

MODELOS MENTALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL VALOR DEL EL TRABAJO RELACIONAL Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.

D´ Arcangelo M. y Erausquin C.

Cita:

D´ Arcangelo M. y Erausquin C. (2016). *MODELOS MENTALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL VALOR DEL EL TRABAJO RELACIONAL Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA*. *Memorias VIII Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, (1), 369-370.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/272>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/cZd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

MEMORIAS

VIII Congreso Internacional de Investigación
y Práctica Profesional en Psicología

XXIII Jornadas de Investigación
de la Facultad de Psicología

XII Encuentro de Investigadores
en Psicología del MERCOSUR

“Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación”

Buenos Aires, 23 a 26 de noviembre de 2016

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decana

Prof. Lic. Nélide C. Cervone

Vicedecana

Prof. Dra. Lucía A. Rossi

Secretaria Académica

Prof. Lic. Nora Graciela Rosenfeld

Secretario de Investigaciones

Prof. Mg. Martín J. Etchevers

Secretaria de Posgrado

Prof. Dra. Isabel M. Mikulic

Secretario de Coordinación Administrativa

Cdor. Gastón Mariano Valle

Secretaria de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Prof. Lic. Nora Beatriz Vitale

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

CONSEJO DIRECTIVO

Claustro de Profesores

Titulares

Rossi, Lucía Arminda
Michel Fariña, Juan Jorge
Laznik, David Alberto
Sarmiento, Alfredo José
Grassi, Adrián Claudio
Peker, Graciela Mónica
Donghi, Alicia Inés
Lombardi, Gabriel Herberto

Suplentes

Kufa, María Del Pilar
Stasiesjko, Halina
Metz, Miriam Isabel
Azaretto, Clara
Cardenas Rivarola, Horacio
Nuñez, Ana María

Claustro de Graduados

Titulares

Quattrocchi, Paula Raquel
Rojas, María Alejandra
Llull Casado, Verónica Gabriela
Rey, Mariano Gustavo

Suplentes

Gartland, Cristina
Korman, Guido Pablo
Jaume, Luis Carlos
Macha, Mónica Fernanda

Claustro de Estudiantes

Titulares

Duek, Dalila Mara
Gutierrez, Ezequiel Doyel
Gottardo, Mariana Lia
Arienti, Luciano Orlando

Suplentes

Peña, Camila
Perez Mereles, Martín
Maurente, Carolina Lourdes
Brat, Nehuen Diego

Representante de APUBA

Cabral, Sergio

AUTORIDADES
VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología
XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Presidente Honoraria
Decana Prof. Cervone, Nélica

Presidente
Prof. Etchevers, Martín

Coordinador
Prof. Dr. Wainstein, Martín

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

Claustro de Profesores

Dr. De Olaso, Juan
Dr. Iorio, Alberto
Dra. Filippi, Graciela

Claustro de Graduados

Lic. Mazzoni, María Yanina
Lic. González Martínez, María Florencia

Subsecretario de Investigaciones

Dr. Garay, Cristian Javier

COMITÉ CIENTÍFICO

Aguerri, María Esther
Aisenson, Gabriela
Aksman, Gloria
Allegro, Fabian
Alomo, Martín
Azaretto, Clara
Barreiro, Alicia
Berger, Andrea
Biglieri, Jorge
Burín, Debora
Cassullo, Gabriela
Crespi, Melina
Cryan, Glenda
Dagfal, Alejandro
Delgado Osvaldo
Fernández Liporace, Mercedes
Fernández Zalazar, Diana
Galibert, María
García Labandal, Livia
Ghiso, Claudio
Grassi, Adrián
Ibarra, Florencia
Jardon, Magalí
Jaume, Luis

Keegan, Eduardo
Kohan, Ana
Korman, Guido
Kufa, Pilar
Leibson, Leonardo
Llull Casado, Verónica
Lombardi, Gabriel
Lowenstein, Alicia
Lubian, Elena
Lutereau, Luciano
M. Eugenia Saavedra
Macchioli, Florencia
Mazzuca, Roberto
Mazzuca, Santiago
Miceli, Claudio
Muraro, Vanina
Nakache, Déborah
Naparstek, Fabián
Nuñez, Ana
Oiberman, Alicia
Paolicchi, Graciela
Pawlowickz, María Pía
Peker, Graciela
Pelorosso, Alicia

Perrotta, Gabriela
Politis, Daniel
Puhl, Stella
Quattrocchi, Paula
Ragau, Rita
Raznoszczyk de Schejtman, Clara
Rojas Breu, Gabriela
Rojas, Alejandra
Rosales, Guadalupe
Ruetti, Eliana
Samaniego, Virginia Corina
San Miguel, Tomasa
Sarmiento, Alfredo
Sarudiansky, Mercedes
Schejtman, Fabian
Siderakis, Melina
Sotelo, Inés
Stasiejko, Halina
Stefani, Dorina
Varela, Osvaldo
Vazquez, Liliana
Wald, Analía
Wittner, Valeria
Ynoub, Roxana

INDICE

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

EL OTRO-“PAR” EN LA TRAMA INTERSUBJETIVA DEL CONSEJO DE AULA Adinolfi Greco, Sofía	12
¿QUÉ NOS PERMITE PENSAR EL APRENDIZAJE EN TANTO SITUADO? APORTES PARA EL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Aizencang, Noemi; Bendersky, Betina; Maddonni, Patricia	15
ESCUELA SECUNDARIA Y PRECEPTORES. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL Y SU RELACIÓN CON LA FUNCIÓN DE AMPARO Álvarez, Blanca Estela	19
LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS MENTALES SITUACIONALES PARA EL ANÁLISIS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EDUCATIVOS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN Arpone, Soledad; Fernández Francia, María Julia; Miranda, Agustina; Szychowski, Andrés	24
PSICÓLOGOS Y DOCENTES EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUIDOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE UN DISTRITO DEL CONURBANO BONAERENSE: CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS DE INTER-AGENCIALIDAD ENTRE ACTORES EDUCATIVOS Y PSICOEDUCATIVOS DE UN CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO Astinza, Silvia	28
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ANTE LA DISCAPACIDAD: USO ACTUAL Y POSIBILIDADES FUTURAS DE LA CATEGORÍA DIAGNÓSTICA DISCAPACIDAD MENTAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR Azrak, Adrian	33
EL AULA COMO UN ENTRAMADO SOCIAL DE ENCUENTROS COMUNICATIVOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS Barretta, Patricia Carolina	36
FUNCIONAMIENTO PSIQUICO Y EVALUACION UNIVERSITARIA Berenbaum, Laura Libertad	39
VIOLENCIA FAMILIAR EN NIÑOS QUE PRESENTAN RESTRICCIONES EN EL APRENDIZAJE: INCIDENCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA INTELIGENCIA Blum Grynberg, Bertha; Flores Manzano, Nelva Denise	43
NOTAS PARA UNA INTERPRETACIÓN CLÍNICA DE LOS SUBTESTS DE COMPRENSIÓN VERBAL EN EL WISC-IV Cantú, Gustavo	47
ACCIONES TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD Caram, Gladys; Naigeboren Guzmán, Marta; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Curi Laguzzi, Maximiliano; Ale, María José; Davila, Julieta Beatriz	50
INTERVENCIONES Y DIMENSIONES DE LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Chardon, María Cristina; Torrealba, María Teresa; Glaz, Claudia	54
DISEÑO DE UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DESDE LOS CICLOS EXPANSIVOS DE UN LABORATORIO DE CAMBIOS Colombo, María Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Pabago, Gustavo; Lombardo, Enrico; Gestal, Leandro; Ciramí, Lautaro	58
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: DISCURSO Y ESCRITURA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO. UN ESPACIO PARA LA CREACIÓN DE SENTIDO SUBJETIVO. SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS Conde, Fernanda; Neme, Eliana; Yapura, Cristina Verónica	62
MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN PROYECTOS DE EXTENSIÓN COMO COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE D'arcangelo, Mercedes; Denegri, Adriana; Centeleghe, María Eugenia; Barloqui, Daiana; Scabuzzo, Antonela; Fernández Knudsen, Marianela Marta	65
PERPECTIVAS DO USO DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO NO CAMPO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL Da Cruz Picanço Junior, Álvaro; Azevedo, Cleomar; Siqueira De Andrade, Marcia	69

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN Da Dalt, Elizabeth	72
LOS ESCENARIOS DE LA ESCUELA MEDIA MEDIADOS POR LAS TIC De Pascuale, Rita Liliana	76
ANÁLISIS SOBRE LA MODALIDAD DE ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES A TRAVÉS DE LA COMPOSICIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDAD Delle Chiaie, Giuliano; Ollivier, Agustina	79
LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN INGLÉS EN ALUMNOS DE INGENIERÍA Delmas, Ana María; Almandoz, Patricia; Barochiner, Erika; Ferreri, Eva	83
SUBJETIVIDAD Y ESCUELA Di Donato, Noemí	86
LOS DOCENTES FRENTE A LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS: PROBLEMAS COMPLEJOS Y ESCISIÓN DE LAS INTERVENCIONES Dome, Carolina; Erausquin, Cristina	89
ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA A NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE Díaz Calzada, Lucero; García Martínez, Fabiola	94
LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE LA DES-INTEGRACION Edgar, Lucas	97
INTERVENCIONES EN APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA DE POBLACIONES PARTICULARES. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL Espinel Maderna, María Cecilia	101
USOS DE LAS TIC EN PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UBA Fernández Zalazar, Diana Concepción; Soto, Romina; Jofre, Cristian Martín; Ciacciulli, Silvia Mirta; Fiotti, Julieta	104
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN ADULTOS MAYORES Fernández, Fernanda Mariel; Penecino, Elida; Ascolani, Daniela	108
MALESTAR Y MEDICALIZACIÓN EN LAS INFANCIAS: ANÁLISIS CRÍTICO LAS “PAUTAS PARA EVITAR EL USO INAPROPIADO DE DIAGNÓSTICOS, MEDICAMENTOS U OTROS TRATAMIENTOS A PARTIR DE PROBLEMÁTICAS DEL ÁMBITO ESCOLAR” Ferreyra, Julián Agustín	111
CONCEPCIONES DIDÁCTICAS EN TORNO AL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS Flores, Fernando Agustin Santiago; Ortiz, Margarita Cristina	116
LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO. LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL García, Rubén Manuel	119
CONCEPTUALIZACIONES Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA García Labandal, Livia Beatriz; Garau, Andrea; Meschman, Clara Liliana	122
EL APRENDIZAJE “CON” Y EL APRENDIZAJE “EN” PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA García Labandal, Livia Beatriz; González, Daniela Nora	128
A MEDIAÇÃO DAS EMOÇÕES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Geraldo, Katia Aparecida Candido; Salgado, Valter De Lima; Azevedo, Cleomar	132
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL González, Daniela Nora	135
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL INICIAL: EXPERIENCIAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE DESDE UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO Gosende, Eduardo E	139
CONCEPCIONES DE CUIDADO EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON DOCENTES Y ADOLESCENTES DE ESCUELAS DEL SUR DEL GBA Gosende, Eduardo E.; Scarimbolo, Graciela; Ferreyra, Marcela	144

ABANDONO DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS EXPERIENCIAS E INTERVENCIONES Goyes Andrade, Karla Cristina	150
EL ESPACIO ESCOLAR COMO OPORTUNIDAD PARA LA COMPLEJIZACIÓN PSÍQUICA EN NIÑOS PEQUEÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL Grunberg, Débora	154
DE REALIDADES ESCOLARES EN EL NIVEL INICIAL Gómez, Natalia	158
EL GRUPO DE PADRES, UNA REVISIÓN Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A.....	162
GIROS Y “EXPANSIÓN” DE APRENDIZAJES EN TRAYECTORIAS DE PROFESIONALIZACIÓN PSICO-EDUCATIVA. MODELOS MENTALES SITUACIONALES ANTES Y DESPUÉS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS Iglesias, Irina; Espinel Maderna, María Cecilia; Michele, Jessica Paola; Roldan, Luis Angel; Pouler, Carolina; Miranda, Agostina; Anastasio Villalba, Victoria Soledad	165
PRACTICAS EVALUATIVAS FECUNDAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO Iturrioz, Graciela	169
EL PSICÓLOGO COMO ACOMPAÑANTE EXTERNO EN LA ESCUELA: APORTES DE LA BIOÉTICA PARA PENSAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL Lemos, Alvaro Eduardo; Paragis, Paula	172
LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y COGNITIVAS DE INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Leone Gallardo, Delia	176
DEVENIR ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: CONCEPCIONES QUE DIRECCIONAN EL VÍNCULO EDUCATIVO Leoz, Gladys	179
PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN EN EL AREA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA PARTICIPATIVA Lerman, Gabriela	185
LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA EN LOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Levaggi, Gabriela	189
NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: MEMORIAS DE TRAYECTORIAS GRUPALES Lisnevsky, Ariana	194
DEVENIR PSICOLOGO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, POSICIONAMIENTO SUBJETIVO DESDE EL INGRESO A LA FACULTAD Malagrina, Julieta Karen	197
EL TRABAJO CON LA PROPIA VULNERABILIDAD COMO PARTE DE LA INTEGRACIÓN ENTRE EL ROL Y LA PERSONA EN LOS DOCENTES Manrique, María Soledad	201
EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN ACCIÓN. (RE) PENSANDO LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN Martin, Laura Cecilia	205
APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN. UNA TRAMA COMPLEJA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel	209
EL FENÓMENO DEL APRENDIZAJE Y SUS CONDICIONES. LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE DE LOS/AS PROFESORAS Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel	213
LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: DENTRO O FUERA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVA Martín, Diana; Martin, Laura Cecilia	216
EL SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO: UN ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES CON RESTRICCIONES EN SUS APRENDIZAJES EN SANTIAGO DEL ESTERO Morante, Marcela Alejandra; Mc Guinness, Maria Victoria; Malano, Micaela	219
LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. BÚSQUEDA DE CATEGORIAS PARA INVESTIGAR LAS CONCEPTUALIZACIONES Y PRACTICAS DOCENTES Néspolo, María José	222

SUBJETIVIDAD Y PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN: USO DE TECNOLOGÍAS EN NIÑOS PEQUEÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL Patiño, Yanina	227
A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PSICANÁLISE Pennachin, Flávia	231
ESPACIO DE REFLEXIÓN PARA PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. UNA MADRE, UN RECORRIDO Pereira, Marcela	233
CONSTRUCCIÓN E INTERCAMBIO EN PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS Perelman, Flora; Nakache, Débora; Estévez, Vanina; Glaz, Claudia; Bertacchini, Patricio Román	236
A PATOLOGIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM HIPERATIVIDADE A PARTIR DE UM RECORTE DE UMA CRIANÇA DO SEculo XVIII Peres Jafferian, Vera Helena	241
ESTUDIO DE LAS TRANSMISIONES PARENTALES EN RELACIÓN A LAS MODALIDADES RESTRICTIVAS DE SIMBOLIZACIÓN CON PREDOMINANCIA SOBREADAPTADAS Pereyra, Ana Sofia	244
LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR. UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE Prieto, Alfredo Antonio	248
LACAN, “UN NOUVEAU SOPHISME” Y LA RESOLUCIÓN DE UN ENIGMA LÓGICO Raventos, Marta Elena	252
¿SOFISMA O PARADOJA? COMENTARIOS SOBRE “LE TEMPS LOGIQUE...” DE J. LACAN Raventos, Marta Elena	257
INSISTENCIAS, PERSISTENCIAS Y ACTUALIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS PROFESIONES Re, Nancy; Casanovas, Antonio; Lopérgolo, Julieta	261
EL TRABAJO REFLEXIVO CON PADRES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL Rego, María Victoria; Stigliano, Daniela	265
LA INCIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN RETÓRICA EN LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María; Roseti, Laura Patricia; González, María Susana; De Francesco, Karina	268
LA ENSEÑANZA PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA Ribeiro, Elisabeth; Maia De Oliveira, Rosa Maria	271
ARTICULACIONES ENTRE FORMACION DOCENTE Y PRÁCTICAS PROFESIONALES Rimoli, Maria Del Carmen	273
LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE ENSEÑAR Y APRENDER EN DOCENTES DE NIVELES INICIAL, PRIMARIO Y MEDIO DE ENSEÑANZA. UN ESTUDIO COMPARATIVO Rossi, Graciela Lis	276
ESTUDIAN LOS INGRESANTES A LA EDUCACION SECUNDARIA BASICA: UNA PRIMERA APROXIMACION Rotstein De Gueller, Berta	282
LA EVALUACIÓN: DEFINIENDO RUMBOS Y TRAYECTORIAS Sabogal, Mauricio	285
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE TECNOLOGIA INOVADORAS DE ENSINO Salgado, Valter De Lima; Geraldo, Katia Aparecida Candido; Da Cruz Picanço Junior, Álvaro	288
SIGNIFICACIONES SOBRE LA LECTURA EN ADOLESCENTES PERTENECIENTES A CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO-ECONÓMICA DEL PARTIDO DE SAN MARTIN Sarde, Estefanía	292
IDEAS PREVIAS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NERVIOSO Y SU VINCULACIÓN CON LO PSICOSOCIAL Scaglia, Romina; Terradez, Marina; Bobillo, Nadia	295

LA INTENCIONALIDAD DE LA INTERVENCIÓN DE LOS/AS ASESORES/AS PEDAGÓGICOS/AS DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN Senz, Karina Alejandra	297
DISCURSOS SOBRE LETRAMENTO EM PERIÓDICOS BRASILEIROS Silva, Marcos Antonio Batista Da	300
ENTRE LA EXIGENCIA, EL MIEDO Y LA CONFIANZA. LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PROFESORES EN TORNO AL RESPETO Silva, Verónica Soledad	303
LA APLICACIÓN DEL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Silveira, Israel	306
IMÁGENES DEL INVESTIGADOR: LO QUE ES Y LO QUE HACE EN EL PENSAMIENTO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN Silvestri, Lisel Irina; Corral, Nilda	310
INGRESO Y PERMANENCIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO: EL DISPOSITIVO DE ENCUENTROS-TALLER ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmays; Pelayo Valente, Jessica Loreley	315
DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN. VICISITUDES EN EL TRÁNSITO DE LAS IDEAS DE VIGOTSKY A TRAVÉS DE DISTINTAS GENERACIONES DE PROTAGONISTAS DE SU RECEPCIÓN Sulle, Adriana; Bur, Ricardo	319
CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN LA SITUACIÓN ESCOLAR. UNA MIRADA SOBRE “LO COMÚN” DESDE LA INTERSECCIÓN ENTRE PSICOANÁLISIS Y POLÍTICA Sánchez, Ángela; Torrealba, María Teresa; Arrue, Carola	323
DISPOSITIVOS DE APOYO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON CONDICIONES DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO Valdez, Daniel; Sueiro, María Laura	327
USOS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL PÚBLICA URUGUAYA EN ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL Viera Gómez, Andrea Jimena	329
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR Zabaleta, Verónica; Simiele, Eugenia; Centeleghe, Maria Eugenia; Roldan, Luis Angel; Segura Lucieri, Jimena; Rava Mendiburu, Gastón	335
DISCURSOS Y SUJETOS UNIVERSITARIOS. LOS PROYECTOS FORMADORES DE LAS ÉLITES POLÍTICAS Y EDUCATIVAS ARGENTINAS Zion, María Victoria	340
POSTERS	
EXPECTATIVAS, TEMORES Y DIFICULTADES PRECONCEBIDAS EN EL CONTEXTO PREVIO AL USO DE ENTORNOS VIRTUALES EN EL NIVEL UNIVERSITARIO Borgobello, Ana; Sartori, Mariana	346
DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: SEGREGACIÓN ÉTNICA EN NIÑOS INMIGRANTES PARAGUAYOS Cabral, Silvana Marianela	348
LA DISLEXIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Castello, Facundo Elias	349
LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA SALUDABLE EN LA ESCUELA Gil Moreno, María Del Carmen; Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, Maria Florencia	350
VALORACIÓN DEL DISPOSITIVO GRUPAL EN JÓVENES DE CABA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUS PROYECTOS DE ESTUDIO Y TRABAJO Quattrocchi, Paula; Flores, Claudia Rosana; Cassullo, Gabriela Livia; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Siniuk, Diego Rubén; Pereda, Yamila; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle	351
PROYECTO DE VIDA DE ADOLESCENTES EMBARAZADAS Ramos Cavaco, Solange	352

EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORABLES DURANTE EL PERIODO DE LA ADOLESCENCIA Riga, Micaela	353
--	-----

RESÚMENES

JÓVENES INFRACTORES A LA LEY PENAL DE SECTORES SOCIALES VULNERABLES: TRAYECTORIAS, PROYECTOS Y RECURSOS Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Virgili, Natalia Alejandra; Bailac, Karina Soledad; Czerniuk, Renee; Gómez González, María Noelia; Vicente Miguelez, Violeta	355
EL SENTIDO DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO EN JÓVENES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA DEL PARTIDO DE AVELLANEDA, QUE ASISTIERON A UN TALLER DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL Alviso Jimenez, Gabriel Esteban	357
LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y OCUPACIONAL EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO. UN ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES Batlle, Silvia	359
REFLEXIONES TEÓRICO-CLÍNICAS SOBRE MODALIDADES INTERSUBJETIVAS DE NIÑOS CON RESTRICCIONES SIMBÓLICAS Y SU CORRELACIÓN CON LAS TRANSMISIONES PARENTALES Benavidez, María De Los Milagros; Casaburi, Liliana María; Contrafatti, Liliana	360
EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN JÓVENES Y ADULTOS. ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES Benítez, María Elena	361
CARACTERIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE RAFAELA Best, Silvana Rosalía	362
¿CIBERBULLYING? UNA REVISIÓN DE LAS DEFINICIONES EXISTENTES SOBRE LA AGRESIÓN ENTRE PARES EN ENTORNOS CIBERNÉTICOS Best, Silvana Rosalía; Re, Nancy; Casanovas, Antonio	364
PSICOFÁRMACOS Y NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA: PERSPECTIVAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES Brunno, Silvina; Muraca, Francisco; Mases, Mariela; Audisio, Eduardo	366
A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO FAMILIAR PARA A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO Carvalho, Wilma; Fernandes, Danyela	367
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ALTRUISTAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Centineo Aracil, Luciano	368
MODELOS MENTALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL VALOR DEL EL TRABAJO RELACIONAL Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA D’Arcangelo, Mercedes; Erasquin, Cristina	369
RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN LECTORA, DECODIFICACIÓN Y FLUIDEZ EN ESPAÑOL: UN ESTUDIO TRANSVERSAL CON NIÑOS DE SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO GRADO De Mier, Mariela Vanesa	371
CONECTARSE PARA ORIENTAR. UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LÍNEA García, Alejandra Elisa; Piombo, Carolina; Rivero, María Lorena; Mazza, Adriana; Solano, María Lila; García Morillo, Natalia Alejandra	372
INTERVENCIONES, INTERRUPCIONES, FORMAS DE HACER AUTORIDAD EN LA ESCUELA. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN Y SUS ESCENAS Greco, María Beatriz	373
NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN: “MEMORIAS DE TRAYECTORIAS COLECTIVAS” Greco, María Beatriz; Villegas, Ana María; Fernandez Tobal, Claudia	374
APRENDIZAJE E INTERSUBJETIVIDAD: APORTES PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD Loitegui, Cecilia María	375
EL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA Martín, María De Lourdes	376
IDENTIDAD DOCENTE, TRAMAS DE LA MEMORIA Y SOCIALIZACIÓN PROFESIONALES, UNA APROXIMACION A SU CONSTRUCCION EN EL PROFESOR EN PSICOLOGIA Meschman, Clara Liliana	377

PERSPECTIVAS DE HISTORIA TRANSNACIONAL SOBRE EL RACISMO Y EL NIVEL INTELECTUAL A COMIENZOS DEL SIGLO XX Molinari, Victoria	379
JÓVENES VULNERABLES Y DE ELITE: PERCEPCIÓN DE SÍ Y DE “LOS OTROS” Moulia, Lourdes; Legaspi, Leandro	380
EL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL COMO SISTEMA DE ACTIVIDAD EN EXPANSIÓN Musci, María Cecilia	381
FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO Pennachin, Flávia	382
ESTRATEGIAS DE INFORMACIÓN EN ORIENTACIÓN: TALLER “CONOCIENDO LAS PROFESIONES” Quattrocchi, Paula; Virgili, Natalia Alejandra; Trejo, Marina; Quinteiro Vila, Paula; Alviso Jimenez, Gabriel Esteban	383
MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: LA RELACIÓN ENTRE IMPLICACIÓN DE LOS ACTORES, ESPECIFICIDAD DE LAS INTERVENCIONES PENSADAS Y USO DE HERRAMIENTAS CON LA EXPERIENCIA DOCENTE Ramos, Ana Laura	385
MODELOS MENTALES DE RESIDENTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA: LA RELACIÓN ENTRE EL RECORTE Y ANALISIS DE SITUACIONES PROBLEMA CON LA EXPERIENCIA CLÍNICA Y DOCENTE Ramos, Ana Laura	387
IDEAS PREVIAS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NERVIOSO Y SU VINCULACIÓN CON LO PSICOSOCIAL Scaglia, Romina; Terradez, Marina; Bobillo, Nadia	388
DUERME MIENTRAS LOS OTROS NIÑOS APRENDEN Sipes, Marta; Di Falco, Silvia	389
INTELIGENCIA EMOCIONAL, EN EL NIVEL INICIAL Varea, Camila	390
EL ROL DE LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN Y LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS EN LA INTEGRACIÓN DE MATERIALES Y EL RECUERDO DE DISCURSO EXPOSITIVO Yomha Cevalco, Jazmin	391
EL ROL DE LA PRESENTACIÓN REPETIDA DE LAS IDEAS CON ALTA CONECTIVIDAD CAUSAL EN EL RECUERDO DE DISCURSO EXPOSITIVO ORAL Y ESCRITO Yomha Cevalco, Jazmin	392
PRACTICAS DOCENTES Y FUNCION SUBJETIVANTE, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS Yorlano, María Laura; Ronchese, Cristina Mariel; Bearzotti, Valeria	393

TRABAJOS LIBRES

EL OTRO-“PAR” EN LA TRAMA INTERSUBJETIVA DEL CONSEJO DE AULA

Adinolfi Greco, Sofía
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo problematizar una de las dimensiones de análisis propuesta para la tesis de maestría de la autora que se titula “Procesos de transformación subjetiva en prácticas educativas específicas con adolescentes en situación de vulnerabilidad social”. El análisis versará en el estudio del lugar que ocupa el otro en tanto que par y/o semejante en cierta práctica educativa específica: la del Consejo de Aula; pensando que en el entre adolescentes se abre la posibilidad de la inscripción de la alteridad y de la complejización del psiquismo. Para dicha indagación se utilizará marco teórico psicoanalítico y filosófico.

Palabras clave

Práctica educativa específica, Adolescentes, Alteridad, Transformación subjetiva

ABSTRACT

THE OTHER- “PAIR” IN THE INTERSUBJECTIVE PLOT OF CLASSROOM COUNCIL

This article aims to problematize one of the analysis dimensions proposed for the master's thesis of the autor, entitled “subjective transformation processes in specific educational practices with adolescents in a social vulnerability situation”. The analysis will be centered on the studying of the place occupied by the other as a pair within a specific educational practice: the Classroom Council; thinking that the in between in adolescents opens the possibility of registration of otherness and the complexity of the psychism. Psychoanalytical and philosophical theoretical framework will be used for this inquiry.

Key words

Specific educational practice, Teens, Otherness, Subjective transformation

Introducción:

El principal interrogante que recorre el presente trabajo es preguntarse por cuál es el lugar y las funciones del otro par-semejante en adolescentes en una Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires que participan de Consejos de Aula, dispositivo escolar elegido para estudiar los procesos de transformación subjetiva en adolescentes en una Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires (tema de estudio de la Tesis de Maestría). Es posible pensar una hipótesis que vincula el lugar del otro en tanto que “par” que desde un lugar de extranjería sostenga la diferencia, con la posibilidad de inscripción de la alteridad y de la complejización del psiquismo en la adolescencia. Recorreremos para ello algunos conceptos de Donald Winnicott y Jacques Derrida, revisitados e interpretados por Ricardo Rodulfo con la intención de problematizar dicho planteo e intentar aproximar algunas respuestas.

Desarrollo:

El Consejo de Aula [1] es una instancia participativa y esencialmente preventiva que permite el tratamiento de distintas situaciones de convivencia grupal. Está integrado por distintos representantes de curso: el preceptor, el profesor tutor, dos alumnos-delegados, elegidos democráticamente entre sus pares y en caso de que así lo quisieran, la psicóloga del establecimiento [2]. El objetivo de dicho dispositivo es abrir e institucionalizar un espacio de interacción y reflexión entre los distintos actores que conforman el escenario del aula para tratar situaciones de convivencia que impactan en la vida grupal. Además de facilitar la participación democrática y encontrar alternativas que intenten transformar la resolución de situaciones problemáticas en actos educativos. En este contexto es de interés preguntarnos por ¿cuál es el lugar del otro en el marco del Consejo de Aula? y ¿a qué otro estamos haciendo referencia?

Una de las dimensiones de análisis a trabajar en la Tesis de Maestría será justamente la de la intersubjetividad: el lugar del otro, como dimensión, abrirá las puertas a una comprensión de los procesos de subjetivación en la adolescencia. Dividiremos el análisis en dos apartados: el lugar del otro-adulto como encuadre para la generación de condiciones de simbolización, y el lugar y las funciones del otro par-semejante. En el presente trabajado ahondaremos la segunda sub-dimensión.

Lugar y funciones del otro par-semejante

¿Cuál es el lugar del otro en tanto que par, semejante, u otro compañero? ¿Qué papel juegan esos/as otros/as en apariencia semejantes en el entramado subjetivo? ¿Qué ocurre en el *entre* |3| *pares*? ¿Cómo son dichas relaciones? ¿Cómo se produce la incorporación de la diferencia con el semejante? ¿Se produce necesariamente? Estos constituyen algunos interrogantes problematizadores que nos permitirán pensar en el lugar y las funciones del otro en tanto que par-semejante.

El Consejo de Aula comprende un dispositivo escolar que encuentra a alumnos/as con alumnos/as o adolescentes con adolescentes. Los delegados-alumnos tienen la función de intentar mediar en las situaciones problemáticas acontecidas en cada curso: escuchando a los distintos integrantes del conflicto, tomando decisiones, haciendo determinadas cosas, o no haciéndolas, pidiendo ayuda a otros/as, etc. Muchas son las resoluciones que se pueden inventar en el marco del Consejo. En este sentido, resulta de importancia a los fines de la indagación, analizar diversas situaciones en las cuales estos/as alumnos/as mediadores promueven nuevas formas de resolución de conflictos que incluyan a la terceridad como posibilidad resolutive. Es decir, la apertura a que novedosas resoluciones puedan aparecer, en las que no siempre sea el cuerpo, o el pasaje a la acción -sin mediatización por la representación-, las formas de significar la experiencia.

La adolescencia comprende un momento particular de la constitución subjetiva, momento particular de constitución del psiquismo y desde este punto de vista, resulta de importancia situar que las con-

flictivas adolescentes contemporáneas se encuentran relacionadas con la tendencia a la descarga y la exacerbación e intensificación de aspectos de agresividad; tramitados en la intersubjetividad (por ejemplo, en la escuela hacia los otros semejantes). En este sentido, Winnicott plantea que “el crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador.” (Winnicott, 1971, p.186)

Una hipótesis de trabajo de la presente investigación es que muchas veces el estatus de terceridad, en el sentido de término tercero con respecto a lo que éste pone en relación, en este proceso de subjetivación puede estar dado por aquel otro-par-semejante colocado en el lugar de diferente. El semejante, en este sentido, se trataría de un otro, irreductiblemente otro. En esa irremediable alteridad en donde se percibe al yo del otro como exterior, se crea y emerge lo común, que es aquello que los liga diferenciándolos.

En ciertas situaciones de convivencia institucional *entre* adolescentes en la escuela, algo puede ser dicho por un par, y escuchando; cuando en otro momento no podría haberlo sido si proviniese de otras personas. En este sentido, resulta interesante seguir la propuesta elaborada por Rodolfo y pensar psicoanalíticamente acerca de la categoría del *amigo*: amigo en tanto que figura transicional rehúete a la lógica binaria. Es desde esta línea de pensamiento paradójico que Winnicott conceptualiza ciertas categorías novedosas que le permiten escapar del dilema planteado entre el objeto externo (Freud y A. Freud) y el objeto interno (M. Klein), y lo mueven a crear el espacio intermediario y los fenómenos transicionales como conceptos potentes para pensar lo intermediario. Winnicott propone un espacio transicional: espacio potencial donde garantizar la posibilidad de *juego*; y en donde se pueda hacer “*como si*”; se trata de un espacio que no es el del adentro ni el del afuera, que no es ni interior ni exterior y que genera procesos de creación (Winnicott, 1971). Una de mis hipótesis de trabajo es que el Consejo de Aula podría instaurarse como un espacio intermediario en el cual los adolescentes creen novedosas maneras de interpretar aquello que les pasa y de relacionarse.

Con la intención de continuar pensando en el lugar del par y sus funciones es que tomo una conceptualización de Ricardo Rodolfo en la que plantea un doble eje para pensar la cuestión del *amigo*: un eje familiar-extraño, y un eje del doble y de la alteridad. De esta manera, el amigo no resulta familiar, pero incursiona en el seno de la familia; el amigo es como un doble pero al mismo tiempo es alteridad. Siguiendo esta perspectiva, si el otro es solo otro, no puede ser amigo; y si el otro es tan solo un doble, tampoco lo será.

En la adolescencia se da cierta función decisiva que tiene que ver con la inscripción en el psiquismo del estatuto de la alteridad. El amigo tiene ese doble funcionamiento paradójico: deviene ese doble que es al mismo tiempo otro. Desde esta posición es que dicho par, compañero/a, o “semejante”, por momentos puede ayudar más que ningún otro a despejar con imaginación aquellos conflictos que son propios de la elaboración de un proyecto. Rodolfo plantea como uno más de los trabajos a construir en la adolescencia: la escritura del *nosotros* en el psiquismo (Rodolfo, 2004) y para ello no es posible prescindir de los agentes de subjetivación no familiares como pueden ser los pares, los amigos, entre otros. Un nosotros que no es únicamente el armado de un vínculo relacional, conductual e intersubjetivo sino que se trata de un “*nuevo acto psíquico*” que funciona de suplemento para el apartado psíquico del adolescente. Es la inscripción intrapsíquica del *nosotros*. La define como un momento para “volver a pensar y a plantear la problemática de lo especular. Entre otras cosas, (...) la cuestión del ser reconocido por sus pares e, incluso, de ser admirado por sus pares es fundamen-

tal...” (Rodolfo, 2004, p.122)

Si llevamos a cabo un entrecruzamiento con los planteos derridianos para pensar la problemática de la alteridad ahora enmarcada en los procesos acontecidos en la práctica educativa del Consejo de Aula, este otro funcionaría como una presencia-ausencia del otro en mí al modo de la cripta (Cragnolini, 2007). En el sentido de una “contaminación” de la mismidad e imposibilidad de reducir la cuestión a una lógica identitaria e identificadora. Se trataría de una ruptura del sentido cerrado, y de una “presencia” de la otredad en la mismidad como opacidad que no puede ser nunca reducida a la propia mismidad. Esta incorporación paradójica del otro como extraño, extranjero, supone el secreto (de allí la idea de cripta y el resguardo del secreto) y supone el dejarse visitar por este otro-par-semejante pero al mismo tiempo extraño. (Cragnolini, 2007) Pensando desde esta configuración el lugar del otro en el Consejo de Aula: esos otros/as (delegados alumnos) podrían funcionar (en el mejor de los casos) como el otro-par-semejante-compañero/a que desde un lugar de extranjería sostenga la diferencia, creando un lugar común que a la vez los ligue y los diferencie, y permita que algo de lo que venía siendo de determinado modo – desde una lógica intersubjetiva - pueda transformarse.

Será pues dejando la posibilidad de la casa abierta, dejando la posibilidad a afectarse por el otro y lo otro, exponiéndose y asumiendo el riesgo que conlleva la llegada de lo imprevisto, que una acogida al otro sin límite acontezca (Derrida, Roudinesco, 2002, p.63). La hospitalidad se abre a cualquiera que no sea esperado ni esté invitado, al enteramente otro. Se trata entonces de la apertura del modo de ser-con sin cálculo. Y en este sentido, la inscripción del *nosotros* en la adolescencia, tiene que ver con el ser con, el ser, reconociendo la alteridad del otro. No se trata de la pérdida de la diferencia en cuanto tal, sino de reconocer la diferencia en el encuentro con el otro. “El nosotros tiene que ver con un proceso en el que me puedo diferenciar del otro sin necesidad de oponerme a él” (Rodolfo, 2004, p.122) Una diferencia que resulta no oposicional.

El Consejo de Aula como dispositivo en el marco de la institución escuela apunta a generar las condiciones de posibilidad para que un encuentro de estas características pueda avenir; en ese sentido, considero que el mismo podría constituirse como uno de los lugares en los cuales se trama la subjetivación. Ricardo Rodolfo plantea la existencia de diferentes instancias de subjetivación (Rodolfo, 2013) entre las cuales la relación con los pares, con otros/as adolescentes, posee un lugar fundamental: el amigo, dice “...Supone crear una intimidad con un extraño absoluto, con alguien que no es de la familia, lo cual constituye todo un *trabajo*, el de pasar de percibir al otro como doble a inscribirlo como pareja (...) “un trabajo de suplementación”: donde había una relación de familia o de extraño se forjó una síntesis diferente, una figura que atraviesa la oposición entre familiar y extraño, una figura de lo transicional...” (Rodolfo, 2013, p.85). De este modo, en el marco del Consejo de Aula, ese otro-par (en el mejor de los casos y apuntalado por otros-adultos sostenedores del encuadre) podría funcionar al modo de un amigo, en donde desde una postura derridiana, se tratara de una amistad de restos y de distancias. Una amistad en la cual se impida caer en homologaciones empáticas que desconozcan de alteridades. Es decir, y a riesgo de quedar insistente, una amistad que encuentra desiguales, que reconocen su igualdad en el diferir mismo. En una tensión de proximidad y distancia que permite reconocer la alteridad del otro. Derrida de este modo, se pregunta:

¿Qué hacemos nosotros y quiénes somos, nosotros que os llamamos para que compartáis, participéis, os asemejéis? Somos, en primer lugar, como amigos, amigos de la soledad, y os llamamos

para compartir lo que no se comparte, la soledad. Amigos completamente diferentes, amigos inaccesibles, amigos solos, en tanto que incomparables y sin medida común, sin reciprocidad, sin igualdad. Sin horizonte de reconocimiento, pues. Sin parentesco, sin proximidad, sin *oikeiotes*. (Derrida, 1998, p.53)

El Consejo de Aula como espacio intermediario de encuentro *entre* adolescentes, nos mueve al desafío de pensar el encuentro de lo heterogéneo. El encuentro con la exigencia del respeto a la alteridad, al otro en tanto que otro. Concluiremos con una pequeña viñeta que pretende ilustrar algún indicio de instauración del *nosotros* en la adolescencia: una joven de tercer año de la escuela secundaria se siente sola y asilada; dice no considerarse parte del grupo y pide fervorosamente cambiar de división, creyendo ilusionada que en los otros terceros los/as chicos/as parecían llevarse muy bien, se le pide que espere, instaurando una demora que posibilite el pensar; paralelamente la tutora del curso junto con la psicóloga arma un Consejo de Aula en el cual se debaten acerca de las características de dicho tercero, se decide llevar las problemáticas surgidas al interior del Consejo a todos/as los que forman parte de dicha división. Allí, indagando sobre la incomodidad de algunos/as, se les plantea que levanten la mano aquellos/as que se sintieran de este modo. La joven deseosa de partir, se asombra, constatando que aquello que le sucedía, no le era exclusivo. A sus pares les pasaba algo similar. Tiempo después solicita hablar con la psicóloga planteando que ya no quiere cambiarse de curso, “me hizo bien hablarlo” expresa. Algo común se presentificó para ella, algo que a la vez los ligó y los diferenció.

Palabras finales:

El *lugar del otro* constituye una dimensión de análisis imprescindible para pensar los procesos de transformación subjetiva en la adolescencia en ciertas prácticas educativas específicas. No es sin los/as otros/as, sin el rodeo por ciertos otros/as que algo del orden de la transformación subjetiva pueda advenir. Es decir, que algo de la complejización simbólica y del dinamismo en la circulación del afecto empiece a ponerse en juego al interior del Consejo de Aula -donde se entran esos rodeos con el material de la palabra, el pensamiento y el encuentro- para que otro escenario pueda configurarse.

Se hizo necesario distinguir dos sub-dimensiones de otredad: la del otro-adulto y la del otro-par. Aquí, se profundizó en la segunda, creyendo que ese otro-par (delegados-alumnos, por ejemplo) podrían funcionar como un semejante a la vez extranjero que sostenga la diferencia creando un lugar común que los ligue y los diferencie al mismo tiempo; y que permita que algo de lo que venía siendo de determinado modo, desde una lógica intersubjetiva, pueda transformarse.

En este sentido planteamos como hipótesis fuerte de trabajo que el Consejo de Aula podría instaurarse como un espacio intermediario, en el sentido winnicottiano, en el cual los adolescentes puedan *crear* novedosas maneras de interpretar aquello que les pasa y de relacionarse.

En dicho encuentro *entre* pares, *entre* adolescentes se abre la posibilidad de la inscripción de la alteridad y de la complejización del psiquismo; de un *nosotros* en el cual es posible diferenciarse del otro pero sin oponérsele. Por tanto, no se va a tratar de la pérdida de la diferencia en cuanto tal, sino de reconocer la diferencia en el encuentro con el otro. Una diferencia que habilita encuentros novedosos y transformadores, lejos de las clausuras identitarias.

NOTAS AL PIE DE PÁGINA

11 Cabe mencionar que es recién a partir del 2005 con la Ley Integral de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes, del 2006 con la Ley Nacional de Educación, y de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (como la N° 93) que se brinda sustento a programas de retención, fortalecimiento de las instituciones y acompañamiento de las trayectorias, promoviendo no sólo una inclusión formal al sistema sino el otorgamiento de nuevos sentidos para la escolarización. Es necesario señalar que la Ley 26.206 dispone de la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos/as, movilizand así la reconfiguración de un dispositivo escolar concebido en otro tiempo histórico sólo para algunos/as.

12 Es de este modo como la presente investigación se torna en una investigación-acción en la cual la investigadora forma parte del dispositivo Consejo de Aula.

13 Cragnolini, M.: *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del “entre”*. La cebra, Buenos Aires, 2006.

El “entre” es tomado aquí como un modo de pensar la constitución de la subjetividad. Dicha concepción de “entre” (prestada de la filosofía nietzscheana) refiere “el cruce de fuerzas” en donde es posible concebir aquello que llamamos subjetividad. Una multiplicidad de fuerzas que solo alcanzará la ficción de unidad para deconstruirla en la disgregación de las unidades generadas. Se trataría de categorías para organizar aquello que cambia; de un “yo” como ficción reguladora, como cruce de fuerzas. La noción de “entre” que supone la desapropiación de sí, no presume una “interioridad” que se relaciona con una “exterioridad” sino más bien un cruce de fuerzas que se encuentran en constante transformación. La idea de concepción de la subjetividad en tanto que “entre” mantiene la tensión entre lo uno y lo múltiple, entre lo mismo y lo diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- Cragnolini, M.: *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del “entre”*. La cebra, Buenos Aires, 2006.
- Cragnolini, M. Derrida, un pensador del resto. Buenos Aires, La Cebra, 2007.
- Derrida, J, Roudinesco, E.: “Imprevisible libertad”, en y mañana qué...., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- Derrida, J. Políticas de la amistad seguido de El oído de Heidegger, trad. Patricio Peñalver y Francisco Vidarte, Valladolid, Trotta, 1998.
- Rodulfo, R. El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Eudeba, Buenos Aires, 2004.
- Rodulfo, R. Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas. Paidós, Buenos Aires, 2013.
- Winnicott, D.: *Realidad y juego*, Gedisa editorial, Barcelona, 1971.

¿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)

ESCUELA SECUNDARIA Y PRECEPTORES. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL Y SU RELACIÓN CON LA FUNCIÓN DE AMPARO

Álvarez, Blanca Estela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El escrito comunica resultados parciales de la investigación llevada a cabo en el marco de la Tesis de Maestría: La función del preceptor: Representaciones, legitimaciones y vínculos. Su protagonismo en el clima de las escuelas secundarias, bajo la dirección de la Dra. Paula Pogré. Identifica representaciones sociales del rol de preceptor en el discurso de los entrevistados y analiza su relación con la función de amparo, desde una perspectiva psicosocial institucional psicoanalítica. El preceptor participa en el proceso de subjetivación de los jóvenes mediante la expresión de vínculos subjetivos basados en actos de cuidado. Encuadramos la investigación en una lógica cualitativa de carácter exploratorio-descriptiva. Nos proponemos comprender los fenómenos y la conducta humana en contextos naturales, dentro de una realidad no generalizable, "sino múltiples, construidas por cada uno de los sujetos al intentar conocer" (Aliaga Abad, 2000: 35). Interesa "captar la realidad social [...] a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto" (Bonilla y Rodríguez, 1997:84, cit. Monje Álvarez, 2011:13). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a dieciocho preceptores, cuatro directivos y cuarenta y un alumnos, quienes participaron de manera voluntaria en entrevistas con modalidad de grupos focales. Recuperamos en parte el discurso de directivos, preceptores, alumnos.

Palabras clave

Escuela secundaria, Representaciones, Amparo, Subjetivación

ABSTRACT

HIGH SCHOOL AND PRECEPTORS. SOCIAL REPRESENTATIONS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE ROLE ON PROTECTION

The paper communicate partial results of the research conducted within the framework of the Master's Thesis: La función del preceptor: Representaciones, legitimaciones y vínculos. Su protagonismo en el clima de las escuelas secundarias, under the direction of Dra. Paula Pogré. Identifies social representations of the preceptor role in the discourse of those interviewed and analyzes their relationship with the function of protection. It is assumed a psychoanalytic institutional psychosocial theoretic perspective. The preceptor of school is involved in the process of subjectivation of young people, through of subjective ties based on acts of care. We frame a qualitative research logic of exploratory and descriptive character. We intend to understand the phenomena and human behavior in natural contexts, within a non-generalizable reality, "but multiple, built by each subject to try to know" (Aliaga Abad, 2000: 35) and "capture the social reality [...] from the perception that the subject has its own context" (Bonilla and Rodriguez, 1997: 84, cit Monje Alvarez, 2011.: 13). Depth interviews were conducted to preceptors. They were applied to eighteen preceptors, four directors and forty-one students who offered as volunteered, to participate of the interviews in group. We present, partly, the discourse of managers, preceptors and students.

Key words

High school, Representations, Protection, Subjetivation

Introducción

Las instituciones son creaciones humanas, fenómenos sociales que acompañan el desarrollo de la vida cotidiana. La circulación de la palabra posibilita la generación de historias colectivas, definen posiciones subjetivas y vínculos afectivos.

La escuela es una estructura organizativa en la que participan individuos de distintas edades, determinadas condiciones socio-culturales y económicas. En este conjunto práctico (Lapassade y Lourau, 1973) se organizan actividades para alcanzar objetivos en común. Se designan lugares y funciones de acuerdo a las normativas que regulan la experiencia. Su estructura pedagógica enseña contenidos, valores, ideologías, al mismo tiempo que se tejen vínculos afectivos y construyen identificaciones. Ella es un lugar para la expresión y desarrollo de mecanismos de regulación de los montos de energía corporal y psíquica subjetivas que buscan vías de expresión, de identificaciones y modalidades de vínculos.

La escuela se instituye como parte de la vida humana, en tanto lugar posible de vivir la experiencia educativa. Es a la vez espacio e instrumento del Estado para el desarrollo de un sujeto ético ciudadano. La escuela representa un lugar de recomposición subjetiva de los padres (Bleichmar, 2012 [2006]). En ella, se reconstruyen legalidades desde el respeto y el reconocimiento del otro, como actos de estructuración psíquica necesarios para la internalización de las normas que operan en dicho escenario.

Acerca de las escuelas bonaerense visitadas

Las escuelas que integran la muestra de esta investigación -el trabajo de campo se llevó a cabo en los años 2012 y 2013- pertenecen al Partido de General San Martín. Visitamos una Escuela Secundaria Básica (ESB) con una población de 130 alumnos y una Escuela de Educación Secundaria (EES[i]) con una población de 2500 estudiantes. Ambas instituciones poseen características singulares en cuanto a su historia, estructura edilicia, composición poblacional y problemáticas sociales que influyen en la convivencia escolar, razón de nuestra elección. El discurso de los entrevistados varía de acuerdo con la experiencia en el cargo, el lugar de trabajo y el perfil profesional.

La Escuela Secundaria Básica (ESB) es una escuela pequeña en relación a su composición poblacional y espacio físico. Además de los 130 alumnos, asisten 55 docentes y 2 preceptores. Las preceptoras son adultos mayores de 60 años: una asistente social, jubilada en el 2000, que toma el cargo en 1997 y una profesora de enseñanza elemental y de idioma, que asume como suplente en espera de su jubilación.

El cargo de preceptor en la ESB surge a fines de los '90 cuando se

crea la secundaria básica en base a la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993. Una de las primeras tareas del preceptor en esta ESB fue definir su espacio de trabajo:

...se creó el octavo y después el noveno. No estaba edificado, esto llegaba hasta acá (señala la oficina)... esto no existía (señala comedor), no teníamos lugar como preceptoras. Yo tenía un mueblecito allá adelante. Dependía todo de primaria, no? Y el salón de maestros de primaria era nuestro lugarcito. Después yo me empecé a poner una mesita acá para estar cerca de los chicos... (TMESB-PF69a[iii]). Al momento de realizar las entrevistas, la escuela se encontraba en proceso de expansión para completar el ciclo secundario de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006. Las aulas fueron cedidas por la escuela primaria que funciona en dicha dirección desde 1954. La escasa dimensión espacial impide que se pueda ofertar el nivel secundario completo en cada turno. Los alumnos del secundario proceden de dicha escuela primaria y de familias que viven en la villa cercana:

*Nosotros en esta escuela también tenemos una población de un 90% que proviene del asentamiento de la villa... [...] Acá no se puede exigirles mucho a los chicos, hay **que entenderlos, ayudarlos mucho**. Todo lo que fue en su momento la tarea para el hogar? La tarea se hace acá porque en muchísimos casos no tienen el lugar donde hacer la tarea. Y bueno hay que comprender todo eso. La falta de alimentación, la falta de ropa, de calzado. (D-ESB F53a)* Estas particularidades poblacionales y la obligatoriedad de la escuela secundaria demandan un replanteo de los modos tradicionales de estar en la escuela. La permanencia y culminación de los estudios secundarios presentan desafíos institucionales. Y los preceptores no están ajenos a dichas demandas. La importancia del rol se ve reflejada en el discurso de la autoridad: *"... los preceptores... son **pilares fundamentales de la institución**... [...] **ayudan en todo lo que uno necesita**... [...]" (D-ESB F52a).*

La segunda institución visitada es la Escuela de Educación Secundaria (EES). Funciona en un barrio de clase media trabajadora del Partido General de San Martín. Es un edificio que se construyó sobre la base de la reforma de un colegio histórico barrial, que se destacaba por su calidad educativa reconocida en el perfil de sus graduados. La escuela histórica forma parte de la identidad vecinal: *El colegio, recuerdo, era totalmente distinto. Un gran chalet antiguo con aulas en el patio. Después se hizo toda esta obra en el año setenta y pico ochenta, y bueno, cambió totalmente el diseño pero, bueno el corazón es el mismo. El comercial de [nombra al barrio] es un hito aquí en la comunidad de acá. (TMEES-PM58a).*

Asisten aproximadamente 2500 adolescentes distribuidos en tres turnos. Posee 92 secciones con un promedio variable de 25 a 35 alumnos por curso y un preceptor cada dos o tres divisiones. Trabajan 30 preceptores, además de los 400 docentes vinculados a la institución. La circulación diaria en el edificio escolar es de alrededor de 3000 personas.

La EES tiene una oferta completa del nivel secundario con las siguientes orientaciones en sus tres turnos: sociales, economía y gestión, naturales, arte y teatro. El buen estado edilicio se debe, en un alto porcentaje, al acompañamiento de exalumnos y el trabajo sostenido en el tiempo de la cooperadora de la escuela, a cargo de un preceptor, exalumno del histórico colegio. La población estudiantil procede de la zona barrial aledaña a la escuela y de barrios humildes, conocidos popularmente como villas miserias, ubicados al costado de las vías del tren que tiene una estación a pocas cuadras de la escuela. En palabras de las autoridades:

...la mañana es una ciudad, la tarde es otra ciudad y la noche es otra cosa también. Son grupos muy diferentes" [...] los chicos de

*la mañana tenemos de todo, **calculamos un 40% de zonas periféricas**, o sea, de las afueras de la escuela, y **el resto sí pertenece a una radio de 15 cuadras de la escuela**, más o menos. Con lo cual hay una mezcla importante, una hermosa diversidad. Muy provechosa, muy aprovechable para muchas cosas, sobre todo en lo que tiene que ver con la convivencia. Y una familia un poco más presente. (VDEES M50a).*

*En el turno tarde... casi toda la escuela es de zonas periféricas. Son chicos con **un altísimo grado de vulnerabilidad** en todos los sentidos y muchas veces vienen a la escuela porque están mejor que en otros lugares. (VDEES M50a).*

Los preceptores de la EES entrevistados fueron seleccionados teniendo en cuenta sexo, edad, su disponibilidad para la entrevista, cursos a su cargo y por sugerencia de los directivos y compañeros. De acuerdo con la edad, los entrevistados representan tres generaciones. La primera lo integran preceptores que tienen entre 31 y 44 años: 6 mujeres (4 maestras, 2 profesoras); la segunda generación tiene entre 45 y 59 años: 3 mujeres y 3 varones (2 maestras, 1 profesor, 1 graduada de carrera corta universitaria y 2 con estudios secundarios. Del total, 3 se graduaron en el colegio en el que están trabajando). La tercera generación lo integran preceptores con una edad superior a los 60 años o más: 4 mujeres y 1 varón (3 maestras -1 con 53 años de servicio en la escuela-, 1 asistente social -jubilada- y 1 preceptor con estudios secundarios). Del total de preceptores varones, 3 poseen solo estudios secundarios y sus edades oscilan entre los 50 y 69 años. Del total de mujeres solo una posee título superior no docente (asistente social), las demás preceptoras poseen formación terciaria: maestras de nivel inicial o primario ó profesoras de alguna disciplina de nivel superior. Estas particularidades son tenidas en cuenta por la conducción en el momento de distribuir los grupos a cargo, lo que refleja la vigencia de ciertas representaciones acerca del rol y de sus alumnos.

La diversidad poblacional que ocupan los cargos y las particularidades de cada escuela, brindaron una riqueza de materiales que, en esta oportunidad, solo se presentan de modo incipiente. Haremos referencias que nos permitan desarrollar los objetivos propuestos en este escrito.

El preceptor en el discurso de los entrevistados

El policía y gestor de información: un pilar fundamental

Las autoridades entrevistadas valoran la tarea de los preceptores. Para ellos se constituyen en "**pilares fundamentales**" (D-ESB, 52^a), "**valen oro**" (VD-EES, 50^a). Su presencia diaria dentro la escuela y en los distintos espacios de circulación, lo definen como un personal estratégico para la convivencia escolar. Las tareas cotidianas tales como registrar la asistencia de alumnos, comunicar ausencias de profesores, citar a las familias, identificar comportamientos que perturban la convivencia escolar o que ponen en riesgo la seguridad de los habitantes de la escuela, son acciones que representan el poder de policía en la escuela. En palabras de Foucault se llama "policía" al conjunto de los medios por los cuales se puede hacer crecer las fuerzas del Estado manteniendo al mismo tiempo el buen orden de este Estado..." (Foucault, 1977-1978, cit. En Landau, 2006: 187).

En Argentina, desde el siglo XIX, la representación social del preceptor se liga al control, la disciplina y el castigo. En 1950 este cargo se regía por el Reglamento general para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial[iii] (1957). Los preceptores, de preferencia maestros normales y profesores, cumplían con la responsabilidad de "conservar el orden y la disciplina en lo que respecta a los alumnos" (artículo 73), vigilar la conducta, aconsejar a los alumnos para formar buenos hábitos. Estas prácticas

aún mantienen su vigencia en el imaginario social de las escuelas. Al preguntar por las tareas que realizan, varios preceptores enumeraron acciones en este sentido, mencionamos uno a modo de ejemplo:

... Mi jornada de es de 7.30 a 12hs, después los **libros de tema**, paso por las aulas y se **los reparto**, paso **lista**, hago el **parte diario**, cierro el **registro** con los **ausentes y presentes** de cada chico y las **notas**... pasar las notas a los **boletines** y **controlar** el que falta, no falta... después **llamamos a la casas**... (TMESB-PF69a).

Las tareas administrativas se realizan de acuerdo con las normativas vigentes y las representaciones sociales tradicionales del rol. Dichas responsabilidades se representan como una tarea 'fácil' y para descansar:

...empecé con preceptoría que **era lo más fácil**, en ese momento **nadie quería trabajar como preceptora**, así que enseguida tomabas cargo [...] trabajaba como maestra y... **me fue agotando el grado**... (TTEES-PF50a)

"...**me gusta lo administrativo** que tiene que ver con preceptoría, me gusta **relacionarme con los chicos sin la responsabilidad del aprendizaje**, entonces me puedo relacionar desde otro lado" (TTEES-PF46a).

...yo trabajaba como maestra y después elegí el cargo de **preceptora para no tener tanta carga de dos turnos de maestra** [...] **más livianito** digamos en el trabajo. Amén de **quela responsabilidad también es la misma**, no? (TMEES-PF43a)

Para quienes trabajan o han trabajado como docentes de nivel primario -en su mayoría- y/o inicial, asumir el rol de preceptor le significa "lo más fácil" de conseguir. Representa un modo de estar en la escuela "más livianito", una manera de vincularse con el alumno "sin la responsabilidad del aprendizaje", un cargo que se puede ocupar cuando el grado agota.

El supuesto alivio pedagógico que representa el rol, en los contextos actuales es difícil de alcanzar. El énfasis de las políticas actuales en relación a la permanencia y culminación de los estudios secundarios demandan favorecer una "inclusión con aprendizaje". Esto implica una reorganización de las responsabilidades y tareas del preceptor. En consecuencia, estas representaciones del rol entran en tensión con otras que se expresan en la praxis cotidiana:

...antes yo estaba mucho más en la parte administrativa focalizada y ahora la parte administrativa la hago por cumplir y **el trabajo que más me lleva es el trabajo en la hora libre**, el trabajo de estar con los chicos controlando cosas que capaz en lo administrativo no me corresponde, pero sí me corresponde en el **seguimiento pedagógico** en el rendimiento de ellos, en el día a día... (TMEES-PF32a)

Pasa que ahora tenemos mucha **inasistencia de profes**, entonces tenemos muchas horas libres... eso **perjudicó mucho la conducta**...-mucho el comportamiento (TMEES-PF31a; TMEES-PF32a)

...se pierde la continuidad y los chicos empiezan a faltar debido a eso. Hay tantas horas libres y dice: ¿para qué voy a ir? Y **baja el rendimiento** también...

...en estos últimos 7 u 8 años ocurrió esto, justo con también con el cambio de ley. (TMEES-PF31a)

El problema es que el chico si no tiene profesor dice que tiene hora libre. Entonces **cuesta controlarlos**... (TTEESB-PF63a)

Para varios preceptores con más antigüedad en el cargo, esta reestructuración de la tarea significó asumir aquellas pedagógicas poco solicitadas hasta entonces, mientras otros la cumplían sin estar explicitadas. El ausentismo de los profesores y la permanencia de los estudiantes en la escuela, aún en hora libre, generan demandas a la función que apelan al propio compromiso con el trabajo. La hora libre significa habilitar al alumno a diseñar sus tiempos:

"por ahí piden" "charlan entre ellos, hacen cosas". Desarrollan un sentido de pertenencia del espacio escolar que podría traducirse en un bien-estar:

El otro día también había un grupo... son un desastre...tiene razón prece, somos un desastre... pero viste con cariño... no quiere decir que no sean chicos difíciles, son difíciles... mirá los de 3ro tienen las últimas dos horas libres y les dije: si alguno tiene celular y quiere llamar para que lo vengán a buscar puede hacerlo. Ninguno lo hizo. ... **ninguno se quiere ir**, algo haremos... (TMESB-PF69a)

...ellos tienen hora libre, los cuidamos, juegos, si alguno tiene que terminar una carpeta, copiar algo que faltó, doy una firma para retirar de la biblioteca para que puedan sacar libros... pero **dar clases no doy... es lo que ellos quieren**, más que nada **consensuamos** a ver si todos queremos bajar, todos bajamos, si alguno se quiere quedar, nos quedamos todos, busco eso, al menos... (TTEES-PF50a)

El Reglamento General de Instituciones Educativas N° 2299/2011, si bien ratifica el trabajo de policía, incluye además tareas pedagógicas, acciones que implican un posicionamiento de liderazgo para la vida cotidiana institucional. Según el artículo 74, el preceptor es un **promotor** de la educación. En relación a la actividad con los alumnos: interviene en la construcción colectiva de los **acuerdos de convivencia** y el respeto hacia ellos; **cuida** de los alumnos; **implementa actividades de mejoras** para la **integración** y el **fortalecimiento de los vínculos** grupales e institucionales; favorece con sus **acciones la reflexión** y la toma de decisiones conjunta ante una **situación de conflicto**.

Estas tareas y otras no enumeradas en este apartado, resignifican el sentido de la expresión " **pilar fundamental**" hacia una nueva modalidad de compromiso con el trabajo. Algo difícil de modificar, cuando los roles están naturalizados -y en algunos casos reificados- en su práctica: "... algunas personas, quizá con muchos años en la escuela cuesta un poco hacer ver que hay un cambio de roles, que tenemos una comunidad que va cambiando todo el tiempo, que no es la escuela de hace 30 años..." (VDEES M50a).

En consecuencia, el modo de asumir este compromiso hace distinguible el ejercicio de un rol en base a representaciones naturalizadas, de asumir una función simbólica que apela a la experiencia de subjetivación y que se apoya en las tareas cotidianas.

La escuela secundaria representa en la vida del adolescente un lugar de pasaje fundamental, un espacio instituido donde tramitar las inseguridades, fortalecer el narcisismo y los vínculos extra familiares, enfrentar diferencias inter-generacionales, desafiar la autoridad, experimentar la cultura. Es un espacio transicional de aprendizaje y orientación de las pulsiones para la vida. El modo en que los adultos desempeñen su función favorecerá o no el desarrollo de proposiciones contraculturales de cambio, creatividad e innovación (Fiasché, 2003). La ausencia de adultos referentes propicia vivencias de desamparo.

La función adulta, de acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, se vincula con el Otro de los cuidados, el otro que aloja, ampara e introduce al sujeto de la indefensión en una relación estructurante de la subjetividad. La vivencia del desamparo subjetivo es aquella que deja al cachorro humano librado a sus pulsiones agresivas, en consecuencia, favorece la irrupción de las violencias desde el mundo externo o "malestar sobrante" (Zelmanovich, 2011:99).

La ley simbólica que el adulto instala desde el discurso, designa lugares diferentes, recibe las posturas parentales de la autoridad, y propone formas de tramitar dicha autoridad. Se instala, no se discute. Ella prohíbe la confusión de lugares entre el adulto y el otro. Al mismo tiempo, abre el espacio de lo común entre "seres parlantes" (Greco, 2011:16) para la experiencia de enseñanza y el aprendizaje.

Ella es ajena a las jerarquías, a la homogeneización, a los totalitarismos. Su operación está lejos de las oposiciones binarias.

La función de amparo en el rol de preceptor

El adulto de los cuidados institucional asume la posta de una autoridad delegada, en tanto terceridad colectiva que interviene en el proceso de la exogamia. Su acto habilita la construcción democrática de una manera de vivir en la escuela. Señala uno de los directivos entrevistados: "...uno los trata bien generalmente pero hay límites, esto no lo puedes hacer... saben que si bien uno es libre y democrático hay cosas que no, y entonces lo entienden, sí, lo entienden, no es tan difícil..." (DESB F52a)

Las experiencias cotidianas compartidas por los entrevistados, dan cuenta de la necesidad que tienen los adolescentes de amparo:

...y a veces los chicos piden hablar en forma particular, quiero hablar con usted, y te comentan sus cosas, muchas veces sus cosas que les pasan, no?

-cosas de la escuela, cosas familiares...

-familiares, familiares. Más que de la escuela, familiares. Hablas a las casas o vienen las madres y dicen hay quiero hablar con usted G..., será porque me conocen desde hace muchos años y viste, te confían determinadas cosas. Saben que no las vas a ir diciendo por cualquier lado, aparte. También debe depender de uno, no? Porque si yo veo algo tampoco se los digo delante de todos. (TMESB-PF 69a)

...mucho [preceptores] lo toman, como te dije antes, como administrativo. Van, pasan lista, no miran a los chicos,... porque hay que mirar... vos tenés una mirada amplia, no es esto de pasar lista y nada más... (TMEES-PF43a).

La escucha, la mirada, la habilitación para tomar la palabra, son acciones singulares que necesitan ser fomentadas desde una práctica colectiva, se aprende en el 'mientras vamos' institucional. El registro del acto del otro, las acciones e intervenciones de cada agente educativo como parte de un colectivo, estructura una función de amparo desde la institución escolar:

...vos fijate cómo me tienen... la figura, que a veces entro y está el profesor y me dicen, "preceptora puedo ir a tomar agua"... "y no, es la hora del profesor"... "puedo ir a hablar con la directora, puedo ir a buscar un mapa o no sé qué"... "no, pedile al profesor, no es mi hora"... "ah... bueno"... (TMESB-PF69a)

El respeto por el lugar del otro miembro de la comunidad, el reconocimiento de su presencia, ofrece al joven la posibilidad de construir formas de lazo social. La escuela es formadora de subjetividad y produce legalidades. Las palabras de la preceptora: "no, pedile al profesor, no es mi hora" posibilita construir respeto y reconocimiento hacia el otro y definir el universo del semejante (Bleichmar, 2012[2006]).

La escuela es un lugar para la postergación del pasaje al acto, producto de la ley y las reglas. Estas últimas son pasibles de discusión y revisión, dado que posibilitan "proyectos colectivos" (Meirieu, 2008:97), mientras que la ley es necesaria para que algo de lo mencionado acontezca.

En el discurso de los jóvenes entrevistados se podría identificar dos tipos de vínculos establecidos con su preceptor: el que se relaciona con el rol y el que se juegan desde la función de amparo. Reconocemos que esta referencia es acotada y que merece un desarrollado profundo, el cual constituye parte de la tesis. No obstante, nos parece pertinente citar algunos de sus comentarios porque expresan el registro que el adolescente tiene de los actos de su preceptor. De ellos señalan, "a veces no saben ni buscan la información" ó "informan con dilate" a los alumnos (5TMEES); G [preceptora]... se interioriza mucho"... por ahí no estamos de acuerdo [...] hay

profesores que deberían jubilarse... (5TMEES).

Las horas libres se viven como un acontecimiento habitual que lo transitan con intereses distintos. Para un grupo de 3er año, la preceptora actual "no está, no se preocupa, no va a ver" "no sirve" es muy tonta". [risas]. Para otros alumnos, esas horas representan un tiempo de compartir con el preceptor: "nos cuenta la historia del colegio" "nos orienta" "es muy observador" (5TMEES). Para otros, representa una situación injusta respecto de las decisiones que toma la escuela. El preceptor es el portador de "la llave" para la salida.

La representación del adulto de los cuidados, si bien es registrado por algunos alumnos de 5to año, aparece mayormente en la vida cotidiana de los alumnos de primer año y en el recuerdo de otros tiempos:

...nuestra preceptora siempre nos está cuidando... siempre está ahí para que no hagamos travesuras, para que no nos lastimemos... [...] hay preceptores que ni miran... (1TMEES) [...] mirá N... la prece retándonos... atrás los profes... (1y 2TTEESB). ...los preceptores de primer año eran buenos, más estrictos, [...] no se, se interiorizaban con los demás por las faltas, preguntaban por nuestros compañeros enfermos, eran más amigos... había otra contención, más control, límites" (5TMEES).

La mirada, la prohibición que limita y habilita, el interés por el otro, la contención, son actos de cuidado se viven como expresión de un adulto que los aloja en su deseo.

Conclusión

En la escuela estamos juntos, cada uno ocupa un lugar diferente y lo complicado es dar forma a una ley simbólica que no está escrita y que necesita de sostenes, gestos y palabras. Necesita de mediaciones para materializarse en lo cotidiano.

La función de amparo del adulto se expresa en los modos de hacer lazo social, en cómo conciba y aloje en su deseo a ese otro de los cuidados que tiene a su cargo. Las modalidades de vínculos con el adolescente son fundamentales, si se desea transitar una experiencia educativa democrática, solidaria y afectiva.

NOTAS

[i] Esta escuela se crea durante septiembre de 2013, mientras realizábamos el trabajo de campo, planificado inicialmente con las dos escuelas secundarias básicas (ESB) -turno matutino y tarde- y una escuela media (EM) turno vespertino. Si bien, en la actualidad conforman una sola escuela, cada turno mantiene las condiciones poblacionales y de funcionamiento anterior bajo una única dirección.

[ii] Se utilizan los siguientes códigos para identificar a los entrevistados en relación a la escuela, cargo, edad, género. EES: Escuela de Educación Secundaria, ESB: Escuela Secundaria Básica; Autoridades D: Directivo VD: Vice-director; cargo: PM50: preceptor masculino, edad. PF32a: preceptora, femenino, edad; turnos, TM: Turno Mañana; TT: Turno Tarde. Ej. TMEES-PF32a, refiere a preceptora de 32 años que pertenece a la Escuela de Educación Secundaria, turno mañana.

[iii] El reglamento fue elaborado por el Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga Abad, F. (2000). Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa [versión electrónica]. España: Universidad de Valencia.
- Bleichmar, S. (2012). Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Fiasché, A. (2003). Introducción. Hacia una psicopatología de la pobreza (pp. 21-29). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

- Greco, B. (2011). Acerca de una ley estructurante y el 'vivir juntos' en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias (pp. 9-32). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Landau, M. (2006). Laclau, Foucault, Ranciere: Enre la política y la policía. Nueva Época, año 19, N° 52, pp.179-197, septiembre-diciembre, 2006.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1973). Claves de sociología. Barcelona: Laia.
- Meireiu, P. (2008). Quinto encuentro: Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias (pp. 93-108). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación social y periodismo. Nieva, 2011.
- Ramallo, J. (1999). Etapas históricas de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia. http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87 Recuperado el 3 de marzo, 2013.
- Reglamento General de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, creado por Decreto del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, N° 2299, año 2011.
- Zelmanovich, P. (2011). "Violencia y desamparo". En Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de conferencias (pp. 95-120). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS MENTALES SITUACIONALES PARA EL ANÁLISIS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EDUCATIVOS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

Arpone, Soledad; Fernández Francia, María Julia; Miranda, Agostina; Szychowski, Andrés
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015) dirigido por Mg. Cristina Erausquin. El mismo se centró en la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, concebidos como ‘Psicólogos en formación’. Su objetivo fue analizar modelos mentales situacionales que los mismos construyen para abordar problemas en el campo educativo. En esta presentación analizamos, a partir de la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin & Basualdo, 2006), las respuestas al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional administrado al inicio de la asignatura ‘Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología’, correspondiente al último tramo de la formación de los Profesores en Psicología. Esta experiencia constituye una prueba piloto que nos permitió posteriormente incorporar el estudio de los ‘Profesores en formación’ al Proyecto de Investigación en Incentivos (2016-2017) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” también dirigido por Mg. Cristina Erausquin.

Palabras clave

Conocimiento profesional, Escenarios educativos, Formación de profesores en Psicología, Situación

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF SITUATIONAL MENTAL MODELS TO THE ANALYSIS AND RESOLUTION OF EDUCATIVE PROBLEMS OF PSYCHOLOGY TEACHERS IN ACADEMIC/ PROFESSIONAL TRAINING
This work is part of the Bi-annual Project “The construction and appropriation of the professional knowledge in “Psychologists and Social Workers in modeling” for developing inclusive practices in educational stages”. (Incentive Program, UNLP, 2014-2015) directed by Mg. Cristina Erausquin. It focused in construction and appropriation of the professional knowledge for students known as psychologists in academic/professional training. Its aim was to analyze situational mental models that they build to approach problems in education. In this presentation we analyze, with the Matrix of Multidimensional Analysis of Psycho-Educational Professionalization (Erausquin & Basualdo, 2006), the answers to the ‘Problem Situations Questionnaire of Professional Practice’ administered before the professional practice of the course “Teaching Planning and Practice in Psychology” that trains teachers in Psychology in the second part of the course. The analysis allows defining learning

expectations, strengths and critical points for teachers in Psychology in professional training. This experience is a pilot that allowed us to subsequently incorporate training ‘teachers in psychology’ to the Incentive Research Project (2016-2017) “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings” also directed by Mg. Cristina Erausquin.

Key words

Professional knowledge, Educational Settings, Psychology teachers in academic/professional training

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015) dirigido por Mg. Cristina Erausquin y acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo se centró en la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, ‘Psicólogos en formación’. Su objetivo fue analizar los *modelos mentales situacionales* que los mismos construyen para abordar problemas en el campo educativo.

Esta presentación experiencia constituye una prueba piloto que nos permitió posteriormente incorporar el estudio de los ‘Profesores en formación’ al Proyecto de Investigación en Incentivos (2016-2017) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” también dirigido por Mg. Cristina Erausquin.

En ese marco se administró el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología al inicio y al final del ciclo 2015 a estudiantes de la asignatura ‘Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología’, correspondiente al último tramo de la formación de los Profesores en Psicología. En esta presentación analizamos las respuestas a los cuestionarios realizados al inicio (pre-test) a partir de una adaptación de la Matriz de análisis de modelos mentales de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en el contexto escolar.

Estos instrumentos de recolección y análisis de datos fueron construidos y administrados durante más de diez años en el marco de Proyectos de Investigación dirigidos por Mg. Cristina Erausquin, acreditados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Los instrumentos mencionados se han utilizado para el estudio de psicólogos en formación, gradua-

dos y tutores expertos, especialmente los que trabajan en el área educativa, así como, en una versión diferente, a docentes tutores, profesores y maestros de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Referencias teóricas

La perspectiva sociocultural aporta una mirada de la práctica educativa como construcción social históricamente situada y construida a partir de un proceso de sentidos compartidos. Se define en ese marco a la educación como un proceso psicológico y cultural que supone comprender y participar en prácticas sociales de diverso tipo, y al aprendizaje, como el desarrollo de posibilidades diversas de apropiación participativa (Rogoff, 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte, y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. Estas consideraciones se incluyen en el denominado “giro contextualista” en la concepción del aprendizaje (Baquero, 2006). El aprendizaje entonces no está localizado solamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de prácticas culturales (Rogoff, 2003).

El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias de dominio frente a demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo M. J. y Correa, 1999; Carretero & Asensio, 2008), y se construye a través de procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad (Cole & Engeström, 2001; Engeström, 2001) que producen giros conceptuales en el análisis y la resolución de problemas.

La *formación* consiste en encontrar las formas para realizar ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión, trabajo. La *formación profesional* implica ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. La *formación docente* remite al proceso orientado a “ponerse en forma” para ejercer el rol docente, en el que se produce la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006)

El *conocimiento profesional* docente se define como un “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004, p.128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual.

La figura de la *profesionalización temprana* (Labarrere Sarduy, 1998) plantea que la persona puede conceptualizar y vivir, conscientemente, su condición de profesional desde el comienzo de su formación, en todos los espacios de enseñanza y aprendizaje, lo que implica hacer uso de los instrumentos cognitivos, sostener la ética y responsabilidad en su disciplina y reconocerse a sí mismo dentro de ésta (op.cit. 1998).

La *formación profesionalizante* (Diker y Terigi, 1997) supone proveer de saberes teóricos y prácticos para sustentar las decisiones, y de procedimientos para reflexionar sobre esas decisiones. En este sentido, la *narrativa* (Edelstein, 2011) consistiría en una estrategia formativa específicamente planteada en relación a las características de la práctica. Se erige como lugar propicio para la reflexión, como estrategia para explorar y revelar esos saberes prácticos que

se ponen en juego en la acción. Posee el doble valor de permitir indagar sobre las huellas del pasado (revelar esas estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes) así como sobre lo que va aconteciendo en el presente (alternando tiempo de clase y espacio de formación); pudiendo de esta manera recuperar y construir, mediante el acto de reflexionar sobre la acción, el sentido que tiene la misma para sus participantes. Asimismo se agrega el hecho de poder operar modificaciones en términos de lo potencial, lo futuro, ensayando alternativas así como transformando la misma experiencia al contarla.

Metodología

En este trabajo se analizan los cuestionarios administrados a 9 sujetos (pre-test) en el marco de esta prueba piloto.

Procedimiento de aplicación: al tratarse de una prueba piloto se administró en una de las comisiones de Trabajos Prácticos de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, en forma individual y escrita. Se realizó el pretest al inicio de la cursada a todos los sujetos presentes que consintieran su participación, y se repitió a modo de postest a los mismos estudiantes, una vez finalizada la misma, es decir, habiendo realizado y aprobado sus Prácticas Profesionales Supervisadas en el marco de la asignatura mencionada.

Se aplicó el instrumento de recolección de datos ‘Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología, que recoge narrativas.

Los datos obtenidos fueron categorizados utilizando como instrumento de análisis la Matriz de análisis de modelos mentales de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en el contexto escolar. (Erausquin et. alt. 2004) En ella se distinguen cuatro dimensiones 1) Situación problema real o imaginada en contexto educativo; 2) Intervención profesional sobre la situación-problema por parte del profesor; 3) Herramientas utilizadas en la intervención; 4) Resultados obtenidos de la intervención y atribución de causas. En cada una de las dimensiones se despliegan ejes que configuran líneas de recorridos y tensiones que fueron identificadas en el proceso de las prácticas de la enseñanza del Profesor en Psicología. En cada uno de los ejes se distinguen una serie de indicadores que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. (Erausquin et. alt. 2008)

Las últimas preguntas del cuestionario, indagan a) Significación de la experiencia y delimitación de los aprendizajes que la experiencia ha supuesto; b) Indicación de lo que se espera aprender en la práctica. Las respuestas a estas preguntas fueron cualitativamente analizadas.

Resultados

Dimensión 1. Situación-problema

- Eje 1 (De lo simple a lo complejo)

Seis de los nueve sujetos de la muestra, en función de sus respuestas, se sitúan en el Indicador 1 o 2 que implica la no delimitación de un problema o la construcción de problemas simples, unidimensionales. Los tres restantes logran delimitar un problema complejo, aunque sólo uno de ellos establece interrelación entre factores o dimensiones, configurando entramados con causas y problemas (Indicador 5).

- Eje 2 (De la descripción a la explicación del problema).

En este eje la dificultad gira en torno a la descripción o explicación de los problemas, o ambas al mismo tiempo. Sólo dos de los sujetos menciona alguna inferencia que se puede situar más allá de

los datos. En este sentido, resulta significativo que los profesores en formación de la muestra no expliquen ni describan el problema.

- Eje 3 (De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema).

Los profesores de psicología en formación pueden dar cuenta de la especificidad del problema con relación a la intervención de su incumbencia, y varios alcanzan a delimitarlo en un determinado campo o área de actuación profesional. Dos de los sujetos no llegan a plantear dicha especificidad. Se destaca que no aparece apertura o articulación con otras disciplinas.

- Eje 4 (Historización y mención de antecedentes históricos)

Las respuestas de siete de los nueve sujetos no dan cuenta de ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema, son dos quienes hacen alguna referencia a ello, mencionando un solo antecedente del problema.

- Eje 5 (Relaciones de causalidad).

Sólo tres sujetos plantean una relación causal, aunque unidireccional. Los seis restantes no mencionan relación de causalidad alguna.

- Eje 6 (Del realismo al perspectivismo)

Sólo uno de los sujetos de la muestra logra descentrarse del pensamiento único, del sentido común, delimitando diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención, aún cuando puedan involucrar tensiones y conflictos entre sí. Tres de los sujetos ofrecen una sola perspectiva del problema como si fuera la realidad. Los cuatro restantes no se ubican ni desde el realismo ni desde el perspectivismo dado que no analizan el problema.

- Eje 7 (Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad).

Todos los sujetos plantearon que el problema está situado en el campo social o institucional o individual exclusivamente pero sin considerar la combinación entre los factores.

Dimensión 2. Intervención Profesional

- Eje 1 (De la decisión sobre la intervención)

En este eje los sujetos ubican las decisiones sobre las intervenciones tomadas por él/los agente/s profesor/es ya sea unidireccionalmente o teniendo en cuenta otros actores. Encontramos variedad de respuestas sin destacarse ninguna de ellas como recurrente.

- Eje 2 (De la simplicidad a la complejidad de las acciones)

Cinco de los sujetos indican una sola acción. Tres no indican acciones y en un solo caso se indican aunque sin ser articuladas.

- Eje 3 (Un agente o varios en la actividad profesional)

Siete de los nueve sujetos incluyen al profesor en psicología como agente de la intervención, y a su vez tres de ellos además lo vinculan con otros agentes. Dos de los sujetos no dan cuenta de la inclusión del profesor en psicología en la intervención.

- Eje 4 (Objetivos de la intervención profesional)

Cinco de los sujetos logran plantear un objetivo que orienta la acción pero como objetivo único. Dos establecen diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

- Eje 5 (Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo)

Las acciones están dirigidas, en cinco de los entrevistados, sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente. En tres, se plantean articulaciones entre dos de las dimensiones mencionadas.

- Eje 6 (Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas).

Cinco sujetos entrevistados no enuncian acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas. Solo un caso se enuncia acción de ayuda, aunque sin plantear indagación antes,

durante ni después de la intervención.

- Eje 7 (Pertinencia de la intervención con respecto al problema y al rol profesional)

En las respuestas de cinco sujetos hay pertinencia respecto al problema y en tres se enmarca con especificidad del rol profesor en psicología. Sólo en uno de los casos se hace referencia al marco teórico o modelo de trabajo en un campo o área de actuación profesional.

- Eje 8 (Compromiso/objetividad, distancia/implicación con el problema y la intervención).

En tres casos los instrumentos dan cuenta de una implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente que describen, con una cierta distancia y objetividad en la apreciación. El resto de los sujetos no realiza una valoración y si la hay se trata de valoraciones peyorizadas o idealizadas.

Dimensión 3. Herramientas

Eje 1 (Unicidad o multiplicidad de herramientas).

Seis de los sujetos menciona una herramienta vinculada a una dimensión del problema, siendo en general "la palabra."

Eje 2 (Carácter genérico o específico de las herramientas)

La mitad de los sujetos mencionan herramientas sin especificidad con relación al rol del profesor en psicología. La otra mitad menciona herramientas específicas al rol profesional, y algunos además lo vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación del profesor en psicología.

Dimensión 4. Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso

De los nueve sujetos, ocho mencionan resultados, siendo en la mayor parte de los casos con atribución unívoca del mismo y consistentes con el problema y la intervención.

-Las preguntas 5 y 6 no son analizadas con la matriz y refieren a los aprendizajes que les permitió la experiencia relatada y las expectativas de aprendizaje en sus prácticas profesionales supervisadas. A continuación presentamos el análisis cualitativo de las mismas:

En general los profesores en formación, en sus instrumentos de reflexión (pre-test) relatan una situación problema que no han vivenciado desde el rol docente. Se trata de narrativas que experimentaron como alumnos o que les fueron contadas.

Inferimos a partir de la lectura de los pre-test que los estudiantes asocian la situación problema con un conflicto, con un mal desempeño del docente en la mayoría de los casos. Y leemos que se trata de un docente que no registra al otro, no lo aloja, no lo contiene, no explica, no aclara criterios de evaluación, no integra al grupo, no reconoce los saberes del otro. Esta consideración es importante dado que en la pregunta acerca de qué aprendió el docente, en general no atribuyen aprendizajes a los docentes, ya que los docentes de los relatos aparecen como el "modelo a no seguir".

Algunas respuestas a considerar en relación a la significación de la experiencia y delimitación de los aprendizajes que la experiencia ha supuesto:

"Que los alumnos también tenemos conocimientos y herramientas para evaluar el desempeño de los docentes". (sujeto 9)

"Aprendió a escuchar y comprender un poco más acerca de una de las problemáticas que se presentan en la escuela". (sujeto 1)

"Nada, fue una experiencia fracasada pienso yo" (sujeto 5)

"Creo que no le interesaba aprender algo al menos en interacción con estudiantes". (sujeto 2)

Es entonces que toman estas experiencias/relatos de carácter negativos en relación al desempeño docente para plantear lo que esperan aprender de las prácticas profesionales supervisadas (pregunta 6), considerando como importante a la relación educativa el reconocimiento del otro y la posibilidad de construir con otros el rol

docente para alcanzar objetivos pedagógicos. Los docentes en formación que respondieron al cuestionario reclaman por “herramientas” como si fuera un producto acabado “aprender herramientas” “obtener herramientas” que les permitan intervenir frente a situaciones imprevistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2006) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.
- Carretero, M & Asensio M. (2008) Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas. Madrid. Alianza Editorial
- Cole M. y Engeström Yrjo (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- 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. y Lave J. (comps) Estudiar las practicas. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V. (2004) “Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación”, Anuario XI de Investigaciones Año 2003, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2008) Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología. Anuario XV de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ISSN 0329-5885, pp. 89-107
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; García Labandal, L.; González, D.; Ortega, G.; Meschman, C. (2009) Modelos Mentales y Sistemas Representacionales en la Formación de Profesores de Psicología a Través de la Práctica de Enseñanza. Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ISSN 0329-5885, pp. 157-172
- Labarrere Sarduy, (1998) Profesionalidad temprana y formación del maestro. Rev. Siglo XXI. N°11. Mexico.
- Rodrigo M. J. y Correa. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Santillana: Madrid.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997.
- Rogoff, B. (2003) The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press. 2003.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I. y Caporossi, A. (2006). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007.

PSICÓLOGOS Y DOCENTES EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUIDOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE UN DISTRITO DEL CONURBANO BONAERENSE: CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS DE INTER-AGENCIALIDAD ENTRE ACTORES EDUCATIVOS Y PSICOEDUCATIVOS DE UN CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO

Astinza, Silvia

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es presentar el análisis de una experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de alumnos y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA, realizados en año 2015. A partir del análisis de una trayectoria escolar con un proceso de integración con Educación Especial, en la que interaccionan tres instituciones educativas de un Distrito del Conurbano Bonaerense: Centro Educativo Complementario, Escuela Primaria y Escuela de Educación Especial, se analizan las estructuras de inter-agencialidad que se desarrollan. La Teoría Histórico Cultural de la Actividad, en su Tercera Generación (Engeström, 2001) se considera como caja de herramientas (Erausquin, 2013) para el desarrollo de las indagaciones y para la apertura de potenciales líneas de intervención. Las Psicólogas en formación realizan entrevistas, observaciones, análisis documental, participación en dispositivos instituidos como Reuniones de Equipo Básico y Reuniones de Articulación. Se focalizan fortalezas y aspectos a retomar y repensar en la construcción conjunta de futuras intervenciones en el sentido de un aprendizaje expansivo y atendiendo a los desafíos de inclusión y calidad educativas.

Palabras clave

Actividad, Interagencialidad, Intervención psicoeducativa, Inclusión

ABSTRACT

PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS IN ACTIVITY SYSTEMS INSTITUTED IN SCHOOLS OF A DISTRICT OF GREATER BUENOS AIRES: CONSTRUCTION OF STRUCTURES OF INTER-AGENCIALIDAD BETWEEN EDUCATIONAL ACTORS AND PSYCHOEDUCATIONAL IN A COMPLEMENTARY EDUCATIONAL CENTER

The objective of this work is to present analysis of pedagogical experience of theoretical-practical articulation, developed with the participation of students and teachers, within the framework of the field work of the educational psychology course II, the Faculty of psychology, University of Buenos Aires, made year 2015. Analysis of a school career with an integration process with special education, in which interact three educational institutions in a district of greater Buenos Aires: complementary educational center, elementary school and special education school, discusses the possible structures of interagencialidad carried out. Theory historical Cultural of the Activity, in its third generation (Engeström) is considered as case

tool (Erausquin, 2013) for the development of the investigations and potential lines of intervention. Psychologists in training conducted interviews, observations, documentary analysis, participation in instituted, such as basic team meetings and meetings of joint devices. Focus strengths and aspects to retake and rethinking on the joint construction of future intervention in the sense of an expansive learning and addressing the challenges of inclusion and quality

Key words

Activity, Interagencialidad, Inclusion, Psychoeducational intervention

Objetivos e Introducción:

En este trabajo se analiza una experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de Psicólogos en formación y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA, realizados año 2015. La misma se enmarca en el Proyecto de Investigación 2016-2019: "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes," que dirige la Mg. Cristina Erausquin.

Se consideran las indagaciones llevadas a cabo por Psicólogos en Formación en el Trabajo de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, a cargo de la Prof. Cristina Erausquin. Los Psicólogos en Formación, realizaron una experiencia de indagación e intervención psicoeducativa, a partir del recorte de una situación: el análisis de una trayectoria escolar de un alumno con discapacidad visual con un proyecto de integración escolar.

El trabajo de Campo se propone generar un espacio de intercambio, reflexión y análisis entre docentes y psicólogos en formación de la comisión de la Cátedra de Psicología Educacional II de la Facultad de Psicología UBA y actores educativos y psicoeducativos de las instituciones implicadas en A través del dispositivo constituido en el trabajo de campo, los alumnos, *psicólogos en formación*, confrontan conceptualizaciones con problemas experimentados y surgidos en contexto, tomando contacto con los actores sociales involucrados. Desde un enfoque constructivista del proceso, se articulan aprendizajes previos y apropiaciones de nuevos esquemas y herramientas y se produce un proceso de revisión, recontextualización y reorganización crítica de los conocimientos a través de la producción de

un nuevo sistema, una propuesta enriquecedora para comprender e intervenir ante un problema psicoeducativo, que se construye en una comunidad de aprendizaje con docentes y pares.

La propuesta se organizó en instancias grupales de preparación y análisis de la información recogida en terreno, a partir del recorte y problematización de una situación de integración escolar en articulación entre instituciones intervinientes en una trayectoria escolar con proceso de integración escolar. Se conformaron dispositivos diversos, entre psicólogos en formación, alumnos y docentes de las instituciones educativas implicadas para problematizar, analizar y reflexionar en torno a la construcción de sentidos sobre la enseñanza, el aprendizaje, diversidad, inclusión, discapacidad, modos o estilos de enseñanza que favorecen el sostenimiento de las trayectorias, recuperando experiencias y prácticas subjetivantes y emancipatorias. (Cátedra de Psicología Educacional II, 2015).

Disponible en: <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=41&anio=2016&cuatrimestre=1>

Para la indagación se desarrollaron entrevistas, observaciones, análisis documental, participación en dispositivos como Reuniones de Equipo Básico y Reuniones de Articulación. En la consecución del Proyecto de Integración Escolar, intervienen actores educativos y psicoeducativos y se instituyen espacios para la comunicación conjunta y la construcción de acuerdos de tres instituciones educativas: el Centro Educativo Complementario, la escuela Primaria, y la Escuela Especial. Al inicio de la experiencia, los Psicólogos en Formación, plantean interrogantes iniciales: se produce efectivamente una integración genuina, con una adecuada comunicación e intercambio entre las instituciones y los sistemas de actividad que estas desarrollan. La Teoría Histórico Cultural de la Actividad de Engeström (2011), en su Tercera Generación, se considera como caja de herramientas (Erausquin, 2013) para el desarrollo de las indagaciones y para la apertura de potenciales líneas de intervención. Se toma como unidad mínima de análisis a los sistemas de actividad del Centro Educativo Complementario (en adelante CEC) en interacción con la Escuela Primaria de Referencia, su articulación formal y la real, las tensiones y contradicciones y también la interacción con un tercer Sistema de actividad, el de la Escuela Especial.

Análisis de la Experiencia:

Los Centros Educativos Complementarios son estructuras territoriales de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía social de la Provincia de Buenos Aires. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Misiones y Funciones de los CEC. En ellos los docentes, planifican la enseñanza a partir de la **Propuesta Curricular** con transversalidad de los Diseños Curriculares de los diferentes niveles, articulando sus contenidos con los saberes que los alumnos han aprendido en sus escuelas de origen, con sus familias y en distintos espacios comunitarios. La experiencia de Trabajo de Campo se centró en una institución de este tipo, en la que se tomó el recorte de un caso, el análisis de la trayectoria escolar de un alumno con discapacidad visual, con proyecto de integración, que asiste también a una Escuela Primaria y una Escuela Especial. El término **Trayectoria escolar** refiere a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar. Como señala Terigi (2007) "las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran cantidad de los niños y jóvenes transitan su escolarización... modos heterogéneos, variables y contingentes". Un proyecto de integración como estrategia pedagógica/didáctica de inclusión, posee carácter de transitoriedad, puede iniciarse en cualquier momento de la escolaridad, como así también evaluar el retiro de los apoyos que ofrece la Modalidad de Educación Especial. En la experiencia

que se analiza, los alumnos concurren a un Centro Educativo Complementario (en adelante CEC) que es el único en su distrito y Región Educativa. A partir de la aproximación al CEC y la comprensión de sus formas de abordaje, los Psicólogos en Formación lo caracterizan: *"el CEC plantea la modalidad de una institución abierta a la comunidad, a lo social, trabajando con lo comunitario, fomentando la participación de todos los actores con la escuela. Una de las características de los CEC más destacada, y que la diferencia de manera más radical de la institución educativa clásica es que es una institución educativa que no acredita saberes y sus contenidos no están estandarizados"*(Psicólogos en Formación, Trabajo de Campo, 2015).

"...nosotros tenemos un proyecto institucional que se llama "vincularte" que lo venimos trabajando desde el año pasado, ya hicimos algunas modificaciones, pero es la misma onda, tiene que ver con esto, de la vinculación entre el CEC y empezar a abrirnos, a armar redes con diferentes instituciones y con las escuelas de origen, por ejemplo, trabajar en el equipo de la Escuela (Primaria) que es una con que tenemos más alumnos que compartimos y bueno vamos empezando a armar redes. Lo que te decía esto de los proyectos el docente desde otra mirada, desde otro punto de vista maneja contenidos escolares." (Orientadora Educativa CEC).

La experiencia se inició con la lectura y análisis de una Síntesis de la Trayectoria escolar del alumno textualizada en un documento que objetiviza la misma, el **Legajo Escolar**. En este documento se plasman aspectos definitorios de la trayectoria escolar del alumno, logros y déficits, evaluaciones de diferentes profesionales, decisiones respecto de si el alumno permanece o no en la escuela, a qué institución derivarlo, si se generará un proyecto de integración o no, entre otras definiciones. Como señala Toscano (2007), las expectativas depositadas en el niño y en su futuro escolar se transforman, lenta e institucionalmente, en sospechas sobre su educabilidad, considerada ésta como una capacidad sustantiva del individuo, más que una característica potencial de los sujetos en situación. (Baquero, 2001). El Legajo define la posición de un sujeto en relación al saber y el conocimiento, marcando un determinado futuro en la inscripción de su subjetividad. Pero, al ver y analizar un Legajo, los actores psicoeducativos no pueden dejar de ver una trayectoria escolar, una trayectoria educativa, enlazada con una trayectoria de vida. Estas trayectorias reales, no lineales, problematizan el cotidiano escolar y los sentidos y acciones de los actores. Greco y Nicastro (2009) destacan el valor de la historicidad y el contexto en la lectura de Trayectorias Escolares, En la trayectoria escolar analizada se produjeron movimientos diagnósticos, que derivaron en la identificación de una restricción cognitiva y su derivación a una Escuela de Educación Especial, para posteriormente, producirse movimientos y revisiones del diagnóstico inicial, y generar una propuesta educativa para el alumno con la participación de las tres instituciones referenciadas: *"Empezamos a trabajar con el equipo, también él trabajó conmigo en el espacio de gabinete... evaluamos con mi compañera y con la maestra integradora que estaba mal derivado; que no era para déficit intelectual, sino que necesitaba una maestra integradora para disminuidos visuales"*. (Orientadora Educativa, CEC).

En instancias grupales de preparación y análisis de la información recogida en terreno, se plantearon los siguientes interrogantes: *¿El CEC es una institución educativa que incluye? ¿promueve a la diversidad como "la posibilidad de poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías diversas, no lineales, flexibles...?"*; *¿hay una integración genuina, con una adecuada comunicación e intercambio entre las institucio-*

nes y los sistemas de actividad que estas desarrollan?; ¿Qué tensiones se dan entre el CEC y las escuelas de origen de sus alumnos? ¿existe o no comunicación e interacción entre ellas? ¿es posible observar estructuras de inter-agencialidad? ¿se favorece o dificulta el proceso de inclusión pedagógica de los niños. Los Psicólogos en Formación construyeron diversos dispositivos para problematizar y reflexionar en torno a estos interrogantes: instancias de encuentro entre los /las psicólogos/as en formación y docentes de las instituciones educativas en torno a la construcción de sentidos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la diversidad, la inclusión, la discapacidad. Erausquin (2014) define este proceso de co-construcción de un problema, como trabajo cognitivo y relacional de análisis de una situación problema; la vivencia del mismo genera resonancias afectivas y emocionales e impulsa a la organización y elaboración de planes en un proceso de resolución colaborativa de problemas. En la problematización, realización de las indagaciones y el diseño de dispositivos de intervención, se toma como marco epistémico el Enfoque Socio-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky; la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001), permitiendo articular cognición con la trama social, histórica y cultural. El aprendizaje es situado, en la interacción entre personas, como cognición distribuida a partir de las experiencias de participación en prácticas culturales (Rogoff, 2003). El giro contextualista (Baquero, 2002) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, intentando superar reduccionismos y buscando capturar la irreducibilidad de la relación sujeto-contexto.

Sistemas de actividad. El análisis de esta experiencia y el diseño de dispositivos de intervención, se fundamentan en la segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001). Engeström expande el triángulo mediacional vigotskiano que, a través de la inserción de artefactos culturales en las acciones humanas, revoluciona las unidades de análisis diádicas. El individuo ya no puede ser entendido sin su medio cultural, y la sociedad ya no puede ser entendida sin la agencia de las personas que utilizan y producen artefactos. Esta expansión sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas actores educativos y psicoeducativos y en las que se concretan proyectos de integración, crean “sistemas de actividad colectivos” no reducibles a una suma de acciones individuales, que se componen de múltiples voces, son heterogéneos y tienen una dimensión temporal o histórica. Engeström (2001) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, sino en dos sistemas de actividad en interacción como unidad mínima de análisis, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad, sino también aquellas que se generan inter-sistemas. Los Psicólogos en Formación señalan: “se han observado esfuerzos por trabajar las singularidades de los distintos chicos que allí asisten, tomando para nuestro análisis el particular el caso de Román. Se vio una escena compleja en el dispositivo educativo, donde desde el trabajo de distintos profesionales y la familia (a veces en equipo, aunque no de manera sostenida), se hacen distintos aportes al recorrido escolar del niño. Una mayor intervención por parte de las familias y un trabajo verdaderamente interdisciplinario por parte de los profesionales son sin duda aspectos a desarrollar” (Psicólogos en Formación, Trabajo de Campo 2015). El fortalecimiento de una trayectoria escolar de un alumno con proyecto de integración escolar requiere hacer trama (Erausquin, 2013), con el entrelazamiento de miradas, saberes, espacios, configuraciones; diversas miradas disciplinares deben converger y

armarse dispositivos que hagan trama. Distintas miradas se confrontan en los encuentros entre profesionales del CEC y la escuela Primaria, con la coordinación de Psicólogos en Formación: los docentes señalan las dificultades que el niño tiene para leer, aún textos ampliados, y la falta de Maestra Integradora:

- “Estamos sin herramientas”, (Maestra Recuperadora Escuela Primaria).
- “Este retroceso, nosotros no lo vemos, más allá de que tenemos otra metodología... pero se puede organizar para que Uds. vean, e intercambiar recursos.” (Orientadora Educacional, CEC).

En otro dispositivo, la docente de Grupo del CEC refiere:

“Y en ese momento R. empezó a ayudar a otros compañeros con dificultades, no podían escribir porque no sabían leer. Román les empezó a ayudar, para él fue... Entonces para mí esto es incluirlos, es no marcar ningún tipo de diferencias, si bien como vos decís somos todos diferentes, pero no marcar las diferencias, sino hacer un grupo que sean todos iguales, pero con sus diferentes características.” (Maestra de Grupo, CEC).

“...yo lo vi funcionando en el grupo con sus compañeros y él es un verdadero referente. Si el grupo tuviera una salida educativa, cuando por ejemplo se hace una pregunta, todos lo miran a él, por favor, responde, realmente tiene un buen nivel.” (Vicedirectora, CEC).

La representación multitríadica del “sistema de actividad” (Engeström, 2001) nos permite apreciar la multiplicidad de voces que intervienen para pensar las contradicciones, diferentes puntos de vista que confluyen al mirar la trayectoria de un alumno. Pero es necesario considerar este sistema de actividad en interacción con otros sistemas de actividad. Las tensiones y contradicciones que atraviesan los sistemas de actividad (Engeström, 2001) pueden generar círculos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción. El agravamiento de contradicciones del sistema de actividad lleva al cuestionamiento de las formas y guiones preestablecidos y a un esfuerzo deliberado y sostenido hacia el cambio. “Si el funcionamiento de un sistema de actividad en crisis toma la forma de un círculo vicioso, la transición hacia el cambio puede caracterizarse como un ciclo expansivo, un proceso evolutivo que comprende la internalización de una cultura dada de práctica y la creación de nuevos artefactos y patrones de interacción. No obstante, esas formas de internalización no bastan para la aparición de una nueva estructura. A medida que el ciclo avanza, gana fuerza el diseño y la implementación concretos de un nuevo modelo: la externalización empieza a prevalecer” (Cole y Engeström, 2001:67).

“En nuestro trabajo en el taller del CEC, la discapacidad del niño pasó desapercibida, se observó que los compañeros lo incluían perfectamente, que pudieron asumir la propuesta haciéndole lugar a Román, el lugar que le pertenece. Frente a ello, deberíamos preguntarnos, ¿por qué en algunos espacios, su discapacidad tiene tanto peso y en el CEC no?; ¿cuál es la relación del aspecto vincular de una persona con la discapacidad y su entorno social? En relación a esto, las prácticas de organización más flexible y las artísticas que ofrece el CEC, nos podrían guiar a la hora de responder estos interrogantes...Una de las posibilidades está en crear un espacio común en donde los agentes, tanto del CEC como de las escuelas comunes, puedan comunicarse y dar lugar a las distintas miradas y opiniones para que el niño no quede fragmentado y de esta forma posibilitar ideas o proyectos que permitan correrse del guion instituido y pensar nuevas alternativas. (Psicóloga en Formación, Trabajo de Campo, 2015).

Los discursos hablan de encuentros y desencuentros, miradas que confrontan y miradas que convergen. Las interacciones que se configuran no permiten aún superar el **encapsulamiento**, la **frag-**

mentación de miradas al analizar un objeto de trabajo en común, la trayectoria de un alumno, y construir conjuntamente nuevas estrategias.

“...proponemos que el CEC pueda expandirse, habilitándose a ir a las demás instituciones, compartiendo sus prácticas y forma de enseñanza con el fin de generar una base común que permita reconstruir sobre lo construido, escuchando las diferentes voces y alcanzando algún grado de comprensión conjunta. Entendemos que la comunicación entre las instituciones debe ser fluida y desprovista de prejuicios, y esto sólo puede ser logrado posibilitando espacios de apertura para escuchar a todos los agentes que estén involucrados. De esta forma, surge la posibilidad de generar una resolución conjunta de problemas. Se trata de expandir el problema, de interpelarlo y de ubicarnos como orientadores desde una posición en relación a lo que vemos, pero manteniendo una visión abierta, incierta y situacional que permita dar lugar a las miradas de otros para trabajar entre muchos” (Psicóloga en Formación, Trabajo de Campo 2015).

Erausquin (2013), citando a Engeström (1997) distingue tres niveles de **interagencialidad**: coordinación, cooperación y comunicación. En la coordinación, hay papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión unifica la actividad. En la cooperación, sin cuestionar el guión, los actores intentan conceptualizar y resolver problemas compartidos de maneras negociadas y acordadas. No se cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas. “En la comunicación reflexiva, los agentes reconceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo” (Erausquin, 2013: 188), reflexionan sobre la acción, problematizando objetos, guión e interacción.

Los espacios de intervención generados, de reflexión y problematización, permitieron abrir nuevas rutas en una zona de construcción social entre el CEC y la escuela Primaria:

“...En realidad, si tiene más que ver con esto (...) el acuerdo de enfoques y también por ahí todavía aun, porque empezamos ahora a articular porque estaba un poco perdida esta relación, compartimos la misma matrícula, pero bueno de a poquito la estamos armando este año, ¿No? y por ahí falta concretar actividades conjuntas, más allá que inicial se traslada, y hace la típica articulación primaria-inicial pero, digamos de primaria no tenemos estas actividades conjuntas. Pero la estamos armando, lleva un tiempo, porque fueron muchos años...” (Orientadora Educacional, CEC).

“... estuvimos nosotras trabajando un poco con las chicas, vinimos hace tiempo haciendo reuniones con algunos alumnos en particular; en sí siempre tratamos de juntarnos, estamos comunicados por algunos alumnos en común; siempre tratamos de hacer un poco foco en la articulación” (Orientadora Social de Escuela Primaria).

“...Lo que nos está faltando es la articulación docente-docente(...) lo que hemos logrado es esto, los equipos están comunicados y están trabajando en forma conjunta, la dificultad que se nos presenta viene del lado del nivel primario, esto de que los docentes no pueden salir de la escuela o bueno ciertas resistencias a que se pueda comunicar directamente un maestro con el otro, ésa es la dificultad más grande que tenemos con la EP (Escuela Primaria), que responde a una decisión del equipo de conducción de allá, que nosotros no lo cuestionamos pero es un impedimento” (Directora, CEC).

Conclusiones y aperturas:

La construcción de **estructuras de interagencialidad de comunicación reflexiva** entre el CEC y las escuelas de procedencia de los alumnos, es un camino en construcción que puede posibilitar co-diseñar alternativas para que lo diverso no sea el lugar de la excepción, sino que pueda ser pensado como potencialidad, como

ventaja pedagógica, habilitando diversos puntos de vista para pensar a los alumnos en su singularidad, en un posicionamiento ético y político que sostenga la igualdad como punto de partida. Las intervenciones psicoeducativas en las instituciones educativas tienen la intencionalidad de generar condiciones habilitantes para enseñar y aprender, en un marco de Promoción de derechos y de cuidado de los niños, niñas y adolescentes y de los adultos que en ellas se desempeñan, como así señalan las Normativas Nacionales y jurisdiccionales (Ley de Educación Nacional, CFE N° 239/14 “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de apoyo y Orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”, Ley de Educación Provincial). Los Psicólogos en formación proponen sostener el armado de redes interinstitucionales, el diálogo interdisciplinario, la materialización de espacios sistemáticos de intercambio de experiencias, de reflexión problematizadora y de reelaboración para la construcción de un nuevo “saber hacer” en la práctica. Se abren interrogantes sobre cómo continuar este camino, proponiendo formas de recuerdo secundario de la experiencia colectiva, que permitan guardar memoria, historizar. La construcción de Legajos colectivos o de trayectorias grupales, experiencia puesta en marcha por Equipos de Orientación Escolar del distrito de La Matanza, puede ser una nueva alternativa a explorar en futuras indagaciones.

La experiencia desarrollada tuvo un significativo impacto subjetivo en los Psicólogos en Formación como lo expresan siguientes fragmentos:

“Mi primera sensación fue de nervios”, “Aprendí que hay maneras alternativas de educar”, “Aprendí con mis compañeras, con el equipo de orientación del C.E.C”. “Aprendí acercándome a lo incierto, a lo desconocido”, “Aprender desde la práctica es una experiencia mucho más rica y productiva” “Aprendí a problematizar situaciones, a desnaturalizar cuestiones instituidas, a cambiar o ampliar el foco de análisis en una institución escolar”.

“En esta experiencia de trabajo de campo aprendí que la experiencia en acto es mucho más fructífera que aprender sólo la teoría” “Aprendí leyendo y relacionando”, “Aprendí la importancia del trabajo en un ámbito interdisciplinario”. “Aprendí a problematizar ideas, pensamientos y acciones”.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. En Cuaderno de Pedagogía, 9.
- 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. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento (61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cole M. y Engeström Yrjo (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

- Daniels H. (2001) "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad", en Vigotsky y la pedagogía. Paidós. Buenos Aires. (Cap.3).
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1. Traducción Interna para Psicología educacional II. UBA
- Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin C. (2013) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". Revista Segunda Época de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.
- Erausquin C. (2014) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos", la "vivencia" y el "juego" en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2014.
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004, y Entrevista a Frigerio G. (2004) por Itkin S. "De la gestión al gobierno de lo escolar", Revista Novedades Educativas, N° 159, marzo 2004.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Cuadernillo Los equipos de orientación escolar en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención.
- Nicastro S. y Greco B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2009.
- Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". Revista Iberoamericana de Educación, 50, 23-39.
- Toscano, A. (2007) "La construcción de Legajos Escolares: una decisión en torno al destino escolar de los niños". Ficha de Cátedra CEP UBA.

NORMATIVA

- Ley N°26206 de Educación Nacional.
- Ley N°13688. Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- CFE N°239/14: "Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de apoyo y Orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo".
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación N° 4/2014. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyectos de Integración. . Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

ENLACES

- Psicología Educacional II-Programa de la Asignatura. Disponible en: <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=41&anio=2016&cuatrimestre=1>
- Prov. de Bs. As., La Matanza: <http://vimeo.com/49169295>. Ministerio de Educación de la Nación y Equipos trabajando con legajos escolares colectivos.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Misiones y Funciones de los Centros Educativos Complementarios. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ANTE LA DISCAPACIDAD: USO ACTUAL Y POSIBILIDADES FUTURAS DE LA CATEGORÍA DIAGNÓSTICA DISCAPACIDAD MENTAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Azrak, Adrian

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo indaga las implicancias y las consecuencias de la utilización de la categoría diagnóstica Discapacidad Mental para la efectivización del derecho a la educación en el contexto escolar. Los cambios paradigmáticos en el nivel local e internacional en el estudio de la discapacidad, la normativa legal y supralegal vigente, así como también la injerencia de clasificaciones psicológicas-psiquiátricas en el ámbito educativo, involucran nuevos desafíos al alcance de este derecho en niños, niñas y adolescentes. Por tanto, se pretende dilucidar la situación actual de los sujetos con Certificados Únicos de Discapacidad (CUD) en el continuum que va desde el ejercicio y goce efectivo del derecho a la educación hasta el extremo opuesto de la discriminación y vulneración del derecho, con el objeto de visibilizar las realidades de esta población en contextos educativos de nivel primario, analizando el rol del Estado, de los docentes y de las instituciones educativas en su conjunto.

Palabras clave

Derecho a la Educación, Discapacidad mental, Contexto escolar, Legislación Vigente

ABSTRACT

THE RIGHT TO EDUCATION FACING DISABILITY: CURRENT USE AND FUTURE POSSIBILITIES OF MENTAL DISABILITY DIAGNOSTIC CATEGORY IN SCHOOLING

This paper focuses on the implications and consequences of the use of Mental Disability diagnostic category for realizing the right to education in schooling. Paradigmatic changes in the local and international levels in the disability field, the current legal and supralegal regulations, as well as the intervention of psychological-psychiatric classifications in education, involve new challenges to the scope of this right in children and adolescents. Therefore, this paper addresses the study of the current situation of individuals with Unique Disability Certificate in the continuum from the enjoyment of the right to education to the opposite end of discrimination and violation of this right, with the object of making visible the realities of this population in primary schooling, while analyzing the role of the state, teachers and educational institutions as a whole.

Key words

Right to Education, Mental disability, School context, Current legislation

Introducción

Según el *Informe mundial sobre la discapacidad* (OMS, 2011), más de 1000 millones de personas alrededor del mundo presentan alguna forma de discapacidad. Se estima que actualmente el 15% de la población mundial se encuentra afectada por esta situación debido a que, durante los últimos años, su prevalencia se ha mantenido en alza. En términos análogos, nuestro Servicio Nacional de Rehabilitación ha informado en el *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2014* que el total acumulado de Certificados Únicos de Discapacidad asciende a 597.751. De ellos, el 39,60% responde al tipo *discapacidad mental*.

Esta producción estadística testimonia, a su vez, el cambio de paradigma que en las últimas décadas tuvo lugar gracias al avance en la comprensión sobre la discapacidad. En diferentes ritmos y momentos según el país, la dinámica político-social general, la sensibilización y la movilización de las propias personas implicadas y el interés de investigadores y profesionales de diversos campos del saber, generaron que la caridad fuera reemplazada por el *enfoque de derechos* como criterio de análisis (Acuña & Bulit Goñi, 2010). El monopolio de la explicación médica encontró caducidad y la concepción del fenómeno como un problema meramente personal -causado por una enfermedad o estado de salud, que requiere cuidados clínicos prestados en forma de tratamiento individual- es revocada. Al mismo tiempo, se configura un movimiento mundial consonante con la desinstitucionalización de las personas y con el reconocimiento de la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de los sujetos con su entorno. La querrela sobre los derechos de los discapacitados cobra vigor en el debate más amplio acerca del lugar que la diferencia ocupa en la sociedad. La introducción del *modelo social de la discapacidad* (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2001) trasciende las limitaciones individuales al considerar las restricciones de la propia sociedad para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social. De esta manera, la desnaturalización de la categoría diagnóstica se torna inexorable y emerge una serie de cuestionamientos que apuntan contra la discriminación de este colectivo y que procuran restablecer una igualdad real de oportunidades para el pleno ejercicio de derechos (Aldao & Clérico, 2014).

Normativa vigente

Los marcos normativos nacionales e internacionales actuales procuran hacer propios los postulados previamente enumerados y promueven, acentúan y alientan la emergencia de legislación actualizada a los nuevos desafíos como de una novedosa doctrina

que cuestiona prácticas violatorias de derechos de las personas con discapacidad.

En este sentido, y con su reforma en 1994, la Constitución Nacional fortalece mecanismos de protección de los derechos humanos (artículo 43) y otorga, según artículo 75 inciso 22, jerarquía constitucional a diversos instrumentos internacionales de derechos humanos. En el inciso 23 del último artículo, menciona como atribución del Congreso “legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, [...] y las personas con discapacidad”.

Asimismo, el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación considera persona con discapacidad a aquella que “padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implica desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (artículo 48). Paralelamente, los procesos de internacionalización del derecho han contribuido a ubicar a la educación de las personas con discapacidades en una posición privilegiada dentro de las agendas estatales (Vernor Muñoz, 2012). La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), ratificada por nuestro país según la ley 26.378 y con jerarquía constitucional desde 2014, expresa en su artículo 1° el propósito de proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad. En su artículo 24, establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y que asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. En consonancia con ello, la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061* declara el derecho a la educación como garante del ejercicio de la ciudadanía y demás derechos, y especifica que las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos en su texto, además de los inherentes a su condición específica (artículo 15).

Siguiendo esta perspectiva, la *Ley de Educación Nacional 26.206* dispone la necesidad de asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo (artículo 11, inciso f). En el artículo 42 define a la Educación Especial como la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. Brinda atención educativa en todos aquellos problemas específicos que no puedan ser abordados por la educación común y se rige por el principio de *inclusión educativa*. Por su parte, la UNESCO delimita la inclusión como una “estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/las estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005:12). Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/las estudiantes (Ministerio de Educación, 2009).

En síntesis, los sistemas de educación inclusivos establecen la participación y el aprendizaje conjunto de todos los niños en aulas generales, con independencia de las distintas capacidades y discapacidades, con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan a las necesidades y los estilos de aprendizaje evidentemente diversos de todos los niños y niñas.

¿Patologización de la diferencia? ¿Discriminación positiva?

Si bien el concepto de *atención a la diversidad en educación* presenta un desarrollo relativamente reciente (su aparición data de la década de 1990), su presencia en el espacio normativo legal y supralegal como en el terreno escolar actual ha adquirido un peso determinante: límites de actuación más amplios fueron concedidos a las personas con discapacidad en el plano formal.

En este sentido, la normativa nacional e internacional vigente representaría una efectiva ampliación y reconocimiento de derechos en materia educativa para las personas con discapacidad. Su progresiva integración e inclusión habría significado un avance inestimable en la consecución de la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, a pesar de que este reconocimiento formal sea terreno ganado, queda por ver en qué medida y con qué ritmo es ejercido en la actualidad el derecho a la educación de las personas con las denominadas *discapacidades mentales*. El aumento durante los últimos años en la matrícula de alumnos en educación especial y con *Certificados Únicos de Discapacidad* en educación común invita a indagar de qué manera y con qué consecuencias se utilizarían categorías diagnósticas clínicas-psicológicas para instrumentar y efectivizar los derechos a la educación de niños, niñas y adolescentes en escuelas de nivel primario.

Si bien es innegable la cantidad de derechos adquiridos a partir del otorgamiento del Certificado (según resolución N° 3773/2011 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, las obras sociales tendrán a su cargo, con carácter de obligatoriedad, las prestaciones básicas que necesiten las personas con discapacidad, entre las que se incluyen los “docentes de apoyo a la integración” y “maestros integradores externos”), numerosos autores han advertido sobre la precaución de transpolar conceptos clínicos al ámbito escolar. En esta dirección, Lus (1995) sostiene que los diagnósticos podrían constituirse en veredictos aplastantes, al legitimar el empleo de reeducación y traer aparejado el riesgo de fijar al niño a su enfermedad. Por su parte, Baquero (2003) sustenta que el proceso de etiquetamiento, marginación y exclusión del sistema, o la transformación de diferencias de ritmos, procesos y productos de aprendizaje de los sujetos en constructos acerca de patologías individuales, se vincula tanto con la hegemonía del modelo clínico-médico en la constitución de la disciplina y la profesión psicológica como con la incapacidad del pensamiento moderno para construir categorías explicativas-comprensivas de la subjetividad más allá del individuo, que abarquen la acción intersubjetiva mediada por instrumentos históricos culturales. De esta manera, las sospechas sobre la *educabilidad* seguirían recayendo en el ámbito personal, sin problematizar la incapacidad del sistema educativo y/o de enseñanza para contener y producir herramientas que favorezcan los aprendizajes de *todos los niños*. Adicionalmente, extrapolar acríticamente el modelo clínico, sin contextualizarlo en relación con la especificidad educativa, derivaría en una versión “devaluada” (Erausquin et al, 2006). Consecuentemente, se correría el riesgo de operar de modo reductivo o aplicacionista y de identificar, erróneamente, la *psicología del niño con la psicología del alumno*. De esa manera, la psicología del desarrollo se constituiría, en verdad, en un cuerpo de descripciones normativas o prescripciones naturalizadas (Burman, 1998) al presumir que todos los sujetos transitan un mismo proceso de desarrollo, mientras que las diferencias no deseables son significadas como desvíos inquietantes. En este caso, el aporte teórico y práctico del campo psicológico no se presentaría para construir estrategias de resolución de problemas de la praxis escolar ni para asegurar la garantía de derechos, sino como parámetro de normalidad esperada.

En otra serie de hechos, la atención a la diversidad no quedaría opacada por el uso de la categoría diagnóstica sino que, como producto de un saber científico técnico y ya no en el sentido de una *patologización de la diferencia* (Rodulfo, 2005), permitiría realizar una *discriminación positiva* para sentar las bases y las modificaciones plausibles en las condiciones y tácticas de enseñanza con el objetivo de restituir una manifiesta igualdad de oportunidades. Ajustes razonables y adaptaciones curriculares se materializarían a los fines de atender la diversidad que el aula presenta.

¿Consecuencias para el dispositivo escolar?

Como resultado del artículo presentado, se busca plantear una prope-
dética de las consecuencias que trae aparejada la aplicación de categorías diagnósticas clínico-psiquiátricas en el ámbito educativo y de la utilización del Certificado Único de Discapacidad como instrumento para efectivizar, al menos como intención inicial, una serie de derechos que se encuentran vulnerados en las personas con discapacidad.

Por su parte, el actual *modelo social de la discapacidad* cuestiona las limitaciones funcionales y topológicas sostenidas de modo tradicional. La discapacidad deja de ser propiedad privada y exclusiva de individuos y se convierte en un elemento que invita a la reflexión sobre las barreras que la propia sociedad adopta para excluir y discriminar.

A pesar de (y contrariando a) estos nuevos paradigmas y las críticas que en los últimos tiempos han registrado estas categorías diagnósticas, se continúa con el *etiquetamiento individual* (Untoiglich, 2013) de las patologías y los pilares característicos del dispositivo escolar se mantienen prácticamente inalterados.

Por este motivo, entendemos que la necesidad de establecer nuevos caminos de investigación en esta temática se impone como inexorable si pretendemos generar un impacto en la *atención a la diversidad* de un modo realmente genuino para la concreción del derecho a la educación en un colectivo que largamente ha sido excluido.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, C. & Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Aldao, M. & Clérico, L. (2014). La igualdad "des-enmarcada": a veinte años de la reforma Constitucional argentina de 1994. Buenos Aires: Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja".

Baquero, R. (2003). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. México: Perfiles Educativos.

Baranger, D. (1992). Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. Posadas: Editorial Universitaria Cátedra

Burman, E. (1998). La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Madrid: Visor.

Dussel, I. (2009). Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Buenos Aires: FLACSO.

Erausquin, C. et al. (2006). Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. Buenos Aires: IX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores.

Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2012). Derecho a la educación sin discriminación. Buenos Aires: INADI.

Lus, M. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Muñoz Villalobos, V. (2012). Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011.

Organización Mundial de la Salud. (1992). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión. Ginebra: Asamblea Mundial de la Salud.

Rodulfo, M. (2005). La Clínica del niño y su interior -un estudio en detalle-. Buenos Aires: Paidós.

Sampieri, R. H.; Fernández-Collado, C. & Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Servicio Nacional de Rehabilitación (2014). Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2014. Buenos Aires: Ministerio de Salud.

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, L.; Untoiglich, G. & Szyber, G. (2009). Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Buenos Aires: Noveduc.

EL AULA COMO UN ENTRAMADO SOCIAL DE ENCUENTROS COMUNICATIVOS ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS

Barretta, Patricia Carolina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo describe el interés por analizar y reflexionar respecto de la interacción y comunicación llevada a cabo en escenarios educativos atravesados por diversos entramados sociales que posibilitan u obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje, considerando de importancia la comunicación que se suscita en la clase por parte de los alumnos y docentes, debiendo ser revisada desde nuestra práctica para poder detectar, qué fallas se producen en el propio discurso docente para así luego comenzar a potenciar el influjo comunicativo. Es decir, reflexionar desde qué lugar nos posicionamos ya que podríamos estar retroalimentando fallas comunicacionales que incurren en prácticas ortodoxas de enseñanza donde de manera diádica el alumno escucha pasivamente lo que el docente poseedor del saber le “transmite”. En cambio, si se considera al aprendizaje, una construcción en el que participan estudiantes y docentes atravesados por un contexto histórico, social y político; el cual posibilita “un encuentro de mentes” y en donde cada docente acompaña en las construcciones de sentidos y significaciones, contemplando las diversas formas de simbolización y apropiación del aprendizaje, es decir, como guías que vehiculizan un espacio de intercambio y discusión comunicativo utilizando el lenguaje como forma social de pensamiento, nuestro posicionamiento sería completamente diferente.

Palabras clave

Interacción Comunicativa, Encuentro de mentes, Lazos sociales, Andamiaje

ABSTRACT

THE CLASSROOM AS A SOCIAL NETWORK OF COMMUNICATIVE ENCOUNTERS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

The present work describes the interest of the analysis respect the communication and the interaction realized on different educational settings through the different social lattices that enable or block the knowledge, being very important the communication that befalls in the classrooms between the teachers and the pupils, being important the supervision of the teachers speech to see the failures realiced in the own speech to strengthen the communicative influence. Think about the positioning because could be being feedback communicational failures that incur orthodox teaching practices where in dyadic way the pupil hears passively that the teacher “transmits”. In other way, if considers the knowledge that a construction that involves teachers and students immersed in a political and social historical context who possibilites a meeting of minds where each teacher accompanies the construction of meanings and significances watching the different forms of symbolization and appropriation of language; that is to say as guides that are vehicles to a space of discussion and exchange of communication using the language as a social form of thinking. If that occurs our position could be completely different.

Key words

Communicative interaction, Meetings of minds, Social ties, Scaffolding

Considero de importancia la comunicación que se desarrolla en el aula para poder construir lazos sociales y que ellos posibiliten la construcción cognoscitiva de cada estudiante, a través de un trabajo en conjunto donde el docente debe posicionarse como guía, orientador o facilitador del aprendizaje; y el alumno siendo el protagonista de su propio proceso aprendizaje, quien debe apropiarse y otorgarle sentido a los nuevos contenidos, estableciendo relaciones con lo aprendido anteriormente. Así pues, poder dialogar con la incertidumbre y las contradicciones que pueden emerger en un espacio educativo, ya que no se trata de eliminar las tensiones que se pueden suscitar sino de posibilitar espacios de encuentro dialógicos y reflexivos.

Cazden (2010), “...educar es construir desde lo familiar para desbloquear lo extraño, en entramados, entretejidos híbridos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sin ese entramado no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo....”.

Planteo como una posible solución a las fallas en la comunicación mencionadas en el comienzo de este trabajo, a la síntesis entre el discurso cotidiano y el científico, como el vehículo para abordar las diferentes temáticas, experiencias y vivencias. Es por ello, que durante mi práctica docente pude evidenciar que los obstáculos vivenciados por los estudiantes radicaban en un discurso científico, el cual imposibilitaba comprender por conllevar solo tecnicismo, sin lograr relacionar los mismos con vivencias cotidianas, es decir habilitar y posibilitar un discurso social que encarne la ciencia con las emociones y la praxis diaria.

Según Mercer (1997), La comunicación en el aula debería permitir a los estudiantes construir significados compartidos, tanto desde lo cognitivo y lo social, así pues, trabajar en conjunto a través de debates, discusiones, conversaciones los cuales permiten explicar, contrastar y justificar las opiniones permitiendo así la consolidación de su propia comprensión y construcción del conocimiento.

Siguiendo esta reflexión, intento pensar y concebir un espacio educativo dinámico, en continua comunicación de sus integrantes, vislumbrando objetivos y proyectos comunes, en pos del beneficio del alumno, de su enseñanza y aprendizaje para la educación. Realizando caminos introspectivos que le permitan poder detectar estrategias e intervenciones de trabajo que hasta el momento se llevaban a cabo, conservando y profundizando aquellas que han sido exitosas en la práctica y transformando aquellas que podrían haber producido obstáculos en las planificaciones planteadas.

Así pues, poder pensar un espacio áulico, donde a través de pre-

sentaciones del docente de nuevos temas y de trabajos grupales, se pueda trabajar desde la diversidad a través de la dialéctica dialógica que permita debatir y construir multiplicidad de significaciones para un desarrollo singular, genuino, personal y cultural; ya que son co-construidas y desarrolladas por el enriquecimiento y la apropiación recíproca; respetando los diferentes tiempos y modos de aprender que tendrá cada uno, a través de las tensiones no como forma de convencer al otro ni de eliminar la propia, sino de dialogar con ellas y mantenerlas.

“Un diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos, en sus contradicciones y conflictos, una historia recuperada en la memoria social por un sujeto colectivo que habilita y habita experiencias para re-mediatizar la memoria de los sistemas sociales y construir así estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro” (Engeström, 2008).

Considero el ámbito educativo como el lugar donde se construye el conocimiento y se promueve el pensamiento reflexivo; y no un espacio en el que los saberes son inamovibles y rígidos. Con la posibilidad de crear aulas como lugares de encuentro, de comunicación y de intercambio, donde diversas actividades de conversación ofrecen distintas formas de llegar al conocimiento y desarrollar la comprensión.

Del mismo modo, poder incorporar a estos escenarios las nuevas herramientas tecnológicas para profundizar la comunicación y una posible contención a través de espacios virtuales y sociales que permitan mantener el diálogo permanente; y así poder intercambiar información y vivencias, ya que sucede muchas veces que se dificulta la atención de los estudiantes por estar continuamente conectados virtualmente. Por ello, es importante fomentar su interés y motivación tanto en la clase como en sus hogares; incorporándolas y considerándolas como una oportunidad y no como un problema, ya que a través de ellas se genera un intercambio comunicativo constante. Ejemplo de ello son los foros de debate propuestos en las cátedras, las tutorías virtuales para abordar obstáculos en los desarrollos teóricos, la mensajería instantánea para fortalecer la comunicación entre todos y las exposiciones grupales que se viralizan y comparten socialmente en el ámbito académico e informal. Según Cazden (1991), hay por lo menos tres lenguajes en el aula que se corresponden con distintas funciones lingüísticas, lenguaje del currículo, a través del que se realiza la enseñanza y se muestra lo aprendido; lenguaje de control, mantenido por el docente; y lenguaje de identidad personal, diferencias entre cómo y cuándo se dice algo.

Considero además, que el docente implicado activamente en el aprendizaje del estudiante a través del diálogo, le brinda el andamiaje necesario para la construcción de conocimientos, quien según Cazden (1991) comprende “el proceso de internalización, la obtención de respuestas frente a obtención de comprensión y la naturaleza de los conocimientos que se adquieren”. El docente a través de su discurso brindará el andamiaje necesario para ayudar a los estudiantes a que, en primer lugar puedan relacionar los contenidos nuevos con sus conocimientos previos, por intermedio del diálogo, discusión, reflexión y puesta en común en interacción permanente con sus pares y con él; por otro lado, a medida que se produce ese intercambio social el cual vehiculiza la construcción del conocimiento, el docente ira proporcionando el feedback necesario a las respuestas que emergen en la práctica discursiva para orientar en esa construcción y que finalmente el estudiante pueda apropiarse de ese conocimiento para construir nuevos sentidos.

Por tanto, considerando la diversidad suscitada en el ámbito áulico y el enriquecimiento que conlleva ese entramado, reflexionar así “el

aula como espacios híbridos” en el cual convergen diferentes concepciones y puntos de vista, como de partida y de llegada, donde es relevante el diálogo llevado a cabo entre docentes, auxiliares y demás actores educativos involucrados, para poder vehiculizar a través del trabajo conjunto, el colectivo de estudiantes y no recaer en encapsulamientos desde nuestra disciplina, que solo habilitan una violencia simbólica, por la ceguera que conlleva una única mirada de lo que se considera como conflicto, puesto que trabajando sin inter-agencialidad estaríamos incurriendo en prácticas sesgadas, que sin intención alguna de producirlo, estigmatizarían y excluirían a aquellos jóvenes que no se “adaptan” a las “normas” esperadas de la clase, y solo se bajaría con aquellos que sí cumplen con los requisitos esperables.

Así pues, a través de la conformación de equipos de trabajo colaborativos y artefactos de elaboración y co-construcción de problemas, se podrá trabajar en conjunto y de manera interdisciplinaria sobre las tensiones, contradicciones y conflictos suscitados en el aula. Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva. En un comienzo, en el intercambio producido en nuestros espacios docentes se desarrolló una inter-agencialidad por cooperación, donde nos centrábamos en analizar y resolver situaciones de la práctica y la significación que conllevaba, pero sin cuestionar las modalidades pedagógicas que se sobrellevaban en el escenario educativo; a medida que se avanzaba y se profundizaba en el diálogo, se intentaba llegar a la comunicación reflexiva donde se pudiera re-conceptualizar las interacciones, la propia organización y el dispositivo.

Para finalizar, considero importante que la escuela se posicione de tal forma que no reproduzca desigualdades sociales sino un espacio para construir nuevos sentidos comprendiendo la singularidad de cada sujeto y permitiéndole desplegar su propia subjetividad. Es decir, cada ser humano tiene diferentes modos de pensar, sentir, reflexionar e interpretar el mundo que lo rodea y sus propias prácticas; y es a partir de allí, que será indispensable construir una postura crítica basada en la tolerancia y el respeto por estas diversas configuraciones sociales y culturales, contemplando diferentes puntos de partida y de llegada en el aprendizaje, el cual involucra diversas dimensiones simbólicas, emocionales y corporales para el proceso del desarrollo.

Es por ello, imprescindible pensar en una “ética dialógica” que permita desde nuestra profesión como Psicólogos y docentes cuestionarnos nuestro proceder, supervisando y actualizándonos constantemente a las demandas sociales, para poder contribuir con responsabilidad desde nuestra subjetividad y vehiculizar el bienestar a través de la búsqueda de consensos que no simplifiquen los conflictos “acuerdos dialógicamente construidos”.

Asimismo, hacer hincapié, tanto en el docente en el aula, como así también en su espacio de formación, que él mismo se cuestione y profundice sobre las técnicas, procedimientos y recursos de enseñanza a utilizar. Manteniendo una coherencia entre lo teorizado y la praxis diaria. Además abordar la diversidad de conocimientos en el ámbito áulico, donde convergen diferentes actores en situación de aprendizaje, que requieren de un andamiaje necesario para poder sortear sus propias dificultades y no ser etiquetados como “fracasos”, ya que el sistema educativo excluye cuando no se alcanza lo “esperado para su desarrollo” quedando estos por fuera de un grupo de pertenencia y segregándolos sin oportunidades de producir algo diferente, imposibilitando toda subjetivación y creación de nuevos sentidos posibles para su desarrollo y sus futuras trayectorias educativas y laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Cazden, C. B. C. B. (1991). El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós Ibérica.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1.
- Edwards D. y Mercer N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid: Paidós. Cap. "Reglas básicas del discurso educacional".
- Erausquin. C., Dome. C., López. A. y Confeggi. X. (2013) "Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores". (pp.84-92). En Erausquin C. y Bur R. (Comp.) "Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación". Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Erausquin. C. (2014). "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013.
- Gilly, M. (1988). Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos. *Interactuar y conocer Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mercer, N. (1998). *Construcción Guiada del Conocimiento*. Paidós.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- López, E. C. D. C. R., & Leonardo, N. Diferentes Formas de Manifestación de Violencias en Escuelas: Génesis de Problemas y Prácticas desde la Perspectiva de los Agentes Psicoeducativos. In IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores (p. 137).
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.

FUNCIONAMIENTO PSÍQUICO Y EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

Berenbaum, Laura Libertad

Universidad Nacional de la Matanza - Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados.
Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es el avance de una investigación exploratoria descriptiva. Parte del estudio de cinco casos de alumnos universitarios a través de los cuales se busca explorar y describir en profundidad el modo de funcionamiento psíquico predominante cuando enfrentan las consignas de un examen escrito. Se ha tomado como unidad de análisis, por un lado, los exámenes escritos realizados durante la cursada de una asignatura obligatoria de su plan de estudio en una Universidad pública; y por otro, una entrevista semiestructurada realizada al finalizar la cursada de dicha asignatura. Se asienta en un marco teórico psicoanalítico considerando dos modalidades de funcionamiento psíquico principales. Por un lado, una modalidad basada en el funcionamiento del Proceso Secundario, ligada a un Yo maduro e integrado, con una lógica simbólica que favorece un pensamiento reflexivo y complejo. Por otro lado, una modalidad basada en el funcionamiento del Proceso Primario, ligada a un Yo primitivo, con una lógica narcisista que tiende hacia la impulsividad en desmedro del trabajo del pensar. En este trabajo se presentan las primeras ideas e inferencias que surgen del análisis del material recolectado.

Palabras clave

Funcionamiento psíquico, Pensamiento, Evaluación universitaria, Juventud

ABSTRACT

PSYCHIC FUNCTIONING AND UNIVERSITY EXAM

This work is advancing a descriptive exploratory research which starts with the study of five cases of university students, through which is aimed to explore and describe in depth the predominant mode of their psychic functioning when they face a written exam. It has been taken as the unit of analysis, on the one hand, written examinations made during the attendance of a compulsory subject at a public university; and secondly, a semi-structured interview made at the end of the course. It is part of a psychoanalytical theoretical framework. Two modes of psychic functioning are considered. On the one hand, a method that is based on the operation of secondary process, linked to an Ego with a mature functioning, following a symbolic logic. On the other hand, a method that is based on the operation of the primary process, linked to an Ego with a more primitive and archaic functioning, following a narcissistic logic. In this work there are presented the first ideas outlined from the analysis of the collected material.

Key words

Psychic functioning, Thinking, University exam, Youth

Introducción

El presente trabajo es el avance de una investigación exploratoria descriptiva que tiene por objetivo principal identificar y describir el modo de funcionamiento psíquico predominante en alumnos universitarios cuando se enfrentan a las consignas de un examen escrito. Se parte de un marco teórico psicoanalítico y se consideran, siguiendo a Freud, dos tipos principales de funcionamiento psíquico: el Proceso Primario y el Proceso Secundario.

En el proceso primario la energía psíquica fluye libremente. Esto le permite pasar de una representación a otra de acuerdo a los mecanismos de desplazamiento y condensación. Busca una identidad de percepción para lo cual se rige por el Principio de Placer y tiende a recatectizar por las vías más cortas, las representaciones ligadas a la experiencia de satisfacción. Este modo de funcionamiento rige al inconciente y es propio del Yo de Placer. Un Yo primitivo que tiende a la satisfacción inmediata, que funciona a partir de la binariedad (todo, nada; bueno, malo) y que establece relaciones simétricas donde se dificulta la discriminación sujeto, objeto (yo, no yo).

En el proceso secundario la energía se encuentra ligada. Se rige por el Principio de Realidad, la satisfacción tiende a postergarse favoreciendo una actividad mental que permite poner en juego distintas maneras de satisfacción posibles (identidad de pensamiento). Se caracteriza por una producción lingüística y cognitiva compleja. Este modo de funcionamiento psíquico rige al conciente - preconciente y es propio del Yo de Realidad. Un Yo más integrado y maduro que tolera la frustración, realiza rodeos para alcanzar la satisfacción, acepta la ambivalencia afectiva y reconoce la existencia y diferencia sujeto, objeto. Este modo de funcionamiento psíquico ligado a un yo integrado y maduro favorece el trabajo del pensar. En *"El yo y el ello"* (1923: 46), Freud dirá que el *trabajo del pensar* es favorecido por la *sublimación de la fuerza pulsional erótica*. La pulsión se satisface a través de una meta sexual inhibida, en una actividad socialmente valorada y manteniendo el fin principal de Eros de unir y ligar, contribuyendo a la consolidación de la unicidad del yo. Es a través de los procesos de pensamiento que el yo aplaca las descargas motrices y controla los accesos a la motilidad, con el objeto de evitar la acción directa e inmediata.

La muestra de este trabajo está integrada por un grupo de cinco alumnos que ha colaborado voluntariamente con este estudio al terminar de cursar una materia obligatoria de su plan de estudio en una Universidad pública. De esta forma esta investigación se constituye como un estudio de caso en donde se busca explorar y describir en profundidad a cada uno de los estudiantes que conforman la muestra. Se ha tomado como unidad de análisis, por un lado, los exámenes escritos realizados durante la cursada de la asignatura; y por otro, una entrevista semiestructurada realizada al finalizar la cursada de dicha asignatura.

La producción escrita que los alumnos realizan en el examen es considerada a la manera en que Freud plantea trabajar con el discurso del paciente durante el tratamiento psicoanalítico. Freud en

Construcciones en el análisis dice que la tarea del analista “*tiene que colegir lo olvidado desde los indicios que esto ha dejado tras sí...*” (1937: 260). Es decir que se realiza una conjetura a partir de un indicio y de este modo en las producciones escritas que los alumnos realizan en su examen, se buscan indicios que permitan inferir el modo de funcionamiento psíquico predominante en ese momento durante esa tarea.

Los elementos de los parciales que se toman en cuenta para inferir el tipo de funcionamiento psíquico prevalente en el momento en que el alumno realizó su examen son: la redacción de la respuesta (su coherencia interna a partir de la concordancia entre sujeto y predicado, tiempos verbales y puntuación), el vocabulario utilizado (científico o vulgar), la presencia de tachaduras, enmiendas y asteriscos, la concordancia entre la pregunta y la respuesta (entre lo solicitado y lo escrito), la presencia de definiciones y relaciones de conceptos y autores.

Las entrevistas semiestructuradas fueron implementadas para darle la palabra al alumno y que ellos mismos puedan exponer como se posicionan frente a los exámenes escritos: qué hacen, qué sienten, cómo piensan, cómo los resuelven.

Se considera lo propuesto por Freud en *Construcciones en el análisis*, donde dice “*el analista extrae sus conclusiones a partir de unos jirones de recuerdo, unas asociaciones y unas exteriorizaciones activas del analizado...*” “*... reconstruye mediante el completamiento y ensambladura de los restos conservados.*” (1937: 261). Tanto las producciones escritas en los parciales como el discurso de las entrevistas, son las “*exteriorizaciones activas*” de los alumnos y en esta investigación conforman el material de análisis a partir del cual se buscará inferir el modo de funcionamiento psíquico que ha predominado en estos estudiantes universitarios durante dichos exámenes y entrevista.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos se ha trabajado en un primer momento con los materiales en forma separada; es decir, por un lado, los dos parciales obligatorios para la cursada de la materia, y por otro la entrevista. Luego en un segundo momento se observaron concordancias y divergencias entre los elementos relevantes de ambos materiales empíricos.

Observaciones relevantes del análisis de datos

En función del análisis e interpretación de los exámenes y de las entrevistas, en todos los casos se infiere que existe la posibilidad de diferenciar y discriminar lo propio de lo ajeno (yo, no yo), siendo éste uno de los elementos centrales al evaluar la modalidad de pensamiento prevalente del entrevistado.

Esta característica se observa en respuestas de parciales donde los alumnos contestan lo solicitado en la consigna del examen; definen, explican y relacionan conceptos; asocian y relacionan autores; integran distintas lecturas bibliográficas. Mientras que en las entrevistas se observa en un discurso que exagera la primera persona (“*Yo creo que...*”, “*Yo siento que...*”, “*En mi caso, yo lo que suelo hacer...*”). Esta modalidad en el hablar, por un lado marca la posición del alumno en relación a sus percepciones, pensamientos, opiniones; y en forma implícita (por ausencia) da cuenta de la existencia de otros que pueden percibir, pensar u opinar diferente. Sólo en algunas preguntas de los exámenes se advierte la construcción de respuestas donde los distintos textos y autores no se discriminan entre sí y aparecen confusiones conceptuales. En estos casos se infiere dificultades para realizar discriminaciones, estando los diferentes textos y autores englobados en un mismo todo sin poder identificar sus características particulares. Este modo de funcionamiento psíquico se encontraría en consonancia con la difi-

cultad para asociar, relacionar e integrar conceptos, autores o textos; ya que para poder realizar esta tarea es necesario previamente hacer diferenciaciones entre los elementos en juego.

La posibilidad de diferenciar y discriminar tanto lo propio de lo ajeno, también puede reflejarse en la diferenciación de tiempos como puede ser el tiempo de leer la consigna, el tiempo de elaborar una respuesta, el tiempo de escribir. Los alumnos hacen referencia a esto cuando relatan la manera en que ellos enfrentan y resuelven un examen. Algunos refieren tomarse el tiempo para leer cada una de las preguntas, pensar su respuesta y luego escribirla. Otros refieren que se toman muy poco tiempo para pensar la respuesta y comienzan escribiendo lo primero que se les ocurre, situación que a algunos los lleva a realizar tachaduras y asteriscos, y a otros a escribir frases que no se comprenden o quedan desintegradas de la globalidad de la respuesta. En estas dos últimas situaciones se infiere, por un lado, una aceleración del pensamiento que no coincidiría con los tiempos de la escritura; y por otro, un psiquismo que tiende a satisfacerse en forma inmediata, por las vías más cortas, que no tolera los tiempos necesarios del pensar. La noción de temporalidad propia del Proceso Secundario (que discrimina presente, pasado y futuro) podría inferirse en las entrevistas cuando los alumnos dan cuenta de sus procesos como estudiantes universitarios a través del relato de su situación al ingresar a la Universidad y de sus experiencias y aprendizajes a lo largo de la cursada de las distintas asignaturas.

Para que haya conciencia de un proceso de aprendizaje es necesario reconocer las propias carencias. Es decir, que en la medida que el alumno reconoce que hay consignas que no comprende, conocimientos que no sabe, da cuenta de la incompletud, esencia de todo sujeto deseante y motora del conocimiento. Es entonces que se ha considerado el registro de obstáculos y dificultades como otro elemento para evaluar la modalidad de pensamiento predominante. El registro de la dificultad es uno de los pasos necesarios para que se ponga en marcha la posibilidad de discriminar y pensar. Un obstáculo puede ser el no saber una consigna o el no recuerdo inmediato de una respuesta. Frente a esta situación algunos alumnos refieren que se paralizan por un breve instante. Luego, se recomponen narcisísticamente e implementan otros recursos psíquicos que le permiten ligar la energía psíquica y de esta forma construir una producción simbólica (la respuesta). En estos casos se podría inferir plasticidad yoica para resolver la situación implementando distintos recursos psíquicos (consultar al docente o a un compañero; apelar a conocimientos previos; asociar distintos elementos). Esta riqueza en el funcionamiento pareciera acompañarse de un pensar reflexivo, actividad mental que se advierte en una producción lingüística y cognitiva compleja. Puede observarse en la construcción de respuestas con predominio de un lenguaje académico y específico acorde con las consignas de exámenes que requieren la utilización de un lenguaje científico, pero también se observa en el “*guitarreo o la zaraza*”. La red representacional se expande a medida que la energía psíquica se va distribuyendo a través de las diferentes representaciones. Esta tarea psíquica va permitiendo pequeños rodeos con el fin de identificar, clasificar y ordenar conceptos que se asociarán y relacionarán. En otro alumno se observa que el yo frente al obstáculo (una pregunta que no sabe o un tema que no domina con fluidez) tiende a inhibirse sin hacer uso de otros recursos que le permitan resolver la situación, y entonces deja la pregunta sin responder. Este mismo alumno cuando se siente con capacidad para resolver la consigna y domina la temática que se solicita, construye una respuesta utilizando recursos psíquicos que favorecen la asociación de ideas y el pensamiento. Sin embargo, el resultado es una producción breve y concisa (no incluye introducción al tema a

desarrollar ni conceptos no solicitados que enriquezcan la respuesta). En otro caso, se observa una tendencia a enfrentar y resolver los obstáculos en forma rápida e impulsiva. La alumna plantea una imperiosa necesidad de entregar e irse, dirá: *“Por lo general no estoy más de una hora rindiendo. Una hora y media fue lo más.”* Se infiere un Yo que frente a un obstáculo utiliza la evitación (huida) como modo predominante de resolución. Un leer, pensar y escribir acelerado para retirarse del examen rápidamente.

Se podría inferir en función de lo observado en el material empírico que los alumnos que reconocen obstáculos y dificultades tanto en la resolución de sus exámenes como en su proceso como estudiantes universitarios, también reconocen el quiebre de su omnipotencia y recurren a otros (docentes, compañeros de estudio) para resolver situaciones. En estas situaciones se infiere el predominio de un funcionamiento psíquico característico de un Yo de Realidad Definitivo con el cual se rompe la dualidad yo / sujeto / todo lo bueno, no yo / objeto / todo lo malo, reconociéndose la ambivalencia afectiva (donde tanto el objeto como el sujeto presentan aspectos buenos y malos, amados y odiados). Este Yo permitiría realizar distintos tipos de diferenciaciones (entre conceptos, autores y teorías, como también entre el propio alumno y sus compañeros, entre el alumno y el docente). La manifestación de un Yo de Realidad Definitivo que se asocia al predominio de un funcionamiento de Proceso Secundario favorecedor del pensamiento reflexivo con una lógica simbólica.

En una de las alumnas se observa en el discurso de la entrevista un lenguaje totalizante, es decir que expresa valores absolutos y que podría asociarse a la binariedad del todo o nada propia de un yo primitivo (un yo de placer). Así, por ejemplo, dirá: *“A comparación de un oral que quizás a uno le salen las peores palabras...”*; *“En un escrito tenés esa pregunta concreta y la tenés que responder sí o sí.”*; *“... algo que no tenés al 100 % seguro...”*. Podría inferirse que la utilización de un lenguaje totalizante (100% segura, nada segura, lo mejor, lo peor) es una peculiaridad propia de la lógica narcisista, que se caracteriza por ser una lógica dual.

Conclusiones

Silvia Bleichmar (2003) plantea que el pensamiento es una expresión de la actividad psíquica. Esta es considerada desde sus orígenes instituida a partir de Otro (figura primordial para la constitución de un sujeto) que inscribe al niño en la cultura en la que diseñará y operará a través de sus pensamientos y acciones. La prematuración con la que nace el ser humano, lo obliga a una fuerte dependencia que, a la vez que ofrece amor, alimento y abrigo, también otorga una impronta psíquica que caracteriza su modo particular de ser e interesarse por el mundo que lo rodea. Esta relación con ese Otro es fundante pero no eterna. Es decir, que es esperable que no ofrezca todo, que se produzcan ausencias y se motiven frustraciones que lleven al niño a la búsqueda de objetos y opciones que la sustituyan. Es de interés para este trabajo rescatar este punto en relación a las carencias, que generan rupturas a la ilusión de completud y omnipotencia, y son generadoras de conocimiento. Entonces, ¿cómo enfrentan nuestros estudiantes en la actualidad las situaciones de frustración que le presenta su transitar en la Universidad? ¿La reconocen, la toleran y se toman el tiempo necesario para enfrentarla, o la resuelven rápidamente para pasar a otra instancia, o no la reconocen, la niegan y por lo tanto no la resuelven?

A través del análisis del material empírico (producción escrita de los parciales y relato de las entrevistas) se podría inferir que los alumnos registran obstáculos y dificultades, pueden discriminar, diferenciar, hacer rodeos y ligar la energía psíquica. De estas observaciones podría pensarse que al momento de la observación ha-

bría un predominio del funcionamiento psíquico de lógica simbólica propio del Proceso Secundario y de un Yo de Realidad integrado y maduro, que permitiría a los alumnos considerar la existencia de un otro separado y diferente de sí mismos, discriminar, pensar reflexivamente y realizar una producción lingüística y cognitiva compleja. A pesar de este predominio, en todos los casos se observan elementos (frases sueltas que no se integran a la globalidad de la respuesta, redacción confusa, confusión entre conceptos, tachaduras, asteriscos) que harían pensar que por momentos y en general frente a una situación que genera sentimientos de frustración (una pregunta del examen que el alumno no sabe o no domina con fluidez), se presenta un funcionamiento psíquico de Proceso Primario ligado a un Yo más primitivo que tiende a la descarga inmediata sin dar lugar a los rodeos y los tiempos necesarios que favorecen un pensamiento con mayor reflexión y elaboración.

Los tiempos breves para la resolución de los exámenes, la escritura impulsiva, el querer terminar rápido e irse, ¿es solo la expresión de un modo de funcionamiento psíquico? ¿Podría pensarse que en estos modos de posicionarse frente a los exámenes influyen algunas características de nuestra sociedad contemporánea? Si se parte de la idea que la subjetividad se construye en el vínculo con otro y dentro de un contexto histórico, social y cultural, ¿cómo repercuten las características socioculturales de la actualidad en los sistemas de pensar y nombrar el mundo de los jóvenes universitarios?

Por otro lado, los jóvenes universitarios se encuentran atravesando la adolescencia denominada tardía. Las particularidades de este período del desarrollo, ¿repercuten en el modo de funcionamiento psíquico prevalente al momento de resolver una situación de evaluación escrita?

Hasta aquí se han dejado planteados algunos interrogantes sobre los cuales se continuará trabajando en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2003) Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Cuando el aprendizaje es un problema; Bleichmar, S., Castorina, J.A., Frigerio, G., Montserrat de la Cruz. Miño y Dávila, Argentina, 3° ed.
- Bleichmar, S. (2007) Inteligencia y simbolización: una perspectiva psicoanalítica. En Actualidad Psicológica, año XXXII, N° 357.
- Bauman, Z. (2010) Vida de consumo. 1° ed. 2° reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Farrés, M.E.- Ferreira dos Santos, S., Veloso, V. (2013) La adolescencia en la era digital. En “Adolescencia, hoy”, Rosmaryn, Ada (comp.). 1° ed. Buenos Aires, Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG)
- Freud, S. (1987) Proyecto de psicología (1950 [1895]). Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo I.
- Freud, S. (1987) Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911). Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo XII.
- Freud, S. (1987) Carta 52 (1896). Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo I.
- Freud, S. (1987) El yo y el ello (1923). Obras Completas. Amorrortu editores; Buenos Aires; 8° reimpr. Tomo XIX.
- Gisbert, A. La crisis del psicoanálisis a la luz de las ideas de Matte Blanco. http://fepal.org/images/2004teorico/la_crisis_del_psic_alfonso_gisbert.pdf
- Schlemenson, S. (2003) Introducción. En Cuando el aprendizaje es un problema; Bleichmar, S., Castorina, J.A., Frigerio, G., Montserrat de la Cruz. Miño y Dávila, Argentina, 3° ed.

Schlemenson, S., Grunin, J. (2014): Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas. Paidós. Buenos Aires. 1° ed

Zanotto, A. (2013). Adolescencia e historia. En "Adolescencia, hoy", Rosmaryn, Ada (comp.). 1° ed. Buenos Aires, Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG)

VIOLENCIA FAMILIAR EN NIÑOS QUE PRESENTAN RESTRICCIONES EN EL APRENDIZAJE: INCIDENCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA INTELIGENCIA

Blum Grynberg, Bertha; Flores Manzano, Nelva Denise
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

RESUMEN

Concebimos la inteligencia como modo de pautar relaciones y circular por el mundo, que no es un producto naturalmente determinado, y tampoco efecto directo de la oferta de los cuidadores, sino más bien algo metabólico (Bleichmar, 2009). Objetivo: reflexionar acerca de la violencia familiar y la manera en que incide en la constitución de la inteligencia, en niños mexicanos que presentan restricciones en el aprendizaje escolar, residentes en un contexto urbano y uno indígena. Es un estudio de casos múltiples (Creswell, 1998). Participan 6 niños y 6 niñas que cursan tercero de primaria. Resultados: las condiciones de violencia restringen significativamente las posibilidades de constitución de la inteligencia, exponiendo a los niños a ofertas parentales de precariedad afectiva y simbólica. Son familias cerradas que representan casi la única oferta para los niños, quienes se constituyen con fallas que se agravan a medida que la violencia se hace más cruda, y remiten a procesos metabólicos deficientes, fuertes tendencias a la homogeneidad, dificultad para constituir el enigma y para dar paso a la autonomía de la imaginación. Además que se dificulta la ductilidad psíquica; todos ellos procesos indispensables en los procesos de aprendizaje y el vínculo armónico con la escuela.

Palabras clave

Inteligencia, Violencia, Aprendizaje, Niños

ABSTRACT

DOMESTIC VIOLENCE IN CHILDREN THAT SHOW LEARNING RESTRICTIONS: INFLUENCE ON INTELLIGENCE FORMATION

We conceive intelligence as a way of setting out relationships and walking through the world, which is not determined by nature, and neither is it a direct effect of the caregivers' offer, but something metabolic (Bleichmar, 2009). Objective: reflect on domestic violence and the way in which it influences intelligence formation, in Mexican children that show learning restrictions, residing in a urban context and an indigenous one. It is a study of multiple cases (Creswell, 1998). 6 boys and 6 girls enrolled in the third grade in primary school participate. Results: the conditions of violence restrict significantly the possibilities of intelligence formation, exposing children to parental offers of affective and symbolic precariousness. These are closed families which represent the unique offer for these children, who grow with failures that worsen as long as violence becomes cruder, following deficient metabolic processes, strong tendencies to homogeneity, difficulty to both constructing enigma and giving way to the autonomy of imagination. Furthermore, hindering psychic ductility; all of them being essential processes in learning processes and harmonious relationship with school.

Key words

Intelligence, Violence, Learning, Children

El presente artículo se desprende de una investigación doctoral cuyo objetivo fue explorar las vinculaciones entre los prerrequisitos de la inteligencia, los procesos de pensamiento y la forma en que libidinizan los objetos principales que ofrece el entorno escolar, niños que presentan problemas en sus aprendizajes. Durante dicha investigación se encontró que la violencia familiar es una condición común a todos los casos, contando con gamas de expresión que van de las más francas a unas más sutiles pero no por ello menos dañinas, influyendo significativamente en las modalidades de constitución y funcionamiento psíquico infantil. De manera más particular, se encontró que repercute en el establecimiento de la inteligencia según la concibe Bleichmar (2009), y en la consiguiente forma de inserción del niño dentro del contexto escolar, afectando sus posibilidades de investimento de la oferta académica y social, así como sus recursos de simbolización.

Inteligencia, subjetividad y aprendizaje escolar.

El presente artículo se sustenta en el supuesto de que la constitución del sujeto psíquico se apunala y asume vías posibles de funcionamiento en el marco de la intersubjetividad, donde las relaciones afectivas, las prácticas de crianza y en general, todas las labores de humanización que los padres ejercen sobre el niño, establecen las bases para que éste pueda relacionarse consigo mismo y con el entorno en que se desenvuelve de manera autónoma (Bleichmar, 2003, 2009).

Se parte además, de la concepción de que la *inteligencia*, las formas de pensamiento y las vías libidinales, no son algo innato, sino algo que se construye, que se establece sobre montajes biológicos que lo fundamentan pero no lo determinan, dado que la constitución del sujeto -de la subjetividad- es producto de un proceso creativo, de metabolización y neogénesis (Bleichmar, 2000, 2009; Laplanche, 1987).

Desde esta perspectiva, se entiende a la inteligencia como "un modo de pautación de la relación del sujeto entre el deseo y el mundo intersubjetivo en el que se mueve" (Bleichmar, 2009, p. 70). Una forma de "operar en lo real... de producir transformaciones en el mundo circundante o establecer tipos de relaciones con el mundo" (Bleichmar, 2009, p. 15) atravesadas por la lógica del proceso secundario.

Esta concepción remite a la manera en que se relacionan en el sujeto los ideales -apunados por lo que Bleichmar (2009) llama prerrequisitos de la inteligencia- y las posibilidades de adquisición del conocimiento. De manera que el mundo circundante -el mundo en general y el mundo de los contenidos académicos en particular- se convierte en algo que el sujeto desea aprehender -invertir libidinalmente- y utilizar de forma productiva y sublimada. Sentando así las bases para comprender las posibilidades de teorización con las que cuenta el sujeto, así como de crear conocimientos nuevos bajo el dominio de procesos lógicos: de aprender.

Retomamos así mismo, las conceptualizaciones de Schlemenson

(2009) acerca del aprendizaje como un proceso por demás complejo, singular y multideterminado, que sostiene la incorporación activa y la construcción de conocimientos y novedades. Proceso que si bien se pone en marcha en el interior del ámbito escolar, no se limita a la forma de tramitar los contenidos académicos, sino que permite tener noticia de la manera en que el niño se conduce habitualmente, la cual devela aspectos centrales de la actividad psíquica individual acuñada y tolerada históricamente por los padres (Morin, 2000; Schlemenson y Grunin, 2013). Dicha historia traza modalidades selectivas de investimento del mundo y los objetos que ofrece, en las que de acuerdo con Schlemenson y Grunin (2013), se juegan atracciones, repulsiones, preferencias y rechazos, sesgando los caminos que el niño pueda tomar para acceder al placer y/o evitar el displacer.

Ahora bien. Al caracterizar a los niños que no aprenden, Silvia Schlemenson (2003, 2009) afirma que con frecuencia han padecido situaciones histórico-libidinales traumáticas -no metabolizadas-, donde las relaciones primarias han promovido una experiencia de desconfianza que torna amenazantes las propuestas novedosas que provienen del exterior. De allí que en ellos se establezcan formas rígidas de tramitación pulsional, que revelan la falta de equilibrio e intercambio dinámico propios de los procesos terciarios, exponiéndolos a la irrupción de afectos incontrolables, o a la puesta en marcha de arduos esfuerzos activos de retracción afectiva y de desligazón de los objetos sociales. Lo que a su vez altera y restringe su capacidad para establecer un intercambio reflexivo y vehiculizado por la simbolización al interior del espacio escolar (Green, 1996; Schlemenson, 2009).

A menudo se resisten a dejar atrás las creencias que para ellos habían sido certezas hasta antes de su ingreso a la escuela, así como los modos de relación e interpretación del mundo que se promovieron en sus hogares, produciendo sesgos importantes y reduciendo sus oportunidades de producción y dominio del conocimiento (Schlemenson, 2004, 2009).

Todo lo anterior coloca a los niños con restricciones en el aprendizaje, en condiciones que los vulneran y exponen a un sufrimiento psíquico adicional, toda vez que las propuestas que provienen del contexto escolar suponen con frecuencia, la demanda de una adaptación e investimento que excede sus posibilidades de ductilidad y movilidad psíquica.

Por todo lo anterior, se decidió recuperar en el presente artículo, las historias de violencia prevalecientes en algunos niños mexicanos, con la finalidad de profundizar en el análisis de las implicaciones que éstas ha tenido en la constitución de la inteligencia y en la manera que desarrollan los niños de operar al interior del contexto escolar.

Método.

Objetivo. Reflexionar acerca de la violencia familiar y la manera en que ésta incide en la constitución de la inteligencia, en niños mexicanos que presentan restricciones en el aprendizaje escolar, residentes en un contexto urbano y uno indígena.

Tipo de estudio. Se trata de una investigación cualitativa que se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo (Guba y Lincoln, 1994). Se presenta un estudio instrumental de casos múltiples (Creswell, 1998).

Participantes. El análisis que aquí se presenta corresponde a 12 niños -6 niños y 6 niñas-, que cursan el tercer año de primaria y que fueron canalizados a consulta psicológica por presentar restricciones en el aprendizaje escolar. Se trabajó en los Centros de Servicios Psicológicos de las Facultades de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Michoacana de San

Nicolás de Hidalgo y una escuela primaria bilingüe de la comunidad indígena de Cherán, Michoacán.

Modelo diagnóstico. Se adaptó el método de Diagnóstico Psicopedagógico propuesto por Silvia Schlemenson (2001) a fin de dilucidar elementos de la historia libidinal del niño que fundan el establecimiento de los prerrequisitos de la inteligencia propuestos por Silvia Bleichmar (2009). La información recabada permite estimar las vinculaciones entre las modalidades de constitución y funcionamiento psíquico, los antecedentes histórico-libidinales que les dieron origen, y las vías actuales que toma su relación -simbólica y libidinal- con el contexto escolar.

Violencia familiar, constitución de la inteligencia y aprendizaje escolar. Se ha planteado ya que el principal supuesto teórico que sostiene la investigación es que entre la estructura edípica en que se inscribe el niño y los modos en que se constituye su subjetividad, tiene lugar un complejo proceso de *metabolización y neogénesis* en el que lo nuevo que ingresa al aparato psíquico no se conserva tal cual: es descompuesto y recompuesto de una forma completamente singular, y da origen a objetos no existentes en el mundo exterior, a una nueva realidad creada a partir de aquello con lo cual el niño entabla una relación privilegiada, y que por tanto, es investido libidinalmente o es metabolizado (Bleichmar, 2000, 2008, 2009; Laplanche, 1987).

Sin embargo, los casos que se analizaron nos llevan a reflexionar acerca de las condiciones en que la oferta parental pone en marcha el psiquismo infantil, y al contar ellos mismos con carencias importantes, sientan bases deficitarias que comprometen la constitución del niño y sus posibilidades de inteligencia, entendida como modo de relación con el mundo (Bleichmar, 2009).

Piera Aulagnier (1977) llama la atención sobre los primeros encuentros madre-hijo, y la imperiosa necesidad de que la madre piense al niño, imponga su psiquismo para trazar para él vías de acción y elección que entrelazan el deseo materno con la necesidad del niño de ser atendido, mediante lo que denomina una *violencia primaria*, necesaria y estructurante. Las madres de los niños que participan en el estudio poseen ellas mismas historias de carencia afectiva, maltrato y abuso que inician desde edades tempranas y prevalecen hoy con sus parejas. De manera que por las condiciones afectivas que predominan en ellas, esta violencia ha sido deficitaria, y a cambio han ofertado una *violencia secundaria* que excede las necesidades infantiles y que además es perjudicial en tanto que impone en el niño pensamientos que obstaculizan sus posibilidades de desarrollar un pensamiento autónomo.

El cuidado que han ofrecido a sus hijos, bien sea por exceso o por déficit, se ha llevado a cabo más desde el acto que excede y produce malestar sobrante (Bleichmar, 2005), que desde la mediación. Las madres no poseen las palabras que pueden ordenarlos y contenerlos, como tampoco tienen las capacidades de atender sus necesidades afectivas eficientemente. Resulta muy difícil para ellas acompañar a sus hijos en la codificación y tramitación de los afectos, y lejos de ello al imponer sus pensamientos, deseos y vías de metabolización -en extremo precarias-, obturan sus posibilidades de desplegar autonomía en la imaginación -planteada por Bleichmar (2009) como uno de los prerrequisitos para que se establezca la inteligencia-.

Esta tendencia materna a invadir el pensamiento de los hijos incide a su vez en las posibilidades de separación madre-hijo, que cobran gran relevancia si se piensa en la propuesta de Bleichmar (2003, 2009), quien afirma que para que el mundo se constituya como objeto de conocimiento -que la escuela y sus propuestas se consoliden como objeto al cual investir-, es necesario que tenga lugar

esta separación, y que el niño reconozca la existencia de lo propio y de lo ajeno. Que el otro represente un enigma para el niño y que busque saber qué es lo que desea para sentirse satisfecho o feliz, que actúe en consecuencia, y que lo trate como un objeto total -de amor y odio- y no como un mero objeto de satisfacción pulsional o narcisística (Bleichmar, 2003, 2009; Freud, 1905/2000).

En los niños que participan en este estudio, el enigma no se ha constituido como tal. Establecen relaciones predominantemente narcisistas con los objetos de conocimiento, que no parten de un interés genuino por éstos, produciéndose lo que se denomina pseudoconocimiento, es decir, la repetición sin sentido y significación de los contenidos escolares (Bleichmar, 2009).

Llama incluso la atención que algunos manifiesten abiertamente que no entienden cómo les pueden pedir pensar en la propuesta escolar, si se encuentran “muy preocupados” porque los padres discutieron y es posible que se golpeen mientras ellos se encuentran en la escuela. Esto nos hace pensar en Schlemenson (2001, 2003, 2009), quien afirma que los niños que no aprenden tienden a invertir pobremente las distintas propuestas sociales y académicas que provienen de la escuela, proponiendo que esto sucede así por un mecanismo de repliegue libidinal a la manera de inhibición neurótica. Sin embargo, en este estudio pudimos observar que en los casos que enfrentan mayor violencia familiar y las problemáticas escolares son más graves; más que un repliegue neurótico, existe un pobre reservorio libidinal y por lo tanto una escasa disponibilidad para invertir los objetos que ofrece la escuela.

Se observa además que la oferta simbólica de los padres (cuarto prerrequisito de la inteligencia) es precaria, sobre todo en lo que se refiere a la tramitación afectiva. Precariedad que incide asimismo, en fallas en el establecimiento de la represión tanto primaria como secundaria, limitando las posibilidades de lo que Green (1996) llama ductilidad psíquica. En estas condiciones, es posible que el funcionamiento del niño se rigidice en un proceso secundario, y que lo primario irrumpa de forma violenta sin la mediación del proceso terciario. O bien, que el proceso primario predomine de tal manera que no dé lugar a la organización propia de lo secundario y la riqueza de lo terciario, ambos imprescindibles para la metabolización de los afectos.

Con la metabolización, se espera que el psiquismo tenga la capacidad de incorporar elementos heterogéneos a sí mismo, transformarlos en función de su propia estructura, modificarse él mismo y producir un desecho de lo que no le sirve y por lo tanto no es incorporado (Aulagnier, 1997). Sin embargo los hallazgos coinciden con lo referido por Schlemenson (2016) en cuanto a que en los niños con restricciones en el aprendizaje destaca la escasa apertura a lo heterogéneo propio de lo escolar, con una clara tendencia a homogeneizar, tanto como les resulta posible, en función de su propia estructura.

El problema radica en que al no poder incorporar lo heterogéneo, tampoco pueden modificar su estructura en función de la oferta social y académica que representa el contexto escolar, pues los psiquismos se han constituido rigidamente, en concordancia con la propuesta intersubjetiva que además de ser restrictiva, es la única que poseen.

Observamos que la violencia y el desborde de excitación de la oferta parental en los casos más delicados, representan un exceso de contenidos que es necesario desechar y que resultan difícilmente procesables por los recursos psíquicos de los niños, pudiendo dar lugar a lo que Silvia Bleichmar (2008) denomina indigestión psíquica.

Estos mismos niños en otros momentos, son capaces de crear formas de tramitación afectiva propias e inéditas, que aunque resul-

ten fallidas, son los recursos que poseen y ponen en marcha en la escuela. De manera que pueden tomar caminos diferentes, entre los que se ubica el franco repliegue libidinal a través de conductas regresivas -como una niña que finge ser gato ante las condiciones que le angustian en la escuela-, o la fuga mediante la fantasía y el posicionamiento en un lugar idealizado -de princesa de cuentos y felicidad absoluta-. Modalidades que se hacen posibles gracias a procesos de neogénesis absolutamente inéditos, y que reflejan potencialidades de procesamiento intrapsíquico de estos chicos con restricciones en el aprendizaje. Lo que evidencia que a pesar de todos los factores intersubjetivos puestos en juego, no existe una transmisión directa de éstos y de la oferta parental.

Finalmente, cabe señalar que los padres -varones- de estos niños (o sus sustitutos) no han podido incidir de forma oportuna y eficaz a través del ejercicio de la función paterna, de manera tal que la castración simbólica no se ha instaurado adecuadamente, generando un doble efecto negativo (H. Bleichmar, 2004), que resulta más grave a medida que se ha dificultado más dicha castración.

El primer efecto negativo está relacionado con la falta de apego a la legalidad, que evidencia el hecho de que el niño aún no ha renunciado a la omnipotencia, e incide tanto en sus modos de tramitación de lo pulsional como en su capacidad de investimento del mundo (Freud, 1923/2000). Esta falta de apego a la legalidad es motivada en gran medida por la arbitrariedad que ha caracterizado el ejercicio de la función paterna (H. Bleichmar, 1984).

El segundo efecto negativo de la función paterna malograda, que además es común en todos los participantes, radica en que el padre no ha fungido suficientemente como drenante libidinal de la madre y tampoco la ha limitado en la toma erogeneizante del niño (H. Bleichmar, 1984).

Para finalizar

El presente artículo pone de relieve modalidades de relación que en mayor o menor medida, caracterizan a las familias de los niños con restricciones en el aprendizaje. Dichas familias parecen estar replegadas en sí mismas -no mantienen relación con su familia extensa o con amigos- y tienen una fuerte tendencia a las restricciones libidinales y simbólicas, las cuales han sido transmitidas transgeneracionalmente de manera que los prerrequisitos de la inteligencia de estos niños no sólo han sido apuntalados por sus padres, sino también por la oferta que ellos mismos recibieron como hijos.

Dicha oferta ha sido históricamente violenta, precaria, y para que los padres puedan donar un caudal simbólico y libidinal rico, es preciso que lo posean y además, que tengan acceso a ambientes que faciliten la heterogeneidad. Contrario a lo que se espera, las madres de los participantes llegan incluso a presentar reacciones fóbicas hacia el contexto social, escolar y la realidad compartida, dado que los perciben como amenazantes.

Por lo que se considera necesario establecer acciones de intervención que contengan y favorezcan procesos de simbolización no sólo en los niños participantes, sino también en quienes los sostienen, de manera que se produzcan nuevos recursos de tramitación afectiva en pro de transformar la descarga directa y las manifestaciones violentas que tanto dañan el psiquismo infantil, a fin de enriquecer las oportunidades no solo para los niños, sino para todo el grupo familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). La Violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, H. (1984). Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2000). Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2003). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Silvia Schlemenson (comp.). Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía
- Bleichmar, S. (2008). En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design. California: Sage.
- Freud, S. (2000). Tres ensayos de una teoría sexual. En J. Strachey (Ed. y Trad.). Sigmund Freud. Obras completas (Vol. 7, pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2000). El yo y el ello. En J. Strachey (Ed. y Trad.). Sigmund Freud. Obras completas (Vol. 19, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Green, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Buenos Aires: Eudeba.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds). Handbook of qualitative research, 105-117. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laplanche, J. (1987). El inconsciente y el ello. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Schlemenson, S. (2001). El diagnóstico psicopedagógico. En S. Schlemenson. Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Schlemenson, S. (2003). Cuando el aprendizaje es un problema. Argentina: Miño y Dávila.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Argentina: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Argentina: Paidós Psicología Profunda.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Eudeba.

NOTAS PARA UNA INTERPRETACIÓN CLÍNICA DE LOS SUBTESTS DE COMPRENSIÓN VERBAL EN EL WISC-IV

Cantú, Gustavo

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las formas de funcionamiento psíquico requeridas y puestas en juego en los subtests verbales del WISC-IV. Para estudiar dichos procesos se ha aplicado a cada uno de los subtests el esquema de análisis de la producción simbólica propuesto por Schlemenson (2009). Las hipótesis se han construido por un lado a partir del análisis de las tareas implicadas en cada subtest y por otro a partir del estudio en profundidad de casos clínicos y su interpretación desde el punto de vista psicoanalítico. El análisis de las modalidades singulares de respuesta a cada subtest permitió elaborar hipótesis para la comprensión de las condiciones psíquicas para la resolución de las tareas específicas de cada subtest y las diferencias intraindividuales en la producción.

Palabras clave

WISC, Interpretación clínica, Metapsicología

ABSTRACT

NOTES FOR CLINICAL INTERPRETATION OF WISC-IV VERBAL COMPREHENSION SUBTESTS

This article aims at characterising the psychic functioning modalities required by the different tasks in the verbal comprehension subtests of WISC-IV scale. The analysis of the symbolic production proposed by Schlemenson (2009) was applied. Hypothesis were constructed on one hand by the analysis of the tasks in each subtest, and on the other hand regarding the clinical study of different cases and their psychoanalytical interpretation. The analyses lead to hypothesis that allowed the comprehension of the psychic conditions necessary for each subtest and the interpretation of individual differences.

Key words

WISC, Clinical interpretation, Metapsychology

Introducción

La administración del WISC no es una situación neutra sino que se entrama en el encuadre clínico atravesado por la transferencia, de modo que todo comportamiento verbal y no verbal del sujeto durante la prueba puede ser considerado material clínico a condición de ser interpretado en función de la modalidad de producción simbólica singular de ese sujeto.

La escala de Weschler está construida mediante pruebas diferentes, lo que nos permite la oportunidad de observar e interpretar la producción y modos de funcionamiento del sujeto en situaciones muy diversas. Si bien las condiciones de administración y de puntuación estandarizadas deben respetarse, el profesional dispone de un material valioso si su pensamiento clínico le permite aprovechar como interpretables algunos índices tales como la forma de relación del sujeto con los materiales, sus reacciones frente a las dificultades, su uso del tiempo, sus verbalizaciones, sus estrategias de resolución, etc. De este modo, cada subtest deja de ser una

mera situación de evaluación estandarizada para convertirse en un momento privilegiado para observar los procesos puestos en juego por el sujeto en la resolución de cada una de las tareas que se requieren (Cantú, 2014)

Objetivos

En este artículo se intenta analizar las formas de funcionamiento psíquico requeridas y puestas en juego en cada una de las distintas tareas que se solicitan en los subtests verbales del WISC, para conceptualizar metapsicológicamente los procesos psíquicos implicados en la producción del sujeto en su relación con los objetos culturales.

Como nuestro interés se centra en torno a las diferencias singulares, el objetivo es interpretar los procesos de producción de las respuestas a las distintas consignas y no el resultado cuantitativo de cada subtest.

Metodología

Para estudiar dichos procesos se ha aplicado a cada uno de los subtests el esquema de análisis de la producción simbólica propuesto por Schlemenson (2009). Las hipótesis se han construido por un lado a partir del análisis de las tareas implicadas en cada subtest, teniendo en cuenta su especificidad desde el punto de vista cognitivo (Cayssials, 1998; Cohen et al, 2007; Guttman & Levy, 1991; Laporte, 2010; Paín, 1985; Pritifera et al, 1998; Weiss, 2006). En ese aspecto, se prestó particular atención a las consignas y materiales de cada subtest por considerarlos elementos claves en la estructuración de la situación de prueba. En articulación con el análisis de las tareas y materiales, el estudio en profundidad de casos clínicos permitió construir datos mediante el estudio de las respuestas de cada niño a las consignas. Este análisis de las modalidades singulares en cada caso en estudio permitió elaborar hipótesis para la comprensión de las condiciones psíquicas para la resolución de las tareas específicas de cada subtest y las diferencias intraindividuales en la producción.

En ese sentido, el material está constituido por todas las observaciones y elementos clínicos del comportamiento del sujeto (actitudes del sujeto, reacciones a las consignas, a los ítems, comentarios verbales, respuestas corporales, etc.). Estos elementos han sido sistemáticamente registrados en forma escrita por los terapeutas durante la administración de los subtests y son interpretados desde una perspectiva semiótica ampliada que permite ampliar el campo de la representación del cuerpo al pensamiento incluyendo territorios de pasaje y elaboración psíquica y situando los diversos modos de representar, a partir de la metapsicología propuesta por André Green (Green, 1996, 1998, 2001). Los sujetos son niños y adolescentes pacientes del Servicio de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Facultad de Psicología de la UBA. Los padres o tutores legales de todos los sujetos han consentido en forma escrita a participar de la investigación.

Las hipótesis que se presentan no pretenden constituir un estudio

exhaustivo ni acabado de la problemática, ni permiten una interpretación directa de los resultados del WISC. Simplemente se trata de la construcción exploratoria de hipótesis que muestran cómo algunas formas de producción de cada sujeto en el desarrollo de la situación del test pueden convertirse en observables clínicos a condición de ser interpretados a partir de una teoría de la *producción simbólica* que los ligue al funcionamiento psíquico que las sostiene. En ese sentido las hipótesis propuestas no son postulados sino pistas de reflexión para acompañar al profesional en la construcción

de sus propias hipótesis clínicas en relación con la problemática singular del paciente y que nos permitirán además elaborar hipótesis conceptuales acerca de los procesos psíquicos implicados en la producción simbólica cognitiva.

Resultados

En el siguiente cuadro se resumen los resultados obtenidos del análisis de los procesos implicados en cada uno de los subtests verbales.

	Complejidad de la actividad representativa	Conflictos significativos	Modalidades de circulación pulsional	Dinámica intersubjetiva
1. Semejanzas Este subtest apunta a ponderar las modalidades de formación de conceptos verbales, es decir la capacidad de constituir clases jerarquizadas incluidas sucesivamente (Weiss, 2006). Esta capacidad es la que permite organizar el mundo físico y social estableciendo discontinuidades y continuidades.	Algunos fallos en este subtest muestran formas de actividad representativa centrada en el funcionamiento de los procesos primarios, cuya prevalencia altera las relaciones lógicas requeridas para construir la clase categorial requerida en la consigna. Así, algunos niños recurren a asociaciones centradas en sus experiencias personales con los objetos mencionados ("Me gustan los dos" (manzana-banana); "Se odian" (gato-ratón); "Le gustan las flores" (abeja-mariposa), etc.). De ese modo los puntajes obtenidos disminuyen no por pobreza expresiva sino por la centración en la riqueza de asociaciones de sentido subjetivo.	Se solicita al niño que ponga en relación dos palabras que se le proveen, indicando en qué se parecen. Esta tarea de establecer vínculos conceptuales entre ambos conceptos tiene una connotación afectiva y relacional ya que ambos términos deben ser puestos en articulación de modo tal que constituyan una nueva unidad tercera (que debe ser creada por el sujeto), en la que ambos quedan incluidos conservando sus diferencias. Estamos entonces analizando la base de las posibilidades de simbolización en tanto supone la creación de un objeto tercero, sostenido en los procesos de terceridad intrapsíquica (Green, 2005).	Esta prueba es algo menos escolar en su presentación que el resto de los subtests de razonamiento verbal, ya que su consigna ("¿En qué se parecen...?") tiene un cierto carácter lúdico. Para algunos niños, este hecho permite sostener el placer del funcionamiento intelectual por el investimento del pensamiento apoyado en el lenguaje. Los procesos de abstracción requeridos para el pensamiento categorial se hacen evidentes, en tanto las respuestas a este subtests requieren negativizar el nivel perceptivo-sensorial de los objetos a los que remiten los conceptos presentados, para moverse en el nivel abstracto-conceptual, desligado del registro de la experiencia sensible.	En este subtest el adulto plantea un enigma que el niño debe resolver. El sujeto debe buscar en forma autónoma regularidades entre los objetos presentados por el otro, para inferir la respuesta requerida. El enigma, como toda interrogación, implica el trabajo de lo negativo (Green, 1993) puesto que requiere que se constituyan espacios psíquicos diferenciados entre los cuales circula la pregunta que se liga a la identidad y la diferencia cuando los recursos internos dados así lo posibilitan (Sverdlik, 2010).
2. Vocabulario El niño es convocado a nombrar los objetos representados en imágenes que se le presentan (en los ítems iniciales) y a definir palabras (en los ítems posteriores). A diferencia de Semejanzas se trata principalmente de una prueba de recuperación del conocimiento adquirido en la memoria verbal de largo plazo (Pritifera, 1998). El desempeño está muy ligado a la riqueza de las interacciones verbales en el medio socio-cultural de origen del niño.	Algunos niños no se autorizan ninguna emergencia fantasmática o de sentido singular, poniendo en funcionamiento mecanismos de control estrictos. Otros parecen invadidos por los contenidos fantasmáticos movilizados por las palabras presentadas. Otros finalmente muestran una posición intermedia que permite dar una definición más personal, matizada por sentidos singulares sin perder la organización secundaria necesaria para la conceptualización.	Algunos ítems específicos pueden despertar la emergencia de sentidos singulares conflictivos, sea del orden placentero, sea angustiante. En ese caso será interesante observar si estas asociaciones interfieren en la posibilidad de dar una respuesta organizada.	Es un subtest con formato escolar por lo cual es frecuente que sus resultados aparezcan descuidados en niños con problemas de aprendizaje. Las respuestas a este subtests requieren negativizar el nivel perceptivo-sensorial de los objetos a los que remiten los conceptos presentados, para moverse en el nivel abstracto-conceptual, desligado del registro de la experiencia sensible, conservando sin embargo sus raíces afectivas para dinamizar los procesos de pensamiento necesarios para la definición.	Un puntaje alto en Semejanzas y bajo en Vocabulario puede sugerir que el sujeto puede abstraer conceptualmente pero ha tenido pocas oportunidades culturales para aprender palabras poco habituales, mientras que a la inversa pensaremos en un niño con dificultades en el pensamiento conceptual pero buena capacidad de aprendizaje de vocablos aislados.
3. Comprensión Se trata de un subtest que evalúa la conceptualización necesaria para resolver situaciones sociales prácticas que se presentan verbalmente. Para esto el sujeto debe recurrir a sus conocimientos de normas comportamentales de orden social instituidas culturalmente. Alude a conocimientos prácticos que permiten comprender los comportamientos socialmente esperados en situaciones diversas.	Si los procesos de mediación entre sistemas permiten la permeabilidad de los procesos primarios y secundarios, el sujeto será capaz de utilizar su experiencia personal en situaciones semejantes pero en forma articulada a las significaciones instituidas que le permitirán derivar los enunciados necesarios para dar cuenta de la situación planteada, sus fundamentos o las acciones esperadas para su resolución.	Las modalidades de respuesta nos permiten hipotetizar acerca de los modos de defensa de los que el sujeto dispone frente a las situaciones conflictivas planteadas: desmentida del peligro, negación omnipotente, huida, etc.	Las repuestas nos permiten analizar si el sujeto ha podido investir el campo social de modo tal que su interés por los objetos y situaciones sociales le permita descentrarse tanto del investimento de su cuerpo como de sus propios sentidos singulares como modos únicos o predominantes de satisfacción.	Los resultados en este subtest no pueden interpretarse como indicadores de adaptación social, puesto que como decíamos las respuestas a cada ítem no garantizan que el conocimiento verbal de las normas cristalice en las acciones sociales correspondientes en situaciones reales equivalentes.

4. Información

Se trata de una prueba muy ligada a lo escolar, tanto por su formato general como por sus contenidos en los ítems superiores al 10, que son objeto de aprendizaje formal. Por eso es frecuente que sus resultados aparezcan descendidos en sujetos con problemas en sus aprendizajes

Las repuestas dan cuenta de un amplio espectro de procesos lógicos estructurados por los procesos secundarios, y los errores particulares en algún grupo de preguntas pueden orientarnos acerca de qué aspectos del ordenamiento de los procesos secundarios está afectado.

Los fallos en ítems puntuales pueden deberse por supuesto al desconocimiento de la información solicitada pero pueden también tener un valor proyectivo. La ausencia de respuesta (“No sé”) puede denotar desconocimiento por carencia de información, pero debemos preguntarnos si ese desconocimiento se refiere a que el sujeto no ha tenido oportunidades de interactuar con la información correspondiente o si se ponen en juego procesos de inhibición o de desinversión merced a los cuales el sujeto no ha investido en forma significativa las experiencias disponibles.

En este subtest tenemos indicios para hipotetizar acerca de la amplitud de las inversiones objetales desplegadas por el sujeto hacia el mundo exterior, siendo que el predominio de inversiones narcisistas restringe las posibilidades de registro y recuperación de la información cultural.

Podemos pensar que este subtest no solo supone un amplio investimento del mundo cultural (en tanto implica haberse interesado por una amplia gama de objetos de conocimiento) sino también de la relación con los otros, que han sido portadores de informaciones específicas.

5. Adivinanzas

Se trata de un subtest que requiere razonamiento analógico capaz de operar con indicios. La capacidad de descentrarse sucesivamente con cada uno de estos indicios implica flexibilidad del pensamiento.

Se trata entonces en este subtest de poder conectarse con la realidad a través de las formas de ligazón entre representaciones que permiten establecer relaciones entre datos que de otro modo permanecen aislados como pura información sin ser entramados en una red de sentido. De este modo nos muestra las formas en que el sujeto puede comprender situaciones en su conjunto, comprensión que no puede reducirse a la comprensión de cada uno de los componentes por separado sino en forma articulada y conjunta.

Debemos distinguir entre los primeros ítems (hasta el 6 inclusive) que constan de una sola pista, y los posteriores, que plantean dos o tres pistas. Estos últimos son muy interesantes para ponderar el posicionamiento del sujeto frente al error, frente a la respuesta esperada por el otro, frente a sus propias expectativas en la producción de conocimientos y frente a sus propias producciones.

La actividad convoca la fluidez del pensamiento capaz de general múltiples respuestas posibles, de modo que se requiere una modalidad de circulación de inversiones que permita las sustituciones constantes entre representaciones pero al mismo tiempo sostenga el investimento de la *significación* de los indicios o pistas anteriores que necesitan conservarse para ser articuladas con las posteriores, pero desinvirtiendo las *respuestas* dadas a los primeros indicios para reemplazarlas por otras.

Podemos ponderar el efecto que genera en las respuestas del sujeto la ausencia de referencias claras al inicio y su progresivo acotamiento mediante referencias más restringidas en los indicios posteriores.

Conclusiones

Los subtests verbales del WISC-IV permiten observaciones clínicas muy interesantes no solamente gracias a la dimensión proyectiva de algunos ítems (que se convierten en disparadores de contenidos inconscientes interpretables), sino también gracias a la estructura y dinámica de la tarea requerida para la resolución de las consignas respectivas a cada subtest, que nos permite hipotetizar no sobre los contenidos inconscientes sino sobre la dinámica del funcionamiento psíquico que es precondition para la producción de conocimientos. Ya Freud nos advertía que las funciones intelectuales están ancladas en los movimientos pulsionales de los cuales surgen (Freud, 1925). De este modo, si el lenguaje y los procesos de producción cognitiva que lo utilizan como mediación suponen el investimento sublimatorio de las significaciones sociales, guardan en sí mismos las marcas de su origen. Por eso, si bien el modo de producción del lenguaje que requiere y supone cada uno de los subtests del WISC se refiere a la realidad exterior y se dirige a su comprensión, no podemos olvidar que al mismo tiempo que el lenguaje habla del mundo exterior, habla asimismo del mundo interno (Green, 2011). En ese sentido, el análisis de la producción cognitiva en los subtests verbales del WISC nos permitió hipotetizar acerca de las formas específicas que cobran los trabajos psíquicos del discurso (Alvarez, 2010) en el sujeto, a través de la forma de uso que hace del lenguaje como instrumento de producción de conocimientos y los obstáculos que aparecen en ese proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, P. (2010) Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires: Teseo.
- Cantú, G. (2014): “La producción cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico: análisis clínico del WISC-IV”. En: Revista PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA - Vol 11- N°2 - Noviembre 2014- (pp. 155-167).
- Cayssials, A. (1998) La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil. Buenos Aires: Paidós.
- Cohen, A., Fiorello, C. y Farley, F. (2007) “The cylindrical structure of the Wechsler Intelligence Scale for Children — IV: A retest of the Guttman model of intelligence”. *Intelligence* 34 (2006) 587-591.
- Freud, S. (1925) La negación. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- Green, A. (1993). El trabajo de lo negativo. Buenos Aires, Amorrortu.
- Green, A. (2011) Du signe au discours. Psychanalyse et théories du langage. Paris : l’haque.
- Guttman, L., & Levy, S. (1991). “Two structural laws for intelligence tests”. *Intelligence*, 15, 79-103.
- Laporte, Évelyne (2010) « Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du WISC-IV », L’orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 36/3 URL : <http://osp.revues.org/1500>.
- Pain, S. (1985) Psicometría genética. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pritifera, A. et al (1998) WISC-IV: Clinical Use and Interpretation. Scientist-practitioner perspectives. Burlington, Elsevier Academic Press.
- Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico Buenos Aires. Paidós.
- Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. In: R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 3-15). UK: Cambridge University Press.
- Sverdliik, M. (2010) La creación del pensamiento en los orígenes. Buenos Aires: Teseo.
- Weiss, L. (2006) Wisc-IV: Advanced clinical interpretation. Burlington: Academic Press.

ACCIONES TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD

Caram, Gladys; Naigeboren Guzmán, Marta; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvana; Curi Laguzzi, Maximiliano; Ale, María José; Davila, Julieta Beatriz

Universidad Nacional de Tucumán, Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica. Argentina

RESUMEN

Introducción Desde el Proyecto de Investigación “Dificultades en las trayectorias académicas de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y los profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT” se realiza un análisis sobre las necesidades de mejora que registran alumnos universitarios y el empleo de espacios de consulta como un recurso para mejorar sus procesos de aprendizaje. **Metodología** El análisis de los datos se realizó a partir de un diseño de investigación exploratorio de corte transversal, desde una perspectiva cuali, cuantitativa, mediante un cuestionario que se administró a alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación, focalizando las categorías: Necesidades de mejora como alumno universitario; Asistencia a los espacios de consulta; Utilidad de dichos espacios; Motivos por los cuales considera útiles los espacios de consulta. **Resultados y Conclusiones** En base al análisis, se observan y proponen acciones tutoriales que revalorizan los espacios de consulta, permitiendo el acompañamiento de los alumnos en sus trayectorias estudiantiles. La universidad debe tender hacia un paradigma de educación/profesionalización, que favorezca la interacción entre alumnos y profesores e involucre un estudiante activo, con capacidad de apropiación del conocimiento a través de procesos de interpretación, análisis e integración.

Palabras clave

Trajectorias, Tutoría, Orientación, Aprendizaje, Universidad

ABSTRACT

TUTORIAL ACTIONS IN THE UNIVERSITY

In the Research Project entitled “Difficulties in academic careers of students in the career of Educational Sciences and professorships of the Faculty of Philosophy and Letters of UNT”, an analysis of the needs for improvement required by university students and the use of consultation spaces as a resource to enhance their learning processes was carried out. **Methodology** The data analysis was conducted from a cross-sectional design exploratory research with a qualitative - quantitative perspective. A questionnaire was administered to students of the Educational Sciences career, focusing on the following categories: Needs of improvement as university students; Use of consultation spaces; Usefulness of such spaces; Reasons for considering consultation spaces useful. **Results and Conclusions** Based on the analysis carried out, tutorial actions are observed and propose the reevaluation of consultation spaces, allowing the orientation of students in their university trajectories. The university should move towards a paradigm of education / professional training, which promotes interaction between students and teachers and involve an active student, capable of appropriating knowledge through processes of interpretation, analysis and integration.

Key words

Trajectories, Tutoring, Orientation, Learning, University

Introducción

Desde el Proyecto de Investigación “Dificultades en las trayectorias académicas de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y los profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT” Proyecto SCAIT H571 (2016-2017), se realiza un análisis sobre las necesidades de mejora que registran como alumnos universitarios y el empleo de los espacios de consulta como un recurso de los estudiantes no sólo para plantear las diferentes dificultades a resolver para avanzar en las distintas asignaturas, sino también para mejorar sus procesos de aprendizaje. En base a dicho análisis, se están realizando acciones tutoriales que revalorizan los espacios de consulta, como una propuesta de tutoría que permite el acompañamiento y orientación de los alumnos en sus trayectorias estudiantiles.

Se presentan algunas acciones y propuestas de intervención para un mejor aprovechamiento de los espacios de consulta, como una manera de ayudar a los alumnos tanto en sus procesos de aprendizaje como a posicionarse, como estudiantes universitarios, de una manera activa, crítica y reflexiva.

Marco Teórico

Las problemáticas referidas a las trayectorias escolares de los alumnos universitarios constituyen una temática de gran importancia en la actualidad, situación que se ve reflejada en las políticas universitarias actuales y en el ámbito de la Universidad, en general. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, la retención, promoción y egreso han sido identificadas en los Ciclos de Mesas de Trabajo desarrollados durante los años 2010 y 2011, como problemáticas prioritarias a atender. Asimismo, se reconoce que existen múltiples causalidades en las problemáticas de los alumnos, por lo que se considera necesario realizar un acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, con el fin de lograr mejoras en la calidad educativa. Se considera que el papel del docente cobra fundamental relevancia en la búsqueda de soluciones.

En la última década, se ha tomado conciencia, a nivel universitario, de la necesidad de orientación y acompañamiento que presentan los alumnos que cursan estudios superiores. Anteriormente, se consideraba al alumno universitario ya responsable y autónomo respecto a sus decisiones y tránsito por la carrera. A raíz del alto grado de deserción y desgranamiento, así como el alargamiento de la carrera y el bajo porcentaje de egresados, comparado con el alto porcentaje de alumnos ingresantes, se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad.

López Urquizar y Solá Martínez (1999) afirman que la orientación debe ser, para un sistema educativo, un elemento esencial que favorezca la calidad de las trayectorias académicas y mejore la enseñanza, atendiendo a las diferencias individuales de los alumnos, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, la potenciación de las aptitudes de participación social y la madurez personal, propiciando un autoconocimiento y conocimiento del entorno social, económico y laboral a fin de estar preparados en la toma de decisiones para un futuro personal y profesional. Desde este

posicionamiento, la figura del profesor tutor puede definirse como la de un profesional que articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar sin tantos escollos por la carrera elegida; o bien, como la de un docente “inclusivo”, como lo denomina Carlino (2006), que favorezca un mejor desenvolvimiento de los alumnos frente a las múltiples exigencias del medio.

En este sentido, en numerosos trabajos consultados, se comprueba que se da por superada la concepción de la tutoría centrada sólo en resolver dudas de la asignatura, para pasar a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio, y se involucra con algunas expectativas sobre la vida después de la carrera. Desde esta perspectiva, debemos considerar la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, a nivel individual y grupal. Cabe destacar, que desde este enfoque se considera que la función del docente está totalmente relacionada con la función de tutoría. En la práctica, ambas funciones se dan en forma complementaria.

En términos generales, puede decirse que el objetivo propio de las tutorías consiste en asesorar al alumno en todo lo que pueda contribuir a mejorar su rendimiento académico y su orientación profesional, a facilitar su participación en la vida universitaria y su formación cultural y humana. Se considera, en particular, la importancia del “aprender a aprender” como capacidad cognitiva que permite la resolución de actividades mediante la puesta en práctica de planes de acción, de carácter consciente e intencional, orientados a la construcción del conocimiento a través de instancias de selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información, su control y regulación, según resultados, logros y necesidades de mejora (Monereo, 1998; 2000 y Beltrán Llera, 1998).

Desde la Psicología Cognitiva y el enfoque constructivista de la enseñanza y aprendizaje, se pone el acento en el estudio de los procesos mentales del sujeto, desde una perspectiva dinámica e integradora, en tanto concibe al aprendizaje como una instancia de construcción mental.

Las autoras Garello y Rinaudo (2012), afirman que los procesos de autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios son fundamentales para alcanzar la habilidad en el manejo, el control y el monitoreo de las metas, estrategias, motivaciones y emociones que aparecen en la realización de las tareas académicas. En la enseñanza superior se espera que los estudiantes, contando con intereses intrínsecos por aprender, se comprometan en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, se esfuercen, asuman responsabilidades en las tareas y dispongan de estrategias de autorregulación.

Metodología

El análisis de los datos se realizó, a partir de un diseño de investigación exploratorio de corte transversal, desde una perspectiva cuali-cuantitativa, mediante las respuestas a un cuestionario validado que se administró, en el año 2012, a 70 alumnos de los Ciclos Básico y Superior de la carrera de Ciencias de la Educación. El análisis se enriqueció con los datos obtenidos a través de las respuestas de 54 alumnos de la carrera, al mismo cuestionario implementado en el año 2014. Para este trabajo nos focalizamos en las siguientes categorías: 1) Necesidades de mejora como alumno universitario; 2) Asistencia a los espacios de consulta; 3) Utilidad de los espacios de consulta; 4) Motivos por los cuales considera útiles los espacios de consulta.

Resultados

1) Necesidades de mejora como alumno universitario:

En el Ciclo Básico, un 42% responde que deben mejorar la respon-

sabilidad y la manera de aprender, un 10% plantea la necesidad de dedicar más tiempo al estudio y otro 10% que debe ser más perseverante y hacer mayor esfuerzo. En tanto, un 12% considera la necesidad de distribuir mejor el tiempo; el 15% expresa que tiene dificultades en la organización y un 9% que requiere el uso de técnicas de estudio. En menor porcentaje, los alumnos plantean que deberían rendir más materias (5%), tener mayor constancia (3%) y mejorar la lectura comprensiva (3%).

Con respecto al Ciclo Superior, responden que, como alumnos universitarios, deberían tener mayor constancia, mayor compromiso y dedicación al estudio (30%), rendir un mayor número de materias (26%), planificar mejor el tiempo (22%), utilizar técnicas y estrategias (12%), mejorar su desempeño en exámenes finales (10%) y ser más responsables (9%).

En la mayoría de los alumnos, tanto del Ciclo Superior como del Ciclo Básico, se puede observar que dan cuenta de la importancia que atribuyen a los procesos de aprendizaje y su desempeño académico, con esfuerzo y responsabilidad, otorgando menor relevancia al cómo de sus procesos de aprendizaje, considerando las diferentes variables que los condicionan como la planificación previa a la resolución de una tarea, el uso de procedimientos disciplinarios e interdisciplinarios y la valoración de resultados según las acciones desarrolladas.

Asimismo, se advierte cierta progresión, del Ciclo Básico al Superior, en relación al posicionamiento de los alumnos con respecto al aprendizaje y sus posibilidades de mejora, desde el uso y la organización del tiempo, el empleo de procedimientos cognitivos y el desempeño en instancias de evaluación y/o exámenes finales en las diferentes materias.

Con respecto a los procesos metacognitivos, en relación al análisis reflexivo del cómo se aprende y las posibilidades de mejora a través de una toma de decisiones estratégica, se registran avances en la disposición del alumno frente a sus procesos formativos y su capacidad de meta-pensamiento, desde el Ciclo Básico al Superior. 2) Asistencia a los espacios de consulta:

Del total de los 70 alumnos encuestados, un 84% responde que no asiste a horarios de consulta, un 8% que asiste “a veces” y otro 8% responde que “siempre” asiste. Con respecto a la muestra de 54 alumnos (cuestionario administrado en 2014), un 79% afirma que no asiste a las clases de consulta y el 12% que asiste “a veces” y un 9%, que asiste siempre. Se puede inferir que el espacio de consulta no representa un espacio de aprendizaje promovido, en su desarrollo, por las orientaciones del profesor sobre el sentido y la importancia de pensar “a conciencia” sobre el qué y el cómo de los aprendizajes, como condición necesaria para la adquisición autónoma de conocimientos, la resolución de problemas y la superación de dificultades. Es decir, no forma parte de los procesos personales del alumno, como instancia de carácter intencional y sistemático, que permite reflexionar sobre qué y cómo se aprende, registrando logros, dificultades y necesidades de mejora para la apropiación de los diferentes saberes necesarios, según las competencias profesionales a adquirir.

3) Utilidad de los espacios de consulta:

Paradójicamente, considerando los datos anteriores a partir de los 70 alumnos encuestados, el 61 % de alumnos los consideran un espacio “muy útil”, el 24% responde que lo consideran un espacio “útil” y el 15% no responde. Atendiendo a la segunda muestra, un 56% lo considera muy útil, el 21% manifiesta que los espacios de consulta son medianamente “útiles” y el 23% no contesta. Se advierte que aunque la mayor parte de los alumnos del Ciclo Básico y Superior de la carrera de Ciencias de la Educación no asiste con-

tinuamente a los espacios de consulta, los valoran como espacios que ayudan a avanzar en la carrera, si bien no analizan reflexivamente su importancia como medio que promueve, apoya y acompaña, a través de la participación activa de los profesores y sus orientaciones, el desarrollo progresivo del “aprender a aprender”.

4) Motivos por los cuales considera útiles los espacios de consulta: Teniendo en cuenta la totalidad de las respuestas, los alumnos consideran que los espacios de consulta sirven para aclarar dudas, profundizar conceptos, comprender en profundidad, establecer relaciones, afianzar conocimientos; además permiten establecer vínculos con el docente y una mayor orientación y seguimiento personal. La mayoría opina que permite aclarar dudas y facilita la comprensión de los contenidos.

Se puede inferir, que si bien los espacios de consulta son considerados por los alumnos como muy útiles o medianamente útiles porque facilitan la comprensión de los conocimientos, aclaran dudas y permiten un mayor seguimiento personal, contradictoriamente, la mayoría responde que no asiste o asiste a veces. Esto nos lleva a repensar y resignificar los espacios de consulta (tradicionalmente llamados clases de consulta) para brindarle a los alumnos nuevas estrategias de intervención que les permitan asistir y aprovechar dichos espacios hacia el desarrollo de las diferentes competencias, que demandan la inserción activa en la sociedad y el desempeño de diferentes roles profesionales, como el “saber aprender”, “saber ser” y el “saber hacer”.

Propuestas de estrategias de docencia/tutoría:

Se considera de gran relevancia atender a la problemática actual de la deserción, desgranamiento y alargamiento de los estudios universitarios, desde un enfoque pedagógico, fundamentado en la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, orientado a promover y facilitar en el alumno el desarrollo y la consolidación progresiva del pensamiento estratégico o “aprender a aprender”; para ello se presentan algunas propuestas:

a) Seguimiento personalizado de los alumnos tanto de los procesos como de los resultados de aprendizaje: se realizan acciones de tutoría para un acompañamiento y ayuda, permanente y sistemática, sobre todo de aquellos que más lo requieren. Para ello se ampliaron los horarios de consulta y también se habilitaron, vía internet, espacios de diálogo y comunicación. También se está aplicando el sistema de fichas personales y se realiza el registro y seguimiento de los alumnos a través de planillas y listas de control.

b) Construcción e implementación sistemática de espacios de metacognición: a través de la organización adecuada de los espacios de consulta, se generan procesos de autorreflexión y autoevaluación que le permiten a los alumnos:

- planificar y organizar sus tiempos de estudio;
- utilizar de manera más eficaz las estrategias cognitivas;
- revisar/mejorar los resultados de aprendizaje (informes de trabajos prácticos, evaluaciones parciales, exámenes finales);
- reposicionarse como estudiante universitario de una manera crítica, autónoma y responsable;
- tomar decisiones de elección vocacional (al ingresar al tramo del Ciclo Superior de la carrera, los alumnos tienen que decidir entre la Licenciatura y/o el Profesorado, se replantean cuestiones del rol profesional y del campo laboral).

c) Articular y coordinar acciones con docentes de la cátedra para el seguimiento y acompañamiento al grupo de alumnos que presentan dificultades en el cursado regular de la materia como así también para rendirla y aprobarla en los exámenes finales, a través

de la identificación de logros, avances y necesidades de mejora atendiendo, en particular, a la importancia de propiciar el desarrollo del pensamiento estratégico mediante la adquisición de habilidades cognitivas que posibilitan procesos de comprensión.

d) Coordinar acciones entre los profesores del mismo año de la carrera para unificar criterios con respecto a contenidos, bibliografía, evaluaciones. Lo dicho puede desarrollarse en los talleres de reflexión conjunta sobre el cursado de las materias, el uso de estrategias cognitivas, las formas de organización del tiempo, dificultades y logros como estudiantes universitarios.

CONCLUSIONES

En términos generales, puede decirse que el objetivo propio de las tutorías, a través de los espacios de consulta, consiste en asesorar al alumno en todo lo que pueda contribuir a mejorar su rendimiento académico y su orientación profesional, a facilitar su participación en la vida universitaria y su formación cultural y humana.

La universidad actual debe cambiar de paradigma, del modelo de formación/instrucción, fundamentado en la transmisión de contenidos hacia el alumno pasivo, limitado a la reproducción mecánica de información, al modelo de educación/profesionalización, con un componente de comunicación e interacción entre alumnos y profesores, que involucra un estudiante activo, con capacidad de pensamiento y apropiación del conocimiento a través de procesos de interpretación, análisis e integración. El alumno debe “aprender a aprender”, es decir, conocer ciertas técnicas, cuyo uso con sentido, según el contenido y los propósitos de las diferentes actividades y problemas a resolver, le permita poder seguir aprendiendo con autonomía y/o poder adaptarse profesionalmente a los diferentes roles y tareas y sus demandas de cambio e innovación. En este sentido, se considera fundamental fortalecer el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas mediadoras de los procesos de pensamiento necesarios para la construcción autónoma del saber, su control y regulación, hacia el desarrollo y la consolidación progresiva de las diferentes habilidades cognitivas, el afrontamiento y superación de dificultades y necesidades de mejora. Se plantea la importancia del aprendizaje reflexivo en los estudiantes universitarios ya que favorece el conocimiento metacognitivo y la capacidad de monitorear el aprendizaje, sin los cuales se dificulta el desarrollo de las diferentes competencias profesionales mediadas por la adquisición de los distintos conocimientos teórico, prácticos propios de un campo de formación profesional.

A partir de las categorías propuestas y su análisis se advierte con respecto a la problemática del “aprender a aprender” que, en el tránsito del Ciclo Básico al Superior, mejora el posicionamiento del alumno en relación a sus procesos cognitivos, a través de un pensamiento reflexivo, que registra la importancia de la adquisición de saberes con sentido, como medio para el avance académico y el desarrollo de las competencias profesionales inherentes a su campo de formación profesional. Sin embargo, aún no advierten la necesidad de construir un pensamiento estratégico mediador de aprendizajes autónomos, con el uso deliberado y consciente de diferentes técnicas de aprendizaje, según las actividades y/o situaciones problemáticas a resolver.

Considerando que la mayor parte de los alumnos del Ciclo Básico de la carrera de Ciencias de la Educación no asisten a espacios de consulta, se postula la necesidad de que los profesores, en su rol de “tutores”, promuevan la participación continua en los mismos, propiciando el desarrollo de estrategias metacognitivas, como medio que posibilita la apropiación progresivamente autónoma del conocimiento, a través de la adquisición y fortalecimiento gradual de las

habilidades cognitivas, el saber hacer y la resolución de problemas. Otro aspecto fundamental a tener en cuenta, es que las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) están siendo insertadas en todas las áreas de la sociedad, provocando diferentes impactos. La educación es una de estas áreas, donde las posibilidades que estas tecnologías proporcionan, pueden favorecer la introducción de aspectos innovadores en las estrategias pedagógico-didácticas inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje o que se vinculan con las intervenciones del profesor como mediador de los procesos reflexivos necesarios para la construcción del conocimiento en los espacios de consulta. En este sentido, las Tic proporcionan herramientas necesarias y fundamentales para generar nuevos espacios de comunicación e interacción con los alumnos, creando otros canales que permiten mejorar y ampliar dicha comunicación. Actualmente es necesario analizar la manera en que los jóvenes se vinculan con los medios de comunicación y las tecnologías, en su nuevo rol de receptores y productores de contenidos (Morduchowicz, 2012).

Una de las posibilidades emergentes derivadas de estas tecnologías instaladas en las instituciones educativas, es el uso de entornos virtuales de aprendizaje para apoyar la tarea docente, extendiendo la clase más allá de los límites del aula. Además de ser útiles para formarse de modo continuo, en forma virtual, participando de diferentes experiencias centradas en perspectivas educativas constructivistas, donde la interacción con los pares, la reflexión y el construir conocimiento en forma colaborativa son aspectos centrales.

La comunicación por medio de las Tic permiten mantener un flujo de información entre el profesor y los participantes, y entre estos últimos, ya que les facilita poner en común ideas, compartir, reflexionar, desarrollar trabajos de carácter colaborativo, recibir retroalimentación y orientaciones por parte del tutor.

En estos espacios se concibe el rol docente como el de un facilitador, un tutor que guía y orienta al alumno para que este sea el constructor de su conocimiento, a través de instancias de trabajo individual y grupal.

A modo de conclusión final, se toman los aportes de Rascovan, S. (2012) quien plantea que actualmente la universidad debe basar su formación en la enseñanza de competencias. Una educación que contribuya al desarrollo de competencias permite vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Se pasaría de un aprendizaje centrado sólo en las materias (donde el acento se pone en los saberes) hacia el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, saber actuar con conocimientos y con conciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán Llera, J. (1998). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. España: Editorial Síntesis.
- Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garello, M & Rinaudo, M C (2012): Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. Revista de Docencia Universitaria, ISSN 1887-4592, Vol. 10, N°. 3, 2012
- Larramend, A. & Pereyra, M. (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En E.Lucarelli y C. Finkelstein (coord.), El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención (p. 247-252). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Urquizar & Solá Martínez(1999): Orientacion escolar y Tutorial. Granada: Grupo editorial universitario
- Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Grao.
- Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (2000): El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Rascovan, S. (2012). Los jóvenes y el futuro: Programa de Orientación para el mundo adulto. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

INTERVENCIONES Y DIMENSIONES DE LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Chardon, María Cristina; Torrealba, María Teresa; Glaz, Claudia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentamos el análisis preliminar de una experiencia desarrollada entre dos instituciones educativas: la cátedra I de Psicología Educacional-UBA y una escuela pública -de gestión estatal-nivel primario, para adultos. Pensamos el trabajo interinstitucional como un encuentro entre dos trayectorias educativas que se conocen/re-conocen y enriquecen mutuamente, en el marco de una actitud respetuosa "(...) que prioriza el aspecto participativo, de cooperación horizontal y de reflexión crítica." (Chardón, 2000: 156). Se trata de una primera aproximación que explora una experiencia educativa que intenta promover la inclusión, la participación y la construcción de ciudadanía democrática. A partir de las entrevistas y observaciones realizadas por estudiantes de la Cátedra, nos proponemos producir datos descriptivos para analizar. Trabajamos con un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad. Pensar/trabajar/aprender "junto con/entre" dos instituciones requiere necesariamente reconocer la especificidad de los saberes que cada una ha construido y construye; requiere estar disponibles a las novedades de este encuentro. Las intervenciones así entendidas posibilitan la construcción de preguntas que dan lugar a la definición compartida de un problema y de los instrumentos más adecuados para esa indagación.

Palabras clave

Intervenciones, Participación, Ciudadanía Democrática, Inclusión educativa

ABSTRACT

INTERVENTIONS AND DIMENSIONS AS CONSTRUCTION OF SUBJECTIVE
In this paper we present a preliminary analysis of an experience developed by two educational institutions: the chair of Educational Psychology I-UBA and a public primary school for adults. We think the interinstitutional work as a meeting between two educational paths that known/re-known and enrich each other, within the framework of a respectful attitude "prioritizing the participatory aspect, horizontal cooperation and critical reflection." (Chardón, 2000: 156). This is a first approximation exploring an educational experience which had the aim of promoting inclusion, participation and the construction of democratic citizenship. Based on interviews and observations carried out by students of the Chair, our purpose is to produce descriptive data to analyze. We work with a theoretical methodological qualitative approach to study in-depth the case. Think/work/learn "together with/between" two institutions requires to recognize the specificity of the knowledge that each has built and builds; this requires to be available to new ideas. From this perspective the interventions allow the construction of questions that lead to a shared definition of a problem and the most appropriate instruments for that inquiry

Key words

Interventions, Participation, Democratic Citizenships, Educational Inclusion

Introducción: las condiciones de producción

La experiencia a analizar surge de un trabajo que implica a dos instituciones educativas: la cátedra I de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y una escuela pública de gestión estatal, de nivel primario para adultos, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta presentación nos proponemos una primera aproximación para explorar una experiencia educativa que intenta promover la inclusión, la participación y la construcción de ciudadanía democrática[i] y el trabajo en acto. Elegimos esta experiencia en tanto la pensamos a modo de *acontecimiento* que implica una ruptura, una discontinuidad en la lógica de lo instituido y que, por eso mismo, abre la posibilidad de la acción colectiva a partir de la construcción de un *nosotros político* (Byung-Chul Han, 2014). La misma incluye dos formatos pensados por la escuela para promover los aprendizajes y favorecer los procesos de participación de sus alumnos: Grupo de Egreso y Consejo de Convivencia. Utilizaremos datos construidos a partir de los Trabajos de Campo[ii] realizados por estudiantes de la Facultad de Psicología. Los fragmentos presentados corresponden a observaciones desarrolladas en esos formatos y entrevistas realizadas a las coordinadoras/docentes de ambos espacios y a una psicóloga de la institución. Titular y ayudantes trabajan con la institución un mínimo de cuatro encuentros por cuatrimestre, habilitando así la creación de espacios de reflexión.

Acerca del enfoque teórico-metodológico

Desde una perspectiva psicoeducativa, la participación de docentes y estudiantes en esta experiencia permite identificar las concepciones de aprendizaje que subyacen y las características de participación que habilitan/promueven estos formatos, así como muestra en acto las formas de trabajo colectivo.

Desde la pedagogía crítica (o radical)[iii] el análisis de este tipo de experiencias nos permite comprender cómo algunas prácticas visibilizan conflictos sociales y producen significados, cómo algunas opciones son actos que, "en mayor o menor grado, son liberadores u opresivos" (Mc Laren, 1994:29). En la misma línea retomamos las experiencias comunitarias de la liberación de los años sesenta y setenta con la filosofía, psicología, pedagogía, sociología y teología de la liberación (Chardon, 2013). Nos interesan estas perspectivas ya que se despliegan en los bordes, en la grieta entre *una praxis subversiva y una utopía concreta*, apelando a la historia como una forma de situar la experiencia en un proceso de construcción teórica. "La razón crítica puede darle alas al deseo, de modo tal que pueda extenderse más allá de las limitaciones del momento presente, a fin de transformarse en sueños de posibilidad. Y con los sueños pueden hacerse cosas maravillosas" (Mc Laren, 1994: 112). Se trata de un tipo de indagación que se propone producir datos descriptivos a partir de los discursos docentes y las observaciones realizadas, por todo el equipo, incluidos los docentes de ambas instituciones. Trabajamos con un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad, que utiliza herramientas etnográficas en el trabajo de campo.

Acerca de la materia

Psicología Educacional es una materia obligatoria del Ciclo de Formación Profesional. Ubicada en el tramo final de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, es la única -dentro de este ciclo- que vincula los campos de la psicología y la educación.

Como parte de la formación profesional, es decisión de esta Cátedra promover articulaciones con otras instituciones educativas. Se trata de visibilizar la responsabilidad político/ética/poética de la Universidad Pública en la construcción de significados contextualizados en la realidad social y educativa de la que es parte, anticipando la praxis posible de los futuros psicólogos.

Pensamos el trabajo interinstitucional como un encuentro entre dos colectivos de actores sociales que se conocen/re-conocen y enriquecen mutuamente, en el marco de una actitud respetuosa *“que prioriza el aspecto participativo, de cooperación horizontal y de reflexión crítica.”* (Chardón, 2000: 156). Sostenemos que en este proceso resulta necesario reflexionar respecto al lugar que la Universidad ocupa en el imaginario social, ligado al lugar del Saber. Es también necesario desnaturalizar el *discurso universitario* como aquel legitimado para interpretar e interpelar a las otras instituciones. Desde los modelos clásicos de intervención, son las prácticas de la institución observada las que se ponen en cuestión, desconociendo a la universidad misma como producto histórico-social y a nuestra universidad pública en particular, sostenida por todos y a la que muy pocos todavía pueden acceder. Es el compromiso ético de trabajo el que se pretende construir, en el que ambas instituciones encuentran espacios de creación, innovación y elaboración de las problemáticas encontradas y desarrollan confianza en sí mismas. La intervención habitual desde el discurso universitario como discurso de saber, somete a las instituciones a *lajerarquía del mundo de las inteligencias* y, por lo tanto a la creencia de que necesitan *ser explicadas y comprendidas* por los que saben. En general, de este modo, las instituciones pierden confianza en su capacidad de producción (Rancière, 1987).

Pensar/trabajar/aprender “junto con/entre” dos instituciones requiere necesariamente reconocer la especificidad de los saberes que cada una ha construido y construye; requiere además estar disponibles a las novedades de este encuentro. Novedades siempre provisionarias que requieren sostener la imprevisibilidad y dejar de lado las fantasías de lo cerrado, único e inmodificable.

Las intervenciones así entendidas posibilitan la construcción de preguntas que dan lugar a la definición compartida de un problema y a la decisión respecto de los instrumentos más adecuados para la indagación. Compromete a un colectivo que se piensa como sujetos activos, capaces de crear y equivocarse.

El Trabajo de Campo desarrollado -con esta institución en particular- es un formato de intervención que promueve la articulación de la teoría con las prácticas situadas. Nos proponemos *“(...) que en el aprendizaje de la materia los estudiantes tengan que (...) (definir) los problemas que surgen en este contexto, en contacto con los diferentes actores sociales, con sus propias conceptualizaciones, provenientes de trayectos curriculares y extracurriculares, vivencias y teorías. Así (creemos), se facilita la interrogación crítica de los contenidos ofrecidos por la materia.”*[iv] El TC implica el análisis de las narrativas de docentes, directivos, profesionales del campo “psi” y de las observaciones realizadas en una institución educativa, así como nuestra propia implicación. Trabajamos con consentimiento informado.[v] Este instrumento -en su dimensión ética- visibiliza a los sujetos como sujetos de derecho y resulta imprescindible cuando se trata de incluir en una situación áulica a

personas -ajenas a la institución- que van a hacer una observación de la misma. Creemos que las intervenciones deben siempre ser respetuosas de los espacios de los que participan estudiantes y docentes. Asimismo, es también una herramienta para el aprendizaje de los estudiantes de psicología quienes se forman en el marco de un modelo que les provee los instrumentos éticos y deontológicos necesarios para velar por el respeto a los derechos humanos en el ejercicio de su profesión.

Acerca de la población

“(...) En general son chicos en situación de calle, en su mayoría. (...) podemos decir que son chicos que tienen sus derechos muy vulnerados, totalmente vulnerados. También hay chicos de paradores, no son específicamente en situación de calle, igual la situación de calle es algo errático, vuelven a sus casas, se pelean, vuelven a la calle (...).” (fragmento de entrevista a la coordinadora - 2015)

“(...) la asistencia de los pibes es bastante irregular, depende de muchísimas cosas. Entre (ellas) está el clima. Quizás si llueve un día solo, tenés la escuela llena de pibes, pero si llueve durante más días, toda la semana lloviendo, quizás no hay nadie, porque se van. Se van a casa de familiares de Provincia.” (fragmento de entrevista a una de las coordinadoras del CC - 2016)

“(...) esta persona llegó a los dieciocho años sin poder leer ni escribir, muchísimos tenemos porque han ido muy poquito a la escuela y han salido expulsados o no lo han podido sostener (...).” (fragmento de entrevista a una de las psicólogas - 2016)

Una posibilidad de caracterizar a los estudiantes de esta institución es describirlos como población “vulnerabilizada”. El adjetivo “vulnerados” utilizado por una de las coordinadoras recupera la dimensión histórico-política de los procesos de exclusión social: *“(...) los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.”* (Terigi, 2009: 29). Importa señalar la discontinuidad naturalizada de sus trayectorias educativas. Esta discontinuidad hace referencia a la recurrencia de las inasistencias, a que *“han ido muy poquito a la escuela y han salido expulsados o no lo han podido sostener (...).”*, pero también a discontinuidad como responsabilidad de los sujetos centrada en el déficit individual. Se abre un hiato, un silencio deshonroso que ignora la ausencia durante muchos años de políticas públicas que puedan hacer frente e interrogar los determinantes duros del formato escolar que provocan el fracaso escolar masivo, entre otros efectos. Esta discontinuidad se expresa en problemáticas en los tiempos de apropiación o “bajos logros de aprendizaje” (Terigi, 2010) que nos obliga a pensar con unidades de análisis que dan cuenta de la complejidad de estas realidades.

“(...) nosotros trabajamos mucho sobre (...) cómo se construye una escuela para que ese sujeto pedagógico pueda sostener la escolaridad, pueda iniciar algún proceso (...) es el modo en que se construyó la escuela, (...). Para mí es una modalidad muy importante que le da esa impronta a la institución, la institución no fue creada para trabajar con pibes en situación de calle sino que a partir que la escuela empieza a ser tomada por chicos en situación de calle, se empieza a pensar, qué escuela para estos pibes (...).” (Fragmento de entrevista a una psicóloga - 2016).

Este fragmento nos permite interrogar un aspecto central de los procesos de escolarización masivos. Al preguntarse “*qué escuela para estos pibes*” se problematiza, de algún modo, la cuestión del formato escolar único para situaciones sociales tan disímiles en nuestro país y se van generando preguntas, desde el trabajo colectivo interinstitucional respecto a los instrumentos de intervención construidos.

Acerca de la participación

ESCENA 1 -Fragmento del registro de observación- Grupo de Egreso - 2015

El docente escribe un ejercicio de cálculos combinados en el pizarrón. Explica e indica los pasos a seguir. Una vez finalizada la explicación, les dice que resuelvan individualmente en sus carpetas.

(Pasado un tiempo) Un alumno hace un comentario de cómo lo hacía en otra institución. El docente se acerca, baja el tono de voz y le dice al oído, después de revisar el ejercicio, “Muy bien, no hay una sola forma de pensarlo”.

ESCENA 2, Fragmento del registro de observación- Consejo de Convivencia - 2016

La coordinadora propone los temas a trabajar en la reunión y anticipa la meta a la que hay que llegar “*que todos los estudiantes estén comprometidos y se muestren unidos frente a esta situación.*”

El estudiante/delegado del 3er. Ciclo dice “otra vez lo mismo” y comenta con desgano la situación en la que se vuelven a encontrar.

La coordinadora asiente y luego reinstala el tema y el propósito del encuentro.

A partir de la ESCENA 1 podemos pensar qué modalidades de conversación en el aula favorecen o no los procesos de apropiación del conocimiento. Coincidimos con Elichiry cuando afirma que centrar la mirada en “*(...) la forma en que surgen y se modifican los significados cuando los sujetos formulan y contestan preguntas (...) permite estudiar indicios específicos del proceso de aprendizaje de los alumnos (...)*.” Desde esta perspectiva, centrada en la enseñanza dialógica, el conocimiento es producto de “*(...) un proceso de crear y recrear interpretaciones de lo que otros conocieron, pensaron, sintieron o hicieron quizá en otro lugar, quizá hace mucho tiempo. La conversación aporta nuevas voces, en especial en aquellas diseñadas con fines educativos y ayuda a que cada uno aprenda formas de decidir entre las opciones que surgen.*” (Elichiry, 2013: 58).

La posibilidad de “decidir entre las opciones que surgen”, plantear problemas, construir interpretaciones conjuntas, promueve el ejercicio de ciudadanía democráticas[vi] que cobra un significado singular cuando trabajamos con poblaciones vulnerabilizadas.

La ESCENA 2[vii], da cuenta de un modo de interacción particular que se repite a lo largo del encuentro: la coordinadora plantea el tema, un estudiante responde o comenta y la coordinadora evalúa y cierra para reiniciar este circuito. Es habitual pensar la participación en el aula en términos de respuesta a las preguntas que hace el maestro. Sin embargo, coincidimos con Sirvent cuando sostiene que la participación real “*es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo(...) es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista (...)*” (Sirvent, 2008).

Si entendemos el aprendizaje como un proceso de creciente participación en prácticas situadas, resulta indispensable habilitar espacios en los que todos los actores intervengan en la definición de la situación -en términos de propósitos y metas- e incidan en las decisiones. Los acuerdos son el resultado de un proceso constructivo en el que es central dar lugar a las diferentes voces -incluso a

las del desgano, a las de “otra vez lo mismo”- ya que habilita a lo que son, en ocasiones, largos, engorrosos y difíciles procesos de transformación que llevan también a las creaciones compartidas. Este proceso no es un camino lineal y uniforme sino que está intrínsecamente ligado a tensiones, conflictos y contradicciones que visibilizan su complejidad. (Torrealba y López, 2013).

A modo de cierre y apertura

En esta escuela emerge como característica significativa algo del orden de lo que Cornú llama *confianza*. “*Ella abre un campo de acción a aquel que es menos fuerte, al más débil, tiene por efecto y por objeto irle dando el poder propio (...)*” (Cornú, 1999:24). Entonces, la confianza está en la base de la construcción de la noción de estudiante como ciudadano, pero más aún en la praxis cotidiana que se sostiene en acto.

Un interrogante nos inquieta y nos desafía: ¿Cómo seguir sosteniendo desde “dentro” del sistema instituido un estilo que permita no excluir, no dejar afuera? ¿Cómo extender esa mirada que permite “hacerse cargo” de problemáticas que las escuelas han excluido durante años? ¿Es posible una escuela distinta y diferente? ¿Seremos capaces de resquebrajar el cemento de la naturalización?

Pensamos la “construcción conjunta” como presencia de cosmovisiones, de *polifonía* (Bajtín, 1991). Es imprescindible habilitar las diferentes voces que se ponen en juego. En esta dirección, una decisión que visibiliza el trabajo conjunto realizado en ambos colectivos se encarna en la construcción de devoluciones mediadoras de procesos intersubjetivos, en soportes no convencionales, que funcionan como instrumentos de mediación (gigantografía, historietas, carta, mural digital, desde 2013 hasta ahora). Este tipo de materialidad -que combina múltiples expresiones- permite el despliegue de lenguajes, narraciones, voces que dan cuenta de lo creado por otros, interesados para explicar la interacción entre los colectivos actuantes, ampliando así las fronteras de los textos producidos en el ámbito académico. Importa enfatizar que nosotros aparecemos en la institución escuela -no sólo en revistas con o sin referato- y ellos también hoy, en este artículo. La construcción de una ciudadanía más inclusiva que se abra a la dialogicidad entre los que tienen muy pocas chances de llegar a la universidad y los que ostentan un privilegio sostenido económicamente con los impuestos de todos, implica la responsabilidad de restituir a la sociedad lo que nos ha sido dado, razón de la ética y sostén de la universidad pública y gratuita.

Las producciones/devoluciones pueden ser expuestas en las paredes de la escuela o en las páginas de la cátedra, abriendo diálogos entre los colectivos de estudiantes, de docentes, de estudiantes y docentes, de análisis de intervenciones, de políticas públicas, etc. En ambas instituciones educativas se dialoga con otros, se sale de lo endogámico y de este modo se abren nuevas interrogaciones y una escucha diferente que es también una forma de “transformar las prácticas críticamente”. La continuidad en los procesos de construcción de espacios interinstitucionales es un desafío. Repensar las prácticas, la enseñanza, las lógicas de los espacios de reflexión al interior de las escuelas que proponemos, son nuevos interrogantes que guían nuestras búsquedas.

Estos espacios de reflexión conjunta, verdaderas sinfonías y cosmovisiones, han dado un nuevo giro al solicitar los docentes y encargados la revisión de bibliografía que se pueda proponer para trabajar diferentes temas. Retomamos así modalidades inauguradas hace muchos años en la asesoría a escuelas, en las que las problemáticas nos abrían al despliegue de conceptualizaciones teóricas que tengan en cuenta algún aspecto de la complejidad que se quie-

re profundizar. Se establece así un helicoide, una dialogicidad, en la que las experiencias problematizadoras pero también las exitosas abren interpelaciones y estas promueven mirarlas desde diferentes conceptualizaciones. Solidariamente promovemos el trabajo sobre lo hecho, en lo que llamamos la dialéctica de lo macro y de lo micro, para revisarlo, enriquecerlo y señalar aquellos dispositivos de lo que nos hayamos podido apropiar, nuevas miradas, ausencias que antes no notábamos, invisibilizaciones que no se pueden sostener. Es decir, pensamiento crítico y reflexivo que cierra y permite abrir intervenciones flexibles, pero no congelarlas, ni transformarlas en recetarios o protocolos.

NOTAS

[i] Este trabajo retoma algunas líneas de análisis del artículo "*Instrumentos de participación e inclusión para ensayar ciudadanía democráticas*" (sobre la experiencia de la Orquesta Infantil de Villa Lugano) - Torrealba, M. Teresa y Hojman, Gabriel, publicado en Memoria del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, 2010. ISSN 1667-6750.

[ii] El Trabajo de Campo que se realiza con esta institución educativa tiene características diferentes a las habituales en Psicología Educativa I: es un acuerdo interinstitucional y en función de los ejes -concepciones de aprendizaje e intervenciones psicoeducativas- se definen conjuntamente qué problemáticas indagaremos.

[iii] Nos referimos a la pedagogía desarrollada por autores como Mc. Laren o Giroux, entre otros.

[iv] Programa de la materia Psicología Educativa. Cátedra I. Titular Dra. Cristina Chardón. <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=83&anio=2016&cuatrimestre=1>

[v] El consentimiento informado es un compromiso explícito por el cual se informa de la naturaleza, propósitos y formas de instrumentalización de la observación. De este modo, se procura la autorización de los sujetos participantes para legitimar su implementación. Consideramos que -desde esta perspectiva- el consentimiento informado también promueve el ejercicio de ciudadanía democráticas.

[vi] "*En este sentido Ruiz Silva (2007) sostiene que en las democracias latinoamericanas conviven al menos tres relatos de ciudadanía: el de una democracia sin ciudadanos, una ciudadanía deficitaria y algunas formas subalternas de ciudadanía incluyente. Los dos primeros se sostienen en las condiciones formales de la ciudadanía y niegan la idea del rol político de los ciudadanos. El relato de las formas subalternas de ciudadanía, ciudadanía(s) inclusiva(s), se vincula con prácticas sociales encaminadas a reducir o eliminar las condiciones reales de desigualdad.*" En Torrealba y Hojman, 2010).

[vii] Es importante advertir que el análisis de esta situación no debe generalizarse en tanto da cuenta de las primeras reuniones del Consejo de Convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Byung-Chul, H. (2014): *Psicopolítica*. Edit. Herder. Bs. As.
- Bajtín, M. (1991): *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus.
- Chardon, M. C. (2000): ¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente? En Chardón, M. Cristina (comp.) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*, Argentina, EUDEBA
- Chardon, M.C. (2013). *Psicología Comunitaria*. Clase virtual en Diplomado "Educación Popular: Prácticas educativas y construcción de conocimiento en América Latina", Secretaría de Extensión Universitaria. UNQ y Universidad de Humanismo Cristiano, Chile.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001): *Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida* en Salomon, G. (comp.): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs As: Amorrortu
- Cornú, L. (1999): *La confianza en las relaciones pedagógicas* en Frigerio, G; Poggi, M.; Korinfeld, D.(comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Bs As: CEM. Novedades Educativas.
- Elichiry, N. (2013): *Conversaciones sustantivas en el aula*. Revista RUEDES, Año 2, N° 4.
- Mc. Laren, P. (1994): *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.
- Rancière, J. (2007): *El maestro ignorante*. Bs. As: Edic. del Zorzal.
- Rogoff, B (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. Cap 2
- Sirvent, M.T. (2008): *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Bs As: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2009) *El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 50 pp. 23-39
- Torrealba, M. T. y HOJMAN, G. (2010): "Instrumentos de participación e inclusión para ensayar ciudadanía democráticas" (sobre la experiencia de la Orquesta Infantil de Villa Lugano), En Memoria del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, 2010. ISSN 1667-6750.
- Torrealba, M. T. y LÓPEZ, H. B. (2013); *Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje*. En Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-054/473>

DISEÑO DE UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DESDE LOS CICLOS EXPANSIVOS DE UN LABORATORIO DE CAMBIOS

Colombo, Maria Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Alcover, Silvina Mariela; Martinez Frontera, Laura Celia; Pabago, Gustavo; Lombardo, Enrico; Gestal, Leandro; Cirami, Lautaro
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo corresponde al diseño de un dispositivo pedagógico-didáctico en el marco del proyecto de investigación UBACyT: "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales". Se utilizó una metodología de Laboratorio de Cambios, diseño de intervención, que opera como un sistema de actividad cuyos integrantes fueron los docentes de la asignatura Psicología del CBC-UBA y dos investigadores. En las sesiones realizadas con frecuencia quincenal durante el segundo cuatrimestre del 2015, a partir de las intervenciones formativas y del trabajo de reflexión conjunta, los docentes alcanzaron la concientización de su propia práctica y la posterior transformación del diseño pedagógico áulico, mientras que las sesiones del primer cuatrimestre del 2016 estuvieron orientadas a revisar los cambios implementados. Las innovaciones que emergieron fueron: el reordenamiento de las unidades temáticas con nuevos nexos; una nueva planificación de clases; diseños de actividades considerando la estructura formal, de contenido, y la actividad cognitiva solicitada a los alumnos, y nuevos instrumentos mediadores de la actividad. El producto del trabajo fue compartido a través de la plataforma Moodle provista por CITEP, con los alumnos cursantes de la asignatura.

Palabras clave

Dispositivo pedagógico, Ciclos expansivos, Actitud epistémica, Argumentación académica

ABSTRACT

DESIGN OF A PEDAGOGICAL DEVICE FROM THE EXPANSIVE CYCLES OF A LABORATORY OF CHANGES

This work corresponds to the design of a pedagogical - didactic device in the frame of the UBACyT research project: "Argumentative collaborative academic reading and writing for the promotion of an epistemic attitude of disciplinary knowledge in pedagogical didactic device that articulates classroom teaching, non presential and virtual collaborative resources". The methodology of Laboratory of Changes was used, intervention design, that operates as an activity system which members were teachers of the subject Psychology of CBC-UBA and two researchers. During the second four-month period of 2015, through the formative interventions and the joint reflection along those sessions, teachers reached public awareness of their own practice and the later transformation of the pedagogical classroom's design, while the sessions of the first four-month period of 2016 were faced to check the implemented changes. The innovations that emerged were: the rearranging of the thematic units with new connections;

new lesson plans; new designs of activities considering the formal and content schemata, and the cognitive activity requested for pupils, and new mediating instruments of the activity. The resulting product was shared with students of the subject, through the moodle platform provided by CITEP.

Key words

Pedagogical device, Expansive cycles, Epistemic attitude, Academic argumentation

Introducción:

Este trabajo corresponde al cumplimiento del objetivo 4 del proyecto de investigación antes citado, que es diseñar un dispositivo pedagógico-didáctico que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar con recursos colaborativos de una plataforma Moodle provista por CITEP -Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA. Desde el enfoque constructivista histórico-cultural, el fundamento general de la investigación entiende que el alumno universitario debe desarrollar habilidades específicas de lectura y escritura del ámbito académico, en especial argumentativas, que le permitan generar una actitud epistémica de los conocimientos disciplinares. Para ello es preciso cambiar la concepción del instrumento de la lectura y escritura desde una práctica centrada en la memorización hacia una práctica centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento (una actitud epistémica de los saberes). Esto es una explicitación progresiva de los saberes que resulta del dominio de los artefactos culturales simbólicos y de las interrelaciones funcionales que implican una toma de conciencia de la propia actividad cognitiva (Cassany, 2011; Ligni Molano y López, 2006; Vigotsky, 1991, 1995). Para lograrlo, primero fue necesario conocer la concepción que tienen los docentes de psicología del C.B.C. de U.B.A. respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad. Los resultados del estudio mostraron que dicha concepción es básicamente de transmisión de información (Alcover, Curone, Gestal, Mayol, Martínez Frontera y Colombo, 2015).

En tanto los docentes forman parte de un sistema dinámico en evolución y entendiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos entrelazados que deben abordarse de manera conjunta analizando sus objetivos e intenciones, se consideró la utilización del diseño de intervención o Laboratorio de Cambios construido por Engeström para promover ciclos expansivos (Engeström, 2001, 2011; Engeström & Sannino, 2012) en la dirección de la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo superador de las concepciones enciclopedistas y memorísticas de la enseñanza y el

aprendizaje tradicionales.

Las hipótesis de trabajo del proyecto general son: 1.- Los alumnos que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa con recursos compartidos de Moodle presentan desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. 2.- Los alumnos que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa con recursos compartidos de Moodle presentan desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas.

En este trabajo se presenta el seguimiento del Laboratorio de Cambios luego de sus siete sesiones quincenales.

Metodología:

Participantes: Los integrantes del Laboratorio de Cambios son 3 profesores, 7 jefes de trabajos prácticos, 19 auxiliares docentes pertenecientes a la cátedra de Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, además de 1 auxiliar docente alumno y dos investigadores de la cátedra de Psicología General de esa misma Universidad.

Este es un estudio cualitativo en el cual se implementó el análisis del discurso (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). Se utilizó un diseño de intervención formativa (Engeström, 2011) que opera como un sistema de actividad que se enfrenta a una importante transformación generada por las contradicciones históricas de la propia actividad; es un procedimiento que implica simultáneamente investigación básica y aplicada. Las intervenciones de los investigadores promueven los ciclos expansivos aunque no las producen orientándose al redescubrimiento y reconstrucción expansiva del objeto de la actividad.

Procedimiento: se realizaron siete reuniones quincenales en el segundo cuatrimestre de 2015 dentro del espacio periódico quincenal de reunión de cátedra. Durante el año 2016 se realizan reuniones de seguimiento quincenales, junto con la reunión de cátedra, de trabajo intensivo en la construcción del dispositivo pedagógico y cada cuatro meses, de evaluación del trabajo realizado y su implementación, de críticas que emergen de la evaluación y su reelaboración para su nueva aplicación en el segundo cuatrimestre 2016. En las reuniones quincenales están presentes todo el equipo docente y dos investigadores. En las otras reuniones están presentes la totalidad de docentes y del equipo de investigación; las reuniones son registradas mediante grabaciones y actas confeccionadas por los investigadores.

La dinámica general de las reuniones es presentar el eje a trabajar que resulta de los propios obstáculos objetivados, como de las innovaciones realizadas. El coordinador, como también los otros investigadores, repreguntan acerca de los comentarios de los participantes, buscando explicitar las contradicciones que se perciben, los discursos y las prácticas descriptas. Para el desarrollo del trabajo de reflexión conjunta se realizan intervenciones formativas (Engeström, 2011) en la dirección de la concientización de los docentes respecto de sus prácticas.

Resultados:

Al interior del Laboratorio de Cambios, la participación activa por parte de los docentes integrantes fue lo que generó modificaciones en el diseño pedagógico del sistema de actividad áulico. La toma de conciencia de las contradicciones concluyó en la reelaboración de las actividades de enseñanza. Éstas cobraron significativa relevancia tras haber descentrado las prácticas del lugar dador del docente y del texto como objeto. Como primera innovación, los do-

centes señalaron la importancia de implementar el nuevo diseño en un trabajo que articuló tanto el espacio áulico como extra-áulico. Tras un reordenamiento de las unidades temáticas, los miembros del laboratorio propusieron la confección de una nueva planificación de clases que implicó la transformación del trabajo en el aula. Se produjeron diseños de actividades de prácticas de estudio que discriminaban los siguientes dominios: estructura formal, de contenido, actividad cognitiva solicitada a los alumnos, e instrumentos mediadores de la actividad. El producto del trabajo en las sesiones fue compartido a través de la plataforma Moodle provista por CITEP (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA), con los alumnos cursantes de la asignatura. De esta manera, el diseño pedagógico se fue implementando a modo de prueba piloto, bajo la premisa de continuar intercambiando en los encuentros posteriores del Laboratorio de Cambios las primeras consecuencias de su aplicación, tanto en los propios docentes instrumentadores como en los estudiantes.

El diseño pedagógico fue construido por los docentes y las intervenciones por parte de los investigadores consistieron en ofrecer material espejo. Este material consiste en producciones de los propios participantes del sistema de actividad que son recuperados por los investigadores para tal fin. El sentido de esta intervención es que los participantes puedan agenciarse de sus propias construcciones y superen contradicciones a partir de este trabajo.

En el avance de la evaluación del dispositivo en las reuniones surgió lo que sigue: algunos comentarios de los docentes se orientaron a comunicar la comodidad con esta nueva modalidad de trabajo; además, algunos docentes mencionaron la conformidad por parte de los alumnos. Sin embargo, se pueden advertir algunas primeras dificultades: un docente señala inquietudes por parte de los alumnos: *Docente 1: Los alumnos notan que en sus cuadernos no tienen muchos apuntes. Entienden pero les inquieta no tomar nota como lo hicieron siempre. Con esta dinámica no lo necesitan para aprender.* Este comentario abre un diálogo que invita a compartir las experiencias de otros docentes:

Docente 2: Es cierto, pero los alumnos aún buscan "responder la pregunta". Esperan que el docente les diga si está bien o mal contestada.

Una de las intervenciones del coordinador, se dirigieron a ofrecer una herramienta para lidiar con esto:

Investigador 1 (Coordinador): Quizá cuando esto sucede, el docente podría inventar un punto de vista distinto para que aparezca el contraargumento y el problema. Allí se encuentra una de las funciones del docente.

En esta oportunidad, las resistencias al cambio estuvieron ligadas a la seguridad que para algunos docentes proporcionaba la modalidad anterior, ya que el rol dador permitía un mayor control sobre los contenidos a trabajar.

Docente 3: A mí se me va mucho tiempo, quedan cosas sin abordar, no se llega a dar todo.

No obstante, otros miembros implementaron las modificaciones tomando como referencia uno de los propósitos del diseño que juntos habían construido previamente: desplazar su rol docente hacia una función facilitadora de las condiciones de aprendizaje.

Docente 4: En mi caso no tuve inconvenientes. El recorrido del texto es posible porque se realiza sobre el debate. Ahora uno puede escuchar al alumno y qué entiende realmente.

Este comentario revelaría de qué manera el agenciamiento de la práctica resulta superador de las contradicciones propias de la actividad que motivaron las sesiones del Laboratorio de Cambios. Este participante del sistema de actividad, hacia la tercera sesión del

laboratorio de cambios, proponía actividades centradas en su mirada epistemológica. Los objetivos de sus actividades estaban dirigidos a que los alumnos llevaran a cabo un análisis epistemológico guiado por él. Sin embargo, en la última sesión muestra un cambio importante, el docente señala que su actividad tiene como objetivo que el alumno argumente, es decir, que construya su propia mirada epistemológica.

Docente 4: Hay que pedirle al alumno que argumente.

Más adelante menciona:

Docente 4: Es interesante cuando no hablas tanto y escuchas a los alumnos. Escuchas qué y cómo lo entienden.

Su concepción acerca de los objetivos de la actividad cambió, ahora su interés está en que el alumno sea quien construya su propio recorrido.

Discusión y conclusiones:

Una de las controversias importantes en este tipo de diseño innovador que es el “Laboratorio de Cambios”, en donde se investiga e interviene simultáneamente, es que la “intervención” se efectúa desde dentro, por parte de los “sujetos” del experimento formativo (Vigotski, 1995). Su puede por ello realizar diferentes críticas desde la mirada metodológica tradicional, en general centradas en la dificultad de controlar el objeto de la investigación (la actividad conjunta) y las decisiones que el propio colectivo adopta en el transcurso de la investigación. Y es natural que así sea, por el tipo de investigación que es. No se trata meramente de describir o explicar cómo es la actividad o porqué ocurre la transformación de la actividad colectiva si la hubiere, sino de producirla, y producirla como resultado de la participación activa, consciente y voluntaria de los protagonistas a partir de las contradicciones materiales que la actividad histórica y situada presenta.

Otra de las críticas posibles puede orientarse hacia la idea de que los cambios producidos en el discurso de alguno de las participantes no necesariamente reflejan un cambio colectivo en la actividad. Para Engeström (2001), sin embargo, los cambios “fungen”, aparecen en distintas partes de la actividad (en este caso docentes) como innovaciones puntuales, que al principio parecen no tener relación entre sí, como cambios aislados o sin conexión, pero que progresivamente se van replicando de distintas formas hasta configurar un estado general de bullicio o cierta algarabía y desorden, lo cual describe parte de lo que ocurrió en las últimas reuniones de cátedra donde se trabajaron los cambios que estaban ocurriendo.

Otro aspecto que puede ser controversial es la idea de que los cambios que ocurrieron por “motus propio” por parte de los docentes fueron cambios en la organización de los contenidos curriculares de la actividad pedagógica y no de la dinámica de la propia actividad educativa, lo cual supone una transformación mucho más sensible para el dispositivo duro de las prácticas docentes. Estos cambios de la dinámica de la actividad pedagógica fueron introducidos por los coordinadores, y por ello puede entenderse como una operación ajena o externa a los intereses o preocupaciones del cuerpo docente. Pero cuando se plantea un cambio “desde abajo” (Engeström, 2001), operado por los propios protagonistas, se comienza por las transformaciones legítimamente propuestas para ese momento del cambio colectivo posible. Luego, conforme se afianza el ciclo expansivo, se pueden ir introduciendo transformaciones en la dinámica de las actividades pedagógicas, cambios que involucran “hábitos” muy arraigados, donde los docentes se sienten seguros en su modalidad de trabajo.

La cuarta controversia que puede explicitarse es la siguiente: podría plantearse que las contradicciones presentadas como propias de la

actividad pedagógica histórica y situada (los ejes de análisis o las repreguntas del coordinador como material espejo) fueron “inyectadas” (Engeström, 2001) desde fuera de la actividad cotidiana de los docentes por parte de los investigadores, como una decisión de la “elite” de los participantes de la investigación de la cátedra. Esto de algún modo pone sobre la mesa la cuestión de si se están superando las contradicciones históricas de la actividad áulica de esos docentes, o si estas son “artificialmente” impulsadas por el staff, y por lo tanto, no representan el legítimo proceso histórico material de la actividad concreta que se quiere desarrollar. Sobre esta discusión la posición de los investigadores es que los ejes trabajados y la confrontación de los discursos de los diferentes docentes como material espejo emergen concretamente de los cuestionarios auto administrados en anteriores pasos de la investigación, como así también de la actividad “Laboratorio de Cambios” realizada, y en este sentido, sin ser contradicciones directas de la actividad docente (durante las clases en el aula) representan contradicciones producto de la internalización (Vigotsky, 1995) de esas prácticas cotidianas de los docentes dentro de la actividad propuesta, y cumplen la misma función en tanto nacen de sus propias referencias manuscritas y verbalizadas respecto de su labor como educadores. Desde este punto de vista, las contradicciones que se fueron generando en el Laboratorio de Cambios son propias de la actividad educativa que experimentan los docentes en sus clases, aunque aparecen indirecta o secundariamente en la actividad propuesta, como un escenario propicio y en cierto sentido con una distancia instrumental o epistémica adecuada. El otro argumento a favor es que las contradicciones de la actividad pedagógica cotidiana de los docentes de la cátedra, inferida a través de investigaciones anteriores que revelan un desgranamiento o deserción de casi la mitad de los estudiantes ingresantes a la asignatura (Colombo et al., 2011 y Mayol, 2014), se mediatizan o llegan a impactar sobre la propia actividad a través del staff y del equipo de investigación de cátedra. Esto es, las contradicciones de la práctica en la base reconstruyen la propia actividad pero recorriendo un circuito indirecto, generando perturbaciones en el estrato subsiguiente, y recién luego impactando en la propia práctica educativa por las intervenciones del staff sobre la modalidad general de trabajo. En este sentido, son las propias contradicciones históricas de las prácticas concretas las que terminan desarrollando la actividad conjunta, pero lo hacen mediatizadas por los “estratos jerárquicos” de la cátedra, que, como artefactos que controlan o modulan la producción de la actividad del cuerpo docente, producen lo que Vigotsky (1995) llamaría “inversión del signo”: es la herramienta externa la que produce el control interno de los procesos, la paradoja del control voluntario desde afuera, a través de herramientas, como el material espejo en tanto segundo estímulo para la reconstrucción y por lo tanto el control de la conciencia.

Finalmente pudo apreciarse que las tensiones entre los roles, instrumentos y reglas dentro del sistema de actividad pedagógico devinieron en un proceso de innovación/implementación específico por medio de un “aprender haciendo” que operó en la reconstrucción constante de la propia práctica y de los instrumentos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcover, S.; Curone, G.; Gestal, L.; Mayol, J.; Martínez Frontera, L. & Colombo, M. E. (2015) Las concepciones de los docentes de psicología acerca de la función de la lectura y escritura académica. En Memorias de VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, pp. 31-34. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004) *Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Cassany, D. (2011). Taller de escritura. Propuestas y reflexiones. 10-06-2013. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31>.
- Colombo, M. Curone, G, Alcover, S., Pabago, G., Martínez Frontera, L y Mayol, J. (2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. Anuario de investigaciones del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. Vol. XVIII
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). "¿Whatever happened to process theories of learning?" En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia, Elsevier.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- 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*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ligni Molano, B. & López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje* 35 (1), (119-146).
- Mayol, J. (2014). *El aprendizaje participativo en el aula universitaria y la comprensión crítica de discursos académicos*. (Tesis de maestría). FLACSO, Argentina.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo I y III.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: DISCURSO Y ESCRITURA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO. UN ESPACIO PARA LA CREACIÓN DE SENTIDO SUBJETIVO. SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Conde, Fernanda; Neme, Eliana; Yapura, Cristina Verónica
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

La integración de las prácticas psicopedagógicas clínicas y la investigación han encontrado en el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Universidad Católica de Santiago del Estero un espacio de articulación. Así, desde el año 2010 se vienen desplegando diversas intervenciones en el ámbito del diagnóstico y del tratamiento que permiten contar con insumos significativos que sostienen proyectos de investigación desde los cuales el equipo se interroga acerca de la producción simbólica de niños y jóvenes en situación de pobreza, de las características de sus restricciones, de los signos distintivos de las transmisiones parentales en estas poblaciones, de las transformaciones e intervenciones más pertinentes, entre otras. El presente escrito compartirá los resultados obtenidos del último proyecto de investigación (SECyT- UCSE; 2013- 2015) denominado "Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo". El mismo se propuso estudiar la producción discursiva y escrita de los niños, niñas y púberes con problemas de simbolización que integran los grupos de tratamiento del SAP, analizando principalmente sus modalidades restrictivas, al tiempo de presentar una descripción sistemática de las transformaciones en dichas restricciones a lo largo del tratamiento psicopedagógico.

Palabras clave

Producción simbólica, Problemas de simbolización, Producción discursiva, Producción escrita, Tratamiento psicopedagógico

ABSTRACT

RESEARCH PROJECT: SPEECH AND WRITING IN THE PSYCHOEDUCATIONAL TREATMENT. A SPACE FOR THE CREATION OF SUBJECTIVE SENSE. SOCIALIZATION OF THE RESULTS

The integration of educational psychology research and clinical practices found in Counselling Service Care (SAP) of the Catholic University of Santiago del Estero joint space. Thus, since 2010 they are being made by various interventions in the field of diagnosis and treatment that allow to have significant inputs that support research projects from which the team wonders about the symbolic production of children and youth in poverty, the characteristics of its restrictions, distinctive signs of parental transmissions in these populations, transformations and more relevant interventions, among others. This letter will share the results of the latest research project (SECyT- UCSE; 2013- 2015) called "Speech and writing in the psychopedagogical treatment. A space for the creation of a subjective sense". It set out to study the discursive and written produc-

tion of children and pubertal problems symbolization that integrate treatment groups SAP, mainly analyzing its restrictive modalities, while presenting a systematic description of the changes in these restrictions throughout the psychopedagogical treatment.

Key words

Symbolic production, Problems of symbolization, Discursive production, Written production, Psychopedagogical treatment

El proceso de investigación.

El proyecto de investigación "**Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo**" (SECyT- UCSE; 2013- 2015) se planteó como la posibilidad de continuar avanzando en las indagaciones que el equipo del SAP se propuso inicialmente a partir del proyecto "*Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo*", aprobado por la Secretaría de Ciencia Técnica (SECyT- UCSE, 2010- 2012). En dicha oportunidad, las principales cuestiones sobre las que se focalizó fueron conocer la manera de vincularse con el conocimiento de niños y jóvenes insertos en contextos de pobreza con restricciones en sus aprendizajes, mediante la aproximación al conocimiento de su producción simbólica. Para ello, se inauguró a nivel institucional un espacio de prácticas psicopedagógicas clínicas que, a la vez de permitir contar con datos relevantes para el proceso investigativo, habilitó una oferta terapéutica gratuita a la mencionada población. Así, desde el SAP (Servicio de Atención Psicopedagógica), perteneciente al Área de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSE, se comenzaron a desarrollar procesos de diagnóstico y tratamiento orientados a partir del modelo teórico- clínico de la Cátedra Psicopedagogía Clínica a cargo de la Dra. Silvia Schlemenson (UBA) y que permitieron avanzar en los objetivos propuestos.

Al finalizar el primer proyecto, el equipo decidió continuar con las indagaciones relacionadas a los procesos de simbolización de la población seleccionada, y así fue que en el año 2013 dio inicio al proyecto ligado a profundizar en el conocimiento del discurso y la escritura en el marco del tratamiento psicopedagógico grupal.

Los interrogantes de investigación que orientaron el trabajo, fuertemente ligados a la experiencia clínica adquirida a lo largo del trabajo terapéutico, fueron:

¿Cuáles son las principales características de las modalidades restrictivas en la producción discursiva y escrita de los niños y

niñas con problemas de simbolización integrantes de los grupos de tratamiento del Servicio de Atención Psicopedagógica de la UCSE?

¿Cuáles son las transformaciones que se producen en dichas restricciones a lo largo del tratamiento psicopedagógico?

Los mencionados interrogantes posibilitaron elaborar los objetivos de la investigación, que se refirieron a:

Objetivos generales:

Caracterizar las modalidades restrictivas en la producción discursiva y escrita de los niños y niñas con problemas de simbolización integrantes de los grupos de tratamiento del Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la UCSE.

Analizar las transformaciones en dichas restricciones a lo largo del tratamiento psicopedagógico

Aportar nuevas conceptualizaciones sobre las herramientas clínicas eficaces para el tratamiento psicopedagógico de niños y jóvenes con problemas de aprendizaje.

Objetivos específicos:

Caracterizar los procesos psíquicos asociados a las dificultades en la producción discursiva y escrita en los niños y jóvenes que integran los grupos de tratamiento psicopedagógico.

Elaborar hipótesis sobre las modalidades restrictivas de simbolización que afectan la creación de los recursos indispensables para el aprendizaje.

Proponer estrategias terapéuticas que posibiliten la transformación de las modalidades restrictivas potenciando las herramientas de elaboración de sentido subjetivo singular ligado a los objetos de aprendizaje. Potenciar los trabajos psíquicos de imaginación como herramienta de complejización de la producción simbólica.

Proponer nuevas ofertas de intersección entre los ámbitos de la salud y la educación que potencien el despliegue social y simbólico de los niños y jóvenes de Santiago del Estero en situación de vulnerabilidad.

Por otra parte, y siguiendo el marco teórico relacionado con los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo, la investigación se planteó las siguientes hipótesis:

Los niños y niñas con problemas de aprendizaje presentan dificultades en sus procesos de simbolización que se manifiestan en diversas modalidades restrictivas en su producción escrita y discursiva.

Dichas modalidades restrictivas del discurso y la escritura expresan formas singulares de creación de sentido que se construyen en la historia de cada sujeto y llevan la marca de los procesos de elaboración de sus conflictivas psíquicas.

Son trabajos psíquicos destinados a otorgar un sentido subjetivo a la conflictiva y a la vez de creación de objetos simbólicos.

Por eso se organizan como enunciados con una función identificatoria mientras consolidan formas de investimiento de objetos del mundo, incluidos los del aprendizaje.

Estas dificultades en el ámbito escolar se traducen en restricciones que impiden que los niños y jóvenes se relacionen en forma compleja y creativa con los objetos de conocimiento.

Estas características requieren que su abordaje terapéutico trabaje sobre las modalidades subjetivas de decir y de escribir que permitan cuestionar las formas consolidadas para abrir nuevos horizontes de creación simbólica.

Es decir que el tratamiento psicopedagógico permitiría caracterizar las modalidades singulares que impiden el despliegue imaginativo de cada sujeto para trabajar en la transformación de los obstáculos y potenciar formas abiertas, críticas y creativas de pensamiento

expresables en nuevas formas de su discurso y escritura.

La conceptualización de los procesos de transformación clínica de las restricciones en el discurso y la escritura posibilitaría además elaborar nuevas herramientas específicas de apuntalamiento de la producción simbólica y el aprendizaje escolar.

Los nuevos aportes pueden construir puentes entre los ámbitos de salud y educación que permitan respuestas eficaces a las problemáticas más urgentes de la infancia y adolescencia contemporánea.

En tanto, la estrategia metodológica, de recorte eminentemente cualitativo, tuvo que ver con un análisis longitudinal a lo largo de dos años del acontecer terapéutico al interior de los grupos de tratamiento psicopedagógico. Para ello, se seleccionó una muestra de siete niños y niñas sobre quienes se analizaron las modalidades singulares específicas de producción escrita y discursiva, y sus transformaciones en el tratamiento psicopedagógico grupal.

En el desarrollo del estudio de los casos clínicos seleccionados, se propuso la elaboración de un análisis específico de las restricciones en la producción discursiva y escrita desde el punto de vista de los procesos psíquicos en juego para elaborar herramientas actualizadas tanto clínicas como conceptuales.

Para ello, la propuesta metodológica involucra un modelo de investigación clínico que se fundamenta en los principios de la *epistemología cualitativa* (G. Rey, 1999) que destaca el carácter constructivo-interpretativo del proceso de producción de hipótesis por realce de la *convergencia* de indicios en el material clínico.

Dimensiones de análisis para trabajar con el material clínico

Los contenidos teóricos de cada una de las dimensiones de análisis planteadas para la investigación son los siguientes:

Dinámica intersubjetiva: esta dimensión alude al tipo de posicionamiento intersubjetivo de cada paciente y a las formas particulares que este manifieste en la organización de su actividad psíquica en relación a sus antecedentes libidinales de origen (Green, 2007).

Dinámica intrapsíquica: refiere a las formas de organización de la actividad psíquica de un sujeto, es decir refiere al mundo interno del mismo. En él se encuentran incluidas las principales conflictivas narcisistas, las formas de expresión del afecto en la actividad representativa y los modos de organización de los recursos conscientes e inconscientes que instrumentan al niño cuando trabaja, asociables a plasticidad, rigidez y complejidad de sus formas de funcionamiento psíquico predominante.

Circulación del afecto: por un lado, se refiere a las modalidades de investimiento, ellas refieren a un tipo de actividad representativa característica en cada sujeto. A partir de ello, la psique es llevada a reemplazar sus objetos propios por aquellos que existen en la sociedad para hacer de ellos causas, medios o soportes del placer que el sujeto experimenta cuando piensa. Por el contrario, por su parte, los procesos de desinvestimiento se corresponden con la evitación de objetos reconocidos como amenazantes, traumáticos o conflictivos en la historia de un sujeto. (Castoriadis, 1998)

Complejidad de la producción: remite a una síntesis entre los contenidos de la dinámica intrapsíquica y la dinámica intersubjetiva. Esta instancia, analiza los distintos niveles de complejidad manifestados en la actividad representativa de los sujetos, realizando las características sobresalientes del dibujo, escritura, lectura y narraciones del niño; a su vez, permite indagar sobre las modalidades defensivas.

Resultados más significativos

El recorrido transitado en esta investigación, permitió la profundización y problematización de cada una de las restricciones y transfor-

maciones evidenciadas en cada uno de los casos clínicos incluidos, se trabajaron con siete casos que transitaron el tratamiento psicopedagógico. Es así que el análisis complejo de cada una de las modalidades de simbolización fueron consideradas particularmente desde sus despliegues representativos en las áreas discursivas y escritas.

Luego de efectuado el estudio exhaustivo de cada una de las producciones simbólicas de los pacientes (pertenecientes a los tres grupos supervisados a lo largo de la investigación) y con el aporte de lecturas teóricas, es posible elaborar algunas consideraciones comunes a todos los casos resaltando las singularidades más significativas; es así que se establecieron algunas articulaciones y aproximaciones teóricas clínicas que nutren las hipótesis que sustentamos en esta investigación:

En las restricciones preponderantes de cada caso:

Las modalidades restrictivas evidenciadas en las producciones discursivas y escritas, se caracterizan por la preponderancia de una fragilidad narcisista al servicio de la rigidez y de formas homogéneas que remiten a la pobreza simbólica.

Dicha fragilidad narcisista evidencia formas sobreadaptadas que impiden la emergencia de la subjetividad y de la singularidad propia de cada sujeto que posibilita la creación de sentidos propios.

Algunas de las restricciones discursivas desplegadas en las diferentes producciones y en los intercambios subjetivos efectivizados en las sesiones de tratamiento psicopedagógico, remiten a formas hostiles, son descargas pulsionales que evidencian un discurso evacuativo manifestado en la desorganización, la no inclusión de sentidos propios disociando el complejo afecto - representacional. El control es la defensa preponderante en las formas sobreadaptadas y de retracción en los casos estudiados.

En las transformaciones simbólicas...

Es notorio el pasaje de la pura descarga a formas más sobreadaptadas como un modo de establecer ligazones en la búsqueda de modos estables de producir y conservar el encuadre.

El pasaje de la sobreadaptación a formas creativas y subjetivantes. Algunas de las transformaciones visibles en las formas de productividad escritas, muestran el despliegue subjetivo evidenciando el trabajo representativo cualificado, se trata del afecto sofisticado que permite vislumbrar conflictivas con vínculos primarios.

La movilidad pulsional que beneficia las transformaciones simbólicas, son posibles en el marco del trabajo transferencial que beneficia la internalización del encuadre y del establecimiento de la terceridad. Las intervenciones de las terapeutas, estuvieron dirigidas a:

- La construcción de barreras intrapsíquicas / la instauración de frenos internos al servicio de la ligadura representacional.
- Favorecer el despliegue de la subjetividad a partir de la productividad discursiva y escrita esbozada en el cuaderno.
- Favorecer la transmisibilidad de cada niño o púber generando aperturas en los intercambios entre pares con el fin de beneficiar la organización discursiva y las posibilidades de instalación de proceso reflexivo. Esto permitió producir contenidos escritos y discursivos, haciendo posible una mayor organización y complejización simbólica.
- La oferta de recursos simbólicos, convocando a la escritura en el cuaderno sobre temáticas que remiten a su conflictiva narcisística.
- Armar "encuadre interno" a través de ligazones que provoquen identificación con el espacio terapéutico. Esto implica el armado de los límites/fronteras psíquicas, sobre todo en los casos de desborde y descarga inmediata.
- Provocar ligar afecto, representación a través del uso del cuerpo, la palabra, los gestos de las terapeutas y el realce de los intercambios discursivos entre pares.

- Incluir consignas que busquen un despliegue plástico y heterogéneo de la producción simbólica: relatos relacionados con la propia subjetividad, juegos, gráficos que incorporen el sentido y la transmisibilidad.

En síntesis, el principal objetivo terapéutico se focalizó en trabajo con las modalidades defensivas rígidas (control, disociación, escisión) y en las formas sobreadaptadas que impiden la emergencia de la subjetividad desde un posicionamiento singular y creador.

Los problemas de aprendizaje que portan los niños y púberes cuyas modalidades de simbolización fueron estudiadas en esta investigación, remiten a dificultades para responder a las consignas, la no consideración del espacio terapéutico y la escasa mediación de la palabra en el uso del cuerpo. Esto condujo a trabajar en las defensas de control rígido predominantes durante el tratamiento. También, el trabajo de las terapeutas estuvo centrado en establecer puentes de articulación que evidencian la prevalencia de la defensa de la escisión, provocando grandes inhibiciones y modalidades desafectivizadas, dificultando posibilidades de investimento a los objetos sociales.

En la mayoría de los casos, fue preciso reflexionar sobre el trabajo de lo negativo y la función objetualizante necesaria para la complejización de los procesos de simbolización.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso: Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Álvarez, P. & Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización Revista Universitaria de Psicoanálisis, N°10.
- Bo, T. (2009). Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización. Tesis de Maestría en Psicoanálisis de la Universidad Nacional de La Matanza y AEAPG.
- Cantú, G. (2011) Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Noveduc.
- Dorey R. Menechal, J. Green, A., Castoriadis, Cornelius, Enriquez, E. Berquez, G. Thom Castoriadis, C., Dorey, R., Enriquez, E., Fridman, W. H., Green, A., Ménechal, J. et al. (1993). El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Derrida, J. (2007). La disseminación (3° ed.). Madrid: Ed. Fundamentos.
- Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013). Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Vallés, M. S. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid: Ed. Síntesis.

ARTÍCULO EN REVISTA

- Álvarez, P. & Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización Revista Universitaria de Psicoanálisis, N°10, 15-33.

MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN PROYECTOS DE EXTENSIÓN COMO COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE

D'arcangelo, Mercedes; Denegri, Adriana; Centeleghe, Maria Eugenia; Barloqui, Daiana; Scabuzzo, Antonela; Fernández Knudsen, Marianela Marta
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo indaga modelos mentales de estudiantes de psicología, quienes participan en Proyectos de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP vinculados a escenarios educativos y comunitarios. El análisis se enmarca en el Proyecto de investigación (I+D) "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos" dirigido por Mg. Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la UNLP. El mismo indaga los modelos mentales situacionales que construyen psicólogos/as y profesores/as de Psicología en formación de la Universidad Nacional de La Plata, para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativas, en sistemas de apropiación participativa, guiados por docentes tutores/as de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se administra el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) a seis alumnos extensionistas de dos proyectos de extensión de características diversas y los resultados se analizan utilizando la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo, 2005). Los resultados reafirman la importancia de los modelos mentales como unidad de análisis para visibilizar fortalezas y nudos críticos en la práctica de los agentes.

Palabras clave

Modelos mentales, Psicólogos en formación, Extensión universitaria

ABSTRACT

SITUATIONAL MENTAL MODELS OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN EXTENSION PROJECTS AS PRACTICE AND LEARNING COMMUNITIES
This work investigates mental models of Psychologists in training those involved in Extension Projects in educational and community settings, belonging to the Department of Psychology UNLP. The analysis is part of the research project "Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings" directed by Mg. Erausquin. It delves situational mental models that psychologists and psychology professors in training from UNLP, build for analysis and problem solving in relation to inclusion and educational quality, in systems of participatory appropriation, guided by tutors of Supervised Professional Practices; Teaching Psychology Practices and Extension Projects in educational settings. The Reflection Instrument on Educational Practice (Erausquin, 2015) is administrated to six extensionist students from two extension projects of various characteristics and the results are analyzed using Complex Analysis Matrix (Erausquin,

Basualdo, 2005). The results reaffirm the importance of mental models as the unit of analysis for making strengths and critical points visible in agents' practice.

Key words

Mental models, Psychologists in training, University Extension

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los modelos mentales situacionales de Psicólogos/as y Profesores/as de Psicología en formación, en el marco de su participación en Proyectos de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP, vinculados a escenarios educativos. Se enmarca en el Proyecto de investigación "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos" 2016-2017 dirigido por Mg. Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto presenta como principal objetivo indagar los *modelos mentales situacionales* que construyen *psicólogos y profesores de Psicología en formación* de la Universidad Nacional de La Plata, para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativas, *ensistemas de apropiación participativa*, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se pretende analizar fortalezas y nudos críticos de su profesionalización y el cambio cognitivo y actitudinal desarrollado a partir de la práctica en escenarios educativos de la región

El presente trabajo analiza específicamente los espacios de formación académica dentro de proyectos y actividades de Extensión Universitaria, que posibilitan el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación.

En este escrito nos centraremos en el análisis de datos que arroja la administración del *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa* (Erausquin, 2015) a seis alumnos extensionistas, a partir del cual se indaga la forma en la que cada uno construye el problema y piensa la intervención, las herramientas y los resultados de la práctica profesional en la que participa, en escenarios educativos y comunitarios, en dos Proyectos de Extensión acreditados por la UNLP de características diversas.

Marco teórico

En el presente trabajo, los modelos mentales de los agentes se abordan a partir de la perspectiva contextualista del cambio cogniti-

vo y son analizados a la luz de categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad. La indagación enriquece el conocimiento sobre *modelos mentales, formación profesional en comunidades de práctica, focalizando sistemas de actividad, construcción de significados, implicación/reconceptualización y apropiación del rol*.

Rodrigo (1993) define a los **Modelos mentales** explicando que 'Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social', (Rodrigo, 1993:117). La construcción del conocimiento social no es homogénea ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias* ni necesariamente racionales; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas culturalmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a: demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999), y se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001a), que producen *giros* conceptuales y sensibles en el análisis y la resolución de problemas. Asimismo Rodrigo agrega que 'Un modelo mental es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación'. El enfoque de los *tres planos de la actividad sociocultural* (Rogoff, 1997) ha generado a su vez categorías conceptuales que resultaron pertinentes para el análisis de los *sistemas tutoriales* en el primer ciclo de la universidad, en estudios de educación comparada entre las experiencias formativas de nuestro país y de Méjico (Erausquin, Capelari, 2009). La comprensión situada permite reorganizar el saber disciplinar y las creencias previas, problematizando y construyendo instrumentos conceptuales y metodológicos novedosos (Erausquin, Lerman, 2008). La re-conceptualización de los problemas y su devenir, afectan la construcción del rol y también la aceptación o rechazo de los cambios que se pretendan para la renovación de la práctica profesional (Larripa, Erausquin, 2009).

El marco epistémico del Enfoque Socio-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky, la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001) permite articular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. *Aprender*, en el enfoque socio-histórico-cultural, es desarrollar posibilidades diversas de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. El aprendizaje deja de ser localizado en la mente individual para situarse en la interacción entre personas, como cognición *distribuida* que emerge de experiencias de participación en *prácticas culturales* (Rogoff, 2003). El *giro contextualista* (Pintrich 1994) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos (Baquero, 2004) e insertan la construcción de significados en la trama *social*, interacciones entre personas, y *societal*, con instituciones y tradiciones, (Chaiklin, 2001).

En contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön, 1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, la negociación de significados y el desarrollo de la identidad (Wenger, 2001). Se trata de una relación

articulada, que sostiene los *sistemas de aprendizaje situado* conformados para el aprendizaje del ejercicio profesional (Erausquin, Basualdo, 2009).

¿Qué son los Sistemas de Actividad? El diseño de *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del trabajo profesional se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001a,b). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de dichas contradicciones por parte del sujeto colectivo de la actividad, generan movimientos expansivos de cambio, que atraviesan y superan círculos viciosos de reproducción.

En la *comunicación reflexiva*, los actores problematizan y re-conceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y motivos de la actividad, el guión y sus propias interacciones, a través de esfuerzos colectivos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión es en y desde la acción* (Schon, 1992, 1998). Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: una *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* - en nuestro caso, *sobre la profesión educativa* - (Erausquin, 2007). Una trama de afectos, valores, motivos, creencias motivacionales y epistemológicas, intenciones e intereses, auto-valoraciones y valoraciones del aprendizaje y de la tarea (Pintrich, 2006) se introduce, en la trayectoria de la práctica a la conceptualización, aportando sentidos y vivencias a la conciencia, entrelazados de diversas maneras con el pensamiento, en el entramado de sujetos-contextos (Vygotsky, 1934).

La Extensión Universitaria, es entendida como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona su actividad académica conjunta.

Los Proyectos de Extensión son pensados aquí como escenarios que constituyen *comunidades de práctica y aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991) entendidas como contextos en los que los actores pueden *apropiarse* de objetos culturales a partir de la *co-construcción* de problemas y herramientas de intervención.

Metodología:

Estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La Unidad de Análisis es *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, y se indaga a partir del *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa* (Erausquin, 2015). Las respuestas a dicho instrumento se analizan aplicando la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin, Basualdo, 2005) que distingue cuatro *dimensiones*: *a.* situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del psicólogo; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas. En cada una de las dimensiones se despliegan *ejes* con *indicadores* que implican diferencias cualitativas en orden creciente.

A partir de este trabajo, se plantea el análisis de fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes, utilizando para

su análisis el modelo de la *tercera generación de la teoría de la actividad* desarrollado por Y. Engeström (2001). En tal sentido, la indagación recuperará la discusión sobre las *mejores formas de la actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p. 198) aplica al análisis de la construcción de “Equipos de Apoyo a Enseñantes”, como “*una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares*”.

Muestra: se analizan los instrumentos de reflexión de seis Estudiantes Extensionistas en dos Proyectos de Extensión acreditados por la UNLP de características diversas.

Uno de los proyectos pretende visibilizar e intervenir en variadas situaciones de niños y adolescentes con sus derechos vulnerados[i]. Desde allí se trabaja en red con instituciones de la zona para propiciar actividades de promoción de derechos y focalizar las tareas sobre las diversas situaciones. A partir de este espacio se acompaña las trayectorias de los niños y adolescentes, brindando talleres recreativos- educativos en una ONG y en las escuelas de la zona, fortaleciendo las actividades a través de la red comunitaria.

El otro proyecto[ii] “Leamos Juntos” tiene como objetivo propiciar dispositivos de andamiaje para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales en niños que presentan un desfase respecto de su grupo y/o de lo esperado para el nivel de escolaridad que cursan.

Resultados y conclusiones

A partir del trabajo de análisis de los *modelos mentales situacionales* (MMS) de los/as estudiantes, *psicólogo/as en formación extensionistas* de los proyectos de extensión relevados, podremos pensar también en sus *trayectorias de profesionalización psico-educativa* dentro de estos dispositivos de formación específicos. Especialmente, si más adelante comparamos estos pre-tests con los post-tests que recojamos al cierre de su experiencia extensionista en los proyectos, y analizamos los cambios, movimientos y giros conceptuales-experienciales que se constatan en sus MMS. Como expansión de nuestro aprendizaje sobre el *aprendizaje profesional de los extensionistas*, en este momento del seguimiento del trayecto, se trata de puntualizar que se reafirma la profunda interrelación de los modelos mentales identificados, sus *fortalezas y nudos críticos*, en relación a *la profesionalización psico-educativa*, con los perfiles científico-profesionales que orientan la construcción de cada uno de los dos proyectos que son objeto de indagación en el presente trabajo. Efectivamente, en uno de los Proyectos, el enfoque es de psicología comunitaria, centrado en el trabajo sobre la vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes de un barrio, y el entramado es con dimensiones psico-sociales. La preocupación por las políticas públicas asoma con fuerza, y la especificidad psico-educativa se encarna en su aporte a los procesos de subjetivación y sus posibles efectos o repercusiones en lo escolar y en el proceso educativo formal. Hay fuerte contextualización en lo “territorial”, perspectiva crítica en la construcción de alternativas a la profecía de lo “dado”, pero por momentos menor claridad con respecto a los resultados y cierta disolución de la especificidad psico-educativa de las herramientas o incluso el perfil profesional de las herramientas de un psicólogo - aunque a veces su razón de ser puede ser clara, como cuando se afirma “el juego, porque en esos contextos, el jugar es lo que menos se da”-. En el otro de los Proyectos de Extensión, el enfoque se centra en la alfabetización y su aporte al trabajo educativo, y en la apropiación de herramientas

culturales capaces de generar oportunidades y alternativas vitales a los niños con importantes carencias y vulnerabilidades. En este Proyecto, también se aborda la complejidad de la temática en contextos de vulnerabilidad social, pero en un escenario escolar, en el que la intervención necesita entamar la construcción de sentido de las legalidades que enmarcan nuestra conducta hacia el otro y hacia nosotros mismos, para poder atravesar obstáculos en la aplicación de un programa para el desarrollo de la competencia para leer y escribir en niños pequeños. En este caso, los *modelos mentales situacionales* de los extensionistas encuestados se destacan en su fortaleza para el análisis de los resultados, y para el uso de herramientas específicas, en relación a los objetivos planteados. El enfoque es más netamente educativo, en escenarios escolares, centrado en el aprendizaje de los alumnos, aunque fuertemente atravesado por el trabajo en la construcción de legalidades de consideración y respeto al “semejante”.

Se destaca como *fortaleza* en la totalidad de los “psicólogos/as en formación” extensionistas encuestados, los niveles de implicación, compromiso, contextualización, perspectiva crítica e iniciativa para la re-creación de herramientas frente a complejidades de la tarea, que denotan sus narrativas. Y también se destaca, como *nudo crítico* de la mayoría de estudiantes extensionistas encuestados, la dificultad para la “problematización” de la situación problema que se enfoca en el contexto de intervención. Problematización, en el sentido de la capacidad humana de tomar las cosas “no como nos son dadas”, sino interrogarlas, interpelarlas, verlas desde diferentes ángulos, re-pensarlas o re-significarlas más allá de lo instituido. Esa problematización, que Paulo Freire (1972) veía como signo del poder de transformación de la conciencia, y consideraba el aporte de la educación, cuando no es transferencia bancaria, al cambio que el mundo necesita, y que sólo los sujetos del mundo pueden realizar, no aparece clara en los modelos mentales situacionales de los extensionistas, en el planteo del problema, y consecuentemente, se percibe poca historización e indagación interrogativa del problema, antes, durante y después de la acción. Sí aparece una interesante *expansión* en las intervenciones, en la presencia en los relatos, en la dimensión de la Intervención -, de objetivos complejos, planos y dimensiones diferentes del destinatario de la acción, pertinencia y especificidad en relación a los modelos de intervención contemporáneos en el campo psico-educativo y comunitario, y muy especialmente, en la inter-agencialidad, en la emergencia de un trabajo en equipo genuinamente co-construido que elabora conjuntamente un pensamiento y una decisión colectiva, en el hacer del proyecto de extensión. Es, en términos de Engeström (1997), una estructura inter-agencial del tipo de la *colaboración*, que aun no interroga al guión, ni al régimen de trabajo, ni a las interrelaciones entre los actores, pero que genera colaboración entre actores/agentes, y, en ese camino, se aprende a trabajar con otros y entre otros, y se va conformando un objeto de la actividad más expandido, más consciente, menos fragmentado.

Los resultados reafirman, tal como se sostiene en estudios previos (Erasquin et al 2004; 2004b; 2005; 2006; 2007; 2008), la importancia del estudio de *modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales*, sus virajes y reafirmaciones, a través de la participación en *sistemas de actividad*, la combinación de los cuales constituyen unidades de análisis potentes para el estudio y abordaje de las problemáticas psicoeducativas, en terrenos atravesados por heterogeneidades personales, interpersonales e institucionales, como las que atraviesan las escuelas actualmente.

NOTAS

[i] Proyecto "Los derechos de niños@s y adolescentes en territorio. Promoviendo derechos humanos y ambientales desde un enfoque en red", acreditado y subsidiado por la Sria de Extension de la UNLP, 2015-2016.

[ii] "Leamos juntos" acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión a la Comunidad de Facultad de Psicología, UNLP, de programación 2015-2016.

BIBLIOGRAFÍA

- Basualdo M.E., Bolasina V., García Coni A. (2004) "Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional". En Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura" Tomo I. N° ISSN 1667-6750
- Cole M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" (cap. 5) de Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004, Tomo I. Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V. (2004b) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", Anuario XI de Investigaciones año 2003, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E. (2007) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". Revista Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 12, N° 3, 2007. Revista con Referato. ISSN 0329-5893. pp. 61-84.
- Erausquin C., Lerman G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 7, 8 y 9 Agosto 2008. "Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología". Publicado en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología-a del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 233-235.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología. 2009. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- Freire P. (1972) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI
- Larripa M., Erausquin C. (2008) "Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos". Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007. Doble evaluación externa. Publicado en noviembre 2008. Revista con Referato. ISSN.0329 5885. p.109-124.
- Lave J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En Lave y Chaiklin (comps) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires:Amorrortu.
- Lave J. y Wenger E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. Contexts for Learning. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Rodrigo, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. y Argyris C.(1992) La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1934). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. 1988
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

PERPECTIVAS DO USO DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO NO CAMPO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Da Cruz Picanço Junior, Álvaro; Azevedo, Cleomar; Siqueira De Andrade, Marcia
Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco. Brasil

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar lo que se ha publicado sobre la fenomenología en Psicología de la Educación entre 2005 y 2015. Fue realizada investigación en la base de datos Capes, seleccionando 44 artículos. Los resúmenes fueron sometidos a análisis de contenido y análisis de similitud con la ayuda de software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Como resultado se identificaron tres categorías de análisis: La fenomenología en el contexto de la Psicología de la Educación, Fundamentos teóricos de la fenomenología, Temas de investigación de psicología educativa en perspectiva fenomenológica. Los resultados confirmaron la necesidad de más investigación sobre el tema.

Palabras clave

Fenomenológica, Psicología educacional, IRAMUTEQ, Similitud

ABSTRACT

PERSPECTIVES ON THE USE OF METHOD PHENOMENOLOGICAL IN THE FIELD OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

This work was proposed to conduct a survey on national research conducted in the field of psychology the phenomenological perspective in order to identify what has been produced in research in these areas of knowledge. a search in the Capes database was performed and selected 44 documents from 2005 to 2015. The summaries of the documents were submitted to analysis using the software IRAMUTEQ (R Interface pour les Analyses Multidimensionnelles of Textes et Questionnaires) and similarity tool used to analyze the data. As a result we found three classes, namely :Existential Phenomenology in the context of Educational Psychology, Phenomenology fundamentals theorists of educational psychology, Research themes in phenomenology Perspective. The results confirmed the need for further investigation in this area

Key words

Phenomenology, Educational Psychology, IRAMUTEQ, Similitude

PERSPECTIVAS SOBRE EL USO DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Introdução

A partir de estudos realizados na área da educação especial, pudemos constatar a importância do método fenomenológico, como um instrumento significativo para uma maior compreensão do perceber e do relacionar da pessoa deficiente com o mundo circundante. Para Antiseri & Reale (2005), e Spielgerberg (1975), Fenomenologia é considerada atualmente o nome de um movimento filosófico, cujo principal objetivo é a investigação direta, bem como a descrição de fenômenos experimentados conscientemente.

Na perspectiva de Jupiassu & Marcondes (1989) o termo fenome-

nologia remonta ao século XVIII quando Johann Heinrich Lambert (1728-1777) utiliza o termo em sua obra *Neues Organon* (1764), no capítulo que apresenta sua teoria do conhecimento para distinguir a verdade da ilusão e do erro.

Para os autores supracitados, Hegel utiliza o termo em sua obra *Fenomenologia do Espírito* (1807), para designar o que denomina de “ciência da experiência” e se centra no conceito da necessidade de se examinar em primeiro lugar as etapas da formação da consciência, tanto na dimensão subjetiva, no indivíduo, quanto em sua dimensão histórica, ou cultural representado pelo desenvolvimento do espírito, ou seja, o exame do processo dialético da constituição da consciência, que abrange o seu nível mais básico, o sensível, até as formas mais elaboradas da consciência, ou nas palavras de Hegel: Para a consciência, na dialética da certeza sensível, dissiparam-se o ouvir, o ver etc. Como percepção chegou a pensamentos que primeiro reúne no Universal incondicionado [...] que de agora em diante é o objeto verdadeiro da consciência” (HEGEL, 2000, p.32).

Nesse contexto, Spielgerberg (1975), ressalta que nesta fase do empreendimento fenomenológico, comumente chamado de “fenomenologia descritiva”, a observação não é passiva, ela envolve a absorção da intuição, num confronto entre o fenômeno e a maneira de como o abordamos, e isto implica em um exame analítico da estrutura do fenômeno total, com seus elementos e contextos, o que permitirá uma descrição do fenômeno, uma descrição que, independentemente de todos os seus problemas e limitações está apta para aguçar a nossa própria visão do fenômeno.

Para Spielgerberg (1975) e Ziles (2007), a fase da fenomenologia posterior a Hegel surge como os trabalhos de Edmund Husserl em sua busca de apreender a aparição das coisas à consciência de uma maneira rigorosa, bem como determinar as características essenciais destes fenômenos, inaugurando uma fase, comumente chamada denominada de fenomenologia essencial ou eidética.

Os autores salientam que a corrente fenomenológica fundada por Husserl pode ser considerada uma das principais correntes filosóficas deste século, sobretudo na Alemanha e na França, tendo influenciado o pensamento de Heidegger, o existencialismo de Sartre, e dando a origem a importantes desdobramentos na obra de autores como Merleau Ponty, em sua Fenomenologia da Percepção, Ricouer nas suas investigações Hermenêuticas e Schutz na sua Fenomenologia da Social.

Diante disso, Merleau Ponty nos propõe transcender a dimensão apenas teórica, apresentada nos textos que abordam a fenomenologia e vivencia-la como pesquisadores, e desta forma, encontrarmos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido em nós mesmos, ou como ressalta: “A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico”. (MERLEAU PONTY, 1994 p.3), método este que se vale fundamentalmente da “descrição” em detrimento do explicar e do analisar.

Metodologia

O presente trabalho é um estudo documental de caráter exploratório, tendo sido realizada uma busca nas bases do banco de dados da Capes pela nomeação dos vocábulos: Fenomenologia existencial, Psicologia Educacional, contemplando artigos publicados entre os anos de 2005 a 2015. Para a análise dos dados obtidos nas bases do banco de dados da Capes, utilizou-se o *software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, utilizando a ferramenta de análise de similitude. O *software IRAMUTEQ* permite diferentes tipos de análise de dados textuais, desde as análises mais simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas-classificação hierárquica descendente, análises de similitude, nuvem de palavras, dentre outras. Para tal, o programa IRAMUTEQ trabalha com unidades de contexto iniciais (UCIs) que podem ser estruturadas de diferentes maneiras, dependendo do caráter dos dados coletados.

Dentro deste procedimento, cada resumo de pesquisa coletado é composto por conteúdos semânticos, que formaram o banco de dados ou *corpus* analisado pelo *software*. Realizou-se uma Análise de similitude que nos fornece dados sobre áreas aglutinadoras, permitindo uma visualização dos contextos em que as classes estão inseridas, desta forma, as classes que foram levantadas representam o espaço de sentido das palavras em seu conjunto e podem sugerir elementos pertencentes às pesquisas realizadas na perspectiva fenomenológica no campo da psicologia educacional.

Resultados e discussões

Foi realizada uma pesquisa na base de dados da Capes, sendo selecionados 44 documentos no período de 2005 a 2015. Foram utilizadas 44 UCIs, constituídas pelos resumos dos artigos selecionados que foram estruturadas para serem analisadas pelo recurso da análise de similitude. A sistematização dos dados obtidos sobre o tema: Uso do método fenomenológico no campo da psicologia educacional, formou um corpus composto por 44 artigos, que o programa repartiu em 224 segmentos de textos, que continham 2148 palavras que ocorreram 7975 vezes, com uma frequência média de ocorrência de 3,40% por palavra e uma frequência média de 35,60% de ocorrência por seguimento. Após a redução dos vocábulos às suas raízes se obtiveram 1635 lematizações, que resultou em 1515 palavras ativas analisáveis e 112 palavras suplementares.

Similitude

Com o intuito de obter uma representação gráfica das classes que emergiram do corpus, utilizamos neste estudo, o recurso do IRAMUTEQ denominado de Similitude, neste recurso as palavras são agrupadas e organizadas lexicamente de acordo com a sua frequência e agrupadas graficamente, o que possibilita facilmente a sua identificação, auxiliando na análise dos dados do pesquisador. A utilização da similitude permitiu a categorização de três classes, onde foram utilizadas palavras com frequência igual ou maior que 80%, a saber:

Classe I - Fenomenologia Existencial no contexto da Psicologia Educacional

Palavras que exemplificam a Classe:

- Psicológico, Psicoterapeuta, Escola, Desvelar, Reflexivo

Classe II - Fundamentos teóricos da Fenomenologia

Palavras que exemplificam a Classe:

- Merleau Ponty, Heidegger, Husserl, Sartre, Hermenêutico,

Classe III - Temas de pesquisas da psicologia educacional na perceptiva fenomenológica

Palavras que exemplificam a Classe:

- Intervenção, Institucional, Aconselhamento, Educação, Infância, Tradicional

A análise de similitude sobre a fenomenologia existencial no campo da psicologia educacional aponta para a aglutinação dos termos em torno dos léxicos: Fenomenologia Existencial, Psicologia e Educação, as palavras que emergiram com frequência igual ou maior que 80%, nos permitiram obter três classes apresentadas anteriormente, e com suas respectivas análises descritas abaixo:

A classe I, foi categorizada como: *Fenomenologia Existencial no contexto da Psicologia Educacional*. Esta classe emerge com o maior conteúdo léxico, ou seja, abrange 42,2% do total dos trechos, dos artigos analisados. O conteúdo dessa classe apresenta algumas palavras que exemplificam o teor dessa categoria: Psicológico, Psicoterapeuta, Escola Desvelar, Reflexivo.

Seu conteúdo semântico sugere que o tema da classe Fenomenologia Existencial na Psicologia Educacional, apresentou uma predominância de trabalhos de investigação na psicologia educacional voltados a intervenções no contexto institucional, que abrangeram a formação do psicólogo e do psicopedagogo quando do processo de formação, estágio, plantões de atendimento psicológico e psicopedagógico em ambientes como Universidades, Hospitais, escolas e clínicas e especializadas em psicoterapia somando um total de 70% dos trabalhos, sendo os 30% restantes distribuídos entre trabalhos voltados à dimensão da psicologia social.

Diante deste cenário de utilização da fenomenológica existencial como proposta metodológica em processo de intervenção na Psicologia, Holanda (2009), ressalta que é a partir dos trabalhos de Husserl, que diversos desdobramentos e percursos da fenomenologia têm surgido, permitindo a abertura de novos caminhos e perspectivas, para compreensão do ser e suas singularidades, suas angustias e sofrimentos.

Neste sentido que o autor defende uma fenomenologia que auxilie a psicologia a definir claramente seus pressupostos, suas práticas. Para o autor um dos entraves deste projeto é a falta de desconhecimento dos pressupostos fundantes da fenomenologia, e ressalta que o que tem sido utilizado para fundamentação fenomenológica na psicologia são aproximações, ou a utilização de algumas de suas ideias quando necessárias para esclarecer uma determinada concepção adotada.

Holanda (2006) complementa esta questão apontando que foi com os trabalhos de Nilton Campos que o Brasil tem uma discussão mais acurada sobre o potencial do método fenomenológico no campo da psicologia, porém o autor destaca que Nilton Campos ressaltava a necessidade da adaptação do método para um melhor aproveitamento na área psicológica, e enfatiza a necessidade de um maior aprofundamento nas obras fundantes da fenomenologia para que possa se constituir como um método que realmente auxilie as investigações e as ações que norteiam a psicologia.

A classe II foi categorizada como: *Pressupostos Epistemológicos da Fenomenologia*. Esta classe abrange 34,25% do total dos trechos, dos artigos analisados. O conteúdo dessa classe apresenta algumas palavras que exemplificam o teor dessa categoria: Merleau Ponty, Heidegger, Husserl, Sartre, Hermenêutica.

Podemos notar nesta classe que as bases epistemológicas que nortearam os trabalhos investigados se concentraram nas contribuições de Merleau Ponty em sua Fenomenologia da Percepção, Martin Heidegger, Edmund Husserl e em menor escala em Jean

Paul Sartre, bem como na Hermenêutica de Paul Ricour, tanto, para os trabalhos voltados à área da Psicologia como os da educação. Neste sentido Antiseri e Reale (2005) ressaltam um ponto chave na fenomenologia, que é o processo de se descrever os fenômenos na forma como se apresentam à consciência, o que nela se manifesta e nos limites em que se manifesta.

Husserl abre uma nova forma de investigar a percepção humana, é uma tentativa de descrição fenomenológica da subjetividade, tendo influenciado, como vimos, em novas correntes de pensamento.

É com Heidegger que a fenomenologia existencial ganha uma nova dimensão, ao ressaltar que modo de ser do homem é a experiência da existência.

Neste sentido os autores ressaltam a questão da intencionalidade, já que não temos como escapar do mundo que nos cerca, e desta forma o mundo fenomênico é o “palco” onde necessariamente temos que desempenhar nossos papéis, ou como ressaltam Antiseri e Reale (2005), estar-no-mundo significa fazer do mundo o projeto das ações e dos comportamentos do homem, mas dentro de um contexto.

Neste sentido que acreditamos que a fenomenologia existencial ao se configurar como um método analítico-reflexivo, voltada à busca dos significados das ações nos contextos em se manifestam, teve aceitação nas ciências humanas e, sobretudo, na psicologia.

A classe III foi categorizada como : *Temas de pesquisas da psicologia educacional na perceptiva fenomenológica*. Esta classe emergiu com o terceiro maior conteúdo léxico, e abrange 23,46 % do total dos trechos, dos artigos analisados. O conteúdo dessa classe apresenta algumas palavras que exemplificam o teor dessa categoria: Intervenção, Institucional, Aconselhamento, Educação, Tradicional, Infância.

Seus conteúdos semânticos sugerem as pesquisas na área da Psicologia Educacional desenvolvidas na perceptiva fenomenológica se concentraram em investigações voltadas predominantemente na dimensão Institucional, voltadas a formação dos profissionais da área, atendimentos clínicos, ao aconselhamento de familiares e alunos, como também investigações que procuraram compreender metodologias de ensino praticadas na educação formal, predominantemente na educação infantil no que tange a práticas educacionais realizadas pelos educadores, e o significado que atribuem as suas ações e como as caracterizam em termos de metodologia.

Considerações Finais

Pudemos contatar neste trabalho que a utilização do software IRAMUTEC foi de grande auxílio na análise dos trabalhos investigados e nos permitiu obter três classes para análise denominadas: Fenomenologia Existencial no contexto da Psicologia Educacional, Fundamentos teóricos da Fenomenologia, Temas de pesquisas da psicologia educacional na perceptiva fenomenológica

Os dados obtidos através da visualização da similitude nos indicaram quais as palavras com maior incidência lexical, auxiliando na análise das aglutinações lexicais, e desta forma consolidando a classificação das classes geradas pelo software para a análise. Foi constatado que a utilização da fenomenologia existencial em trabalhos de pesquisa na psicologia educacional estava voltada principalmente em estudos sobre intervenções no contexto institucional, que abrangeram a formação do psicólogo e do psicopedagogo quando do processo de estágio, plantões de atendimento psicológico em ambientes como Universidades, Hospitais e clínicas especializadas em psicoterapia.

Os trabalhos buscaram a compreensão dos significados e dos contextos onde ocorriam os atendimentos, tanto os atribuídos pelos

terapeutas bem como pelos usuários dos serviços prestados. A grande maioria das pesquisas aponta que a utilização da fenomenologia existencial foi de grande auxílio para a compreensão dos fenômenos envolvidos. Já no contexto psicopedagógico, ouve uma concentração de investigações voltadas à dimensão educacional, que procuraram compreender os significados atribuídos por docentes, discentes e familiares, ao processo educativo, predominantemente na educação infantil. Foram realizadas também pesquisas que procuraram compreender a dinâmica familiar e sua relação com o sucesso e o fracasso escolar.

Acreditamos que a utilização da fenomenologia nos contextos investigados auxiliaram os pesquisadores a obterem de uma compreensão mais abrangente das temáticas envolvidas, bem como desvelar de situações em que se busca encontrar o sentido que está por traz dos fenômenos investigados, revelando-se como um campo promissor para futuras investigações.

BIBLIOGRAFIA

- Hegel, G.W.F. (2000). Fenomenologia do Espírito. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes
- Holanda, Adriano Furtado. (2016). O método fenomenológico em psicologia: uma leitura de Nilton Campos. UERJ.
- Justo, A. M. & Camargo, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais in Novikoff, C.; Santos, S. R. M. & Mithidieri, O. B.(Org.) Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro
- Japiassú, H.; Marcondes. (1989) Danilo. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,
- Spiegelberg, H.. (1975) Doing Phenomenology ESSAYS ON AND IN PHENOMENOLOGY MARTINUS NIJHOFF / THE HAGUE .
- Ziles, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. Disponível -http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200005. Acesso em 12 de abril de 2016.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN

Da Dalt, Elizabeth

Instituto Universitario para el estudio de la Integración Pedagógica y Social, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es abordar la inclusión de los estudiantes con barreras para el aprendizaje mediante el sistema de enseñanza tradicional y de las aulas ordinarias a través del Aprendizaje Cooperativo. Se aborda la conceptualización de las locuciones Inclusión y Aprendizaje Cooperativo que constituyen procesos de enseñanza-aprendizaje complejos y evolucionan paralelamente gracias a las investigaciones sobre los tópicos citados. La inclusión constituye un medio equitativo para lograr el acceso de la diversidad de los estudiantes a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho requiere que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, origen socio-económico-cultural, sexo, etnia, orientación sexual y circunstancias o situaciones de vida. Para que el Aprendizaje Cooperativo se efectivice se exige una rigurosa estructuración siguiendo determinados parámetros así como una capacitación específica previa de los profesores. Los Programas de Aprendizaje Cooperativo que se aplican en diversos contextos tienen como ejes vertebrales estos tres ámbitos de intervención complementarios: cohesión del grupo; el trabajo en equipo como recurso; y el trabajo en equipo como contenido.

Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo, Educación Inclusiva, TIC

ABSTRACT

COOPERATIVE LEARNING AS INSTRUMENT OF INCLUSION

The aim of this paper is to address the inclusion of students with barriers to learning through the traditional education system and regular classrooms through Cooperative Learning. First we conceptualize the locutions Inclusion and Cooperative Learning that are complex teaching-learning processes and evolve in parallel with the researchs on these topics. The inclusion is a way through which the diversity of students can achieve an equitable access to quality education, without any discrimination. The inclusion as a law requires that all the schools admit the children and youth of the community regardless of their abilities, socio-economic-cultural context, gender, ethnicity, sexual orientation and life circumstances or situations. To effectuate the Cooperative Learning is required a rigorous structuring following certain parameters and also a previous specific training of teachers. Cooperative Learning Programs that are applied in different contexts have as vertebral axis three complementary areas of intervention: group cohesion; teamwork as a resource; and teamwork as content.

Key words

Cooperative Learning, Inclusive Education, ICT

Aproximación a una conceptualización: la Inclusión como dilema.

En el ámbito educativo el término “inclusión” es esencialmente complejo de abordar debido a los diversos significados que se le atribuyen en distintos contextos y a la amplitud que ha ido adquiriendo como resultado de su evolución. De esta forma “no sería muy arriesgado afirmar que el concepto de inclusión educativa tiene límites poco nítidos, es a veces ambiguo y otras controversial y dilemático, se ha ido desarrollando gracias a un proceso de extensión progresiva, incorporándose como aspiración en la agenda pública a nivel internacional y de numerosos países incidiendo crecientemente en las decisiones de política en los sistemas educativos y sus instituciones”. (Duk y Murillo Torrecilla, 2016, p. 11). Resulta difícil identificar la procedencia de la palabra inclusión y el creciente uso de la misma durante las últimas décadas. Su expansión data de mediados de los años 90 y en “la actualidad es un término obligado en los documentos y discursos políticos, convirtiéndose incluso en una especie de ‘slogan’ dentro de lo que cabría llamar un pensamiento político y éticamente adecuado” (Duk y Murillo Torrecilla, 2016, p. 11). Algunos expertos y seguidores críticos del movimiento de inclusión han manifestado con preocupación que este término carece muchas veces de sentido y coherencia, llegando, al extremo de transformarse en una “moda internacional.”

De allí la relevancia de abordar la complejidad que involucra la mirada sistémica y multidimensional que una perspectiva global de la inclusión requiere a fin de alcanzar una conceptualización adecuada. Como punto de partida, es fundamental considerar que la inclusión, en tanto componente del derecho a la educación, es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje vertebrador el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. La UNESCO (2005) define la inclusión como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad de los estudiantes a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. En efecto, la inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, origen socio-económico-cultural, sexo, etnia, orientación sexual y circunstancias o situaciones de vida.

La literatura sobre el tópico es recurrente al destacar algunos elementos de la inclusión:

- Debe abarcar a todos los estudiantes y no sólo aquellos que tradicionalmente son considerados “diferentes”, “especiales” o “vulnerables”.
- Busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes y, en consecuencia, supone identificar y eliminar las diversas barreras que limitan sus oportunidades educativas.
- Enfatiza transformar los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes e implica el reconocimiento y la valoración

de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos.

- Se trata de un proceso “nunca acabado”, ya que supone una constante búsqueda de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, por ello, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo.

El dilema del proceso de inclusión reside en cómo ofrecer una educación pertinente, ajustada a las diferencias socioculturales e individuales de los y las estudiantes y, al mismo tiempo, hacerlo en el marco de estructuras comunes e inclusivas (sistema, escuela y aula), que garanticen condiciones de igualdad y favorezcan la convivencia en la diversidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social (Echeita, Simón, Sandoval y López, 2011, p. 3).

En tanto su consideración como dilema, la inclusión no se puede resolver de manera definitiva ya que consta de factores positivos y negativos. Se refiere a situaciones que involucran alternativas de acción diferentes, ninguna de las cuales resulta completamente deseable, y ponen al sujeto frente a la disyuntiva de qué opción elegir.

Lo conveniente es resolver dicho dilema como resultado de un proceso de toma de decisiones llegando, finalmente, a la opción que tiene más elementos a favor que en contra y que tiene mayor impacto y relevancia, presentes y futuros, en la vida de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta los factores que condicionan al dilema: las creencias implícitas de los actores educativos respecto de las opciones en conflicto y sus valores; los valores sociales y las ideologías presentes en el contexto en el que tienen lugar; las políticas educativas que las administraciones centrales o locales mantienen o promueven; el grado de influencia que poseen los actores que intervienen, ya sea debido a su estatus, antigüedad, cargo u otro; los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que, en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con la situación dilemática.

El carácter dilemático de la inclusión, explicaría en parte, los desarrollos disímiles que se aprecian tanto en los planteamientos como en los procesos y prácticas de inclusión entre distintos sistemas educativos, comunidades escolares e incluso entre los actores educativos como individuos.

Duk y Murillo Torrecilla (2016, pp. 13-14) postulan la existencia de tres dilemas relacionados con la inclusión que tienen incidencias en el reconocimiento, aprendizaje y participación de los estudiantes:

- 1) *El dilema de la identificación*: las administraciones educativas se encuentran frente al dilema de decidir qué mecanismos de identificación y clasificación de los estudiantes deben utilizar para asignar y distribuir de manera focalizada los recursos disponibles y proporcionarle a los grupos en situación de desventaja, apoyos adicionales o programas diferenciados en función de sus particulares necesidades. A favor de estas medidas compensatorias, se encuentra el uso más eficiente y regulado de los recursos siempre insuficientes y el aseguramiento de que los apoyos lleguen a los beneficiarios. Los argumentos en contra de esta opción, se basan en los efectos nocivos del uso de etiquetas, como por ejemplo “alumnos vulnerables”, “con necesidades educativas especiales”, “en riesgo de fracaso escolar”, que podrían afectar el autoconcepto de los estudiantes y además condicionan altamente las expectativas de los profesores, los propios estudiantes y sus familias, con las consiguientes repercusiones en su desarrollo y aprendizaje. La alternativa a las anteriores propuestas es que las escuelas dispongan de sistemas y recursos de apoyo que beneficien al conjunto de la comunidad escolar y a cualquier estudiante que los pueda requerir, sin que estos se limiten a determinadas categorías de estudiantes.

El riesgo de esta opción, es que los recursos se diluyan entre las múltiples demandas que tienen las escuelas, o que pierdan “visibilidad” las necesidades de los estudiantes que requieren más ayuda.

- 2) *El dilema del agrupamiento*: otro dilema al que se enfrentan los directivos y los docentes tiene relación con qué criterios utilizar para distribuir a los estudiantes en los grupos. La disyuntiva es organizar los cursos y los agrupamientos de cara al interior del aula, buscando que queden conformados de manera equilibrada en cuanto a la diversidad de características de los estudiantes, o conformarlos lo más homogéneamente posible, agrupando a los estudiantes en función de características y rendimiento académico similar. El Aprendizaje Cooperativo da respuesta a este dilema o problema pudiendo constituir una alternativa de solución efectiva.

- 3) *El dilema de la promoción*: especialmente los profesores se enfrentan al dilema de la promoción de curso o grado versus la repitencia. ¿Qué opción tomar frente a un estudiante que no ha alcanzado un rendimiento suficiente respecto de los aprendizajes esperados que establece el currículo, dejarlo repitiendo de curso, o pasarlo al nivel siguiente?, con las consecuencias que una u otra alternativa puede suponer para su desarrollo actual y futuro.

Hacia una conceptualización de Aprendizaje Cooperativo

Aunque son muchas las definiciones existentes sobre Aprendizaje Cooperativo (de aquí en más AC), en realidad se trata de un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver las tareas escolares, tratando de optimizar su propio aprendizaje y el de los compañeros y compañeras del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999 en Iglesias Muñiz y López Miranda, 2014, p. 26). Es decir, se trata de cooperar para aprender y de aprender a cooperar.

Para aplicar este sistema es preciso incorporar de manera explícita en las actividades aquellos elementos básicos que hacen posible la cooperación, tales como: la interdependencia positiva, la interacción estimuladora cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y el proceso de grupo (Durán y Monereo, 2012). El AC se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje vertebrador de la organización del modo de intervención docente. El AC presenta una doble finalidad: aprender contenidos curriculares y aprender habilidades cooperativas.

Gracias a los numerosos estudios llevados a cabo lo largo de más de cuatro décadas, en la actualidad se cuenta con una dilatada base teórica, práctica y empírica del desarrollo de esta estrategia de aprendizaje.

Metodología de inclusión: el Aprendizaje Cooperativo

La amplia revisión bibliográfica llevada a cabo por Hick, Farrel, Kershner (2009) muestra que cuando se aplica el AC en escuelas inclusivas, los alumnos con discapacidad intelectual y/o con necesidades de educación especial mejoran el autoconcepto, el sentimiento de pertenencia al grupo e incrementan la calidad de la producción y el rendimiento escolar.

Uno de los desafíos actuales en la aplicación efectiva del AC es utilizar las TIC de forma que no sean una forma más de exclusión de los alumnos con discapacidad y/o de educación especial, sino que sirvan para promover su aprendizaje y favorezcan su inclusión en las aulas “ordinarias” (Onrubia, Colomina y Engel, 2008). En el marco de este desafío, Pujolás, Lago y Naranjo (2013), en uno de los últimos estudios del primer autor, mediante el programa Cooperar para

aprender/ Aprender a Cooperar prueban en forma preliminar que la introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en dicho Programa, a través de un proceso de formación/asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento de la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes. Al respecto, en el trabajo del 2015 aplicando este programa (CA/AC) (Lago, Pujolàs, Riera y Vilarrasa Comerma), se constató que es necesario un período prolongado en el uso de estructuras de cooperación para un adecuado clima del aula y trabajo en equipo antes de incorporar el uso de las TIC y que previamente se le debe proporcionar al Profesorado orientaciones para promover el AC mediante estos instrumentos virtuales. Se detectaron evidencias que demuestran que el docente, cuanto más trabaja con AC, habla menos de apoyo individual con el alumnado más vulnerable.

En dicho estudio también se comprobó que en cuanto a la *cohesión de grupo* la actitud de los estudiantes más desfavorecidos fue cambiando a lo largo de las sesiones de trabajo. El trabajo en equipo supuso la estimulación de una relación de interdependencia positiva y de cooperación, por el hecho de alcanzar objetivos comunes, y de que todos los miembros tuvieran igualdad de oportunidades. Se corroboró que el papel del Profesor es fundamental y consiste en: observar al grupo, hacer los cambios necesarios y aplicar y efectivizar las estructuras y dinámicas cooperativas planificadas y ejecutadas con el objetivo principal de mejorar las interacciones y la inclusión de los más desfavorecidos. En relación con la *participación del alumnado* se observó un incremento positivo, ya que aprendieron que la participación y contribución de cada uno era necesaria para el progreso del equipo y alcanzar, de esta forma, la meta propuesta. En cuanto al *clima del aula*, se demostró un adecuado ambiente de trabajo, una mejor convivencia y un incremento de la motivación en los estudiantes; el cambio más importante se dio en la conciencia de equipo. En el estudio se advierte la relevancia y necesidad de flexibilidad y ajuste, esto es, de ir adaptando el programa de AC según los autoinformes de los profesores y alumnos y, sobre todo, la información que proveen los grupos de discusión, ya que con ésta se pueden planificar estrategias concretas para la etapa de introducción, generalización y consolidación definitiva del AC y convertirlo así en un instrumento de Inclusión.

El objetivo de los programas basados en el AC es la formación de un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo y alcanzar, de esta forma, las metas curriculares o contenidos a lograr. Dichos programas deberían estar a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para que tenga herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez a los estudiantes a trabajar en equipo (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013, pp. 208-209).

La doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de AC es: “cooperar para aprender” (trabajo en equipo como recurso); “para aprender a cooperar” (trabajo en equipo como un contenido más que se debe aprender).

En la práctica docente que aplica el AC se deben poner al mismo nivel de importancia la interacción profesor-alumno; la interacción alumno-alumno y el trabajo en equipo. Este “aprender en equipo” constituye una competencia a desarrollar de gran relevancia en el mundo actual con el objetivo de contrarrestar el individualismo de la posmodernidad, entre otros. Otros factores relevantes en la aplicación del AC en el aula son: el apoyo de los equipos directivos, la presencia de equipos de coordinación en las escuelas, los recursos

de apoyo que en estos equipos se desarrollan y el trabajo conjunto dentro y fuera del aula entre los profesores participantes en la innovación (Escudero, 2012).

Programas de AC e Inclusión

Varios Programas, tales como el CA/AC (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013); la controversia académica (Johnson y Johnson, 2007), la aproximación estructural (Kagan y Kagan, 2009), el modelo “aprender juntos” (Johnson, Johnson & Holubec, 2013), la instrucción compleja (Cohen, 1994), se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios, a saber: A) Cohesión del grupo; B) El trabajo en equipo como recurso; y, finalmente, C) El trabajo en equipo como contenido.

En relación con el primero, *la Cohesión del grupo*, existen cinco dimensiones: 1) La participación activa de los estudiantes y la toma de decisiones consensuada; 2) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre ellos; 3) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre los alumnos corrientes y los estudiantes con discapacidad o de origen cultural diverso; 4) La actitud positiva y disposición para el trabajo en equipo valorando su importancia en la sociedad actual y su mayor eficacia frente al trabajo individual; y 5) La disposición para la solidaridad, la competencia social, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia. Respecto del Ámbito B: *el trabajo en equipo como recurso*, se advierte que existen dos condiciones indispensables del trabajo en equipo (Kagan, 1999): la participación equitativa y la interacción simultánea. Para lograr esto resulta fundamental trabajar de forma estructurada: los miembros de un equipo deben seguir unos determinados pasos y la acción que llevan a cabo debe seguir una determinada estructura para que se garanticen ambas condiciones. Cuando no se aplica ninguna estructura de trabajo o se trata de un trabajo desestructurado, por lo general, el miembro del equipo más competente toma la iniciativa y los demás se limitan a copiar o imitar lo que él dice y realiza. Si el equipo trabaja de forma semiestructurada se reparte el trabajo a realizar pero no se discute ni revisa lo que ha producido cada uno, dándolo por bueno. De esta forma existe una cierta participación más o menos equitativa pero no se ha producido ninguna interacción simultánea.

En el Ámbito C se aborda *el trabajo en equipo como contenido*. Cuando los estudiantes trabajan en equipo sin previa estructuración aparecen múltiples problemas que dificultan enormemente el trabajo en común y reducen ampliamente su eficacia o la anulan totalmente. Por lo tanto, se le debe enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo para ayudarlos a superar estos problemas que van surgiendo y para que aprendan a organizarse y funcionar cada vez mejor, identificando lo que no hacen bien y lo que hacen bien y, de esta forma, fijarse objetivos periódicamente para mejorar la calidad del trabajo. Para la enseñanza del “contenido” o competencia “trabajo en equipo”, se necesita una serie de recursos didácticos similares a los que se aplican en la enseñanza de los demás contenidos o competencias.

Se ha demostrado que el AC contribuye eficazmente a la inclusión de todos los alumnos en el aula y, especialmente, de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, como pueden ser las personas con discapacidad intelectual u otros problemas de aprendizaje. Las actuales investigaciones y programas de AC tienen como objetivo pasar de la escuela integradora, donde la mayoría del alumnado está “presente”, a la escuela inclusiva, en la cual los estudiantes puedan y deban “participar” y “progresar” en el proceso de aprendizaje (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007; Florian, Rouse and Black-Hawkins, 2011).

Discusión

Después de haber analizado el dilema de la inclusión que es uno de los mayores retos que hoy enfrentan los sistemas educativos; y el AC como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa que los Programas que aplican este método de AC podrían ser una solución al problema de la inclusión. A medida que se avanza en estos campos de estudio, van variando los avances y dificultades que emergen en cada uno de estos contextos. Se ha demostrado, hace ya tiempo, la importancia de construir relaciones sinérgicas entre escuela, familia y comunidad, como uno de los factores clave para avanzar hacia sistemas y escuelas más inclusivas. En cuanto al AC se destacan la importancia del trabajo en equipo estructurado y una efectiva capacitación docente antes de aplicar los programas de AC.

BIBLIOGRAFÍA

- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Duk, C. y Murillo Torrecilla, F.J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10, 1, 2016, pp. 11-14.
- Durán, D. y Monereo, C. (2012). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori Editorial.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y López, M. (2011). *Módulo I: Inclusión educativa y diversidad. Diplomado "Escuelas inclusivas. Enseñar y aprender en la diversidad"*. Madrid: OEI - Universidad Central de Chile.
- Escudero, J.M. (2012). La colaboración docente una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J.C. Torrego y A. Negro: *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial
- Florian, L., Rouse, M. y Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Hick, P. Farrel, P. y Kershner R. (2009). *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Iglesias Muñiz, J.C y López Miranda, T.H. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) para trabajar contenidos matemáticos. *Revista Magister*, Vol 26, (1), 2014, pp. 25-33. Recuperado: <http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-estudiar-aprender-equipos-cooperativos-aplicacion-90355662>
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T (2007). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Lago, J.R.; Pujolàs Maset, P.; Riera, G y Villarrasa Comerma, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9, 2, pp. 73-90.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). "Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.): *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

LOS ESCENARIOS DE LA ESCUELA MEDIA MEDIADOS POR LAS TIC

De Pascuale, Rita Liliana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC” que llevamos a cabo desde el año 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. En el mismo, focalizamos la mirada en las TIC; entendiéndola como un instrumento de mediación que aparece como novedad, en la última década- en el proceso de enseñar y aprender y que se vincula estrechamente a la posibilidad de construcción cognitiva en los estudiantes. En este marco, interesa indagar: ¿Cómo es el escenario de la escuela media atravesado por las TIC?, ¿Qué característica asumen las TIC como instrumento de mediación en las prácticas de enseñar?, ¿Cómo las TIC median en la construcción de las propuestas de enseñanza? y ¿Cuál es el sentido que docentes y estudiantes le otorgan a las TIC en la construcción del conocimiento? En esta ponencia, plantearemos el primer nivel de análisis que surge a partir de la triangulación de los datos obtenidos en el trabajo de campo, nos referimos al escenario de la escuela media permeada por las TIC.

Palabras clave

Sistema de Actividad Prácticas de la Enseñanza, Instrumentos de Mediación Escenarios

ABSTRACT

SCENARIOS MIDDLE SCHOOL MEDIATED BY TIC

This letter follows the research project “Teaching Practices mediated by TIC” we conducted since 2014 at the Faculty of Educational Sciences, U.N.Co. In it, we focus the eyes on TIC; understood as an instrument of mediation that appears as a novelty - in the last decade in the process of teaching and learning and is closely linked to the possibility of cognitive construction in students. In this context, it is interesting to inquire: How is the scene of middle school crossed by TIC ?, What feature take TIC as a tool of mediation in teaching practices ?, How TIC mediate the construction of the proposed teaching? and What is the sense that teachers and students give to TICs in the construction of knowledge? In this paper, we will raise the first level of analysis that emerges from the triangulation of data obtained in fieldwork, we refer to the stage of middle school permeated by TIC

Key words

System Activity, System of Teaching, Instruments Mediation scenarios

Introducción

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC” que llevamos a cabo desde el año 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. En el mismo, focalizamos la mirada en las TIC; entendiéndola como un instrumento de mediación que aparece como novedad, en la última década- en el proceso de enseñar y aprender y que se vincula estrechamente a la posibilidad de construcción cognitiva en los estudiantes.

En este marco, se conceptualiza a las *prácticas de enseñanza* como una actividad definida públicamente cuya intencionalidad es promover procesos de aprendizaje en los estudiantes y a los *instrumentos de mediación* como herramientas (físicas o psicológicas) que tienen un origen social y se las utiliza para comunicarse con otros, mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Ambos conceptos asignan un papel esencial a la *escolarización* en tanto crea contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales. El desarrollo de prácticas letradas constituyó tradicionalmente uno de los objetivos centrales de la escolarización, sin embargo en la actualidad las TIC amplían y complejizan el escenario con nuevos saberes cuyo dominio es necesario para desenvolverse en el marco de sociedades mediatizadas. En efecto, nuevas culturas comunicacionales aportan nuevos conocimientos (técnicos y culturales) que se materializan en los medios y las formas comunicativas especificando una *Cultura Mediática* en términos de la capacidad de los medios y las TIC para modelar las prácticas sociales. Las transformaciones en la producción de significados (por tecnologías y medios) modifican los contextos de aprendizaje cotidianos caracterizados por experiencias vivenciales y de fascinación que interpelan a la *Cultura Académica* en sus modos de transmisión de saberes, formación intelectual y constitución de subjetividades.

En este marco, interesa indagar: ¿Cómo es el escenario de la escuela media atravesado por las TIC?, ¿Qué característica asumen las TIC como instrumento de mediación en las prácticas de enseñar?, ¿Cómo las TIC median en la construcción de las propuestas de enseñanza? y ¿Cuál es el sentido que docentes y estudiantes le otorgan a las TIC en la construcción del conocimiento?

En esta ponencia, plantearemos los primeros resultados acerca del escenario de la escuela hoy.

Marco teórico- metodológico

La problemática a estudiar en la presente investigación, se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología-perspectiva Cognición Situada- y Didáctica- perspectiva de la Comprensión- vinculadas en la preocupación por la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En razón de ello, en el presente apartado se considerarán los referentes conceptuales como herramientas teórico-metodológicas que permitan el abordaje del objeto de estudio. Las propuestas de la Teoría de la Actividad, si bien focalizan en la cognición distribuida en contextos de participación social, en su

conjunto, son sugerentes para analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de un sistema educativo interpelado por exigencias de adecuación al nuevo contexto social. Este marco referencial, relativamente reciente, destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Para estos estudios resulta central la categoría de *actividad* originada en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción de un sujeto sobre la realidad objeto mediante herramientas (físicas o simbólicas). Estos elementos integran en una unidad, la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas.

En este sentido, la actividad no se realiza directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento. Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. Al actuar sobre la realidad usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción (Sepúlveda, 2005). La actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un sistema de actividad que integra sujeto, objeto e instrumentos y se lleva a cabo en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una *comunidad de prácticas* en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.

Si bien es cierto, que en el campo educativo la teoría de la actividad se la vincula al estudio de la situación de aprendizaje (Baquero (2002) y Baquero y Terigi (1996) entre otros) y considerando a Engestrón (2001) quien sostiene que "...la teoría de la actividad no es una teoría específica de un dominio en particular y no ofrece técnicas ni procedimientos prefabricados. Se trata de un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con el objeto que se estudia. Nosotros planteamos la situación de enseñanza como sistema de actividad: el *sujeto* que enseña, los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente semióticos, el *objetivo* vinculada al aprendizaje, una *comunidad* de referencia en que la actividad y los sujeto se insertan, *reglas* que regulan las relaciones sociales y una *división del trabajo* que delimita tareas en la misma actividad. Cada componente del sistema se define por su posición subjetiva, relativa y recíproca en dispositivos institucionales que se articulan indefinida y dinámicamente. Consideramos que la Teoría de la Actividad aporta una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica.

Esta propuesta requiere recordar que los instrumentos de mediación, en este caso los materiales didácticos, específicamente las TIC, no son herramientas neutras a través de los cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinados materiales se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización (Baquero y Terigi, 1996), remitiendo a una visión del aprendizaje y de la enseñanza como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

Este estudio se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo.

Nuestra unidad de estudio está constituida por el análisis de las TIC que se proponen en el salón de clases y su vínculo con la construcción cognitiva. El proyecto general comprende la realización de trabajo de campo en 6 escuelas públicas, de distinta modalidad (técnica, pedagógica, informática y gestión empresarial), en las localidades de Cipolletti y Neuquén.

La recolección de información articula, encuestas, observaciones de clase y entrevistas. Las encuestas se realizarán a todos los docentes de los últimos años de las escuelas seleccionadas. Las observaciones de clase se realizan en 5º ó 6º año, según corresponda, en un (1) curso por escuela y en dos (2) campos disciplinarios distintos, mientras que las entrevistas involucran a los docentes en donde se realizaron las observaciones de clase.

En primera instancia se produce un espacio de discusión al interior del equipo con el objeto de definir las dimensiones e indicadores que permita diseñar tanto la encuesta como las entrevistas. Un proceso que ha requerido volver constantemente a las preguntas de indagación que plantea el Proyecto de Investigación,

En tal sentido, los instrumentos quedan definidos a partir de tres dimensiones con los indicadores correspondientes a saber:

- 1. Dimensión:** Condiciones del escenario; **Indicadores:** Tipos de TIC y Materialidad
- 2. Dimensión:** Relación con las TIC; **Indicadores:** Condición de Posibilidad y Representaciones
- 3. Dimensión:** Uso de las TIC; **Indicadores:** Administrativo/Instrumental, Instrumento Cognitivo, Auxiliar Actuación Docente, Comunicación, Colaboración y Evaluación.

A partir del análisis del material de campo obtenido- encuestas y entrevistas, estamos en condiciones de comentar algunos resultados provisionales que surgen teniendo en cuenta los objetivos específicos propuestos inicialmente.

El Sistema de Actividad para la construcción colaborativa de conocimiento

La escuela media se debate hoy entre los formatos construidos en el proyecto de la modernidad y los que se formulan a partir de la modernidad líquida. La persistencia de los viejos formatos son una fuente inagotable de contradicciones y conflictos al interior del nuevo escenario escolar "*las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son efectos automáticos de las transformaciones*" (Tenti Fanfani, 2009: 55).

El primer Sistema de Actividad analizado nos permite reconocer la necesidad de que la Institución educativa conforme una comunidad de práctica que acompañe al docente en la integración de TIC a la enseñanza y la consecuente puesta en tensión de los resultados obtenidos. De esta manera consideramos que es posible pensar en intervenciones que excedan los marcos instrumentales para vincularlas al desarrollo comprensivo de los aprendizajes y que permitan al docente recuperar en parte su autoridad pedagógica, tan interpelada actualmente.

En el segundo Sistema de Actividad analizado encontramos estudiantes que hacen uso intensivo de TIC en su vida cotidiana creando expectativas docentes respecto de sus competencias digitales. Efectivamente los estudiantes poseen esas competencias, pero no vinculadas a las exigencias de la cultura escolar y particularmente letrada. Así por ejemplo, hemos podido observar la utilización de presentaciones Power Point cuya construcción no se enseña en clase y hasta llega a ser cuestionada en situación de evaluación.

Las contradicciones señaladas tienden a convertirse en conflictos y a generar malestar. Esto lleva a que diversos autores (Lyotard, 1991; Vattimo, 1990; Hargreaves, 1996) planteen que la escuela

ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales del contexto de la posmodernidad. Hay quienes piensan que vivimos tiempos de desinstitucionalización en todo el campo social y que la escuela no es ajena a esto, sino una evidencia clara de la pérdida de poder de las instituciones clásicas que construían subjetividades y determinaban las prácticas sociales. En este contexto de pluralidad de significados- éticos, epistemológicos, modos de vida- el escenario de la escuela media se vuelve cada vez más complejo ya que, al decir de Fanfani (ob, cit) no existe un currículum social claramente determinado que defina contenido, secuencias, jerarquías en la cultura por impartir. En este escenario los estudiantes se encuentran, en muchos casos, imposibilitados de otorgar sentido a su experiencia escolar en relación con las TIC. Pero, el dar sentido a la experiencia escolar no es automático sino que se vincula con la construcción de un ambiente generado por la actividad de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. (1999) Globalización, identidad y Estado en América Latina (SS Chile: Desarrollo humano en Chile). <http://www.desarrollohumano.ccl/otraspub/PP I ayo 12, e 2011>).
- Jodelet, D. (1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion", en D. Jodelet, (eed) Les représentations sociales . p. 7-78, UF, Paris.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación, Contributions from the social Representations Approach to the Field of education, Traducción: María Matilde Balduzzi, Espacios en Blanco Serie Indagaciones, ° 21 Junio 2011 (1133-154)
- Moscovici, S. (1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires. Huenal
- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As., Aique.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As
- Buckingham, D. (2006) La Educación para los medios en la Era de la Tecnología Digital. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED "La sapienza di comunicare", Roma, 3-4 de Marzo. Disponible en: http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf [Consulta: abril 2010]
- De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio-histórica de la enseñanza. En C. Palou, R. De Pascuale, M. Herrera & L. Pastor, Enseñar y Evaluar, reflexiones y propuestas. Buenos Aires, GEEMA.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires, Amorrort

ANÁLISIS SOBRE LA MODALIDAD DE ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES A TRAVÉS DE LA COMPOSICIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDAD

Delle Chiaie, Giuliano; Ollivier, Agustina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la modalidad particular que tiene una escuela privada con subvención estatal, de orientación católica, localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de concebir y abordar los problemas de aprendizaje. El diseño de investigación es un estudio de caso único, de carácter cualitativo-exploratorio. Para la obtención de datos se administraron técnicas a informantes clave y el análisis de la información se realizó a través de la herramienta conceptual de sistema de actividad propuesta por Cole y Engeström (2001). Como resultados del análisis se observaron tres ejes que parecen obstaculizar la posibilidad de realizar un abordaje efectivo de los problemas de aprendizaje: las concepciones de aprendizaje, entendidas como artefactos mediadores, se basan en teorías personales y no dan cuenta de un saber sistemático y exhaustivo del proceso de aprendizaje. En segundo lugar, los determinantes duros (Baquero y Terigi, 1996) no tienen en cuenta la heterogeneidad constitutiva de la comunidad educativa, observándose una tensión constante entre los objetivos de la institución y los medios para conseguirlos. En tercer lugar, la división del trabajo tiende a fomentar un tratamiento fragmentado del problema, sin posibilitar un abordaje que tenga en cuenta la complejidad del mismo.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje, Sistema de actividad, Psicología histórico-cultural, Interdisciplina

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE PARTICULAR APPROACH TO LEARNING PROBLEMS IN A SCHOOL OF THE CITY OF BUENOS AIRES THROUGH THE COMPOSITION OF THE ACTIVITY SYSTEM

This paper aims to analyze the particular approach of a private school with state funding, Catholic-oriented, located in the City of Buenos Aires to conceive and address learning problems. The research design is a single case study, qualitative-exploratory. For data collection, techniques were administered to key informants and data analysis was performed through the conceptual tool activity system proposed by Cole and Engeström (2001). As results of the analysis three axes that seem to hinder the possibility of an effective approach to learning problems were observed: first, conceptions of learning, understood as mediating artifacts, are based on personal theories and don't demonstrate a systematic and comprehensive knowledge of learning process. Second, hard determinants (Baquero, R and Terigi, F., 1996) do not take into account the constitutive heterogeneity of the educational community, showing a constant tension between the objectives of the institution and the means to achieve them. Third, the division of labor tends to encour-

age a fragmented treatment of the problem, enabling an approach that takes into account the complexity.

Key words

Learning problems, Activity system, Interdiscipline

Estado del arte

A partir de la década del 80 distintos autores comenzaron a analizar críticamente la institución escolar y su modalidad particular de abordar los problemas de aprendizaje. Propusieron desnaturalizar la concepción de la escuela como un establecimiento que existe desde siempre, que es necesario e inmutable. Para ello, analizaron el origen y la transformación histórica de la institución en el mundo y en Argentina particularmente (Guillain, A. 1990); (Pineau, P. 2001); (Perrenoud, P. 1993); (Varela, J. y Álvarez Uría, F. 1991); (Carragher, T. 1989); (Elichiry, N. 2004).

Además, se consideraron los núcleos duros, entendidos como aquellos aspectos constitutivos y escasamente cuestionados de la institución como: la búsqueda de la homogeneidad, el carácter de obligatoriedad, la delimitación espacio-temporal particular que la caracteriza, las reglas rígidas de calificación, etc. (Baquero, R y Terigi, F., 1996) Estos aspectos demuestran ser conflictivos a la hora de abordar los problemas de aprendizaje que aparecen en la institución. Se entiende como problemas de aprendizaje a aquellas dificultades que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En oposición a la perspectiva dominante que sitúa como única causa de la problemática a las capacidades individuales del niño, este trabajo comparte la perspectiva de que los problemas de aprendizaje son un elemento constitutivo del proceso educativo y surgen de la interacción de múltiples factores.

En la literatura sobre el tema, se observan ciertos abordajes que presentan una perspectiva de análisis unicausal, centrada en factores individuales. En oposición a esta modalidad, el paradigma de la complejidad desarrollado por Morin (1992), propone que toda teoría, como interpretación del mundo, depende de una construcción histórica. Toda formulación no solo está inmersa, sino que hunde sus raíces en el espíritu de la época en la que surge. De este modo, no hay ningún pensamiento que no esté contenido en su propia época, aunque parezca contrario o revolucionario. Es clarificador hablar del concepto de envés de sombra (Corea, Lewkowicz, 1999), al mismo tiempo que los discursos de un momento histórico serán donadores de sentido, también permitirán producir preguntas, pensamientos y acciones que interpelan los saberes y prácticas instituidos.

La categoría de "lo complejo" mantiene presente a la paradoja entre la relación del todo y de las partes; admite la incertidumbre y

trabaja con ella en tanto la relación lógica es a mayor complejidad, mayor grado de incertidumbre. En la interacción de una multiplicidad de variables que interactúan en simultáneo, la inestabilidad es característica fundamental. La constante evolución convierte a lo inacabado en otra propiedad basal de la complejidad desde la cual se excluyen las teorías universales y lineales y se invita a ubicar la mayor cantidad de elementos que se relacionan en un sistema y considerar qué es lo que emerge de ello. No es suficiente la mirada parcializada y el manejo de pequeños recortes controlables.

Una de las corrientes de la Psicología que articula en sus conceptos la lógica de la complejidad es la Psicología Histórico Cultural. De acuerdo a Nakache (2004): “Los conceptos centrales de esta perspectiva son la mediación por artefactos, el desarrollo histórico de la cultura y las prácticas cotidianas como analizadoras fundamentales de la actividad humana”. Se enfatiza la idea del contexto como aquello que entrelaza y no meramente rodea; es decir que el contexto está formado por las diferentes variables de una situación que a su vez forman el contexto mismo en el que se desarrollan. No hay un límite definido donde empieza una y termina otra. “La combinación de metas, herramientas y entorno constituye el contexto de aprendizaje, en el sentido de que el aprendizaje está distribuido en esas metas, herramientas y entorno y no podría analizarse separándolo de estas” (Nakache, 2004). Elichiry (2000) agrega: “La perspectiva contextualista tracciona el desarrollo disciplinario, extiende el campo temático que abarca su estudio a nuevos objetos, pero, complementariamente, promueve la interrogación sobre las herramientas de pensamiento que se utilizan al considerar tales nuevos objetos”. Una herramienta de análisis que propone esta perspectiva es el sistema de actividad ampliado, esquematizado por Cole y Engestrom (1987) el cual se desarrollará en el siguiente apartado.

Objetivo y metodología de investigación

El objetivo del presente trabajo es, a partir de un diseño de caso único, analizar la modalidad particular de concebir y abordar los problemas de aprendizaje en una institución educativa. Para ello se utilizará la herramienta sistema de actividad.

El establecimiento elegido es una escuela privada con subvención estatal, de orientación católica, localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En relación al nivel socioeconómico de los alumnos, la población que asiste ha sido descrita como heterogénea, predominantemente de clase media. A los fines del trabajo, se abordará únicamente el nivel primario, si bien la escuela también cuenta con nivel maternal y secundario. Las entrevistas se realizaron en el segundo semestre del año 2015.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, entendida como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Para la recolección de datos se administraron entrevistas semi-estructuradas a tres informantes clave de la institución: la vicedirectora, una docente de 4º grado y una psicóloga integrante del equipo de orientación de la institución.

Como metodología de sistematización y análisis de la información recolectada se utiliza la herramienta conceptual propuesta por Cole y Engestrom (2001): el sistema de actividad. A través de este esquema, se propone pensar desde la complejidad, asumiendo una mirada que considere el entrecruzamiento de distintos factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se considera que esta herramienta es una propuesta superadora porque, a partir del análisis de los cortocircuitos en el sistema, es posible proponer estrategias más eficaces para responder a los problemas

de aprendizaje.

El sistema de actividad consiste en una ampliación del triángulo fundamental de la mediación propuesto por Vigotsky (1988). A la tríada sujeto, objeto y artefactos mediadores se adicionan la comunidad, las normas sociales (reglas) y la división del trabajo entre los sujetos (Engeström, 1987). Cole y Engeström (2001) señalan que los sistemas de actividad que se dan en las escuelas parecen reproducir acciones y resultados similares monótona y repetidamente lo que les confiere a las restricciones culturales operantes una cualidad abrumadora. Sugieren los autores, un análisis más detenido de los sistemas de actividad para poner de manifiesto las constantes transiciones y tensiones que se ponen en juego.

Análisis del Sistema de Actividad

El sistema de actividad tiene 6 vértices, todos interconectados entre sí. Los 6 ejes que tiene en cuenta son: sujeto, objeto, artefactos mediadores, reglas, comunidad y división del trabajo. Cole (1999) explica que: “Los diversos componentes de un sistema de actividad no existen aislados los unos de los otros; por el contrario, se están construyendo, renovando y transformando constantemente como resultado y causa de la vida humana”.

En el vértice sujeto se considera a aquella unidad (individuo, grupo, etc) que interactúa con el objeto, en tanto conocimiento y práctica. Para analizar la modalidad de abordaje de los problemas de aprendizaje en este eje se sitúan a las informantes claves entrevistadas: vice-directora, docente y psicóloga, consideradas representantes institucionales que buscan soluciones para las problemáticas de aprendizaje que emergen en el establecimiento.

El eje objeto hace referencia al ambiente que el sujeto quiere conocer y sobre el cual ejerce prácticas. Para este escrito se recorta como objeto los problemas de aprendizaje, para observar la modalidad particular que tienen en la escuela de abordar esta problemática. A partir de la información recabada en las entrevistas en relación con las intervenciones se infiere que los “problemas de aprendizaje” son la causa de los fracasos en las evaluaciones que propone la escuela.

En el punto de artefactos mediadores se considera aquel componente estrictamente cultural, que media la relación entre el sujeto y el objeto de su práctica. Es un aspecto simultáneamente ideal y material que se ha modificado durante la historia por su participación en las interacciones entre sujeto y objeto. En la escuela existen una infinidad de artefactos mediadores, por ejemplo: tests, evaluaciones, planillas, teorías personales de aprendizaje, entrevistas a padres, mecanismos de derivación, consejos de profesionales externos, etc. Para el análisis de los cortocircuitos en el sistema de actividad que obstaculizan la posibilidad de dar una respuesta efectiva a los problemas de aprendizaje en la escuela analizada, se considerará como artefacto mediador conflictivo las “teorías personales de aprendizaje”.

Las reglas se refieren a las normas y convenciones que restringen las acciones dentro del sistema de actividad. En la escuela se ubican en este punto: la búsqueda de la homogeneidad, el carácter de obligatoriedad, la delimitación espacio-temporal particular, las reglas rígidas de calificación, etc. A fines del presente trabajo, en el análisis se pondrá el foco en la búsqueda de heterogeneidad como aspecto conflictivo.

La comunidad hace referencia a los que comparten el mismo objeto general. En este caso, los actores son múltiples: todos los integrantes de la escuela, es decir, estudiantes, docentes, no docentes, equipo directivo y familias de los niños/as que asisten a la escuela. También se puede pensar, en una unidad de análisis mayor, la inclu-

sión de otros actores: personal del ministerio de educación nacional y provincial, personal del Gobierno de la Ciudad, sindicatos relacionados con el ámbito escolar, organizaciones de la sociedad civil que trabajen la problemática, etc.

Por último, la división del trabajo se refiere a la división de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. En la escuela analizada se observa que el carácter de esta división es fragmentada, sin posibilitar un abordaje que tenga en cuenta la complejidad del mismo.

Análisis de los cortocircuitos principales en el sistema de actividad

Para el análisis nos centraremos en aquellos cortocircuitos observados entre el objeto “problemas de aprendizaje” y: los artefactos mediadores (recortando como conflicto principal las teorías personales de aprendizaje), las reglas (tomando como obstáculo central la búsqueda de homogeneidad en las intervenciones) y, por último, la división fragmentada del trabajo.

Las teorías personales de aprendizaje como artefactos mediadores que dificultan el abordaje de los problemas de aprendizaje

A partir del análisis de las entrevistas, se observa que ninguna de las tres colaboradoras, frente a las preguntas orientadas a detectar cuál es su concepción de aprendizaje, dio una respuesta que diera cuenta de una formulación teórica clara de cómo acontece el proceso de aprendizaje. Este hallazgo coincide con lo detectado por M. Zimmerman (2005) en una investigación donde se indagaron las concepciones de aprendizaje de estudiantes de profesorado. Si bien el aprendizaje es un eje central del trabajo que realizan psicólogos, directivos y docentes en las escuelas, al preguntar por este concepto, se encuentran definiciones vagas e imprecisas. Ninguna dio cuenta de cuál es el proceso específico que implica el aprendizaje ni de cómo los otros significativos interactúan en ese proceso.

Por ejemplo, en el caso de la docente, ante la pregunta por cómo aprenden los chicos, contestó: “... me parece que cada uno tiene su forma de aprender. Lleva tiempo, es importante poder conocerlos...”. Esta falta de herramientas conceptuales y preeminencia de teorías personales podría implicar una dificultad para proponer soluciones eficaces a los problemas de aprendizaje que se presentan en la cotidianeidad escolar. Si los actores involucrados no pueden dar cuenta de una conceptualización clara de cómo acontece el aprendizaje es probable que los métodos que utilicen para su incentivo serán poco sistemáticos y escasamente efectivos.

Además, se observa que, de acuerdo a cómo explican el proceso de aprendizaje, su concepción coincide con una perspectiva que tiende a ser unicausal e individualizante, es decir, que no da cuenta de la complejidad que implica el ámbito educativo. En un caso, se pone todo el foco en la acción del niño, borrando el rol de otros significativos que colaboran intencionadamente en el proceso. En otro, se centra especialmente en la conducta de la maestra, sin mencionar cómo sus acciones impactan en el encuentro del estudiante con los objetos de conocimiento y de prácticas.

Otro aspecto interesante es que, al indagar sobre las causas que consideran influyen en los problemas de aprendizaje, en los tres casos, y en reiteradas oportunidades, se menciona a la familia (a la cual no se considera cuando se piensa el aprendizaje en su cara positiva y sólo aparece a la hora de hablar sobre los problemas). Durante su discurso, la maestra comenta: “Quizás es más fácil echarle la culpa a la escuela que hacerse cargo en la familia que está habiendo ciertas problemáticas.”

Por lo tanto, al concebir que la escuela no tiene responsabilidad en

la resolución de ciertas problemáticas, las intervenciones que proponen suelen ser individuales y por fuera del ámbito escolar (como derivaciones a otros profesionales: psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurólogos, etc.) imposibilitando la elaboración de estrategias eficaces para dar respuesta a las problemáticas de aprendizaje y así lograr constituirse como una institución que pueda alojar la singularidad y ofrecer las mejores posibilidades de escolarización para cada niño.

Las reglas de la institución que tienden a la homogeneidad interfieren en el desarrollo de la tarea primaria de la escuela

Es extremadamente dificultoso intervenir de una manera singular frente a un problema de aprendizaje concebido como complejo, si las reglas en las que se desarrolla el sistema de actividad son rígidas. En el discurso de las colaboradoras entrevistadas se observa que hay escasa adecuación de las reglas ante un sujeto que quede por fuera de la norma universal escolar y es por ello que las intervenciones tienden a suponer la homogeneidad de los alumnos. Esta postura vela la estructura de evaluaciones sobre la que se erige el sistema educativo: calificaciones, resultados, homogeneidad, simultaneidad, etc. No considerar estos núcleos como parte del problema mismo de aprendizaje, impide repensar una modalidad de acompañamiento que pueda producir mejores resultados.

La directiva ubica a la heterogeneidad como un factor problemático. Cuando se le pregunta cómo es un grupo conflictivo responde: “Y... es un grupo donde te encontrás con mucha diversidad en la capacidad de aprendizaje, diversidad en cuanto a las conductas. Podés encontrar nenos con distintas problemáticas en cuanto a patologías”. Por ello, sus intervenciones se orientarán a “corregir” al diferente, a igualarlo a sus compañeros y no posibilitarán “alojar las singularidad y abordar el todo que conforma cada grupo en las escuelas” (B. Bendersky, N. Aizencang, 2011). Como concluye F. Terigi (2009) “convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización”.

La división fragmentada del trabajo como obstáculo para dar soluciones efectivas a la complejidad que suponen los problemas de aprendizaje

A partir de lo dicho por las tres entrevistadas es posible reconstruir el circuito de acción que se realiza en torno a los problemas de aprendizaje. Inicia con la detección por parte de los docentes de que el alumno presenta algún “problema”. A través de planillas e informes los docentes detallan las complicaciones. Luego, la psicóloga se acerca al aula a ver su conducta y llama al alumno a su oficina, para aplicar evaluaciones que darían cuenta de dificultades. En este punto, su función es realizar un pre-diagnóstico: ver si proviene de cuestiones emocionales o si responde a un trastorno específico y en qué ámbito. La principal herramienta que utiliza la psicóloga para dar respuesta a estas problemáticas es citar a los padres: “Nos hemos reunido hasta más de diez veces con una familia en un año porque cuando consultamos si está en tratamiento te dicen que no, que todavía no pudieron por la obra social que les dio para tres meses, entonces citamos, citamos y citamos porque hay situaciones que realmente lo ameritan.” En estas entrevistas, suele recomendar la derivación a un profesional externo a la institución. Finalmente, en algunos casos, hay cierto retorno por parte de los profesionales que empiezan tratamiento con los niños: recomiendan algunas adaptaciones en las tareas del niño/a o solicitan que trabaje con una maestra integradora.

Este circuito se puede relacionar con lo expresado por D. Valdez (2001): "Aquellos alumnos que no caminan al ritmo del resto 'caen' y necesitan un especial auxilio. El pedido al psicólogo llega cuando alguien 'ha caído'; y el pedido es que indague sobre las verdaderas causas de la caída (...). ¿cuál es la lógica que sigue a la derivación? Los maestros derivan, los directores derivan, los psicólogos derivan." En este circuito lineal no se ve un tratamiento integral de la problemática, un abordaje en conjunto de los distintos actores.

Otro aspecto interesante en este circuito de derivaciones es que, a pesar de que los integrantes de la escuela suelen ubicar en los padres la causa principal de los problemas de los/as niños/as, toda intervención culmina en esos mismos padres. Es decir, se devela una contradicción en tanto esas mismas familias que son consideradas la causa de problema, son las únicas de las que depende el éxito de las intervenciones. ¿No debería la escuela proponer un modelo de intervención de mayor acompañamiento?

Se observa que cada uno sostiene que debe realizar una tarea determinada en su área correspondiente; visión que se contrapone con la realidad compleja en la que se despliegan las actividades. Aunque dicen que se trabaja en conjunto, la directiva comenta que cuando la psicóloga le sugiere algo a una docente y esta no lo cumple, ella exige a la docente que se aplique la intervención. Esto expone que no hay una construcción conjunta, sino que cada actor se desenvuelve por separado. Ante la complejidad y singularidad de cada problema de aprendizaje, la construcción de la situación problemática con el fin de dar una solución acorde debe ser llevada a cabo por todos los actores participantes: docente, directivo, familias, psicóloga, alumnos. De otra manera, está orientada a la eterna derivación de un espacio al otro.

En contraposición, Elichiry (2009) propone desde una perspectiva interdisciplinaria, salir del aislacionismo y abocarse al trabajo en equipo con la intención de buscar constantemente modelos teóricos que permitan resolver los problemas que la realidad plantea.

Conclusión

A través de la exploración, desde la herramienta de sistema de actividad, de la modalidad particular de la escuela para abordar los problemas de aprendizaje, se detectaron tres interacciones conflictivas con los problemas de aprendizaje: el vínculo con las teorías personales de aprendizaje, con las reglas que tienden a suponer la homogeneidad de los niños que asisten a la institución escolar y con la división fragmentada del trabajo, basada en derivaciones. A partir de este análisis es posible pensar en soluciones innovadoras que permitan recomponer los cortocircuitos detectados y así dar una respuesta más integral y efectiva a los problemas de aprendizaje. En el primer punto, se sugiere un debate y conceptualización mayor de los actores involucrados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que se ahonde en cómo acontece y cuál es el rol de los niños y de los otros significativos en el mismo. Además, es preciso concebir el tema como un objeto complejo, fruto de múltiples interconexiones entre factores y no tratando de delimitar causas aisladas.

En relación a las reglas, una modificación que podría propiciar una mejor respuesta de la institución a los problemas de aprendizaje podría darse a partir de la reelaboración de los supuestos que subyacen a las mismas; si se deja de presuponer que todos los niños constituyen un grupo homogéneo con los mismos ritmos y capacidades y se abre la posibilidad de alojar la heterogeneidad desde la estructura normativa escolar, probablemente podrían surgir nuevas modalidades de respuesta que se ajusten mejor a la complejidad de la problemática.

Finalmente, es preciso modificar el circuito de respuesta a la problemática. A partir de la propuesta de Elichiry sobre la interdisciplina, se podría abordar los problemas de aprendizaje teniendo en cuenta la complejidad involucrada, con estrategias de trabajo desarrolladas en conjunto. Esta propuesta, por otra parte, habilita una potencial nueva versión para el rol del psicólogo en la escuela que lo aleje de su rol clínico de diagnosticador y lo lleve a desenvolverse con el fin de lograr abordajes más abarcativos y estrategias innovadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires
- Bendersky, Aizencang (2011). De formas y formatos... ¿Escuela para todos? en Elichiry (comp) La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Buenos Aires: Noveduc
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989) En la vida diez, en la escuela cero. México: Siglo XXI. Conclusiones.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Edit
- Cole, M. (1999) Psicología Cultural. Cap V. Ficha de cátedra Chardon.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (1999). ¿Se acabó la infancia?: Ensayo sobre la destitución de la niñez. Colección Minoridad y Familia. Buenos Aires: Lumen / Humanitas.
- Elichiry, N. (2009) "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias" Cap 8 en: Elichiry Nora Escuela y aprendizajes. Trabajos de 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
- García, M. (2013): "La psicología institucional como disciplina compleja". En www.psi.uba.ar 1.2.
- 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.
- Melera, G. (2013): Instituciones y subjetividades. Una mirada desde la psicología institucional psicoanalítica. En www.psi.uba.ar
- Morin, E. (1992). Epistemología de la complejidad. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Nakache, D (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Des en Psicolog Educacional. Bs As. Manantial.
- Perrenoud. P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata. Cáp. 7, 8 y 10
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. La escuela moderna como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional.
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry, N. (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Op. Cit.
- Varela J. y Alvarez Uría F(1991) La maquinaria escolar. En Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta (pág. 13-54)
- Zimmerman, M.: "Las concepciones sobre el aprendizaje infantil en el contexto de la formación docente". Revista Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología-UBA. Año 10 N° 1, 2005. Artíc en PDF en <http://glosarioeducativo.wikispaces.com/file/view/aprendizzimmerman.pdf>

LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN INGLÉS EN ALUMNOS DE INGENIERÍA

Delmas, Ana María; Almandoz, Patricia; Barochiner, Erika; Ferreri, Eva
Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina

RESUMEN

¿Cuáles son las dificultades de comprensión de un texto científico en español de los alumnos de ingeniería ingresantes a Inglés Técnico I en la UTN FRBA? ¿Existen instancias de enseñanza de lectura y escritura de textos científicos en las diferentes carreras? Promoviendo la alfabetización académica a nivel universitario, este estudio explora los distintos niveles de comprensión lectora en español de estos alumnos. Basándose en los niveles de comprensión lectora de Walter Kinstch incluidos en su modelo de Construcción e Integración, se distribuirá un texto científico acompañado de un cuestionario de comprensión a todos los alumnos ingresantes a Inglés Técnico el que focalizará en la detección de la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Además se analizarán los perfiles de los alumnos de acuerdo a la base de datos SIGA y se distribuirá una encuesta que indagará sobre qué instancias de instrucción en la lectura de textos científicos han tenido en los niveles secundario y universitario. Se procesarán los resultados del cuestionario de comprensión y las encuestas del total de los alumnos. Se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo de las preguntas de comprensión y se contrastarán estos resultados con sus perfiles y los resultados de las encuestas.

Palabras clave

Comprensión lectora, Textos científicos, Ingeniería, Alfabetización académica

ABSTRACT

READING COMPREHENSION OF SCIENTIFIC TEXTS IN ENGLISH BY ENGINEERING STUDENTS

Which difficulties do beginner students at the School of Engineering (UTN FRBA) encounter when trying to comprehend a scientific text? Is the reading of scientific texts explicitly taught in this School? Fostering the need of designing programmes to develop academic literacy at university level, this exploratory study highlights the importance of making a precise diagnosis of the difficulties at each of the reading comprehension levels beginner students in this context may have. This study is based on the reading comprehension levels described by Walter Kinstch in his construction-integration model and it includes the distribution of a reading comprehension questionnaire that will focus on the detection of the microstructure, the macrostructure and the superstructure. Moreover, a survey will be submitted to students with the aim of discovering whether they were explicitly taught how to read or/and write scientific texts at secondary and university levels. The results of the reading comprehension questionnaire will be processed and analyzed both quantitatively and qualitatively. Moreover, they will be contrasted with the results of the survey and the information included in the students' profile.

Key words

Reading comprehension, Scientific texts, Academic literacy, Engineering

Introducción

La lectura frecuente de textos científicos en el ámbito universitario demanda ciertas estrategias por parte de los alumnos que en muchos casos deben enfrentarse a estos tipos de textos por primera vez. Esto acarrea dificultades observadas en las prácticas de enseñanza universitaria. Las mismas tienen posiblemente su origen en la falta de una enseñanza sistemática de la lectura de textos científicos tanto en el nivel secundario como dentro mismo del sistema universitario. Asumiendo la hipótesis de que los sujetos no se apropian del conocimiento a menos que lo reelaboren (Scardamalia y Bereiter, 1985) y postulando que en el nivel universitario esta reelaboración depende en buen grado de la capacidad de comprensión de textos científicos podremos comprender cabalmente la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en este ámbito educativo.

Entonces, este proyecto de investigación se centra en la necesidad de detectar las dificultades y fortalezas en la comprensión lectora de textos científicos que presentan los alumnos de nuestra facultad. Focalizando en diferentes niveles de eficiencia posibles en la comprensión lectora, se espera dilucidar en cuál de estos niveles se centran mayoritariamente las fortalezas y dificultades. Además, este estudio recabará datos por medio de una encuesta sobre las instancias de "alfabetización académica" que han experimentado los alumnos de Inglés I en el nivel universitario y secundario. Es importante destacar que también se incluirán en el análisis datos del Sistema Integrado de Gestión de Alumnos de nuestra facultad, el que proveerá datos relacionados con la edad, cantidad de materias aprobadas, procedencia, educación secundaria y primaria, entre otros.

Este tipo de estudio "diagnóstico" es, a nuestro criterio, fundamental para saber cuál es el estado de la situación y para poder idear prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de estrategias de lectura adecuadas para el nivel superior.

Marco teórico

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque psicológico cognitivo de procesamiento de la información referido a los procesos psicolingüísticos y, dentro de él, se sigue el modelo de construcción-integración de Walter Kinstch (1998,1992) que constituye la reelaboración más actualizada del modelo original de van Dijk-Kintsch (1983). El enfoque psicológico *deconstrucción-integración* sobre procesos de comprensión de Walter Kintsch (1998, 1992) asume que el lector procesa el texto en ciclos y forma ideas o proposiciones a partir de las expresiones del texto. Cada idea activa otras ideas que dependen de los conocimientos previos del lector y se suman a la red que fuera formando a partir de la información textual. De esta manera se establecen conexiones positivas y negativas entre sí y con las ideas textuales. Además de estas ideas activadas, el lector forma otros tipos de ideas: macroproposiciones e inferencias-puente. Las macroproposiciones sintetizan la información más importante del texto, su lugar en la red es preferente ya que tendrían conexiones positivas con otras ideas. Sin embargo,

su formación se dificulta para los lectores con bajo conocimiento previo y escasas estrategias de comprensión. Las inferencias- puente son ideas que el lector formaría para unir ideas del texto. La red construida estaría formada entonces por 4 tipos de ideas: a) las extraídas del texto, b) las activadas por el lector durante la lectura que son parte de su memoria a largo plazo, c) las macroproposiciones elaboradas/seleccionadas por el lector de forma estratégica, d) las inferencias- puente, o conexiones entre ideas textuales basándose en relaciones anafóricas o similares. Durante el proceso de lectura están todas activadas y pueden estar conectadas positiva o negativamente entre sí. Esta red debe ser integrada en un conjunto coherente de proposiciones, por lo tanto la información no pertinente se elimina y se fortalece la activación de aquellas ideas con conexiones positivas. El resultado de este proceso es una representación mental coherente que se guarda en un almacén de memoria episódica, dejando libre la memoria operativa para un nuevo ciclo de procesamiento. Las ideas de la representación anterior que permanecen activadas serían las macroproposiciones ya que permiten conectar la frase anterior con la nueva. La conexión entre ciclos se lograría directamente con un término repetido. Si este no existiera, el lector buscaría en su memoria una frase anterior o realizaría una inferencia. En este caso, la conexión es indirecta. Así, en sucesivos ciclos de procesamiento, el lector formará una representación mental coherente con el contenido del texto. Esta representación tiene dos niveles: a) uno más ligado al texto, llamado "base del texto" y b) otro que supone la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector, llamado "modelo de situación". El nivel a) está formado por las ideas extraídas del texto, las macroproposiciones y las inferencias puente. El nivel b) implica integrar la información textual con los conocimientos previos. La construcción del modelo de situación presupone una comprensión adecuada a nivel micro y macroestructural. vanDijk y Kintsch (1983) afirman que un modelo global de comprensión y producción del discurso debe establecer una relación explícita entre discurso, cognición y situaciones sociales. Esto requiere construir un modelo interdisciplinario que debería contener información sobre: 1) una teoría cognitiva del procesamiento estratégico de la información, que enfatice la naturaleza estratégica de la comprensión y producción discursiva como procesos flexibles, de múltiples niveles en funcionamiento paralelo; y 2) una teoría sociocognitiva del discurso que incluya el rol de las creencias y actitudes en el procesamiento discursivo.

El fundamento que guía la decisión de realizar los estudios de comprensión en español está sustentado en la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística desarrollada por Elizabeth Bernhardt que afirma que la capacidad lectora es similar en una segunda lengua, inglés en este caso, y en una primera lengua, español. Es decir que las operaciones son básicamente las mismas por lo que pueden transferirse e interrelacionarse. (Bernhardt y Kamil, 1995 p. 17) En este sentido, es muy relevante conocer con qué habilidades y dificultades en la comprensión lectora cuentan nuestros alumnos al ingresar a los cursos de Inglés Técnico 1, tanto para el diseño de la currícula de nuestros cursos como para nuestra práctica.

Ya que asumimos que nuestros alumnos universitarios son lectores relativamente experimentados en la lengua materna, nuestro objetivo es que desarrollen esta capacidad en la lengua extranjera y puedan transferirla a otras lenguas. La comprensión depende de la habilidad de activar representaciones pertenecientes a distintos niveles: a nivel local -morfológico, sintáctico y proposicional- y a nivel global -formando redes semánticas-. En este modelo, los conocimientos previos (background knowledge) juegan un papel decisivo en la interpretación del contexto por medio del esquema (schema),

y de procesos inferenciales, que toman una importancia decisiva cuando el conocimiento del código lingüístico es bajo -como es el caso de la mayoría de nuestros alumnos.

Objetivos

1. Evaluar en qué nivel de comprensión se encuentran las dificultades en la comprensión lectora mayoritariamente.
2. Identificar en qué nivel de comprensión se encuentran las mayores fortalezas en la comprensión lectora.
3. Indagar si existen diferencias de comprensión lectora entre los alumnos de las diferentes especialidades. Estudiar cuáles son estas diferencias.
4. Contrastar las relaciones existentes entre aquellos datos incluidos en el SIGA, las encuestas y los resultados de la prueba de comprensión.

Metodología

El diseño experimental de este estudio contempla la distribución de un texto científico en español acompañado de un cuestionario de comprensión lectora a todos los alumnos ingresantes a Inglés Técnico 1 de esta facultad. En este caso, ejecutaremos un estudio piloto en el primer cuatrimestre del año 2016 con el objetivo de evaluar, y si fuera necesario corregir o mejorar, la forma en que van a ser recogidos los datos y los instrumentos a utilizar. Posteriormente, se procederá a la implementación del estudio en los grupos de alumnos mencionados. Todos los alumnos recibirán el mismo texto acompañado del mismo cuestionario. Como puede apreciarse, este diseño contempla la implementación del mismo en aulas y con alumnos tradicionales y en el contexto de una clase. Podríamos denominarlo entonces de corte naturalístico (Oostendorp y Swaan, 1994) en oposición a cortes experimentales tradicionales en lingüística que alteran las condiciones normales en las que los alumnos se desempeñan diariamente.

Luego de realizar un análisis cuantitativo de las pruebas de comprensión, se procederá a contrastar estos resultados con otras variables que son parte del perfil personal de cada alumno. Por lo tanto, también se llevará a cabo un análisis cualitativo comparando las fortalezas y debilidades en la comprensión lectora con otras variables tales como la edad, procedencia, conocimientos previos, porcentaje de aprobación de materias de la carrera y experiencia lectora en el nivel secundario.

Muestra

Sujetos

El trabajo empírico se llevará a cabo con la totalidad de los alumnos de Inglés Técnico 1 (IT1) de esta facultad. Cabe destacar que estos cursos cuentan con alumnos de todas las especialidades por lo que sus conocimientos previos serán diversos. Asumimos que independientemente de la carrera, la UTN FRBA es un ámbito donde las prácticas de lectura y escritura de textos complejos juegan un rol fundamental en la alfabetización académica de los alumnos. No obstante, como por lo general los alumnos de IT1 están cursando los primeros años de sus carreras, también debemos considerar el entrenamiento en tareas de comprensión de textos que han tenido en el nivel secundario.

Instrumentos y Procedimientos

La prueba de comprensión lectora consistirá en un cuestionario de comprensión sobre un texto científico cuyo título es "Cómo impacta la degradación de los bosques del noroeste cordobés en el cambio climático". El mismo tiene alrededor de 100 líneas y fue extraído de la publicación UNCIENCIA de marzo de 2016.

Este texto puede ser considerado “auténtico” porque por su temática, estructura lingüística, extensión y grado de dificultad presenta características típicas de los textos que los alumnos de la UTN leen en sus carreras. El uso de este tipo de texto, como contrapuesto a los textos experimentales, hace posible la identificación de estructuras cognitivas y procesos representativos de una tarea normal. Es importante destacar que el cuestionario será elaborado siguiendo una serie de pasos metodológicos que describiremos y justificaremos más adelante. Las preguntas son de selección múltiple y evalúan comprensión proposicional, en sus aspectos micro y macroestructurales, y comprensión de factores enunciativos claves para la comprensión de un texto académico tales como la atribución de un enunciado a su fuente o la interpretación de relaciones entre puntos de vista alternativos.

Es importante destacar que el orden de las preguntas no sigue el orden del discurso en el texto, esto obligará a los alumnos a efectuar relecturas que implicarán diferentes recorridos por el texto.

La pregunta número 1 intenta indagar qué macroestructura construyen los alumnos sobre el texto como un todo. La número 2, en tanto que interroga a qué género pertenece el texto, indaga sobre la superestructura del mismo. Las preguntas 3, 4, 6 y 7 formulan interrogantes a nivel microestructural tales como el tipo de relación entre dos oraciones de un mismo párrafo unidas por un conector, referentes, vocabulario específico y uso de marcas gráficas como las comillas. La pregunta 5 indaga el significado de una palabra incluida en una oración que contiene información relevante, es decir promueve la inferencia de este significado. La pregunta 8 exige reconocer las dos posturas desarrolladas en el texto y decidir a cuál adhiere el autor. La pregunta 9 propone la redacción de la idea principal del texto y demanda estrategias de composición adecuadas para resumir y conceptualizar adecuadamente esta idea. Finalmente, la número 10 indaga sobre las intenciones de la autora al finalizar el texto con una cita de la investigadora entrevistada. En la administración de la prueba, se entregará primero únicamente el texto y se concederán quince minutos para la lectura. Ya que la resolución de la prueba es con el texto presente se distribuirán los cuestionarios sin retirar el ensayo. El tiempo máximo concedido para resolverlos será de ochenta minutos.

Tipo de análisis a realizar

En el análisis de los resultados, se evaluará la comprensión de

- A) La Microestructura: a nivel léxico y a nivel causal
- B) La Macroestructura: a nivel causal transpárrafo y a nivel temático
- C) La Superestructura Argumentativa

El análisis de los datos recogidos tendrá características cuantitativas en el caso de las tareas de comprensión lectora cuando esta sea detectada por prueba de selección múltiple, lo que permitirá la elaboración de tablas conteniendo porcentajes que muestren el desempeño de los alumnos. Estos datos estadísticos nos permitirán ver la congruencia entre nuestras expectativas y los resultados. En cuanto al sistema de evaluación, utilizaremos el ideado por Parodi Sweis (1999) que contempla una pauta de corrección analítica que contiene una escala de tres valores de acuerdo a las exigencias que cada pregunta demanda al lector. Se asume que las preguntas orientadas a detectar niveles superiores de comprensión deben tener más peso dentro del sistema de evaluación. En la tabla siguiente se discriminan los porcentajes atribuidos a cada nivel.

Tabla 1. Puntaje preguntas pruebas de comprensión

Nivel Rango de puntaje

	incorrecta	correcta
Preguntas microestructurales	0	1
Preguntas macroestructurales	0	2
Preguntas superestructurales	0	3

El puntaje menor será para las respuestas incorrectas o que no fueron respondidas. El máximo se otorga a las respuestas correctas.

Contribuciones

La puesta en práctica de proyectos de investigación en la UTN FRBA más específicamente el Departamento de Cultura e Idiomas, y más específicamente en las cátedras de Inglés, contribuirá a la formación de un grupo de investigadoras que en la mayoría de los casos realizará este tipo de tareas por primera vez. Además, implicará una mejora en la capacitación y reflexión no solo de los miembros del grupo sino también del cuerpo docente de este departamento en su conjunto. Este se beneficiará con los resultados de la investigación, los que serán difundidos y compartidos con la finalidad de mejorar su práctica, sus materiales didácticos y su capacidad de reflexión sobre su tarea docente.

Por otro lado, la necesidad de un diagnóstico en torno al desempeño de los estudiantes de ingeniería en habilidades académicas y áreas educativas tales como la lectura de textos científicos que no son las que habitualmente se desarrollan en sus carreras, es de gran importancia. La Alfabetización Académica en las Ingenierías constituye un eslabón hacia una educación que no solo se focalice en aspectos exclusivamente ingenieriles sino también en otros que fortalezcan y desarrollen en los estudiantes un pensamiento integral, creativo y crítico.

NOTAS

1. El diseño de este estudio es una adaptación de la tesis de Maestría Educacional “Detección de niveles de Comprensión Lectora de Textos Argumentativos en Alumnos Universitarios. Vínculos con la Reformulación escrita” de Ana María Delmas dirigida por Adriana Silvestri.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernhardt, E. (2005). Progress and Procrastination in Second Language Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 133-150.
- Kintsch, W. (1992). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review* 2, pp. 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge U.P.
- Bernhardt, E. B., Kamil, M. L. y Muaka, A. (2003). *Teaching reading (Vol. 12)*. Brussels, Belgium: International Academy of Education.
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Scardamalia, M. y C. Bereiter, (1985). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language processes*. (pp.142-175). Cambridge: Cambridge University Press
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York Academic Press.

SUBJETIVIDAD Y ESCUELA

Di Donato, Noemí

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo continua la línea de investigación que llevo a la obtención del Mgter. Allí se reflexionó acerca de la gestión educativa y la gestión de los aprendizajes. La búsqueda estuvo relacionada entre los liderazgos institucionales y la aprehensión del proceso de aprendizaje. En esta oportunidad se pretende indagar acerca de la construcción de subjetividad en la que interviene la escuela mediante las prácticas educativas específicas. Ambas investigaciones comparten el marco teórico de la Teoría Socio-histórica de Vigotsky diseño cualitativo descriptivo.

Palabras clave

Subjetividad, Escuela, Educación

ABSTRACT

SUBJECTIVITY AND SCHOOL

This work continues the research that led to the obtention of Magter. The search was related among institutional leadership and the apprehension of the learning process. This time is to inquire about the construction of subjectivity involved in the school through specific educational practices. Both share the theoretical framework of historical theory Vygotsky partner descriptive qualitative design.

Key words

Subjectivity, School, Education

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco del proceso de investigación que llevó al Magter. Las indagaciones son diferentes, en esta oportunidad el ámbito se circunscribe a la complejización de la interacción entre la escuela y el proceso de subjetivación.

Es así que la pregunta que guía el trabajo y que a lo largo del mismo propone posibles respuestas es ¿ cómo interactúa la escuela en la subjetivación? Esta pregunta no busca respuestas categóricas sino un análisis exhaustivo sobre la temática en sí.

Es así que desde un determinado marco teórico vía sus aportes nos auxilia para la reflexión correspondiente.

Marco teórico

El sujeto nace en un espacio hablante y entre la psique singular y el ambiente existe un eslabón, el medio familiar o aquél que lo instituyere, que será percibido por el niño en una primera instancia como metonimia del todo.

De esta manera estamos diciendo que el sujeto no se hace de dentro hacia afuera, no es pasivo sino que por el contrario es el resultado de la relación.

“La conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma” (Riviere, 2002, p.41-42)

Se trata de apropiarse de un producto cultural objetivado que al

mismo tiempo es el desarrollo de una facultad psicológica. Al decir de (Vigotsky:1983) el proceso de apropiación toma como base lo ontogenético pero no está garantizado por ella dado que el desarrollo cultural obedece al hecho de que lo social interviene como un factor inherente a los procesos psicológicos superiores. Teniendo estos últimos legalidad propia y naturaleza irreductible.

Es por eso que esta propuesta intenta explorar como interviene la escuela en el proceso de subjetivación. En la escuela se aprende a manejar instrumentos descontextualizados y llevarlos a la contextualización en situaciones reales; esto se logra a través de lo definido por Vigotsky como “internalización”.

La internalización es la reconstrucción interna de una operación externa(Vigotsky) Esto implica que no consiste en una mera traducción de una habilidad externa a una interna sino que y esto es lo más nodal, de una real y completa transformación que va creando y transformando el plano interno.

Es así que desde la internalización los materiales creados por la cultura dejan de ser externos y ajenos a la persona. Por lo tanto, es la cultura la que proporciona a los individuos los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones que culminan por ser transformados en organizaciones del pensamiento. El otro adquiere mayor injerencia en la construcción del yo(Castorina, 1996; Riviere, 2002, 1987). Este proceso es evidenciable por medio de las distintas funciones que aparecen en el lenguaje. Nuestro sí mismo es constituido por la internalización de los otros con quienes hablamos.

La subjetividad desde la Teoría Socio Histórica ofrece un campo de investigación fundamentado en la complejidad (Morin 1998) y en la epistemología cualitativa(Gonzalez 1997) donde queda planteado que no se reduce la subjetividad a un estado interno sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación dialéctica y cuya naturaleza es histórica y social. Es por eso que la propuesta radica desde el pensamiento dialéctico hacia el pensamiento complejo.

Vigotsky sostiene que los procesos psicológicos sociales superiores tienen su origen en procesos sociales idea que resulta innovadora aún hoy “lo psíquico humano es producto del desarrollo social de la humanidad”

En tal sentido la internalización no es copia de la realidad externa, sino que se trata de un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia; la subjetividad no se internaliza. El mecanismo de funcionamiento durante la internalización es el dominio de las formas semióticas externas, que a su vez se relacionan con las formas de significación atribuidas a los acontecimientos del contexto cultural en el cual se encuentra inmerso el sujeto. El lenguaje juega un papel transcendental en el proceso de subjetivación.

Zona de desarrollo Próximo

Al introducir Vigotsky este concepto plantea la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se conectan con este proceso.

De la misma manera que el resto de las funciones psicológicas superiores la zona de desarrollo próximo únicamente puede emerger en la relación social de la persona. Es decir en ese contacto social el

ser humano puede crear espacios y formas de actividad nuevas que a posteriori podrá aplicar y adecuar en situaciones cotidianas. Los mecanismos a los que nos referimos son el juego y la imitación. Al respecto Vigotsky dice "... El niño ve una cosa actúa prescindiendo de lo que ve. Así, alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve. La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado e dicha situación... para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente... En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas... La acción, de acuerdo con las reglas está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos" (p. 148-149)

En ese devenir tiene una interacción con la subjetividad dado que el proceso de constitución de la subjetividad opera en la relación e intercambio con los otros sujetos. Es decir se construye en la trama intersubjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia de los vínculos. La subjetividad se da dentro de una matriz vincular. El sujeto por lo tanto es sujeto del vínculo ya que su constitución se produce en la bidireccionalidad vincular. La hipótesis vigotskiana consiste en ideas cruciales como una actividad intersubjetiva mediada semióticamente que produce el desarrollo cultural específicamente humano esto trae una variación significativa de las unidades de análisis que constituyen un aporte a la subjetividad que pone en escena una situación culturalmente significada.

Metodología

Se trabaja con dos escuelas de la Comuna 11 y pertenecientes a dos barrios disímiles como lo son Villa Devoto y Villa General Mitre. Aclaro que esta comuna está compuesta por cinco barrios de características propias.

Se realizó un estudio descriptivo. Se diseñó un cuestionario semiestructurado de exploración preliminar a los docentes.

En primer término cinco preguntas abiertas.

Qué actividades escritas se propusieron a los alumnos durante los primeros meses de clases?

Cuál es la función que cumple la escritura en la escuela? Cuál es la función que cumple la escritura en la escuela? Qué función cumple la lectura de textos en la escuela? Cuál es el género que leen los alumnos en la asignatura lengua?

También se adicionó una pregunta en relación al trabajo de escritura en lengua

Se ofreció ayuda desde ud para la concreción de los trabajos?

Una primera evaluación de este proceso arrojó algunos datos

Un 40% solicitó actividades de escritura.

Un 67% de los docentes considera que la escritura es una función que muestra aspectos del pensamiento de los niños; un 33% sostiene que ayuda a la comprensión lectora.

Un alto porcentaje cree que la lectura de textos amplía el conocimiento informativo vale decir que es válido para reconocer autores. Esto adquiere prevalencia asociada a la teoría e Vigotsky que nos dice que el lenguaje de quienes rodean al niño con sus significados estables y constantes predetermina los cauces del desarrollo de sus generalizaciones. Dentro de ese camino el niño piensa tal y como corresponde a su nivel de desarrollo. El niño asimila de ellos el significado de las palabras característica fundamental de la teoría.

A modo de Conclusión

La evaluación de los resultados de esta investigación son incipientes pero nos da un aspecto que ya Vigotsky anticipaba "...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean." (Vigotsky, 1979b,p.136)

Por otro lado tiene en cuenta al aprendizaje como el formador de la zona de desarrollo inmediato o proximal, esto significa que lo que produce la zona de desarrollo inmediato produce una serie de procesos evolutivos internos que comienzan su operatividad a partir de la interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún otro. Cuando esto da lugar estos proceso se internalizan y se transforman en parte de los logros que el niño logró.

La importancia de aquellos que acompañan al niño en la formación de la persona arriba a algo central en Vigotsky uno es la imitación que estaría vinculado con la transformación de lo potencial en real y el otro sería el juego que es que da la apertura a la zona. De esta manera el niño se socializa acorde con la cultura dominante.

Cabe agregar que este trabajo está en sus preliminares, de hecho se continuara con estas escuelas a las que se van agregar otras de la Comuna 11 y de otros barrios que la conforman para ampliar el espectro de la misma.

La educación pasa a hablar de cooperación a luchar para resolver los conflictos ante los que se encontrarán el niño y quienes le rodean nos lo dice Riviere, 2002; Vigotsky, 1995a).

En lo medular del trabajo se sostiene que el funcionamiento intersubjetivo plantea posicionamientos subjetivos específicos y recíprocos, vale decir la posición del alumno queda definida en una matriz de relación y distribución de tareas con sus respectivas responsabilidades, por otro lado el docente fija los objetivos de la clase, diseña la tarea y asigna la distribución para cada uno de los miembros del grupo. Las instituciones no pueden vivir sin la participación de los sujetos y éstos a su vez no pueden vivir fuera del marco de las instituciones.

Es así como la institución escuela participa de manera activa n la construcción subjetiva del alumno.

Vigotsky lo señala a lo largo de su postura teórica dando cuenta que el proceso de escolarización cobra en el transcurso de la vida del sujeto un particular lugar de significación y que son contextos que debe promover la apropiación y el dominio conciente y voluntario de las herramientas semióticas.

Los conceptos vertidos se consideran centrales para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva y apropiación cultural.

Las prácticas de enseñanza son las principales generadoras de la zona de desarrollo próximo, porque tienen en cuenta el nivel de desarrollo en que se encuentra el alumno y a partir de allí el docente le propone actividades que le permitan ir más allá del nivel donde se encuentra, así podrá estar en condiciones de generar nuevos significados en el marco de las interacciones con los otros.

Existe un desafío constante entonces la escuela que radica en el hecho que deben trabajar con el bagaje que cada niño trae como capital cultural que forma parte de su identidad.

El mundo social es construido cotidianamente a través de la simple lógica de la reproducción inscripta en nuestras disposiciones. Para comprenderlo se debe partir el hecho que se está en él como agentes de su propia constitución.

De ahí es importante destacar que cada niño es el resultado de su propia historia que se encuentra mediatizada por factores sociales y psicológicos.

Se sabe que la diversidad ofrece un gran potencial a la educación pues concibe al aprendizaje como una construcción de carácter

personal con la presencia de la interacción social.

Es así que el intercambio fluido con los pares y los adultos significativos permite al alumno avanzar en la construcción del conocimiento trabajando en lo que Vigotsky denomina Zona de Desarrollo Proximal. En esta investigación los primeros observables ya volcados nos muestra que los docentes están abocados al encuentro de sus alumnos per se con el clivaje de la tarea y no es nada casual que se tome la asignatura lengua para su despliegue.

En charlas informales con ellos se puede percibir esto.

La propuesta directriz incluye la idea del trabajo cooperativo en una sociedad donde el desarrollo de cada uno pasa por el progreso de todos, no es el individuo aislado y autónomo sino las inscripciones del sujeto en las relaciones “yo-nosotros”, relaciones que serán objeto de interrogantes por parte de los propios sujetos.

El objetivo es que a través de este trabajo investigativo se aporte material e consulta para aquellos que tienen a su cargo la dirección de las instituciones educativas así como los que tienen a su cargo la relación directa con la actividad aprendizaje.

El desarrollo de la Zona e Desarrollo Proximal produce en los sujetos interacciones asimétricas mediadas semióticamente que le permiten a los alumnos aprender y adquirir autonomía producto de sus aprendizajes y de esta manera se promueve el desarrollo del sujeto.

En esa dirección continuaremos nuestra investigación.

Investigar casos reconoce y confirma significados nuevos. Investigar es reconocer un problema, un conflicto, y se lo estudia con el fin de poder relacionarlo mejor con aspectos conocidos.

Es así que la investigación encarada con dos escuelas de la Comuna 11 en dos de los barrios que la componen se continuará con otros barrios, dado que la investigación que se lleva a cabo parte de la concepción de considerar la educación como un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de la subjetividad.

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. La violencia de la interpretación (1991) Editorial Amorrortu
Baquero, A; Camillioni, Carretero, M; Castorina, J; Debates Constructivistas
Buenos Aires; Aique

Bleichmar, S. La Subjetividad en Riesgo (2002) Editorial Topia.

Di Donato, N. Investigación del Magter presentado en la Facultad de Psicología U.B.A “Gestión Institucional Gestión de Aprendizaje” (2004)

Vigotsky, L. Obras Escogidas Tomo 3 y 5 Madrid; Aprendizaje Visor (1997)

Vigotsky, L. Psicología y Pedagogía Buenos Aires Aique (2001)

LOS DOCENTES FRENTE A LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS: PROBLEMAS COMPLEJOS Y ESCISIÓN DE LAS INTERVENCIONES

Dome, Carolina; Erausquin, Cristina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo explora perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante violencias en escuelas, para expandir la mirada sobre problemas que enfrentan e intervenciones que realizan. El estudio es cualitativo, descriptivo y exploratorio. Analiza reflexiones de educadores de dos colegios secundarios de la región metropolitana y explora las características de las intervenciones que realizan. Se administraron Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención en Violencias en Escuelas (Erausquin, 2009) y Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica del Taller (Erausquin, Dome, 2014). El análisis de datos utiliza el método etnográfico (Soprano, 2006) junto al análisis de contenido (Bardin, 1986). Los resultados posibilitan identificar fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa. El concepto de vivencia postulado por Vigotsky (1994) como unidad de análisis para el estudio de la conciencia, se revela como herramienta útil para el análisis de las intervenciones educativas en contexto.

Palabras clave

Perspectivas, Violencias, Intervenciones, Vivencias

ABSTRACT

THE TEACHERS OPPOSITE TO THE VIOLENCES IN THE SCHOOLS: COMPLEX PROBLEMS AND EXCISION OF THE INTERVENTIONS

This work explores the perspectives and positionings of educational agents about violences at schools, for expanding the glance at the problems they face and the interventions they develop. The study is qualitative, descriptive and exploratory. Reflections of educational agents of two secondary schools from the Metropolitan Area are analysed and the the characteristics of interventions developed by educators are explored. Questionnaires of Problem Situations in Interventions on Violence at Schools (Erausquin 2009) and Questionnaires of Reflection on the Practice along the Workshop (Erausquin, Dome 2014) were administered. The data analysis uses ethnographic method (Soprano 2006) and content analysis (Bardin 1986). The results make possible to identify strengths and critical knots in educational becoming professional process. The concept of "emotional experience" stated by Vygotsky (1994) like an unit of analysis for the study of conscience, is revealed useful for analysing educational interventions in context.

Key words

Perspectives, Violence, Intervention, Learning, Emotional Experiences

Introducción:

Se desarrollan líneas de análisis de los hallazgos producidos en el trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la UBA: "*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*", de la Licenciada y Tesista Carolina Dome, dirigida por la Profesora y Magister Cristina Erausquin, autoras del presente trabajo. La tesis consistió en un estudio *cualitativo* sobre una metodología de *investigación-acción* desplegada con docentes durante el año 2015 en dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en pos de favorecer la interacción e intercambio entre docentes en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*. La indagación realizada tuvo antecedentes en el proyecto de investigación UBACyT: "*Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Obstáculos para el trabajo de Psicólogos*" (2013-2015); dirigido por la Prof. Cristina Erausquin, y prevé continuidad en el proyecto UBACyT (2016-2019): "*Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*". El objetivo de la investigación es analizar perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas. Al respecto, el presente trabajo postula la noción de *vivencia* (Vygotsky 1994) como categoría de utilidad para repensar las relaciones entre escolarización y desarrollo subjetivo; siempre en relación a las intervenciones educativas ante las violencias en las escuelas. Se retoma el análisis sobre las intervenciones de los docentes ante los problemas de violencia, a través de lo que aportan sus relatos construidos en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), los cuales fueron debatidos y problematizados en el marco de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*.

Estrategias Metodológicas:

El trabajo se inscribe en una perspectiva de *investigación cualitativa*, en tanto asume una posición interpretativa de las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido por los actores sociales (Mason 1996). Se enfoca la reflexión de los agentes educativos sobre la construcción de sus intervenciones ante situaciones y problemas de violencia en escuelas y su participación en el *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, dispositivo diseñado y coordinado por la tesista. En los mismos, se exploraron las características de sus experiencias educativas revisitadas, las agencias e inter-agencias desplegadas en relación a los problemas y las prácticas, los intercambios y apropiaciones de significados y sentidos, los giros o cambios de perspectiva o posicionamiento, los aprendizajes asumidos y reconocidos por los agentes, así como el uso y re-creación de las herramientas disponibles y accesibles en el

escenario escolar (Dome, 2014, 2015). En el marco de dichos talleres se realizaron registros etnográficos y se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009) y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome 2014). El análisis de los datos utilizó la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Dimensiones, Ejes e Indicadores* (Erausquin y Zabaleta, 2014) y la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo: Dimensiones, ejes e indicadores de Profesionalización Docente* (Marder y Erausquin, 2015) junto al *análisis de contenido* (Bardin, 1986). Los resultados generales, identificaron fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa de los docentes ante problemas de *violencias en escuelas*, y advirtieron movimientos, cambios y *giros* a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y *expansión del aprendizaje* (Engeström 2001).

Las vivencias como unidades de análisis e intervención ante problemas de violencia en contextos educativos:

La noción de *vivencia* fue postulada por Vigotsky (1994) como la última de sus unidades de análisis para el estudio de la conciencia, en su indagación sobre las emociones y la situación social del desarrollo. En este trabajo, se sugiere que la noción de vivencia (perezhivanie) permite re-pensar las intervenciones educativas sobre problemas de violencia en escuelas desde una perspectiva no escisionista, ya que su conceptualización plantea el desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural y ambiental, que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones. La *vivencia*, como síntesis de emoción y cognición, posibilita abordar una articulación significativa entre sujeto y contexto (Baquero, 2007), en la medida en que “*constituye la unidad de la personalidad y del entorno (...) y revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad*” (Vigotsky, 1996:67-68). La *vivencia* implica una transformación permanente en la que “lo externo”, la realidad de la oferta cultural, se individualiza, siendo reestructurada y significada en el sistema psicológico del individuo, que alcanza distintos niveles de estructuración en su relación con la cultura y lo que ella le ofrece. Así, la *vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo uno u otro aspecto de la realidad* (Vigotsky, 1996: 68), propiciando la aparición de nuevas formaciones psicológicas -*neoformaciones*- integradas a la subjetividad, que delimitan la re-significación de las relaciones con el medio y con los otros, orientando la conducta. El concepto invita a reflexionar sobre las ofertas culturales que realizan las escuelas y a interrogar la vinculación entre las tareas de aprendizaje y los problemas, situaciones y conflictos vitales de los estudiantes, para trabajar educativamente sobre las violencias naturalizadas. El debate interesa en la medida en que muchos de los trabajos que incluyeron esta nueva unidad, se centraron en el análisis de los aspectos afectivos en el desarrollo de habilidades y competencias (Fariñas, 1995; García y Fernández, 1997); pero no en el rol de lo epistémico en la construcción, estructuración y regulación de la subjetividad, que orienta la percepción del sujeto sobre el medio y el tipo de relación que establece con éste. La propuesta de Vigotsky sostiene que el entorno es comprendido de forma diferente por la aparición de las nuevas formaciones psicológicas que caracterizan el nivel de desarrollo actual del sujeto. “*El significado de estos factores ambientales, que al parecer, se han mantenido inalterados, experimentan en realidad un cambio (...) el [sujeto] ha cambiado (...) se ha alterado la relación del con estos factores*

ambientales particulares” (Vigotsky, 1994, p.3). La vivencia incluye componentes cognitivos y afectivos que la modifican activamente: “*depende no sólo de la naturaleza de la situación misma, sino de la medida en que [el individuo] entiende y se percata de ella*” (Vigotsky, 1994, p. 11). Se propone así estudiar a los fenómenos psíquicos como fenómenos vivenciales y su abordaje “*debe ser capaz de hallar la relación que existe entre el [sujeto] y su entorno, la experiencia emocional (perezhivaniya) del [sujeto], en otras palabras, cómo un [sujeto] se entera de, interpreta, [y] se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento*” (Vigotsky, 1994, p.7).

Resultados y consideraciones sobre las prácticas e intervenciones de los docentes ante situaciones de violencia en la escuela.

El interés se focaliza en el modo en que los agentes educativos visualizan las situaciones de violencia y las intervenciones que realizan, sosteniendo la pregunta por el rol de lo educativo y lo epistémico a nivel de sus perspectivas e intervenciones y su implicación en las *vivencias* estudiantiles.

El contexto conceptual de la tesis articuló categorías del enfoque socio-histórico-cultural con la perspectiva contextualista del cambio conceptual (Rodrigo 1994), para abordar relaciones complejas y heterogéneas que los sujetos despliegan al participar en *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 2001) y *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001 a). El estudio de los Modelos Mentales (Rodrigo 1994) sobre situaciones-problema de la práctica profesional, contribuyó a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que los agentes educativos despliegan. Los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al 1999) construidos en las narrativas de los agentes en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), constituyen una *unidad sistémica, dialéctica y genética*, que articula cuatro *dimensiones*: a) la situación problema que el agente recorta y analiza, b) la intervención profesional que desarrolla, desde su rol específico c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados. Su análisis enfocó qué tipos de problemas nombran como “violencia”, dónde están situados, cómo son construidos, cuáles perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las mismas y de las demandas de otros agentes en torno a los problemas. A su vez, se analizó la implicación en los problemas, cómo y con quiénes los agentes decidieron y actuaron en la intervención y sobre qué-quiénes actuaron. También, se analizó la naturaleza de las herramientas utilizadas y si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos.

A partir de las primeras exploraciones, se advirtió una característica compartida en las perspectivas de los agentes educativos, consistente en **situar a los problemas de violencia en escenas que tienen como protagonistas a los alumnos/as**.

En los relatos los estudiantes fueron ubicados principalmente como agresores (en relación a sus compañeros o hacia el propio docente) y en algunos casos como víctimas de violencias provenientes de su entorno familiar; o bien de problemas originados por el contexto social. A su vez, las situaciones mayormente tipificadas como *violentas* fueron escenas que irrumpieron en el contexto cotidiano escolar. Sus características se encuadran en las nociones de *incivildades, micro-violencias* (Debarbieux 1996 y 2003a) e *indisciplinas* (Furlán 2003, 2005), como formas “*tenuas*” que no revisten mayor gravedad y que, en las perspectivas de los agentes, contrastan con las situaciones que, según señalan, ocurren “*puertas afuera*” de la escuela. Se destaca también, **una tendencia a ubicar causas**

y orígenes de los problemas de violencia que ocurren en la escuela, en el contexto previo y externo a la misma; particularmente en los hogares y en los barrios donde habitan los estudiantes. Ello se refleja en frases tales como “*es una problemática social instalada en muchos colegios*”, “*hay una realidad muy difícil, una crisis social a la orden del día*”.

Otra característica compartida fue que los docentes mencionaron la actuación de otros agentes en las intervenciones, pero sólo a través de **la derivación de problemas, sin construcción conjunta de problemas e intervenciones.** Estas actuaciones son ejemplificadas en frases tales como “*se derivó al EOE*” (equipo de Orientación escolar), o “*se lo acompañó a la dirección y pude seguir con la clase*”. Lo dicho fue problematizado por los propios docentes en *los talleres*, quienes lo vincularon a la “**falta de herramientas**”, frase enunciada en diversas ocasiones, como lo que pone límites a sus “radios” de acción, en su preocupación por las dificultades en sus contextos de práctica y en el entorno extra-escolar.

Los agentes educativos a su vez se mostraron implicados en la resolución de los conflictos, visualizando, en algunos casos, procesos que subyacen como “determinantes” de las violencias, tales como la exclusión, el maltrato o la precariedad. Pero las escenas suelen desbordar el marco habitual de respuesta y los agentes suelen responder con apremio e inmediatez, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. En sus relatos, los agentes se ubicaron de forma activa en la toma de decisiones en la intervención realizada, con pertinencia respecto a su rol docente e incluso con preocupaciones acerca de lo correcto de su accionar. Y aunque no primaron las prácticas de indagación, **sí mencionaron acciones de ayuda efectiva ante las situaciones emergentes.** Acciones como “*conversar*”, “*contener*”, “*abrazar*”, “*acercarse*” “*dialogar*” “*apelar al buen vínculo*” y “*proteger*”, fueron frecuentemente nombradas, e indican **la prevalencia de actos de carácter afectivo** como intento de evitar peligros mayores, o bien de recomponer vínculos luego de la situación violenta. Lo dicho revela que **acciones con carácter emocional se entramaron** en el trato con los estudiantes y fueron las que **primaron** ante la irrupción de problemas de violencia. En el territorio escolar, lo personal y lo profesional se entrecruzan, razón por lo que adquieren importancias los aspectos afectivos y vinculares en la enseñanza (Zabalza y Zabalza 2012). El **afecto escolar** (Abramowski, 2010) contrasta con los procesos de desinstitucionalización, fragmentación social, expulsión y destitución (Dubet y Martucelli, 1998) imperantes en nuestro contexto socio-histórico, ya que los docentes promueven así **estilos emocionales sólidos en una era líquida** (Abramowski, 2010); era donde la incertidumbre, la desprotección, la inestabilidad, la fragilidad y la precariedad aparecen como rasgos centrales. Dicha **fortaleza** (Erausquin, et. al. 2010) en la intervención de los agentes, se advierte sin embargo **escindida de la unidad afectivo-intelectual que constituye la vivencia**, (Vigostky, 1994) en la praxis consciente o en la reflexión reelaborativa de la relación con el ambiente de la perspectiva personal de los jóvenes. Pues en la mayoría de los relatos, **las acciones fueron desvinculadas de los aspectos cognitivos, epistémicos y pedagógicos,** y se enunciaron con escasa articulación entre sí, dirigidas a aspectos del problema y destinadas a objetivos únicos, consistentes en la mejora de relaciones, conductas o actitudes estudiantiles.

Sobre esto, se destaca que las herramientas utilizadas por los agentes educativos en sus intervenciones, eran de carácter genérico y vinculadas a una sola dimensión del problema. Las más nombradas fueron la *palabra*, o bien el *diálogo y la conversación*, aunque en algunos casos puntuales, incluyeron la confección de un

acto o la sanción normativa; sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo en el campo de enseñanza. Se advierten en sus **relatos escasas referencias a herramientas específicamente educativas y/o pedagógicas,** propias de la tarea escolar, que no aparecieron nombradas dentro del repertorio de herramientas disponibles para abordar las situaciones de violencia en las aulas, ni visualizadas como potenciales *artefactos mediadores* (Cole, 1989). Incluso en algunos casos, en que los agentes implicaron algunas acciones educativas tales como “*contar cuentos*”, “*realizar una actividad reflexiva*”, “*cambiar de clima y sacarlos a alguna actividad al aire libre*”, no las incluyeron de forma articulada en un *proceso* de intervención, sino que más bien las formularon como “tácticas” ocasionales ante la inmediatez de los problemas. Lo que resulta llamativo dado que determinados saberes pedagógicos *específicos* del trabajo docente (Terigi 2012), particularmente **los saberes ligados a la transmisión de conocimientos, fueron escindidos o puestos en suspenso** a la hora de construir intervenciones ante las violencias en las escuelas.

Sobre este punto, Flavia Terigi sostiene *que en la gestión en la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor* (Terigi 2012: 24). Se produce, en las intervenciones relatadas, **una fragmentación del marco explicativo,** que dificulta la posibilidad de construir *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vinculen los saberes epistémicos con los problemas y vivencias estudiantiles. La construcción de *entramados* (Cazden, 2010) importa para actuar sobre aspectos personales, institucionales y sociales en el abordaje de los conflictos y problemas de violencia. El *entramado* avanza en la construcción de un todo más amplio y su metáfora es el tejido: *acciones repetidas de vaivén, construyen complejos patrones colores y formas orientados hacia un todo rico y coherente, cualitativamente muy diferente y muchos más significativo que las hebras separadas-* (Cazden 2010:73). Dicha tarea, requiere la conformación de equipos de trabajo en tramas relacionales y estructuras de *interagencialidad* (Engeström, 2001), para la construcción conjunta de problemas e intervenciones para posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela (EOE, aula-dirección) y *entramados* con agencias del contexto extraescolar. La inclusión por parte de los agentes de nuevas miradas y puntos de vista acerca de las situaciones de violencia y de la posibilidad de *trabajar en los nudos* (Engeström, 1987, 2001a) para resolverlas, a través de la *cooperación o comunicación reflexiva* con diferentes agencias y actores en la intervención, constituye un desafío en su profesionalización educativa, para la construcción de intervenciones con potencial de colaborar en un abordaje de carácter estratégico (Erausquin, et. al., 2011) de los problemas.

REFLEXIONES FINALES:

El concepto de violencia continúa siendo materia de debate, crítica y reconstrucción en el campo de las ciencias sociales. Se trata de un término polisémico que agrupa fenómenos de amplia multiplicidad y diversa naturaleza, razón por la que no es posible hallar un concepto unívoco. La violencia no es un fenómeno preexistente que el concepto nombra, sino que es una construcción social. En ese marco, interesa ver el modo en que es nombrada por los agentes educativos en sus contextos de práctica. Al respecto, los hallazgos producidos en el análisis específico de los relatos construidos por los docentes en los *questionarios* permiten formular nuevos interrogantes, ya que en ellos, **parecen operar teorías implícitas**

(Rodrigo 1999) y **significados sobre la noción de violencia, que la vinculan a variables y aspectos de carácter exclusivamente emocional.** La indagación venidera, debe considerar esta característica en pos de favorecer nuevos procesos de aprendizaje que permitan ampliar el alcance de las intervenciones a realizar.

El presente trabajo sostiene la necesidad de utilizar, crear y re-crear herramientas específicamente psicoeducativas para **desnaturalizar y problematizar las violencias** que atraviesan las experiencias educativas. Dado que las violencias no son una propiedad dada ni una forma de relacionarse privativa de determinados individuos o grupos, sino que son cualidades ligadas a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales, importa la contribución que las escuelas pueden realizar en términos de construcción de *nuevas legalidades* como *principio educativo* (Bleichmar, 2008), *habilitantes* de la inclusión social y educativa y de nuevas formas de relación entre las personas.

Por ejemplo, el pedagogo francés Philippe Meirieu (2008), propuso la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia en las escuelas desde un *acto pedagógico suficientemente potente como para lograr su metabolización y reelaboración (...) como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana*" (2008: 96). El autor señala así, la búsqueda de un *medio*, de un *dispositivo pedagógico* para que la expresión se realice por la vía de nuevos registros, de nuevos marcos rituales estructurantes de otras formas de relación social y elaboración de los conflictos. También la investigadora educativa Carina Kaplan (2009) sostiene la necesidad de hallar alternativas basadas en *"la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad, que tensionen violencias naturalizadas y extendidas de los contextos donde los niños, adolescentes y jóvenes se subjetivan en su cotidianeidad"* (2009:13). En ese marco, importa la generación de **estrategias de intervención** que actúen sobre las condiciones estructurales e institucionales en que las personas desenvuelven sus prácticas, incluyendo sus cogniciones y significaciones, a través de acciones articuladas, significativas y consensuadas en el conjunto de la comunidad escolar, integradas a la construcción de una política o plan de acción con potencial de colaborar en un *abordaje de carácter estratégico* (Erausquin, et. Al. 2011), o sea, a largo plazo, de los problemas de violencia identificados en las escuelas. Ello implica, a su vez, desarrollar prácticas *inter-agenciales* (Engeström, 2001), de intercambios entre agentes escolares y sociales, que amplíen y/o transformen las prácticas escolares instituidas. Las prácticas culturales que la escuela ofrece, a través de la transmisión de saberes, de la construcción de normas, de la regulación de la vida en común y del ejercicio de la autoridad, se entraman significativamente en las relaciones sociales intra e intergeneracionales que se despliegan en su cotidianeidad, y por ende, en el desarrollo subjetivo de sus actores. Se comparte entonces la necesidad de **sostener una mirada educativa acerca de las manifestaciones de violencia** en las escuelas y de vincular la problemática con la trama de relaciones sociales y vinculares que se construyen al interior de las instituciones educativas, siendo éstas la que proveen modos productivos, reproductivos o invisibilizadores de las violencias, o bien la posibilidad de modificar relaciones establecidas y condiciones existentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA.
- Bleichmar S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En Cátedra Abierta: Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Cole, M. (1996/1999). Cultural psychology. A once and future discipline. Harvard University Press [Trad. Esp. Psicología Cultural. Madrid: Morata, pp. 335, 1999].
- Debarbieux, E. (1996). La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux. In Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école: approches européennes. pp. 170-172.
- Dome, C. (2015a). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA. Bs.As.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In Journal of Education and Work, 14 (1), 133-156.
- Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. 27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010), (IAAP) Julio de 2010. Melbourne. Australia.
- Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A; Confeggi, X; Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educativa. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. 2011 vol.18
- Erausquin C; Zabaleta, V. (2014): Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. Revista EXT. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Fariñas, G. (1995): Maestro, una estrategia para la enseñanza. Ed. Academia, La Habana.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa 26, pp. 631-639.
- González, F; A. Mitjans (1989): La personalidad: su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Kaplan, C. (2006). Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, Ph. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Mineduc. Bs. As.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003.
- Larripa; M. Erausquin, C. (2008): Teoría de la Actividad y Modelos Mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendi-

- zaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones. UBA Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En Documento básico (pp. 7-44). Buenos Aires: Santillana
- Vygotsky L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) The “Vygotsky Reader” (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Vygotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp.) Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012): Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el estar. Madrid: Nercea.

ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA A NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE

Díaz Calzada, Lucero; García Martínez, Fabiola
Universidad Autónoma de Querétaro. México

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre un programa de intervención creado para niños mexicanos en el Estado de Querétaro que viven en situación de calle y asisten a una institución que busca erradicar el trabajo infantil e integrarlos al sistema educativo. El programa fue creado, bajo la demanda de la institución, con la intención de brindar un acercamiento a la lectura y la escritura con el fin de promover habilidades cognitivas que les permitan ser progresivamente mejores usuarios del sistema de escritura. Basadas en la teoría constructivista y en las aportaciones de Emilia Ferreiro y Miriam Nemirovsky sobre el desarrollo y adquisición de la lectura y la escritura. Se trabajó con 15 niños de preescolar y un grupo control de 7. La duración del programa fue de 19 semanas. Los resultados que se obtuvieron muestran que la población que participó en el programa tiene un mayor avance en comparación con el grupo control. Lo que nos llevó a concluir que los niños al no contar con un ambiente alfabetizador (en casa) necesitan un apoyo extra en estas áreas con el fin de promover un mayor avance y que cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar el proceso de lectura y escritura.

Palabras clave

Lectura y escritura, Niños en situación de calle, Constructivismo

ABSTRACT

READING AND WRITING APPROACH TO CHILDREN UNDER STREET CONDITIONS

This job is about an intervention program created for Mexican children, in the state of Queretaro, living under street conditions and attending an institution that seeks, in first place, to eradicate child labor and integrate them into the educational system. The program was created under the demand of the institution and the main goal was to provide an approach to reading and writing in order to promote cognitive skills that allow them be progressively better users of the writing system. We were based on the constructivism educational theory and the contributions of Emilia Ferreiro and Miriam Nemirovsky -on the development and acquisition of reading and writing. The group that participated consisted of 15 preschool children and a control group of 7. The program lasted 19 weeks. The results showed that the group that participated in the program had more progress than the control group. This led us to conclude that when children are not involved in an alphabetizer environment they need extra support in these areas in order to promote better progress and skills to develop reading and writing process.

Key words

Reading and writing, Children under street conditions, Constructivism

PRESENTACIÓN

El trabajo se deriva de la puesta en marcha de un programa educativo dirigido a niños y niñas de 2º de preescolar que viven en situación de calle en la ciudad de Querétaro, México. El propósito de la intervención fue que los niños y niñas tuvieran mayor acercamiento a la lectura y escritura e incrementaran los conocimientos y experiencias relacionadas con estas actividades. La lectura y la escritura son dos factores muy importantes en la vida del ser humano, ya que nos permiten comunicarnos, además de tener acceso a diferentes formas de obtener información, conocimientos, educación y cultura. La lectura y la escritura contribuyen a formarnos en nuestra personalidad y conducta.

Según Ardila (2003), el contacto del niño preescolar con textos escritos proporcionados por el medio ambiente familiar y social, facilita el desarrollo de la consciencia metalingüística, el reconocimiento de letras y la habilidad para la segmentación fonológica. Estas habilidades cognitivas se encuentran en la base de la adquisición de la lectura. Sin estas habilidades el niño tendrá problemas para la adquisición de la lectura y la escritura.

Nuestra propuesta de intervención consiste en un programa preventivo con el fin de brindar un acercamiento a los niños de 2º de preescolar y así promover el desarrollo de estas habilidades que les permitan ser progresivamente mejores usuarios del sistema de escritura.

El Centro de Día Njhöya es una institución creada en el año 2003 con el fin de ofrecer atención integral a niños y niñas del Estado de Querétaro que viven en situación de calle, es decir, niños y niñas que acompañan a sus padres en el trabajo informal en las calles; esto con el fin de erradicar el trabajo infantil. Además brindan atención integral a los menores, y buscan propiciar la incorporación de los menores al sistema educativo formal; de manera que busca cumplir con sus derechos y brindarles una mejor calidad de vida.

A partir de un diagnóstico institucional que realizamos en el Centro de Día Njhöya se observa que existen distintas necesidades y áreas de atención dentro de la institución que requieren ser atendidas para el cumplimiento de su principal objetivo, que es propiciar la incorporación de los menores al sistema educativo formal. El diagnóstico institucional se sustentó en la observación, registro de diario de campo, entrevistas y cuestionarios a los niños y niñas, padres y madres de familia, comunidad aledaña y personal que labora en la institución. De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, se detectó que hay muchos niños y niñas en grados posteriores de primaria que presentan un retraso en la lectura y la escritura; lo cual causa problema al momento de integrarlos a escuelas formales del Estado, ya que en muchas ocasiones no saben leer ni escribir.

MARCO TEÓRICO:

Según los informes de UNICEF, existen 100 millones de niñas y niños abandonados en todo el mundo, de los cuales 40 millones pertenecen a América Latina. "Niños de la calle" es un término general que se aplica a la niñez en alto riesgo de las áreas urbanas,

sin tomar en cuenta las diferencias entre ellos. No son todos abandonados, y no todos viven en la calle. UNICEF distingue entre dos grupos de niños según la situación de sus familias: La niñez “en” la calle es el grupo más grande. Trabajan en las calles pero mantienen relaciones cercanas con sus familias. La mayoría (aproximadamente un 75%) mantiene sus vínculos familiares, y aunque pasan mucho tiempo lejos de ellos, sienten que tienen un hogar. Las niñas y niños “de” la calle (aproximadamente el 25%) están sin hogar y tienen los vínculos familiares rotos debido a la inestabilidad o a la desestructuración en sus familias de pertenencia. En algunos casos han sido abandonados por éstas y en otros casos ellos mismos decidieron irse. Comen, duermen, trabajan, hacen amistades, juegan en la calle y no tienen otra alternativa que luchar solos por sus vidas (Forsellado, A. 2001).

Un estudio del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia reporta que existen en 2010 por lo menos 2 mil 156 niños y niñas trabajadores en Querétaro, México. Dentro de los cuales 1,312 se encuentran trabajando en tianguis o en comercio informal; 267 en tiendas de autoservicio; 264 en mercados y centrales de abasto; 188 en cruceros; 52 en contenedores de basura; 38 en plazas y jardines; y 35 en establecimientos nocturnos. Un dato más reciente, notifica que el índice de niños y niñas en situación de calle ha disminuido, reportándose que existen 633 niños y niñas en esta condición (Bueno, 2014).

Aunque los avances jurídicos son notables, existe mucha vulnerabilidad en el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en situación de calle, por lo que se requieren espacios donde se garanticen los derechos de la niñez, independientemente de la condición en la que se desarrollen.

Entre los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos de los niños y niñas se estipula:

- Artículo 28. A la educación primaria gratuita y a facilidades de acceso a la educación secundaria.
- Artículo 29. A una educación que desarrolle todas sus potencialidades.
- Artículo 31. A descansar, jugar y tener acceso a la cultura.
- El artículo 3º de la Constitución Política Mexicana declara que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

Uno de los conocimientos más importantes que aporta la educación es el desarrollo del lenguaje a partir de la adquisición de la Lectura y la Escritura. Según el Programa de Educación Preescolar 2004 el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. También es una herramienta para poder integrarse a una sociedad y distintas culturas y así tener un amplio sentido para aprender, lo utilizamos para mantener relaciones, expresar sentimientos y deseos, confrontar e intercambiar saberes. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación el mundo.

La educación preescolar desempeña una función de primera importancia en el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños y niñas. Sin embargo, su función es más importante todavía para quienes viven en situaciones de pobreza y, sobre todo, para quienes por razones de sobrevivencia familiar o por factores culturales tienen escasas oportunidades de atención y de relación con sus padres (Programa de Educación Preescolar, SEP. 2004).

El contacto del niño y niña preescolar con textos escritos proporcionados por el medio ambiente familiar y social, facilita el desarrollo de la consciencia metalingüística, el reconocimiento de letras y la

habilidad para la segmentación fonológica. Estas habilidades cognitivas se encuentran en la base de la adquisición de la lectura. Sin estas, los niños y las niñas tendrían problemas para la adquisición de la lecto-escritura.

Mientras más posibilidades tengan de estar en contacto con textos escritos y presenciar actos de lectura y de escritura, mayor será su posibilidad de aprender sobre el lenguaje escrito. Por ellos las oportunidades que se ofrezcan en preescolar para interactuar en situaciones en las que los textos cumplan con funciones específicas, serán, tan importantes, fundamentalmente para todos aquellos niños y niñas que no han tenido esas posibilidades en su contexto familiar (SEP, 2004).

Para los niños y niñas “en situación de riesgo”, la primera experiencia escolar puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles derivadas de circunstancias familiares o sociales. Esta capacidad para sortear obstáculos puede ser fundamental para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social (SEP 2004).

El inicio a la escritura constituye una etapa delicada para numerosos niños y niñas que no logran comprender que el lenguaje es a la vez una herramienta de comunicación y un objeto de estudio; el preescolar debe prepararlos eficazmente para ello (SEP, 2004).

OBJETIVO:

El objetivo general del programa era brindar a los niños y niñas del preescolar un acercamiento a la lectura y a la escritura para que progresivamente se convirtieran en mejores usuarios del sistema de escritura convencional.

Al brindar herramientas que les permitan familiarizarse con la lectura y la escritura, se tiene como objetivo contribuir a prevenir un retraso en la lectura y la escritura en años posteriores.

Con este programa además de querer acercar a los niños y niñas al sistema de lectura y escritura, se buscó que conocieran la importancia social que tienen estas herramientas, y el uso que le pueden dar en diferentes momentos de su vida; de esta forma se busca también que los niños y niñas vayan creando nuevos modelos de vida.

METODOLOGÍA:

Se trabajó con 15 niños y niñas de segundo de Preescolar del Centro de día Njhōya y 7 como grupo control. La duración del programa fue de 19 semanas, las cuales contaban con actividades específicas planteadas con un tiempo determinado, y con un objetivo a cumplir en cada una.

Las evaluaciones se realizaron antes de que iniciara el taller de intervención, a la mitad del taller y al finalizar. Se aplicó la “Evaluación diagnóstica para niños prealfabéticos” de Emilia Ferreiro (1979). Esta prueba permite dar cuenta del nivel de escritura en el que se encuentran. Además, se aplicó el “guión de entrevista individual” de Miriam Nemirovsky (2000) la cual permite tener una aproximación a las hipótesis que manejan en relación a la lectura y la escritura.

Las actividades se distribuyeron en 19 sesiones en las que mediante el juego dirigido y la manipulación directa de diversos tipos de textos que se usan en la vida diaria se fuera ampliando su repertorio alfabético para que se les permitiera tener una construcción real y con sentido del lenguaje; a partir de la función social de éste (principalmente se trabajó con el nombre propio y las vocales). Además se les permitió participar en situaciones en que la escritura se

les presentaba de la manera más parecida a como se utiliza en los contextos de la vida diaria.

RESULTADOS:

De los niños que asistieron al programa, se obtuvo en la primera evaluación como resultados que los 15 niños no tenían repertorio gráfico (12 hacían garabatos, 2 escribían con pseudoletas y uno escribía números en la hoja como si fueran letras). En la segunda evaluación 10 de los niños escribieron con garabatos, 3 con pseudoletas y 2 con letras. En la tercera y última evaluación, 2 de los niños evaluados escriben con pseudoletas y 13 con letras.

En el grupo control se observó que los niños si tienen un avance en cuanto a mayor acercamiento con los textos y conocimiento de las letras pero siguen recurriendo a escribir con pseudoletas, con garabatos o con dibujos, no conocen las vocales, y algunos identifican la diferencia entre dibujo y escritura.

Los niños y niñas que asistieron al taller demostraron mayor aprendizaje acerca de la lectura (utilizan un mayor repertorio gráfico, escriben su nombre, conocen las vocales, reconocen la diferencia entre el dibujo y la escritura, escriben con direccionalidad) y la escritura, más motivación y atención cuando se les lee un cuento.

CONCLUSIÓN

En las evaluaciones realizadas se puede notar que el grupo que asistió a las 19 sesiones del programa de acercamiento a la lectura y escritura tiene un mayor avance en el área de la escritura (utilizan un mayor repertorio gráfico, escriben su nombre, conocen las vocales, reconocen la diferencia entre el dibujo y la escritura, escriben con direccionalidad) en comparación con los niños del grupo control (escriben con pseudoletas, con garabatos o con dibujos, no conocen las vocales, y algunos identifican la diferencia entre dibujo y escritura).

Esto nos da muestra de que es necesario que exista un ambiente que le proporcione al niño el contacto con textos escritos para facilitar el desarrollo de la consciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la habilidad para la segmentación fonológica, las cuales son habilidades que se encuentran en la base de la adquisición de la lectura y la escritura.

Nos pudimos dar cuenta que, si bien, el proceso de adquisición de la lectura y la escritura es un proceso natural en los niños y niñas, es necesario que se les brinden herramientas que favorezcan esta adquisición, ya que en el caso de los niños y niñas en situación de calle por lo general no cuentan con otro ambiente alfabetizador (además del escolar) que les permita ir teniendo nociones sobre la lectura y la escritura; por lo tanto las herramientas que le brinde el preescolar serán determinantes. Consideramos que es necesario tener un apoyo extra en el desarrollo del proceso de la adquisición de lectura y la escritura para que tengan un avance, ya que, como podemos ver en los resultados los niños y niñas del grupo control que no participaron en el programa, tienen un retraso en comparación de los que si participaron.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, R. (1982). *Psicología del aprendizaje*. Decimoséptima edición. México. Ed. Siglo XXI.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convencion sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- Bueno, M. (2014). *Existen 633 niños en situación de calle | Querétaro*. *Eluniversalqueretaro.mx*. Recuperado el 19 de junio de 2016, de <http://www.eluniversalqueretaro.mx/portada/03-09-2014/existen-633-ninos-en-situacion-de-calle>
- Ferreiro, E. (1979). "Evaluación Diagnóstica para niños prealfabéticos". *Apuntes de universidad*.
- Forsellado, G. (2001). *Niñez en situación de calle*". *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*. V 236. P.p. 49-79.
- Nemirovsky, M. (2000) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México. Paidós.
- Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar. SEP. México, 2004.

LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE LA DES-INTEGRACION

Edgar, Lucas

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo propone reflexionar sobre las prácticas de integración escolar y sus efectos. El mundo actual presenta un discurso que a la par que inaugura formas de comprender la educación, propone un nuevo ideal de sociedad inclusiva que interpela las intervenciones profesionales. Pensar una escuela contextualizada, que respete y se enriquezca de las diferencias implica un dispositivo escolar inserto en su contexto social y cultural; situación que resulta paradójica al asistir a un tiempo globalizado en que el mercado en su versión más atroz, borra las diferencias al servicio del imperativo de ser diferentes para el consumo, a modo de trampa en que los involucrados pueden reeditar el centramiento en el déficit. El desafío es reconocer dentro de la compleja tarea de problematizar la práctica, los intersticios en los cuales se deslizan nuevos modos de nombrar y ubicar a aquellos que no responden a lo esperado. La experiencia demuestra que las condiciones para que un proceso de integración escolar posibilite la educación de niños que presentan dificultades en el aprendizaje, dependen de un encuentro y entramado complejo de actores y acciones conjuntas; el niño, su familia, la escuela, el docente, el equipo de integración y los profesionales de la salud.

Palabras clave

Integración escolar, Discapacidad, Inclusión, Globalización

ABSTRACT

INCLUSION IN TIMES OF DESINTEGRATION

The paper proposes to reflect about students with learning difficulties in school integration practices and their effects. The world today presents a discourse to inaugurate, at the same time, new ways to understanding education and proposed a new dream of inclusive society. This situation generating changes in professional interventions. To think a contextualized school respects and enriches that involves an insert from school differences device in its social and the cultural context; seems paradoxical situation because the time of today's globalized society erases the differences in the service of the imperative to "be different" for consumption as a trap that can repeat the model centeredness in the deficit. The challenge is to recognize within the complex task of practice, the interstices in which new ways to name and locate those who do not respond as expected. Experience shows that the conditions for a process of school integration possible the education of children with learning difficulties, depend on a complex network meeting and actors and joint actions; the child, family, school, teacher, team integration and health professionals.

Key words

School integration, Disability, Inclusion, Globalization

¿De qué hablamos cuando nos referimos a las prácticas de Integración escolar de niños con discapacidad intelectual? Educación inclusiva y atención a la diversidad parecen ser conceptos representantes de una época que se presenta atravesada de discursos múltiples, complejos y por momentos paradójicos. Gran variedad de significantes remiten a los destinatarios de escenas y prácticas cotidianas; niños con deficiencias, niños atípicos, niños con problemas, niños con trastornos, niños con necesidades educativas especiales, niños diferentes, niños anormales, niños especiales, niños discapacitados, niños con retraso... ¿Niños?

Históricamente se produjeron infinidad de nombres para intentar *dar nombre* a aquello que cuesta nombrar, que pone en jaque una ilusión que se sostiene particularmente desde la modernidad y que se moldea de acuerdo al decir del discurso que detente el poder de turno: un Ideal de sujeto, alumno, niño. Hacer historia invita a intentar entender los procesos y pliegues paradigmáticos que se hacen carne en este tiempo actual, por momentos caótico y fatídico, por momentos esperanzador e instituyente.

El propósito del presente trabajo es ubicar estos puntos de encuentro y divergencia, diferentes modos de entender y de hacer, desde los diversos universos discursivos involucrados, aquellas prácticas que llamamos *proceso de integración escolar*. Y dando cuerpo al entramado de representaciones entre las cuales circulan sujetos educandos, educadores y profesionales de la salud, con sus atravesamientos y padecimientos, muchas veces silenciados o portadores de voces enmudecidas. El mundo actual presenta, en el marco de las construcciones referidas al campo de la educación y el modelo social, un discurso que a la par que inaugura formas de comprender la educación, sostendría también un nuevo ideal[1] de sociedad inclusiva. Es decir, que asistimos entonces a un momento en que dicho paradigma se *desliza* a la constitución de un ideal social.

El paradigma de la inclusión, ofrece renovados modos de pensar la escuela como espacio que ya no ofrezca igualdad de oportunidades sino oportunidades equivalentes, en términos de equidad. La propuesta de pensar en una escuela contextualizada, que respete y se nutra de las diferencias, las singularidades y el entorno. Una escuela inserta en su contexto social y cultural, que paradójicamente se despliega en un tiempo globalizado en que el mercado en su versión más atroz, borra las diferencias al servicio del tramposo imperativo de *ser diferentes*, para el consumo. En este punto, el desafío es reconocer dentro de la compleja tarea de problematizar la práctica, los intersticios en los cuales se deslizan nuevos modos de nombrar y ubicar a aquellos que no responden a lo esperado. Asimismo reflexionar si, posiblemente, estamos frente al sostenimiento de un ideal de niño con discapacidad "integrable", que reedita la lógica binaria de las oposiciones; operatorias que persiguen que esa niñez responda a las prácticas inclusivas promovidas por el proceso de integración escolar, que apuntan al encuentro de ese niño diferente *incluido, participativo, que aprenda* y desarrolle *autonomía* o retornar a la sospecha de su educabilidad con el consiguiente, y antiguo, efecto de etiquetamiento de ser un niño que ha fracasado

en el proceso de integración escolar. ¿Podría homologarse a lo que otrora constituyó un ideal de niño sano y susceptible de transitar sin dificultades aquel espacio escolar propio de la modernidad?, esta temática intentará ser desarrollada más adelante.

Nuevos modos de demarcar un adentro y un afuera, que inexorablemente producen formas de exclusión, tal vez más sutiles pero con iguales arrasadores efectos en la subjetividad. Al igual que en otras épocas, los límites de las fronteras entre quienes responden “adaptadamente” a la “adaptaciones” y los que fracasan en el intento, continúan siendo demarcadas por los discursos pedagógico y psicológico cada vez más intrusados por un saber dominante que produce una práctica habitual: la medicalización de la vida cotidiana de la pedagogía (Skliar, 2000)[2]. Resulta alarmante la tendencia actual a la patologización de la infancia, que lleva progresivamente a ubicar a los niños como pacientes, y por ende, a medicarlos con psicofármacos prescritos cada vez más tempranamente. Este encuentro entre discursos que proclaman la inclusión y ciertas prácticas que, al servicio de la corrección y el intento de dar “solución” a la deficiencia (Skliar, 2000)[3]; oprimen, sobre estimulan y exponen a los destinatarios de dichos procesos a exigencias desmedidas de control y vigilancia, contradictoriamente a los supuestos objetivos planteados.

Cuando el furor por Integrar a todos, lleva al fracaso de la inclusión

Haciendo historia, la pedagogía moderna se inaugura con la aparición en el Siglo XVII de la obra de Jan Amos Comenius, la *Didáctica Magna*. En palabras de Nadorowsky [4] “...La obra comeniana constituye un régimen paradigmático de saber acerca de la educación de la infancia y la juventud a través de una novedosa tecnología: la escuela...” El autor señala como uno de los dispositivos que cobra mayor relevancia en la educación moderna, son las *utopías educativas* encargadas de ubicar claramente, las finalidades que ofician de guías para las prácticas a desarrollar y que disciplinan la producción pedagógica, determinando lo correcto y cuestionando lo que se oponga a la narración épica del Ideal Pansofico. Dicho ideal se trataba de una promesa: Educar a todos, ubicando en ese “todos” a aquellos que circulen por la escuela. La posibilidad de la educabilidad infinita, reposaba en la idea de poder homogenizar, esculpir un modelo de alumno sin distinciones de ningún tipo. Universalizar la dimensión infantil en términos de sujeto dependiente (a cuidar por desvalido e inmaduro), heterónomo (a moralizar con reglas impuestas desde el mundo adulto) y obediente (a disciplinar desde una lógica asimétrica de poder). Dichas categorías culturales atribuidas a la niñez durante los procesos históricos entre los Siglos XVII y XIX en que se crean y desarrollan los dispositivos escolares, legitiman a la escuela como el espacio único en donde, por oposición y en detrimento de la cultura popular doméstica, se ubica al Saber, representado en una figura particular, el Pedagogo y en función de un curriculum unificado para todos por igual. “...Esta capacidad de homogeneización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: cada uno debía de ser considerado como el todo y todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante de todos eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, etc...” [5].

Aquel universo atribuido a la niñez supo definir por oposición, a aquellos que quedaron excluidos de la escuela. La aparición de sitios específicos para los anormales, los inadaptados, los irregulares, los atípicos dieron forma a un sistema de educación *paralelo*,

muchas veces entendido como sistema “para *lelos*”: La escuela especial. La aparición de dicho dispositivo puede pensarse desde varios planos, uno de ellos tal como plantea Sánchez de Gil, “... todos aquellos que no encajan en lo esperable, provocan incertidumbre, incomodidad, tensión, inseguridad, temor; porque la presencia de lo diferente exige comportamientos diferentes, obliga a utilizar otros recursos alternativos a los habituales...” Entendiendo este movimiento desde una perspectiva ligada al psicoanálisis, resulta ineludible arribar al gran monto de angustia que puede desplegarse en quienes, frente a aquellos que desordenan la imaginización de completud (del cuerpo y de los métodos), ejecutan acciones tendientes a la invisibilización o fantasías de reparación del diferente/desviado, como restitución de su propio narcisismo.

Finalizando el Siglo XX, las promesas pansóficas de enseñar “todo a todos”, parecen caer en un descrédito pesimista propio de los lineamientos neoliberales de la época. La des-integración de las utopías educativas lleva a que declinen las esperanzas de un cambio social, a partir de la posibilidad de educar y brotan multiplicidad de modas pedagógicas sin pretensiones de coherencia ideológica. Los educadores contemporáneos conviven en un tiempo donde pueden coexistir lo viejo y lo nuevo, y donde todo puede ser puesto bajo sospecha con la premisa de ajustarse o no, al objetivo primordial: la efectividad. En este punto, la carrera por la *efectividad* puede constituirse en una cruzada emprendida por educadores y profesionales de salud por intentar satisfacer ese ideal descrito anteriormente de Educación inclusiva a partir de ubicar al niño con discapacidad como niño “a integrar”. En un contexto en que coexisten múltiples modelos a adoptar, parecería que circula la fantasía de poder encontrar la respuesta, el modo de articular las prácticas precisas que garanticen la inclusión de niños que no aprenden como la mayoría, en un espacio educativo común. Muchas veces se vislumbra una demanda familiar de homogeneizar en el escenario áulico a los niños, en donde la diferencia de algunos puedan fundirse entre el resto, un “que no se note”. Dichos movimientos pueden estar sosteniendo obstaculizaciones a la tramitación de un proceso de duelo que no puede ser elaborado aún. Frente a semejante respuesta esperada pueden no quedar opciones que “mejorar el método”, contribuyendo al intento de respuesta a una demanda imposible. Aquí se pueden ubicar semejanzas con la importancia que Comenius le dio al método para alcanzar su “todo para todos” y los métodos que proponen la integración a partir de las adaptaciones curriculares propias de un proyecto pedagógico individual (PPI) que llevarían a posibilitar una “integración para todos” como fin en sí mismo, y no como genuino proceso pensado en cada particularidad. Así como aquellos postulados modernos borrarían las diferencias, análogos destinos parecerán ocurrir cuando se proponen procesos de integración escolar indicados a partir de un diagnóstico, que homogeniza y produce las condiciones del fracaso de la inclusión. Nuevos modos de sostener ideales de naturaleza narcisista y que en la producción de sus prácticas, velarían la diferencia como maniobra defensiva. Una suerte de confusión entre los postulados del modelo social y las prácticas propias del modelo pedagógico. Un ideal inclusivo perseguido desde acciones normalizadoras con profesionales muchas veces atravesados y hasta formados por saberes disciplinares propios de modelos biologicistas, centrados en el déficit y por ende, generando efectos de culpabilización en los portadores del “desvío” y/o los docentes involucrados.

La experiencia demuestra que las condiciones para que un proceso de integración escolar posibilite la educación de niños que presentan dificultades en el aprendizaje, dependen de un encuentro y entramado complejo de actores y acciones conjuntas; el niño, su familia,

la escuela, el docente, el equipo de integración y los profesionales de la salud. Sin embargo es notable como este proceso parece ser además, un espacio actual de interfaz educación, salud, en donde el segundo influye privilegiadamente las condiciones del primero. Cuando el proceso se ve condicionado por la urgencia que puede representar el alcance de ese ideal de niño integrable y sus consiguientes posibles efectos de producir padecimiento psíquico y desubjetivación, arribamos a experiencias destinadas al fracaso en donde se reeditan viejas fórmulas de explicación de dicho obstáculo. Como sostiene Baquero en relación al Fracaso escolar, *"...las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje que permiten por ello ver también si la naturaleza de los sujetos se ve preservada y puesta en evidencia con el éxito en sus aprendizajes... si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir en su capacidad de ser educado, al fin en su educabilidad..."* Entendiendo como este contexto natural, a ese armado arquitectónico y específico que incluye el aula común con la presencia de la maestra integradora, el pasaje por escuela especial en el caso de las dobles matriculaciones, y el andamiaje permanente de sus terapias de apoyo, cada vez más especializadas y multiplicadas a saber; psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicomotricidad, psiquiatría y diversas estimulaciones. Un ejército de profesionales al servicio de sostener un "método personalizado", adaptable a las necesidades educativas especiales del niño en cuestión y cumplir con los requerimientos curriculares. La distribución en "otros sitios" (Escuela especial) que en otro momento se inauguró como espacio paralelo al aula común, parece haber construido un nuevo espacio que determina una exclusión "puertas adentro". En espacio dentro del aula común, en donde puede recortarse un no lugar de semejante. Una diferencia que hace marca a partir de la presencia de agente de apoyo a la integración a cargo del niño a integrar. Es habitual escuchar por parte de escuelas y docentes a cargo de cursos en los cuales se lleva adelante un proceso de integración escolar de algún niño con dificultades en el aprendizaje, una fuerte demanda al agente de apoyo a la integración (maestro/a integrador/a) para que se encargue de permanecer todo el tiempo junto al niño en cuestión. Todo el tiempo y para todas las actividades, dando espacio a la posibilidad de inferir que el niño se adjudica y no solo las tareas específicas y diferenciadas, esta separación determinaría que de "aquel" se encarga el "especialista", y del resto, el docente. No se trata de ubicar culpabilidades, sino que resulta importante reflexionar sobre la multiplicidad de demandas de las que es objeto el docente en la escena pedagógica vividas frecuentemente como *"...imperativas y paradójicas, como agresiones... notas de inspección, reproches del superior jerárquico, críticas de los padres, burlas de los alumnos o el fracaso de estos..."*[6] Esta situación puede llevar a que se impulsen acciones tendientes a defenderse y reaccionar, traduciéndose muchas veces en agresividad, en palabras de la citada autora, *"...defenderse puede ser también atacar al otro, al pequeño, a la causa de todos los males: el alumno..."*[7] Estas apreciaciones llevan a pensar en la inevitable implicación del docente en su tarea. La cuestión a abordar es la falta de espacios para la reflexión, compartir experiencias y posibles elaboraciones que el dispositivo escolar proponga. En su lugar, generalmente se dobla la apuesta sobre el "perfeccionamiento docente" y/o actualizaciones del método. Tal vez esta respuesta solo aporte más exigencia, alimentando un encadenamiento de demandas superyoicas que desembocan en el niño en cuestión, a esta altura, convertido en objeto de la inserción,

con título de integración en lugar de favorecer la inclusión.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), acuñado en 1978 a partir del Informe Warnock aparece como un intento de descentrar la mirada en el déficit y poner el énfasis en aspectos contextuales y de entorno[8], desligando así la noción de NEE de discapacidad. Se busca satisfacer esas necesidades educativas a partir de determinados apoyos y en particular cuando se trata de necesidades "especiales". Este último significante tendría nuevamente la función de dividir aguas, produciendo excluidos a partir de entender como rótulos diferenciadores a dichas necesidades específicas. En este punto, el sistema de educación especial vuelve a recibir a aquellos que no logra contener la escuela común. Confuso panorama en aquel espacio donde se intenta invisibilizar el déficit pero se desliza la exclusión a aquellos que por razones sociales y económicas no puedan acceder a un proceso de integración escolar, así la escuela especial recibe a los niños con mayores trastornos y a los niños pobres con necesidades educativas especiales insatisfechas. Asimismo, la noción de necesidades educativas especiales y otras clasificaciones presentan un dilema que se torna paradójico, ya que como plantea Sánchez de Gil[9], por un lado se identifica a aquellos que necesitan servicios especiales para brindar equidad, pero por otro lado, los hace pasibles de ser rechazados por la sociedad. Se puede observar como ciertas prácticas que intentan favorecer la inclusión pero se apoyan en conceptos y acciones propias de otros paradigmas (Rehabilitatorio, Integración), conducen a intervenciones que excluyen y dejan a su paso, padecimiento psíquico generalizado (en el niño, su familia, el docente) y una educabilidad "sospechada" nuevamente.

De la burocratización de las prácticas deshumanizadas a la Inclusión como construcción colectiva

Paulo Freire sostiene en *El grito manso* que cambiar es difícil, pero posible. Proclama esperanzadora frente a un sinfín de vulneraciones a las que se ha sometido a las prácticas educativas en general y a la niñez en particular. Los desafíos que presenta el Siglo XXI implican reencontrarse con los sujetos humanos enlazados. El autor sostendrá que *"...no hay práctica educativa que no sea política... que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética..."*[10]. Poder ubicar las coordenadas de una genuina inclusión educativa implica problematizar el llamado Proceso de integración escolar desde; la tarea docente, las políticas públicas, la posición profesional, el trabajo con la familia en el acompañamiento de la exploración del alumno como sujeto de su propia formación. Es decir, dar lugar al desafío de la curiosidad, aprender a escuchar más allá del alcance de los contenidos mínimos, inventar situaciones creadoras de saberes (Freire, 2003) a partir de entender, enhorabuena, que al niño "le importa el saber". Desde el psicoanálisis se puede abordar "las ganas de aprender" o el Deseo de saber (Cordié, 2007). Dice la autora: *"...Cuando consideramos las ganas de aprender, constatamos que los niños que no tuvieron la posibilidad de multiplicar y diversificar sus investiduras culturales carecerán de interés por el saber escolar, y permanecerán cautivos de sus pulsiones, no tendrán ninguna apetencia por las actividades intelectuales..."*[11]. Estas reflexiones lejos de intentar ubicar en el docente una tarea múltiple de pedagogo, psicoterapeuta y/o animador, invitan a pensar en el trabajo en equipo. La configuración necesaria de redes y entramados discursivos para abordar la complejidad, desde una perspectiva también compleja, que sostenga una interdisciplinariedad como espacio de convergencia y complementariedad.

Varios interrogantes surgen como disparadores de futuras reflexiones; ¿qué barrera para la participación podría estar implicando el sostenimiento por parte de docentes, profesionales de la salud e instituciones educativas de este ideal de “niño integrable”? ¿Qué sucede con aquellos que no responden al mismo? ¿Qué hay de nuevo en estas construcciones imaginarias y su función frente al encuentro de un sujeto con otro, a quien no puede reconocer como semejante? ¿Cómo producir multiplicación de efectos transformadores en las prácticas cotidianas, tendientes a reconstruir colectivamente *utopías educativas*?

Se hace necesario hablar, visibilizar, y conmover representaciones compartidas en diversos contextos sociales, evitando el aislamiento. Propiciar las tres dimensiones para la inclusión; *Cultura inclusiva, Prácticas inclusivas y Políticas inclusivas* (Booth, Ainscow) como guía para el pensamiento colectivo en la construcción de una sociedad que se enriquezca en la diferencia, sin salvadores mesiánicos ni excluidos degradados. Problematizar el concepto de niñez, e interrogarnos sobre qué trato se les damos, como conjunto social, a nuestros niños.

¿Será posible? No apuremos repuestas, tal vez se trata de abrir caminos y transitarlos juntos, genuinamente.

NOTAS

[1] Se tomará el concepto de Ideal, aludiendo a aquello que Freud desarrolló en “El porvenir de una ilusión”, a modo de construcciones imaginarias de orden social que posibilitan soportar la indefensión humana bajo la premisa ilusoria de completud compartida. Imágenes ideales en la que, en tanto de carácter narcisista, pueden operar defensivamente.

[2] SKLIAR, Carlos. “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.” Cap. VII Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana. Buenos Aires. (2000)

[3] Ob. Cit.

[4] NARODOWSKY, Mariano. “Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. (1999).

[5] Ob. Cit.

[6] CORDIE, Anny. “El malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Nueva Visión. Buenos Aires. (2007).

[7] Ob. Cit.

[8] MINISTERIO DE EDUCACION GCBA. “La diversidad en los proceso de enseñanza y aprendizaje”. Buenos Aires. (2008).

[9] GIL, Norma. “Formación docente y Educación Especial. Recorrido histórico, lenguajes y paradigmas”. Publicación de la Dir. Gral. de Educ. Sup. Secretaria de educación. Buenos Aires. (2004).

[10] FREIRE, Paulo. “El grito manso”. Siglo veintiuno. Buenos Aires. (2003).

[11] CORDIÉ, Anny. “El malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Nueva Visión. Buenos Aires. (2007).

BIBLIOGRAFÍA

Cordié, A (2007). “El malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Buenos Aires. Nueva Visión.

Freire, P. (2003). “El grito manso”. Buenos Aires. Siglo veintiuno.

Ministerio de Educación GCBA (2008). “La diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Buenos Aires.

Narodowsky, M. (1999). “Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual”. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Gil, N. (2004). “Formación docente y Educación Especial. Recorrido histórico, lenguajes y paradigmas”. Buenos Aires. Publicación de la dirección de educación superior de la secretaria de educación.

Skliar, C. (2000). “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”. Cap. VII. Buenos Aires. Editorial Santillana.

INTERVENCIONES EN APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA DE POBLACIONES PARTICULARES. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Espinel Maderna, María Cecilia
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo reconsidera un proceso de intervención en aprendizajes de la lectura y escritura, implementado en primer año de escuela primaria especial con niños con discapacidad visual. La experiencia fue desarrollada durante las Prácticas profesionales Supervisadas de la "Especialización en Psicología Educativa con orientación en procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos", Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Este escrito explicita el método de la doble intervención realizada, en relación a los conocimientos de los niños disminuidos visuales sobre sistema de escritura (Borzzone, 1994) y a las prácticas de enseñanza que el equipo escolar transdisciplinario implementa intra e interinstitucionalmente para el acercamiento al mismo. Se referencia teóricamente en el enfoque psicolingüístico cognitivo de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura (Borzzone, Rossemberg & Diuk, 2011). Desde la perspectiva sociocultural, opera la tercera generación de la Teoría de la Actividad de Y. Engeström (2001) pensando la escuela en su relación con otros sistemas (Erausquin, 2013). Enfoca a cada niño aprendiendo en situación (Baquero, 2006) y los actuales debates sobre inclusión educativa (Aizencang & Bendersky, 2013). Describe y expande algunas intervenciones educativamente inclusivas que evitan barreras para los alumnos considerados.

Palabras clave

Aprendizaje del sistema de escritura, Alumnos con discapacidad visual, Inclusión educativa, Abordaje

ABSTRACT

LEARNING IN WRITING SYSTEM. EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN VISUALLY IMPAIRED

The work reconsiders a process of intervention in learning reading and writing, implemented in the first year of special primary school children with visual impairment. The experience was developed during professional practices supervised by the "Specialization in Educational Psychology with a concentration in learning processes and written language disorders," Psychology Faculty of the National University of La Plata. This paper makes explicit the method of double intervention carried out in relation to knowledge of children visually impaired on writing system (Borzzone, 1994) and teaching practices that transdisciplinary school team implements intra- and inter-institutionally for the approach to it. Reference is theoretically in cognitive psycholinguistic approach to teaching and learning of literacy (Borzzone, Rossemberg & Diuk, 2011). From the sociocultural perspective, operates the third generation of the Activity Theory Y. Engeström (2001) thinking school and its relationship with other systems (Erausquin, 2013). Enfoca every child learning in situation

(Baquero, 2006) and the current debates on educational inclusion (Aizencang & Bendersky, 2013). Describes and expands some educationally inclusive interventions that prevent barriers for students considered.

Key words

Learning writing system, Students with visual disabilities, Educational inclusion, Approach inters

Introducción

Este trabajo recupera la relación entre estrategias de una escuela especial para el aprendizaje de la lectura y escritura de un grupo de niños con discapacidad visual integrados en primer año de escuela primaria común y las habilidades y conocimientos sobre el sistema de escritura que los niños han adquirido.

La inclusión educativa comporta una visión de los sujetos como únicos y heterogéneos por definición y a la diversidad como enriquecedora en la co- construcción de aprendizajes. Es deseable que las prácticas educativas escolares constituyan situaciones de apropiación de conocimientos en eventos culturales, que impulsen produzcan cursos de desarrollo a través de buenos aprendizajes. Es necesario situar si las "diferencias" toman valor de "dificultad" para la alfabetización, para diseñar intervenciones psico- socio- educativas respetuosas y adecuadas, que generen las condiciones convenientes para cada niño. Las barreras en la interacción entre el ámbito escolar especial y otros sistemas intervinientes en la alfabetización del niño (familia, escuela común, otros profesionales externos como psicopedagogos), deben modificarse y convertirse en criterios coherentes para el trabajo interinstitucional articulado en función de un objeto- objetivo compartido.

Marco teórico

El desarrollo de la experiencia en su conjunto se encaró desde la perspectiva teórica psicolingüística cognitiva con aportes del interaccionismo sociohistórico. Consideró al aprendizaje de la lectoescritura en contexto y a los procesamientos cognitivos que conlleva, comprometidos en interacciones con otros, en experiencias mediadas por prácticas del lenguaje oral y escrito. (Borzzone, Rosemberg & Diuk, 2011).

Desde la perspectiva sociocultural, el docente en el proceso de enseñanza andamia el aprendizaje y promueve la participación guiada. El aprendizaje del sistema de escritura es ejemplo paradigmático del desarrollo de procesos psicológicos superiores avanzados. En tanto tal, es contingente y exige prácticas de enseñanza explícitas. (Vigotsky, 1934; 1988).

Para que un niño aprenda a leer y escribir debe dominar el principio alfabético. Esto implica: buen desarrollo de la conciencia fonológica particularmente de la conciencia fonémica, reconocimiento de las letras y conocimiento de las reglas de correspondencia grafemas-fonemas. (Gombert, 2002).

Los actuales debates *sobre inclusión educativa* (Aizencang & Bendersky, 2013)

exigen analizar la construcción de problemas y su intervención en cada una de las escuelas. Desde la perspectiva sociocultural, la tercera generación de la *Teoría de la Actividad* de Y. Engeström (2001) orienta sobre las múltiples dimensiones que comporta el articular el trabajo entre varios sistemas de actividad con un objeto compartido. Decanta de reflexionar sobre las prácticas de intervención en territorio (Schön, 1998), la importancia de respetar ante todo la singularidad de cada niño (con o sin discapacidad), y promover aprendizajes situados (Baquero, 2006) en una escuela que ya no puede aceptarse “encapsulada” sino que debe ser representada en su interacción con otros sistemas (Erausquin, 2013).

Metodología

La experiencia referida articuló una serie de intervenciones: una indirecta y otra directa:

a-Intervenciones indirectas: En relación a las prácticas de enseñanza que el equipo escolar transdisciplinario implementaba intra e interinstitucionalmente para el aprendizaje de la lectura y escritura de un grupo de alumnos con discapacidad visual.

Se sistematizó la información proveniente de los distintos instrumentos: una lista de verificación sobre las características del aula (Whiterhurst, 2003), una encuesta al equipo técnico docente (Piacente & Triaca, 2001), entrevistas en profundidad a informantes clave y crónicas de las observaciones de las actividades áulicas, observación de una clase de Prácticas del Lenguaje.

Finalizado el proceso, se realizó devolución con propuestas a la institución, que comportó la referencia a algunos programas diseñados para la enseñanza temprana, sistemática y efectiva de la lectura y escritura en nivel primario y bibliografía recomendada.

b-Intervenciones directas: En relación a los conocimientos adquiridos de algunos niños disminuidos visuales del grupo sobre el sistema de escritura.

Se evaluaron de modo individual los conocimientos sobre el lenguaje escrito de los niños, pudiéndose caracterizar los aprendizajes en curso de cada uno. Se utilizaron los siguientes instrumentos:

-Prepárate para leer (Whitehurst & Lonigan, 2003). Se trata de un screening destinado a evaluar los conocimientos y habilidades prelectores (Whitehurst, & Lonigan, 2003),

-Conciencia fonémica: Prueba de Segmentación Fonémica (adaptación más breve y de menor dificultad de la Prueba Complementaria de conciencia fonémica de “Lee: Test de lectura y escritura en español”, (Defior Citoler, Fonseca & Gottheil, 2006). 1º Edición. Buenos Aires: Paidós.

-Conocimiento de letras: Prueba de Lectura de letras (selección de versión mayúsculas de la prueba complementaria de “Lee: Test de lectura y escritura en español” (Defior Citoler, Fonseca & Gottheil, 2006). 1º Edición. Buenos Aires: Paidós

-Aplicación de reglas de correspondencia: Prueba de correspondencia sonido-letra inicial (selección de diez palabras, diseñada por Psic. T. Piacente) adaptación de la prueba de correspondencia sonido-letra (Piacente, Marder y Resches, 2008)

-Escritura emergente: Pruebas de escritura espontánea y escritura al dictado serie 1 y serie 2 (Ball y Blachman, 1991). Adaptación de Psic. T. Piacente. Escritura espontánea del nombre propio y otras

palabras; adaptación de la prueba de escritura al dictado con apoyo de imágenes (Diuk, 2003)

En cuanto a los procedimientos, para caracterizar el perfil de los niños, se consideraron el nivel alcanzado en el screening administrado, la respuestas correctas en las distintas pruebas y el tipo de estrategia utilizada en la escritura (clasificación de Ball y Blachman, 1991).

Esta evaluación fue seguida de dos encuentros compartidos con ambos niños: se acordó institucionalmente e implementó la intervención directa en grupo particular a mi cargo, flexibilizando el espacio áulico a los fines de contar con las condiciones educativas adecuadas a sus necesidades. Las habilidades y conocimientos de segmentación de palabras y correspondencias sonido-letra requerían ser promovidos. Se implementó con adecuación del tamaño de imágenes y de letra (mayúscula imprenta excepto las consignas y Arial 24): “Leamos juntos: Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura” (Borzzone & Marder, 2015), 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Secuencias Didácticas N° 5 y N°6.

Conclusiones y orientaciones

La evaluación e intervención realizada con los niños del grupo, cuyos avances en aprendizaje de la lectura y escritura “preocupaban al docente”, aportó a brindar orientaciones a la institución, potencialmente útiles para expandir u optimizar prácticas inclusivas en ésta u otras escuelas.

La institución en donde se trabajó desarrolla con ese grupo estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños con discapacidad visual del grupo de primer año en sede. Es posible afirmar que son “educativamente inclusivas”, porque acompañan con ajustes adecuados, posibilitando la trayectoria de cada alumno para que cada niño ejerza su derecho a la educación en distintos ámbitos.

Para pensar los *cómo* de estos procesos, recupero y expando algunas intervenciones adecuadas para alcanzar los objetivos alfabetizadores y superar barreras a la inclusión educativa:

a- Prácticas pedagógicas sistemáticas que promuevan el desarrollo de la conciencia fonológica desde el nivel inicial: La participación del área Educación Musical (trabajo con rimas, sonidos inicial y final, desde la fragmentación de palabras en sílabas a la segmentación, combinación y manipulación de fonemas). La realización con las familias de un “cuaderno viajero de rimas”, un “fichero de rimas”, etc.

b- La enseñanza explícita del sistema de escritura alfabético: Andamiaje personalizado en clases con grupo pequeño, del docente de grupo con otros integrantes del equipo transdisciplinario. Orientación del equipo técnico al docente en cuestiones que lo requieran. Textos significativos de uso en clase. A los fines de la escritura tomar la palabra como unidad, alargar para promover la segmentación fonémica, el conocimiento de las letras del alfabeto por su sonido y modelar la correspondencia fonema-grafema. Formular un objetivo compartido de la actividad, planificar la escritura. Dialogar con el maestro sobre cómo se escribe y revisar la producción en pizarrón.

c- Las adecuadas configuraciones de apoyo necesarias para el acceso a los aprendizajes: variado material didáctico adaptado, diseñado por varios agentes institucionales en función de las trayectorias educativas reales de cada niño con discapacidad visual. Aula e institución, equipadas coherentemente con la población particular que atiende. Contexto alfabetizador rico y cuidado.

d- La habilitación del conocimiento y uso de los distintos tipos de letras en las prácticas escolares: Se ha demostrado que, tratándose de niños con visión normal o con disminución visual, la presentación en el contexto alfabetizador y el uso exclusivo de letra mayúscula

impresión comporta una restricción estratégica al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura (A. Borzone y S. Marder, 2015) Es importante acordar y explicitar criterios sobre el momento para introducir y habilitar el uso de los otros tipos de letra (minúscula impresión y cursiva) en cuanto sea conveniente para cada niño.

e- La graduación de la dificultad de las palabras a ser escritas o leídas: Distintas palabras comportan distintos niveles de complejidad, en tanto exigen más recursos cognitivos (atención, memoria, planificación etc.) Es necesario distinguir en las actividades que se proponen a los niños, palabras que pueden resultar muy complejas durante las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y la escritura. Secuenciar la introducción de palabras a ser escritas y leídas según su dificultad, permite evitar confusiones, más aún con algunos niños con dificultades visuales que se encuentran en distintas etapas del camino de la alfabetización.

f- Las interacciones colaborativas favorecen la co-construcción de aprendizajes entre compañeros de clase y entre profesionales: Ofrecer desde distintas áreas, múltiples oportunidades de juego entre pares que favorezcan aprendizajes para/ de la lectura y escritura puede contribuir a que cada uno se implique en su trayectoria escolar. La comunicación entre los profesionales y acordar las responsabilidades de cada área dentro del equipo docente de sede e integración en el tiempo, son condiciones para el trabajo transdisciplinario, la alineación y continuidad de los procesos de alfabetización escolares.

f- El trabajo en equipo intra e interinstitucional: Intrainstitucionalmente, la coordinación en sede a cargo del docente de grupo, direcciona las experiencias de aprendizaje grupal. Las otras áreas de la escuela especial a las que cada niño concurre, intervienen en función de un eje común transversal "alfabetizador". Lo que se realiza en escuela sede se articula y acompaña la escolarización común a través de la intermediación del maestro integrador. Ambas escuelas se rigen por los Lineamientos Curriculares de Nivel Primario.

g- El objetivo de "alfabetizar" de la escuela no es unívoco en su significado. Las escuelas, la familia y los equipos de salud, redefinen para cada niño y en función de la necesaria coherencia en su trayectoria de aprendizajes inclusiva, qué entienden por proceso de alfabetización. Los niños participan en distintos sistemas de actividad y pueden padecer por contradicciones que se sostengan en el encuentro entre los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, N. & Bendersky, B. (2013) Cap. 5. "La inclusión, ¿una problemática actual?" En Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan (pp. 105-134) Buenos Aires: Manantial.

Ball, E. W. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early Word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 24, 49 -66.

Baquero, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UN-CPBA

Belkis L., Byron D., Polanco Marroquín G., Rovezzi N., Ninoska Contreras M. Ramos González P. (1999) El equipo multidisciplinario en la atención de alumnos con baja visión como una práctica educativa para la inclusión, ICEVI Región Latinoamérica.

Borzone, A. M., Marder, S., & Sánchez, D. (2015). Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno y Guía del docente. Buenos Aires: Paidós.

Borzone, A. M. ; Rosemberg, C. R. ; Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2011). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Defior Citoler, S., Fonseca L., & Gottheil, B. (2006) Lee: Test de lectura y escritura en español (1ª edición). Buenos Aires: Paidós

Diuk, B. & Ferroni, M. (2012) Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente. Bs As. Paidós.

Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization" (pp. 133-156). En Journal of Education and Work, 14 (1)

Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. Revista de Psicología Segunda Época (13), 173-197.

Gombert, J. E. (2002) La problematique de la formation autour du principe alphabétique. Observatoire Nationale d' lecture. www.inrp.fr/ONL

Gottheil, B. ; Fonseca, L. ; Aldrey, A. ; Lagomarsino, I. ; Pujals, M. ; Pueyrredón, D. ; Buonsanti, L. ; Freire, L. ; Lasala, E. ; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011).

Programa LEE comprensivamente. Libro de actividades y Libro teórico. Buenos Aires: Paidós.

Piacente, T. & Triacca G. (2001). Las habilidades y conocimientos prelectores de niños de diferente procedencia sociocultural. Su evaluación y promoción. Ministerio de Salud: Informe Final Beca Ramón Carrillo y Arturo Oñativia.

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós Ibérica.

Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Theaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), The Science of Reading: A Handbook, (pp. 501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Crítica Grijalbo, Cap. 4.

Whitehurst, G. J. & Lonigan Ch. L. (2003a). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), Handbook of Early Literacy Development. New York: Guilford.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, Ch. L. (2003b). Get Ready to Read!. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources. New York: National Center for Learning Disabilities.

USOS DE LAS TIC EN PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UBA

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Soto, Romina; Jofre, Cristian Martín; Ciacciulli, Silvia Mirta; Fiotti, Julieta
UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo detalla los resultados del proyecto de investigación UBACyT "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". El objeto de la investigación indaga la forma de inclusión de las TIC en el ámbito universitario y en las prácticas de enseñanza. En base a los resultados obtenidos, se concluye en la escisión existente entre el uso instrumental-mercantil (Benbenaste, 2007) de las TIC y su utilización en las prácticas de enseñanza. En función de ello, se considera que al reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que pueden implementarse a partir de las TIC se puede llegar a prácticas innovadoras en donde se produzca un salto cualitativo a la hora de enseñar.

Palabras clave

TIC, Prácticas de enseñanza, Docentes universitarios, Tecnología educativa

ABSTRACT

USE OF ICT IN HIGHER EDUCATION TEACHERS OF THE PSYCHOLOGY FACULTY OF UBA

The present work details the results of the UBACyT research project 'ICT use and teaching practices of university teachers of psychology'. The aim of this research is to investigate the ways of inclusion of ICT in the academic domain as well as teaching practices. Based on the obtained results, it is concluded that there is a division between the instrumental-mercantile (Benbenaste, 2007) use of ICT and their utilization in teaching practices. In accordance with this, it is considered that reflecting on the pedagogical practices that can be implemented along with ICT, will allow innovative practices where a qualitative leap in teaching can take place.

Key words

ICT, Teaching practices, University teachers, Educational technology

Introducción

En el presente trabajo se exhiben los resultados del proyecto de investigación

UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". Su objetivo principal es investigar y analizar el uso y las prácticas con TIC de los docentes universitarios de psicología de la UBA. Al momento de realizar dicho análisis, se consideró relevante poner en relación las prácticas de uso de las TIC instrumentales-mercantiles (Benbenaste, 2007) y las prácticas de enseñanza con TIC. La problemática central se ocupa de la inclusión de las TIC en el ámbito universitario, poniendo de relieve su utilización para considerar el impacto que produce en las prácticas docentes.

El proyecto se sitúa como continuador de los proyectos UBACyT anteriores desarrollados por Neri y Fernández Zalazar de los años

2008-2010; 2010-2012; y 2012- 2015 donde se observó una tensión entre los usos instrumentales-mercantiles y los usos educativos de las TIC al momento de ser analizados en las prácticas de los Estudiantes Universitarios. En esta ocasión, la relación será analizada teniendo como muestra a los docentes universitarios.

Desarrollo

Autores como Cabero Almenara (2014), García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, Basilotta Gómez -Pablos, Cabezas González, Casillas Martín, González Rodero, Hernández Martín y Mena Marcos (2015) destacan que los resultados negativos al momento de utilizar las TIC en educación remiten a que los cursos de formación docente universitaria se centran en los aspectos instrumentales del uso de las mismas, pero no hay un trabajo sobre el replanteo de la didáctica tradicional, así como tampoco de las concepciones pedagógicas. De esta manera, en base a los autores mencionados, se ve la diferencia entre el uso de las TIC y el hecho de pensarlas y analizarlas para su implementación en el ámbito educativo.

Duart, Gil, Pujol y Castaño (2008) realizaron sus investigaciones en el sistema universitario catalán, llegando a la conclusión de que los profesores conocían el potencial de las TIC, pero a pesar de ello no las utilizaban de forma regular como recursos para la educación. Existía una brecha entre su percepción positiva y la escasez en su utilización real, ó a lo sumo, llegaba a un uso de manera tradicional (foros y el correo electrónico). En la misma línea Morales Capilla, Trujillo Torres y Raso Sánchez (2016), han realizado un proyecto de investigación en el cual indagaron la percepción de profesores y alumnos acerca de las posibilidades que las TIC ofrecerían, así como también el uso que se hace de ellas en la enseñanza y el aprendizaje. Los autores señalan que un problema que se presenta a su implementación es la oferta formativa del profesorado para que estas sean integradas en los procesos educativos. Relacionando este aspecto con la diferencia en saber usarlas y saber implementarlas a partir de pensarlas pedagógicamente, podría decirse que este es un primer problema, que se refiere a su utilización de tipo instrumental, fundamental para luego pensar en su uso en el ámbito educativo. Ahora bien, al presentar sus resultados, concluyeron que tanto los estudiantes como los profesores se encontraban en algún grado de acuerdo o totalmente de acuerdo con el hecho de que las TIC facilitan la búsqueda de información en el ámbito educativo, posibilitando, para el alumnado, la comprensión del contenido y que al usar TIC en la educación se favorecía la motivación de los alumnos, repercutiendo esto en su implicación en el proceso de aprendizaje, como que facilitan la comunicación entre los mismos compañeros y con el profesorado. Los resultados de Marín-Díaz, V., Ramírez Hernández, M. y Maldonado Berea, G.A. (2016) también corroboraron que los profesores tienen una visión positiva respecto al uso de las TIC, reconociendo que estas mejoran, especialmente, los procesos de investigación, como así también ayuda en las actividades de gestión y vinculación; remarcando la dimensión moti-

vacional para el aprendizaje. También destacaron el fuerte uso del celular. A pesar de ello, reconocen que la labor como profesores se vuelve más compleja a partir de la utilización de las TIC, así como también se intensifica. Los autores habrían detectado que aquellos profesores que tienen una valoración negativa se enmarca sobre todo en su miedo a los cambios, ya sea por falta de formación y capacitación, o por el hecho de que los estudiantes sepan más que ellos en materia de las TIC.

La inclusión de las TIC exige un cambio en la función del docente, dado que las potencialidad de las mismas se expresa en su capacidad de tecnología universal (Benbenaste, 1999; Collis y Moonen (2001) que otorga gran flexibilidad para poder reestructurar procesos y estrategias para la educación. El profesor podría crear planes flexibles, personalizados y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

En lo que respecta a investigaciones en el ámbito nacional, García Romano, Occelli, Quse, Masullo y Biber (2015) analizaron las aulas virtuales de los profesores universitarios respecto a sus debilidades y fortalezas, diseñando a su vez contenidos y actividades a través del trabajo en conjunto entre expertos así como también entre pares. Los resultados expresaron que los docentes partían de prácticas tradicionales de enseñanza, pudiendo mejorar aspectos de sus aulas virtuales luego de la instancia de formación. Un aspecto que consideraron que mejoró ampliamente fue el referido a la evaluación continua de los aprendizajes.

En el avance de la investigación "Las prácticas docentes y las TIC en la educación superior", se ha corroborado hasta el momento la disociación entre el uso instrumental y el uso educativo en las prácticas docentes, siendo el primero mayoritario y el segundo quedándose anclado en la repetición del formato tradicional de enseñanza pero bajo otros medios.

Metodología

Muestra

Se seleccionó una muestra no probabilística, estratificada proporcional, constituida por 100 docentes de la Facultad de Psicología (UBA). Estuvo compuesta por un 24.7% de hombres y un 75.3% de mujeres.

Instrumento

Se administró el cuestionario de Usos y consumos de las TIC (Neri y Zalazar, 2013), el cual consta de 27 ítems de respuesta cerrada. Los mismos, indagaban aspectos tales como, los dispositivos utilizados, tiempo de conexión a la web, software y aplicaciones frecuentemente utilizadas, y percepción y valoración de las experiencias con TIC en diversos ámbitos.

Procedimiento

El instrumento es autoadministrable y anónimo, por lo cual cada participante respondió al mismo sólo situando el tramo de la carrera y el tipo de la materia en la que ejerce su práctica, información indispensable para mantener el muestreo estratificado proporcional.

Resultados

Disponibilidad de recursos tecnológicos utilizados por los docentes.

Tabla 1. Dispositivos a partir de los cuales se conecta a internet

¿Desde qué dispositivo se conecta a internet?	Porcentaje
Celular	79,5%
Notebook/Netbook	74%
PC de Escritorio	64,6%
Tablet	26%
Otros	2,7%

Tabla 2. Funciones utilizadas del celular

Funciones utilizadas del celular	Porcentajes
Enviar mensajes	100%
Hacer llamadas	98,6%
Sacar fotos	86,3%
Conectarse a internet	76,7%
Participar en redes sociales	54,8%
Escuchar música o radio	52,1%
Jugar	19,2%

Tabla 3. Distribución del tiempo de conexión

Del total de tiempo que pasa conectado, ¿Cuánto tiempo dedica a cada aspecto	Nada de tiempo	Poco tiempo	Bastante tiempo	Mucho tiempo
Educación	0%	13,7%	60,3%	26%
Trabajo	1,4%	6,8%	42,5%	49,3%
Compras	47,9%	45,2%	5,5%	1,4%
Relaciones Sociales	2,7%	54,8%	35,6%	6,8%

Tabla 4. Prioridad de uso de TIC por área.

Frecuencia de uso de TIC para las siguientes dimensiones	Porcentajes
Trabajo	57,5%
Educación	24,7%
Compras	9,6%
Relaciones Sociales	8,2%

Tabla 5. Valoración de las experiencias en las áreas: Educación, Trabajo, Compras y Relaciones Sociales.

¿Cómo consideraría que ha sido su experiencia en los siguientes aspectos?	Muy negativa	Negativa	Positiva	Muy positiva
Educación	0%	4,1%	57,5%	38,4%
Trabajo	1,4%	1,4%	53,4%	43,8%
Compras	12,3%	8,2%	65,8%	13,7%
Relaciones Sociales	0%	2,7%	80,8%	16,4%

Tabla 6. Redes Sociales utilizadas

Redes sociales utilizadas	Porcentajes
Facebook, Google+, Myspace	90,4%
Linkedin	28,8%
Instagram, Pinterest, Flickr	20,5%
Twitter	16,4%
Sitios para conocer gente (Tinder, Happn)	2,7%
Foursquare	1,4%
Ninguna	8,4%

Tabla 7. Recursos utilizados con fines académicos

Recursos utilizados con fines académicos	Porcentajes
Procesadores de textos o presentaciones en línea	83,6%
Sitios de alojamiento de documentos (Dropbox, Drive)	75,3%
Bases de datos científicas	61,6%
Aulas virtuales	54,8%
Foros de discusión	38,4%
Blogs	32,9%
Charlas TED	21,9%
Calendarios en línea	19,2%
Wikis	17,8%
Sitios de citado automático	11%
MOOC	9,6%
Murales o pizarras	5,5%
Ninguno	4,1%

Tabla 8. Recursos utilizados con los alumnos.

Entre 35% y 30%	Entre 29% y 25%	Entre 24% y 20%	Entre 19% y 10%	< 9%
-Cañón	-Vídeos descargados	-E-Mail	-Páginas Web	-Redes sociales
-Retroproyector	-Portales de videos	-Notebook/PC	-Foros	-Documentos colaborativos
-Presentaciones			-Aulas virtuales	-Software específico
				-Tablets
				-Celulares
				-Buscadores web

Discusión y conclusiones.

En concordancia con lo planteado por Cabero Almenara (2014), García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, Basilotta Gómez -Pablos, Cabezas González, Casillas Martín, González Rodero, Hernández Martín y Mena Marcos (2015) se plantea a partir de los datos obtenidos una disociación entre los usos instrumentales de las TIC y su replanteo para ser utilizada pedagógicamente. Se observa el uso mercantil de los recursos tecnológicos pero su escaso uso en el aula más allá de aquellos relacionados con una repetición de lo que antes se hacía analógicamente, situación que se repite en esta investigación. Resulta notable el alto porcentaje en la distribución del tiempo de conexión dedicado a Trabajo y Educación, los cuáles se ubican en

un 91,8% y 86,3% respectivamente. Siguiendo la misma tendencia en la tabla 4, los docentes sitúan la prioridad del trabajo en un 57,5% del uso y para educación en el 44,7 %.

También corroboramos una valoración positiva y muy positiva del uso de las TIC en educación del 95,9% y para las redes sociales del 97,2 %. Así como Marín-Díaz, V., Ramírez Hernández, M. y Maldonado Berea, G.A. (2016), habían inferido en resultados parciales de sus investigaciones, que el uso de las TIC era percibida positivamente por parte de los docentes, especialmente al ser utilizadas en el área de investigación y de gestión de sus actividades, mejorando así el desempeño en su labor. Es significativo aclarar que, a pesar de la percepción positiva de las TIC en los aspectos mencionados, su uso no se transfiere en la práctica docente con los alumnos en nuestro caso. Por ej. el uso bases de datos científicas 61,6% y aulas virtuales 54,8%, que son de alta importancia formativa para los alumnos, sin embargo, no son utilizadas en la práctica docente con alumnos. El tipo de uso que caracteriza a los profesores se sitúa en la reproducción de viejas prácticas a través de soportes como los procesadores de texto o presentaciones en línea (83,6%), sitios de alojamiento de documentos (75,3%), bases de datos científicas (61,6%), y aulas virtuales (54,8%). Los recursos relacionados con innovación didáctica se ubican entre los valores más bajos, siendo llamativos los porcentajes brindados a Charlas TED (21,9%), MOOC (9,6%) y murales o pizarras (5,5%).

Respecto a las prácticas con TIC usadas con el alumnado, tenemos que entre el 35 y el 30% utilizan cañón, retroproyector y presentaciones, quedando un uso menor al 9% de las redes sociales, los documentos colaborativos, el uso de celulares y tablet y los buscadores. Esto se contraponen y contrasta fuertemente con el uso personal que hacen los docentes del celular y los entornos móviles (79,5% y 74% respectivamente), cuestión que ha sido también señalado por García, Occelli, Quse, Masullo y Biber (2015), quienes refirieron que los docentes partían de prácticas de enseñanza tradicional y sólo luego de actividades formativas podían realizar innovaciones en sus prácticas, como ya se ha mencionado anteriormente. Lo mismo sucede, con las redes sociales y las búsquedas de información en bases de datos científicas (90,4% y 61,6%).

Claramente el uso de TIC por parte de los docentes posee un pobre nivel de transferencia al espacio de sus prácticas docentes. Se observa que ni en la dimensión de uso ni la modalidad elegida es la apropiada y acorde a la ubicuidad que permite la convergencia digital.

El uso de las TIC en una dimensión que vaya más allá del mero saber instrumental-mercantil, es lo que posibilitará dar un salto cualitativo hacia procesos innovadores que salgan de las prácticas tradicionales de enseñanza. Para ello se hace necesaria la experimentación y actualización constante de los docentes respecto de las posibilidades de usos y de la aparición de nuevas herramientas como también de una concepción de la educación como un sistema complejo, donde el modo tradicional de transmisión de contenidos resulta obsoleto.

Para alcanzar este fin, resulta necesario ir más allá de la mera apropiación de la tecnología digital con el objetivo de alcanzar formas emergentes de circulación del conocimiento, conceptualizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, las prácticas de enseñanza, los nuevos escenarios y posibilidades tecnológicas, indisolubles e interrelacionados unos con otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Benbenaste, N. (1999). Educación: del mercado a la democracia. Buenos Aires: Eudeba.
- Benbenaste, N. (2007) Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce. Buenos Aires: Eudeba
- Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 111-132.
- Collis, B. y Moonen, J. (2001). Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations. London: Routledge Falmer.
- Duart, J. M., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). La universidad en la sociedad red: Usos de Internet en Educación Superior. Barcelona: Ariel.
- Fernández Navas, M. (2016). Universidades, enseñanza virtual, competencias y justicia social: una historia de mercantilización de la educación superior. *Aula de Encuentro*, nº 18, volumen 1, 251-273.
- Fernández Zalazar, D. y Neri, C. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47(3). 30-10-2015
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2016). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 22(1).
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., y Pisani, P. (2015). Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires.
- Fernández Zalazar, D., y Neri, C. (2013). Estudiantes universitarios, TICS y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 20(1), 153-158.
- García Romano, L., Occelli, M., Quse, L., Masullo, M. y Biber, P. (2015). Evaluación de un curso de formación docente continua sobre TIC: una propuesta destinada a profesores universitarios de carreras científicas y tecnológicas. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 32. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revista32.htm>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Basilotta Gómez-Pablos, V., Cabezas González, M., Casillas Martín, S., González Rodero, L., Hernández Martín, A., Mena Marcos, J.J. (2015). La formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad de Salamanca. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 75-88.
- Marín-Díaz, V., Ramírez Hernández, M. y Maldonado Berea, G.A. (2016). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 177-200.
- Morales Capilla, M, Trujillo Torres, J.M. y Raso Sánchez, Fco. (2016). Percepción del profesorado y alumnado universitario ante las posibilidades que ofrecen las TIC en su integración en el proceso educativo: reflexiones, experiencias e investigación en la Facultad de educación de Granada. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 113-142.
- Neri, C., Fernández Zalazar, D. C., Freijo, F., & Ciacciulli, S. M. (2011). Bienes de conocimientos, bienes de consumo. Usos de las TICs en estudiantes universitarios. In *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.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN ADULTOS MAYORES

Fernández, Fernanda Mariel; Penecino, Elida; Ascolani, Daniela
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

¿Se siente incluido el adulto mayor en esta Sociedad de la Información y del Conocimiento? ¿Cómo podemos cooperar desde la Universidad Pública a su inclusión? ¿Cómo capacitar al adulto mayor en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación? Mediante el presente trabajo se pretende dar respuesta a estos interrogantes, respaldando la convicción de que los adultos mayores pueden, en carácter de necesidad y derecho, ser formados en el uso de las nuevas tecnologías, como forma de contribuir a la inclusión en la sociedad contemporánea. Por otro lado, se analiza la labor desarrollada desde el Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores para cooperar a estos fines.

Palabras clave

Subjetividad contemporánea, Adultos mayores, Inclusión tecnológica, Educación

ABSTRACT

ELDERLY PEOPLE TECHNOLOGICAL EDUCATION

Do the elderly people feel included in the knowledge society? How can we cooperate from the Public University to its inclusion? How to train the elderly people in the use of Information Technology and Communication? This paper aims to answer these questions, supporting the belief that older adults should, in character of need and right to be educated in the use of new technologies as a way of contributing to the inclusion in contemporary society. On the other hand, the work developed how the Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores cooperate for these purposes.

Key words

Contemporary subjectivity, Elderly people, Technological inclusion, Education

1. Introducción

Si tomamos el grupo “rupturista” de estos “viejos-no viejos”, su escándalo actual radica en que ya no aceptan ser viejos. No aceptan el mandato generacional de la decrepitud, por así decirlo. En ese punto, hacen una verdadera confrontación transgeneracional con las generaciones que los preceden, con resultados imprevisibles que hacen que, si se ha hablado de una revolución feminista, bien podría hablar quizás de una revolución gerontológica (Klein, 2015, pág. 161)

El presente trabajo se encuentra enmarcado dentro de la investigación titulada “Educación tecnológica en adultos mayores”, que plantea analizar la temática de los adultos mayores en relación a la educación participativa y no formal universitaria, como propuesta desde el Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores (ProUJAPAM), perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.)

El objetivo general de la misma consiste en indagar la subjetividad contemporánea del adulto mayor, siendo que en las sociedades avanzadas se transforman en un colectivo de especial importancia

con respecto al cual deben idearse y aplicarse estrategias para mejorar su calidad de vida.

En este sentido, se analizan las modalidades de participación en educación vinculadas a la Universidad, reconociendo que las actividades culturales-educativas son de importancia significativa, ya sea como generadoras de salud psíquica como también social.

Como objetivo específico, se indaga el valor de los cursos propuestos desde ProUJAPAM, orientados a la adquisición del manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), como forma de cooperar con el desafío que afrontan los adultos mayores de adquirir aprendizajes para sentirse incluidos en la actual sociedad.

2. Educación como necesidad a lo largo de la vida

Uno de los fenómenos sociales que nos asiste en nuestros días, es el elevado número de personas que viven durante más tiempo y con mayor calidad de vida, tendencia que se acentuará en los próximos años, ya que las proyecciones demográficas realizadas por Naciones Unidas indican que para el 2050, la proporción de las personas mayores a nivel mundial será del 20% de la población.

Como consecuencia de lo anterior, surgen nuevas necesidades, propias de la subjetividad contemporánea, entre ellas la demanda de una educación a lo largo de la vida. Esto implica, que no solo debe preparar al sujeto para el perfeccionamiento laboral sino estar amparada en el desarrollo integral de la persona, considerada como “proyecto inacabado”.

Siguiendo esta concepción, todo sujeto debe contar con la posibilidad de seguir desarrollando su personalidad y construyendo su vida por medio de la educación, por necesidad y por derecho. Sin embargo, es necesario diferenciar los enunciados pedagógicos que sólo apuntan a lograr una adaptación exitosa a aquello que se supone que se pierde en esta etapa de la vida, es decir adaptabilidad a las nuevas necesidades contemporáneas. Entendiendo que las prácticas de atención a las necesidades de la tercera edad, deben coincidir en reformular el lugar en que se los nomina como vejez, a una vejez activa y estimulada por seguir “creciendo” desde su subjetividad.

Es entonces, que surge la pregunta: ¿desde qué instancia este adulto mayor percibe, entiende y narra el mundo en que vivimos?

Las TICs se transformaron en otro de los fenómenos de la sociedad actual, convirtiéndose en parte de la vida cotidiana, eliminando barreras y abriendo espacio de dimensión lúdica, práctica, productiva y de aprendizaje. Pero, para facilitar el acceso y uso adecuado de las mismas por parte del adulto mayor, se requiere un buen planeamiento educativo, ya que si no saben cómo utilizar las tecnologías y llevarlas a su vida diaria, se desmotivarán a la hora de hacerlo y probablemente no las incorporen a su cotidianidad.

Aprender a utilizar las TICs e insertarse en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, ya sea desde el uso de la PC, internet, la cámara de fotos, el celular o un video digital, trae aparejado una serie de beneficios diferentes: implica estar inmerso en un ambiente rico en estímulos; supone una amplia actividad intelectual,

favoreciendo la concentración y la atención; beneficia la participación en el ocio; genera autoconfianza, beneficiando la formación de liderazgo y bienestar. Permite atravesar desafíos, alcanzar logros y estimular el interés por lo novedoso. Por otro lado, si la utilización y el aprendizaje se desarrollan en un contexto institucionalizado y con otros, implicará también la facilitación de la participación social. Por último, las TICs aparecen como dinamizadoras de temas diversos tales como la política, la religión, la salud, la familia, el sexo y el propio envejecimiento.

En este escenario y dando cumplimiento a una de las premisas más importantes del siglo XXI: la educación para todos y a todas las edades, ubicamos a ProUAPAM y su variada gama de cursos en los que se desarrolla el aprendizaje de las nuevas tecnologías.

3. La educación como un derecho

Existe normativa internacional y nacional que dan vida al derecho a la educación que le asiste al adulto mayor. A los fines prácticos, se exponen las más relevantes:

La *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*, proclamada por la Organización de los Estados Americanos y firmada por la República Argentina enuncia en su artículo 20 que “la persona mayor tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación”. Entre los compromisos asumidos por los Estados Parte se encuentran “b) Promover el desarrollo de programas, materiales y formatos educativos adecuados y accesibles para la persona mayor que atiendan a sus necesidades, preferencias, aptitudes, motivaciones e identidad cultural; d) Promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria”. Por último, en el artículo 21 expone que la persona mayor tiene derecho al disfrute de los beneficios del progreso científico y tecnológico.

Por su parte, la *Constitución Nacional Argentina* plantea en su artículo 14 que todos los habitantes de la Nación gozan del derecho de enseñar y aprender y en el artículo 16 proclama el principio de igualdad ante la ley, con lo cual deja en claro que este derecho le asiste a los adultos mayores, ya que en la proyección de la vida del ciudadano no cabe condicionar el momento que elija para educarse. Por otro lado, la *Ley de Educación Nacional*, número 26.206 establece como responsabilidad del Estado la de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. En su artículo 8 sostiene que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida. Para finalizar, en el artículo 11, al enumerar los fines y objetivos de la política educativa menciona “f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún tipo; m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”.

4. ¿Cómo se materializa desde ProUAPAM la educación tecnológica en adultos mayores?

Desde ProUAPAM se ofrecen propuestas formativas con el objetivo de mejorar la calidad de vida del adulto mayor, apostando por un envejecimiento activo. Entre ellos y relacionados con la temática tratada:

- *Comunicación digital, un mundo de posibilidades para comunicarse*, se plantea que el adulto mayor adquiera competencias digitales, abarcando desde sistemas operativos, programas, componentes de la PC, acceso a sitios web e interfaz de dispositivos móviles celulares y tablets.
- *Miradas cotidianas e Introducción a la fotografía*, cursos a través de los cuales se busca la apropiación del lenguaje fotográfico, aportando conceptos referidos a la imagen y al manejo de la cámara fotográfica.
- *Link intergeneracional*, en esta propuesta se abordan herramientas de Internet, redes sociales, comunicación vía web, espacios de esparcimiento, bibliotecas de acceso abierto, entre otras.
- *Usemos el Excel para resolver situaciones sencillas*, plantea como objetivo la adquisición de conocimientos básicos sobre Excel, para ser utilizados en la resolución de problemas sencillos y diarios.
- *Taller de cine. Veni a aprender cómo hacer tu película y Video y cine experimental*, ambos espacios para comprender el lenguaje audiovisual desde el punto de vista teórico y práctico.

El común denominador de estas propuestas formativas es brindar habilidades, destrezas y competencias próximas al entramado tecnocrático, con el fin de adquirir, actualizar y completar las capacidades, conocimientos, competencias y aptitudes del adulto mayor. Por otro lado, en el transcurrir de cinco años de funcionamiento, se ha generado la necesidad de apertura de nuevos niveles y comisiones, a pedido de los propios alumnos, los cuales al apropiarse de las herramientas que las TICs ofrecen, requirieron aumentar la complejidad e ir más allá en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

A los fines de tomar dimensión del impacto de la actividad desarrollada, recurrimos a las propias experiencias de los adultos mayores, obtenidas en la encuesta realizada en el marco de ProUAPAM, en junio del corriente año, donde se indagó sobre la temática. Entre ellas se rescatan:

- “Nunca me interesó la tecnología. Un día, después de varios años de tener la computadora y no usarla, comencé a tocar botones pero no tenía ayuda. Fue por una vecina que averigüé de ProUAPAM y ahora estoy cursando con mucho entusiasmo”. “Antes de hacer los cursos y aprender a manejar la tecnología, me sentía excluida y frustrada”. (Experiencias relatadas por dos adultos mayores, al ser consultados sobre cómo se sentía ante la necesidad de acceder a las TICs y no contar con el conocimiento básico).
- “La participación en los cursos me brindó nuevos conocimientos para seguir en la vida”. (Adulto mayor de 79 años, al ser consultado sobre cómo influyó su participación en ProUAPAM para mejorar sus intereses y recursos en las nuevas tecnologías).
- “Con las nuevas tecnologías puedo trabajar desde mi casa con Homebanking y así evitar las interminables colas de los bancos. Es fantástico”. (Adulto mayor de 64 años, al ser consultado sobre cómo afecta positivamente la tecnología en su vida cotidiana).

5. Consideraciones finales

Encontramos tantas formas de envejecer, de ser mayores, como personas existen. Es por ello, que retomando la idea inicial de “*el grupo rupturista de viejos*” desde la labor desarrollada en ProUAPAM, se apuesta por una nueva concepción en materia de educación tecnológica para adultos mayores, saliendo al encuentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje donde las TICs se transformen en oportunidades para seguir incluidos en la sociedad. De esta forma se propone una integración a una generación de adultos que demanda en lo social y educativo a ser incluidos y sumados, considerados como personas de derecho, sujetos activos y capaces

desde sus aptitudes físicas, psíquicas, emocionales y sociales. A raíz de lo anterior y sumado a las actitudes activas que los adultos desarrollan, al mayor nivel de conocimientos, formación, salud y recursos puede hablarse de los “nuevos mayores”, despojándolos de las características peyorativas que tradicionalmente se les asocian, estando orgullosos como Programa desde la Universidad Pública de aportar a la adquisición de un nuevo protagonismo del adulto mayor en la dinámica social actual.

REFERENCIAS

- Agudo Prado, S., Fombona Cadavieco, J. y Pascual Sevillano, M.A. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12, 131-142. Recuperado en junio de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Boarini, M., Cerda, E., Rocha, S. (2006). La educación de los Adultos Mayores en TICs. Nuevas Competencias para la Sociedad de Hoy. *TE&ET Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 1, 226-235. Recuperado en mayo de 2016 de <http://sedici.unlp.edu.ar>
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de Naciones Unidas (2014). *La situación demográfica en el mundo, 2014*, 24-26. Recuperado en mayo de 2016 de www.un.org/
- Klein, A. (2015). De la ancianidad al adulto posmayor. *Desacatos. Revista de antropología social*, 50, 161. Recuperado en junio de 2015 de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/>
- Muñoz Galiano, I.M. (2012). Una mirada a la educación en personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida. *Revista Electronica de Investigación y Docencia*, 7, 105-125. Recuperado en mayo de 2016 de <http://www.revistareid.net>
- Pavon Rabasco, F., Casanova Correa, J. (2006) Telefonía móvil y personas mayores: la accesibilidad como derecho. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, 385-395. Recuperado en abril de 2016 de <http://www.unex.es>

MALESTAR Y MEDICALIZACIÓN EN LAS INFANCIAS: ANÁLISIS CRÍTICO LAS “PAUTAS PARA EVITAR EL USO INAPROPIADO DE DIAGNÓSTICOS, MEDICAMENTOS U OTROS TRATAMIENTOS A PARTIR DE PROBLEMÁTICAS DEL ÁMBITO ESCOLAR”

Ferreira, Julián Agustín

Facultad de Psicología - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca del malestar y la escucha en relación a niños y adolescentes en las intervenciones clínicas y educativas. Para ello, se apelará al análisis documental crítico de las “Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar” (CoNISMA, 2014). El análisis del mencionado documento oficial resulta pertinente en tanto recupera y propugna un cruce interesante entre lo normativo y la perspectiva clínico/pedagógico. En los últimos años, hemos asistido a una serie de políticas públicas que concretaron logros y avances en la restitución del lazo social, la justicia social y el resguardo de las infancias. Políticas de Estado respetuosas de los derechos, puestas a la emergencia de la subjetividad, apostando a trabajar el conflicto desde una perspectiva de cuidados. Resultará entonces no sólo de interés sino necesario intentar una articulación entre una perspectiva clínica y los aportes de dichos marcos normativos y acciones públicas. Se espera aportar elementos de juicio para intervenciones clínicas y educativas que incluyan un tratamiento y escucha posibles en torno al malestar en las infancias, introduciendo al enfoque de derechos como organizador de dichas prácticas.

Palabras clave

Infancias, Medicalización, Políticas públicas, Salud mental

ABSTRACT

PRACTICALS OF MEDICALIZATION: CRITICAL ANALYSIS THE “GUIDELINES TO PREVENT THE MISUSE OF DIAGNOSTICS, TREATMENT DRUGS OR OTHER PROBLEMS FROM THE SCHOOLS”

The aim of this study is to consider the malaise and listening in relation to children and adolescents in clinical and educational interventions. To do this, he will appeal to the critical documentary analysis of the “Guidelines to avoid improper use of diagnoses, medications or other treatments from the school environment issues” (CoNISMA, 2014). The analysis of the aforementioned official document is relevant as it recovers and calls an interesting intersection between the normative and the clinical / educational perspective. In recent years, we have witnessed a series of public policies in which materialized achievements and progress in the restoration of social bond, social justice and the childhoods' rights. These, public policies respectful of rights that put to the emergence of subjectivity, attempting opting to work the conflict from a perspective of care. then It will be not only interesting but necessary to attempt a joint between a clinical perspective and contributions of these regulatory

frameworks and public actions. It is expected to provide evidence for clinical and educational interventions including treatment and possible listens about the malaise in childhoods, introducing the human rights approach as an organizer of such practices.

Key words

Mental-health, Childhood, Medicalization, Public policies

INTRODUCCIÓN

La infancia no es cualquier tiempo. Asistimos de manera epocal a que las conocidas edades, tiempos vitales o etapas de la experiencia subjetiva se van tornando más prolongadas; la vejez dura más y empieza más tarde, se está en una posición “productiva” mucho más tiempo...pero por el contrario, la infancia ha quedado relegada a durar cada vez menos, lo que es igual a decir que los niños pueden gozar cada vez menos de su infancia. Esto, al tiempo que los jóvenes son injuriados al decir que “ni trabajan ni estudian”, prejuzgando rotundamente una realidad que ninguna estadística sería y compleja resiste.ⁱ

Desde diversas posiciones del campo educativo y “psi” se presenta el siguiente interrogante: ¿las presentaciones disruptivas, conflictivas y hasta violentas en las infancias, tienen el estatuto de ser nuevos “síntomas”, nuevas presentaciones? Sosteniendo esta pregunta como mero disparador, ya que excedería a este espacio una respuesta exhaustiva al respecto, advertiremos la posibilidad de que la misma tenga como efecto la quietud, la impotencia o, incluso, cierto rechazo de lo inherente a los niños: lo infantil. En todo caso, pensamos que lo novedoso, diverso o inesperado puede estar allí para propiciarnos la posibilidad de una reflexión e, incluso, una *deconstrucción* (Derrida, 2009) de nuestras prácticas y saberes. ¿Se trata entonces de nuevos síntomas, nuevas presentaciones, o más bien estamos ante la emergencia de nuevas formas de rechazo a lo infantil, a lo ruidoso, inquieto o diverso?

En los últimos años, hemos asistido a una serie de políticas públicas que concretaron logros y avances en la restitución del lazo social, la justicia social y el resguardo de las infancias; lineamientos perdidos o sepultados por la crudeza del Mercado o las diversas formas de la represión institucional.ⁱⁱ Políticas de Estado respetuosas de los derechos, puestas a la emergencia de la subjetividad, apostando a trabajar el conflicto desde una perspectiva de cuidados. Resultará entonces no sólo de interés sino necesario intentar una articulación entre una perspectiva clínica y los aportes de dichos marcos normativos y acciones públicas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se efectúa un análisis cualitativo a través del análisis crítico documental, tanto del documento de "Pautas..." como de normativas vigentes en la materia. En los estudios cualitativos cabe plantear un uso mínimo de documentos de todo tipo (Valles, 1992), a los fines de conformar elementos de juicio pertinentes para reflexiones teórico-epistemológicas o sobre las prácticas cotidianas. Así, partiendo de dicho análisis se expondrá una discusión que recoge posicionamientos teóricos como también aportes de la propia práctica clínica en sentido ampliado.

DESARROLLO

Fundamentos normativos pasados y recientes sobre las infancias y los derechos

Es posible pensar que la sanción de La Convención de los derechos de niñas, niños y adolescentes en 1989 constituyó un hito histórico que instituye una concepción de infancia y niñez particulares, instaurándose la premisa acerca de que un niño es un sujeto a quien la escucha debe serle habilitadaⁱⁱⁱ. Dicho de otro modo, desde el punto de vista jurídico la palabra infantil comienza a tener otro estatuto. Así, la palabra -y su atribución de verdad- ya no será potestad solamente del mundo adulto. Desde este marco normativo, referenciado a nivel nacional a través de la Ley N° 26.061 (Boletín Oficial, 2005) como supuesto general se nombra a *l@s niñ@s* no ya como objetos de cuidado o tutela sino más bien como sujetos de derecho, portando así derechos de corte *liberacionistas o activos* además de los ya consabidos *proteccionistas o pasivos* (Rosemberg y Sussel, 2010). Así, y junto a institutos como el de la autonomía progresiva, la cuestión sobre cómo escuchar a un niño comienza su recorrido, primeramente desde un plano formal o jurídico.

En consonancia con el marco normativo postulado, se apelará mediante notas al documento "Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar" (CoNISMA, 2014), por recuperar éste un cruce interesante entre lo normativo y la perspectiva clínico/pedagógico.^{iv} Dicho documento está estructurado en 2 apartados -"Uso inapropiado de diagnósticos" y "Medicación y tratamientos"-, con pautas breves que remiten a distintas normativas vigentes. En este sentido, más que constituirse en una suerte de compendio de recomendaciones o recetas desde una instancia estatal hacia el campo de prácticas, dispositivos e instituciones en educación y salud/salud mental, hace las veces de recordatorio de lo establecido por las mencionadas normativas y tratados internacionales en la materia.

Una dificultad estructural para escuchar

La pregunta sobre cómo escuchar a un niño no se plantea en la búsqueda de un saber-hacer, una técnica o como determinados pasos a seguir que pudiesen ser estandarizados. Problematicar sobre la escucha -a cualquier sujeto pero sobre todo a un niño- siempre abre a la dificultad de encontrarnos con el malentendido: estructura discursiva que, dicho en pocas palabras, muestra que lo que se dice y se oye difiere o confunde lo que se *quiso decir*, o lo que es lo mismo, las palabras y sus efectos no son transparentes a la escucha. En los niños, ese malentendido se ubica principalmente en su relación diversa con el lenguaje, con los códigos y modos de habitar la palabra. Los niños hablan otra lengua, la infantil, conteniendo un lugar y una función del saber diversa a la del mundo y lenguaje adultos. Esto puede ubicarse cuando escuchamos que hoy en día los niños *saben todo, saben más que los adultos* -por ejemplo en

relación a la tecnología, el manejo de información virtual-; pues bien, si esto es así, será necesario no sólo escuchar sino actuar e intervenir asumiendo y dando lugar a este saber que, quizás, ya no sea solamente un *saber-jugar*.

Cotidianamente observamos cómo el lugar tradicional del adulto en tanto subrogado o portador de la autoridad tiende a fallar, *hace agua*. Resulta pertinente pensar que quizás, para ser adulto y, en consecuencia, imprimir algo del orden de la legalidad y la invocación al orden, a los límites, será también necesario incluir el desafío de reconocer ese saber diverso que porta el niño. Un saber que además de interrogarnos a los adultos también interroga y confunde al niño. En este sentido, tampoco sería conveniente devenir en posiciones que atribuyan una [mala] intencionalidad -al estilo del *me lo hace a propósito, me provoca-* a est@s niñ@s de los cuales *no sabemos qué les pasa, qué sienten / no sabemos qué hacer*. Claro está, ese saber que se resiste al acceso adulto, a sus normas y límites, a sus directivas, consignas o dispositivos, no contempla para el niño transparencia alguna, no dispone de él a *piacere*: en su carácter ruidoso, disruptivo, enigmático y hasta a veces agresivo, se presenta una huella hacia su posible interpretación, alojamiento y escucha.^v Volveremos sobre este punto.

Modos de abordar el saber infantil

Para encarnar la autoridad y hacerla efectiva, las más de las veces no alcanzará con el criterio externo y arbitrario del *porque sí*. Pensemos en las frecuentes preocupaciones en relación al territorio escolar, en las cuales son los docentes y educadores quienes aluden a situaciones en las cuales su palabra como adulto, docente y/o autoridad no tiene lugar; esto es, sus indicaciones, "amenazas" o mera presencia en tanto adulto no encontraría efecto alguno, provocando esto malestar cuando no posiciones del orden de la impotencia. Nuestras preguntas, indicaciones, consignas o intentos para generar la escucha a veces no funcionan. Incluso, existen situaciones en las cuales nuestras palabras parecieran *pasarles por el costado* a *l@s niñ@s*. Desde nuestra práctica clínica, habitualmente recibimos de los intercambios con los docentes, de otros colegas o padres relatos de situaciones similares. Por mencionar un ejemplo:

un niño que al estar siendo interpelado por nada más y nada menos que ¡la directora de la escuela!, mientras ella le hablaba e instaba a la reflexión acerca de un conflicto que había involucrado violencia física, el niño sin mediar palabra salió corriendo indiferente de la Dirección, dejando a la directora hablando sola y por supuesto muy desconcertada.

Solíamos estar acostumbrados a que el mero hablar, ese típico grito sin palabras, era de por sí efectivo y tenía como consecuencia el reconocimiento inmediato de la autoridad: *aquí estoy yo, tu padre, tu docente*, etc. Plantear que la escucha a un niño hoy en día reviste mayores dificultades que antaño es, justamente, un reconocimiento de las propias limitaciones; y ubicar una dificultad, más que impotizarnos o resignarnos contempla la posibilidad de actuar e intervenir de otro modo. En este sentido, reproducir y repetir hasta el cansancio la idea de que vivimos un momento histórico y social en donde los ideales, los grandes ordenadores sociales o los lugares ligados a la autoridad o al Padre -en clave psicoanalítica- han declinado cuando no desaparecido, no aporta más que argumentos hacia enfoques puestos a la desafectación, al no-compromiso o a la mera indiferencia.

Ahora bien, resulta cada vez más frecuente un modo particular de abordar estas situaciones, el cual se evita la impotencia resignando la complejidad. Modalidad o conjunto de modalidades de interven-

ción, técnicas y terapéuticas que, o bien resignan o bien rechazan la posibilidad y el desafío de la escucha y su consecuente alojamiento de lo diverso y disruptivo. Nos referimos a enfoques que, sostenidos en el ideal que alude a la posibilidad de comprender de manera completa y exhaustiva a un sujeto, sentencian de antemano a las particularidades del lenguaje infantil como deficitario, impropio, incompleto y obligado a ser *adult[er]izado*. Si todo es posible de comprender, si una persona puede ser toda-accesible y transparente, en tanto el saber está de nuestro lado como *expertos*, lo que no cierra y no se comprende ¡y encima causa molestias! debe ser condenado: ni siquiera al olvido, sino a su total omisión-renegación. Así, y con un sustento epistemológico reduccionista, basado en unidades de análisis discretas -el problema siempre *está* en el niño-, objetivo y de corte biológico-neurobiológico, el tratamiento de lo que se resiste a la palabra y a las normas adultas/profesionales debe ser su re-educación y modificación conductual...a como de lugar.

^{vi} Si es posible, se intenta extraerlo -las derivaciones compulsivas a excluir a *l@s* niño@s del espacio escolar son un ejemplo-^{vii}; sino, silenciarlo mediante distintas técnicas, entre ellas la medicación con la precondición del *etiquijetamiento*^{viii} o sentencia del diagnóstico^{ix}. Y para no entrar en equívocos o lugares ambiguos, se hace una referencia crítica a esa forma de medicación que prescinde de la práctica clínica: esto es, prescripción de fármacos para aquietar la conducta o los estímulos, indicados incluso por profesionales habilitados, sin el necesario tiempo de comprender de la clínica. Una medicación que, como promesa mágica de curación, reemplaza al acto clínico y su apertura al conflicto, a lo múltiple que nos acerque a ubicar alguna porción de verdad presente en el asunto: hablamos de la medicación como mojon de estrategias *medicalizantes* (Foucault, 1996) ^x

Alertados de otro posible equívoco o interpretación errónea, se apela críticamente a los enfoques de corte biologicista -tales como las neurociencias o ciertas posiciones de la psicología cognitivo-conductual- cuando estos afirman su saber como completo y, en consecuencia, claudican la apelación a otros saberes, tanto disciplinares como de las personas en cuestión -niño@s, adolescentes, adultos, docentes-. Avances científicos en este campo, que por el contrario incluyen posicionamientos críticos a la cerrazón corporativa-mercantil o unidimensional, constituyen un aporte valioso para comprender situaciones complejas. Del mismo modo que entendemos necesario estar alertados de posicionamientos que, en el intento de un purismo de lo supuestamente "intra psíquico" se redoblan sobre sí mismos rechazando otros saberes, escenas o situaciones que se suceden por fuera de sus dispositivos. En tanto todo dispositivo es una operatoria entre el saber y el poder (Foucault, 1984), resulta necesario tener presente desde el inicio su carácter artificial, discreto y su finalidad ulterior: ser desarmado. Esta indicación, lejos de apuntar a una declamación de principios, constituye un señalamiento tanto clínico como ético al momento de pensar intervenciones complejas con niño@s ligadas a la salud mental en pos de no redundar en reduccionismos biologicistas, psicológicos, sociales, didácticos o de cualquier orden.

La autoridad, el malestar y la pasividad medicalizante

Si la autoridad como gran condensadora y guía de las relaciones sociales ha mermado o ha cesado en sus efectos, debemos preguntarnos cómo establecer una nueva institucionalidad desde el mundo adulto que esté centrada en la premisa irrenunciable del cuidado y el miramiento por los derechos de los sujetos allí implicados. Del mismo modo, bien podemos preguntarnos qué movimientos (singulares y colectivos) será necesario efectuar a nivel

institucional, clínico y político para erigir nuevos modos de habitar y operacionalizar la autoridad, que incluyan a la diversidad, a lo que no cierra, a lo ruidoso y, sobre todo, a la dificultad que el malestar implica.

Justamente fue Freud (1930) quien, introduciendo a la escucha como posición ética y técnica para emprender una cura, no dejó de señalar lo inherente al hecho cultural: el malestar. En este sentido, no es el malestar un elemento que imposibilite la escucha; más bien, podríamos aplicar la siguiente fórmula: cuando adviene el malestar, cuando se presentifica desligado o abrupto, no será la escucha una mera postura o preferencia teórica, sino más bien un acto ético y sobre todo una posición necesaria. Escuchar, antes que nada, es la instauración de un tiempo de demora, *tiempo de comprender*, que tiende en última instancia a que aquel que es distinto, que habla distinto y se expresa distinto -es decir, un niño- comience a subjetivar sus malestares, a jugar a sus pesares, a hablar y decir lo que tiende a descargarse corporal o afectivamente.

Si existen, como algunos autores plantean, los llamados *niños amos*^{xi} (Frydman, 2013), los cuales ponen en jaque a la llamada autoridad a través de su rechazo o renegación total, debemos preguntarnos qué verdad dichos amos están encubriendo, qué verdad nos interpela y, sobre todo, qué sucedió previamente para que el casillero de la Ley, que es por definición arbitrario, no tuviera lugar. En este sentido, debemos intentar e *inventar* modos de escucha subjetivantes que subviertan dicha posición, la cual esconde y recubre al malestar. Sobre todo, es menester trabajar la siguiente pregunta: ¿qué modalidad de encarnar y habitar la autoridad podrá ser posible para acotar ese lugar de amo que, por definición, es contrario al mundo infantil?

La escucha, definida como un modo de hacer ejercicio de la clínica desde una ética y una política, no puede pensarse como una posición pasiva. La escucha es neutral, en todo caso, ya que obliga al adulto, profesional interviniente de la salud mental o educación, al despojo de sus prejuicios, ideales o a la suposición general de conocer cuál es el "bien" para un sujeto, de pensar que se puede conocer la verdad del otro. Pero no es neutral, claro está, desde el plano del sostenimiento de una ética que advierta la posibilidad siempre presente de degradación de la escucha a una forma más de las prácticas medicalizantes. Así, no es condición necesaria ni suficiente la puesta en funcionamiento de los dispositivos de escucha tradicionalmente habitados y empleados; en el mismo sentido, tampoco será posible escuchar sin contar con tiempos -institucionales y subjetivos- destinados a dicho fin.

En esta línea, la posición de la escucha indica en muchos casos la necesidad de movilizar(nos) para que la misma aparezca; la pasividad, tentación siempre presente de quien escucha, se ejemplifica en situaciones en las cuales se rehuye a la búsqueda del otro -del colega, del otro campo disciplinar, de la institución escolar, de la familia esquiva al dispositivo, y hasta del mismo niño-. Quedarnos quietos, a la espera de una demanda mágica, casi espontánea y desconociendo la complejidad, determinaciones y demás mociones que se juegan al interior de una situación compleja que atraviesa un niño, podría devenir en una forma medicalizante bajo el ropaje, semblante o apariencia de una sacralizada escucha profesional^{xii}.

Del mismo modo, cuando se trata de un niño con dificultades, muchas veces se concibe a todas las actividades o entretenimientos que este realiza -un deporte o disciplina cualquiera- como "terapéutica". A modo de ejemplo:

¿por qué cuando un niño común va a montar a caballo eso se nombra como "equitación", mientras que cuando otro niño, pero con dificultades, hace la misma actividad esto se concibe como "equinoterapia"?

El recubrimiento terapéutico tradicional, al presentarse aislado y como única solución, como el caballo con anteojeras camina solo, sin mirar para atrás ni a los costados, marcando un “adelante” artificial y arbitrario.

Los límites de la escucha: la posibilidad de estallarlos

La intervención clínica de quien pretenda escuchar no ya a un niño sino también situaciones complejas demandará la apelación a los otros, sujetos e instituciones. Para construir un dispositivo, cuando la escucha y la palabra no son posibles, se deberá emprender un camino que primeramente incluirá y abordará las externalidades al propio dispositivo: se compartirán impresiones con los docentes, con la institución escolar, con otros profesionales intervinientes y con actores significativos. Se intentará acceder a ese saber esquivo del niño que mencionábamos líneas arriba de manera estratégica; se lo rodeará, se conversará de otras cosas, se preguntará no solamente por eso “patógeno” o conductualmente incorrecto. Se intentará producir un espacio subjetivo que nombre y busque al niño no por su supuesta deficiencia sino por sus muchas otras cualidades, actos creativos, cuestiones originales y propias. Cabría el siguiente aforismo: “para abordar un saber esquivo, reacio a nuestras preguntas e intervenciones, nada mejor que otro saber diverso y ameno que, en su emergencia resignifique eso a priori enigmático”. No casualmente los psicoanalistas proponemos a las personas la posibilidad de empezar a hablar...de cualquier cosa. Menudo error cometeríamos si le preguntáramos directa y sobre todo únicamente a alguien sobre eso que hace y que causa problemas y lo identifica. Ese hablar de cualquier cosa, acto asociativo que regla nuestro oficio, no tiende a esquivar “el problema” sino más bien a recuperarlo, a tornarlo accesible a la palabra y la escucha, a hacerlo más tolerable y, en última instancia, a intentar su *reelaboración* (Freud, 1914). Cuando emerge la palabra esquivada o la ausencia de palabras en *l@s niñ@s*, resultará necesario ampliar nuestras *unidades de análisis* (Baquero y Terigi, 1996) en pos de construir un problema más complejo que nos permita incluir todos los aspectos en juego, evitando la omisión de actores, escenas o sucesos que van más allá del niño en sí mismo pero que lo atraviesan.

Todo esto, a su vez, requiere de abordajes interdisciplinarios e intersectoriales para la producción y circulación de *intersaberes* (Stolkiner, 1999) que, lejos de engrosar nuestro saber y pretenderlo total o infalible, abrirán a la posibilidad de un *no-saber* de quien inter venga y de quien sufre que será necesario para ponerse a hablar y a escuchar.

REFLEXIONES FINALES

Hacer de lo imposible alguna posibilidad

Podemos concluir añadiendo que, justamente, cuando la escucha o la palabra se presentan como improbables, situar al malestar, incluirlo como posible, puede movilizar que lo que se escuche allí sea la necesidad de trabajar e intervenir de otro modo. Esto es, la propuesta de posicionarnos frente al malestar y ante sus supuestas soluciones mágicas de época, el modo medicalizante, subvirtiéndolo su carácter sin-exterioridad justamente a través de abordajes intersectoriales, interdisciplinarios y con unidades de análisis de mayor complejidad.

El contexto político actual y las prácticas sociales que éste propone cercenan y rechazan tajantemente la conflictividad social. En un renacimiento del ideal mecánico, el neoliberalismo actual prescribe lo siguiente: si algo no anda debe a toda costa funcionar y rendir. Cuando el conflicto, señalamiento freudiano que marca una ética en torno

a cómo intervenir sobre el malestar, es silenciado o sepultado abruptamente, la consecuencia subjetiva es el achatamiento, la apatía y las formas de exclusión -patologización mediante-, y la agresividad.

Cuando la escucha, la intervención o la posibilidad de una cura resultan improbables, será necesario efectuar una operación de deslizamiento: de lo improbable, y sus impotencias, el lugar de *lo imposible* sanciona un más allá de la soledad, del intervenir solos, aislados y con certezas disciplinares siempre escasas. Efecto interesante, en tanto lo imposible de escuchar ya no será un pesar sobrellevado desde la impotencia, ya no será necesaria la culpabilización -de los padres, de la escuela, del profesional o del propio niño-, ni tampoco será una tarea de uno solo. De lo imposible puede aparecer, justa y paradójicamente, una posibilidad con pleno derecho y, en consecuencia, la escucha se relanza en su dimensión de acto (Lacan, 1984) para abordar el malestar: acto que, por definición, siempre se realiza en soledad, pero en una *soledad común* (Alemán, 2012) que aloja a quienes causan el deseo de nuestras intervenciones clínicas y educativas: *l@s niñ@s*.

NOTAS

ⁱ “...los NNyA son, en esta época, los sujetos sociales que más están poniendo en juicio y en crisis las estructuras generadas para socializarlos y criarlos...” (CoNISMA, 2014).

ⁱⁱ “...el Mercado asume en estos momentos diversos matices, entre ellos la proliferación de modos de intervención sobre la infancia y la adolescencia que suponen modos privados y singulares de resolver la dificultad...” (Ibidem).

ⁱⁱⁱ Pauta n.º 6: “...es prioritario generar espacios de escucha por parte de los adultos referentes, que no sean obturados por preconceptos relacionados con distintos diagnósticos, respetando la intimidad y la confidencialidad...” (Ibidem).

^{iv} Documento formulado por la Comisión Nac. Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CoNISMA), la cual es una de las instancias de aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657. Dicho documento se basa en las siguientes normativas: las leyes N.º 26.529 de Derechos del Paciente, N.º 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes; N.º 26.206 de Educación Nacional y N.º 26.657 de Salud Mental, y en el marco del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2012-2015; el Plan Nacional de Salud Mental aprobado por Resolución N.º 2177/13; la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 239/14 “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo”; las sugerencias elaboradas por el Consejo Consultivo Honorario en Salud Mental y Adicciones a través del Anexo IV del Acta 2/14.

^v Pauta n.º 6: “...La escucha requiere generar dispositivos individuales y/o grupales adecuados para la emergencia de la palabra. En dichos espacios corresponde al adulto facilitar la expresión del NNyA construyendo con ellos/as aquello que se busca decir y comprender. Esto implica también acompañar y colaborar en enfrentar las consecuencias de lo que de esos espacios surja. Teniendo en cuenta que la posibilidad de escuchar a otro se facilita con la experiencia de ser escuchado, alentamos la promoción de dispositivos que propicien el intercambio entre los docentes sobre su práctica” (Ibidem).

^{vi} Pauta n.º 2. No se debe reducir la complejidad de un problema a una única perspectiva. “El reduccionismo biologicista, o de cualquier otra índole, de una problemática que se expresa a través de la conducta, conduce a abordajes que son dañinos para la salud integral y el desarrollo del NNyA” (Ibidem).

^{vii} Pauta n.º 14. No se puede condicionar la permanencia en la escuela a la realización de tratamientos (Ibidem).

viii Pauta n.º 5. Un diagnóstico puede resultar estigmatizante. *“La finalidad de un diagnóstico es favorecer abordajes pertinentes que posibiliten una mejor salud y una mayor inclusión social. Un diagnóstico en NNyA nunca es sinónimo de irreversibilidad e irrecuperabilidad, ni puede ser utilizado como una etiqueta, ya que al favorecer el estigma perjudica la salud y genera exclusión”* (Ibídem).

ix Pauta n.º 1. Problemas en el rendimiento o en el comportamiento escolar no equivalen necesariamente a un diagnóstico (Ibídem).

x Pauta n.º 13. No se puede utilizar medicación para suplir apoyos de otro tipo. *“La utilización de prescripción de medicación para suplir otro tipo de medidas o dispositivos psicosociales o pedagógicos es contrario a lo que establece la legislación vigente. Su uso, cuando corresponda, debe realizarse en el marco de un abordaje interdisciplinario”* (Ibídem)

xi Los deslizamientos de la metonimia nos permiten proponer como horizonte la operación que haga pasar de esa posición de niño amo, *“Yo, amo”* a otra en donde el niño, niña, adolescente o joven pueda posicionarse desde el *“Yo amo”*, introduciendo la dimensión del amor no como ideal romántico sino como forma particular de hacer lazo y de reunirse en colectivos, grupos, proyectos y sueños.

xii Pauta n.º 4. La escuela debe trabajar en Red con otros recursos. *“La escuela debe servirse de ayuda y apoyo más precisos para acompañar a los NNyA en problemáticas que no hacen al terreno escolar pero se manifiestan en él...”* (Ibídem).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, J. (2012) Soledad: Común, políticas en Lacan, Capital Intelectual, Buenos Aires.
- Baquero R. y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en Apuntes Pedagógicos No 2.
- Boletín Oficial (2005) Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Ley Nacional 26.061.

Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (2014). Niñas, niños y adolescentes: Salud Mental y Enfoque de Derechos. Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Anexo I, Acta CoNISMA 12/14. Disponible en: http://www.jefatura.gob.ar/multimedia/files/conisma/Documento_Infancia_y_Medicalizacion-19dic.pdf

Derrida, J (2009) “Deconstrucción y crítica”, Siglo XXI, México.

Foucault, M. (1984) “El juego de Michel Foucault”, en Saber y verdad, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1996) La vida de los hombres infames, Editorial Altamira, La Plata, Buenos Aires.

Freud, S. (1914) “Recordar; repetir y reelaborar (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II)”. Obras Completas, Buenos Aires: Amorrortu, vol. XII.

Freud, S. (1930) El Malestar en la Cultura. Amorrortu, Bs. Aires, 1986.

Frydman, A. (2013) “Los niños amos”. Recuperado de: http://www.enapol.com/es/template.php?file=Textos/Los-Ninos-Amos_Adela-Fryd.html

Lacan, J. (1984) “El acto psicoanalítico”, en Reseñas de enseñanza, Hacia el tercer encuentro, Buenos Aires.

Rosemberg, F. y Sussel M. (2010) A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. En Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 14, 693-728. San Pablo: Autores asociados.

Stolkiner, A. (1999) “Equipos Interprofesionales y algo más: ¿es posible hablar de intersaberes?”. Revista Campo Psi-Revista de Información especializada” Año 3, No 12, Agosto de 1999, Rosario. (acceso : www.campopsi.com)

Valles, M. (1992) “La entrevista psicosocial”, en M. Clemente (comp.): Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid: Eudema, pp. 246-263.

CONCEPCIONES DIDÁCTICAS EN TORNO AL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Flores, Fernando Agustín Santiago; Ortiz, Margarita Cristina
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

RESUMEN

Exponemos resultados iniciales de la investigación “La construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido de profesores/as experimentados/as y principiantes de la UNNE. Estudio de casos múltiples”, cuyo objetivo es explorar los modos de expresión del conocimiento didáctico-tecnológico del contenido de docentes universitarios. En esta oportunidad, analizamos relatos docentes sobre los modos de concebir el aprendizaje utilizando tecnologías digitales. Enmarcamos el trabajo en el programa de investigación gestado por Shulman sobre el conocimiento base de la enseñanza, en particular el desarrollo del constructo Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), y su reciente reestructuración por el impacto de las TIC en el mismo. En este estudio de casos múltiples, presentamos el caso construido a partir de entrevistas en profundidad con dos profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación. Del análisis de las narrativas emergen aspectos que anclan en concepciones didácticas y su reconstrucción ofrece pistas para avanzar en la comprensión del status que éstas asignan a la dimensión tecnológica en la compleja configuración del CDC. Ambas destacan la prevalencia de expectativas y demandas de aprendizajes instrumentales de las tecnologías y, a la vez, en el aprender con TIC, reconocen obstáculos vinculados con la predisposición de los/as alumnos/as y la escasez de recursos institucionales.

Palabras clave

Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido, Estudio de casos, Profesores universitarios

ABSTRACT

DIDACTIC CONCEPTIONS ON TECHNOLOGICAL KNOWLEDGE IN UNIVERSITY CLASSROOMS

First results of the research project “Construction of pedagogical content knowledge of experienced and novice professors at UNNE. Multiple case study” are shown. This project aims at identifying university professors’ expression of technological pedagogical content knowledge. On this occasion, we focus on Professors’ accounts on their views on learning mediated by digital technologies. Our frame of reference is Shulman’s research program on knowledge base in teaching, in particular his construct of Pedagogical Content Knowledge (PCK), and its recent resignification due to the impact of ICT. In this multiple case studies, we present a case developed on in-depth interviews with two professors of the Department of Education Science. The analysis of their accounts reveals aspects of their anchored didactic conceptions and clues to their conception of technology in the complex shaping of PCK. Both professors highlight the expectations and demands of technological instrumental learning, while they acknowledge difficulties in ICT mediated learning due to students’ unwillingness and insufficient institutional resources.

Key words

Pedagogical-Technological Content Knowledge, Case study, Faculty teacher education

INTRODUCCIÓN

Presentamos resultados iniciales de una investigación en curso, orientada a explorar los modos de expresión del conocimiento didáctico-tecnológico del contenido de profesores universitarios. Específicamente, en esta ocasión, examinamos y discutimos relatos docentes referidos a los modos de concebir el aprendizaje con TIC en sus propuestas áulicas. Adscribimos a la línea de investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman: 1986, 1987). En la última década, Mishra y Koehler (2006), Koehler y Mishra (2007), inclinan la línea a nuevos desarrollos incorporando al constructo original la dimensión tecnológica y hablan ahora de Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC). Desde esta perspectiva didáctica, integrar las TIC en la enseñanza universitaria supone considerarlas no sólo como recursos o vehículos de apoyo a la transmisión, sino como una dimensión que condiciona y transforma el conocimiento a enseñar y aprender. En este marco, encontramos distintos tipos de saberes que los profesores necesitan poseer para integrar las TIC a su práctica profesional: disciplinar, didáctico y tecnológico, entre otros. La importancia radica en el énfasis puesto en las nuevas formas de conocimientos que se generan en su intersección (tecnodisciplinar, tecnopedagógico, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento didáctico tecnológico del contenido). La literatura especializada, mayormente de origen norteamericano y europeo, registra investigaciones centradas en comprender cómo se está integrando la tecnología en el aula y cómo los profesores se apropian de ella (Gewerc, Pernas y Varela, 2013; Stewart, Antonenko, Robinson, & Muravita, 2013; Cabero Almenara, 2014; Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Ozden, & Hu, 2014; Koehler, Mishra y Cain, 2015; Marcelo, Mayor y Yot, 2015). En particular, este trabajo atiende a las concepciones que emergen de la caracterización de las experiencias de aprendizaje que incluyen tecnologías. Para Arancibia, Soto y Contreras (2010), las concepciones son formas asumidas de interpretar el mundo, conceptualizadas como potentes organizadoras cognitivas que se hallan dispuestas implícitamente y que orientan acciones. Montes y Ochoa (2006), Coll y Monereo (2008) y Caicedo y Rojas (2014), analizan el uso de las TIC en el aula universitaria, diferencian un uso protagónico cuya función central es el almacenamiento y entrega de información y señalan que son valoradas en sí mismas como elemento innovador y transformador de las prácticas educativas, lo que lleva a su modernización y mejora. De un uso secundario, las tecnologías son consideradas como uno más de los elementos de los procesos educativos, la transformación y mejora no residen en ellas, devienen de los planteamientos didácticos desde

los que se planea su utilización. Frente a estos posicionamientos, reflexionamos sobre el lugar que ocupa la dimensión tecnológica en el conocimiento profesional docente, reconociendo que las TIC no transforman automáticamente los procesos educativos sino que alteran sustancialmente el contexto en el que tienen lugar éstos, las relaciones entre docente-estudiantes y los contenidos y actividades de aprendizaje desarrollados concretamente.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El estudio se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. El diseño de investigación sigue una lógica cualitativa, planificado como un estudio de casos múltiples (Stake, 2007), con objetivos orientados a la comprensión profunda de las particularidades de un fenómeno de estudio (Martínez Sánchez, 2000). Se interpretan datos obtenidos al comienzo del trabajo de campo, provenientes del análisis de documentos (Currículum vitae y programas de asignaturas) y de entrevistas sucesivas en profundidad con dos profesoras de una muestra intencional más amplia de seis equipos docentes de asignaturas vinculadas al campo de las tecnologías educativas del Departamento de Ciencias de la Educación. Ambas profesoras integran el mismo equipo docente y están a cargo de los trabajos prácticos de una materia del cuarto nivel, común para los Profesorados de Historia, Geografía, Filosofía y Letras. Una, Profesora iniciada (M) de Ciencias de la Educación, Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, y Especialista en Ciencias Sociales; es Auxiliar concursada con Dedicación Simple. A partir de 2006 es docente de la Facultad y en 2008 se integra a este equipo. La otra, Profesora experimentada (V) de Francés y Especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación; es JTP concursada con Dedicación Simple. Hace más de 25 años es docente de la Facultad y en 2004 se incorpora a esta asignatura.

ENSEÑAR Y APRENDER CON TECNOLOGÍAS DIGITALES

Expectativas y demandas estudiantiles versus concepciones docentes Las profesoras evidencian que en general los estudiantes tienen expectativas de aprender sobre tecnologías de modo instrumental, por lo que demandan saberes relativos al funcionamiento de alguna tecnología específica, y no respecto de cómo pensar su integración en una propuesta didáctica. Una de ellas expresa: ... los de Geografía... ellos están pensando que nosotros le vamos a enseñar a usar el Google Earth... una herramienta que ellos usan mucho... no le vamos a enseñar a usar el google earth... preguntáramos ¿Ustedes desde qué tema usarían el google earth y cómo lo usarían con los alumnos?, tratamos de darle el uso pedagógico, porque no es una herramienta que se crea para fines pedagógicos... esperan que les enseñemos a usar la herramienta y no a darle todo ese encuadre pedagógico... entonces les decimos que las herramientas van y vienen... uno empieza a pensar cómo las va a usar, con qué objetivos, es diferente... (M) Además de la expectativa de un aprendizaje técnico, la idea de que “ las herramientas van y vienen” del fragmento del relato, da a entender algo central de las TIC -según Koehler, Misrha y Cain (2015)-, su volatilidad, su nivel de inestabilidad y su evolución permanente. Asimismo, la necesidad de un encuadre pedagógico, pensando el contexto de uso, da cuenta de la concepción docente de aprendizaje de las tecnologías educativas como parte de una propuesta didáctica: ...explorar propuestas educativas relacionadas con sus disciplinas... comenzaron a explorar acerca de qué contenidos tiene el Portal Educar... cómo trabaja, qué produce... qué tipo de secuencia didáctica... entonces yo digo que voy a enseñar tal tema... qué herramientas puedo

usar... ellos tienen que armarse la clase en función de eso... tenemos siempre cuidado de que ellos no piensen que la materia es Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación o que es un curso de computación... Por su parte, la docente (V) corriéndose de esta mirada instrumental en el enseñar y aprender sobre tecnologías, ubica a su asignatura como una didáctica entre la específica y la general, dependiente de ambas, procurando promover aprendizajes diferenciados por áreas de conocimiento, pero al mismo tiempo brindar un marco pedagógico amplio de inserción de las TIC a la enseñanza: ...hay una articulación más bien con la didáctica específica, porque nosotras seríamos una intermedia... nos dedicamos específicamente a los materiales, en el uso de esos materiales en las aulas, entonces lo que se están preparando para docentes... intentamos que trabajen diferenciadamente a partir de sus áreas de trabajo. Ellos hacen su búsqueda, su selección, sus parámetros y sus criterios... En el enseñar y aprender sobre tecnologías educativas, ambas docentes denotan un esfuerzo en conjugar o articular sus conocimientos tecnológicos con los didácticos, predominando según categorías del marco TPACK (Misrha y Koehler, 2006; Koehler y Misrha, 2007; Cabero Almenara, 2014) la dimensión tecno-pedagógica. Así, con moderada visibilidad emerge el reconocimiento de dicha articulación en función de los contenidos disciplinares de cada campo de formación en el diseño del proyecto áulico, aunque en el currículo en acción, la organización simultánea del dictado de la asignatura para los distintos profesorados opera como condicionante; mientras que las demandas y expectativas estudiantiles son consistentes con la dimensión tecnológica disciplinar. Estas concepciones contrapuestas en torno a las tecnologías educativas atraviesan la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Obstáculos en los aprendizajes con TIC Las profesoras reconocen obstáculos en los aprendizajes con tecnologías, vinculados con la predisposición de los alumnos, expresándose como resistencias en términos de (V): ...hay un abismo entre lo lento en que se puede integrar con el público que tenemos... hay mucha resistencia en nuestros alumnos... en una de las últimas clases, la profesora titular lo dijo... en cuestiones tecnológicas en otras facultades, por ejemplo en la Facultad de Medicina, en la Facultad de Odontología, nadie se cuestiona el integrar las tecnologías... en cambio nosotros acá estamos continuamente resistiendo... O bien, como insuficiencia de recursos acorde con los decires de la profesora (M): ...en la Facultad... no hay un contexto que favorezca el uso de las tecnologías... debiera haber todo tipo de tecnología a disposición... es una limitación en cuanto al contexto... la conferencia que le hicimos trabajar, le dimos la dirección y ellos tenían que bajarla, los alumnos tuvieron que desparramarse por todo el campus... para poder tener señal... lo que nosotros usamos es, no quiero decir limitado... son las posibilidades reales que tenemos... Además de estos condicionantes externos a la voluntad del docente, señalan ciertas cuestiones ligadas a sus concepciones de cómo acompañar el aprendizaje apoyado en tecnologías digitales. La docente experimentada (V) sostiene por un lado, que la propuesta de tecnologías que acompañen este proceso debe ser de modo gradual, reflexivo y progresivo y por otro, la necesidad de analizar su adecuación curricular, más que dejarse llevar por lo más novedoso: ...no existe una receta... yo no te puedo decir tal tecnología es la mejor porque no existe. Lo que existe es la adecuación a un contexto entonces dependerá del contexto donde se trabaje... será para ese contexto y no otro... en cuestiones tecnológicas creo que siempre se está avanzando, no quiero decir que un avance o progreso sea mejor, lo que quiero decir es que se evoluciona en novedades... en cuanto a que sean mejores está por verse cuando uno lo experimente...

También aduce que las tecnologías no transforman la experiencia de aprendizaje, la que se mantiene inalterable, esto es, las TIC no hacen al aprendizaje en sí: "...no por cambiar las tecnologías va a cambiar el aprendizaje". En este sentido, hay una concepción de la tecnología como periférica al aprendizaje y la cognición (Sánchez, 2002). La docente iniciada (M), por su parte, atribuye a la tecnología la función de facilitadora de aprendizajes: "...lo que no me gusta es endiosar a la tecnología... lo más importante para nosotras es enseñar... tiene que ser facilitadora... podés usar muy bien las tecnologías, estar actualizado y decir esto es lo último... pero si no tenés un fundamento pedagógico... No obstante, reconoce en sus prácticas de enseñanza la tensión entre lo discursivo y la acción, reflejada en su preparación teórica sobre el manejo de las TIC y la aparición de ciertas limitaciones al intentar implementar su uso en los aprendizajes. Esta cuestión señalada por Caicedo Tamayo y Rojas Ospina (2014), implica que comprender la relación TIC y aprendizaje no conduce automáticamente a cambios en el uso e integración curricular. Enseñanza, aprendizaje y tecnología en el marco del TPACK Las concepciones didácticas de las docentes que emergen de la caracterización de la relación enseñanza-aprendizaje-tecnología, no resultan homogéneas ni consistentes. Sin embargo, al analizar su conformación en relación con las dimensiones examinadas: 1) las expectativas y demandas de los estudiantes por un tipo de aprendizaje instrumental de las tecnologías educativas, y 2) las barreras o factores que obstaculizan la integración curricular de las TIC; inferimos la prevalencia de ideas que otorgan- siguiendo a Coll y Monereo (2008)-, un peso relativo a factores didácticos o psico-educativos: las tecnologías son un elemento más. En esta primera aproximación a la construcción narrativa del caso, las miradas en tensión irrumpen entre las expectativas y demandas estudiantiles y la propuesta de enseñanza de la asignatura. Por ello, dejamos abiertos puntos de análisis, al entender que la construcción de dichas expectativas y demandas se vincula con la cultura institucional y con la impronta del área de conocimiento de la carrera de procedencia del estudiante, entre otros. Respecto de los obstáculos, los externos aparecen asociados a los alumnos y recursos institucionales y los que devienen de intervención docente al dominio del manejo de las TIC en el discurso versus su puesta en juego en la praxis. En síntesis, interpretamos desde el marco de saberes del CDTC que la reconstrucción de las concepciones docentes a partir de estas dimensiones ubica tangencialmente a las TIC, al margen de los aprendizajes y no de modo integrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, M.; Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.
- Cabero Almenara, J. (2014). La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/266733957>
- Caicedo-Tamayo, A. y Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 17 (3), 517-533.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Gewerc, A., Pernas, E., y Varela, J. (2013). Conocimiento tecnológico, didáctico del contenido en la enseñanza de ingeniería informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Docencia Universitaria REDU*, 11, 349-374.
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9 -23.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: Aframework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 6(118), 1017, 1054.
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. *Comunicar*, 23(45), 117-124.
- Martínez Sánchez, A. (2000). El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. El estudio de casos: para profesionales de la acción social. Madrid: Narcea.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214, 2226). USA: Chesapeake.
- Montes, J. y Ochoa, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890209>
- Mouza, C., Karchmer-klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S., & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice Teachers TPACK. *Computers & Education*, 71, 206-221.
- Sánchez, J. (2002). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. *Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE* (pp. 20-22).
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4 -14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 21-33.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata.
- Stewart, J.; Antonenko, P.; Robinson, S. & Muravita, M. (2013). Intrapersonal Factors Affecting Technological Pedagogical Content Knowledge of Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 54(3), 157-170.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN

La investigación fuente de este trabajo intenta enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento histórico escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos" y del uso de ciertas mediaciones semióticas. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Galsser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela

Palabras clave

Psicología cultural, Historia escolar

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF HISTORIC KNOWLEDGE. THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY

The source research of this piece of work tries to focus on certain aspects of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, of the "Didactic phenomena" and of the use of certain semiotic mediations. So we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of the phenomena. We have built and tested a first and provisory categorial matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity ... (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin, 1988; Burawoy, 1991). Otherwise, we have arrived to certain provisory conclusions about the processes of negotiation of meanings that happen in the classroom, and their effects on the historic knowledge built at school.

Key words

Cultural psychology, School history

El presente trabajo intenta indagar, en el marco del programa de doctorado de flasco y bajo la dirección del Dr. Mario Carretero, acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados "Fenómenos Didácticos" (Chevallard, 1981; 1994; Brousseau, 1986). A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Glasser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991.) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela. Creemos que el análisis recién señalado es esencial a los fines de lograr una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada de una nueva historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos (conceptualización, explicación) en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; por otra parte, se buscará la presencia en el relato histórico mismo, construido en la sala de aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto.

Todo lo antedicho ha sido y es uno de nuestros supuestos básicos de trabajo. A saber: partimos de la necesidad de la construcción de una historia de este orden y de (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo de tesis, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

A tal fin, utilizaremos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984; 1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. El trabajo de investigación, fuente de este artículo, intenta aportar a este logro.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos iso-

morfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (1991) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla), no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica como vimos una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural realizado por el docente en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías posibles que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunos de las que creemos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras futuras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual**. Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros conceptos que creemos fundamentales en una matriz como

la búsqueda y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía**. Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del docente de historia, (tal como aquí lo proponemos) como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula en relación al relato histórico que utilice herramientas conceptuales, capaz de dar explicaciones tanto intencionales como estructurales y que de cuenta a su vez, de las múltiples voces de los diversos actores sociales.

METODOLOGÍA, AVANCES Y PRIMEROS RESULTADOS: PRIMERA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ CATEGORIAL

En orden a lo metodológico los trabajos de campo realizados anteriormente nos indujeron a ciertas acotaciones en nuestro trabajo actual: mantuvimos, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y deficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformaron el nuevo marco, en sucesivas fases de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido que será la construcción verbal intersubjetiva de la tarea nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, hemos convertido en "tareas" (las definimos, "operacionalizamos" en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos fueran las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica en los dos sentidos señalados: 1) la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género "autorizado" buscado (cambio conceptual) y 2) presencia en el relato construido de voces de diversos actores sociales.

Estamos ahora trabajando en la "operacionalización de tareas" como explicamos mas arriba y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas fueron y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro (en diferentes patrones de interacción: clases expositivas, trabajo en equipos ect), intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones

y significaciones. También se analizara como tales fenómenos se producen diferencialmente de acuerdo a las diferentes expectativas de rendimiento de los alumnos y en diversas situaciones didácticas. Parte de todo esto hemos intentado sintetizarlo en una matriz categorial (que, intentando dar cuenta de las categorías hasta aquí descritas, constituye el primer resultado de este trabajo). Esperamos que su uso como guía orientadora permita responder a nuestro objetivo de enriquecer conceptualmente la descripción y explicación de los fenómenos observados y así construir nuevas categorías en investigaciones posteriores.

El análisis de estas construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados) a otro, en diferentes situaciones didácticas y ante diversas expectativas de rendimiento, esperamos, permita elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnarán con sus características específicas a tales ajustes

PRIMERAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

1.- El uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite "canalizar" semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel micro-genético.

2. En la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula.

3.- La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.

4.- Creemos, finalmente, haber comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtin, M. (1982) "Estética de la creación verbal". Siglo XXI. México.
 Baquero, R. (1996) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Aique Bs. As.
 Brousseau, G. (1986) "Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques" en "Recherches en didactique des mathématiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115
 Burawoy, M. (1991) « The extended case method » en « Etnography unbound » Berkeley. University of California Press

Carretero, M. (1997) "Introducción a la psicología cognitiva". Aique. Bs. As.
 Castorina, A. (1998) "Piaget en la Educación". Paidós.
 Castorina, A. (1996) "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" Paidós. Bs. As.
 Chevallard, Y. (1991) "La transposición didáctica". Aique. Bs. As.
 Chevallard, Y. (1994) "Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique" en "Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112
 Coll, C. (1998) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En "José Antonio Castorina y otros" (1998)
 Glasser, B. y Strauss, A. "The discovery of grounded Theory". Chicago. Aldine
 Kalekin- Fishman, D. (1999) "Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist's View of Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
 Leontiev, A (1983) El desarrollo del Psiquismo. Akal. Madrid
 Leontiev, A. (1984) Actividad, Conciencia y personalidad. Cartago. Mexico
 Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991) "La zona de construcción del conocimiento" Editorial Morata. Madrid.
 Nunes, T. (1999) "Systems of Signs and Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
 Penuel, W. ; Wertsch, J. (1998) "Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool" en Voss, J and Carretero, M. (1998)
 Riviere, A. (1994) "The Cognitive Construction of History" Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)
 Rommentveit, R (1985) "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" En Wertsch
 Rommetveit, R (1979 a) " Deep structure of sentence versus message structure some critical remarks on current paradigms, and suggestion for an alternative approach." En Rommentveit y Blakar (1979)
 Rosa, A. (1994) "What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings" en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994)
 Säljö, R. (1999) "Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
 Strauss, A. Y Corbin, J. (1988) "Basics of qualitative research" Oaks. Sage publication.
 Valsiner, J. (1987) "Culture and development of children's actions". Editorial John Wiley & Sons, London,
 Valsiner, J. (1992) "Making of the future: temporality and the constructive nature of human development". En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Development. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
 Valsiner, J. (1998) "The guided mind: a sociogenetic approach to personality" Cambridge, Mass. Harvard University Press.
 Vosniadou, S. (1999) "Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
 Wertsch, (1994) "Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation" en Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)
 Wertsch, J. comp (1985) "Voces de la mente" Ed. Visor. Madrid
 Wertsch, J. (1989) "Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives." Cambridge University Press. New York.
 Wertsch, J. (1988) ". Vigotsky y la formación social de la mente" Editorial Paidós. Barcelona.

CONCEPTUALIZACIONES Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz; Garau, Andrea; Meschman, Clara Liliana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una investigación en curso de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología que indaga las prácticas evaluativas y significados a ellas atribuidos por docentes del nivel superior. En la formación docente universitaria actual se perfila el interés sobre las competencias evaluativas y metacognitivas en tanto éstas representan un saber complejo, resultante de la disposición, integración y dinamización de otras capacidades y habilidades. La competencia es asumida como modo de operacionalizar el saber sobre habilidades del docente que posibilitan en los alumnos verificar el progreso de sus aprendizajes. Esta perspectiva sobre evaluación posiciona a docentes y estudiantes en una actitud de revisión de las prácticas áulicas que auspicia la valoración de aspectos relevantes, obstáculos y posibles factores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y pone en evidencia representaciones mentales del docente relacionadas con la evaluación, impregnando de significados intersubjetivos y particulares a los actores involucrados. Con una metodología cuali-cuantitativa, la investigación releva significados atribuidos por los profesores de psicología de nivel superior a las prácticas evaluativas para analizar las posibles continuidades y rupturas entre dichos significados atribuidos a la evaluación y a las prácticas de enseñanza a ellas vinculadas.

Palabras clave

Evaluación, Conceptualizaciones, Competencias evaluativas, Profesores de Psicología

ABSTRACT

CONCEPTUALIZATIONS AND MEANINGS ATTRIBUTED TO THE EVALUATION PRACTICES IN PSYCHOLOGY PROFESSORS

This work is part of an ongoing investigation of Teaching and Practice Chair Special Education Teacher of Psychology investigates assessment practices and meanings attributed to them by teachers in the higher level. In the current teacher training college interest on the evaluative and metacognitive skills while they represent a complex knowledge resulting from the arrangement, integration and invigoration of other capabilities and skills is emerging. Competition is assumed as a way to operationalize knowledge about teaching skills that enable students to check the progress of their learning. This perspective on evaluation positions teachers and students in an attitude of review of classroom practices sponsored by the assessment of relevant issues, obstacles and possible factors involved in the process of teaching and learning and highlights mental representations of teachers related to assessment permeating intersubjective and individuals stakeholders meanings. With a quali-quantitative methodology, research relieves meanings attributed by psychology professors exceeding level assessment practices to analyze possible con-

tinuities and ruptures between these meanings attributed to the assessment and teaching practices connected with them.

Key words

Evaluation, Conceptualization, Evaluative Skills, Teachers of Psychology

Introducción

La calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Si bien el presente estudio se centra en la evaluación de los aprendizajes, es necesario destacar su relevancia como dispositivo para considerar la calidad del desarrollo curricular en su conjunto y de la formación del estudiante en particular.

Con frecuencia se la reduce a mera medición de los productos, perdiendo de vista la riqueza inherente a los procesos de aprendizaje significativo. Se concibe a la evaluación como continuo proceso de reflexión acerca de la marcha del proceso de construcción de aprendizajes. Esta concepción, demanda una actitud de constante investigación por parte del docente y de los alumnos, al tiempo que se valoran aspectos relevantes, obstáculos, debilidades y posibles factores intervinientes. Se trata de un proceso que permite disponer de información continua y significativa que permite acceder a un conocimiento profundo de la situación pedagógica. Del valor de este proceso se desprende la posible pertinencia y eficacia de las decisiones asumidas a posteriori y su mejora.

Se trata de un proceso complejo en el que se implican diversidad de interpretaciones y presupuestos. Demanda la explicitación de los mismos en función de identificar y controlar las variables intervinientes; desde allí es posible comprender el marco de referencia desde el cual se opera. Esta identificación también compromete no sólo al objeto a ser evaluado, sino también al sujeto que evalúa. Los modelos mentales del docente, así como sus preconcepciones respecto del alumno, de sus potencialidades, de la naturaleza del contenido enseñado, etc. invariablemente están presentes en toda instancia de evaluación. Dada la frecuencia con que estas representaciones presentan su condición de implícitas resulta indispensable reflexionar críticamente identificando los efectos no controlados que ejercen sobre nuestra conducta.

Indudablemente las representaciones, convicciones, creencias de cada docente inciden sobre su manera de enseñar, y en consecuencia de evaluar. Si un docente considera que aprender implica la acumulación de información, su modalidad privilegiará la transmisión expositiva, dándole gran relevancia a la reproducción de datos y la evaluación se centrará en la medición de resultados en función de su valor en términos de reproducción lineal de los mismos.

Si bien, al tratarse de una práctica social se manifiesta ineludiblemente impregnada de significados intersubjetivos y particulares que devienen de los actores involucrados, se impone la impostergradable

necesidad de orientar la acción evaluadora hacia un encuadre que se afiance en términos de relativa objetividad y racionalidad. Sólo a través de la clarificación de los objetivos, de los valores que sustentan los juicios y de los criterios que legitiman la toma de decisiones se torna viable cierta aproximación hacia planos de objetividad crecientes, potenciando la legitimidad de los resultados obtenidos.

Existe acuerdo en reconocer la asimetría sobre la que se asienta la díada evaluador -evaluado. También se consideran de peso las variables socio histórico contextuales que tiñen las prácticas educativas de significados diversos, según los paradigmas dominantes. El ejercicio de la evaluación implica inevitablemente consecuencias acreditativas con incidencia en el devenir de los trayectos educativos de los sujetos evaluados: su certificación o graduación, su posibilidad de avance hacia niveles superiores de formación, su ingreso a determinada Institución, etc. Con frecuencia y equívocamente se establecen homologaciones y solapamientos entre el concepto de evaluación y la calificación de resultados, la acreditación de trayectos y la selección de los sujetos.

Díaz Barriga y Litwin (1998) acuerdan en señalar que cuando la evaluación se define como un acto de control y poder, es unidireccional y se cristaliza en la sanción (centrándose en enfoques instrumentalistas consistentes en la mera aplicación de cuestionarios y/o pruebas descontextualizadas), dejando de lado la comprensión de la complejidad del acto educativo y perdiendo la oportunidad de jerarquizarlo.

Problematizando la evaluación en el nivel superior desde una perspectiva global

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propició el cuestionamiento del papel de las Universidades en su relación con la Sociedad (Blanco, 2009). Este proceso de autoevaluación planteó la necesidad de que la formación universitaria debía capacitar a los ciudadanos para hacer frente a los cambios derivados de la globalización y el desarrollo tecnológico (Dearing, 1997; Delors, 1996).

El desafío de la formación implica el desarrollo de ciudadanos capaces de contribuir y crecer en la sociedad del conocimiento, no sólo respondiendo a las demandas del mercado laboral, sino superando críticamente las mismas a través del aprendizaje a lo largo de la vida, en un contexto vertiginosamente cambiante. El proceso de Convergencia Europea incorporó las sugerencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) que plantea la necesidad de una formación universitaria basada en competencias, destacando la importancia de desarrollar ciertos dominios que faciliten la empleabilidad del nuevo profesional.

La adquisición de competencias es un proceso complejo, que admite diversas interpretaciones y matices. Según Le Boterf (2001) en el campo del desarrollo y formación de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas tal y como se plantean en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

Si bien la competencia puede ser definida tanto desde el mundo del trabajo como desde el mundo de la educación, existe acuerdo en relación a que refiere a un conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional en tanto está absolutamente ligada o contextualizada a una determinada práctica, a un problema a resolver (lo que constituye un problema respecto de su transversalidad y transferibilidad). Está claro que no se trata de una mera suma de

capacidades sino que integra un saber estructurado y construido que propicia el desarrollo del capital de recursos disponibles, los cuales permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades o tareas esperadas (Blanco, 2009).

Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber. El desarrollo de competencias para enseñar, implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual.

A pesar de las limitaciones se trataría de un concepto integrador que permite superar otras conceptualizaciones más fragmentadas del tipo habilidades, destrezas, técnicas, actitudes, valores.

Malpica (1996) adhiere a una noción de competencias en la que se privilegia el desempeño entendido como la expresión de los recursos que pone en juego un sujeto cuando lleva a cabo una actividad (en sentido amplio), y pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no sólo en términos de conocimientos, sino sus capacidades para el afrontamiento de situaciones, y actitudes en un marco contextual en el que el desempeño es relevante para la profesión. Lejos de tratarse de una suma de componentes la noción expresa un carácter de unidad, de totalidad (González, 2007).

Las competencias para enseñar

La formación docente ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito actual de los sistemas educativos.

Diversos autores parten de los aportes de Terhart (1987) para pensar la formación docente como un complejo proceso que comienza en los inicios mismos de la escolaridad de las personas, continua con su formación de grado y se nutre fundamentalmente de lo que denominan “socialización laboral” o “socialización profesional”.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta de interés describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000).

El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. Lo relevante en la formación docente, toda vez que se procura promover capacidades y disposiciones para afrontar situaciones complejas, dinámicas e imprevisibles, es favorecer la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas que superen ampliamente el entrenamiento técnico o la incorporación de saberes teóricos desvinculados de su contexto de transferencia. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser.

Zabalza (2009) en cuanto a las competencias docentes del profesor universitario destaca la capacidad para planificar el proceso, para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, el manejo didáctico de las TICs, la gestión de metodologías de trabajo didáctico y la evaluación de los aprendizajes. Paralelamente enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos, así como la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

Perrenoud (2009) propone diez competencias docentes básicas que son: gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer

evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar y animar situaciones de aprendizaje y organizar la propia formación continua.

Las competencias de los Profesores en formación

Para Toledo (2005) la competencia puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.

Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva.

La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004).

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo.

Antecedentes

En el PROINPSI llevado a cabo por el presente equipo, denominado *El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación* (2013-2014) se investigó la formación docente universitaria y en particular las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula en el escenario actual de la educación superior. Se indagó el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo.

Se procuró identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan la materia Didáctica especial y práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, analizando la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. Se analizaron las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas toda vez que la formación docente es entendida como un proceso complejo que demanda la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y considerando que la in-

tervención competencial del docente se sostiene en las tres grandes categorías consideradas como marco de referencia en el citado estudio, los componentes didácticos - evaluativos y metacognitivos - es posible afirmar que el dispositivo de formación enmarcado en una Comunidad de aprendizaje puede resultar eficaz en la mejora selectiva de algunos de los componentes didácticos.

Conforme la tradicional secuenciación de toda intervención didáctica, entendida ésta en términos de fase pre-activa, interactiva y post-activa, se observa en el marco de la investigación que el dispositivo implementado bajo la denominación Comunidad de aprendizaje evidencia particular incidencia favorable sobre la fase pre activa y sobre la post activa. Se perfila en consecuencia el valor del trabajo andamiado que se instituye tanto en los abordajes iniciales orientados hacia la facilitación de la inmersión progresiva en campo (a través de observaciones y entrevistas; el trabajo asociado al diagnóstico del grupo clase y el trabajo colaborativo de cara a la planificación de la intervención) como en los abordajes finales, posteriores al dictado de cada clase a través de la instancia de devolución destinada a la reflexión sobre lo actuado.

Sin embargo su influencia sobre el desarrollo de componentes evaluativos y metacognitivos a lo largo del transcurso de la clase, en la fase interactiva, pareciera ser menor, o tal vez cabe interrogarse acerca de la cualidad de componentes que implican una mayor complejidad, la cual no permitiría una más rápida tramitación al interior de unidades acotadas de tiempo, tales como las consideradas en el trayecto de formación inicial de referencia.

La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata aprendices mayormente noveles dada su escasa o nula formación o experiencia docente previa.

Flavell (1976) definió el concepto de metacognición utilizando dos enfoques, uno referido al conocimiento sobre los propios objetos y procesos cognitivos y el otro focalizado en el control que es posible ejercer sobre la propia cognición. Después de los trabajos pioneros, ésta noción ha sido sujeto de estudio por parte de numerosos autores (Antonijevick y Chadwick, 1982; Chadwick, 1985; García y La Casa, 1990; Haller, Child y Walberg, 1988; Nickerson, 1988; Otero, 1990; Rios, 1990; Swanso, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; Yussen, 1985). Para Antonijevick y Chadwick (1982) constituye el grado de conciencia a la que es posible acceder acerca de las propias actividades mentales, es decir, del propio pensamiento y aprendizaje. La metacognición a lo largo del desempeño docente refiere, entre otros aspectos, a la habilidad para realizar la observación de los procesos en marcha orientados hacia objetivos y metas determinadas, en este caso vinculados claramente con los propósitos de facilitación del aprendizaje de los estudiantes. El acceso al complejo entramado de información que se suscita a lo largo de la instancia interactiva - el proceso relativo al enseñar - así como su procesamiento en tiempo real requiere de operaciones cognitivas relativas al monitoreo y a la autorregulación de la intervención. Y estas son las dimensiones que se asume demandan mayor tiempo de desarrollo o tal vez requieren de dispositivos diferenciales orientados hacia su incentivo.

La competencia evaluativa comporta la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos respondiendo con experticia a las demandas situacionales. Implica la capacidad de captar la información significativa y multidimensionada que se juega en la clase, su inmediata y precisa interpretación así como el planeamiento estratégico de acciones acordes con lo que el escenario y los actores presentes demandan.

Paralelamente incluye la capacidad para generar situaciones evaluativas de acuerdo con las variables contextuales, orientando las intervenciones hacia la intencionalidad de enseñanza previamente formulada, y tal vez debiendo reformularlas, enriqueciendo la propuesta. El profesor evidencia competencia metacognitiva cuando es capaz de anticipar cursos de acción, cuando puede prever efectos y esgrimir capacidad estratégica para satisfacer las demandas que presenta el devenir del proceso de la clase.

Los datos obtenidos permiten pensar que estos componentes competenciales de la intervención docente constituyen aspectos de lenta y gradual formación, evidenciando ser aquellos en los que los dispositivos de formación deberían focalizar mayor atención orientando renovadas herramientas para su incentivo y consolidación.

Las coordenadas contextuales actuales requieren de un docente ante todo reflexivo y versátil, atento a los emergentes del aula y creativo en la generación de estrategias innovadoras capaces de incentivar mayores y mejores aprendizajes. Las competencias metacognitivas son entendidas de capital relevancia en la formación de un profesional crítico, reflexivo y responsable respecto de las consecuencias de su práctica de enseñanza y constituyen el pilar sobre el cual se asienta la proyección autogestiva de su formación continua.

En línea con lo planteado es que se considera de interés profundizar en próximas investigaciones en los procesos y herramientas que favorecerían la formación de componentes metacognitivos y evaluativos en la intervención docente, así como en la figura del tutor de prácticas como agente necesario en el trayecto de formación.

Estudiar las diferencias entre los estudiantes más que considerarlo como obstáculo, proporcionar un feed-back significativo, facilitar la articulación de la evaluación con los cuerpos profesionales, integrar la evaluación al diseño curricular, trabajar con criterios claros explícitos y públicos constituyen temas centrales en la agenda de discusión sobre evaluación universitaria. (Brown y Glasner, 2007)

Acerca de las conceptualizaciones

Se toma la noción de “*conceptualizaciones*”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden (1994) han planteado, en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “*concepciones*” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las conceptualizaciones, están vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39) “... construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117).

Las conceptualizaciones son representaciones, imágenes potentes de temas relevantes para la profesionalización, que están arraigadas en sus concepciones, pero que se actualizan, re-contextualizan en situaciones que involucren la reflexión sobre las mismas y su *re-conceptualización* a través de una expansión, un desarrollo, que

involucre cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. (González, 2012).

En tanto incidentes en la práctica de enseñar, las conceptualizaciones de evaluación, son objeto de indagación relevante en y para la formación docente inicial y continua.

Las prácticas evaluativas innovadoras

La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones acerca de la enseñanza y la educación, posibilitando el aprendizaje, porque pone en acto las condiciones esenciales “de una buena enseñanza: la fuerza epistemológica y la fuerza moral del docente” (Litwin, 1998).

Experiencia de interés son relevadas cuando bajo la forma de ensayos, proyectos y presentaciones se fortalece el aprendizaje autónomo de los estudiantes; otras experiencias destacan el uso de métodos con un mayor peso en el trabajo de grupo según la progresión de los estudiantes. (Brown y Glasner, 2007).

En esa línea estos estudios destacan algunos desafíos orientados a capacitar a los estudiantes para explorar y desarrollar sus propias habilidades; sin duda incrementan la motivación. Promover grados de autonomía en la realización de la tarea permitiendo que los estudiantes profundicen en temas de su interés también contribuye al logro de mejores aprendizajes.

Sin embargo estos autores han encontrado gran cantidad de formas convencionales de exámenes que muestran debilidades en relación con los métodos de evaluación que no logran dar cuenta de la relación entre las habilidades exigidas y los objetivos de aprendizaje, encontrando variaciones según las diferentes disciplinas y asignaturas.

Pozo y otros (2009) destacan el valor de la tutoría entre pares en la universidad como estrategia de aprendizaje cooperativo y evaluación colaborativa. Al tiempo que los miembros del equipo se encuentran trabajando para la consecución de los objetivos planteados es posible desarrollar prácticas evaluativas tanto por parte del docente como del mismo equipo. Estas estrategias menos convencionales requieren una transformación profunda de las concepciones tradicionales del profesor universitario, quien prefiere la evaluación individual más de tipo reproductivo.

Litwin (2008) advierte acerca de los problemas en la elección de las estrategias de evaluación destacando la necesidad de discriminar aquellos aprendizajes construidos a través de la comprensión profunda de aquellos simplemente almacenados. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos cognitivos.

Schön (1992) a través de la noción de “reconstrucción en acción” destaca la necesidad de formar un profesor que logre ayudar al alumno a progresar hacia el autoaprendizaje, que le ofrezca información acerca del estado en que se encuentra y las razones de este, para que utilice esa información como guía de sus reformulaciones.

Según Vigotsky (1991) la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal involucra el ajuste, la reelaboración de lo que cada uno trae al colectivo y lo que es capaz de aprender, de construir, a partir de esa interacción. Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, al compartir posturas evaluativas, los profesores son inducidos a repensar y a reconstruir sus significados, reorganizando su hacer de forma crítica y abriendo nuevas posibilidades.

El diseño de propuestas eficaces de evaluación del aprendizaje, conforme las necesidades de los centros de educación superior y orientada hacia el logro de calidad universitaria, ha estado impregnado por muchos años de elementos que dificultan este propósito, como son la presencia de concepciones y prácticas muy asentadas que

hacen de la evaluación un instrumento que se usa principalmente para el control; insuficiencias de la propia evaluación en cuanto a sus contenidos, formas, fuentes, agentes de evaluación y receptores de sus resultados; concepciones reduccionistas referidas al objeto de evaluación; existencia de diferentes modelos de evaluación centrados, casi exclusivamente, en los criterios que aplica cada profesor y tutor, entre otros (Artiles Olivera y Yera Molina, 2008)

Estas investigaciones destacan la persistencia de prácticas evaluativas orientadas hacia la comprobación de conocimiento desde el aspecto cognoscitivo de carácter fragmentado y desconociendo las particularidades de los sujetos involucrados.

Investigaciones en la Universidad de Barcelona (Navarro et al, 2010) señalan las dificultades en torno del cambio de rol del profesor universitario español para cumplir con una evaluación formativa, y lo vinculan con alta incidencia mutua respecto de las modalidades de enseñanza (Dochy, Segers & Dierick, 2002).

Paralelamente en un estudio que compromete varias universidades españolas identifican experiencias que intentan afrontar con éxito esta transformación a través del pasaje de un profesor transmisor de contenidos a un profesor-guía formador (Brown & Dove, 1990; Biggs, 1999, 2005; Knigh, 2005; Brockbank & McGill, 2002; Havnnes & McDowell, 2007).

Estos hallazgos incentivaron la aparición de publicaciones dirigidas a convalidar prácticas evaluativas centradas en el proceso y que atiendan a las competencias en proceso de construcción (Zabalza, 2003; López Pastor, 2006, 2008; Fraile, 2006; Learreta, 2006). De este modo se intenta concientizar al modelo de educación superior acerca de la relevancia que implica introducir una evaluación sostenida en una perspectiva diferente e innovadora. Este nuevo enfoque de la evaluación universitaria se concreta en la necesidad de transformar la evaluación en procesos formativos y participativos. Navarro et al. (2010) sostienen que la bibliografía consultada permite afirmar que esta nueva cultura se está imponiendo en todo el contexto educativo español (Álvarez, 2000, 2001, 2003; Batalloso, 1995; Bonsón y Benito, 2005; Bretones, 2002; Fraile & Aragón, 2003; López, 2000, 2004; Santos, 1993; Salinas, 2002; Velázquez & Martínez, 2004; Coll, Rochera, Mayordomo & Carrasco, 2007; Pérez et al, 2008; López Pastor (coord), 2009).

Resulta de interés al presente estudio la afirmación relativa a que esta concepción de la evaluación formativa emergente incorpora un matiz sustantivo, y es que ésta también debe ser compartida (López Pastor, 2006, 2008; López Pastor et al, 2007, 2009). Esto significa que la evaluación se ha de construir con procesos de diálogo sobre la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza (López Pastor, 2006). Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación (Imbernón, 1998: 94).

La búsqueda de la excelencia en la educación superior es una exigencia actual que compromete a todos aquellos implicados en las tareas educativas y a todos los ámbitos, facetas y componentes del proceso de formación de los futuros profesionales. Esa búsqueda se manifiesta en la voluntad de un perfeccionamiento continuo de la enseñanza universitaria sobre bases científicas, que sustenta las decisiones y el quehacer cotidiano de las instituciones educativas e impulsa, a la vez, el desarrollo de la investigación pedagógica como necesidad del propio perfeccionamiento.

La Universidad del siglo XXI requiere de la formación de profesionales competentes, responsables capaces de desempeñarse con independencia, seguridad y flexibilidad en diferentes contextos, de gestionar de forma autónoma, el conocimiento necesario para el ejercicio de su profesión durante toda la vida y sobre todo de lo-

grar una actuación profesional ética y de compromiso social, que se resume en la formación integral del profesional; la cual puede ser potenciada en un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que el estudiante transite gradualmente hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor.

La función tutorial, ejercida por los tutores de prácticas, en el Profesorado en Psicología en la Universidad debe dirigirse a la formación de los noveles profesores como sujetos que han de ejercer, de manera competente, responsable, ética y comprometida, la profesión y, propiciar, por tanto, el desarrollo personal y profesional como proceso de educación permanente.

Estos desafíos exigen un cambio en la cultura docente en la universidad, flexibilidad para acomodarse a los continuos cambios, tanto en la configuración del curriculum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos. Esto, sin lugar a dudas, demanda una redefinición del trabajo del profesor e impone un nuevo enfoque en la formación docente.

La investigación en curso busca analizar las conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología que se desempeñan en el nivel superior así como analizar las posibles continuidades y rupturas entre las conceptualizaciones y significados atribuidos a la evaluación y las prácticas que se enuncian.

En la toma de decisiones relativas al proceso de evaluación inciden conceptualizaciones del profesor sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, y éstas con frecuencia operan con eficacia aunque desde un plano no siempre explícito. Estas ejercen influencia sobre el juicio y la definición de acciones a seguir configurando escenarios de facilitación o de obturación respecto de la calidad de los aprendizajes logrados.

Las prácticas evaluativas con frecuencia son afrontadas desde conceptualizaciones que se sustentan en contradicciones entre saberes teóricos construidos a lo largo de la formación profesional del docente y saberes provenientes del sentido común alimentados de las propias experiencias de aprendizaje. Resulta en consecuencia que se presentan discontinuidades entre las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores y las conceptualizaciones que sostienen acerca de las mismas

Paralelamente se asume que la indagación puede contribuir a explorar las relaciones que establecen los profesores de psicología entre modalidades de enseñanza y modalidades de evaluación y como éstas propician u obstaculizan mejores y más significativas oportunidades de aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós. Cap 5 Nuevas formas de evaluar
- Anijovich, R. (comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Artiles Olivera, I & Mendoza Jacomino, A. (2008) La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior. En Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/4 junio de 2008-
- Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C. (2010) "Aprendiendo a enseñar Psicología. Tendencias y desafíos en la construcción de un rol". Publicado en "Memorias de las XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del Mercosur", Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2010. ISSN 1667-6750.
- Blanco, A. (2009) Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea
- Browun, R. y Glasner, A. (2007) Evaluar en la Universidad. Problemas y

- nuevos enfoques. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós. (Págs. 35 a 176)
- Cano, E. (2009) Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Madrid: Graó.
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, pp. 89 - 111.
- Chartier, R. (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*, vol. 5, Madrid: Taurus.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Dearing, R. (1997) Higher education in the learning society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: HMSO
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (comp) (1993) El examen. Textos para su historia y debate. Mexico. Ctro de Estudios sobre UNAM
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill Capítulo 5 La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002) Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. (Position Paper No. 9). Melbourne: B-HERT. Retrieved November 28, 2003, from <http://www.bhert.com/Position Paper No 9.pdf>
- Imbernón, F. (1998) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- Klenowski, V. (2007) Desarrollo de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F. (2000) Réussir la formation par competences. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G (2001) Ingeniería de las Competencias. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Leal Soto, F. (2004) Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En D Camilloni *La Evaluación*.
- Lopez Pastor, V. (2009) Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Martínez-Muñoz, L. F., y Julián, J. A. (2007) La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Obtenido de http://www.redu.um.es/red_U/2
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011) The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2012) Student performance and student and tutor workload in pilot projects relating to formative assessment strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. IFirst Article. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Lopez Pastor, V. (2006) (2006) La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Machado, A. L. (2006) "Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa". En: *Modelos innovadores en la FDI*. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO, pp 9
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez Fernández, J. R. (2003). *Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual*. En: S. Castañeda (coord.), *Psicología Educativa. Teoría en la práctica*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
- Navarro, V. et. Al. (2009) La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 52/7 2010. ISSN: 1681-5653
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, pp 33 - 44. Barcelona: Síntesis.
- Perrenoud, P. (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, MA. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor,
- Rodrigo, MA. J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis,
- Rodrigo, MA. J y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación?. *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Toledo Pereira, Mónica (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vosniadou S., Schnotz W. y Carretero, M. (2006) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aiqué.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

EL APRENDIZAJE “CON” Y EL APRENDIZAJE “EN” PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz; González, Daniela Nora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación incipiente llevada a cabo desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, a cargo de la Mg. García Labandal. El mismo parte de una experiencia de trabajo vinculada a los dispositivos de prácticas docentes en un formato particular que es el de parejas pedagógicas. Este formato, desde hace algunos años, se lleva adelante dentro del espacio curricular mencionado; habiendo generado prácticas sumamente enriquecedoras. Si bien el marco conceptual del mismo aboga a la riqueza de la construcción de saberes, en particular los prácticos, que se generan en el trabajo con otros; hemos ampliado el territorio de indagación a los instrumentos de evaluación pertinentes y consistentes con la lógica que sustenta tal experiencia. La propuesta que inició con un par de profesores y grupo acotado de estudiantes fue avanzando progresivamente hasta formar parte de la gran mayoría de las prácticas pedagógicas de los profesores de Psicología en formación inicial. El dispositivo consiste en que, a lo largo de las prácticas, los estudiantes trabajen constituidos en parejas pedagógicas conformadas por dos practicantes cada una. La co-observación, la co-evaluación y el análisis teórico del desempeño realizado, propicia la formación de un docente abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Formación de profesores, Pareja Pedagógica

ABSTRACT

LEARNING “WITH” AND LEARNING “IN” FOR TRAINING OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY

This work is part of an emerging research conducted from the chair of Special Teaching and Practice of Teaching of Psychology, in charge of Mg. Livia García Labandal. The same part of the work experience linked to devices teaching practices in a particular format that is the pedagogical partners. This format, for some years, is carried out within said space curriculum; having generated extremely rewarding practices. While the conceptual framework of the same calls to the wealth of knowledge building, particularly practical, which are generated in working with others; we have expanded the territory of inquiry to the relevant and consistent instruments of evaluation with the logic behind such an experience. The proposal started with a couple of teachers and limited group of students was moving gradually to become part of the vast majority of pedagogical practices of teachers of Psychology in initial formation. The device is that, throughout the internship, students work consist in teaching couples made up two practitioners each. The co-observation, co-evaluation and theoretical performance analysis performed, promotes the formation of an open teacher, thoughtful and participant in a learning community teaching.

Key words

Cooperative learning, Teacher training, Pedagogical couple

“En cualquier caso, como dice Gilles Ferry, la formación de un docente es siempre un camino sinuoso.

Lo que no podemos olvidar es que, al final de ese camino están el aula y la escuela.

De lo contrario, podremos formar excelentes divulgadores científicos o excelentes analistas culturales, pero esto no necesariamente se traducirá en la formación de buenos educadores, con toda la carga social, política y ética que conlleva la tarea de enseñar”.

Gabriela Diker (2012)

La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor...

Desde los orígenes de la cátedra de “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”, a cargo de la Mg. Livia García Labandal, en el Profesorado de Psicología de la U.B.A., en el año 2006; se inició la experiencia de abordar algunos espacios de prácticas de enseñanza con el dispositivo de “pareja pedagógica”. En el comienzo se buscaba explorar sus posibles potencialidades u obstaculizadores para la formación docente inicial; remitiendo al dispositivo del modo en que lo define Marta Souto (1999) como “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente” (Souto et al., 1999, 38).

Se apostó desde entonces, a que esta modalidad de tarea, favorecería la construcción conjunta de la propuesta de enseñanza. De esta forma se consideró que el dispositivo requiere de la capacidad de diálogo constante con otro profesional de la disciplina, en la búsqueda de argumentos válidos para la selección y establecimiento de consensos, ya sea en torno al enfoque didáctico y disciplinar, objetivos, contenidos y metodología de abordaje. Se consideró el valor que aportaría la mirada de un par sobre el proceso de evaluación, a la vez que la posibilidad de cubrir diferentes roles dentro del aula y la importancia de disminuir el sentimiento de soledad e inseguridad que pueda generar una primera experiencia de enseñar a sujetos reales. Por otro lado se contempló que el trabajo con otro semejante generaría una mayor reflexión sobre la propia práctica a partir de la mirada de un colega, durante todo el proceso.

Parte de este trabajo intenta recuperar y sistematizar algunos resultados generados a través de un cuestionario auto-administrado.

El aprendizaje con...

La conformación de parejas pedagógicas como dispositivo se basa en la intención de facilitar el aprendizaje y la formación docente en el tránsito por las prácticas, en contextos de aprendizaje colaborativo. Por ello, esta modalidad de trabajo requiere cooperar, comprometerse, lograr un buen nivel de confianza, una comunicación fluida y eficaz, lo que no siempre se logra. Esto no implica que no surjan conflictos sino que quienes participan de la tarea, los resuelvan rápidamente y los visualicen de manera positiva para que no se trasladen al ámbito de la práctica. Lo cual a su vez exige el trabajo de cada integrante para favorecer la buena comunicación, honesta...

ta, fluida y respetuosa; en la que puedan intercambiar y negociar significados, renunciando en ocasiones a intereses, narcisismos o vanidades personales.

Como método de aprendizaje mutuo, ha mostrado un enriquecimiento en las prácticas de enseñanza y construcción de saberes de los profesores en formación. La pareja pedagógica promueve un proceso de interacción entre pares, una forma de enseñar de manera conjunta, situación que a algunos les resulta facilitadora y a otros los complica sobremanera.

La enseñanza intencional es una tarea compleja, facilitar el aprendizaje requiere de trabajo previo, durante y después del encuentro con los estudiantes, cuando se lleva a cabo con otro colega exige ser abierto para negociar y nutrirse de lo que el otro puede aportar y ofrecer.

En el plano concreto, las parejas pedagógicas de estudiantes se constituyen a partir de coincidir en interés y tiempo disponible para enseñar en determinado espacio curricular, en el que realizar sus prácticas. Una vez autorizados por la institución, comienza la aproximación al espacio entrevistando al docente para luego ingresar a la clase inicialmente como observadores. En esta etapa ambos recogen información, la analizan y articulan conceptualmente, para realizar conjuntamente un diagnóstico que les permita tomar decisiones didácticas y organizar la secuencia ajustada al grupo clase con el que trabajarán. Juntos organizan la planificación, buscan bibliografía, seleccionan recursos, preparan materiales y luego de las revisiones con el profesor tutor implementan, también juntos. Las maneras en que se complementan en cada instancia varían según los estilos personales; pero siempre debe demostrar que ambos han logrado progresivamente construir la propuesta de forma conjunta.

Al momento de comenzar con la implementación de las prácticas, tanto el profesor tutor, como el compañero observa; de formas diversas según hayan construido la complementariedad en el aula. Cada vez que concluye la clase, los tres se reúnen a conversar, a poner en común percepciones, sensaciones, reflexiones. Hay una devolución del tutor, y también hay una devolución del par que es quien conoce los debates, decisiones y reflexiones implícitas en la propuesta pedagógica de su compañero y quien acompaña su puesta en práctica de principio a fin. En este sentido, la pareja pedagógica puede dar cuenta del proceso completo de las prácticas. Posibilita la mirada de un otro que permite hacer visible lo que la rapidez de la dinámica propia de una clase hace perder de vista. Se trata de alguien que observa desde la cercanía que permite empatizar para señalar los aspectos a seguir trabajando y valorar las fortalezas encontradas. Pero a la vez debe poder distanciarse para no se le pasen por alto cosas que su compañero/a no llega a registrar por su implicación.

El aprendizaje ¿cooperativo o colaborativo? en la pareja pedagógica...

Trabajar junto a otro remite a la idea de cooperación como proceso social que se pone en juego para alcanzar un propósito común, acción que colabora con el desarrollo individual de los sujetos que participan, no sólo en la dimensión cognitiva sino en el aumento de las habilidades sociales y los recursos de socialización.

En relación al aprendizaje **cooperativo**, Dillenbourg (1996) y Gros (2000) señalan que este tipo de construcción de conocimientos requiere de una división de tareas entre los que la abordan, así cada sujeto se responsabiliza de una parte. Cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados. David W. Johnson y colaboradores (1999) mencionan que se trata de trabajar conjuntamente para concretar una meta, distribuyendo

el esfuerzo, maximizando el propio aprendizaje y el del otro.

El aprendizaje **colaborativo** es mencionado por Gros (2000) como el proceso de construcción de conocimientos que exige una continua comunicación y negociación entre las partes. Se trata de aprender junto a otro, tomar juntos las decisiones sobre cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo realizarlas, de qué formas distribuirlos. El aprendizaje colaborativo es caracterizado porque: cada miembro es responsable de su desempeño individual, a la vez que cada uno depende del otro para lograr la meta común; para que el equipo funcione en forma efectiva se requiere liderazgo y capacidad de solución de conflictos; los integrantes interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje; reflexionan en forma periódica y evalúan su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad. En tal sentido Panitz, (1997) plantea que la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, compartir la autoridad y la responsabilidad de las acciones.

Los enfoques de aprendizaje **colaborativo** y **cooperativo**, tienen algunas características que los diferencian aunque la a premisa básica de ambos está fundada en el paradigma constructivista. Cada uno puede ser pensado como un extremo del proceso de enseñanza, aprendizaje compartido que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad principalmente en el estudiante (colaborativo).

En las experiencias realizadas desde la cátedra de trabajo en parejas pedagógicas se generaron los dos tipos de modelos dependiendo de las posibilidades de las parejas de ajustarse al trabajo **cooperativo** o **colaborativo**. En el primer momento, resultaron más los estudiantes que optaron por el aprendizaje cooperativo para abordar la tarea.

Aquellos que resolvieron desde el aprendizaje colaborativo, aproximadamente el 10% de los sujetos, tuvieron mejor rendimiento académico (en término de más altas calificaciones, planificaciones más creativas, evaluaciones más reflexivas, articulaciones teóricas más avanzadas).

El aprendizaje en...

Desde el modelo teórico del aprendizaje situado, Jean Lave y Etienne Wenger (1991) consideran la construcción de saberes como producto una actividad situada que acontece por razón de la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001). En tal sentido, las parejas pedagógicas de practicantes, aprenden a partir de su participación en la tarea de enseñar a otros en las instituciones educativas en las que practican; entendiendo al aprendizaje como una dimensión integral e inherente de la práctica social, en la que los aprendices participan en comunidades de práctica y el aprendizaje. En esta tarea están profundamente implicados en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, como parte inseparable de dicha práctica social.

En tanto actividad situada, el aprendizaje tiene como rasgo fundamental un proceso denominado "participación periférica legítima", fundado en el carácter indisociable respecto del contexto particular de la acción. La participación periférica de los aprendices no sólo es legítima sino dinámica, y tiende a una participación más plena en la toma de decisiones, al acceso a aspectos centrales de la actividad y al dominio de instrumentos de mediación y artefactos culturales. Los aprendices en parejas pedagógicas, co-participan en relación con los demás, su presencia es habilitada por la comunidad educativa. Inicialmente, participan en actividades periféricas (observación, entrevista), de manera parcial y aparentemente en aspectos

superficiales (evaluación diagnóstica, diseños de propuestas áulicas). Sin embargo, a través de la asunción gradual de mayores responsabilidades, se convertirán en participantes plenos (prácticas de enseñanza). La participación periférica legítima abarca el proceso mediante el cual los practicantes avanzan hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de la comunidad. Dicho proceso compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, los configura. Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad; no sólo se trata de una condición necesaria para el aprendizaje, sino de un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

De la participación guiada de prácticas en parejas pedagógicas, a la participación intensa...

El aprendizaje y el desarrollo son transformaciones generadas en los sujetos a partir de la participación en comunidades de práctica, que en el plano personal son concebidas como apropiación participativa por Barbara Rogoff (1997). Es decir se trata de un proceso a través del cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad a través de su propia participación en las prácticas sociales. Pero esta participación se centra en lo interpersonal como elemento clave de la participación guiada, considerando todas las interacciones y vínculos interpersonales involucrados en la práctica social. Así, la participación guiada de las parejas pedagógicas de practicantes, acompañadas por su profesor tutor, transitan por un proceso de implicación mutua participando conjuntamente de una actividad socialmente significativa, enseñar. Las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran situaciones en las que observan y participan a la vez. La comunicación y la coordinación se despliegan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos para llevar algo a cabo. La actividad está dirigida, no es aleatoria o sin propósito, y la comprensión de los objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada.

Participar no significa sólo “tomar parte” en una situación o evento, en el sentido habitual al que referimos cuando hablamos de sujetos “más o menos participativos”. Participar significa algo más fundante, participar se concibe como “ser parte, tomar parte y tener parte” de la situación que se habita. En otras palabras, desde esta concepción, la participación es entendida como

- a. *ser parte* (tener identidad, un sentimiento de pertenencia),
- b. *tener parte* (tomar conciencia de deberes y derechos, de pérdidas y ganancias) y
- c. *tomar parte* (involucrarse en las decisiones y acciones concretas).

Desde esta perspectiva Bárbara Rogoff (2003) se enfoca en como las personas aprenden mediante la atención aguda y la participación en actividades compartidas. Esta participación intensa ocurre en algunos ámbitos en donde se organiza el aprendizaje en términos de una estructura de participación, donde los papeles de las personas que tienen más experiencia y las que tienen menos comparten motivaciones y propósitos, aunque diferentes formas de participar. Los menos expertos centran su esfuerzos en participar con una escucha y observación atenta a los fines de poder contribuir progresivamente con la actividad, tal como ocurre con las parejas pedagógicas de practicantes en su tránsito por las prácticas de enseñanza, que suelen mencionar que sienten que sus prácticas finalizan en el mejor momento, cuando consideran que están logando realmente enseñar.

La acción tutorial del profesor de prácticas no es una actuación

aislada, sino un trabajo de cooperación y colaboración. El profesor funciona como tutor, guía y favorece la comunicación e interrelación entre todos los miembros de la comunidad de “práctica y aprendizaje”; generando la participación de todos y cada uno de los miembros de cada pareja pedagógica, favoreciendo la construcción de criterios de responsabilidad compartida.

Esta labor de acompañamiento y guía que realiza el profesor tutor, no puede afrontarse de un modo espontáneo, sino que requiere de una organización y planificación, de forma que permita al proceso de asesoramiento establecerse con mayor presencia desde el primer momento y mantenerse cada vez con mayor autonomía del tutor y más complementariedad en el trabajo con la pareja pedagógica durante el proceso de la práctica.

La co-observación y la co-evaluación

Tal como se ha intentado describir, la riqueza de las prácticas de enseñanza de los docentes en formación, a nuestro entender se potencian con el uso del dispositivo de pareja pedagógica en muchos de los aspectos señalados, mayormente ligados a su tarea de enseñar.

Al considerar el protagonismo de los sujetos que aprenden en su propia formación profesional, la centralidad de la construcción de saberes en la negociación, intercambio, colaboración y construcción conjunta; no podemos dejar por fuera la necesidad de generar espacios para evaluarse (auto y co evaluarse).

La autoevaluación implica al sujeto en la tarea de señalar desde su perspectiva cuales han sido sus aciertos y desaciertos en el proceso de prácticas, labor que cada uno de los integrantes de la pareja pedagógica deben llevar a cabo en forma oral y escrita. En cambio la coevaluación consiste en la evaluación del desempeño de su par, a través de la observación y devoluciones orales a su compañero de práctica. No se trata de otorgar una calificación numérica sino de expresar una devolución honesta y respetuosa del trabajo llevado a cabo, en cada actividad, observar, analizar, diseñar, implementar, etc.; en el cual se pueda reconocer los logros de la tarea y las cosas que se consideran necesarias de ser cambiadas, incluyendo sugerencias de posibles cambios.

Es en esta instancia en la que se les da un cuestionario para que respondan y evalúen la experiencia de haber transitado las prácticas en parejas pedagógicas y los resultados son altamente alentadores ya que salvo un reducido porcentaje (sólo el 5 %) todos los docentes en formación señalan que ha sido sumamente positiva, e incluso cuestionan que el resto de las instancias no sean de igual forma. El 85% (aproximadamente) de los sujetos que realizaron el cuestionario menciona que lo más beneficioso es compartir la responsabilidad de la clase, no sentirse sólo ante esta tarea, frente a las angustias y fantasía que ello genera. A su vez consideran que lo más complejo es llegar a acuerdos compartidos, negociar ideas sin renunciar a las propias (60% aproximadamente).

Conclusiones

Los resultados de esta primera aproximación invitan a seguir investigando ya que las respuestas recabadas indican que un dispositivo como el de pareja pedagógica propicia la transición de la posición de un “estudiante” ocupado de su propia aprobación a un “docente en formación inicial” que valora positivamente el aprendizaje colaborativo. Esto de alguna manera se evidencia en que incrementan las propuestas de aprendizaje que ponderan este tipo de propuestas de enseñanza”, potenciando la adquisición de hábitos vinculados al trabajo en grupo, a la mirada de otro colega en el aula y a la valoración de otras disciplinas para analizar las diferentes situaciones de enseñanza en toda su complejidad.

Esto hace posible señalar que el dispositivo de prácticas de enseñanza en “pareja pedagógica” potencia el aprendizaje, no sólo de saberes propios de las prácticas docentes sino también de habilidades sociales, de negociación de significados, de distribución de tareas, de convivencia respetuosa y señalamientos hacia los pares en un marco de equidad y tolerancia, valorando los aspectos positivos de las tareas de los otros y pudiendo explicitar en buenos términos que cosas a su criterio deberían ser revisadas.

En relación a la profesionalización docente se ponen en juego especialmente cuando los profesores en formación planifican sus clases y luego intercambian opiniones sobre la práctica de forma colaborativa. Cuando experimentan esta modalidad, manifiestan que les gustaría seguir trabajando así y tienen más probabilidades de asociar esta experiencia como una herramienta de desarrollo profesional futuro.

El dispositivo pareja pedagógica propicia el trabajo en equipo, el intercambio de opiniones y de miradas que enriquecen la labor. Resulta interesante dar continuidad la propuesta de trabajo por parejas pedagógicas en la práctica docente en la medida que se constituye en una instancia más de formación al tiempo que se brinda contención y apoyo a los futuros docentes. Es muy importante que no actúen en solitario sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo, que no sólo mira la clase sino que aporta con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente, el profesor en formación se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración de uno de sus compañeros. La tarea docente no debe desarrollarse en soledad, en tanto la mirada del otro siempre enriquece sobre todo al dar los primeros pasos a través de un aprendizaje mutuo y colaborativo. Aun cuando no se forme parte de equipos docentes, o se esté solo en el aula, siempre es bueno dialogar con colegas, intercambiar ideas y propuestas, estar abiertos a sugerencias.

Para cerrar Meirieu señala que (2006) “enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio”. Es decir, tomar las decisiones necesarias para que ese conocimiento que se maneja sea susceptible de ser aprendido. Lo que implica todo un esfuerzo y un aprender a enseñar que nunca termina, porque conforme los grupos cambien siempre será necesario seguir conociendo los nuevos modos de aprender y, por lo tanto, descubrir nuevos modos de enseñar. Si esto es así para los docentes que hoy están en las aulas, cuánto más para los profesores que recién se inician.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda (2007) Las competencias emocionales. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la Experiencia. En: Contreras, D y Pérez de Lara, N.: *Investigar la experiencia Educativa. Cuadernos de Pedagogía* N° 417 Universidad de Barcelona. España.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative, learning: Cognitive and Computational Approaches*. 1, 19. Oxford: Elsevier. Dillenbourg, P., Baker, M. Blaye, A & O Malley, C (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada & P Reiman (Eds) *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, 189, 211. Oxford: Elsevier.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) “Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas”. XII Congreso Argentino de Psicología (FEPRA-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2009) “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009) “Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”. Publicado en *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur*, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
- García Labandal L., González D. y Meschman C. (2014) “Praxis y formación docente: aportes de la Psicología Educativa para entamar trayectorias”. Buenos Aires: Publicación UBA. CEP
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor*. Madrid: Grao.
- Panitz, T., and Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education*, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing
- Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (1996) “Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica” en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI N° 39, pp.123-150.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., & Bartlett, L. (2001) *Learning together: Children and adults in a school community [Aprendiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M, & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175-203.
- Sosa Crosa, S. (2009). *Asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Souto M., Barbier, J. M. Cattaneo, M. Coronel, M. Gaidulewicz, L. Goggi, N. y Diana Mazza, D. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc.

A MEDIAÇÃO DAS EMOÇÕES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Geraldo, Katia Aparecida Candido; Salgado, Valter De Lima; Azevedo, Cleomar
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Nas últimas décadas, discutem-se soluções que possam viabilizar a aquisição da leitura e da escrita, compreendendo os fundamentos da alfabetização na prática de sala de aula. No Brasil, no cenário educacional contemporâneo, muito se tem discutido acerca da formação de professores que sofre influências das políticas públicas, estas que, por vez, buscam a melhoria dos indicadores, a fim de garantir a qualidade do ensino e a compreensão do papel do professor. Nesse contexto, apresentamos uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso, envolvendo quinze professores alfabetizadores da rede pública de São Paulo, que participaram dos programas de formação oferecidos pela rede pública estadual entre 1996 à 2014, com o objetivo de investigar a mediação das emoções do professor alfabetizador acerca da formação continuada no processo de ensino-aprendizagem. Os dados e a análise são de uma pesquisa mais ampla e servem para esclarecer a relação entre as emoções que interagem a prática profissional em relação a leitura e a escrita no processo de alfabetização e letramento.

Palabras clave

Professor, Alfabetização, Emoção, Formação Continuada

ABSTRACT

MEDIATION OF TEACHER'S EMOTIONS LITERACY ABOUT CONTINUING EDUCATION IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING

In recent decades, we discuss solutions that enable the acquisition of reading and writing, understanding the fundamentals of literacy practice in the classroom. In Brazil, in the contemporary educational scene, much has been discussed about the training of teachers is influenced public policy, such that, in turn, seek to improve the indicators in order to ensure the quality of education and understanding of the role of teacher. In this context, we present a qualitative research with case study design, involving fifteen literacy teachers from public schools of São Paulo, who participated in the training programs offered by public schools from 1996 to 2014 in order to investigate the mediation of literacy teacher emotions about continuing education in the teaching-learning process. The data and analysis are of a broader research and serve to clarify the relationship between emotions interacting professional practice in relation to reading and writing in literacy and literacy process.

Key words

Teacher, Literacy, Emotion, Continuing Education

Há um grande desafio no mundo contemporâneo que é desenvolver a qualificação e o potencial das pessoas para se obter maior comprometimento com os resultados desejados, criando condições favoráveis à inovação e ao aprimoramento, tanto pessoal como institucional. A educação e, em especial, a escola não podem fugir a essa regra.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos críticos e participativos na sociedade em que vivem.

Sua função, como instituição, vem se ampliando à medida que o direito à educação se alarga e que todo processo de alfabetização é amplo em consequência de um conjunto de fatores de ordem social, emocional, físico e intelectual. Sabemos que cada escola é única, tem questões específicas que devem ser abordadas no processo contínuo da formação com o coletivo da escola. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar privilegiado no qual, junto aos alunos, o professor constrói e reconstrói saberes que reunidos vão se incorporando à sua prática.

Um fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. O exemplo desses estudos pode citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2003. Tal sistema demonstrou que crianças com histórico e experiências na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura. De acordo como MEC- Ministério da Educação, a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige um tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com mais oportunidades de aprendizagem. Ressaltando que a aprendizagem não depende apenas do aumento de tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo.

Nesse contexto, diante da especificidade do trabalho de alfabetização, a escola precisa se organizar para selecionar os profissionais que estarão envolvidos com o trabalho de alfabetização.

O profissional que atua no ciclo inicial de alfabetização precisa estar atento à consolidação do ensino e da aprendizagem da língua escrita, como também da efetivação de uma prática diversificada, flexível e

sensível às características culturais, sociais e de aprendizagem. No início do século XXI, pesquisas realizadas, em especial, na área da psicologia, identificaram que não foram incorporadas pelas propostas educacionais de formação continuada, as contribuições das emoções, no processo de aprendizagem, privilegiando apenas os aspectos cognitivos.

É fundamental perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Isso implica ter outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

A concepção norteadora de alfabetização e letramento, de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, só se transformará num instrumento cultural se o educador ultrapassar o nível do senso comum para realizar uma prática não fragmentada e, formalmente, entendê-la em suas múltiplas determinações. Assim, há a necessidade de que o professor tenha uma formação que se converta em um instrumento de qualificação contínua, ampliando sua capacidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Para Wallon (2007), o acolhimento em geral (família, amigos, professores) é de suma importância para o processo cognitivo da criança. Desse modo, o afeto deve estar presente em todos os momentos, principalmente no ambiente escolar e, mais especificamente, na relação professor/aluno.

O professor é um sujeito que faz parte da história de vida de cada aluno, não se limitando apenas a um transmissor de conhecimentos. Portanto, para que se estabeleça afinidade e afetividade, é necessária uma interação positiva e calorosa entre alunos e professores.

Considerando que no cenário educacional muito se tem discutido sobre a formação de professores, não só no Brasil, como em outros países, visto que essa formação sofre influências das políticas públicas que buscam indicadores que garantam a qualidade do ensino e a compreensão do papel do professor.

A questão da alfabetização tem sido objeto de estudo pelos professores, psicólogos, linguistas, pedagogos, que a consideram como um sistema complexo que vai além de um processo mecânico. Buscam soluções que facilitem a aquisição da leitura e escrita, compreendendo os fundamentos da alfabetização na prática de sala de aula.

O professor alfabetizador, nos dias atuais, se depara com dois dilemas: a formação inicial obtida nas universidades que interfere na identidade do profissional que atua na sala de aula e o aperfeiçoamento contínuo da profissão.

Desse modo, Azevedo ressalta que:

(...) um professor alfabetizador é ser um profissional com características especiais, pois o objeto de trabalho do professor é o sujeito-aluno com o qual deve antes de tudo estabelecer uma relação saudável entre pessoas, uma relação sujeito-sujeito. Fundamenta-se no respeito mútuo, na aceitação dos limites e na crença de uma construção conjunta (2003, p.19)

Essa convivência com os alunos deve levar o professor ao desenvolvimento de uma relação de afetividade, de companheirismo, respeito e de participação. Pois a eficácia do processo educativo centra-se no professor em seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno.

Dando ênfase ao funcionamento psicológico humano, abordado por Vygotsky, no processo de construção da aprendizagem, postula as relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo. Os

processos de desenvolvimento humano e aprendizagem estão intimamente relacionados, sendo impossível dissociá-los.

Ao tratar de desenvolvimento e aprendizagem destacamos três postulados teóricos os quais Vygotsky critica. O primeiro, visão maturacionista, afirma que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, onde o desenvolvimento precede a aprendizagem; o segundo, behaviorismo, que postula que o aprendizado é desenvolvimento; o terceiro, a teoria de Gestalt, segundo o qual o desenvolvimento depende do aprendizado.

Azevedo (2012), afirma que o profissional da educação, em especial, o professor alfabetizador deve levar em consideração que a emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à vida psíquica. Não levar em consideração o aspecto emocional da aprendizagem é negar a consciência individual como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um fenômeno complexo, o qual envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais, resultante do desenvolvimento de aptidões de conhecimentos, bem como da transferência destes para uma nova atuação. De acordo com o Relatório para UNESCO (1998), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI:

“Educação: um tesouro a descobrir: para melhorar a qualidade da educação, é preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.” (UNESCO, 1998)

Diante das implicações sobre o que é importante na educação, visualiza-se a complexidade que envolve o campo da formação docente. Apesar das mudanças na legislação no tocante à implementação e nos investimentos das políticas públicas na rede de ensino, ainda temos dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, buscamos com este estudo refletir sobre a mediação das emoções do professor alfabetizador acerca da formação continuada.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso. O interesse por essa abordagem originou-se da preocupação em manter um contato bem próximo com as pessoas envolvidas, entender suas expectativas, sentimentos, observar e conhecer o seu processo de atuação em seu ambiente de trabalho. No que diz respeito à modalidade escolhida para o desenvolvimento da presente investigação, trabalhamos com o estudo de caso.

Participaram desta pesquisa quinze professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tenham participado de programas de formação oferecidos pela rede pública, entre 1996, ano da promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, até o ano de 2014, de uma escola da rede pública de ensino da região oeste do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Identificar-se como professor mediador de ações do processo ensino-aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento. Requer conhecimentos de muitos aspectos da missão a ser desempenhada. É necessário ter metas, objetivos claros, saber o que vai ensinar, mas não desconsiderar para quem está ensinando, pois é disso que

precisa saber como realizar.

Para Rego (1995), o aprendizado é um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento. Tendo em vista que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado meio, a partir da interação com ele.

O perfil traçado pelos professores evidencia, do ponto de vista acadêmico, que todos eles possuem nível superior, treze possuem pós-graduação com experiência em alfabetização. Todos com mais de dez anos de atuação no magistério, não há professoras em início de carreira.

Observamos, no que tange a formação acadêmica, 14 (catorze) professoras são graduadas em Pedagogia, 01 (um) com Magistério e graduada em Educação Física, sendo que 02 (dois) possuem além da Pedagogia, uma segunda graduação em Letras e História. Dos 15 (quinze) professores participantes, 11 (onze) possuem pós-graduação, sendo 06 (seis) em Psicopedagogia, 02 (dois) em Arte-Educação, 01 (um) em Neuropsicopedagogia, 01 (um) Alfabetização e Letramento e 01 (um) em Educação Especial.

Percebe-se que dos 15 (quinze) professores, 03 (três) possuem entre 13 a 15 anos de experiência, 12 (doze) possuem entre 20 a 27 anos de atuação no magistério. Isso significa que todos os professores possuem um tempo significativo de atuação que poderia contribuir para a melhoria da prática pedagógica. Essa afirmação se justifica pelo fato de acreditarmos que os anos de atuação contribuem para o profissional aperfeiçoar sua prática ao adquirir experiências e compartilhá-las com seus pares.

Em especial, no estado de São Paulo, esse indicador sobe para 86,4%, atendendo com as determinações do PNE, Plano Nacional da Educação, que assegura que todos os professores da educação básica, possuam formação específica de nível superior obtida em um curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, de acordo com o artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Com relação a formação continuada, os dados de pesquisa revelam que 47% indica que a formação significa capacitação, é evidente pelo alto índice de aceitação por parte dos professores da proposta; 27 % associa a percepção da formação continuada como reflexão entre teoria e prática pedagógica; 20 % afirma que a formação continuada seja um estímulo para atender a necessidade profissional. No entanto, 6% alega que existem profissionais que visam somente os benefícios dos cursos oferecidos para a evolução funcional.

No entanto, de acordo com as respostas, 80 % dos professores foram unânimes ao afirmar que os cursos de formação continuada trouxeram uma efetiva contribuição para a atuação do professor alfabetizador. Porém, diante das propostas dos cursos de formação oferecidos, notamos que, anteriormente, a teoria se construía em prever práticas futuras, agora, as práticas se antecipam à teoria. A formação continuada de professores não deve ser compreendida apenas como uma forma de sanar falhas ou para novos enriquecimentos do campo profissional, mas sim, para reconstruir sua prática pedagógica, a fim de melhorar a qualidade do ensino oferecida pela rede pública. No entanto, em relação aos 20 % que responderam “parcialmente”, justifica-se que os cursos de formação continuada ainda não atendem as expectativas desejadas na efetiva contribuição para a sua atuação.

Todos os professores pesquisados reconhecem a importância da mediação das emoções no processo da alfabetização. Ensinar para estes professores está relacionado com o aprender de seus educandos. Afirmando que o professor deve estabelecer uma relação afetiva através de um olhar profundo para o seu aluno, consolidando uma relação estável. Porém, é preciso que o docente desenvolva metodologias de ensino que considerem a conhecimento prévio e a experiência de vida do aluno, despertando o gosto pela aprendizagem,

sem esquecer que as emoções e os sentimentos do aluno podem variar em intensidade, interferindo em seu desenvolvimento cognitivo.

No entanto, para que a aprendizagem se torne um sucesso, a prática pedagógica do professor deve levar em consideração a criança como um ser que pensa, sente e que é capaz de construir seus próprios conhecimentos. Verificamos que os professores entrevistados levantaram aspectos importantes para a aprendizagem em geral, o quanto é importante a individualidade de cada aluno no contexto escolar.

Sabemos que alfabetizar não é uma tarefa simples num contexto extremamente heterogêneo, busca-se respostas para dar soluções às situações e problemas do dia-a-dia e, assim, legitimar o valor de “ser professor”.

Reconhecem que a sala de aula é o espaço coletivo responsável pela construção do conhecimento, dessa forma, o aluno necessita de estímulos, pois possui uma história de vida, uma bagagem cultural, não pode ser considerado como um instrumento de recepção de conhecimentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Constatamos, no mundo contemporâneo, que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido em um resultado qualitativo adequado às exigências das demandas sociais. Sabendo-se que, atuar como professor alfabetizador, não é uma atividade burocrática, para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos.

Espera-se que esse profissional desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, mobilizando os conhecimentos das teorias às didáticas necessárias a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Com os dados obtidos nesta pesquisa pudemos verificar que há necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem através dos cursos de formação, a importância da mediação das emoções, fortalecendo as relações familiares, emocionais e do próprio ambiente escolar.

É preciso mudar a realidade do professorado, pensando na sua importância social. O ato de alfabetizar é muito mais que o desenvolvimento de teorias ou de métodos específicos que envolve o processo. Os professores reconhecem que a aprendizagem contém questões importantes como a mediação das emoções e a construção da identidade de seu aluno, porém diante das exigências burocráticas, esses aspectos ficam relegados a um segundo plano.

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, Cleomar. A práxis do professor alfabetizador e a aprendizagem. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2012.
- Azevedo, Cleomar. As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente. São Paulo: Vetor Editora, 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, 1996
- Oliveira, M.K. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- Rego, T.C. Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- Vygotsky, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Apolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vygotsky, L.S. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jeferson Luiz Cargato. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987
- Wallon, H. Afetividade e Aprendizagem. Contribuições de Henri Wallon, São Paulo. Editora Loyola, 2007
- Wallon, H. As origens do pensamento da criança. São Paulo: Manóele, 1989

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

González, Daniela Nora

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La presentación enmarca en el Proyecto UBACYT acreditado para el Programa de Incentivos GC 2016-2019 "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes" dirigido por la Mgr. Cristina Erausquin. La propuesta de investigación-intervención formativa se aborda en coordinación con tareas de extensión llevadas a cabo desde la Cátedra de Didáctica especial y práctica de la enseñanza de la Psicología, del Profesorado de Psicología de la misma facultad, a cargo de la Mgr. Livia García Labandal; mediante un proyecto de capacitación profesional, "Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral", creado y coordinado por la Mgr Daniela Nora González. La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral establece su enseñanza en todos los niveles y modalidades del sistema educativo Nacional (no universitario). Los docentes y agentes educativos, tienen que hacer efectivos sus propósitos, tarea que demanda el reconocimiento de su complejidad y la revisión de numerosos aspectos "naturalizados". Los resultados de los encuentros de trabajo permiten visualizar modificaciones en conceptualizaciones sobre sexualidad, concluyendo en la relevancia de profundizar investigaciones al respecto.

Palabras clave

Educación Sexual Integral, Conceptualizaciones, Psicología educacional

ABSTRACT

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND INTEGRAL SEXUAL EDUCATION
The presentation belongs to the project UBACYT, recognised for the GC Incentive Program 2016-2019 "Participatory appropriation and construction of senses in intervention practices for inclusion, quality and social ties: exchange and development of tools, knowledge and experience among psychologists and other agents, led by Cristina Erausquin. The proposed research-intervention training is addressed in coordination with extension activities carried out by the Department of Special Didactics and teaching training of Psychology, Teaching of Psychology at the Faculty of Psychology, by Livia Garcia Labandal; through a vocational training project, "Scaffolding of teaching practice to approach Integral Sexual Education", created and coordinated by Nora Gonzalez Daniela. The enactment of the Act of Integral Sexual Education establishes that it shall be taught in all levels and modalities of the National Education System (except Universities). The teachers and educators shall enforce their objectives, which implies the acknowledgement of its complexity and the revision of many "naturalized" aspects. The results of the workshops let us visualize the changes in conceptualizations of sexuality, reaching the conclusion that further investigation is essential.

Key words

Integral Sexual Education, Conceptualizations, Educational Psychology

Introducción

A partir de la sanción de la Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual, N° 26.150/2006 y de la Ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se establece la enseñanza de la E.S.I. en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (salvo en el superior universitario); esto instala un espacio de derecho a la vez que establece un deber de los adultos para con los niños, niñas y adolescentes.

Los y las docentes, al igual que otros actores del ámbito educativo, tienen que hacer efectivos los propósitos de la E.S.I. en el nivel en el que se desempeñen, desde la tarea en que lo hagan; hecho que demanda el reconocimiento de su complejidad y la revisión de numerosos aspectos "naturalizados". Por esta razón, a partir de ese momento, en la formación docente inicial se generaron espacios para abordar la construcción de conocimiento de los futuros profesores y profesoras, hasta que el Taller de "Educación Integral Sexual" forma parte del conjunto de asignaturas del Campo de la Formación General, del diseño Curricular de la Formación Docente de Profesores de Educación Inicial y Primaria, a partir del año 2009 en la C.A.B.A..

Dado que no todas y todos los docentes han podido transitar por esta experiencia, que los profesionales de otras disciplinas no cuentan en su formación con instrumentos para el abordaje de la E.S.I. y que las oportunidades formativas integrales de los niños, niñas y adolescentes escolarizados, en relación al acompañamiento en su crecimiento afectivo, emocional y social integral, requieren de sus buenas prácticas; se pensó desde la cátedra de Didáctica Especial Y Práctica de la Enseñanza de la Psicología en la necesidad de brindar oportunidades formativas para que los profesores y profesoras puedan encarar esa labor con herramientas suficientes. A tales fines se generó un espacio de actualización, desde un proyecto de extensión "Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral", que permite trabajar temas que constituyen la E.S.I. con el respaldo de información validada y actualizada, habilitando un lugar de formación continua, desde una Facultad de la Universidad Pública y con reconocimiento del Ministerio de Educación de la Nación a través de la RES. N°1479/ del 11/11/15 como propuesta de Interés educativo Nacional. La capacitación procuró y procura ofrecer oportunidad de acceder a una caja de herramientas que permitan intervenir en distintas situaciones vinculadas a la E.S.I., de un modo crítico, a través de espacios de debate y reflexión sobre la sociedad que queremos, la escuela que anhelamos; compartiendo información, planteando y reformulando posicionamientos personales y profesionales.

La E.S.I. y las instituciones educativas...

La Ley N° 26.150 (de Educación Sexual Integral), en el marco de una política de derechos, le da a las instituciones educativas una tarea privilegiada como esfera promotora y protectora de derechos de niños, niñas y adolescentes. De esta manera se ubica en un lugar de responsabilidad por excelencia para concretarlos en la práctica, de-

fenderlos y garantizar el cumplimiento de la norma legal sobre las bases de los Lineamientos Curriculares para la E.S.I., acompañada por la importante colaboración que el sector salud puede y debe prestar en su implementación. La ley señala en su artículo 5to, que: *“cada jurisdicción garantizará la realización obligatoria de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.”*

Los institutos educativos tienen el deber y la responsabilidad de abordar a través de distintas prácticas de enseñanza, los contenidos curriculares de la E.S.I., trabajando sobre información precisa, pertinente y actualizada, considerando las opiniones, emociones y sentimientos de los alumnos y alumnas, en búsqueda de la construcción de conocimientos y habilidades para tomar decisiones y convivir como ciudadanos en forma democrática y respetuosa. Para ello la escuela, como espacio de socialización, favorece el acceso a niñas, niños y adolescentes, a enfoques alternativos a los que se conocen en su contexto cotidiano, por lo que el Estado, a través de las instituciones y espacios comunitarios, junto con las familias, tiene un rol complementario en cuanto a la educación integral de la sexualidad.

La implementación de la E.S.I. en el ámbito escolar (Jardines maternales, jardines de infantes, escuelas primarias, escuelas secundarias, institutos de formación superior no universitarios) debe estar complementada con una actitud abierta de interés, responsabilidad, disponibilidad y voluntad de colaborar con otros en las salas, aulas, en el patio, a la entrada, la salida, y/o donde las horas compartidas y la vida cotidiana de las escuelas lo propongan.

Distintos autores mencionan la posibilidad de abordaje de la E.S.I. desde tres grandes vías:

1. Remite a cómo nos interpela la enseñanza de la E.S.I.: desde el trabajo reflexivo pensando qué nos sucede con los temas a emprender desde la E.S.I. Se trata de un compromiso personal y colectivo, que pretende el intercambio de significados a partir del diálogo entre adultos/as, sobre concepciones construidas, tradiciones culturales, sociales y escolares, diferenciando lo personal y subjetivo de los contenidos a enseñar.

2. Alude a la E.S.I. y su enseñanza en la escuela desde:

- El desarrollo curricular: trabajo sobre los contenidos, en forma transversal.
- La organización de la vida institucional cotidiana: modos de hacer y decir diariamente, gestos, acciones u omisiones que manifiestan y enseñan perspectivas de la sexualidad.
- Los episodios que irrumpen en la vida escolar: hechos que acontecen en las escuelas y requieren intervención no como individuos aislados. .

3. Trabajo junto a las familias y la comunidad: tejiendo redes de trabajo conjunto y acordado en el entramado que atañe a la escuela, las familias y la comunidad en general.

La E.S.I. y los Psicólogos Escolares...

Todas las instituciones sociales están atravesadas por conflictos, la escuela no está exenta de ellos y en ocasiones requiere de la intervención de otros actores para abordarlos. Asimismo, hay temas que encuentran muchas dificultades para ser tratados en las aulas, como la Educación Sexual Integral, y requieren del involucramiento y compromiso de otros adultos: supervisores, directivos y docentes, así como también de la familia.

Garantizar el cumplimiento del derecho a la E.S.I. desde el interior del sistema educativo, requiere del trabajo mancomunado de distintos agentes entre los que se encuentran los equipos de orientación conformados por profesionales provenientes de distintos campos disciplinares: la pedagogía, la psicología, el trabajo social, etcétera. Los equipos de orientación, los equipos docentes y directivos deberían construir modos de hacer, prácticas de enseñanza situadas que respondan a los requerimientos de cada comunidad educativa, de cada grupo y de cada estudiante, con miradas e intervenciones alejadas de las generalizaciones, atentas a la singularidad para concretar formas de incluir la E.S.I. en las instituciones educativas. Los Psicólogos Escolares o Educacionales, forman parte de los Equipos de Orientación Escolar en las instituciones Educativas, comparten un intento de tarea interdisciplinaria para acompañar el trabajo de las escuelas, aunque frecuentemente son convocados por ellas para dar respuestas desde sus miradas disciplinares. La E.S.I. invita a los equipos de orientación, solicitando su ayuda para acompañar en proyectos. Se espera que los distintos agentes colaboren con la creación de condiciones institucionales y contextuales, para que el proyecto de enseñanza de la Educación Sexual Integral no fracase o corra riesgos que pueden preverse para evitarse. Las tareas posibles son múltiples, ayudar a encontrar ejes comunes de enseñanza alrededor de los que el abordaje de la E.S.I. en las diferentes áreas se entrelacen, abrir espacios de reflexión docente acerca de lo que para cada docente implica enseñar sobre sexualidad integral, generar talleres con padres y madres para dar a conocer el enfoque de la educación sexual integral reduciendo temores, etc.

A través de la capacitación profesional ofrecida a los directivos, maestros y maestras, hemos trabajado con profesionales de los E.O.E. que nos han explicitado su falta de capacitación al respecto para acompañar a los docentes desde los equipos, razón por la cual consideraron la necesidad de realizarla. Por su parte, todos los docentes que participaron en las tres capacitaciones (N= 80), provenientes de escuelas de gestión pública y de gestión privada; ante nuestra pregunta explícita sobre el acompañamiento o ayuda de otros actores manifestaron no haber tenido acompañamiento, asesoramiento u orientación de los orientadores escolares o Psicólogos para trabajar en E.S.I.

La E.S.I. y los docentes...

El trabajo docente está atravesado por las valoraciones y creencias personales que se ponen en juego a la hora de actuar en la escuela, por lo cual necesitan ser revisadas para poder brindar respuestas adecuadas sobre la Educación Sexual Integral a los niños, niñas y adolescentes, sin mirar e interpretar la sexualidad infantil, las dudas e inquietudes de los educandos; desde los prejuicios propios. Intencionalmente o no, las prácticas docentes transmiten las propias visiones y valoraciones vinculadas a la sexualidad, desde la forma en crear lazos o establecer el vínculo con niños, niñas, adolescentes, familias, colegas, a las formas más explícitas de la transmisión de ideas y percepciones a través de actitudes o enunciados.

Aunque estemos en el siglo XXI, la sexualidad, en nuestra cultura, sigue siendo una temática difícil de abordar. A pesar de las intenciones de muchos adultos de evadir el tema, los pequeños y pequeñas, pretenden satisfacer la curiosidad sobre su cuerpo y las relaciones que establecen con otras y otros, recurren a manifestaciones físicas o invocan a la palabra. Como derecho de los educandos, es responsabilidad de los adultos el cumplimiento de la ley de Educación Sexual Integral con idoneidad y compromiso, es decir dando respuesta a sus inquietudes y necesidades. Por tal razón, es imprescindible que los y las docentes reciban la debida capacitación y

puedan contar con el sostén de otros profesionales y espacios para intercambiar entre colegas, etc.

Los docentes hoy, son profesionales altamente cuestionados por la sociedad en su conjunto. La falta de valoración por su tarea, el descreimiento de sus conocimientos, de sus habilidades, la pérdida de la autoridad en general, etc.; han llevado a la pérdida de la autoridad pedagógica, a la vez que los ha hecho vivir situaciones de extrema violencia en las instituciones educativas. Es en este contexto, de “devaluación del lugar del docente” en la sociedad, la ley de E.S.I. los interpela una vez más. Por ello no sorprende que al trabajar Educación Sexual Integral surjan temores. Muchas veces basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual; incorporados a lo largo de la historia personal, mediante tradiciones culturales, sociales y escolares que transitan. Otros tantos, vinculados al rol docente, a la falta de conocimientos que se necesitan para hacerlo, a la ignorancia sobre cuál es la información pertinente según la edad de los alumnos, a la falta de acuerdos con los colegas, con las familias y al temor de la opinión de las familias y la comunidad en su conjunto. A esto se agrega el diferenciar los límites para la enseñanza y participación de la escuela en la E.S.I. y la incidencia de dicha enseñanza, entre otros.

Por ello es relevante realizar una revisión crítica de supuestos y posicionamientos, que permita construir un espacio sistemático de saberes desde el cual acompañar, reconocer, cuidar y escuchar a las niñas, los niños y los adolescentes, desde la escuela. Este es un espacio posible para el trabajo conjunto con los E.O.E.

Las familias, las escuelas y la E.S.I...

Las funciones de la familia y de la escuela, son diferentes y complementarias, pero la escuela es la institución destinada a la transmisión de saberes socialmente válidos a través de personal específicamente formado a tales fines. En tal sentido, es la responsable de informar y desplegar el pensamiento crítico de los niños, niñas y adolescentes que ella alberga, ya que las familias no necesariamente tienen las herramientas para realizar dicha tarea.

Por su parte, las familias constituyen uno de los pilares fundamentales a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias, por lo cual son explícitamente tenidas en cuenta en la letra de la ley, que indica que es importante que la Educación Sexual Integral sea abordada con el mayor grado de consenso posible, propiciando asociaciones significativas entre la escuela, las familias y la comunidad en general.

La E.S.I. llega a la escuela, en primer lugar, como una iniciativa orientada a la práctica de la reflexión en forma conjunta de los adultos que la integran. Las familias deben ser notificadas del enfoque de educación sexual que se desarrollará en la institución escolar, enfrentando el temor de abrir el debate, compartiendo las convicciones e inseguridades que tal temática acarrea. La construcción de acuerdos implicará, probablemente, una tarea compleja por lo que se trata inicialmente de buscar entendimientos, fruto del reconocimiento de las diferencias. Pensar de qué hablaremos cuando hablemos de educación sexual es tarea de todos. No implica sólo a las familias, ni es un deber sólo de la escuela, pero se deben considerar modos de dialogar y concertar, buscando lograr el compromiso de todos los involucrados en esta labor. Esta tarea es una de las cuales genera temores de ser abordada por los docentes y en la que reclaman la ayuda de otros agentes.

El espacio de capacitación profesional ...

Habilitar un espacio para capacitar en E.S.I. en la facultad de Psico-

logía de la U.B.A. no fue poco significativo para los docentes y otros profesionales que se inscribieron. A pesar de que la capacitación se abordó en cuatro encuentros quincenales de trabajo extendido y actividades domiciliarias todos, en cada una de las capacitaciones, señalaron que se necesitaba más tiempo. Trabajaron y participaron de cada encuentro con mucho compromiso, respondiendo a los cuestionarios utilizados como diagnóstico y evaluación de la capacitación.

El mecanismo planteado para el trabajo fue de encuentros teórico-prácticos con trabajo colaborativo entre colegas docentes abocados al tema concreto de este proyecto: Educación Sexual Integral. El objetivo central de la propuesta fue “Generar un espacio de andamiaje y formación continua, que contribuya a la profesionalización de la docencia, abocada a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (E.S.I.)”. En ellos se elaboraron y diseñaron propuestas para el trabajo con las familias y para el abordaje de la Educación Sexual Integral en las aulas y salas. A su vez se destinaron momentos y se generaron espacios de reflexión y debate. Los docentes realizaron varias producciones escritas y una evaluación final, con resultados altamente alentadores.

Algunos resultados que invitan a continuar...

El proyecto, permitió indagar las representaciones vigentes en los docentes, visualizando algunas en el cuestionario diagnóstico, analizando otras como situaciones problema, o examinándolas para poder reconocerlas y reflexionar sobre ellas. El análisis de los datos permitió apreciar algunos *giros* en las *conceptualizaciones sobre sexualidad*, cambios o re-conceptualizaciones (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009a, b) significativos en el marco del proceso de *formación y profesionalización* docente en el tránsito por la capacitación.

Al inicio de la capacitación una docente remitían a la sexualidad señalando: *“La sexualidad es aquello que tienen que ver con la intimidad, con el encuentro entre los cuerpos, con el desarrollo hormonal. Es lo que nos permite expresar el amor de pareja y procrearnos. Antes no se podía hablar públicamente de ello, ahora todo el tiempo ves cuerpos desnudos en todas partes”*. La misma persona al cierre de la capacitación dice: *“Ahora creo entender mejor la perspectiva integral de la sexualidad como propiamente humana. Antes no se me hubiera ocurrido pensar que hay una dimensión jurídica y espiritual de la sexualidad. Jamás hubiera pensado que la sexualidad se expresa en todo lo que somos y hacemos, que bailar, pintar cantar, la sensibilidad humana tienen que ver con la sexualidad.”*

Las conceptualizaciones de sexualidad que los maestros y maestras poseen, están vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas. Las teorías implícitas se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. Ellas permiten organizar el conocimiento del mundo a partir de las experiencias personales que han tenido según indica Rodrigo y otros (1993).

Las conceptualizaciones sobre sexualidad son representaciones arraigadas en sus concepciones, que se re-contextualizan en situaciones de aprendizaje, intercambio y reflexión con otros. Por ello, entre el inicio y el cierre de la experiencia de capacitación, se verifica una **re-conceptualización**, según Cazden (1991), una expansión, un desarrollo, que involucra cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. Esta “re-conceptualización” expresa una forma diferente de la docente de contemplar, categorizar el fenómeno.

Tal como se ha señalado en estudios anteriores, los “giros” en las conceptualizaciones abonaron, en el largo plazo, la posibilidad genui-

na de la transformación de las concepciones, y lo que tal vez sea aún más relevante, al cambio de las prácticas docentes. Por ello el desafío es sistematizar una investigación que aporte saberes en esta línea y paralelamente en el lugar del E.O.E acompañando el abordaje de la E.S.I. en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alexander, P., Murphy, P., Guan, J., Murphy, P. (1998). How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: Positioning learning within epistemological frameworks. *Learning and Instruction*, 8, (2), pp 97, 116.
- Bertolino E., Evangelista M y Perelli L. (2007) Una demanda ética impostergable/Eduardo. En *El Monitor* N° 11 5° época Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 35-38. Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26, 3, pp. 271, 285.
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, pp. 89 - 111.
- Cazden, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Duk, C. (2003) *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente* (Ed.), Ministerio de Educación de Brasil - OREALC/UNESCO Santiago: Ministerio de Educación de Brasil.
- Engestrom Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Diciembre 2009. *Revista con Referato*. ISSN.0329 5885.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, Meschman, Ortega y González (2009b) "Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdP. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
- Faur, E. (2007) "La educación en sexualidad" En: *Revista El Monitor*. Ministerio de Educación. N° 11. 5° época. Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 246-250. Buenos Aires: Ministerio de educación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009) *Diseño Curricular de Educación Sexual en el Nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de educación. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009) *Diseño Curricular de Educación Sexual en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Leal Soto, F. (2004) Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Conceptions of learning and knowledge, does training make a difference? Lonka, K., Joram, y E. Bryson, M. (1996) *Concepciones de aprendizaje y el conocimiento - la formación se hace una diferencia?* *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp 240-260.
- Marshall, D., Summers, M., & Woolnough, B. (1999). Students' conceptions of learning in a engineering context. *Higher Education*, 38, pp 291, 309.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez Fernández, J. R. (2003). *Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual*. En: S. Castañeda (coord.), *Psicología Educativa. Teoría en la práctica*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Educación Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150 (2008). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y Propuestas para las salas*. (2010). Serie Cuadernos de ESI.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.
- Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp 407-423.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions*. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, # 76.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, pp 263, 284.
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL INICIAL: EXPERIENCIAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE DESDE UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

Gosende, Eduardo E.

Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre talleres de capacitación docente realizados con aproximadamente 300 profesoras de Nivel Inicial de la Región Educativa V, participantes del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el cual fundamenta la integralidad del abordaje transversal de la ESI en el entrecruzamiento de cinco ejes: perspectiva de género, respeto de los derechos, cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad, y respeto por la diversidad. Para el abordaje de la ESI resulta fundamental que los docentes: 1) recuerden y reflexionen sobre sus propias experiencias escolares y familiares de educación sexual, 2) Conozcan cómo se desarrolla la sexualidad infantil y la identidad de género en edades tempranas, 3) visualicen las “puertas de entrada de la ESI” a las escuelas y jardines, 4) den cuenta de sus prácticas didácticas y pedagógicas en relación a ESI, y 5) articulen, interpreten y fundamenten los contenidos curriculares de ESI en términos de los ejes fundamentales de la ESI. Necesitamos enfocar la formación docente en ESI desde una Pedagogía del cuidado para respetar y poner en valor los derechos de los niños a educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, manifestar su afectividad, cuidando la salud propia y la de los otros.

Palabras clave

Educación Sexual Integral, Pedagogía del cuidado, Educación de Nivel Inicial

ABSTRACT

INTEGRAL SEXUAL EDUCATION AT KINDERGARTEN: TEACHER TRAINING EXPERIENCES ON PEDAGOGY OF CARE

This paper reflects on teacher training workshops carried on with approximately 300 kindergarten teachers of Educational Region V, who took part of the National Program of Integral Sexual Education, which bases its integrality on the combination of five core axes: gender perspective, respect of human and social rights, care of the body and the health, valuation of affectivity, and respect for diversity. For the implementation of ISE it is fundamental that teachers: 1) they remember and meditate about their own school and family experiences of sexual education. 2) they know about the development of infantile sexuality and gender identity in early ages 3) they visualize the “doors of entrance of the ISE” to schools and kindergartens 4) they explain and plan thoroughly their didactic and pedagogic practices in relation to ISE 5) they articulate, interpret and base ISE curricular contents in terms of five fundamental ISE axes. We need to focus ISE educational formation from a Pedagogy of care in order to respect and to put in value children's rights to be educated with freedom in relation to their sexuality and their gender, to manifest their affectivity, taking care of the own health and that of the others.

Key words

Integral Sexual Education, Pedagogy of care, Kindergarten Education

Este trabajo presenta y reflexiona acerca de procesos de capacitación docente en Educación Sexual Integral (ESI) coordinados por el autor de esta ponencia en cinco talleres, a los cuales asistieron aproximadamente 300 docentes de Jardines de Infantes del GBA, entre los meses de Agosto y Octubre de 2015. Estos talleres se realizaron en el marco de las Jornadas “*Es parte de la vida, es parte de la escuela*” que llevó adelante la Dirección General de Escuelas de la Pcia. de Bs. As. junto al Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Los objetivos de este trabajo se incluyen dentro del proyecto de investigación “*Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual*” que se desarrolla en UNQ en el marco del Programa de Investigación denominado “*Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*”.

La ESI fundamenta su integralidad en una concepción amplia y compleja de la sexualidad la cual se inspira en el enfoque psicoanalítico de la sexualidad así como en la articulación y entrecruzamiento de cinco perspectivas que le dan fundamento: 1) perspectiva de género, 2) el ejercicio de nuestros derechos; 3) perspectiva del cuidado del cuerpo y la salud; 4) valoración de la afectividad y 5) respeto por la diversidad. La ley 26.150 del año 2006 declara como obligatoria la enseñanza de la ESI en todos los niveles y modalidades educativas. Dicha ley plantea la necesidad de un abordaje transversal, que cubra todas las áreas curriculares y todas las prácticas cotidianas escolares, y que esté a cargo de todos los miembros de la institución educativa, convocando especialmente la imprescindible participación de las familias.

El concepto de sexualidad que propone la Ley de ESI excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relación sexual”. Considera a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es la sostenida por la Organización Mundial de la Salud: “El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (Marina, 2010, pag. 11)

Durante las tres jornadas intensivas que desarrolla cada taller se capacitan grupos de hasta 60 personas, compuestos por subgrupos de cinco personas de cada jardín, los cuales pueden incluir docentes, directivos, preceptores, profesoras de plástica, de educación física, etc.. Se trabaja con dinámicas y experiencias grupales y vi-

venciales, a partir de las cuales se toma conciencia y se reflexiona acerca de cómo se va desarrollando la ESI en las escuelas y jardines. Junto a lxs docentes analizamos primeramente sus propias experiencias de Educación Sexual, es decir, cómo han sido educados en sexualidad y género por sus familias y escuelas. En un segundo momento lxs docentes van dando cuenta de sus prácticas y experiencias didácticas y pedagógicas en relación a la transmisión actual de los contenidos curriculares acerca de sexualidad y género. En tercer lugar hacen un diagnóstico de la ESI a nivel institucional y finalmente planifican como llevarán adelante acciones y transformaciones en relación a la ESI tanto con lxs otrxs docentes de sus escuelas, con lxs estudiantes y con las familias.

La capacitación les demanda relacionarse, analizar y aplicar una serie de herramientas de ESI que conforman el andamiaje de recursos conceptuales: 1) concepciones de sexualidad y género que utiliza la ESI; 2) las *puertas de entrada de la ESI* a las escuelas y jardines, que incluyen 5 posibilidades: a) “la reflexión sobre nosotrxs mísmxs” en tanto docentes; b) el “desarrollo curricular”, c) las “actividades de la vida cotidiana”, d) las “situaciones que irrumpen en la vida escolar” y e) “las familias”; y 3) la implementación simultánea de las 5 perspectivas o ejes conceptuales fundamentales de la ESI. Entre los recursos más prácticos que suministra ESI se cuentan 1) leyes y lineamientos curriculares; 2) cuadernillos de actividades, 3) videos, 4) láminas y trípticos, etc.

Sobre el final de la capacitación se presenta a lxs docentes de Nivel Inicial una dinámica que implica la lectura y el análisis de ocho “escenas”, en cada una de las cuales se les presenta brevemente una situación problemática relacionada con la ESI que suele plantearse habitualmente en las salitas de jardín, o irrumpir en la vida cotidiana de los mismos, y que resultan a veces muy difíciles de manejar si se quiere abordar con conciencia y cuidado las realidades relacionadas con ESI. Luego de presentada la escena, cada subgrupo de docentes debe responder las siguientes consignas: “¿Cómo leeríamos esta situación desde el enfoque que propone la educación sexual integral? ¿Cuál es el problema central que se presenta en esta escena para el abordaje y el desarrollo de la ESI? ¿En qué puerta de entrada podríamos ubicar esta situación? ¿Cuál sería el o los ejes conceptuales de ESI más involucrados? ¿Qué propuesta de intervención formularían?”. En esta ponencia se presentarán cada una de estas escenas y las respuestas de lxs docentes ante las mismas, dando cuenta de los procesos de reflexión, cuestionamiento y toma de conciencia que en cada caso se fueron suscitando.

La Escena 1 dice: “Las docentes comentan con frecuencia que los varones necesitan espacios mas amplios para correr y descargar que las nenas, ya que estas son más tranquilas y calmas” Frente a esta escena lxs docentes identifican como problema central la reproducción de los estereotipos de género de parte de las docentes, quienes atribuyen dicotómicamente a niños y niñas un uso diferencial del espacio de los recreos. En varios casos lxs docentes aclaran que esta situación no sucede habitualmente en sus jardines, sin embargo reconocen que es posible que en algunos jardines o escuelas primarias esto siga siendo una situación común, que está reproducida desde la propia mirada y concepciones de lxs docentes. En relación a la Puerta de entrada de la ESI que se pone en juego en este caso señalan que es “La reflexión sobre nosotrxs mísmxs”, es decir, que se debe empezar por problematizar la mirada y las concepciones de lxs docentes sobre este tema si se quiere cambiar algo.

Los estereotipos de género son omnipresentes en nuestra sociedad, se refieren al proceso de normalizar atributos, opiniones o roles para cada género. Si bien estos estereotipos son socioculturales suelen estar naturalizados desde argumentos biologists (García Palacios

y Bilinkis, 2013). Finello (2009) señala que los estereotipos de género condicionan los papeles y limitan las potencialidades de los sujetos, al estimular o reprimir los comportamientos en función de la adecuación a los roles de género normalizados. Katz (2011) plantea algunos estereotipos de género asociados a la mujer: *sumisa, emocional, tranquila, limpia, ordenada y artística*. Con respecto a los hombres señala: *agresivo, ruidoso, desordenado, atlético, orientado a la ciencia y a la matemática*. En la escena 1 vemos como los atributos centrales de estos roles de género estereotipados son naturalizados en relación a la utilización del espacio del recreo.

En las salitas del jardín se reproducen roles y estereotipos a través del currículo, de la práctica educativa, en los materiales didácticos, en el uso del espacio físico, en las actitudes docentes, en los libros de texto, en el lenguaje, en los juegos, inclusive hasta en la decoración del aula. Por esta razón, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece en su artículo 3º que “deben eliminarse de la educación los estereotipos en torno a los sexos” (Jomtien, 1990).

La Escena 2 dice: “El profesor de Educación Física está preparando una actividad para realizar una representación para el 9 de Julio con niños y niñas de sala de 5. La consigna es que las nenas se disfracen de Peponas y los varones de soldados. Los varones se alborotan en el momento de realizar la actividad. El profesor les dice, El nene que se porta mal va a ser Pepona. Al rato se le acerca un nene y le dice, Profe, yo no me porté mal pero quiero ser Pepona-.” Las respuestas de lxs docentes en esta escena vuelven a señalar como problema central la reproducción de los estereotipos y la discriminación de género de parte del docente de educación física, quien diseña un actividad y planifica un acto atribuyendo a niños y niñas roles estereotipados, dicotómicos y heterosexistas. También señalan que la Puerta de entrada de la ESI que se pone en juego aquí es “La reflexión sobre nosotrxs mísmxs”. El docente no solo tiene mirada y concepciones limitantes para los estudiantes sino que tiene una actitud misógina, asignando al hecho de ocupar el rol femenino una función de castigo para los varones. A su vez, y frente a la respuesta del niño que lo consulta, queda claro que la intervención del docente resultaba discriminatoria para los deseos de explorar o ampliar las actuaciones de género que este niños estaba intentando.

Brailovsky, Herrera y Santa Cruz (2001) proponen algunas temáticas o ideas organizadoras para el desarrollo de contenidos de género en las escuelas, sostenidas desde supuestos humanistas de validez más o menos universal, al frente de los cuales se encuentra la igualdad y la no discriminación. Algunas de estas temáticas son: la igualdad en la valoración de las diferencias; los roles domésticos y familiares; los vínculos sociales, afectivos y amorosos; el compromiso ante la maternidad y la paternidad; la realización personal y los proyectos de vida. Trabajar por la equidad y la no discriminación de género en un aula significa poner en valor las diferencias que hay entre los géneros, evitando desvalorizar, discriminar o encasillar el comportamiento de ningún género, es decir, evitando promover relaciones desiguales de poder entre los géneros (Espinosa, 2006). Es importante que lxs docentes, ya desde el nivel inicial, seleccionen con criterios de equidad de género las estrategias pedagógicas y los recursos educativos para no seguir reproduciendo las inequidades de género (Camacho Brown y Watson Soto, 2007). Educar los sentimientos y construir valores basados la reciprocidad, la horizontalidad o el equilibrio de poder, permitirá transformar la cultura imperante de competitividad y menosprecio en una cultura de respeto, tolerancia, solidaridad, afirmación y equidad de género (Díaz, 1999).

La Escena 3 dice: “Matías, un nene de sala de 3, va al baño pero

como no encuentra papel higiénico, sale del baño sin la ropa interior puesta y los pantalones bajos. Sus compañeros/as se ríen y la maestra horrorizada, lo reta y lo manda inmediatamente al baño.” Los grupos de docentes que analizaron esta escena señalan que el mayor problema en este caso es la falta de experiencia o preparación de la docente, quien debería tener una mejor respuesta ante esta situación que es habitual en la vida escolar de un jardín. Sin retarlo ni horrorizarse, debería poder explicarle al niño que es importante levantarse la ropa dentro del baño, para preservar su intimidad, lo cual se relaciona con el respeto y el cuidado de sí y de su cuerpo. Además de la puerta de entrada “situaciones que irrumpen en la vida escolar”, la otra puerta que se pone en juego en esta escena es la “Reflexión sobre nosotrxs mismxs”, como piensa la docente a la sexualidad, la intimidad, el cuidado del propio cuerpo. Tanto la docente como el resto de la Institución deben tener criterios mas claros y apropiados para resolver esta situación, que es típica de la realidad cotidiana de los jardines y que requiere un abordaje mas natural y profesional desde la ESI.

La Escena 4 dice: “La mamá de Alexandra, una nena de sala de 4 años pide hablar con la Directora del Jardín porque el día anterior, cuando la fue a buscar, su hija y una compañerita de ella, contaron que Darío, un niño de su misma sala se desnudó y se puso a bailar frente a ellas de una manera provocadora. Cuando se consulta a la docente de la sala y se analiza la situación, se dan cuenta que el problema es que a Darío, que tiene dificultades con la adquisición del lenguaje, le cuesta pedir para ir al baño, y ante el temor de hacerse encima, suele ponerse muy nervioso e inquieto y a veces también se baja la ropa para mostrar su urgencia.” Nuevamente en esta escena lxs docentes eligen como primera puerta de entrada de la ESI a las “situaciones que irrumpen en la vida escolar”, e identifican como segunda puerta de entrada a “la familia”, ya que el mayor ruido en este caso proviene de la mirada y la ansiedad que pone en juego la madre de Alexandra. Efectivamente muchas situaciones de preocupación, conflicto e incluso denuncia que promueven lxs familiares de lxs niñxs, se relacionan con la mirada adulta y prejuiciosa de sus familiares, quienes desconocen las practicas y manifestaciones normales que suelen tener lxs niñxs en las etapas evolutivas tempranas del desarrollo de su sexualidad infantil.

La implementación de la ESI en el Nivel Inicial requiere de un trabajo planificado que incluya especialmente a las familias, las cuales deben estar asociadas con la escuela para el desarrollo de la ESI. Esto resulta imprescindible a la hora de pensar una educación sexual integral, ya que se debe preparar a las familias para que tengan conocimiento acerca de la ley y de los contenidos de ESI que gradualmente se transmitirán a sus hijxs en cada etapa, ciclo y nivel educativo. Las familias deben tener todas las herramientas para que sus hijxs puedan conocer y cuidar su cuerpo, cuidar su salud reproductiva y la de otrxs, prevenir situaciones de abuso o discriminación, criticar los mensajes culturales estereotipados que nos transmiten los medios, etc.

La Escena 5 dice: “Los nenes y las nenas de sala de 4 están participando de un juego dramático, la señorita observa que debajo de una de las mesas hay un nene y una nena dándose besos en la boca”. Las respuestas de lxs docentes que analizaron esta escena señalan como principal problema que lxs niñxs se están escondiendo para explorar sus sensaciones corporales y manifestar su sentimientos. El eje conceptual de ESI que debe utilizarse para interpretar esta situación es “Valorar la Afectividad” Se debería preguntar a lxs niñxs a qué estaban jugando, dialogar con ellos acerca de las diferentes maneras de expresar los afectos, las formas de expresión según el vínculo, y como se debe respetar al otro cuando uno quiere hacer

este tipo de demostraciones afectivas. La puerta de entrada que se pone en juego podría ser “Situaciones que irrumpen en la vida escolar” ya que podría suceder algo similar a lo señalado para la Escena 4, que lo acontecido llegue a oídos de las familias y que estas interpreten prejuiciosamente la escena.

La Escena 6 dice: “Una docente esta muy preocupada porque Amelia, un nena de sala de 4, se frota la zona clitoriana contra los bordes de los bancos tanto en la sala como en otros espacios del jardín. La niña hace esto de manera asidua. Hasta ahora la maestra no ha sabido como abordar el tema ni intervenir.” Una vez mas lxs docentes identifican en este caso como puerta de entrada a las “situaciones que irrumpen en la vida escolar”, y como eje fundamental de ESI ubican el “Cuidado del cuerpo y la salud. El mayor problema que ven aquí es como manejar la situación, especialmente con Amelia y frente a lxs otrxs niñxs. Todxs lxs docentes coinciden en que esta es la forma en que Amelia manifiesta su autoerotismo, sus sensaciones y deseos sexuales infantiles. Lo complejo aquí es dejar de observar y valorar prejuiciosamente esta práctica sexual infantil desde la óptica que tenemos lxs adultxs. Otras preocupaciones que se manifestaron en esta escena son: el riesgo que la niña pueda lastimarse, o que pueda tener alguna enfermedad orgánica, incluso la probabilidad de que este recibiendo una sobreexcitación sexual desde lxs adultxs, ya sea en su hogar o en otro ámbito. La propuesta de intervención inicial es el diálogo con la niña para saber como vivencia esta práctica, si tiene algún tipo de problema con la misma, y para señalarle que debe intentar realizarla en espacios que le permitan mayor intimidad. En un segundo momento también es conveniente conversar sobre este tema con la familia.

En “Tres ensayos para una teoría sexual” Freud (1915) afirma que la sexualidad se desarrolla desde el nacimiento, atravesando distintas etapas, oral, anal, fálica y genital. Para el Psicoanálisis sexualidad no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y actividades que producen un placer e incluso displacer. Existen zonas corporales erógenas, cada una de las cuales predomina en cada etapa de la Sexualidad Infantil, que definen un objeto parcial y una finalidad sexual específica. En el caso de Amelia habría predominio de la zona erógena ligada a la fase fálica, en su caso el clitoris. En esta fase la masturbación en la zona fálica se incrementa, siendo esto una característica propia de la sexualidad de lxs niñxs. La identidad sexual es la noción que lxs infantes adquieren acerca de las características que les definen como pertenecientes a un sexo. Esta identidad se inicia muy precozmente y permite que lxs infantes se expresen diciendo, por ejemplo: “soy una nena” o “soy un nene” (Delval, 1990) (Lopez Louro, 2000). La identidad de género se refiere al conocimiento de los roles y las características que la sociedad considera que son propias de lo masculino y lo femenino. Ambas identidades se van adquiriendo simultáneamente. Lxs docentes de Nivel Inicial, quienes participan cotidianamente de estas situaciones en la vida del Jardín, deben poder tomar cierta distancia, asumir una actitud de vigilancia sobre los sentidos y significados que le adjudican a la sexualidad y a la afectividad (Román, 2007) Deben realizar una suerte de “vigilancia epistemológica”, ya que su “quehacer” cotidiano no es una actividad neutral, despojada de sentimientos, ideas, juicios de valor. En palabras de la autora:

“Con esto decimos que la mirada que ponen los/as maestras/os y los adultos sobre estas situaciones es bien diferente de la que tienen los nenes/as. En varios casos la mirada de los adultos/as, es prejuiciosa, con connotaciones propias de una cultura en la que se piensa al cuerpo y el tocarse y/o acariciarlo como algo “peligroso”, hasta llegar a la perversión en caso extremo. La sexualidad en

nuestra sociedad es una temática aún tabú, qué pocos se animan a hacer visible en las aulas. En contraposición la mirada de los niños/as es espontánea, natural, que intenta satisfacer la curiosidad sobre su cuerpo y las relaciones que establecen con otras y otros.” (Román, 2007, pag 19)

La Escena 7 dice: “*En el momento de salida del jardín, una docente percibe que Lucas, uno de los niños que está esperando para salir, le baja el pantalón a un compañerito y le chupa el pene. La maestra de estos niños no ve la situación porque está de espaldas, entregando sus niños a los familiares que vienen a buscarlos. Esa misma tarde, rápidamente se corre la voz entre las madres acerca del episodio que se había producido a la salida del Jardín. Durante la mañana siguiente la directora y la docente de la sala hablan con Lucas para preguntarle qué había sucedido el día anterior. El niño responde que lo que él hizo es lo mismo que su padre le hace a su madre*” Al igual que en la escena anterior, lxs docentes sitúan la mayor parte del problema en la mirada prejuiciosa y anticipatoria de los familiares. Ubican la práctica que se desarrolla entre ambos niños como una forma de exploración de su sexualidad, una forma de juego y de expresión de sus afectos. Las puertas de entrada que se ponen en juego son “las Familias” y “Situaciones que irrumpen en la vida escolar”. Los ejes más importantes que están en juego son: Valorar la afectividad y Cuidado del cuerpo y la intimidad. Es muy probable que esta práctica obedezca a situaciones que presencié Lucas en su hogar, donde vé a su padre y su madre en una situación sexual explícita, que él no percibe como indecorosa y que probablemente identifica como expresión de afectos positivos y placenteros. Se puede hipotetizar además que Lucas decodifica la situación desde una etapa sexual infantil centrada en el registro y la zona fálica, que desde la interpretación Freudiana presupone la *premisa universal del pene*, es decir, la suposición que hacen lxs infantes de que todxs tienen pene, incluso su madre. Para abordar e intervenir en esta escena lxs docentes proponen que es imprescindible, por un lado, resguardar y proteger a los dos menores involucrados en el episodio, e inmediatamente, convocar a una reunión de familiares de lxs niños de la sala de Lucas para aclarar lo sucedido y explicitar cómo esta escena es interpretada en términos de la ESI por la institución. También es conveniente hablar con la madre y el padre de Lucas para indagar y revisar en qué forma se manejan las situaciones de intimidad y sexualidad en el hogar. Es muy conveniente que el tratamiento de esta situación sea abordado no solo por la dirección del Jardín, sino por miembros del Equipo de Orientación Escolar de la institución o del Distrito Escolar.

Para el abordaje de la sexualidad en el Nivel Inicial Bertolino, Evangelisti y Perelli (2007) plantean que es necesario conectar este tema con la complejidad de las pulsiones vitales y las restricciones culturales que rigen la vida social. La falta de capacitación de docentes y familias para tratar el tema de la sexualidad, los miedos, prejuicios e inhibiciones constituyen el mayor obstáculo para lograr esto. Lxs docentes deben acompañar el desarrollo de la sexualidad de lxs niños, poniendo entre paréntesis la orientación sexual de cada infante, tratando de deconstruir los estereotipos de género que se imponen a nivel de los juegos y roles, permitiendo que surjan con la mayor libertad los comportamientos, prácticas y actuaciones de lxs niños (Bilinkis y García Palacios, 2015). Una vez que se han analizado las propias determinaciones, sentidos y significados personales de los docentes sobre sexualidad y afectividad, es importante trabajar sobre las situaciones escolares que se plantean y no silenciarlas (Aristarain, 2007). Desplegar todo esto permite invitar a la reflexión y al debate a las distintas organizaciones familiares que son parte esencial de la institución escolar, porque se considera

que la escuela, el jardín tiene como función social fundamental el educar e impartir conocimientos en relación a la ESI.

La Escena 8 dice: “*La mamá de Martín, un nene de sala de 4 años, pide hablar con la Directora del Jardín porque al regresar a casa e ir al baño, Martín presentó una herida en el orificio anal, ‘le salió un hilo de sangre’. El niño contó a su madre que estuvo jugando con Agustín y que este le bajó los pantalones y el calzoncillo y le metió un dedo en la cola. La maestra recuerda que en ningún momento salió de la sala y afirma que es imposible que haya sucedido todo eso. La madre va a llevar a Martín a una revisión médica y amenaza al Jardín con una denuncia*”. El problema que las docentes identifican en esta escena es que la familia de Martín cree que su hijo fue abusado por un niño de su sala. Las puertas de entrada que se pone en juego son “las Familias” y “Situaciones que irrumpen en la vida escolar”. Los ejes más importantes que están en juego son: Ejercer nuestros derechos y Cuidado del cuerpo y la intimidad. Por otro lado las docentes advierten que este episodio debería ser calificado por la institución como “Presunción de situación de abuso”, lo cual implica que deben darse parte a las autoridades de la escuela, los miembros del EOE e inspectorxs, debe citarse a los familiares, deben labrarse actas y debe seguirse un protocolo predefinido por la *Guía para el abordaje de situaciones conflictivas en el ámbito escolar* (Comunicación Conjunta 1/12, 2012) la cuál también es presentada a lxs docentes durante estas jornadas de capacitación de ESI. Es imprescindible resguardar los derechos de los dos menores, escuchar a las familias, explicar a las mismas cuales son los cuidados preventivos que la institución arbitra en relación a la ESI y a las posibles situaciones de vulneración de derechos, que pueden estar sucediendo tanto en el Jardín como en otros ámbitos. Finalmente las docentes también ven como necesario organizar talleres con los docentes y las familias para explicar cómo funciona la sexualidad infantil, qué diferencias hay con la sexualidad de los adultos, como se debe cuidar el cuerpo y preservar el derecho a la intimidad de los niños. También ven como importante que el jardín defina y planifique un proyecto institucional, que atraviese todas las áreas, y que se base en la propuesta y los materiales de ESI.

El análisis de la participación y producciones de lxs docentes en las jornadas de capacitación, han demostrado que resulta fundamental para el abordaje de la ESI atender a cuatro cuestiones centrales: 1) Revisar los diseños y contenidos curriculares, actividades áulicas e institucionales para tomar conciencia de cómo cada docente está transmitiendo la ESI en la actualidad; 2) Conocer y tomar conciencia de cómo se desarrolla la sexualidad infantil en las edades más tempranas, para no mal interpretar o prejuzgar desde la mentalidad y experiencia sexual de adultxs las prácticas y procesos de desarrollo psicosexual que atraviesan lxs niños; 3) Articular, interpretar y fundamentar los contenidos curriculares de ESI en términos de los *5 ejes conceptuales fundamentales de la ESI*, y definiendo en cada situación particular a abordar, cuáles son las *puertas de entrada de la ESI* que sirven para definir las estrategias y tácticas más adecuadas para su elaboración e intervención 4) Respetar y poner en valor los derechos de los niños a educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, manifestar su afectividad, cuidar su integridad, su salud y la de otros.

Estas cuatro condiciones que hacen exitoso el proceso de capacitación docente presentado coinciden en gran medida con el marco de *Pedagogía del Cuidado* propuesta por diversos autores (Fernández Herrería y López López, 2010) (Castillo Cedeño, I. Castillo Cedeño, R. Flores Davis, Miranda Cervantes, 2015), basado a su vez en el concepto de *Ética del cuidado* desarrollado por Gilligan (1982). De acuerdo a Boff (2002) el cuidado es opuesto a: desinterés, indife-

rencia y olvido. Cuidar es una actitud que forma parte de nuestro ser, que se manifiesta en nuestra preocupación, responsabilización, cercanía y compromiso afectivo con el otro. Fernández Herrería y López López (2010) proponen una *Pedagogía del cuidado* partiendo de los conceptos de *Ética del cuidado* de Boff (2002). Esta ética debería tener como objetivo principal el aprendizaje de la vivencia esencial y frontal de nuestra religación e interdependencia con la comunidad de la vida. Es decir, la vivencia de conexión, de interdependencia, del enraizamiento con la vida, la naturaleza, con los demás y con nuestra identidad más profunda.

Una *Pedagogía del cuidado* supone la educación en valores sintónicos con la *Ética del cuidado*. Esta pedagogía tiene los siguientes principios: 1) no separar los valores entre sí, lo que significa que desde el valor central del cuidado, podemos transversalizar los demás valores; 2) hacer una educación en los valores del cuidado desde un aprendizaje enriquecido, vivencial, interpersonal, es decir que valore lo integral, que no priorice lo conceptual, y 3) trabajar estos valores desde los distintos contextos y su interrelación: escolar, familiar y comunitario. Por otro lado, al pedagogía del cuidado tiene tres dimensiones inseparables: 1) una dimensión interna: cuida mi vida, mi cuerpo, mis emociones y pensamientos; 2) una dimensión social: cuida la vida de otros, cuida la convivencia, el desarrollo y la igualdad; y 3) una dimensión ecológica: cuida la madre tierra, la vida natural, regula el consumo, etc. (Fernández Herrería y López López, 2010).

El recorrido planteado en este artículo muestra que la educación inicial tiene un papel primordial en la formación humana de los sujetos, ya que se ocupa de los primeros años de vida, y sienta las bases sobre las que ha de cimentarse toda la vida del ser humano. Los jardines de infantes son fundamentales para sostener a lxs niñxs en su crecimiento y desarrollo integral, juegan un papel principal como agentes de transmisión de la cultura y, en consecuencia, de la socialización del género y de la educación para la sexualidad. Ambas se constituyen en las vivencias cotidianas del jardín, en la interacción con los niños y niñas, y con lxs profesionales que comparten con ellxs sus prácticas pedagógicas. La pedagogía del cuidado es una herramienta imprescindible para transmitir los contenidos y valores de la ESI, la cual constituye un cambio de paradigma, que nustrxs docentes, niñxs y familias van adoptando progresiva y efectivamente. La transformación que se está operando no es rápida ni sencilla, pero una vez que comienza, todxs lxs miembrxs de la comunidad educativa la van adoptando ya que la ven como necesaria y ventajosa para todxs.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristarain, P. (2007), *Pensando la Educación Sexual en el Nivel Inicial e- Eccleston*. Educación Sexual, Año 3. Número 8. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Min. Educación. GCBA. Pág 52
- Bertolino, E., Evangelista, M., Perelli, L. (2007) Educación sexual. Una demanda ética impostergable. En "El monitor de la educación" nº 11.
- Bilinkis, Marcela y García Palacios, Mariana (2015) "El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas" en Revista *Lúdicamente*, Vol. 4, Nº7, Año 2015 mayo, Buenos Aires
- Boff, L. (2002) *El cuidado esencial*, Trota, Madrid
- Brailovsky, D.; Herrera, S. y Santa Cruz, E. (2001) *La desigualdad en la educación para varones y mujeres en el jardín de infantes*. En 0 a 5 la Educación en los Primeros Años. Centro de Publicaciones Educativas
- Camacho Brown, L. y Watson Soto, H. (2007) *Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial* Inter Sedes. Vol. VIII. (14-2007) 33-48. ISSN: 1409-4746
- Castillo Cedeño, I. Castillo Cedeño, R. Flores Davis, L. Miranda Cervantes, G. (2015) "La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable" *Revista Educación de Costa Rica*, Nº 39 (1)
- Comunicación Conjunta 1/12 (2012) "Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar" Pcia Bs As. Dirección General de Cultura y Educación
- Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (1990) Jomtien, Tailandia, Extraído el 29 de marzo de 2006 desde <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- Delval, J. (1990) *Creer y pensar*, Paidós, Bs.As.
- Díaz, M. (1999) *Algunas reflexiones acerca de la dimensión de género en el currículum de la educación parvularia*. En TEMAS PEDAGÓGICOS. Cuadernillos de Estudio. Chile: Junta Nacional de Jardines.
- Espinosa, G. (2006) *El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima*. En *Desafíos para una equidad de género en la educación*. Perú: IEP Ediciones.
- Fernández Herrería, A. y López López, Ma del C (2010) "La Educación en Valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 53/4
- Finello, K. (2009) *Avoiding Gender Stereotypes. How to overcome stereotypes in raising your son or daughter*. <http://www.parents.com/toddlers/development/behavioral/avoiding-gender-stereotypes/>
- Freud, S. (1915) *Tres ensayos para una teoría sexual*- Obras completas - Biblioteca Nueva - Madrid
- García Palacios, M y Bilinkis, M. (2013) *Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente*. En, *Lúdicamente* Año 2 Nº4, 2013, Buenos Aires
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge
- Katz, N. (2011) *Gender Stereotypes - What You Need to Know About Gender Stereotypes*. <http://womensissues.about.com/cs/genderstereotypes/a/aagenderstereo.htm/>
- Ley Nacional Nº 26.150 (2006) *Ley de educación sexual integral* Programa nacional de Educación Sexual Integral Ministerio de Educ. Rep. Arg. <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf/>
- López Louro, G (2000) "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género". EN GENTILLI, P (2000) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Santillana, Bs As.
- Marina, M (Coord.) (2010) *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para el aula*. Programa ESI-Programa Nacional de educación Sexual Integral. Consejo Federal de educación- Ministerio de Educación. http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_inicial.pdf/
- Marina, M. (2011) *Educación sexual integral: para charlar en familia*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, <ftp://ftp.me.gov.ar/vs/EducacionSexualEnFamilia.pdf7>
- Ministerio de Educación (2011) *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de ESI, <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf/>
- Román, C. (2007) *Piedra libre a la Educación Sexual en el Nivel Inicial e- Eccleston*. Educación Sexual, Año 3. Número 8, ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Página 14

CONCEPCIONES DE CUIDADO EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON DOCENTES Y ADOLESCENTES DE ESCUELAS DEL SUR DEL GBA

Gosende, Eduardo E.; Scarimbolo, Graciela; Ferreyra, Marcela
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral" Se basa en la experiencia y la información obtenidas en los Talleres de Educación Sexual Integral (ESI) realizados con estudiantes secundarios y en procesos de capacitación docente en ESI. Examinamos las diferentes concepciones de Cuidado que fuimos explorando y adoptando a lo largo de cuatro distintas etapas transitadas desde 2010 hasta la actualidad. En el comienzo concebíamos el Cuidado como Prevención de situaciones de riesgo y promoción de la salud fisiológica y psíquica. En un segundo momento, y frente a las dificultades que tuvimos en la implementación de los talleres, propusimos entonces el concepto de Vínculos de cuidado (Gosende, Scarimbolo y Ferreyra, 2013). Una tercera etapa nos llevó a repensar el cuidado desde un marco de mayor complejidad postulando la necesidad de una Ética del cuidado. La última concepción de cuidado que estamos explorando y profundizando es Cuidado de sí y del otro como prácticas de libertad (Foucault, 1984), que se nos presentó como esencial al conocer situaciones particulares que se daban en las escuelas cuando docentes y alumnos ejercían su derecho a modificar sus identidades de género.

Palabras clave

Cuidado, Educación sexual integral, Adolescencia

ABSTRACT

CONCEPTIONS OF CARE IN INTEGRAL SEXUAL EDUCATION WORKSHOPS WITH TEACHERS AND ADOLESCENTS FROM SCHOOLS OF SOUTH OF GBA

This paper is part of a research project called "Care of the self and care of the others in Integral Sexual Education" It analyses experiences and information obtained in Integral Sexual Education (ISE) workshops with secondary students and during teachers training workshops on ISE. We will examine different conceptions of Care that we have explored and adopted along four different research stages from 2010 until now. In the beginning of this project we conceived care as Prevention of risk situations and promotion of physiological and psychical health. In a second moment, and in front of many difficulties that we experienced, we proposed the concept of Bonds of care (Gosende, Scarimbolo and Ferreyra, 2013) A third stage made us to rethink care more complexly postulating the concept of an Ethics of care. Finally, the conception of care that we are exploring and deepening now is Care of self and of the other as a practice of freedom (Foucault, 1984), that we believe as essential when knowing particular situations given in the schools when teachers and students exercise their right to modify their gender identities.

Key words

Care, Integral sexual education, Adolescence

Los objetivos de este trabajo se incluyen dentro del proyecto de investigación "Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral" que se desarrolla en UNQ en el marco del Programa de Investigación denominado "Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos". Este trabajo se basa en la experiencia y la información obtenidas en los Talleres de Educación Sexual Integral, realizados desde octubre/2011 hasta la actualidad en el marco del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *De sexo sí se habla!*, con adolescentes de escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela. Estos talleres se incluyen dentro del Programa nacional de *Educación Sexual Integral*, creado por la Ley Nacional 26.150 (2006). Constituyen una propuesta integral, activa y participativa, favorecen la expresión de las ideas previas del estudiante, su reflexión, comparación y crítica (Morgade y Alonso, 2008). Otra fuente de datos que tiene este trabajo son talleres de Capacitación Docente, realizados en el marco de las Jornadas "Es parte de la vida, es parte de la escuela" que llevó adelante la Dirección General de Escuelas de la Pcia. de Bs As en la Región Educativa V. Algunos miembros del mencionado proyecto de extensión también coordinamos procesos de capacitación docente en Educación Sexual Integral (ESI), a los cuales asistieron aproximadamente unos 1200 docentes del GBA de niveles secundarios, primarios e inicial, entre los meses de junio/2014 y diciembre/2015.

En este trabajo examinaremos las diferentes *Concepciones de Cuidado* que fuimos explorando y adoptando a lo largo de cuatro distintas etapas transitadas desde 2010 hasta la actualidad, en el desarrollo de Talleres de ESI correspondientes a los dos ámbitos recién mencionados, con los estudiantes adolescentes, con los docentes y sus comunidades educativas. En el comienzo de este proyecto concebíamos el *Cuidado como Prevención de situaciones de riesgo y promoción de la salud fisiológica y psíquica*. Ante la falta de cuidado los adolescentes acontecen conductas y exposición a situaciones de riesgo, enfermedades, relaciones sexuales violentas, violencia en el noviazgo, maltrato y sufrimiento psíquico, etc. En un segundo momento, y frente a las dificultades que tuvimos en la implementación de los talleres, comenzamos a pensar el cuidado desde una visión más amplia y superadora, y no solamente asociado con la evitación de conductas o situaciones de riesgo en los adolescentes. Propusimos entonces el concepto de *Vínculos de cuidado* (Gosende, Scarimbolo y Ferreyra, 2013) ya que le dimos prioridad a la relación interpersonal y afectiva que se constituía entre los coordinadores de los talleres y los estudiantes, la cual funcionaba como soporte fundamental para la construcción del cuidado de sí mismos y de los otros en los estudiantes.

Una tercera etapa nos llevó a repensar el cuidado desde un marco de mayor complejidad postulando la necesidad de una *Ética del cuidado*, la cual argumenta que es necesario plantear, transmitir y desarrollar la ESI desde la articulación simultánea de múltiples va-

lores y objetivos: respeto de la justicia, la diferencia, la singularidad, lo contextual. El acento debe ponerse en la integralidad, considerar el cuidado en función de la totalidad, complementando el abordaje desde cada uno de los cinco ejes conceptuales que sostiene la propia ley de la ESI (respeto de los derechos, respeto a la diversidad, cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad e inclusión de la perspectiva de género). La última concepción de cuidado que estamos explorando y profundizando es el *Cuidado de sí y del otro como prácticas de libertad* (Foucault, 1984) que se nos presentó como esencial al conocer situaciones particulares que se daban en las escuelas cuando docentes y alumnos ejercían su derecho a modificar sus identidades de género, con la consecuente respuesta de reconocimiento y transformación que se volvía imprescindible por parte de las escuelas, el sistema educativo y la propia sociedad, la cual promulga nuevas leyes, como por ejemplo la ley de identidad de género y de matrimonio igualitario.

Prácticas de riesgo y falta de cuidado

El objetivo de los talleres es propiciar actitudes reflexivas y un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y de cuestionamiento de las prácticas, saberes, modelos y roles aprendidos en la familia y la escuela. Que los estudiantes puedan visualizarlos, criticarlos y deconstruirlos, generando concepciones y prácticas y alternativas, promoviendo actitudes de cuidado hacia sí mismos y hacia los otros, a través de prácticas sexuales mejor informadas y relaciones más equitativas entre los géneros. La metodología utilizada es activa y participativa, favoreciendo la visualización de prácticas y la expresión de ideas en relación a la Sexualidad y al Género, permitiendo la reflexión, comparación y crítica. Los contenidos trabajados en los talleres intentan abordar la ESI desde la mayor integralidad, ellos incluyen: 1) Estereotipos de género; 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad; 3) Iniciación sexual; 4) Genitalidad; 5) Métodos anticonceptivos; 6) Enfermedades de transmisión sexual, VIH y Sida; 7) Diversidad sexual y diversidad de género; 8) Discriminación, violencia de género y trata 10) Paterinidad y maternidad responsable.

La adolescencia es un período de pasaje entre la infancia y la adultez. Según Dolto (1990) la adolescencia equivaldría a un segundo nacimiento que se tendría que realizar progresivamente, durante el cual, el adolescente debe desprenderse poco a poco de la protección familiar, esto lo desconcierta y le provoca miedo e inseguridad. Debe afrontar toda una serie de cambios complejos. Se abandonan las identificaciones infantiles y se construyen las del adolescente. Se producen una serie de cambios corporales y fisiológicos asociados con las funciones propias de la reproducción, se da una revolución hormonal, reactivándose la pulsión sexual.

Winnicott (1960) considera que la adolescencia es una época de descubrimiento personal, que debe afrontar toda una serie de cambios complejos. El medio ambiente en esta etapa desempeña un papel de importancia vital. Una característica del adolescente es que oscila entre el desafío y la dependencia. Bruscamente alterna entre la independencia desafiante y una dependencia regresiva. Encuentro y confrontación, muchas veces los adolescentes necesitan provocar, desafiar y enfrentar a adultos capaces de soportar el choque de la oposición. Es el proceso por el cual el adolescente se diferencia y puede ir construyendo su nueva identidad. Si el adulto no se ofrece en este lugar, huye o se atemoriza, los adolescentes se quedan solos, huérfanos. Orfandad que implica ausencia de referentes, los jóvenes no tienen de quién diferenciarse ni cómo discriminarse, no puede elaborar en este sentido un lugar distinto y propio. En la sociedad actual pareciera que existe la tendencia al

borramiento de las diferencias entre adultos y adolescentes. Hay una tendencia a la sumisión de todos a la misma forma de pensar, de vivir, de sentir. Weissmann (2005) establece que a diferencia de otras épocas hoy en día no existe un modelo de adulto perfectamente construido al que habría que aspirar. En la actualidad, muchos adultos suelen presentar identidades cada vez más singulares y cambiantes, menos tradicionales, tanto a nivel social, laboral, o incluso sexual.

Las instituciones educativas también juegan un rol fundamental, la legalidad institucional como marco normativo, es representante del Otro social que encarna el mundo adulto. Sin embargo, las instituciones escolares, las relaciones de los sujetos dentro de ellas parecen haber perdido eficacia en tanto marco referencial normativo y mediador de la relación de los jóvenes con las generaciones adultas. La función del docente como la encarnación de la norma y la autoridad aparece mostrando fugas y fracturas. La escuela, fiel a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene en lo fundamental las mismas metodologías y herramientas pedagógicas sin dar cuenta del cambio que ocurre afuera de sus puertas (Dussel, 2006). La escuela ya no tiene tanta capacidad de instituir identidades y sostener valores. Los diseños curriculares y la autoridad de los docentes deben ser renegociados constantemente con padres y alumnos. (Tenti Fanfani, 2004). Tiramonti (2005) afirma: "...la escuela "cayó" ... como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social" (Tiramonti, 2005, pag. 13).

Las transformaciones que promueve la propia crisis adolescente, en el marco de instituciones que se desestabilizan y transitan su propia crisis: la familia, el adulto, la escuela, han generado una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad y el género. Esta exploración y definición más autónoma de los campos de la sexualidad y el género puede llevar a acentuar, por un lado, procesos positivos, por ejemplo: toma de decisiones más conscientes y reflexivas, prácticas de cuidado y prevención, de sexualidad responsable, etc.. Por otro lado, también se pueden acentuar distintos procesos negativos: 1) incremento exagerado de la idealización de los roles de género, por ej. idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas; 2) ausencia de criterios adecuados acerca de prácticas sexuales, por ejemplo: iniciación sexual imprevista; 3) aumento de prácticas de bullying, marginación, segregación y violencia contra la diversidad sexual y de género; 4) incremento de las relaciones de pareja machistas y misóginas; 5) incremento de las conductas de riesgo o la exposición al riesgo (Le Breton, 2011), por ejemplo: tener relaciones sexuales sin preservativo, propiciar relaciones de pareja agresivas y violentas, etc.

La idea inicial de los talleres de ESI se enmarcaba en la dirección de facilitar una educación más reflexiva, un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y cuestionamiento de los saberes, modelos y roles aprendidos en la familia y la escuela, para que los estudiantes puedan deconstruirlos. Es decir, el objetivo inicial de nuestros talleres era generar prácticas y concepciones alternativas que desnaturalicen el hábito primario y secundario (Bourdieu y Passeron, 1995), promoviendo prácticas sexuales más informadas y autónomas y relaciones más igualitarias entre los géneros. Nos encontramos con otra realidad, menos rígida, menos institucionalizada, tanto desde las familias como desde la escuela, ya en manos de los propios adolescentes, pero sin un rumbo claro, y sometida a la influencia de las fuerzas culturales que actúan libre y directamente sobre ellos, los medios, el consumo, la tecnología, la moda, la violencia.

El concepto de cuidado como opuesto a los riesgos y relacionado con las decisiones y el ejercicio de la propia sexualidad se vincula con prácticas que pueden ejercerse con prevención y responsabilidad. El sentido de la prevención se refiere a contar con los conocimientos y la toma de conciencia suficientes como para prevenir los riesgos, por ej. los embarazos, las ETS (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008). La responsabilidad es un componente de la experiencia sexual y de la necesaria toma de decisiones informadas de los riesgos posibles al momento de tener relaciones sexuales.

Las conductas y prácticas de riesgo pueden ser vistas en principio como falta de cuidado, como formando parte de una oposición dicotómica, donde se confrontan dos polos: riesgos versus cuidados. Sin embargo el riesgo también puede tener un rol positivo como parte de procesos de subjetivación, las conductas de riesgo pueden ser parte de una búsqueda de identidad para los que de entrada no se encontraron incluidos en un orden simbólico. Le Breton (2011) sostiene que los jóvenes que padecen orfandad, falta de sostén, exclusión, maltrato o abuso, utilizan las conductas de riesgo de manera sintomática como tentativas dolorosas pero necesarias para ubicarse en este mundo. Las conductas de riesgo, al estilo del rito de la ordalía que era común en sociedades de la Edad Media, constituyen una búsqueda de marcas y de límites de sentido que nunca fue dado o integrado. Para existir todos debemos saber lo que debemos esperar de nosotros y lo que los otros pueden esperar de nosotros, superar situaciones de riesgo en el marco de ciertos rituales genera la inscripción de la reciprocidad del lazo social.

Vínculos de cuidado entre coordinadorxes y adolescentes en los talleres de ESI

Después de dos años de llevar adelante nuestros talleres de ESI con los estudiantes de escuelas secundarias, revisamos los resultados que estábamos alcanzando, especialmente porque se nos habían presentado diversos obstáculos, de manera sistemática e insistente. Algunos obstáculos que aparecían al realizar los talleres estaban relacionados con el funcionamiento institucional, otros estaban relacionados con la misma temática que trabajamos, la cual genera la puesta en juego de resistencias, rechazos, tabúes, etc., tanto desde los estudiantes, como desde los docentes. Desde un comienzo el coordinador del taller debe poner en juego su tolerancia a la frustración y su perseverancia. Debe ser capaz de escuchar, de abrir espacios para que surja la palabra de los estudiantes. Pero fundamentalmente debe alojar al otro (estudiantes, grupo), debe ofrecer un vínculo libidinal, que constituya un sostén afectivo para el otro. En términos de Aulagnier (1977) se trata de “ofrecer la apertura a nuevos sentidos, nuevos significados posibles, con los cuales el sujeto pueda identificarse” donde siempre habrá un efecto de anticipación, incluso “violencia” -en el sentido de una cierta imposición-, especialmente en este caso ya que se trata de educación sexual. Desde el espacio de los talleres, concebimos a la educación sexual desde un enfoque no tradicional, no se trata de una educación sexual en un sentido literal, no tratamos con sujetos ignorantes que deben ser instruidos acerca de lo sexual. Desde un enfoque psicoanalítico, la sexualidad está presente desde el inicio de la vida, el infans nace inmerso en ella, y el desarrollo subjetivo se produce al interior de una red de lazos libidinales. Desde su mas temprana infancia el sujeto va siendo sexualizado por el otro, en tanto los cuidados maternos inscriben lo pulsional al mismo tiempo que ofrecen sentidos posibles con los cuales identificarse (Aulagnier, 1977).

Durante los talleres suelen darse reiterados intentos de transgresión, falta de respeto a la persona del coordinador, indiferencia, falta de motivación, ataque al docente o a los compañeros, etc. Mucho de

esto funciona como boicot a la tarea, o como una puesta a prueba del coordinador, o como desafío constante desde el adolescente a la figura de autoridad que representa el adulto. También sabemos que la misma temática que se aborda, los materiales que se usan, son generadores de emociones como vergüenza, timidez, inferioridad, rechazo, asco, ansiedad, etc. Todas estas son reacciones esperables al plantear contenidos que tienen que ver con sexualidad, género, relaciones afectivas, vínculos familiares y vínculos de pareja, etc. Todos los obstáculos al desarrollo del taller deben ser superados, y además, transformados en oportunidad para mostrar que el coordinador es confiable, que es “*suficientemente bueno*”, en términos de Winnicott (1971) y que está dispuesto a escuchar y atender cada situación y cada caso en particular. Se trata de la Función materna del coordinador, que le permite poder soportar la transferencia sobre su persona de las expectativas, las ansiedades, los afectos displacenteros.

Al finalizar los talleres siempre los estudiantes responden positivamente, cuentan experiencias propias o de otros en relación a la sexualidad, formulan preguntas, se plantean dudas acerca de cómo actuar, cómo decidir en situaciones conflictivas. Ubican al coordinador como una fuente de información, de experiencias y sobre todo como sostén simbólico y afectivo. Se produce un proceso dialéctico de sucesivos momentos que va construyendo un modo de funcionamiento alternativo al modelo escolar disciplinar. Este funcionamiento alternativo pone en juego una combinación clave en dos niveles: mientras ofrece mayor *simetría* a nivel de los saberes (el coordinador no es el poseedor del saber acerca de la sexualidad y del género), también propone mayor *disimetría* en relación a lugares y roles (el coordinador está a cargo del taller, da las consignas, es el miembro adulto que va a marcar las reglas y los límites). En el marco de este nuevo encuadre es que puede construirse nuevos procesos ligados al cuidado, sostén del aprendizaje y el crecimiento en los estudiantes.

Estos *vínculos de cuidado* son fundamentales para el logro de los objetivos del taller. Se constituyen en el marco de un proceso dialéctico, que confronta los deseos, las estrategias y la habilidades del coordinador contra la falta de compromiso inicial, la desconfianza, los temores y otras reacciones defensivas de los estudiantes u otros miembros de la comunidad educativa. Para superar estos obstáculos y alcanzar los objetivos del taller, se hace necesaria la construcción de *vínculos de cuidado*, entre el coordinador y los estudiantes, así como entre los propios adolescentes. Dichos vínculos de cuidado se sostienen en la oferta que los coordinadores hacen de nuevos significantes que permitan representar los nuevos saberes y nuevas prácticas relacionadas con sexualidad y género, los cuales se brindan en el marco de lazos libidinales que tienen una doble dimensión, por un lado la dimensión de sostén que ofrece el otro, la cual se corresponde con lazos afectivos de ternura, y por otro lado se requiere de la dimensión de corte, la instalación de la ley, a través del establecimiento de los límites y de la sanción de las transgresiones (Ulloa, 2011). El coordinador de los talleres que es capaz de promover cuidado en los adolescentes, sería aquel que puede proponer un entramado de nuevas significaciones, por las que podrán circular los adolescentes y su sexualidad.

Ética y Pedagogía del cuidado

El concepto de cuidado que expondremos en este apartado se origina y reflexiona a partir de procesos de capacitación docente en Educación Sexual Integral (ESI) realizados con docentes, auxiliares y directivos de Jardines de Infantes de la Región Educativa V del GBA, entre los meses de Agosto y Octubre de 2015. La ESI fundamenta su integralidad en una concepción amplia y compleja de la sexualidad la cual se inspira en el enfoque psicoanalítico de la

sexualidad así como en la articulación y entrecruzamiento de cinco perspectivas que le dan fundamento: 1) perspectiva de género, 2) el ejercicio de nuestros derechos; 3) perspectiva del cuidado del cuerpo y la salud; 4) valoración de la afectividad y 5) respeto por la diversidad. La ley 26.150 del año 2006 plantea la necesidad de un abordaje transversal, que cubra todas las áreas curriculares y todas las prácticas cotidianas escolares, y que esté a cargo de todos los miembros de la institución educativa, convocando especialmente la imprescindible participación de las familias.

Durante las tres jornadas intensivas que desarrollaba cada taller de Formación Docente se capacitaron grupos de hasta 60 personas, compuestos por subgrupos interdisciplinarios de cinco personas de cada jardín. Se trabajó con dinámicas y experiencias grupales y vivenciales, a partir de las cuales se tomaba conciencia y se reflexionaba acerca de cómo se va desarrollando la ESI en las escuelas y jardines. Lxs docentes analizaban primeramente sus propias experiencias de Educación Sexual, en un segundo momento van dando cuenta de sus prácticas y experiencias didácticas y pedagógicas. En tercer lugar hacían un diagnóstico de la ESI a nivel institucional y finalmente planificaban como llevarán adelante acciones y transformaciones en relación a la ESI tanto con lxs otrxs docentes de sus escuelas, como con lxs estudiantes y con las familias.

La capacitación les demandó relacionarse, analizar y aplicar una serie de herramientas de ESI que conforman el andamiaje de recursos conceptuales: 1) las 5 perspectivas o ejes conceptuales fundamentales de la ESI; 2) las *puertas de entrada de la ESI* a las escuelas y jardines, que incluyen a) la reflexión sobre nosotrxs mismxs en tanto docentes; b) el desarrollo curricular, c) las actividades de la vida cotidiana, d) las situaciones que irrumpen en la vida escolar y e) las familias; 3) concepciones de sexualidad y género que utiliza la ESI; etc. Entre los recursos más prácticos que suministra ESI se cuentan 1) leyes y lineamientos curriculares; 2) cuadernillos de actividades, 3) videos, 4) láminas y trípticos, etc.

Sobre el final de la capacitación se presentó a lxs docentes de Nivel Inicial una dinámica que implicó la lectura y el análisis de ocho "escenas", en cada una de las cuales se les presenta brevemente una situación problemática relacionada con la ESI que suele plantearse habitualmente en las sala de los jardines, o irrumpir en la vida cotidiana de los mismos, y que resultan a veces muy difíciles de manejar si se quiere abordar con conciencia y cuidado las realidades relacionadas con ESI. Las respuestas que se obtuvieron ante estos ejercicios fueron muy buenas, las docentes analizaron muy detallada y comprometidamente las escenas, buscando soluciones y abordajes que ponían en juego las herramientas, contenidos y valores que propone la ESI.

El concepto de *Ética del cuidado* fue desarrollado por Gilligan (1982) cuando encontró que el orden moral de mujeres expresaba una "voz diferente" a la de los varones, una respuesta moral diferente que la que daban los varones. Si se considera ética de la justicia a las normas o principios universales que enfatizan el principio de igualdad entre los seres humanos, la *ética del cuidado* reivindica la importancia de la diferencia, tener en cuenta la diversidad, el contexto, las circunstancias, la particularidad (Comins, 2003). Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales y han de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados desoyendo sus necesidades más concretas ni sus circunstancias singulares.

Gilligan encuentra que la moral de las mujeres se define en términos de relaciones interpersonales y no tanto en base a reglas, normas o principios abstractos y universales aplicables ciegamente a todos por igual. Desde esta ética no se propone priorizar las di-

ferencias por encima de la igualdad, sino partiendo de la igualdad, complementar la ética de la justicia con la contextualidad y la diversidad, apoyándose fundamentalmente en la premisa de la no violencia: *no se debe dañar a nadie* (Fernandez Herrería y Lopez Lopez, 2010). De acuerdo a Boff (2002) el cuidado es opuesto a: desinterés, indiferencia y olvido. Cuidar es un actitud que forma parte de nuestro ser, que se manifiesta en nuestra preocupación, responsabilización, cercanía y compromiso afectivo con el otro.

Fernandez Herrería y Lopez Lopez (2010) proponen una *Pedagogía del cuidado* partiendo de la ética del cuidado planteada por Boff (2002). Esta debería tener como objetivo principal el aprendizaje de la vivencia esencial, frontal, de nuestra religación e interdependencia con la comunidad de la vida. Es decir, es la vivencia de conexión, de interdependencia, del enraizamiento con la vida, la naturaleza, con los demás y con nuestra identidad más profunda. Una Pedagogía del cuidado supone la educación en valores sintónicos con la cosmovisión de la ética del cuidado. Esta pedagogía tiene los siguientes principios: 1) no separar los valores entre sí, lo que significa que desde el valor central del cuidado, podemos transversalizar los demás valores; 2) hacer una educación en los valores del cuidado no sólo desde lo conceptual, sino desde un aprendizaje enriquecido, vivencial, interpersonal; 3) trabajar estos valores desde los distintos contextos y su interrelación: escolar, familiar y comunitario. Por otro lado, es esencial subrayar que la pedagogía del cuidado tiene tres dimensiones inseparables: 1) una *dimensión interna*: cuido mi vida, mi cuerpo, mis emociones y pensamientos; 2) una *dimensión social*: cuido la vida de otros, cuido la convivencia, el desarrollo y la igualdad; y 3) una *dimensión ecológica*: cuido la madre tierra, la vida natural, regulo el consumo, etc. (Fernandez Herrería y Lopez Lopez, 2010).

El análisis de la participación y las producciones de las docentes en los talleres realizados con las docentes nos permite enmarcar estos procesos de capacitación en ESI desde una *Pedagogía del cuidado*, ya que para el abordaje de la ESI resultó fundamental no solo utilizar el dispositivo vivencial de los talleres sino también atender a cuatro cuestiones centrales: 1) Revisar los diseños y contenidos curriculares, actividades áulicas e institucionales para tomar conciencia de cómo cada docente está transmitiendo la ESI en la actualidad; 2) Conocer y tomar conciencia de cómo se desarrolla la sexualidad infantil en las edades más tempranas, para no mal interpretar o juzgar; 3) Articular, interpretar y fundamentar los contenidos curriculares de ESI en términos de los 5 *ejes conceptuales transversales fundamentales de la ESI*, y definiendo en cada situación particular a abordar, cuáles son las *puertas de entrada de la ESI* que sirven para definir las estrategias y tácticas más adecuadas para su elaboración e intervención 4) Respetar y poner en valor los derechos de los niños a educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, manifestar su afectividad, cuidar su integridad, su salud y la de otrxs. Consideramos que la propuesta de ESI constituye un cambio de paradigma, al cual nuestrxs docentes, niñxs y familias van accediendo progresiva y efectivamente. La transformación que se está operando implica priorizar la ética del cuidado. Este cambio de paradigma en relación a la ESI no es rápido ni sencillo, pero una vez que comienza, todxs los miembros de la comunidad educativa toman conciencia del mismo, lo ven como necesario y ventajoso para todos y todas.

Cuidado de sí y practicas de libertad

La última concepción de cuidado que estamos explorando y profundizando es el *Cuidado de sí y del otro* como prácticas de libertad (Foucault, 1982), que se nos presentó como esencial al conocer

situaciones particulares que se daban en las escuelas cuando docentes y estudiantes ejercían su derecho a modificar sus identidades de género y su corporalidad, con la consecuente respuesta de reconocimiento y transformación que se volvía imprescindible por parte de las escuelas, el sistema educativo y la propia sociedad, la cual promulga nuevas leyes, como por ejemplo la ley de identidad de género o de matrimonio igualitario.

En 1982 Michel Foucault explora la noción de *epimeleia heautou* o cuidado de sí, planteada por la cultura griega antigua y analizada tempranamente por los filósofos clásicos como Sócrates y Platón. Foucault explica que en nuestros días se ha operado una inversión histórica. Tomando como ejemplo al propio Psicoanálisis, y por la influencia de la filosofía cartesiana, el “conócete a ti mismo” eclipsó al “ocúpate de ti mismo” debido al doble influjo del cristianismo y de la modernidad sobre nuestra idea de la moral. En varios textos, este autor propone recuperar los elementos de una ética como arte de la existencia y una nueva práctica de la libertad basada en el *cuidado de sí*, el cual se refiere a la posibilidad de autogobernarse y modelar la existencia propia por medio de un conjunto de ejercicios espirituales que aseguren la creación y reinención continua de sí mismo (Jaramillo, 2013).

La recuperación del tema de la espiritualidad es una cuestión fundamental que remite a la diferencia entre la filosofía antigua y la moderna (De la Peña, 2008). En la Antigüedad la filosofía era inseparable de la espiritualidad, en tanto que la filosofía como modo de acceso a la verdad se encontraba asociada a la posibilidad de una metamorfosis subjetiva. *Esecuidado de sí* incluía una serie de prácticas heterogéneas cuyo fin era la transformación del sujeto. La espiritualidad de la filosofía antigua significaba “la búsqueda, la práctica, la experiencia mediante las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad”, y ello en la medida en que “el sujeto no tiene derecho, no goza de la capacidad de tener acceso a la verdad”, por lo que “es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta en distinto de sí mismo para tener acceso a la verdad” (Foucault, 1984, pag. 258-260). Resulta interesante señalar que más que una cuestión de conocimiento, de llegar a un decir absoluto sobre la verdad, el “cuidado de sí” consiste en un ejercicio de espiritualidad y no en la emergencia de un ser cognoscente como tal. En este sentido, Foucault sostiene que los movimientos lésbico-gay y feminista, así como las elaboraciones teóricas que los acompañan, promueven experiencias libertarias, que cuestionan la idea de una identidad sexual como un estado natural predeterminado, y que demuestran la fragilidad y contingencia de todo modo de identificación. Oponiéndose por esta vía, a toda teoría ahistórica del sujeto que le atribuya a éste un fundamento inalterable. En este sentido, el último Foucault sostiene una idea de libertad que va allá del modelo jurídico político moderno (De la Peña, 2008). La define no como oposición al poder sino como su límite interno. No se trata de un concepto abstracto y general sino que se concibe como una práctica histórica, no como un estado conquistado de una vez y para siempre, sino como la condición de un trabajo indefinido sobre la subjetividad.

En el pensamiento antiguo la *epimeleia heautou* se definió fundamentalmente como una forma de intensificar las relaciones sociales, como un modo de vivir juntos, más que como un recurso individualista. “La práctica de sí se liga a la práctica social o, si lo prefieren, la constitución de una relación de uno mismo consigo se conecta, de manera muy manifiesta, con las relaciones de uno mismo con el Otro” (Foucault, 1981-82: 158). El *cuidado de sí* es manifiesto en Sócrates como un “cuidar del otro”, en la medida en que su lugar,

su tarea en el mundo es la de exhortar a todos a que se ocupen de sí mismos; hay en ello un matiz político, es decir, que el cuidado de sí tiene en su haber consecuencias en relación con la participación como ciudadano. El saber sobre “sí mismo” es un saber de “nosotros dentro del mundo, nosotros en tanto estamos ligados en nuestra existencia a un conjunto de determinaciones y necesidades cuya racionalidad comprendemos” (Foucault, 1981-82, p.272). Ser libres es insertarse en el mundo y no arrancarse de él, es ubicarse dentro de un mundo íntegramente relacional y racional.

En la medida que las concepciones de género y sexualidad que promueven los movimientos feministas y de diversidad de género, cuestionan la idea de una identidad sexual como un estado natural predeterminado, y demuestran la fragilidad y contingencia de nuestros modo de identificación, nos interesa emplear y profundizar las discusiones conceptuales que sugiere Foucault para analizar y complejizar en mayor profundidad las experiencias y representaciones actuales y emergentes que tienen los sujetos que participan en nuestras capacitaciones e investigaciones ligadas a la ESI, en lo que hace, no solo a sus prácticas y saberes ligados a la sexualidad y al género, sino también a los vínculos y procesos de cuidado de sí y del otro que se ponen en juego en dichas prácticas y saberes.

Conclusión

Para concluir, consideramos que los procesos de Educación Sexual Integral que han sido presentados y analizados en este trabajo, tanto lo que se realizan con los estudiantes secundarios en los talleres, como los que se realizan en las capacitaciones docentes, no pueden considerarse ni analizarse apelando a una sola definición de cuidado. Las cuatro conceptualizaciones de cuidado aquí presentadas, a saber, *Cuidado como Prevención de situaciones de riesgo; Vínculos de cuidado; Ética y Pedagogía del cuidado, y Cuidado de sí y del otro como prácticas de libertad*, lejos de excluirse o contradirse, se complementan y enriquecen, tanto a nivel teórico como práctico. La ESI implica proponer e implementar dispositivos que permita redescubrir y transformar la propia identidad, poniendo en juego los prejuicios, los temores, las fantasías, los deseos, propios y de los otros. Redefinir y planificar nuestro futuro trabajo partiendo de la articulación de estas diferentes formas de cuidado nos permite desarrollar nuevas estrategias y un nuevo posicionamiento para acompañar a los estudiantes y los docentes en estos cambios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Amorrortu editores, Bs. As.
- Boff, L. (2002) El cuidado esencial, Trota, Madrid.
- Bonoris, B (2013) ¿Es el psicoanálisis una práctica de la libertad? Diálogos entre Foucault y Lacan sobre el sujeto y la verdad Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis Año 3, No. 2, 2013
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995) Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en: “La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza” Ed Laia. Colección Fontamara
- Castillo Cedeño, I. Castillo Cedeño, R. Flores Davis, L. Miranda Cervantes, G. (2015) “La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable” Revista Educación de Costa Rica, N° 39 (1)
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004) «Pedagogía del aburrido», Corea, C, Lewkowicz, I. Paidós educador, Bs. As.
- Comins, I. (2003). “Del miedo a la diversidad a la Ética del cuidado: una perspectiva de género”, Revista Convergencia N° 33, pags 97-122
- De la Peña, F (2008) El psicoanálisis, la hermenéutica del sujeto y el giro hacia la ética en la obra tardía de Michel Foucault. Rev Sociológica, año 23, número 66, enero-abril de 2008, pp. 11-25

- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Seix-Barral. Barcelona
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) *Imágenes de lo no escolar*, Paidós Tramas sociales
- Dussel, I (2006) *El Curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Fernandez Herrería, A. y Lopez Lopez, Ma del C (2010) "La Educación en Valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/4
- Foucault, M. (1981-82) *La hermenéutica del sujeto*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, [2006].
- Foucault, M. (1984) "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad" en *Estética, Ética y Hermenéutica*, Obras Esencial, Vol III, Editorial Paidós Barcelona, 1999
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge
- Gosende, E. (2011) "Representaciones, ritos, y procesos psíquicos de los adolescentes en relación a su sexualidad. Talleres de género y educación sexual en escuelas medias de la zona Sur del GBA" *Actas de las X Jornadas Internacionales de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género: Jornadas Internacionales "Género, Subjetividad y Política"* de la Asociación de Psicólogos de Bs. As. 2011
- Gosende, E. Scarímbolo G. y Ferreyra, M (2012) "Talleres de Género y Educación Sexual para adolescentes de escuelas secundarias: la crisis dentro de la crisis, o el desafío de ofrecer vínculos de cuidado en instituciones estalladas" *Memorias de las XIX Jornadas de Investigación, 8º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Pagina 170 a 175 Editorial de la Facultad de Psicología de UBA, Buenos Aires, Noviembre de 2012
- Gosende, E. Scarímbolo G. y Ferreyra, M (2013) "Vínculos de cuidado en procesos de educación sexual con adolescentes de escuelas medias. Resultados alcanzados y conceptualización teórica" *Memorias de las XX Jornadas de Investigación, 9º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, ISSN 1667-6750 <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Jaramillo, J.I. (2013) *De La EPIMÉLEIA HEAUTU en Sócrates a la inquietud por el sujeto en psicoanálisis* *Revista AffectioSocietatis*, Vol. 10, N° 18, junio de 2013
- Le Breton, David (2011) "Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir". Topía Editorial. Buenos Aires.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Disponible en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Mannoni, M (2000) *La educación imposible*, siglo XXI Editores, Bs As.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. En *Revista Todavía*.
- Tiramonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. En *Educação e Sociedade* (26), 92, 889-910.
- Ulloa, F. (2011) *La novela clínica psicoanalítica*. Historial de una
- Weissman, P. (2005) *Adolescencia* en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35/6
- Winnicott, D (1960) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós Bs. As.
- Winnicott, D (1971) *Realidad y Juego*. Edit. Granica, Argentina

ABANDONO DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS EXPERIENCIAS E INTERVENCIONES

Goyes Andrade, Karla Cristina
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo describe una experiencia que se desarrolló en una Universidad de la Ciudad de Quito-Ecuador, donde estudiantes del primer año de la carrera de Medicina, solicitaban el cese de su matrícula durante las primeras semanas del ciclo académico. Dentro de las principales razones por las que los jóvenes tomaban esta decisión estaban: la situación socio-económica familiar, las dificultades académicas con algunos docentes y una sensación de inseguridad respecto a la elección de carrera. Para el análisis de esta experiencia se consideró la idea de “andamiaje” de Jerome Bruner, trabajada por Courtney Cazden (1991) respecto a la intervención realizada por los agentes psicoeducativos a través del discurso en el aula. A partir de ahí, se posibilitó una “reconceptualización” que permitió forjar en los estudiantes nuevos modos de analizar las diversas problemáticas presentadas. Por otra parte, se abordó “la construcción guiada y la construcción compartida del conocimiento”, conceptos estudiados por Neil Mercer (1997). Además, se vinculó dos sistemas de actividad, la familia y la institución educativa, de acuerdo a la propuesta de Yrjö Engeström (2001). Por último, se plantea la idea acerca de las “violencias que ejerce la institución sobre los estudiantes” en base al trabajo de Cristina Erausquín (2013).

Palabras clave

Universidad, Elección de carrera, Intervención, Nuevos métodos para analizar

ABSTRACT

DROP OUT UNIVERSITY: SOME EXPERIENCES AND INTERVENTIONS
The present work describes an experience that occurred in a University from the City of Quito in Ecuador, where students from first year of the Medicine career requested the cessation of their tuition during the first weeks of the academic cycle. Between the main reasons for which they decided to this we highlight: family socio-economic situation, academic difficulties with some teachers and insecurity feelings regarding their career choice. For the analysis of this experience the Scaffolding Theory of Jerome Bruner was taken into consideration worked by Courtney Cazden (1991) regarding the intervention performed by the psychoeducative agents along the classroom's speech. Starting from there a “reconceptualization” was made available, that allowed forging in the students new methods to analyze the diverse problems presented. On the other side, it was also approach “The guided construction of knowledge”, concepts studied by Neil Mercer (1997). Also, two activity systems were bound, the family and the educative institution, according to the proposal of Yrjö Engeström (2001). Ultimately, is also propounded the idea about “Violence exerted by the institution on the students” according to the job of Cristina Erausquín (2013).

Key words

University, Career choice, Intervention, New methods to analyze

Como lo propone Courtney Cazden (2010) los seres humanos logran un encuentro de las mentes a través del discurso que surge como un lugar en el que confluyen los conocimientos familiares y los conocimientos especializados. Al trasladar esta idea a la situación de referencia, es posible identificar que los estudiantes estaban en medio de una tensión entre lo que su familia les transmitía sobre la importancia de obtener un título universitario, lo que escuchaban de parte de sus maestros respecto al sacrificio que impone culminar una carrera universitaria, así como las metas y proyectos que ellos mismos se habían planteado a alcanzar en su vida.

Allí se evidenciaba también una ruptura entre la cotidianidad de los estudiantes y el trayecto profesional que iniciaban, pues los estudios quedaban disociados de un proyecto personal como si fuera parte de un ámbito totalmente diferente. En esta parte, se enfatiza la propuesta de Cazden (2010) en relación a que dentro del aula debe existir un discurso colaborativo entre lo “conocido” y lo “nuevo”. En esta misma línea, David Perkins (1992) afirma que comprender tiene que ver con guardar información en la memoria relacionándola con los conocimientos previos.

Continuando con el análisis, en el mismo texto de Cazden (2010), se retoman las propuestas de Bajtín acerca del “*discurso autoritario*” y el “*discurso internamente persuasivo*”, pues en estos casos se estaría cumpliendo con las exigencias de padres y maestros, las mismas que no son indagadas por los jóvenes y por tanto no reflejan genuinos intereses y motivaciones en cuanto a su trayectoria personal.

Es importante señalar que la intervención de los agentes psicoeducativos se realizó a través de entrevistas: con el estudiante, con su familia y finalmente con los maestros. Recordemos que Cazden (1991) sugiere que las palabras dichas en clase afectan al proceso mental de los estudiantes y a la naturaleza del aprendizaje. Desde allí surge la necesidad de entrevistar también a los docentes para conocer sus observaciones y comentarios sobre cada uno de los casos.

La entrevista conformada por algunas preguntas representó una herramienta para que los agentes psicoeducativos entiendan lo que al estudiante le preocupaba, pero a la vez los obligaba a intuir y proponer posibles alternativas mientras el joven continuaba el relato. En esta intervención se pone en juego la “*intencionalidad de tercer orden o intencionalidad recursiva*”, donde los interlocutores saben que actúan sobre los mundos internos de los otros y que aquellos son capaces de hacer lo mismo. Además, el lenguaje permite que se hagan explícitas las intenciones para sí mismos y supone las creencias y deseos del interlocutor, estableciendo así la comunicación y no sólo la presentación de oraciones, órdenes y mensajes sin relación (Belinchón M., Igoa J. y Riviére A., 2007).

Pensemos entonces que no es suficiente conocer el lenguaje y los códigos que lo conforman, es necesario comprender el procesamiento de ideas que se realiza en cada sujeto a través del significado intencional, pues lo que se dice no se refleja de manera directa e involucra muchos otros aspectos: cognitivo, histórico, cultural, emocional, social, etc.

Posteriormente, los agentes psicoeducativos analizaban diferentes

alternativas con las que contaban los jóvenes: carreras cortas en especializaciones técnicas, el inicio de la vida laboral, el estudio de algún idioma, la posibilidad de un intercambio estudiantil. De modo que, se abrían otros caminos que permitían ubicar lo que a cada uno le gusta o no hacer. Hay que mencionar que la linealidad y la uniformidad en el desarrollo de una carrera y una vocación ya no existen y que debemos considerar a los jóvenes en su búsqueda de diferentes opciones mediante una actividad, un trabajo, ya que en la construcción de este proceso se van encontrando a sí mismos (Erausquín, 2011).

Así, se ve reflejado un compartir entre los estudiante y el agente psicoeducativo que los acompaña en cada uno de estos encuentros, donde el diálogo, la escucha y la empatía eran transmitidas no sólo a través de palabras, sino con gestos y miradas, que poco a poco provocaban reflexiones en los estudiantes respecto a lo que ellos deseaban de su proyecto futuro. En esta parte, se alude a la idea de “*andamiaje*” que requiere por parte del adulto sensibilidad para otorgar apoyo al joven a través del diálogo.

De esta forma, la función de los agentes psicoeducativos consistió en corresponsabilizar a los actores involucrados en esta situación (estudiantes, padres y maestros), con quienes se trabajaba en la idea de proceso para resolver una situación con cierta planificación y organización, pues al abordar estos casos desde las urgencias se corre el riesgo de perjudicar a los estudiantes y causarles mayor confusión y frustración.

En la recta final, “*la ayuda del adulto se va replegando conforme aumenta la capacidad*” de los jóvenes (Cazden, 1991), dando paso al “*andamiaje*” que se transforma en un soporte para que en adelante los estudiantes cuenten con una guía que les permita solucionar futuros conflictos en situaciones similares. Al respecto, Vigotsky (1988) también afirma que lo que un sujeto es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo. En otras palabras, los caminos que en ese momento los estudiantes recorrieron analizando las razones y circunstancias que los llevaron a abandonar una carrera, son caminos que les permitirán un aprendizaje acerca de las implicancias que la toma de decisiones tiene en sus vidas.

El objetivo de la intervención apuntó, como lo menciona Cazden (1991) a una “*reconceptualización*” que permitió forjar en los estudiantes nuevos modos de categorizar e indagar la problemática que frente a ellos se presentaba, con el propósito de ayudarlos a pensar en sus intereses y motivaciones y ofrecerles un espacio para preguntarse lo que constituye el ingreso al campo laboral y el aporte que tiene este aspecto en la vida de cada uno, contemplando sentidos que no fueron indagados al salir de la escuela.

Por otro lado, fue posible considerar que la carrera universitaria no siempre representa lo que los jóvenes esperan y que es posible volverse a replantear lo que alienta a seguir estudios universitarios. Al respecto, Cazden (1991) cita a Leontiev para señalar que la estructura de toda actividad humana se activa con un motivo y está compuesta por acciones que se dirigen a metas. Por tanto, reflexiono que algo sucede con la motivación de los estudiantes, en el sentido de que existe una pérdida en el impulso por continuar con sus metas. Se puede pensar también que los contenidos académicos durante las primeras semanas de clase y las demandas de sus padres, no cobraron ningún sentido en sus vidas, pues no tenían relación alguna con lo que esperaban en el futuro.

Cabe mencionar también que los alumnos deben aprender a moverse en el espacio conceptual de las disciplinas del mismo modo como las personas se mueven en el espacio físico (David Perkins, 1992). Esto quiere decir que los estudiantes que ingresan a una

carrera universitaria deben desenvolverse en un espacio de familiaridad con las asignaturas y los contenidos que están recibiendo de parte de los maestros, pues es en ese medio en el que se desenvolverán durante muchos años en su vida laboral.

En lo que respecta a “*la construcción guiada y la construcción compartida del conocimiento*”, Neil Mercer (1997) afirma que la conversación se utiliza para crear conocimiento y comprensión dentro del aula. Es decir, el conocimiento y la comprensión se generan trabajando, seleccionando y discutiendo la información con otros. En este proceso intervienen dos conceptos importantes: contexto y continuidad. En lo que se refiere al “*contexto*” permite dar sentidos a lo que se dice, más allá del habla, mientras que la “*continuidad*” apunta a los temas que surgen y continúan en el tiempo. Si estos conceptos no están bien establecidos en una conversación pueden surgir malos entendidos y equivocaciones.

Ahora bien, volviendo a la situación de referencia, se debe señalar que tanto el contexto como la continuidad son elementos necesarios en el discurso para que los agentes psicoeducativos puedan comunicarse y entenderse con los estudiantes desarrollando una “*comprensión compartida*” y así construir un marco de referencia conjunto.

De tal forma, los estudiantes una vez que ubicaban la alternativa acorde a sus intereses, conseguían argumentar para sí mismos, para sus padres y para sus maestros la elección que ahora habían realizado. De ahí que, como lo propone Mercer (1997) el propósito de la educación es conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse y así alcanzar un conocimiento compartido.

Asimismo, según Riviére (1999/2003) los procesos educativos en nuestra especie son básicamente procesos de discurso, procesos que implican el uso de formas complejas de dicho discurso. Por consiguiente, el niño ha ido construyendo una percepción o una concepción cada vez más poderosa, diferenciada, compleja, conceptual, capaz de inferencia y de anticipación sobre la mente del otro. Es decir, ha ido constituyendo una *teoría de la mente*, pues el intercambio que surge entre estudiantes y agentes psicoeducativos, es un intercambio que se produce entre seres “*llenos de mente*” que cuentan con creencias, deseos, intenciones, motivaciones y emociones.

Señalaré ahora la propuesta de Yrjö Engeström (2001) acerca de la teoría de la actividad que se ha desarrollado a través de tres generaciones de investigación. De acuerdo a Daniels (2003) esta teoría es la base del análisis del aprendizaje expansivo innovador porque:

- a. Es contextual y se orienta hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetivos, sus artefactos y su organización social.
- b. Se basa en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento que se centra en el potencial creativo de la condición humana.
- c. Es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que surgen con el tiempo en las prácticas humanas con el fin de influir en ellas.

Además, la teoría de la actividad se apoya en cinco principios fundamentales:

- El sistema de actividad como unidad de análisis
- La multiplicidad de voces en la actividad
- La historicidad de la actividad
- Las contradicciones como motor de cambio en la actividad
- Los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad

Y se considera también las siguientes preguntas: *¿Quiénes son los*

sujetos de aprendizaje? ¿Por qué aprender? ¿Qué es lo que aprender? ¿Cómo aprender?

Estos cuestionamientos permiten pensar en los procesos de aprendizaje como procesos que se presentan de forma horizontal o lateral, haciendo hincapié en la comunicación y negociación entre los padres y los diferentes profesionales (en este caso, agentes psicoeducativos y docentes) que intervienen en una problemática educativa.

En efecto, al indagar acerca de quiénes eran los estudiantes que solicitaban el retiro o cese de las actividades académicas, es oportuno señalar que eran sujetos diversos y no correspondían a una población homogénea, sus edades oscilaban entre los 17 y 18 años, eran egresados de colegios públicos y privados de diferentes ciudades de Ecuador y por tanto contaban con diferentes intereses, anhelos, metas, ritmos de aprendizaje y proyectos al momento de ingresar.

Estos jóvenes se encontraban inmersos en una institución que organizaba y contemplaba las problemáticas de abandono de estudios a partir de la urgencia que implica un trámite administrativo, pues se estaban perdiendo horas de clases que no se podían recuperar y en este contexto la intervención debía ser inmediata, sin poner mayor énfasis en el conflicto que significaba para el joven esta situación, asumiendo que todos requieren el mismo "tratamiento".

Respecto a la segunda pregunta de Engeström, se encuentra a la motivación para el aprendizaje proveniente de la participación en prácticas culturalmente valoradas de colaboración en las que algo útil es producido (Engeström, 2001). En esta parte, se debe mencionar que los agentes psicoeducativos a través de su intervención, trataban de promover junto con los estudiantes un espacio a partir del cual se produjera algo, es decir, donde no se repitan las expectativas de los padres o de los maestros acerca de la carrera universitaria, sino una vuelta hacia lo que el joven piensa, desea y siente. Además, se plantea que existen conjuntos de contradicciones, donde se ubican dificultades para representar y guiar interacciones y relaciones horizontales. De tal forma, surge un desplazamiento del objeto u objetivo que son los estudiantes y su bienestar, hacia las normativas y reglamentos de la institución, donde una vez más prevalece el sistema administrativo.

Por otra parte, al analizar ¿qué están aprendiendo?, es necesario que la atención se centre en los estudiantes, padres y docentes, quienes son los que interactúan estrechamente en esta problemática. Si bien, el trabajo que se realizó con el estudiante, hizo hincapié en el contexto histórico-cultural que los atravesaba, se consideraron también los deberes y derechos de los estudiantes dentro de la universidad.

Se debe agregar que, en la intervención con los padres se hizo énfasis en las ideas que planteaban a sus hijos, pues se transmitía la existencia de una tensión irreparable entre el genuino interés del estudiante y la presión cultural que exige de parte de los jóvenes finalizar sus estudios universitarios y obtener un título. Aquí se resalta que el abandono de la carrera no marca un fracaso y que la búsqueda por encontrar lo que cada uno realmente disfruta hacer en su vida implica tropiezos, búsquedas y recorridos.

En relación a los docentes, se indagó acerca del aprendizaje como algo que hacemos desde que nacemos y que está asociado a nuestra cotidianeidad, en otras palabras, lo que cada uno aprende está determinado por su historia, su cultura y sus vivencias, sus formas de ser y de hacer muy particulares. Más allá de evitar el tema y no profundizar, los docentes deben dar lugar a pensar que existen nuevas perspectivas y posibilidades dentro del trayecto profesional. Finalmente, al preguntar ¿cómo aprenden? y ¿cuáles son las acciones claves? se debe reflexionar que esta nueva propuesta para resolver estos casos generaba movimiento tanto en los sujetos como en el contexto, pues se requerían otros tiempos y otras acciones

para el análisis de estas situaciones, trayendo consigo mayores cuestionamientos, señalamientos y críticas. Para Engeström (2001), la actividad es una forma colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora y un sistema de actividad que produce acciones y se desarrolla por medio de ellas, pero la actividad no se reduce a acciones, con un principio y un fin determinados en el tiempo de los individuos o grupos. De tal manera, esta teoría de la actividad se va haciendo en el camino a través de continuos esfuerzos, construcciones y un compromiso serio de parte de los profesionales.

En relación con las violencias que ejerce la institución sobre los estudiantes, se tomó como referencia el texto "*Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores*" de la Mg. Cristina Erasquín en coautoría con otros (2013), donde se propone el abordaje de violencias en plural, pues son problemáticas que surgen entre pares, profesores, agentes psicoeducativos, directivos. Además, se suscitan a partir de escenas de urgencia, desde los alumnos, los profesionales o la institución y es allí donde el profesional suele responder con el apremio de la inmediatez, sin planificación ni análisis previos.

De tal forma, surge un fenómeno de "*encapsulamiento*" del agente psicoeducativo debido al aislamiento en el que desarrolla su práctica, como si contara sólo consigo mismo para trabajar una problemática que lo excede. En esta parte, el profesional también se siente violentado por la ausencia de resonancia institucional, pues no existen la voz de otros actores, los artefactos y las herramientas que complejicen y enriquezcan la intervención.

Por tanto, lo que se comprendía como violencias del estudiante en la institución educativa puede ser analizada como violencias en las que la institución opera.

Lo anteriormente descrito se presentó en la situación de referencia relatada, pues los agentes psicoeducativos, a lo largo de mucho tiempo, resolvieron estas problemáticas de una sola forma, considerando que era el único camino a seguir. Así, los estudiantes sentían que sus opiniones e inquietudes no tenían lugar para ser manifestadas y representaban para la institución un problema menor. A modo de conclusión es necesario que se construya una mirada multidimensional e interdisciplinaria capaz de incluir el contexto, la historia y la subjetividad. Como lo plantea Erasquín (2013), dar paso a los "*Relatos polifónicos*" que incluyen las múltiples voces de los actores, descentrando la mirada de un solo agente protagonista y sumando nuevas perspectivas de lo real y lo posible.

También se retoma la idea del trabajo en equipo, donde la instancia grupal permite un descentramiento respecto del problema. Dado que las interacciones propias del trabajo en equipo, permiten generar un contexto donde se destaque un trabajo entre iguales, entre seres vivos y semejantes que colaboran y ayudan a otros a descubrir (se) y reencontrar (se).

Por todo esto, propongo volver la mirada a la acción de imaginar para crear un proyecto que cuente con un respaldo teórico y práctico, que pueda ser compartido entre todas las áreas de la universidad y también entre las instituciones educativas del país, ya que en última instancia, como lo afirma Riviére (1999/2003) "*sin ficción, sin imaginación no hay ciencia*" y esto se refleja en el discurso que crea el docente para los estudiantes, en la intervención de los agentes psicoeducativos y en el proyecto profesional que van construyendo los jóvenes junto con sus padres. Estos espacios de ficción son los que deben generarse para producir, inventar y crear.

BIBLIOGRAFÍA

- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós. Cap. 6.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes en Elichiry N. E. (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- Erausquín, Cristina (2010) Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro (En línea). *Revista de Psicología (La Plata)*, (11): 59-81. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf
- Erausquín C., Dome C., López A. y Confeggi X. (2013) "Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores". (pp.84-92). En Erausquín C. y Bur R. (Comp.) "Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación". Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Mercer N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Buenos Aires: Paidós. Cap. 5 "Una teoría de la práctica".
- Perkins, D. (1992) La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa. Cap. 4, "El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión", y Cap. 7 "Motivación: la economía cognitiva de la educación".
- Rivière, A. (1999/2003) "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano". En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) Ángel *Rivière. Obras Escogidas. Vol. III (pp.203-242).
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. México. Crítica Grijalbo.

EL ESPACIO ESCOLAR COMO OPORTUNIDAD PARA LA COMPLEJIZACIÓN PSÍQUICA EN NIÑOS PEQUEÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Grunberg, Débora

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Esta presentación tiene como finalidad compartir la propuesta de investigación titulada “El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social” que corresponde a una Beca Interna Doctoral (CONICET 2016-2021). Se desarrolla en el entrecruzamiento de dos investigaciones centrales del Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA), cuya titular es la Dra. Silvia Schlemenson: el proyecto “Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje” (UBACyT, 2014-2017) dirigido por la mencionada titular, y el Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (2014-2015) “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. El objetivo es conocer características de la oferta simbólica-afectiva que inciden en la complejización psíquica en experiencias de enseñanza-aprendizaje en un jardín de infantes, para elaborar estrategias favorecedoras de dicha complejización en niños que asisten a la institución educativa. La población con la que se trabaja en esta investigación son niños de 4 y 5 años que viven en situación social vulnerable. En esta oportunidad se focalizará en los objetivos y marco teórico en el que se funda esta investigación.

Palabras clave

Experiencias de enseñanza-aprendizaje, Complejización psíquica, Niños pequeños, Institución educativa

ABSTRACT

THE SCHOOL ENVIRONMENT AS AN OPPORTUNITY TO INCREASE PSYCHIC COMPLEXITY OF YOUNG CHILDREN IN SOCIALLY VULNERABLE SITUATION

This presentation aims to share the research proposal entitled “The school environment as an opportunity to increase psychic complexity of young children in socially vulnerable situation” corresponding to an Internal Doctoral Fellowship (CONICET 2016-2021). It develops in the intertwining of two central researches of the Research Program of the Chair of Clinical Psychopedagogics of the Faculty of Psychology (UBA), headed by Dr. Silvia Schlemenson: the “Clinical Psychopedagogics: dynamic network of affect in learning” project (UBACyT, 2014-2017) directed by the aforementioned head, and the Project of Technological and Social Development (2014-2015) “Symbolization processes and use of new technologies: strategies to increase thought complexity in socially vulnerable children and adolescents” directed by Dr. Patricia Alvarez. The objective is to learn about the characteristics of symbolic-affective offer affecting the psychic complexity in teaching-learning experiences in a kindergarten, in order to develop strategies to favor such complexity in children attending the school. The population with which we work

in this research are children 4 and 5 years that live in a vulnerable social situation. This time it will focus on the objectives and theoretical framework on which this research is based.

Key words

Teaching-learning experiences, Increasing psychic complexity, Young children, Educational institution

Marco de inserción del proyecto

El presente trabajo tiene como finalidad compartir una propuesta de investigación presentada en la última convocatoria a Becas Internas Doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, convocatoria 2015), titulada “El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social”. Gracias a su adjudicación, dicho plan de trabajo orientará la elaboración de una tesis doctoral en Psicología en la Universidad de Buenos Aires.

Este proyecto se desarrolla en el entrecruzamiento de dos investigaciones centrales que se desarrollan en el Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA), cuya titular es la Dra. Silvia Schlemenson. Los proyectos son:

- “Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje” (UBACyT, 2014-2017) dirigido por la mencionada titular. Su objetivo general es explorar los aspectos dinámicos que restringen el entramado afecto-representación alrededor del aprendizaje; caracterizar las modalidades de despliegue y o/ restricción que inciden en la calidad de la producción simbólica de un sujeto (sus modos de escribir, pensar, hablar o dibujar); como así también transferir a la clínica psicopedagógica y el contexto educativo modalidades de intervención que dinamicen el entramado afecto-representación en el aprendizaje.

- “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” (PDTS, 2014-2015) dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. Este Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social, se orienta a promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, así como también apunta a generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Hace cerca de tres décadas este equipo investigativo realiza numerosas indagaciones (subsidiadas por diferentes organismos y en el marco de distintas convocatorias: UBACyT, Agencia, UBANEX, Voluntariado Universitario, PDTS) acerca de distintos aspectos de la producción simbólica que compromete los aprendizajes de niños y jóvenes. Investigadores del Programa estudiaron modos específicos de producción simbólica en niños con dificultades de apren-

dizaje (Álvarez, 2010; Cantú, 2011; Grunin, 2014; Wald, 2015); abordaron estos modos de producción atendiendo a la calidad de la oferta simbólico-libidinal de sus familias que potencian o merman su despliegue (Yapura, 2015); focalizaron en la potencialidad transformadora del dispositivo clínico de tratamiento elaborado por Schlemenson (2009) (Rego, 2015; Bo, 2009); y han incursionado en investigaciones en el campo educativo (Schlemenson, 2001b; Di Scala, 2009; Patiño, 2015). A partir de estas investigaciones se plantean nuevos interrogantes que focalizan en las oportunidades de complejización psíquica que ofrece la institución educativa que, conjugadas con la oferta familiar, inciden en la constitución subjetiva y psíquica de los niños pequeños, y por lo tanto en sus modos de aprender.

Objetivos de la propuesta de investigación

El objetivo central de la investigación es conocer las características de la oferta simbólica-afectiva que facilitan o restringen la complejización psíquica en experiencias de enseñanza-aprendizaje en un jardín de infantes al que concurren niños que viven en situación social vulnerable. A partir de esto, se propone elaborar estrategias activadoras de la complejización psíquica de niños pequeños en la institución educativa.

Se parte del supuesto de que la riqueza del legado simbólico y afectivo familiar y social, potenciaría el deseo y la complejización de la producción simbólica de los niños desde pequeños y no se agotaría en el ámbito familiar sino que se transfiere a las instituciones educativas a las cuales se integran. Por lo que la oferta de tareas abiertas, de cuestionamiento y realce de conflictos, así como la propuesta de material cultural atractivo posible de ser trabajado en las instituciones educativas existentes, potenciaría el enriquecimiento de la actividad psíquica en los niños desde pequeños.

Así, se configuran los objetivos específicos de la investigación:

1. Conocer y analizar características de la institución educativa que potencian los procesos de complejización psíquica de niños pequeños en situación de vulnerabilidad social en el jardín de infantes Sueños Bajitos en la Villa 31 Bis
2. Caracterizar e interpretar la implicación afectiva en la oferta simbólico-libidinal de los/as docentes que promueve o restringe la complejización psíquica de los niños pequeños
3. Seleccionar y analizar características distintivas de producciones simbólicas y dinámicas productivas de los niños en su relación con los niveles de complejidad psíquica que representan
4. Identificar y analizar la calidad del intercambio de los niños con otros semejantes en momentos de producción
5. Diseñar actividades e intervenciones específicas orientadas a la complejización psíquica de los niños y ponderar sus efectos sobre su producción simbólica
6. Transferir resultados investigativos al campo educativo

En diálogo con otros enfoques y líneas teóricas

En el campo de la didáctica se abren líneas de investigación que tienen como eje de interrogación a distintos aspectos de las escuelas. Las mismas versan sobre los docentes (Abramowski, 2010; Alliaud y Antelo, 2009; Steinman, 2007), los contenidos y sus formas de presentación (Basabe, Cols y Feeney, 2004; Bourdieu, Gross, 1990; Charles Creel, 1983; Contreras Domingo, 1994; Feldman y Palamidessi, 2001), las estrategias para superar obstáculos en el aprendizaje (Boggino, 2004), y la comunicación en el aula (Cazden, 1991). Desde nuestro marco teórico, en cambio, se abre la pregunta por los efectos potencialmente subjetivantes de aquello que ocurre en la escuela, independientemente de las intenciones y

propósitos didácticos. Autores como Perrenoud (1990), Gimeno Sacristán (1988) y Moreno (1991) han abordado la temática del "currículum oculto": investigan efectos de transmisión implícita en la educación desde un enfoque sociológico o psicosociológico. Desde una posición diferenciada del campo de la didáctica, este proyecto propone realizar una indagación en una escuela: plantea interrogarla sobre la calidad de la incidencia de la misma en la constitución subjetiva de los niños.

Marco teórico de la investigación

En esta investigación se concibe al aprendizaje (Schlemenson, 2013) desde una perspectiva compleja (Morin, 2000) y tomando aportes del psicoanálisis contemporáneo. Se entiende al aprendizaje como la actividad psíquica específicamente humana que mantiene vigente el deseo de investimiento de objetos sociales (Aulagnier, 1975; Castoriadis, 1998; Green, 2005; Winnicott, 1986). Aulagnier (1975) da cuenta de funciones familiares y extra familiares, claves para el advenimiento de un sujeto psíquicamente complejo y con un funcionamiento heterogéneo capaz de interactuar plásticamente con distintos objetos y áreas de la realidad (Schlemenson, 2004), y ser enriquecido en su contacto con los mismos. La oferta simbólico-libidinal disponible es interpretada y representada de un modo singular por cada quién, conformando el propio mundo subjetivo. Estos modos de procesamiento psíquico entendidos como actividad simbolizante, permiten al sujeto metabolizar los objetos y a los modos de presentación de los mismos de modo particular. El aprendizaje, como proceso de inclusión de novedades (Schlemenson, 2009), es homologado desde esta perspectiva a la producción simbólica, constituida por variados procesos representacionales. La plasticidad o rigidez del funcionamiento de estos procesos permitirá inferir si un sujeto presenta restricciones en sus formas de aprender. El modo de funcionamiento psíquico con características dinámicas, constituye un sistema poroso y abierto a posibles transformaciones, que evita que el sujeto esté condenado a una clausura mortífera (Hornstein, 2003).

Aquí se destaca la importancia que adquiere, como factor de complejización psíquica, el lugar que los otros (adultos y semejantes) a lo largo de la vida y no sólo en los momentos iniciales. La energía psíquica que un niño dinamiza a la hora de aprender es de carácter libidinal y se vincula tanto con su historia familiar, como con nuevos encuentros que se producen especialmente en la institución escolar. Proponemos, entonces, una lectura dinámica y psíquica de los procesos de aprendizaje, estando los mismos atravesados por aspectos subjetivos, intersubjetivos y sociales. El aprendizaje dista de ser producto de un proceso lineal de transmisión de contenido neutral por parte del docente y que se inscribe de manera acumulativa por parte del sujeto.

Al interior de las instituciones educativas transcurre un tiempo subjetivo y uno social, homogéneo y arbitrario, que permite mensurar y ordenar los ritmos y la calidad de los aprendizajes (García Molina, 2006), distinguiéndose así al tiempo como elaboración y como aplazamiento. Derrida (2006) define al don como aquello que "da el tiempo" y que tiene efectos imprevisibles, pero en los que se confía. La confianza en el espacio y tiempo de clase es una apuesta que implica no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (Cornu, 1999), es una ofrenda de libertad, es confianza en los trabajos psíquicos que los niños puedan hacer (Frigerio, 2006). Para que esto suceda es necesaria la presencia de educadores "suficientemente buenos" (Cornu, 2006) alejados de las intrusiones, la invasión de sentimientos o el rechazo a la sensibilidad. Cuando un educador está atento a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar,

la relación puede revelarse educativa sin creerse todopoderosa. Winnicott (1992) refiere a posicionamientos adultos que permitan a los niños hacer "uso de objeto".

Así, la situación que la didáctica conoce como de enseñanza-aprendizaje (Camilloni, 1996) desde nuestra perspectiva es posible pensarla en términos de experiencias (Kristeva, 1994; Rodulfo, 2005) singulares y potencialmente significativas y subjetivantes. Larrosa (2009) propone un pensamiento de la educación a partir de la experiencia, en cuanto el sujeto se implica en aquello que acontece. Lo más preocupante en un niño es que encuentre dificultades para experimentar lo que fuere como de su marca (Rodulfo, 2005; Fernández, 2013). Frigerio (2006), Skliar (2008) y Nancy (2008) destacan que, excepto en casos de gravedad, todo sujeto afecta y es afectado en las situaciones de encuentro. Para que los aprendizajes sean significativos, es necesario ser afectados y afectar en el vínculo intersubjetivo y en el encuentro con los objetos sociales. La inclusión satisfactoria en las instituciones educativas implica niños afectados por el deseo de encuentro con otros sujetos y con objetos novedosos.

Green (2010) subraya la importancia de incluir el afecto como componente de la actividad representativa, en tanto función básica del psiquismo. Frigerio (2006) toma a Green cuando expresa que el analista, al escuchar a sus pacientes, es sensible a las palabras, a los silencios y a toda expresión emocional del paciente. Sin la dimensión del afecto, el analista se convierte en un robot-intérprete. Se abre entonces la pregunta por la dinámica del afecto en las experiencias de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo es la calidad de los aprendizajes cuando la circulación del afecto se presenta disponible, restringida o comprometida?

Al inicio de la vida, el microambiente familiar es percibido por el niño como una metonimia del todo (Aulagnier, 1977). Pero otro factor se juega en la escena extrafamiliar, e incide en la constitución psíquica de un niño: la función del campo social, encarnada en el contrato narcisista. Este conforma un pacto entre el recién llegado y el grupo social, en el que el primero busca y debe encontrar referencias identificatorias que funcionen como soportes para su proyección a futuro, y el segundo garantiza su perpetuidad a partir de que el sujeto retoma los enunciados de sus predecesores. El grupo social emite los enunciados del fundamento que conforman una infraestructura inmutable, e implican un saber sobre el origen que permite acceder a la historicidad y a una tendencia del modelo social. Así, el saber parental deja de ser garante exhaustivo y suficiente, en la medida que el sujeto requiere de nuevos espacios y destinatarios a quienes demandar placer y reconocimiento narcisista, siendo luego del espacio familiar, el escolar aquél privilegiado (Hornstein, 2003). Pero no todos los niños se encuentran en condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias e ingresar al espacio escolar de un modo enriquecedor (Schlemenson, 2009).

El pensamiento dialógico de Bajtin (2000) problematiza la temática de la alteridad realizando al otro como antecedente: la emergencia del sujeto que se dice "yo", plantea no un "yo soy" sino un "yo también soy". La riqueza que aporta la exotopía espacial de los otros, fundamenta la modalidad dialógica del psiquismo humano, y rechaza el monologuismo clausurante. Hornstein (2003) propone pensar al sujeto como un sistema abierto a lo intersubjetivo, tanto en los orígenes como en la actualidad, lo cual exige reflexionar sobre las tramas relacionales y sus efectos constitutivos de la subjetividad. El sujeto, lejos de ser una sustancia, es un devenir en las interacciones (Hornstein, 2003), y podemos agregar, potencialmente, de reelaboraciones.

El ingreso y la permanencia en la institución educativa puede ser una oportunidad psíquica privilegiada para el realce de la temática

de la diferencia (Schlemenson, 2009) que propulse conflictos complejizadores del psiquismo.

En este proyecto se interrogan aspectos de la escuela como territorio y tiempo para el encuentro con otros sujetos, discursos y objetos que se integran en la vida psíquica de los niños. La calidad de estos encuentros constituyen parte de los suministros necesarios para aprender: la libido narcisista que, en parte, es ofrecida por el grupo social. Duschatzky (2011) define lo escolar como clisés perceptivos basado en anticipaciones obturadoras que simplifican la lectura de las situaciones educativas. Aquello que denomina como no escolar invita a pensar la diferencia en la repetición, a formular preguntas de apertura que interroguen a múltiples elementos que conforman la escena educativa. Lo no escolar se presenta como caos, como el tejido que se resiste a la manipulación del orden, por eso uno de los riesgos es que devenga como el nombre de los problemas y genere cierres. En ocasiones, la pedagogía escolar parece querer suspender el trabajo del enigma subjetivo, al proporcionar a los niños información teóricamente objetiva. Sin embargo, es en los agujeros informativos, en la imposibilidad de encontrar la respuesta adecuada por parte de los adultos, donde el niño forja su autonomía (Frigerio, 2006). La misma autora explica que para el inconsciente la objetividad no forma parte de sus reglas y advierte el costo que un afuera clausurante y censurador puede tener sobre las búsquedas subjetivas.

Desde este punto de vista, esta investigación propone interrogar aquello que sucede en los márgenes de los actos educativos, teniendo como eje a la circulación del afecto y su relación con la calidad de los aprendizajes en instituciones incluidas en espacios sociales vulnerables.

En el Plan Nacional para la Educación Inicial, contemplado en la Ley 26.206 (2006) y 27.046 (2014), se establece la obligatoriedad de la inclusión en el Sistema Educativo Argentino de los niños desde sus 4 años de edad. Este marco legal jerarquiza este nivel educativo en la vida de los niños. Datos estadísticos (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina) muestran una inclusión prácticamente plena en el año 2013 de los niños de 5 años, pero hay un desfase que perjudica a los niños provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. A la vez, existen cifras alarmantes en cuanto a las estadísticas de interrupción temprana de las trayectorias educativas durante la escolaridad primaria asociables a la pérdida del deseo de permanencia en el sistema en forma autónoma y creativa. Según datos del año 2011 del Programa de Investigación y Difusión de la Fundación Cimientos (Documento N° 6), en la educación primaria el tramo más crítico es el de 1° y 2° grado, considerando el riesgo que significa que los repitentes suelen estar condenados al fracaso escolar futuro y al abandono temprano de la educación formal (Kit, Labate y España, 2006).

Desde una perspectiva sociológica, Mallimaci (2005) critica las posturas clasificatorias de la pobreza y trabaja más allá de las estadísticas y de la dicotomía pobre-no pobre. Refiere a la exclusión como las relaciones en las que hay quiebres en los vínculos sociales. Marginalidad no implica necesariamente exclusión, dado que aun viviendo en los márgenes puede existir una fuerte conexión con "centros", como ser la escuela. Entre la marginalidad y la exclusión, se encuentra la vulnerabilidad social, en tanto peligran las redes de contención y el investimento de los espacios extra familiares. Merklen (1997) adhiere y sostiene que hablar de "la pobreza" ofrece certezas a una condición social sumamente inestable y singular. Ser "pobre" adquirirá un significado particular en función de las condiciones singulares que conforman el devenir de un sujeto o una familia catalogada como tal. Nos alejamos así de concepciones ligadas a la teoría del trauma y bogamos por las elaboraciones sin-

gulares. Steinman (2007) agrega que el acceso a los relatos ofrece versiones particulares de un lugar o situación, más representativas que las informaciones estadísticas.

En síntesis, en este proyecto se propone trabajar con condiciones de vulnerabilidad social y rescatar la complejidad simbólica y afectiva de los niños desde pequeños y en el realce del deseo de una inscripción social activa de cada uno de ellos.

Reflexiones finales

La calidad de los encuentros con otros, semejantes y adultos, que se concretan en las instituciones educativas a las cuales los niños concurren, activarían la dinámica del afecto que interviene en los procesos de simbolización, propulsando o restringiendo la subjetivación de los aprendizajes.

Pero la institución educativa realiza en ocasiones, ofertas homogeneizantes de objetos y modalidades procesuales, y se orienta al despliegue de dinámicas adaptativas y deductivas por parte de los niños, que podrían restringir el deseo de investimento de los objetos sociales existentes.

Por eso un espacio escolar protegido, estimulante y afectivo podría resultar un activador de la producción simbólica en los niños desde pequeños.

La escuela orientada hacia el despliegue de la subjetividad de sus alumnos podría consolidarse como un espacio psíquicamente significativo en la constitución del psiquismo de los niños que a ella concurren.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier P. (1977) La violencia de la Interpretación, del pictograma al enunciado. Bs As. Amorrortu.
- Bajtín, M. (2000) Yo también soy (fragmentos sobre el otro) México. Editorial Taurus.
- Bleichmar, S. (2009) Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Bs As. Paidós
- Bottinelli, M. y cols (2003) Metodología de la investigación: herramientas para un pensamiento científico complejo. Bs As.
- Duschatzky, S. y otros (2011) Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá. Buenos Aires, Paidós. Fernández, A. (2013) Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas. Bs As. Nueva Visión.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2006) Educar: figuras y efectos del amor. Bs As. Del Estante Editorial.
- Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Bs As. Amorrortu.
- Gonzalez Rey, F. (1999) La Investigación Cualitativa en Psicología. Sao Paulo. Educ Editora.
- Hornstein, L. (2003) Intersubjetividad y clínica. Bs As. Paidós.
- Malimacci F. y Salvia, A. (2005) Los nuevos rostros de la marginalidad: la supervivencia de los desplazados. Bs As. Biblos.
- Rodolfo, R. (2005) El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Bs As, Eudeba.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) (2009) Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Homo Sapiens.

DE REALIDADES ESCOLARES EN EL NIVEL INICIAL

Gómez, Natalia

UBACyT, Universidad de Buenos Aires - Grupos Consolidados. Argentina

RESUMEN

El trabajo se inserta en el marco del Proyecto Apropriación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes, UBACyT Grupos Consolidados, dirigido por Magister Cristina Erausquin, acreditado y subsidiado para período entre 1 de enero de 2016 a 31 de diciembre de 2019. Se problematizan los modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999) de docentes, preceptoras y directivo de un jardín de nivel inicial, del sector privado y religioso entrecruzados con el marco de generaciones de sistemas de actividad (Engestrom, 2001) y pensando las construcciones de las “realidades escolares” entre los tres planos de la actividad sociocultural (Rogoff, 1997). Se administraron y analizaron “Cuestionario de Modelos Mentales sobre Situaciones Problema de Intervención de agentes docentes en Contextos Educativos” (Erausquin, Basualdo, 2009), registros post toma, encuesta y registro inicial de situación problema. A partir de la triangulación de marcos teóricos y métodos utilizados se infiere tensión entre los aspectos pedagógicos, éticos y políticos a considerarse en la comunidad de práctica; tensión entre las perspectivas del sistema de actividad; y tensión en la diversidad de construcciones de modelos mentales.

Palabras clave

Nivel inicial, Actividad sociocultural, Modelos mentales, Comunidad de práctica

ABSTRACT

SCHOOL REALITIES IN THE INITIAL LEVEL

The work is inserted under the participatory ownership and construction of senses in intervention practices for inclusion project, quality and social ties: exchange and development of tools, knowledge and experience among psychologists and other agents, UBACyT Consolidated Groups, directed by Magister Cristina Erausquin, accredited and subsidized for period from 1 January 2016 to 31 December 2019. mental models (Rodrigo and Correa, 1999) teachers, preceptors and management of a garden entry-level, private and religious sector intertwined with the framework of generations of activity systems (Engestrom, 2001) problematize and thinking constructions “school realities” among the three levels of sociocultural activity (Rogoff, 1997). They were administered and analyzed “Questionnaire Mental Models on Problem Situations Intervention in Educational Contexts teaching agents” (Erausquin, Basualdo, 2009), takes post records, survey and initial registration problem situation. From the triangulation of theoretical frameworks and methods used tension between the pedagogical, ethical and political community to consider practical aspects it is inferred; tension between the perspectives of system activity; and tension in the diversity of constructions of mental models.

Key words

Initial level, Cultural activity, Mental models, Community of practice

Introducción.

El presente trabajo se inserta en el marco del Proyecto Apropriación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes, UBACyT Grupos Consolidados, dirigido por Magister Cristina Erausquin, acreditado y subsidiado para período entre 1 de enero de 2016 a 31 de diciembre de 2019.

Este jardín pertenece al sector privado y católico en zona sur de provincia de Buenos Aires.

El trabajo intentará indagar acerca de la construcción de “las realidades escolares” a partir de datos cuantitativos y cualitativos con diversas inferencias acerca de los modelos mentales (Rodrigo, M.J. & Correa N. 1999) construidos de forma situacional por docentes, preceptoras y directivo en relación a un jardín del nivel inicial del sistema educativo; perspectivas de la actividad sociocultural construidas a partir de los planos de apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje (Rogoff, 1997); la interrogación en tanto sistema de actividad específico (Engestrom, 2001); niñez desde perspectivas de construcción histórico, sociales, culturales (Carli, 2006) y de derechos humanos y niñez; e implicación de la investigadora en perspectivas de problematización y reflexión (Perrenoud, 2004) del propio “objeto inicial” de investigación (Zemelman, 1987) Se interpretan los instrumentos utilizados: datos de una encuesta sobre las trayectorias docentes, “Cuestionario de Modelos Mentales sobre Situaciones Problema de Intervención de agentes docentes en Contextos Educativos” (Erausquin, Basualdo, 2009) ambos administrados por el equipo Lic. Melina Speranza y Lic. Carolina Chebi; análisis del cuestionario con “Matriz de Análisis Complejo del proceso de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en contexto escolar” (Erausquin, Basualdo, 2009) analizados por Lic. y Prof. Natalia Gómez y Lic. Carolina Chebi; análisis de registro a posteriori del equipo de investigadoras que tomaron el cuestionario; análisis de cuestionarios de situación problema; y registro a priori de la autora acerca de la situación problema para llevar adelante la investigación.

Objetivos

- Indagar acerca de modelos mentales de agentes educativos en nivel inicial del sector privado y religioso.
- Problematizar datos cualitativos y cuantitativos con perspectiva desde tres planos de la actividad socio cultural.
- Reflexionar acerca de los sistemas de actividad enunciados.
- Apertura del campo problemático de investigación.

Metodología

El presente trabajo se llevará a cabo mediante una triangulación metodológica, entrecruzando marcos teóricos y metodológicos que ponderan aspectos cualitativos y cuantitativos de análisis.

Para este propósito, se han realizado registros del tipo crónica del día de la toma de cuestionarios y del proceso de construcción de

situación problema para articular el proyecto de investigación. Se ha administrado una encuesta “Cuestionario de Modelos Mentales sobre Situaciones Problema de Intervención de agentes docentes en Contextos Educativos” (Erausquin, Basualdo, 2009). Para la interpretación del cuestionario se utilizó una “Matriz de Análisis Complejo del proceso de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en contexto escolar” (Erausquin, Basualdo, 2009)

Acercándose a las “realidades escolares”.

En el presente apartado se pretende acercar a través de algunas interpretaciones para problematizar parte de las construcciones de las realidades escolares a partir de datos geográficos e institucionales de la escuela y las encuestas y cuestionarios realizadas a las quince docentes de la institución.

Para pensar estas “realidades escolares” se tomarán apartados del diseño curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires y se organizan inferencias a partir de los datos recabados en términos cuantitativos y cualitativos entrecruzados con el marco teórico del desarrollo de la actividad sociocultural que se da en tres planos de análisis y con sus procesos, como inseparables (Rogoff, 1997). Dado que en este primer acercamiento a los datos se intenta problematizar en términos generales, se hará hincapié en los tres planos de la actividad sociocultural a partir de la toma de las encuestas y cuestionarios con relevancia teórica para problematizar los procesos. Tal como dice Zemelman (1987) el investigador debe abrir el campo problemático, recuperar las diversas ópticas que aparecen, disponer de claridad en los marcos teóricos para que no clausuren el hecho y una vigilancia del propio investigador acerca de sus tendencias para generar respuestas en vez de preguntas. Por otro lado, como plantea Dussel (2004) acerca de la construcción histórica cultural y de poder que atraviesa nuestro sistema educativo argentino en términos de inclusión y exclusión, exige una propia posición de responsabilidad ante las imposiciones y violencias que ejercemos sobre otros al momento de intervenir considerando la igualdad, diversidad e implicaciones del contexto, así como, una transformación hacia los procesos reflexivos de nuestra profesionalización (Perrenoud, 2004)

Del diseño curricular en el nivel inicial.

El jardín se encuentra ubicado en Ranelagh, provincia de Buenos Aires. Como dice Rogoff (1997) el aprendizaje se enlaza entre los acuerdos, implicaciones, roles, participantes, metas y recursos que complejizan el contexto, en este caso institucional educativo, para acercarse a esta construcción específica de la actividad. Es decir, el sujeto se inserta en una actividad organizada y que se interrelaciona con diversos aspectos de la comunidad. Por esta ubicación geográfica del jardín y en relación a pensar estos marcos de “aprendizaje”, se resalta ciertos aspectos del marco general del diseño curricular del nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires. Se destaca que el marco narra parte de la construcción histórico cultural del actual nivel inicial y parte del largo proceso de formación del sistema educativo Argentino. Asimismo, refiere la impronta ética, política y pedagógica que atraviesa el nivel en interrelación con el contexto social actual con un contexto educativo que propicie la **inclusión** de todos los niños y la **integración** desde un marco de pluralidad, particularidades y herramientas para atravesar el proceso escolar. Se cuestiona como ético en tanto es en la relación con otra/os donde se reconocen como sujetos y político en tanto es un espacio público donde se encuentran niñas y niños. (1)

Otro aspecto a destacar que se hace hincapié en la construcción conjunta entre jardín, familia y comunidad. Se mencionan los cam-

bios histórico culturales que atraviesan las familias, el aceptar el conflicto como parte de la realidad, la pluralidad educativa y “la igualdad, la vida digna y los derechos humanos ... fundamento y el límite de la diversidad socialmente aceptable”. Por ello, “la responsabilidad del Jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales”. (2) Asimismo, esta institución es de carácter religioso y privado.

Análisis.

De todo lo descrito e inferido previamente se puede acercar a diversas perspectivas para problematizar la situación problema de la cual surgió inicialmente la investigación: “la necesidad de problematizar las perspectivas de abordaje de conflictos en el cotidiano escolar”. Esta inquietud surge desde la necesidad de conocer los modelos mentales de las docentes al momento de pensar e intervenir en situaciones problemas cotidianos, acompañado por la problematización del rol del orientador escolar como el “derivador” hacia el sector salud.

Esta situación problema inicial, se puede abrir hacia nuevos interrogantes que permiten problematizar otras construcciones posibles del objeto en esta relación de los tres planos de la actividad sociocultural propuesta por Rogoff (1997). Se intentará realizar un entrecruzamiento final que dará cuenta de ciertas improntas pensadas a partir de estos tres planos.

A partir de las encuestas, de la mayoría de docentes que se inició en este jardín entre el 2000 y 2010 hay una gran cantidad (11 de 15) que han desarrollado su experiencia en esta institución y en este nivel en particular, atravesadas por los aconteceres y referencias de esta institución. Por ello, se lo destaca como aspecto del “aprendizaje” de esta comunidad.

Asimismo, se considera que converge el **aspecto pedagógico** como una de las improntas mencionadas en el Diseño Curricular, que se considera como un nivel de “aprendizaje” en la actividad organizada escolar, entre las enunciaciones de “apropiación participativa” recurrentes de causas de inicio en nivel inicial por la enseñanza, el impacto y satisfacción de su trabajo por su impronta positiva de “crecimiento”, las capacitaciones docentes realizadas o a realizar en contenidos conceptuales y curriculares y los aprendizajes en la práctica del profesorado.

También, se destacan que en aquellas “apropiaciones participativas” que surgieron referencias de elección, historia de vida personal y reconocimiento de las familias de los estudiantes en esta labor, se interpretan como apropiaciones significativas.

También se destacan que hay dos referencias singulares que convergen al sector salud, una en relación a capacitarse en RCP y otra, en relación a funciones del docente en términos de “prevención”.

A su vez, aparecen indicados de forma singular por docentes otros aprendizajes en la práctica del profesorado vinculados a la “formación integral” y de “valores”, que puede imbricarse con el “aprendizaje” de esta comunidad en el nivel inicial como incidentes en aspectos éticos y “la integración a la cultura que comparten” o “crear los vínculos con otra/os niña/os” como incidentes en aspectos políticos, constructores de su espacio. Ambos aspectos decantan del diseño curricular.

En conclusión, se podría pensar cierta tensión de aprendizaje en los procesos de la comunidad entre los aspectos pedagógicos, desarrollados de forma explícita y los aspectos éticos y políticos, desarrollados por algunas docentes.

Del análisis de los cuestionarios con la “Matriz de Análisis Complejo

del proceso de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en contexto escolar” (Erasquin, Basualdo, 2009) se destacan la multiplicidad en la construcción de modelos mentales situacionales según lo desarrollado por las docentes. En términos de mayorías y minorías, se podría pensar algunas relaciones **entre las dimensiones**. Por un lado, de aquella minoría que se pudo inferir de la dimensión situación problema como una problemática compleja multidimensional, con planteos de relaciones multicausales y combinación de factores del sujeto ampliando contexto y trama interpersonal de la subjetividad converge con una minoría que plantea articulación de diversas acciones y objetivos de la dimensión de intervención profesional del docente. Por otro lado, de aquella mayoría que se infiere una problemática unidimensional con alguna descripción o esquema abstracto, desde una perspectiva y una tendencia a problematizar el problema se entrecruza con una mayoría que sitúa la decisión como exclusiva del docente y que propone un objetivo como intervención profesional docente y a la vez en tensión con una mayoría que describe varias acciones e incluye otros agentes y miradas en la intervención pero sin construcción conjunta del problema ni de intervención.

A su vez, se puede entrecruzar de esta dimensión la mayoría que indica pertinencia de la intervención en la problemática y especificidad del rol profesional con la dimensión herramientas donde la mayoría relaciona alguna herramienta con alguna dimensión del problema y especificidad del rol docente. A su vez, de la minoría hay dos docentes que la intervención es pertinente al problema pero no específico del rol docente que converge con la mención de herramientas sin especificidad del rol.

En relación a la dimensión de resultados y atribuciones se puede pensar cierta convergencia en relación a la dimensión de situación problema. De esa mayoría que entrecruza una tendencia de problemática unidimensional, que describe o enuncia un esquema abstracto del problema, con mención de un antecedente histórico, con una dirección en relación causa efecto, con una sola perspectiva y tendencia a personalizar el problema converge con una mayoría que explicita resultado/s de forma unívoca con consistencia con la problemática y la intervención. De la minoría, de un problema complejo multidimensional con alguna inferencia o hipótesis, con diversos antecedentes sin articulación con relaciones multicausales en cadena con descentración hacia perspectivismo con inclusión de factores subjetivos, trama interpersonal y conflictos intra e inter sistemas converge con una minoría que mencionan resultado/s y atribución con al menos dos condiciones y consistencia con el problema y la intervención ponderados con sentido de realidad.

Se destaca que, pensando a partir de los sistemas de actividad (Engestrom, 2001) y por las reflexiones pensadas con el análisis de la matriz, cabría pensar una tensión entre un grupo de docentes mayoritario que concibe la actividad, a partir de la primera generación, considerando sujeto, objeto y artefactos mediadores focalizando en aspectos individuales y otro grupo de tipo minoritario que incluye aspectos de segunda generación incluyendo algún/os aspecto/os de reglas, comunidad y/o división del trabajo.

En relación hacia la formación de una tercera generación de sistema de actividad, donde se crearía interacción con otro sistema, se mencionan en el cuestionario las acciones puntuales de manera recurrente el sistema familia. En términos cualitativos, de las preguntas de las encuestas, este sistema “familia” recurre en diversas referencias, así como, recurre enunciado en el impacto luego de la intervención de la situación problema y en relación a otra/os agentes educativos.

Por otro lado, dos docentes refieren dos sentidos vinculados al sistema salud con aplicación en educación y una docente, la directora, in-

volucra otra tensión a nivel sistema cuando menciona “la articulación con otros jardines o entidades”, ampliando el sistema de actividad. Desde la perspectiva propuesta de reflexión e implicación, aún se podría pensar que hay diversos interrogantes para abordar en esta comunidad de práctica “en construcción” desde lo que aparece enunciado:

- Continúa la propia duda inicial como OE inserta en la institución, en relación a ¿qué creen las docentes del rol del orientador escolar? Que a la vez es nombrado de diversas maneras.
- ¿Qué conceptualizaciones o expectativas o teorías implícitas construyen en relación a las familias y la/os estudiantes? Ya que aparecen mencionados en diversas referencias.
- ¿Qué creen o esperan de la/os estudiantes en tanto niña/os? ¿qué reflexiones transitan en relación a las subjetividades de ella/os? Ya que, aparece el hincapié en aspectos pedagógicos y se esbozan algunas referencias hacia las interacciones entre sí, sus paridades y la pluralidad social.
- ¿Qué otras “teorías” circulan en relación a ética, política e historia educativa como guías de las prácticas? ¿Qué reflexión aparece de las implicaciones de poder en las prácticas? ¿qué reflexión espiritual aparece? Ya que, aparecen en reiteradas oportunidades las especificidades en relación a teorías y estrategias de enseñanza con menor mención de otros aspectos.
- ¿Hay relaciones con los otros niveles educativos? ¿Cuáles? ¿Cómo? Ya que el jardín comparte el predio con nivel primario y secundario.
- ¿Hay relaciones con otros sistemas? (salud, educación, familia) ¿cómo? ¿por qué? Ya que aparecen mencionados en referencias cualitativas.

Reflexiones finales.

El presente trabajo pretendió interrogar la perspectiva de inicio del trabajo de investigación, intervención en relación a los modelos mentales de docentes del nivel inicial, del sector privado y religioso hacia pensar otras formas posibles del “objeto” construidas en las “realidades escolares” que se intentó sondear a partir de los instrumentos utilizados.

Asimismo, estas reflexiones se infirieron a partir de la triangulación de marcos teóricos y metodológicos para ampliar la posibilidad de perspectivas de análisis.

Algunas de estas reflexiones posibles son:

- Se podría pensar cierta tensión de aprendizaje en los procesos de la comunidad entre los aspectos pedagógicos, desarrollados de forma explícita y los aspectos éticos y políticos, desarrollados por algunas docentes.
- Cabría pensar una tensión entre un grupo de docentes mayoritario que concibe la actividad, a partir de la primera generación, considerando sujeto, objeto y artefactos mediadores focalizando en aspectos individuales y otro grupo de tipo minoritario que incluye aspectos de segunda generación incluyendo algún/os aspecto/os de reglas, comunidad y/o división del trabajo.
- Diversidad entre los modelos mentales de las docentes con una tendencia hacia una problematización simple y unidireccional de situaciones, herramientas y resultados en términos mayoritarios y una minoría, que problematiza de forma compleja, multidireccional hacia entramados de situaciones, diversidad de actores, herramientas y resultados. Esta tendencia se infiere con una transversalidad como la aparición de construcciones del rol específicas de la práctica docente.
- Mención de apertura a otros sistemas de actividad como familia y salud.

Se recorrió un marco de interpretación de situación con el recaudo de reflexionar acerca de los procesos de prácticas y teorías en construcción constante de docentes, en diversos procesos intrapersonal, interpersonal y en comunidad.

El trabajo queda abierto a partir de otros interrogantes vinculados a diversas dimensiones y factores que inciden en la comunidad de práctica y por ende, a otras interpretaciones y reflexiones.

NOTAS

Ministerio de educación, 2008, página 16.

Ministerio de educación, 2008, página 17.

BIBLIOGRAFÍA

Carli, S. (2006) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001).

En Carli, S. (comp.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping. Buenos Aires: Paidós.

Dussel I (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista" en Cad. Pesqui. vol.34 no.122 São Paulo May/Aug.

Engestrom Y. (2001) "Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, No.1, 2001. University of California. Traducción interna de Larripa M.

Larripa, M. & Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. En (Ed.) Secretaría de Investigaciones, (s.n.) (pp. 109-124). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos

Ministerio de educación (2008): Diseño curricular para el nivel inicial, Provincia de Buenos Aires, PDF, http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

Orden de la Merced: <http://www.merced.org.ar/>

Perrenoud P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Rodrigo, M.J. & Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (comps.), El aprendizaje estratégico. Madrid, España: Santillana: Aula XXI

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros (eds.) "La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas". Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schlemenson, S. (2000) "Subjetividad y Escuela" en Frigerio, G., Poggi, M. y Gianonni, M. (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Wenger E. (2001) "Introducción: Una teoría social del aprendizaje", en Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

Zemelman, H. (1987). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Ciudad de México: El Colegio de México.

EL GRUPO DE PADRES, UNA REVISIÓN

Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A.

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo nos interesa realzar la importancia de escuchar el discurso de los padres o adultos a cargo cuando se trabaja con niños. Ofertar un espacio de escucha a los padres o adultos a cargo se transforma en una herramienta que propulsa el proceso terapéutico de sus hijos. Pesquisar en dicha escucha el legado y la oferta que las figuras significativas tiene para con sus hijos, nos aporta una de las posibles variables para la comprensión y análisis de las dificultades de los niños que nos consultan. Intentaremos explorar las modalidades y características que adquiere la función encuadrante ofertada por los adultos a cargo en el encuentro con un hijo, teniendo en cuenta que las problemáticas de la simbolización en los niños nos llevan a repensar las características y condiciones de la constitución de dicha función. El trabajo con los padres nos resulta un territorio fértil para poner a trabajar las características que posee la misma.

Palabras clave

Grupo de padres, Función encuadrante, Dificultades de aprendizaje

ABSTRACT

PARENTS GROUP. A REVISION

In this current work we are interested in highlight the importance of listening the speech of parents or adults in charge when working with children. The offer of a place where parents or adults in charge can be heard, transforms into a tool that encourages the therapeutic process of your children. Investigating about the legacy and the offers of the significant figures for your children, provides us some possibilities to understand and analyze the difficulties that children consult us. We will try to explore the modalities and characteristics that acquires the frame function offered by the adults in charge at the encounter with a child having into account that the difficulties of the symbolism in children allow us to rethink the characteristics and conditions of the already named function. Working with parents results a productive territory to put into practice the characteristics that this one possesses.

Key words

Parents groups, Learning problems, Frame function

Introducción

En el presente trabajo nos interesa realzar la importancia de escuchar el discurso de los padres o adultos a cargo cuando se trabaja con niños. Brindar un espacio de escucha a los padres o adultos a cargo se transforma en una herramienta que propulsa el proceso terapéutico de sus hijos. Pesquisar en dicha escucha el legado y la oferta que las figuras significativas tiene para con sus hijos, nos aporta una de las posibles variables para la comprensión y análisis de las dificultades de los niños que nos consultan.

Silvia Schlemenson en el 2009 dirá que “La calidad del ejercicio de las funciones parentales iniciales resulta un antecedente intersubjetivo significativo que incide en las distintas formas de resolver y atravesar situaciones conflictivas, y permanece como un eje alre-

dedor del cual circula la potencialidad simbólica del pequeño”.

En los últimos años hemos venido trabajando fuertemente intentando caracterizar y conceptualizar el espacio de trabajo con padres o adultos a cargo de niños con dificultades en el aprendizaje (Lucero - Hamuy, 2010)

El trabajo con padres se lleva a cabo con una modalidad de abordaje grupal. Esta modalidad posibilita el encuentro de subjetividades que les permite resonar con lo similar y confrontar con lo diferente, mientras se favorece el reconocimiento de los otros y se propicia el cuestionamiento de lo propio.

Generar un espacio de trabajo con los adultos a cargo, nos permite acompañarlos en el proceso terapéutico de los niños, pero además nos habilita a intervenir promoviendo en ellos la actividad asociativa, en tanto reflexionan acerca de cuestiones referidas al ejercicio de las funciones simbólicas parentales y de las diversas modalidades de resolución de conflictos.

Hoy nos proponemos explorar las modalidades y características que adquiere la función encuadrante ofertada por los adultos a cargo en el encuentro con un hijo, teniendo en cuenta que las problemáticas de la simbolización en los niños nos llevan a repensar las características y condiciones de la constitución de dicha función. Tomar a los padres en un espacio paralelo al de sus hijos nos resulta un territorio fértil para poner a trabajar las características de las dificultades de la misma.

Marco teórico

En primer lugar no hay “padre” o “madre” per se, es una construcción que se produce en el encuentro mismo, adulto-niño. Adulto-niño en una relación que se va significando en ese mismo encuentro. En dicho encuentro se instaura la matriz que actúa en el moldeo de los encuentros futuros. Es por tal motivo que el encuentro intersubjetivo sea fundante de la organización psíquica de un sujeto.

La presencia de los objetos primordiales a la vez que ofertan los cuidados adecuados, estimulando la vitalidad, generan la implantación de lo pulsional y promueven la simbolización. Para que esta pueda ser llevada a cabo es necesario que la regulación del ritmo, el interjuego entre presencia y ausencia posibiliten tornar tolerable la excitación ayudándolo a crear la internalización de la estructura encuadrante que posibilitará el trabajo psíquico representacional.” (Uribarri, Green, 2015)

Green (1975) dirá que la función encuadrante opera como soporte y condición de la actividad representativa. La estructura encuadrante acogerá todas las formas de objetividad y al mismo tiempo será incitadora al desplazamiento de una representación a otra.

La función encuadrante actuará como una estructura que le permitirá al niño investir los objetos del mundo, transformarlos y aún crearlos en virtud de los soportes que le han sido donados.

En este sentido podemos decir que la representación no está dada desde el inicio de la vida. La pulsión exigirá al aparato psíquico a transformar la pulsión en representación. La función encuadrante promueve así el movimiento sustitutivo a nuevas ligaduras de afecto -representación, un nuevo modo de elaboración historizante del conflicto psíquico.

La clínica, el encuadre, la función encuadrante.

En el servicio de asistencia de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la U.B.A se trabaja con una modalidad de abordaje grupal. Los niños participan en un grupo con otros pares de edades similares y paralelamente se trabaja con los padres en grupos de reflexión.

En la clínica psicopedagógica se asisten niños y adolescentes que presentan como característica particular fallas en los procesos de simbolización que sustentan el aprendizaje. Entendiendo como simbolización a la actividad representativa que permite el desplazamiento para el investimento de nuevos objetos.

Nuestro trabajo se centra en la atención de niños que presentan dificultades en el aprendizaje y manifiestan un modo rígido y restringido de entender y aproximarse a los objetos de conocimiento. La circulación pulsional queda fijada a circuitos precarios y conocidos, con dificultad para hallar nuevos recorridos sustitutos para la satisfacción y la conquista de otros modos de acceso al placer. La actividad representativa, en tanto capacidad para desplazar e invertir nuevos objetos se ve restringida.

Desde esta perspectiva profundizamos en la calidad de la oferta de dichas transmisiones y el legado simbólico parental. En nuestra clínica observamos, en un amplio porcentaje de la población asistida, que la calidad de la oferta parental tiende a adquirir una modalidad donde predominan discursos rígidos pocos permeables a la pregunta, la curiosidad y a la reflexión. Modalidades que tienden a obstaculizar el despliegue del potencial simbólico, dificultando el despliegue de la actividad representacional de sus hijos. Discursos parentales con escasa plasticidad y apertura por lo novedoso. (Hamuy, Lucero 2012)

Profundizamos en el análisis del discurso de los padres (de qué hablan, cómo entienden las dificultades de sus hijos, cuáles son las ofertas identificatorias en el entramado familiar) a fin de caracterizar las modalidades de ejercicio de las funciones parentales que nos permitirán establecer ciertas hipótesis de su incidencia en las dificultades del niño.

Sabemos que el ejercicio de las funciones simbólicas primarias generan o estimulan las condiciones para propiciar la actividad representativa. Entendiendo que la misma posibilita el desplazamiento y sustitución hacia el investimento de nuevos objetos. Esta capacidad, como mencionamos anteriormente, estará dada por la función objetualizante (Green 1975).

Con frecuencia hemos encontrado que la oferta parental de los padres de niños con dificultades en sus aprendizajes difícilmente ofertaban herramientas de continencia que promuevan los trabajos de ligazón e investimento, propios de la función objetualizante. Hemos observado el predominio de una modalidad con tendencia al desinvestmento y no ligazón. Esto nos lleva a repensar las formas en que la función encuadrante operó.

Nos encontramos con niños que presentan restricciones en su actividad representativa, donde predomina dificultades en la ligazón del afecto con la representación irrumpiendo la descarga como modo de resolución del conflicto, o con niños con fuerte inhibición, restricciones y escaso despliegue fantasmático.

Niños con poco interés de invertir objetos, que se duermen en sesión, que permanecen desimplicados de las temáticas que se van planteando, que se muestran desinteresados, otros que irrumpen a través del ruido, saltando, o con dificultades de permanecer en el espacio terapéutico,

En paralelo, en el grupo de padres podemos escuchar una oferta poco atractiva para el investimento de objetos y la ligadura afecto- representación. Presentan una tendencia al acto o al desinves-

timiento. Una dificultad en invertir al hijo, con un discurso desafectivizado, desinteresado, desimplicado que lejos de transmitir vitalidad, producen malestar, apatía, abulia, agotamiento " Yo no sé más que hacer con este chico, me tiene cansada " con un tono despectivo. " yo estoy trabajando todo el día, él está solo, los hermanos más grandes están trabajando también, se queda con el chiquito " " Debo ir a la escuela porque me citan, lo llevé a la foniatra, ahora acá. En la escuela me dicen que lo lleve a la juegoteca. Debo trabajar y ocuparme de cocinarle a todos, y al niño pequeño y trabajar con mi marido, no me alcanza el tiempo!!! ". Otras madres se quedan dormidas, con un retiro de la carga libidinal, sin interesar lo que allí circula.

"En el colegio le está yendo mal se pone rebelde soy soy... peruana, en Perú la educación los padres te fajan... acá no hijito. Yo soy de darle. El me dice no me pegues-yo le daba. Me dijeron no se les pega a las criaturas, me decían que no era la más correcto decirle hijito no hagas eso, no...no hace caso, entonces agarro la cinta." El trabajo del terapeuta, consistirá en reconstruir algo de la función encuadrante que permita la continencia de modo donde la descarga encuentre otras vías de representación más elaborada, que permita la ligazón e investimento.

En relación a ello Green sostiene que "el campo de fuerzas que el encuadre autoriza a expresar a través de la palabra, pero no a actuar, permite evaluar las capacidades de representación del sujeto y su destino de elaboración a través de la verbalización" (Green, 2001). Será nuestra labor en estos casos ayudar a generar una matriz que contenga los límites internos que permitan tolerar la excitación y soportar la demora, posibilitando nuevas modalidades sustitutivas que favorezcan el investimento de nuevos objetos y aprendizajes.

" La calidad del aprendizaje pareciera estar determinado por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado" (Schlemenson, 1996, p. 11). Dicho caudal encuentra su riqueza y fuerza en las donaciones primarias ofertadas por las figuras primordiales a través de los cuidados, la atención y el discurso.

En la clínica de niños con dificultades en el aprendizaje no podemos dejar de lado su escucha a fin de aproximarnos al modo que tienen de ejercer sus funciones. Durante estos encuentros con padres nos es posible intervenir realzando los conflictos, proponiendo asociaciones, confrontando con puntos de vista diferentes, procurando la apertura a procesos reflexivos que permitan desplegar nuevos modos de posicionamiento frente al niño y a sus dificultades.

Las intervenciones no apuntan a desentrañar el sentido latente o el significado último. Por el contrario, intentan generar una transformación que favorezca la complejidad y heterogeneidad del psiquismo.

A lo largo de nuestra tarea hemos notado que: en aquellos casos donde los adultos se encuentran comprometidos en el tratamiento de los niños, las transformaciones se hacen visible más prontamente que en los otros casos donde aparecen dificultades para implicarse en el proceso terapéutico de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización." En Revista Universitaria de Psicoanálisis (pp. 15-33). Vol. X. Universidad de Buenos Aires.
- Green, A. (1975) "El analista, la simbolización y la ausencia en el encuadre analítico. Sobre los cambios en la práctica y la experiencia canalítica" revista de Psicoanálisis (pp 65-114) vol 32 n1 Buenos Aires
- Green, A. (2001). El encuadre, su interiorización por el analista. Revista Zona Erógena N°48 Bs. As.

- Green, A., Uribarri, F. (2015), "Del pensamiento clínico al paradigma de la complejidad" Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Hamuy, E., Lucero, A. (2010) "Grupos de padres. Una aproximación clínica." En las memorias de las XVII II congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología, XVII Jornadas de Investigación "Clínica e Investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales." Tomo I, pag 333. 22,23 y 24 nov 2010. Facultad de Psicología U.B.A.
- Hamuy, E., Lucero, A. (2009) "Especificidades En el trabajo con padres de Púberes" en Clínica psicopedagógica y alteridad. Prol, Wettengel Comp. Editorial Novedades Educativas Buenos Aires.
- Hamuy, E., Lucero A. "Transmisiones Parentales y Proyecto Identificadorio: los Dones Simbólicos". Memorias de las XI jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología. U.B.A. Julio 2004. (Pág: 316-318)
- Schlemenson, S. (2009) "La clínica en el tratamiento Psicopedagógico" Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (1996) "El aprendizaje un encuentro de sentidos" Ed. Kapeluz. Buenos Aires.

GIROS Y “EXPANSIÓN” DE APRENDIZAJES EN TRAYECTORIAS DE PROFESIONALIZACIÓN PSICO-EDUCATIVA. MODELOS MENTALES SITUACIONALES ANTES Y DESPUÉS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS

Iglesias, Irina; Espinel Maderna, María Cecilia; Michele, Jesica Paola; Roldan, Luis Angel; Pouler, Carolina; Miranda, Agostina; Anastasio Villalba, Victoria Soledad
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo del trabajo es identificar giros y expansiones en la construcción de problemas e intervenciones de psicólogos en formación que realizan Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el trayecto curricular de Psicología Educativa, en la Facultad de Psicología de Universidad Nacional La Plata. Se enmarca en Proyecto de Investigación (I +D) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” dirigido por Mg.C. Erausquin. Las PPS son diseñadas como experiencias formativas para construir conocimiento e identidad profesionales tempranas, con enfoque de inclusión, calidad y construcción de sentido, intercambiando saberes y experiencias con agentes profesionales educativos. Se analizan respuestas de quince psicólogos en formación, al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional (Erausquin, Basualdo, 2005), administrado al inicio y al cierre a quienes acreditaron la PPS, utilizando la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2006). La unidad de análisis es “modelos mentales situacionales en contextos de intervención”. Como resultados, se identifican tres ejes de profesionalización con expansiones significativas al cierre: especificidad psicoeducativa, inter-agencialidad e implicación, con diferencias en las cuatro dimensiones. Se identifican nudos críticos que proyectan problemas de interés para la planificación futura de prácticas profesionales supervisadas en escenarios escolares.

Palabras clave

Conocimiento profesional, Prácticas profesionales supervisadas, Modelos mentales situacionales

ABSTRACT

SHIFTS AND EXPANSION OF LEARNINGS IN TRAJECTORIES OF PSYCHO-EDUCATIONAL PROCESSES OF BECOMING PROFESSIONAL. SITUATIONAL MENTAL MODELS BEFORE AND AFTER SUPERVISED PROFESSIONAL PRACTICES

The aim of the work is to identify shifts and expansions in the construction of problems and interventions in psychologists in modeling who develop Supervised Professional Practices (SPP) in curricular course of Educational Psychology in the Faculty of Psychology in La Plata State University. The frame is de Professional Research Project en titled: “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies at educational stages”, directed by Mag. C. Erausquin. The SPP are designed

as formative experiences for building early professional knowledge and identity, focusing inclusion, equity and meaning construction, exchanging knowledge and experiences with professional educational agents. Answers of fifteen psychologists in modeling to the Questionnaire of Problem-Situations of Professional Practice (Erausquin, Basualdo, 2005) administered before and after the SPP to students that finished it, are analysed with Multidimensional Matrix of Psycho-Educational Process of Becoming Professional (Erausquin, Basualdo, 2006). The unit of analysis is situational mental models in contexts of intervention. As results, three Axes in the Process of Becoming Professional are identified with meaningful expansions at the end of the experience: psycho-educational specificity, inter-agency and involvement, with differences in the four dimensions. Critical knots that project interesting problems to the future planning of Supervised Professional Practices in school stages are identified.

Key words

Professional knowledge, Supervised professional practices, Situational mental models, Shifts

Marco epistémico

Las *prácticas profesionales supervisadas* en escenarios educativos escolares, son analizadas con la categoría conceptual de los *modelos mentales situacionales* (Rodrigo y Correa, 1999) y de los cambios en la configuración de representaciones vinculadas a la acción y al escenario sociocultural (Larripa y Erausquin, 2008). En tal sentido, se define a las PPS como contextos en los que los participantes negocian significados, siguiendo determinados formatos interactivos, logrando así una modificación en sus intenciones y metas. Intentan construir una representación del contenido de la tarea, usando instrumentos mediadores con y entre otros. Opera una reconsideración de situaciones del campo profesional, que por la *diversidad de perspectivas* que introduce, puede favorecer la complejización de tramas singulares sujeto-otros-instrumentos-contexto-historia, en su mismo movimiento de construcción-apropiación de significación y sentidos en la experiencia. Los modelos mentales situacionales se configuran a partir de concepciones implícitas del sujeto, articuladas con la comprensión-producción conceptual alcanzada en relación a las teorías científicas de que dispone cada sujeto en su formación académico-profesional. En el presente trabajo, los *modelos mentales situacionales* de los *psicó-*

logos en formación, se abordan a partir de la perspectiva contextualista del cambio cognitivo en contexto educativo (Rodrigo, 1994, 1997, 1999), y son analizados a la luz de categorías del enfoque socio-cultural (Rogoff, 1997, Erausquin, 2007)) y de las tres generaciones de la teoría histórico-cultural de la actividad (Engeström, 2001) . La indagación enriquece el conocimiento sobre, *formación profesional en comunidades de práctica*, articulando con *sistemas de actividad, construcción histórico-sujeta de significados y sentidos, vivencia y situación social del desarrollo - , implicación/reconceptualización y apropiación del rol*. Rodrigo (1993) define a los *modelos mentales* estableciendo: '*Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*', (Rodrigo,1993:117). La construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias*, ni exclusivamente racionales; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas culturalmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias de *dominio* frente a: demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999), y se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), que producen *giros* en el análisis y la resolución de problemas. La *expansión* del aprendizaje, según Engeström, implica articular con textos y conceptos el contexto de descubrimiento, el contexto de práctica y el contexto de crítica, aprendiendo a hacer lo que todavía no está allí, sino que lo aprendo mientras lo construyo (1991), para superar el *encapsulamiento de lo escolar*. Rodrigo (1997) '*Un modelo mental es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación*'. El enfoque de los *tres planos de la actividad sociocultural* (Rogoff, 1997) ha generado a su vez categorías conceptuales que resultaron pertinentes para el análisis de los *sistemas tutoriales* en el primer ciclo de la universidad, en estudios de educación comparada entre las experiencias formativas de nuestro país y de Méjico. La comprensión situada permite reorganizar el saber disciplinar y las creencias previas, problematizando y construyendo instrumentos conceptuales y metodológicos novedosos. La re-conceptualización de los problemas y su devenir, afectan la construcción del rol y también la aceptación o rechazo de los cambios que se pretendan para la renovación de la práctica profesional (Larripa, Erausquin, 2009).

Aprender, en el enfoque socio-histórico-cultural, es desarrollar posibilidades diversas de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias con diferentes sentidos. El aprendizaje deja de ser localizado en la mente individual para situarse en la interacción entre personas, como cognición *distribuida* que emerge de experiencias de participación en *prácticas culturales*. El *giro contextualista* (Pintrich 1994) utiliza unidades de análisis sistémicas, genéticas y dialécticas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos (Baquero, 2002) y escisiones, e insertan la construcción de significados en la *tramasocial*, interacciones entre personas, y *societal*, con instituciones y tradiciones, (Chaiklin, 2001).

En contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön,

1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, el esfuerzo, el compromiso, la negociación de significados y el desarrollo de la identidad (Wenger, 2001). Es una relación articulada, que sostiene *sistemas de aprendizaje situado* conformados para el aprendizaje del ejercicio profesional (Erausquin, Basualdo, 2009). El diseño de *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del trabajo profesional se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones en sistemas de interacciones multitrídicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación, abarcando la dimensión histórico-político-institucional, permeando la construcción de problemas e intervenciones de los actores-agentes. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de las mismas por parte de un sujeto colectivo, generan movimientos expansivos de cambio, que superan círculos viciosos de reproducción y repetición. Engeström diferencia tres tipos de estructuras de inter-agencialidad (1997). En la primera, *coordinación*, cada uno de los actores o agentes tiene una visión fragmentada del objeto de la actividad, y lo que unifica y articula las acciones, es el guión, que está preestablecido y es ajeno a la significación y el sentido construido por los agentes. En la segunda, *cooperación*, los actores, ante la necesidad de comprender y mejorar la práctica, establecen gradualmente relaciones de colaboración informales entre ellos, en el seno de las cuales van construyendo un objeto de la actividad compartido, pero sin poner en juego el guión, que sigue siendo pre-establecido y ajeno a la significación construída por los actores. En las estructuras de coordinación y de cooperación, si hay reflexión es *en* la acción y *desde* la acción (Schon, 1992). En cambio, en la *comunicación reflexiva*, los actores problematizan y re-conceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y los motivos de la actividad, el guión y sus propias interacciones, a través de esfuerzos colectivos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción* (Schon, 1992).

Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988) como distancia o espacio que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades*, en nuestro caso, *sobre la profesión psico-educativa* (Erausquin, 2013). Una trama de afectos, valores, motivos, creencias motivacionales y epistemológicas, intenciones e intereses, auto-valoraciones y valoraciones del aprendizaje y la tarea profesional (Pintrich, 2006) crea contingencias y entretejidos al introducirse en la trayectoria de la práctica a la conceptualización y de la conceptualización a la práctica, aportando sentidos y vivencias a la conciencia, entrelazados con el pensamiento, y articulando lo subjetivo y lo situacional en una configuración única, en el marco de unidades de análisis sistémicas, genéticas y dialécticas (Vygotsky, 1934).

Metodología

Estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La Unidad de Análisis es *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en escenarios educativos*. En la primera y en la última de las clases teóricas de Psicología Educativa, asignatura obligatoria del quinto año del Plan de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, U.N.L.P.), al comenzar y finalizar el recorrido por las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) los estudiantes que eligieron la Promoción sin Examen Final, se administró el *Cuestionario*

de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin, Basualdo, 2005), a aproximadamente 38 Estudiantes. A los fines del estudio, se seleccionó al azar una muestra de 15 sujetos, considerando sus respuestas al inicio y al fin de la cursada, al comenzar y al acreditar la PPS en Psicología Educativa. Las respuestas a dicho Cuestionario se analizan aplicando la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin, Basualdo, 2005) que distingue cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas. Cada una de las dimensiones presenta *ejes de profesionalización psicoeducativa*, entendidos como vectores del desarrollo de profesionalización psicoeducativa, según el consenso de la comunidad científica, en el marco del *giro contextualista y situacional* que postulan Pintrich y Baquero (2002) en relación al cambio de las concepciones del aprendizaje en dirección a la cognición como práctica situada. Cada uno de los ejes diferencia cinco *indicadores*, en orden de complejidad creciente, entendiendo el movimiento en los mismos como una jerarquía genética heterogénea en sentido débil (Wertsch, 1991), ya que incluye movimientos proactivos y regresivos, en la reconstrucción elaborativa de sujetos, prácticas y contextos, a analizar en cada experiencia singular. Se compararon las puntuaciones obtenidas en por cada sujeto en ambos cuestionarios. Complementariamente, se explicitaron datos significativos de índole cualitativa, cuando la interpretación de indicadores presentaron singularidades que así lo exigían.

La indagación pretende recuperar en el análisis la discusión sobre las *mejores formas* de la *actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p.198) aplica al análisis de la construcción de "Equipos de Apoyo a Enseñantes", como "*una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares*".

Análisis de Datos.

Eje de Especificidad psicoeducativa. Se espera en el desarrollo profesional un avance en la especificidad psicoeducativa, tanto en el planteo de las Situaciones-Problema, articulando aspectos educativos y subjetivos en el recorte y enfoque de los problemas enunciados-, como en el enfoque de la Intervención, entrelazando la intervención profesional de los actores con pertinencia, según el perfil del rol del psicólogo en un campo específico, el educativo, con sus modelos de trabajo y sus marcos teóricos relevantes -. En la Dimensión Situación-Problema, seis sujetos de quince en el pre-test *enfocan el problema con especificidad en relación a la construcción e intervención de un psicólogo en el campo educativo* (indicador 3), y cuatro de quince en el post-test lo enfocan *con especificidad en relación a la construcción e intervención de un psicólogo en el campo educativo, con apertura a la interacción con otras disciplinas* (indicador 4). Seis sujetos, en cambio, *en el pre-test y en el post-test enfocan el problema con especificidad en relación a la construcción e intervención de un psicólogo en el campo educativo* (indicador 3). Y por último seis sujetos, en el pre-test *enfocan el problema con especificidad en relación a la construcción de un psicólogo* (indicador 2), y diez sujetos en el post-test lo enfocan *con especificidad en relación a la construcción de un psicólogo en el campo educativo* (indicador 3). Tres sujetos de quince en el pre-test *enfocan el problema sin ninguna especificidad en relación a la construcción de un psicólogo* (indicador 1). En cuanto a la Dimensión Intervención Profesional, siete sujetos de quince en el pre-test *enfocan la intervención con pertinencia y especificidad en relación*

al rol del psicólogo en el campo educativo(indicador 3) y cuatro sujetos de quince en el post-test; dos sujetos de quince en pre-test y nueve sujetos de quince *enfocan la intervención con pertinencia y especificidad en relación al rol del psicólogo en el campo educativo, adecuado a los modelos de trabajo actuales en el mismo o los marcos teóricos pertinentes* (indicador 4); seis sujetos de quince en el pre-test y ninguno en el post-test *enfocan la intervención con pertinencia sin especificidad en relación al rol del psicólogo* (indicador 2); cuatro sujetos de quince en el pre-test y dos sujetos en el post-test *enfocan la intervención sin pertinencia ni especificidad alguna en relación al rol del psicólogo* (indicador 1).

En cuanto a al **Inter-agencialidad**, en el pre-test cinco sujetos de quince *plantean la intervención como una construcción conjunta, tanto en la decisión como en la acción realizada, entre diversas agencias, actores y disciplinas profesionales conjugando perspectiva en la acción* (indicador 5). Y en cambio doce sujetos de quince, en el post-test *plantean la intervención como una construcción conjunta entre diversas agencias, actores y/o disciplinas profesionales* (Indicador 5).

Finalmente, en lo que respecta a la Implicación, valoración, compromiso y distancia del relator en relación al problema, el agente y la intervención, hay un importante crecimiento y desarrollo del equilibrio entre compromiso y distancia de objetivación entre el pre-test y el post-test en una importante cantidad de los quince sujetos de la muestra.

Ejemplos:

Alumno, ante la consigna Relate a) cada una de las acciones por las cuales el profesional (solo o con otros) actuó/intervino en el problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención, responde: "Las visitas de las familias por la asistente social fortalecieron el vínculo con la escuela. La orientadora escolar acompañó y guió a la maestra en la enseñanza de la lectoescritura y brindó información valiosa sobre la situación particular de cada alumno. De esta manera se trabajó mejor la integración del grupo en el aula y se fomentaron las interacciones en su interior". En esta respuesta del post-test, aparece una conceptualización de la especificidad del orientador escolar (psicólogo) en relación al resto de los integrantes de la institución escolar. A su vez se puede apreciar la inter-agencialidad en la intervención. En la pregunta, ¿Quién/es decidió/ decidieron la intervención?, el alumno responde: "La intervención fue demandada por la dirección y programada en conjunto por EOE, dirección y maestra." Nuevamente se puede ver cierta construcción conjunta de la intervención.

Discusión y conclusiones

En los tres ejes considerados (Especificidad psicoeducativa, Interagencialidad e Implicación), pudieron situarse "giros" relevantes de la profesionalización psico-educativa.

Entre los "nudos críticos" identificados, señalamos una muy baja problematización, interrogación, interpelación en relación a los problemas enfocados, una escasa o nula historización del problema tanto en el pre-test como en el post-test, escasa indagación y escasamente diferenciada y articulada con la intencionalidad de ayuda a los actores y sujetos en la resolución de sus problemas en la intervención. Relevante para la profesionalización psico-educativa como nudo crítico, es la escasa o nula elaboración conceptual del problema, de sus causales, razones o antecedentes, y en aun menor medida, la construcción de hipótesis explicativas del problema, que orienten el diseño de intervenciones en relación a las mismas. Para dar cuenta de las dificultades en la construcción del problema,

elegimos esta viñeta de la alumna que, ante la consigna de identificar la situación-problema, responde: “Durante la realización de las PPS, en la entrevista con la docente, ésta nos contó que tenía en su grado a un niño integrado, por lo que le había solicitado al EOE una intervención, o que le brindaran herramientas para poder trabajar con el niño. Ella sentía que no sabía cómo evaluarlo y que se sentía sola para trabajar con el niño, ya que su acompañante terapéutico nunca iba; y lo brindado por la maestra integradora no le era suficiente”. Se observa claramente que aparece la enunciación de un problema por parte de un actor educativo escolar, pero no la problematización de la situación del alumno en integración y lo que implica en la perspectiva psico-educativa, siendo una respuesta el trabajo en su inclusión efectiva en el grupo-clase y en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, en la respuesta del post-test.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. & Asensio, M. 2008. *Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas*. Alianza Editorial: Madrid.
- Cole M. y Engestrom Y. 2001. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Edwards A. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. Springer: London.
- Engeström, Y. 1991. *Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- 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.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Capítulo 3 (78-118). Amorrortu, Buenos Aires.
- Erausquin, C., Basualdo M. E., González, D., García Coni A. & Ferreira, E. (2005) *Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI*. Buenos Aires: Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología.
- Erausquin C., Basualdo M.E. y González D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de “psicólogos en formación” sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica de la diversidad*. Anuario XIII de Investigaciones, Año 2005. Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C. (2007) “Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas”. Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A. y Ródenas A. (2001) *Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas*. IX Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología.
- Erausquin C. y Bur R. 2013. *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) “Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad”. *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*. Secretaría de Extensión de Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>)
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro A. (2003). “La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo”. En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Larripa M. & Erausquin C (2009) *Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos*. Anuario de Investigaciones. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, 1851-1686
- Rodrigo, M. J. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor: Madrid.
- Rodrigo M. J. & Correa. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.

PRÁCTICAS EVALUATIVAS FECUNDAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina

RESUMEN

En el trabajo que se presenta, se pretende abordar el tema de las prácticas evaluativas universitarias. Que por su extensión y complejidad amerita ser tratado desde diversas perspectivas y recorres disciplinares y de pensamiento teórico. Representa, a nuestro juicio, una producción que se inicia pero no concluye, en tanto ha podido construir una unidad de análisis de alto valor analítico y por tanto, sujeto y proclive a nuevas investigaciones. Como también, punto de arranque para la producción de derivaciones didácticas orientadoras para la labor universitaria en referencia a las prácticas evaluativas. En este trabajo, dicho abordaje se realiza desde un singular instrumento formativo en la institución universitaria y sobre todo, en un ámbito humanístico, a saber, la escritura académica al servicio de la apropiación discursiva de una disciplina. Y por ello su definición de carácter epistémico y no solo de recurso instrumental. Se trata de promover la idea de que la evaluación, cuando asume como consigna la producción de trabajos escritos, es fecunda. Los datos recogidos merced al trabajo de campo con sus respectivos recursos empíricos, parecen demostrarlo.

Palabras clave

Evaluación, Universidad, Discurso, Aprendizaje

ABSTRACT

EVALUATIVE PRACTICES IN THE UNIVERSITY LEARNING FERTILE

In the work presented, it is intended to address the issue of university evaluative practices. Which for its size and complexity it deserves to be treated from various perspectives and disciplinary cuts and theoretical thinking. Represents, in our view, a production that begins but does not end, as it has been able to build an analysis unit high analytical value and therefore subject and prone to new research. As well, starting point for the production of didactic guiding referrals for university work in reference to assessment practices. In this paper, this approach is made from a unique training tool in the university and especially in a humanistic field, namely academic writing in the service of discursive appropriation of a discipline. And hence the definition of epistemic character and not only instrumental resource. It is promoting the idea that assessment where production takes as a slogan written work is fruitful. The data collected thanks to fieldwork with their empirical resources, seem to prove it.

Key words

Evaluation, University, Discourse, Learn

El presente trabajo se estructura en torno a los resultados finales obtenidos de la investigación denominada "Prácticas evaluativas y comprensión discursiva" desarrollada en escenarios áulicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Su objetivo final fue el de analizar las relaciones entre los procesos de comprensión discursiva de conocimientos de una disciplina, cuando se adoptan prácticas evaluativas en determinada asignatura basadas en la producción escrita de modo preponderante.

Conceptos de base

El gran legado de la obra vygotskiana fue su devoto interés por el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Desde allí, se ha desarrollado profusamente un campo de investigación que ha derivado en numerosas producciones en distintos campos disciplinares. La constitución humana, desde una perspectiva ontogenética, no acontece sin el lenguaje; esta herramienta resulta decisiva en los procesos de construcción del conocimiento en la vida social, donde se despliega en aras de compartir intergeneracionalmente la cultura. Por ello, lejos de portar mensajes o nombrar objetos o sucesos, el lenguaje es un poderoso instrumento que construye y produce realidades, que permite crear cosas hasta el momento inexistentes, decir algo que nunca antes fue dicho, y configurar cosas nuevas en el mundo.

En esta línea de pensamiento, el autor explica el desarrollo de la referencia en el lenguaje, es decir, cómo acontece en el niño la indicación a otra persona acerca de algo que quiere obtener. Nuevamente, el lenguaje no aparece como un fin en sí mismo sino como un medio para la obtención de algún beneficio. De este modo, el problema de cómo se desarrolla la referencia puede ser estudiado observando cómo es posible dirigir la atención de otros hacia ciertos objetos por medios lingüísticos.

La investigación en su contenido

La presente investigación se inscribió en el marco general descripto, en tanto procuró describir las características que asumen las consignas evaluativas que incorporan prácticas de escritura. A nuestro juicio, su importancia estuvo no solamente en la posibilidad de analizar la relación entre las prácticas de escritura y la comprensión discursiva en los estudiantes, sino también pensar acerca del carácter epistémico de las experiencias evaluativas en los estudios universitarios. No solo porque merced a ellas se acreditan espacios curriculares sino porque, cuando subyace en ellas una genuina preocupación epistémica de parte de los docentes, los estudiantes adquieren los conocimientos de la disciplina pero también otros de sensible envergadura, esto es, los recursos discursivos singulares de la misma. Esto es, aprenden y se apropian de su modo de decirlo y producirlo.

El universo de investigación del presente estudio se expresa en todos los actores que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, entorno natural donde se desarrollan las prácticas evaluativas.

En este caso, docentes, con sus programas de asignaturas y sus propios análisis, son concebidos como el universo total, y por ende son incluidos en su actuación y en sus testimonios. Docentes de asignaturas de las carreras de Letras, Ciencias de la educación e Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB. Y asignaturas seleccionadas en base a un criterio lógico disciplinar, que permitió identificar a aquellas asignaturas que forman parte del eje troncal de las carreras, en tanto sus aportes formativos resultan constitutivos a la formación .

El trabajo empírico se realizó entonces con profesores de asignaturas de estas carreras, que expusieron acerca de sus prácticas evaluativas integrando escritura, junto al metaanálisis de sus programas.

A partir de la recolección inicial, se establecieron las siguientes categorías:

- prácticas evaluativas universitarias centradas en la apropiación de conocimientos sustantivos de las disciplinas, son las que gestan comprensión discursiva y con ello, genuina apropiación y dominio;
- en tanto este tipo de prácticas evaluativas predominan en las agendas docentes, se ejerce la “buena enseñanza”, en tanto que trabajar en la dimensión del contenido y en la moral, haciendo efecto en los procesos de orden superior de los estudiantes y con ello, sujetos activos y críticos del conocimiento;
- la inclusión de la escritura en las consignas evaluativas representa una decisión clave a la hora de promover procesos genuinos de comprensión académica, en tanto es ella una poderosa herramienta potente generadora de conciencia;
- en tanto esto suceda, se promueve en los estudiantes la formación de habilidades de orden superior, que genera perfiles formativos de pensamiento crítico y analítico;
- la formación de este pensamiento se percibe como elemento constitutivo del quehacer científico de las humanidades y ciencias sociales, sobre todo cuando se inscribe en carreras universitarias;
- así concebida, la escritura, en su función epistémica, forma parte de esfuerzos en pos de la alfabetización académica;
- cuando la evaluación se concibe comprometida con estas finalidades formativas, se convierte en un componente constitutivo de la enseñanza, y ya no solo como un recurso para la acreditación de los conocimientos.

Las dimensiones de análisis empleadas, a partir de todo el material de base, han sido las siguientes:

- el énfasis en la apropiación de los conocimientos de las disciplinas
- inclusión de la escritura en las consignas evaluativas
- prácticas evaluativas en la apropiación de los conocimientos

Los resultados

- el énfasis en la apropiación de los conocimientos de las disciplinas

La referencia a estos cometidos, en las representaciones docentes, se apoya, a nuestro juicio, en el concepto “comunidad de prácticas”, que remite al conjunto de códigos, recursos materiales, lenguajes, normas, corpus de conocimiento, experiencias, que una determinada comunidad construye y consolida, y cuya apropiación mediante la enseñanza, se convierte en un fuerte patrón para la integración de integrantes a la comunidad ya constituída.

Y de manera coherente con lo anterior, aparece el uso de patrones temáticos o palabras claves dichas recurrentemente en los discursos docentes, tanto al impartir enseñanza como en los trabajos prácticos -evaluativos o no- que se emplean en las asignaturas. Como decíamos antes, estos representan el lugar del establecimiento de relaciones de significado en un determinado campo científico, a manera de entramado conceptual.

- inclusión de la escritura en las consignas evaluativas

Aparecen en los discursos docentes respecto de sus propósitos formativos, asignatura, una preocupación por el lenguaje del pensamiento (analizar, relacionar, transferir, conceptualizar, que son llamados también “verbos mentales”). Tanto en así que en todas las asignaturas trabajadas existe un material de estudio compuesto por guías orientadoras que integran numerosas y variadas actividades prácticas. Y en ello, se advierte el alto nivel de protagonismo que tienen los estudiantes con sus propios procesos de apropiación de los conocimientos a través de la producción escrita.

Acerca de la bibliografía, podría decirse que se trata de textos de fácil lectura, nuevamente con fuertes referencias a la formación profesional. Quizá queda pendiente, tal como expresó la docente, construir sus propias fichas de cátedra, que permita entre otras cosas, equilibrar el necesario rigor académico que suponen los estudios universitarios con la accesibilidad y asequibilidad para los estudiantes. En relación a esto último, un rasgo que deseamos enfatizar para plantear el empeño docente por la apropiación de parte de los estudiantes de la lógica discursiva de la disciplina es la frecuencia de uso de relatos personales y de vidas personales de otros (próceres de la historia) que generan un clima ameno y que, según explica la docente, sirven para mostrar que es importante desmitificar la historia para poder aprenderla, y hacer accesibles a los grandes hombres de la historia de la humanidad. El empleo de la narrativa, si bien no se destaca entre los tres priorizados, es de uso destacado en este enseñante.

Decíamos, en el análisis anterior de este caso, que el recurso de mayor potencialidad en este punto es la apelación permanente al género discursivo, sustentado en fuertes referencias a la práctica profesional y al lenguaje de la disciplina.

En este punto, cabe hacer una acotación particular referida al permanente uso del término “contexto” para referirse, en términos globales, no solo al hecho educativo sino a cualquier acontecer humano. Es claro que esta actuación es central para el género discursivo de la comunidad académica humanística y social, que remite a pensar en las relaciones sociales, en los sistemas de actividad, en las comunidades, en el espacio y en tiempo, entre otros.

Se observa una alta congruencia entre los términos que los docentes expresan que emplean con lo que se enuncia en el programa de la asignatura.

- prácticas evaluativas en la apropiación de los conocimientos

Se trata aquí de efectuar el reconocimiento de buenas prácticas: la gran coincidencia es la necesidad de situar las prácticas evaluativas en la comprensión, mediante consignas de trabajo que enfatizan el uso de la escritura y desde allí, posibiliten la transferencia de conocimientos mediante el pensamiento.

Del material empírico, los relatos expresiones de buenas prácticas, en el sentido expuesto, son, a nuestro juicio, las que integran finalidades tendientes hacia experiencias donde los estudiantes:

- comparten estrategias de resolución y confrontan/argumentarán sus puntos de vista;
- comprueban que hay más de una solución a una situación problemática;
- sistematizan información de manera colectiva y acorde a los procedimientos propios de la disciplina;
- efectúan tareas de categorización, conceptualización y abstracción de saberes, elementos tan propios de la construcción del pensamiento social y humanístico;
- construyen preguntas que se convierten en un ápice central a la hora de configurar las rutas que deberá seguir para la construc-

ción del conocimiento;

- encuentran un lugar importante para el análisis, la expresión y opinión de sus propios razonamientos.

Son entonces buenas prácticas:

- *cuando los estudiantes resuelven problemas, obtienen buenos resultados*

Un problema se plantea cuando existe una distancia entre lo que necesitamos alcanzar y lo que sabemos, y requiere utilizar de modo estratégico los conocimientos disponibles y unos conocimientos nuevos, tomando decisiones sobre el proceso de solución que debe seguirse. Ahora bien, el problema no se nos presenta de modo natural; trabajar con problemas supone en realidad problematizar una situación que puede aparecer como natural.

- *cuando los instrumentos de evaluación se centran en consignas que ponderen el pensamiento, y en esto, la transferencia.*

Se tratará de evitar la enseñanza de técnicas de estudio simples en relación a otros objetivos concretos, dado que tenderán a aprenderse de forma mecánica, es decir, a piñón fijo. Por el contrario, es necesario asegurarse que el alumno domina diferentes procedimientos de aprendizaje que pueden serle útiles en una situación determinada, que es capaz de escoger en forma razonada y de coordinar su utilización, siempre en función de las condiciones de la actividad que se le plantea.

- *cuando se favorezca la interacción en el marco de consignas evaluativas de carácter grupal*

Ya que un principio básico de la construcción de conocimientos sociales es el trabajo colectivo. Y si pretendemos que mediante las consignas evaluativas se acceda al corazón de lo propiamente disciplinar, es la empresa colectiva la herramienta indicada.

Conclusiones y algunas derivaciones

Algunos sitios para revisar y argumentar a favor de la evaluación formativa para la evaluación en los estudios universitarios son los que siguen:

- Si concebimos que el aprendizaje supone habilidades de pensamiento, como hemos dicho en otro lado, podremos proponer modalidades de evaluación no convencionales, por ejemplo, como puede ser la producción de un programa de salud y su implementación en una comunidad marginal que no recibe atención sistemática de salud. En tal caso, se pone en juego la transferencia de conocimientos teóricos a una propuesta práctica y el análisis de sus resultados, con el consiguiente reconocimiento de problemas y aciertos en su desarrollo.

- La evaluación formativa supone el ejercicio de habilidades de pensamiento, por tanto es menester generar consignas evaluativas que supongan el procesamiento de información en pos de construir conocimientos (adquisición, interpretación, organización y comunicación de la información). Su uso o aplicación para resolver un determinado problema se pone de manera evidente en consignas diferentes a lo convencional.

A modo de cierre, buenas prácticas evaluativas en el aprendizaje universitario son aquellas que:

1. Estructuran tareas que estén algo más allá de la habilidad de los estudiantes.
2. Varían el formato o la definición de los problemas.
3. Diversifican los contextos en los que se plantea la aplicación de una misma estrategia.

4. Evalúan más los procesos de solución seguidos por el estudiante que la corrección de la respuesta obtenida.
5. Plantean preguntas alrededor de situaciones y hechos enigmáticos.
6. Estimulan a los estudiantes a ir más allá de lo obvio.
7. Plantean problemas con muchas soluciones posibles y aceptables.
8. Estimulan la producción de soluciones alternativas.
9. Plantean problemas que admitan respuestas con distintos niveles de abordaje.
10. Plantean problemas que exigen una resolución precisa o rigurosa.

Todo ello que ha de culminar siempre, en una producción escrita, la herramienta, a nuestro juicio, epistémica por excelencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Olson D. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, op. cit.
- Resnick L. (1999) La educación y el aprendizaje del pensamiento, op. cit.
- Bain K. (2007); Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia. España.
- Bruner J. (1995); El habla del niño. Barcelona. Paidós.
- Calsamiglia Blancafort H., Tusón Valls A. (2004); Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel Lingüística.
- García Negroni M.M. (coord.) (2011); Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica. Buenos Aires. Editoras del Calderón.
- Lemke J. (1997); Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona. Paidós.
- Litwin E. (1997); Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- Rosemberg C. (2002); La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las indagaciones sobre el tema. Revista Lingüística en el aula. Número 5.
- Schwab J. (1973); Problemas, tópicos y puntos en discusión. En Elam S. La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires. El Ateneo.
- Silvestri A. (2004); Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo. En Castorina, J.A., Dubrovsky, S.; Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky. Buenos Aires. Noveduc.
- Vygotski L. (1991); El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalbo.
- Vygotski L. (1977); Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

EL PSICÓLOGO COMO ACOMPAÑANTE EXTERNO EN LA ESCUELA: APORTES DE LA BIOÉTICA PARA PENSAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Lemos, Alvaro Eduardo; Paragis, Paula
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el presente artículo consideraremos el quehacer del psicólogo como acompañante externo en la institución escolar, cumpliendo el rol conocido como “maestro integrador”. Planteamos que el profesional recibe una doble exigencia cuando se desempeña en este ámbito, la cual parte por un lado de la demanda del sistema educativo y, por otro, de las prescripciones del sistema de salud que oficia de mediador para su llegada a la escuela. Dicha doble exigencia puede resultar una fuente de confusión sobre cómo desarrollar la tarea, en base a la pregunta sobre cuál debe ser la lógica a la que responda el ejercicio profesional: ¿Las demandas de la escuela? ¿Ejercer desde el plano de lo terapéutico, dada su relación al sistema de salud?. Haremos uso de la distinción entre “rol” y “función”, proponiendo que los postulados contenidos en la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de UNESCO pueden consistir en un aporte para pensar ambas dimensiones presentes en el ejercicio profesional en este ámbito. Consideramos que por tratarse de un terreno en tensión, es necesario atender a instrumentos como la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos, en tanto idóneos para acompañar la reflexión necesaria del psicólogo respecto de su tarea.

Palabras clave

Bioética, Integración escolar, Acompañante externo, Rol y función

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGIST AS AN EXTERNAL COMPANION AT SCHOOL: BIOETHICS' CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT THE PROFESSIONAL PRACTICE

In this article we will consider the psychologist's job as an external companion at an educational institution. We suggest that psychologists have got a double request when they carry out their duties in this area, being on the one side from the educational system and on the other side from the health system, that acts as intermediary for their arrival at school. Such double request may turn out to be a source of confusion on how to develop their duties. Which should be the logic that sustains such professional practice: the demands that come from the school? A therapeutic point of view, given its connection to the health system? We make a distinction between the concepts of “role” and “function”, as we put forward the idea that the principles in UNESCO's Universal Declaration on Bioethics and Human Rights might be a contribution to think about both of the dimensions involved in the professional practice in this area. We consider that as it is a field in tension, it is necessary to pay attention to resources such as the Universal Declaration on Bioethics and Human Rights, being this appropriate to accompany the necessary critical thinking from the psychologist regarding its practice.

Key words

Bioethics, Special education needs, External companion, Role and function

A partir de la sanción de diversos instrumentos normativo-legales, en especial la ratificación de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ley N° 26.378), y de la Ley Nacional de Educación (ley N° 26.061), se ha configurado una serie de prescriptivas y de prácticas efectivas, al interior del campo de la educación, a partir del cual es obligatorio para las instituciones y autoridades en los diferentes niveles, crear las condiciones para poder ofrecer una educación en el marco de una política de inclusión de la diversidad. Dicha potencia de inclusión presta las condiciones para la existencia de un complejo punto de intersección entre los campos de la salud y el de la educación. Esto, en tanto son la medicina y otras ciencias de la salud (como la psicología) las encargadas de sancionar la diferencia en los niños que presentan capacidades diferentes respecto de lo esperable a partir de diversas condiciones (biológicas, emocional-cognitivas, etc.), así como también, es desde el sistema de salud que se realiza la derivación y contratación de los profesionales psicólogos que desempeñan tareas en esta área.

Entonces, sería la escuela el territorio que recibe a los niños marcados no sólo por condiciones biológicas y sociales que les son específicas, sino especialmente bajo la clasificación y nominación que un diagnóstico impone con poder performativo. Dicho diagnóstico puede ser más o menos preciso en su forma de describir al niño en el momento en que fue evaluado (es decir, en coordenadas “sincrónicas”), y puede tener mayor o menor poder predictivo a lo largo del tiempo (en un nivel “diacrónico”). Lo cierto es que el mismo constituye una marca que juega tanto a nivel subjetivo como a nivel de la inserción institucional de una persona: en este caso, es la carta de presentación para un niño en su escuela, dada la sanción de una “discapacidad” (inscripta en el “certificado de discapacidad”) a partir del cual se tramitan distintas prestaciones en salud y educación, como por ejemplo, la solicitud de un acompañante externo (maestro integrador), en los casos de los niños que requieren de un apoyo extra para poder desempeñarse en el marco de los programas educativos de su tiempo.

Una primer observación sobre la pertinencia de que un psicólogo ocupe el rol de “acompañante externo”: las marcas mencionadas son, nada más ni nada menos, que las resultantes de operaciones de producción de subjetividad por parte del interjuego de diversas instituciones que “piensan” al niño, de un modo que es definido tanto por la especificidad de cada disciplina, como por lo que acontece en el interjuego incoordinado de las lógicas discursivas entre sí. Desde el campo de la salud puede sancionarse un diagnóstico que devenga en condición para la nominación de un sujeto como

“discapacitado”, y la escuela recibe entonces a alguien con un recorrido por diversos discursos institucionales que dejan marcas que pueden conducir a la asunción errónea de que condiciones propias de lo que llamamos “eje sincrónico”, toman consistencia permanente en el despliegue en el tiempo de las conductas del niño (el “eje diacrónico”). La cuestión para el psicólogo que se desempeña en este campo, se sitúa en poder discernir que dicha confusión puede existir no sólo como impasse teórico, sino como un problema que el niño debe habitar en diversos niveles, tanto a nivel subjetivo, íntimo, como en su tránsito por la institución escolar, y al interior de la trama familiar/vincular. Entonces: el psicólogo que es convocado como acompañante externo puede, por ejemplo, ser llamado a asistir un cuadro de “trastorno oposicionista desafiante”, pero, ¿debe conformarse con adoptar una posición de aceptación pasiva del diagnóstico? ¿O más bien considerar la posibilidad de evaluar diacrónicamente el despliegue subjetivo del niño que acompaña? Asimismo, nos convoca a cuestionar si realmente todos los niños con discapacidad o que han sido diagnosticados con algún tipo de trastorno deben ser “integrados” a lo que se llama una “escuela común”, respondiendo a una especie de furor que busca insertar a los alumnos en las escuelas sin considerar la singularidad de su caso o sus necesidades. Por otro lado, en la legislación resulta muy claro que existe una necesidad de que el niño esté integrado pero, llegado el caso ¿está incluido? ¿Hablar de integración es lo mismo que hablar de inclusión?

En este punto, nos resulta útil la distinción entre los dos aspectos en que puede diferenciarse esta forma que ha adoptado el ejercicio profesional del psicólogo: la diferencia entre las categorías de “rol” y “función”. Respecto de tal distinción, López y García Karo nos dicen que debemos considerar que el rol se corresponde con la tarea para la cual fue convocado el psicólogo, mientras que la función suplementa al anterior, al apuntar en sus intervenciones, a la emergencia de la dimensión singular del sujeto (López, García Karo, 2007). En estas caracterizaciones de la tarea, nos encontramos con los aspectos normativos por un lado, y la dimensión clínica del quehacer profesional, por el otro (Salomone, 2006). Dada esta complejidad del campo, consideramos que es importante que los profesionales de la psicología que desempeñen tareas en el mismo puedan apelar a diversas herramientas para poder reflexionar sobre su práctica, en tanto ésta es la condición para un ejercicio responsable de la misma. Responsabilidad en cuanto a la dimensión normativo-deontológica, pero también a la dimensión clínica, ligada a una consideración de la diferencia en el otro, diferencia que sólo a partir de su reconocimiento positivo y necesario, puede devenir en diversidad. En consonancia con el planteo de Brande y Gottlieb, pensamos la responsabilidad como un acto producido por el vínculo, en tanto se trata de un “hacer con otro”, “un hacer que dé cabida a lo que viene del otro, a lo ajeno del otro” (Brande y Gottlieb, 2004, p. 1). Retomando lo mencionado anteriormente, ¿qué aporte puede realizar un psicólogo allí donde es convocado a “integrar” a un niño? ¿Qué efectos puede llegar a tener una mirada sobre el mismo que aloje la diferencia? Lo que ocurre frecuentemente es que la integración resulta un llamado al borramiento de la ajenedad, una tendencia a normalizar al niño. Es por ello que debería adoptarse un posicionamiento ético frente a la complejidad de la integración escolar, evidenciando posibles iatrogenias que vayan en la línea de la desmentida y no propicien un lugar para el despliegue de las coordenadas singulares del caso, del niño en su diferencia. En este sentido, compartimos los interrogantes que formulan García Karo y López:

“¿Se trata de adaptar las actividades curriculares? ¿Implica contener al niño para que su conducta no sea disruptiva para el buen

funcionamiento de la clase? ¿Se lo convocará al psicólogo para homogeneizar la diferencia? ¿O se tratará más bien de poner a jugar en el aprendizaje aquella necesidad educativa especial a la vez que poder abrir un espacio de intervenciones que incluyan la singularidad del sujeto? Creemos que en esto último reside la respuesta”. (García Karo, López, 2007)

Una mirada desde la Bioética del trabajo en la escuela

En este sentido, una herramienta privilegiada para los profesionales de la salud, es la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (UNESCO, 2005), la cual cuenta con una elaboración exhaustiva de diversos elementos que pueden presentarse como problemas y dilemas éticos, propios de la práctica profesional de las ciencias de la salud y de la vida. Los mismos son formulaciones en pos del respeto por la dignidad humana y la protección de los derechos humanos. Podemos leer en la Declaración, en su artículo 2, inciso “C”, que entre sus objetivos, la misma tiene el “promover el respeto de la dignidad humana y proteger los derechos humanos, velando por el respeto de la vida de los seres humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con el derecho internacional relativo a los derechos humanos” (UNESCO, 2005).

A continuación presentaremos un caso de integración escolar en el ámbito educativo privado, en el Nivel Primario y en el área del Gran Buenos Aires, el cual permitirá evidenciar algunas de las cuestiones hasta ahora mencionadas.

Viñeta

Felipe, de 7 años, asistía a un colegio con un modelo pedagógico alternativo. Cursaba segundo grado, tras un recorrido agitado por el primer año en la escuela. En la misma aducían que el niño presentaba conductas disruptivas, falta de atención, falta de respuesta ante la autoridad. Ante esta situación solicitaron la intervención de un maestro integrador que pudiera re-encauzar al niño en su vínculo con la institución y con su maestra, a quien tendría de 1ro a 6to grado. Una vez comenzado el trabajo, el psicólogo notó que la imposibilidad del niño de permanecer en el aula era significativa, y que dicha característica indicaba que la misma no podía ser pensada meramente como una reticencia a participar de las clases o como un “simple” problema de atención. En ocasiones el niño lograba ingresar al aula por una o dos horas; otros días participaba en la jornada completa, pero tras un esfuerzo de voluntad muy grande que lo dejaba en extremo fatigado, y otras veces se ausentaba de la misma todo el día. Una vez fuera del aula, Felipe se disponía al juego con el psicólogo, o bien, si su angustia era acusada, intentaba escaparse de las instalaciones sea saliendo al patio a correr o escapándose del predio. Durante los juegos surgían también conversaciones en las que el niño decía cosas muy claras respecto de cómo se sentía, expresando inequívocamente no ser feliz en dicho establecimiento, y querer cambiarse a otro. Ante esta situación, el psicólogo entonces funcionó como un mediador entre la palabra del niño y los adultos responsables del mismo, quienes parecían incapaces de escuchar lo que no sólo verbalizaba, sino que actuaba en sus intentos de escape. Sus padres, maestros y directivos insistían en que él sería feliz en la escuela, y sólo necesitaba (debía) “adaptarse” a la misma. La estrategia de trabajo consistió en, además de continuar sosteniendo los espacios de juego y escucha del niño, promover el diálogo entre el mismo y sus padres, en el encuentro a la salida de cada jornada en la escuela. Los padres no tenían alternativa de escape: debían escuchar al niño.

El caso prosiguió, y tuvo una primera resolución en el pase de escuela, donde el niño pudo en menos de dos meses incorporar no

sólo los conocimientos que le resultaban inaccesibles en la otra escuela, sino también las normas del colegio, y hasta participar de un acto como una experiencia colectiva, compartida, con genuino entusiasmo.

Si analizamos el material, vemos una tensión evidente entre el pedido por parte de padres y escuela de forzar una adaptación del niño a condiciones que lo angustiaban, y el pedido del niño, quien, desde su padecimiento, evidenciaba que su autonomía no estaba siendo reconocida: si el espacio institucional le era insuficiente, su opinión no era tomada en cuenta. La viñeta, entonces, nos sirve para graficar lo que queremos decir desde el plano teórico-conceptual: en la misma se aprecia la clara incidencia del pedido de la escuela y los padres de “normalizar” a este niño para que pudiera responder, bien sea al deseo de los padres o a las normas específicas del colegio y su pedagogía, todo esto regulado por el sistema de salud que habilita al profesional a integrar los equipos integradores (valga la paradoja). Ahora bien, ¿cómo pensar el caso desde los principios de la Declaración? Proponemos comenzar considerando lo contenido en el Principio de Autonomía, el cual establece que:

Se habrá de respetar la autonomía de la persona en lo que se refiere a la facultad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando la autonomía de los demás. Para las personas que carecen de la capacidad de ejercer su autonomía, se habrán de tomar medidas especiales para proteger sus derechos e intereses. (UNESCO, 2005)

Tratándose de un menor, las medidas tomadas en este caso fueron las de hacer lugar a la palabra del niño, en un contexto donde la posibilidad de hablar le estaba cancelada por distintas imposiciones. En este punto, podría pensarse en el fenómeno de “desapropiación” (Rodulfo R., 2009), dado que aquí las políticas de salud y educación, así como también la familia, intervienen interfiriendo o, peor aún, destruyendo la formación de experiencias propias, en tanto no permiten el despliegue de su capacidad para apropiarse de algo, de sentirse agente de lo que le acontece, de ser capaz de cambiar un estado de cosas (por ejemplo, la voluntad de Felipe de abandonar la institución escolar que sus padres habían elegido para él). Siguiendo el planteo de Gabriela Dueñas:

“Son necesarios los acuerdos, pero “acuerdos” que incluyan y consideren “a todos”; porque [...] cuando los acuerdos se edifican sobre la coacción de sectores, la exclusión de ideas, la declaración de incompetencia hacia determinados participantes de una situación que, por lo tanto, no son tenidos en cuenta en sus deseos y opiniones, se generan condiciones propicias para futuras eclosiones, desacuerdos y estados cuasi-bélicos de desconfianza, violencia manifiesta y acusaciones recíprocas [...]” (Dueñas, 2012, p. 32-33) Aquí se evidencia, además, la tensión entre dos paradigmas sobre la concepción de infancia que aún coexisten: el Tutelar y el de Protección Integral. Desde el Paradigma Tutelar, el niño es considerado un objeto, se decide por él en tanto se focaliza en todo aquello que “le falta” para ser un adulto, pensar y tener opiniones propias. Es decir, se trataría de “un ser incompleto, inmaduro y sin discernimiento” (Dueñas, Gorbacz y Rattagan, 2014, p. 144). Siguiendo este enfoque, los niños distan mucho de ser concebidos como sujetos de derecho. Por otro lado, desde el Paradigma de Protección Integral, se rescata su condición de sujetos, estableciéndose como principio rector “el interés superior del niño y el carácter individual de sus derechos” (Dueñas, Gorbacz y Rattagan, 2014, p. 145). La intervención del psicólogo apunta hacia la restitución de la condición de sujeto del niño en cuestión, mediante la puesta en valor de su palabra. Esta cuestión puede ubicarse también en la Declaración de UNESCO, en el artículo 10: “Igualdad, justicia y equidad”:

“Se habrá de respetar la igualdad fundamental de todos los seres humanos en dignidad y derechos, de tal modo que sean tratados con justicia y equidad”.

Vemos en la viñeta presentada que resulta evidente la subestimación de los pedidos explícitos del niño y de las declaraciones de su malestar, los cuales habían sido absolutamente desoídos hasta la intervención del psicólogo.

Por otro lado, el Artículo 8 de la Declaración establece que:

Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se debería tener en cuenta la vulnerabilidad humana. Los individuos y grupos especialmente vulnerables deberían ser protegidos y se debería respetar la integridad personal de dichos individuos.

Nuevamente, la consideración de este principio nos sirve para estar atentos a cómo nuestras herramientas pueden servir para poder poner en juego las estrategias del sujeto frente a su circunstancia. ¿Hubiese bastado con simplemente sugerir a los padres el cambio de escuela? Evidentemente no. Esta situación podría haberse perpetuado en cualquier colegio, ya que no se trataba de que los padres recibieran consejos o una educación moral, sino de que pudieran escuchar a su hijo más allá de la etiqueta de “discapacitado”.

En relación a la cuestión del diagnóstico, es posible tomar el Artículo 11 de la Declaración, No discriminación y no estigmatización:

“Ningún individuo o grupo debería ser sometido por ningún motivo, en violación de la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, a discriminación o estigmatización alguna”. Este es otro punto que nos interesa en el presente contexto, ya que partimos de la base de considerar a los niños como personas en desarrollo y, por lo tanto, establecer un diagnóstico definitivo, e incluso promover una certificación de discapacidad a largo plazo, implicaría un total desconocimiento de que se trata de personas en pleno proceso de constitución subjetiva, donde nada está dado de forma definitiva. Dicha objetualización de los niños, centrada en la clasificación de síntomas y el etiquetamiento, no hace más que conducir a identidades ficticias (Saraceno, 2002), en las cuales el ser queda definido por un diagnóstico, aplastando la posibilidad del despliegue subjetivo. Esta forma de estigmatización comporta serios efectos en el psiquismo en constitución del niño, ya que reduce al ser humano a una patología, lo cual acrecienta el sufrimiento y profundiza la discriminación (y por ende la exclusión). En este caso, ¿bastaban el diagnóstico y la etiqueta “discapacitado”, para no escuchar a este niño? Su despliegue subjetivo, emocional y cognitivo en otro contexto escolar demostró que dicho etiquetamiento es más que insuficiente.

REFLEXIONES FINALES

Si bien existen normativas que indican la importancia de abrir espacios para la diversidad en el contexto educativo, la traducción desde la norma a la práctica parece requerir, a su vez, de su propia integración. La agregación incoordinada de saberes disciplinarios no fomenta una atención al niño de manera integral, sino que propone la lectura de su situación desde la especificidad de cada discurso disciplinario. Discursos distintos, producen sujetos y problemas diferentes. No es extraño entonces que el niño aparezca desagregado del contexto que le toca habitar, un cuerpo extrañado de la situación escolar en sí, dada la multiplicidad de discursos que lo piensan en la misma. Y es que el sufrimiento del mismo, en tanto singular, no puede ser reducido a una mera idea. Exige una voluntad de pensamiento que debe ser forjada situacionalmente, en función de dicha singularidad, y no forzada por requerimientos externos in abstracto. En este punto, un instrumento complejo como lo es la Declaración,

nos propone pensar la diversidad de problemas bioéticos en juego en el tratamiento del niño en la escuela: desde la rigidez del diagnóstico, pasando por el problema de la falta de lugares otros para lo diverso, llegando a la denuncia de una falta de consistencia en el pensamiento que piensa a los niños.

BIBLIOGRAFÍA

Brande, S.,. Gottlieb, N.: Responsabilidad, Un quehacer vincular. Trabajo presentado en "Construyendo y nombrando las prácticas vinculares" Abril 2004. AUPCV. Recuperado el 12 de junio de 2016 de <http://www.aupcv.org.uy/ckfinder/userfiles/files/Articulos/RESPONSABILIDAD%20Un%20hacer%20vincular%20-%20Brande%20y%20Gottlieb.doc>

Dueñas, Gorbacz y Rattagan (2014). LA CLÍNICA EN LOS LÍMITES DE LA LEY: LA MEDICALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS EN EL MARCO DE LA LEGISLACIÓN VIGENTE. En Revista Generaciones, Año 3 N°3. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires.

García Karo, T. F. y López, G. (2011). UNA APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS ÉTICAS DEL PSICÓLOGO INVOLUCRADO EN LA PRÁCTICA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: EL ROL Y LA FUNCIÓN. 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.

Ley 26.206, ley Nacional de Educación de la República Argentina, promulgada el 27 de Diciembre de 2006.

Ley 26.378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada el 6 de Junio de 2008

Rodulfo, R.: (2009) VIOLENCIAS DE LA LECTURA. LECTURAS DE LA VIOLENCIA. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Salomone, G. (2006) Consideraciones sobre la Ética Profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Letra Viva. Buenos Aires.

Saraceno, B. (2002). LA CIUDADANÍA COMO FORMA DE TOLERANCIA. Revista de la Fundación CCSM Congreso catalán de Salud Mental Nro. 1

LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y COGNITIVAS DE INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Leone Gallardo, Delia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Introducción: Este trabajo se propone presentar un diagnóstico de situación de estudiantes que inician la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), en relación a sus características sociodemográficas y cognitivas y se inscribe en el marco del proyecto de investigación “La relación entre la comprensión lectora y las respuestas a consignas en evaluaciones escritas de estudiantes universitarios”, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNT). **Marco teórico:** Incluye una síntesis de contenidos, correspondientes a autores que por su relevancia y pertinencia resultan básicos como sustento teórico para esta investigación. **Metodología:** Se adopta un diseño de investigación exploratoria-descriptiva con un abordaje cuali-cuantitativo. El instrumento utilizado fue una encuesta con preguntas abiertas, que aborda diferentes variables aplicadas a estudiantes que cursan la asignatura “Integración Universitaria”, periodo lectivo 2016. **Resultados:** Se presenta una selección de resultados preliminares en relación a variables que funcionan como indicadores básicos que permiten caracterizar a la población estudiada. **Conclusiones:** Los hallazgos obtenidos ofrecen un significativo aporte teórico - metodológico cuyas consecuencias teóricas y empíricas aportarían una base de datos como insumo que permitan diseñar estrategias metodológicas acordes a las necesidades de la población estudiada.

Palabras clave

Características, Ingresante, Psicología, Universidad

ABSTRACT

DEMOGRAPHIC AND COGNITIVE ENTERING A RACE PSYCHOLOGY OF NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN FEATURES

Introduction: This paper intends to present a diagnosis of the situation of students who begin the race of Psychology at the National University of Tucuman (UNT), relative to sociodemographic and cognitive characteristics and forms part of the research project “The relationship between reading comprehension and responses to slogans written evaluations of university students “under the Ministry of Science and Technology (UNT). **Theoretical Framework:** It includes a summary of content corresponding to authors for their relevance and relevance are as basic theoretical support for this research. **Methodology:** a design exploratory-descriptive research with quali-quantitative approach is adopted. The instrument used was a survey with open questions, which addresses different variables applied to students attending the course “University Integration”, academic year 2016. **Results:** a selection of preliminary results is presented in relation to variables that function as basic indicators that characterize the population studied. **Conclusions:**

The findings offer significant theoretical contribution - whose theoretical and empirical methodological consequences would provide a database as input in order to design according to the needs of the population studied methodological strategies.

Key words

Features, Ingresante, Psychology, University

Introducción

La presente comunicación se inscribe en el marco del proyecto de investigación “La relación entre la comprensión lectora y las respuestas a consignas en evaluaciones escritas de estudiantes universitarios”, dependiente de la Secretaría de Ciencia, arte e innovación tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y se propone como objetivo realizar un diagnóstico de situación de ingresantes a la carrera de Psicología (UNT).

El diagnóstico incluye las características sociodemográficas (que especifican las propiedades más importantes de los ingresantes a la Universidad, determinados a través de indicadores como edad, género, Lugar de procedencia, trayectoria educativa entre otras) y cognitivas (estrategias utilizadas por los estudiantes para procesar información obtenida a través de la lectura de textos académicos). El ingreso a la carrera de Psicología lo constituye Integración Universitaria, espacio académico que articula actividades de ambientación y adaptación, con los contenidos específicos de la disciplina. Es decir, es un espacio estructurado como asignatura, la primera del plan de estudio, con un carácter particular, pues se trata no solo de la construcción de aprendizajes y la integración de contenidos de Psicología y sus modos de abordarlos, sino también de proporcionar orientación universitaria, con una duración bimestral, que se inicia en febrero y se extiende hasta mediados del mes de abril, previo al cursado regular de las demás asignaturas del primer año. Entre las grandes problemáticas evidenciadas por los estudiantes, que se inician en la carrera de Psicología, prevalece la escasa competencia para comprender y producir textos, considerando como posibles causas a la carencia de herramientas necesarias que les impide la no identificación de los diferentes tipos de estructuras que pueden presentarse en un texto de la cultura académica correspondiente al ámbito disciplinar al que ingresa.

Marco Teórico

El alumno ingresante a la Universidad, pasa por un proceso de transición, en la cual deja su condición de alumno de secundario para convertirse en alumno de nivel universitario que implica identificar y adaptarse a los códigos específicos del nivel Superior.

Aisenson (2007) considera que la transición es un proceso en el cual los jóvenes se ven afectados por el contexto en el cual se encuentran insertos, activos en la significación de los hechos que le suceden y capaces de responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera.

Es decir, el paso de la Escuela Secundaria al primer año de la Universidad, supone un proceso de adaptación complejo y el desarrollo de todo un conjunto de habilidades, que en el caso de las ciencias humanas se debe dar cuenta de saberes que se incorporan a través de la producción de diversos tipos de textos escritos.

Los estudiantes llegan con saberes previos, definidos por Bourdieu (2005) como "capital cultural", capital que remite a "saberes" conformando un perfil que incluye conocimientos, habilidades cognitivas e involucra el "saber pensar" (pensar, entender vs. repetir, memorizar) y el "saber estudiar", "saber aprender" (por ej: saber tomar apuntes en clase, armar una bibliografía, trabajar en una biblioteca, leer y comprender; la planificación, la organización y el aprovechamiento del tiempo de estudio).

Rosales y Jakob (2014) consideran que en la Universidad, la lectura que se demanda a los estudiantes contiene formas de proceder parcialmente desconocidas, independiente de sus historias educativas y sociales y se expresa en diferentes niveles, que supone un complejo aprendizaje con textos y formas de utilizarlos novedosos para los estudiantes.

El ingreso a la Universidad exige al estudiante adaptarse a un mundo nuevo, regido por reglas específicas, que exigen una mayor precisión conceptual, un vocabulario, estructura y una organización acorde con el tono propio del mundo académico, en la cual el docente debe favorecer los procesos de construcción del conocimiento, abordando múltiples temas de su campo disciplinar expresados en el tratamiento de los contenidos, donde los estudiantes son corresponsables por su propio aprendizaje, posibilitando de este modo el ingreso a las culturas académicas universitarias.

La autora Carlino (2005) considera que el ingresante a la Educación Superior requiere atravesar un proceso de alfabetización académica, definido como el conjunto de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en el ámbito universitario.

Por su parte, Viramonte de Avalos (2000) considera al lector como un estratega que debe tener en claro el objetivo que persigue y conocer las estrategias cognitivas, que le permita reflexionar y comprender lo que dice el texto para lo cual requiere asociar lo nuevo con los esquemas mentales previos, y considerar la situación o contexto donde se encuentre ubicados o al que pertenecen siendo necesario poseer un dominio de vocabulario suficiente y técnico especializado propio del área disciplinar de que se trate.

Es por ello, según Carlino (2010) se hace necesario la intervención del docente, puesto que la lectura de los textos académicos es propia de las culturas disciplinares, desconocidas por los "recién llegados", por lo que el docente debe promover actividades que hagan manifiestas diversas pautas de funcionamiento de la cultura lectora, que permita al estudiante apropiarse de cualquier contenido específico.

Procedimientos Metodológicos

Método

Esta investigación adopta un diseño descriptivo y exploratorio haciendo uso de técnicas cuantitativas que permitirá acceder al conocimiento de las características sociodemográficas y cognitivas de

los ingresantes a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Muestra

Los sujetos de la muestra lo constituyen 80 alumnos, varones y mujeres de 17 y 18 años que cursan la asignatura Integración Universitaria de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Instrumento

A la muestra seleccionada se le aplicó un cuestionario semi-estructurado diseñado específicamente para recabar la información y en cuyo diseño se consideró las siguientes variables: Edad, Género, Lugar de procedencia, Trayectoria Educativa y situación laboral, indicadores que remiten a características sociodemográficas de la población estudiada. En relación a estrategias cognitivas, se consideran: Organización del tiempo, organización social, tipo de fuentes que consulta, elaboración de la información y organización de los contenidos de la información.

Cada una de estas variables constaba de varias categorías sobre las que el estudiante debía manifestar su elección marcando con una cruz, dejando además abierta la posibilidad de agregar respuestas no previstas.

La prueba fue aplicada durante la primera semana del cursado de la asignatura y luego de su administración se procedió a la sistematización de las respuestas obtenidas en las distintas categorías de las variables consideradas.

Resultados

-Con respecto a la edad, el total de los encuestados tiene entre 17 y 18 años.

-En cuanto a Género, es prevalencia el sexo femenino, alcanzando el nivel del 70%, en tanto el 30 % restante corresponde al sexo masculino.

-El 90% declara ser soltero, y sin hijos.

-En relación al lugar de procedencia: el 60 % son de San Miguel de Tucumán, un 25% proceden del interior de la provincia, y un 15% de otras zonas de la región, en particular el Noroeste (Salta, Jujuy, Santiago del Estero).

-Considerando la trayectoria educativa, los estudiantes que componen la muestra, reconocen haber egresados del nivel Secundario en el último año y consignan haber cursado en instituciones privadas un 55% y en públicas un 45%.

-En relación al título de egreso del nivel medio: se advierte que un 70% obtuvo un título que se define dentro de la categoría de bachilleratos humanistas, y un 30% posee otros títulos distribuidos entre perito mercantil, bachiller comercial, ciencias biológicas y técnicos.

- En cuanto a su situación laboral, el 90 % de los estudiantes no trabajan, solo lo hacen un 10 % aunque de modo informal, sin especificar.

-Organización del tiempo: El 65% de los estudiantes realiza un cronograma para organizar su tiempo de estudio, en tanto un 35% no organiza ni realiza planificaciones.

-Organización social: En relación a la forma de estudio, el 63 % estudia solo, aunque también en algunas ocasiones lo realiza en grupo. En tanto un 27% reconoce estudiar solo en grupo.

-Material de estudio, un 40% reconoce estudiar de apuntes, en tanto otro porcentaje significativo, un 33% recurre además a fotocopias. El 27% restante consulta los libros.

-Búsqueda de materiales: Un 37% de los estudiantes concurren para buscar materiales tanto a biblioteca como consultar a páginas

de internet, y en menor porcentaje acuden a sus compañeros.

-Elaboración de información: un 60% no asocia lo leído con otros temas, mientras que un 40%, establece asociación con saberes previos y a modo de ampliar la información, buscan ejemplos.

-Recursos para organizar la información: un 66% realiza resúmenes, un 30% realiza esquemas y el 4% reconoce utilizar otros recursos, pero no especifica.

Análisis y discusión

El análisis se realizó a través de dos dimensiones: la sociodemográfica y cognitiva: En relación a lo sociodemográfico se puede concluir que los ingresantes a la carrera de Psicología(UNT) tienen entre 17 y 18 años de edad, son en su mayoría de sexo femenino, residentes en Zona Capital de la Provincia de Tucumán, son solteros, y no trabajan. En relación a su trayectoria educativa previa, el año de egreso del nivel secundario corresponde al último año, obteniendo un título de Bachiller, con orientación en humanidades, y su cursado lo realizaron en establecimientos privados.

Se considera un factor de relevancia la edad de los ingresantes, pues muestran una continuidad del proceso educativo al realizar la transición desde la escuela secundaria al nivel superior y permiten delinear los trayectos realizados en momentos previos al ingreso al Universidad, datos que permitiría visualizar, un corpus de representaciones constitutivas del bagaje subjetivo con el que cuenta el estudiante al momento del ingreso.

Por otra parte el análisis de los datos referidos a la dimensión cognitiva, el estudiante organiza su tiempo a través de realizar un cronograma, prefiere estudiar solo, aunque en algunas ocasiones también lo realizan en grupos. Por lo general recurren a apuntes como material de estudio, como también acuden a buscar información a la biblioteca en algunas oportunidades o a internet. Para interpretar la información utilizan como técnica el subrayar ideas principales, pero no establece asociaciones con sus ideas previas y para organizar información, su recurso predominante lo constituyen las formas redactadas, destacándose, el Resumen.

Esta descripción nos permite inferir que los estudiantes utilizan estrategias simples, correspondientes a un primer nivel de comprensión, según los niveles planteados por Elosua y García (1993) que implica solo poder decodificar información, es decir, dar un significado a las letras impresas, pero no son suficientes para la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, en concordancia con los trabajos de Saleme y Ventura (2005).

Además, cabe consignar, que si bien las estrategias son básicas, la interacción con el grupo de pares o docente, constituyen la base para la consecución de un nivel de comprensión lectora óptima para un estudiante universitario, puesto que la interacción promueve el aprendizaje activo, creando condiciones que alientan el aprendizaje profundo.

Conclusiones

Esta investigación se centró en la problemática del ingreso y, específicamente, en determinar las características sociodemográficas y cognitivas del ingresante a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Ingresar en el Nivel Superior implica insertarse en un espacio específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas, por lo que cada docente debe crear las oportunidades que permitan el desarrollo de la competencia lectora, posibilitando un abordaje que implica una responsabilidad compartida entre el estudiante y el docente, pues este debe desarrollar programas que permitan consolidar la comprensión lectora.

Sobre la base de las argumentaciones precedentes, "Integración Universitaria" conforman un ámbito de trabajo cuyo eje vertebral, lo constituye la posibilidad de brindar al estudiante un espacio que lo inicie en la puesta en acción de un modo distinto de relacionarse con el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson D., Castorina, J.a., Elichiry, N., Lenzi, A., Schlemenson, S. (Comps.) (2007) Aprendizaje, Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas Psicológicas en Psicología Educacional.. Bs. As: Ed. Novedades Educativas.
- Bordieau, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2008) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Bs. As.: Ed. Fondo de cultura económica.
- Elosua, M. R. y García, E. (1993) Estrategias para enseñar y aprender a pensar. España: Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.
- Hernandez Sampieri, R. (1999) Metodología de la Investigación. México: Mc.Graw-Hill.
- Viramonte de Avalos, M. (2000) La comprensión lectora. Bs As.: Ed. Colihue Pasut, M. y Menna, C. (2015) "Leer y escribir, escuchar y hablar en los institutos de formación" en Ed. Novedades Educativas.
- Rosales, P. y Novo, M.C. (Comps.) (2014) Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales". Bs. As.: Ed. Noveduc, Colección Universidad.
- Saleme, H. y Ventura, M. (2005) Estrategias de Aprendizaje en alumnos de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación. Revista Investigando en Psicología. Año 7/Nº7 Facultad de Psicología. UNT.

DEVENIR ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: CONCEPCIONES QUE DIRECCIONAN EL VÍNCULO EDUCATIVO

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

Los rasgos identitarios de la universidad argentina se han configurado históricamente producto de las tensiones producidas por el interjuego de tendencias políticas, económicas, sociales, culturales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales. Producto de estas tensiones Noriega J y Montiel (2014) sostienen que ha tendido a la expansión significativa de la matrícula, la diversificación y especialización, el desarrollo de la investigación, el financiamiento unido a la evaluación, un nuevo corpus normativo y el establecimiento de alianzas estratégicas entre agencias internacionales. Intentar comprender sus rasgos identitarios nos ha llevado a indagar qué investiga la universidad cuando se toma a sí misma como objeto de estudio, en este trabajo acotaremos nuestro análisis a las investigaciones que toman como objeto de estudio a los estudiantes universitarios. Este breve recorrido nos permitió visibilizar algunos rasgos característicos y puntuar investigaciones centradas en distintos momentos de la experiencia universitaria que dan cuenta de representaciones sociales sobre la institución y las carreras, de formas particulares de habitarla así como las instancias subjetivantes que operan en los sujetos. La identidad del "estudiante universitario" delineada en las investigaciones presentadas muestran un modo de percibirlos, que orientan modos de posicionamiento de los docentes en el sostenimiento del vínculo educativo.

Palabras clave

Estudiante universitarios, Investigaciones, Vínculo educativo, Aprendizaje

ABSTRACT

DEVENIR UNIVERSITY STUDENT: CONCEPTIONS THAT ADDRESS THE EDUCATIONAL LINK

The specific trait of the Argentine university is historically configured product of the tensions produced by the interplay of political, economic, social, cultural, regional, provincial, national and international trend. Product of these tensions Noriega J and Montiel (2014) argue that has tended to significant expansion of enrollment, diversification and specialization, development of research, financing linked to evaluation, a new regulatory corpus and the establishment of strategic alliances between international agencies. Try to understand the specific trait of the university we have been inquiring what investigates the university when it takes itself as an object of study and in this paper we tell our analysis to investigations that take as an object of study for university students. This brief route allowed us visualize some characteristics and we can also punctuate research centered at different times of the university experience, expose social representations about the institution and their chosen careers, particular forms of inhabiting the university, as well as the instances subjectifying operating in subjects. The identity of the "university student" defined in the research presented undoubtedly show a mode of perceiving them, than to greater or lesser measure oriented positioning modes of teachers in sustaining the educational link.

Key words

University student, Investigations, Educational link, Learning

Introducción

En el marco de una investigación doctoral que busca puntuar vinculaciones posibles entre las significaciones sociales que se han cristalizado en el imaginario social acerca del nivel superior (y de las distintas instituciones que lo integran) y el posicionamiento frente al aprendizaje de los estudiantes de 1° año de Profesorados universitarios y no-universitarios, ha sido necesario indagar distintas aristas de las instituciones universitarias y no-universitarias. Poder conocer las investigaciones que habían sido realizadas en universidades argentinas sobre la propia universidad y sobre sus estudiantes fue una tarea interesante porque más allá de ofrecernos un panorama general, a modo de foto tridimensional que permite analizar distintas facetas de nuestro objeto de estudio, también generó muchos interrogantes.

Los rasgos identitarios de la universidad argentina se han configurado históricamente producto de las tensiones producidas por el interjuego de tendencias políticas, económicas, sociales, culturales regionales, provinciales, nacionales e internacionales. Producto de estas tensiones Noriega J y Montiel (2014) sostienen que la Educación superior argentina ha tendido a la expansión significativa de la matrícula, la diversificación y especialización, el desarrollo y "fortalecimiento" de la investigación, el financiamiento unido a procesos de evaluación, un nuevo corpus normativo y el establecimiento de alianzas estratégicas entre agencias internacionales.

Al analizar la universidad argentina se hacen evidentes debilidades institucionales y -a diferencia de lo que pasa con otras instituciones- quienes son convocados a investigarla, analizarla, generar conocimientos científicos sobre ella y proponer intervenciones que produzcan cambios superadores, son sus propios agentes (docentes- investigadores). Quizás la reducida cantidad de investigaciones que tomen a la universidad como objeto de estudio esté relacionada con el hecho que se espera que la propia universidad -a través de sus agentes- se investigue, que ponga en evidencia sus debilidades y falencias, con las dificultades que entraña ser juez y parte, investigador e investigado al mismo tiempo.

Para comprender algunos rasgos identitarios de la universidad, fue interesante indagar qué investiga la universidad cuando se toma a sí misma como objeto de estudio.

Varela, Atairo y Duarte (2012)-investigadores de la Universidad Nacional de La Plata- consideran que la investigación acerca de la educación superior forma parte de un campo relativamente reducido que en las últimas tres décadas ha sufrido un proceso de expansión, aunque de manera fragmentada, en los países de América Latina (Guadilla, 2000; Krostch y Suasnabar, 2002). Este crecimiento ha permitido el desarrollo de subcampos de estudios, siendo el referido a los estudiantes universitarios uno de los más relevantes y es en éste subcampo que se centrará este análisis.

Los estudiantes universitarios

Distintas universidades argentinas han producido y están produciendo conocimientos que nutren el subcampo de estudios sobre los estudiantes universitarios. Un aspecto interesante a tener en cuenta es que cuando el objeto de estudio son los estudiantes universitarios y quienes investigan son los docentes universitarios, se involucra un aspecto importante que puede interferir en el vínculo educativo. Las investigaciones realizadas en el seno de las universidades sobre los estudiantes de los otros niveles educativos (inicial, primario, secundario) no están teñidas por el hecho que esos investigadores luego tendrán que establecer con ellos un vínculo educativo. No debemos perder de vista que los resultados de las investigaciones que tienen como objeto de estudio a los estudiantes universitarios ponen en evidencia -en última instancia- cuales son las concepciones que docentes-investigadores tienen de quienes son sus potenciales estudiantes. Este hecho no es menor, porque habría que pensar en los niveles de implicancia que esto tienen a la hora de enseñar y también de aprender con esos docentes-investigadores que han producido un saber científico, que está avalado por la academia. Ese “saber científico legitimado” sobre el “estudiante universitario” (tomado como objeto de estudio) marca una impronta en el vínculo educativo en términos de poder - saber-verdad. Realizar una acotada indagación acerca de qué aspectos del objeto de estudio “los estudiantes universitarios” son más profusamente investigados, podría darnos una pista acerca de cómo concibe la universidad a sus estudiantes.

Gamallo & Nuñez (2013), Leite (2010), Carli (2012) entre otros sostienen que en el subcampo de estudios sobre los estudiantes universitarios prevalece una mayor preocupación por las dimensiones política y social, en tanto ha predominado una mirada que hace foco en los modos de su participación política. Es pionero el trabajo de Portantiero (1978) y Tedesco y Blumenthal (1986) quienes indagaron acerca de la juventud en la universidad. Entre otros, cabe mencionar trabajos sobre la militancia universitaria reformista (Romero, 1998), la línea de investigación de Krotsch (2002), investigación sobre la participación política en años recientes (Piccoto y Vommaro, 2011) y trabajos en la participación estudiantil y el gobierno universitario (Naishtat, Toer y Unzué, 2005).

Otro aspecto que pareciera preocupa son las representaciones que los estudiantes tienen sobre la universidad y sus carreras. Leite A (2006) indagó sobre las representaciones de los estudiantes sobre las carreras, los planes de estudio y el futuro profesional en la Universidad Nacional del Nordeste (Chaco), Argentina. En los estudiantes de ingeniería en general existía una imagen más centrada en el conocimiento, en las ciencias, en la tecnología, mientras que en los estudiantes de las humanidades más centrada en los vínculos, relaciones, formas de enseñanza.

La autonomía de los campos científicos que dan sentido y se concretizan en determinadas carreras, se manifestaban en la forma de reaccionar a presiones externas, en la forma de resolver conflictos, en la capacidad de refractar, retraduciendo en una forma específica, las coacciones o las demandas externas. Los estudiantes de ingeniería y economía iban internalizando una idea de independencia y posibilidad de decisión y actuación avalada internamente -por la propia institución universitaria mediante las competencias profesionales que determinaban- y externamente, por los colegios profesionales que regulan la actuación, pero al mismo tiempo la protegían y le daban sentido.

A diferencia de los estudiantes de Humanidades (Ciencias de la Educación e Historia) que internalizan una idea de dependencia de un sistema -el sistema educativo, del cual formarán parte- que

regula la actuación, aunque también circulan ideas respecto de modificar este sistema o actuar fuera de él; con la consecuente cuota de marginalidad. Las posibilidades de producción en un campo y en otro son diferentes, el estatus del conocimiento que integran los campos científicos de las ingenierías, las economías y las humanidades son disímiles. Según la investigadora esto es clave para comprender como se van estructurando y sobre qué bases se van conformando las representaciones sobre las carreras.

Según Leite, las ideas de los estudiantes respecto de las carreras nos acercan a la tipología que menciona Adriana Puiggrós (1993): “en la universidad argentina existen tres tipos de carreras: las tradicionales, centenarias; las que llevan ya unas décadas, casi un medio siglo de existencia y las que surgen de campos del saber muy nuevos y por lo tanto poco “disciplinados”. Las carreras de Ingeniería y Ciencias Económicas pertenecerían al primer grupo, donde los currículos de las profesiones liberales se caracterizaban por la redundancia, la repetición de contenidos y bibliografía y la coexistencia de asuntos caducos con saberes de punta, que se introducían de forma más contingente que planificada conservando algo de ilegalidad. Como muy bien plantean los estudiantes, para el caso de ingeniería, respecto de lo que menos les gusta de la carrera: “... la poca adaptación a la actualidad... Se quedó en el tiempo, falta entrar en el campo de la investigación, de la tecnología...”.

Los estudiantes de Ciencias Económicas decían que había muchas materias que no tenían que ver con la carrera, como el derecho y la filosofía y que se trataban de conocimientos poco adecuados a la realidad.

Las carreras de Ciencias de la Educación e Historia pertenecerían al segundo grupo, con extensísimos currículos que no solo cargaban, como plantea Puiggrós, con los males de las carreras tradicionales, sino que agregaban un desorden originado en el hecho del mayor peso de las luchas corporativas sobre los espacios que han logrado institucionalizarse rígidamente. Un estudiante de Historia planteaba que lo que menos le gustaba de la carrera eran las materias extensas, el poco tiempo que se tenía y la superficialidad en el tratamiento de los contenidos. Los estudiantes de Ciencias de la Educación afirmaban que algunas materias eran obsoletas, que no tenían relación con la carrera, como por ejemplo las materias filosóficas, pero faltaba tiempo para otras materias como las pedagógicas. Se podía observar la lucha por el predominio entre las disciplinas que estructuraban una carrera frente a lo que los estudiantes suponen que debe darse, teniendo como horizonte lo que harán una vez que hayan obtenido el título.

Frente a esto Leite (2006) reflexionaba sobre el papel histórico de instituciones universitarias y carreras, ya que la tradición de algunas carreras se anudaba casi con la historia del país y con las expectativas puestas en ellas por la propia sociedad. Las ingenierías encarnaban una idea de progreso, de desarrollo, que le daba una significación social especial y una connotación de tipo cognitiva, la idea de “carrera difícil” le daba un estatus intelectual particular. Aparecería la idea de inteligencia como capacidad que se tiene o de la cual se carece. Las ciencias económicas se asociaban a ideas como conducción, desarrollo, producción, por lo que las expectativas sociales, al igual que con las ingenierías, eran altas y con un imaginario que las consideraba de suma importancia. En este contexto las Humanidades eran desvalorizadas, desde las tradiciones históricas del país -en cuanto a quienes siguen esta carrera y porqué lo hacen- hasta la importancia social atribuida, que signan o marcan de manera negativa el futuro. Otro aspecto relevante en las representaciones de las carreras era la visión sobre el binomio producción-reproducción del conocimiento. Hasta dónde desde la

carrera se puede crear, se puede decidir por sí mismo, se puede intervenir o simplemente cumplir con lo que está establecido. Es decir que la posibilidad de innovación, progreso, construcción, que se percibía desde las carreras, cuyo primer filtro era la estructuración curricular y un segundo la concreción de los contenidos a través de la enseñanza. Los estudiantes afirmaban "...cuando me reciba quiero aplicar los conocimientos aprehendidos y crear nuevos métodos y conceptos relacionados con la carrera..." (estudiante de Ciencias Económicas), "...promover en mis alumnos el estudio e importancia de la historia..." (estudiante de Historia), "...como el campo se limita a la docencia o al desempeño dentro del sistema me desenvolveré en ese campo..." (estudiante de Ciencias de la Educación), "...plantear técnicas constructivas nuevas y aplicarlas, descubrir nuevas tecnologías y materiales, que aporten al área en que me desenvuelva" (estudiante de Ingeniería)

Por otro lado, hay un grupo importantes de investigaciones que se centran en tratar de comprender la experiencia universitaria a partir de las narraciones que los estudiantes hacen de ella. Carli (2008) inició una línea de investigación que indagaba consumos, gustos y representaciones sobre aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes. Los estudiantes vivían el ingreso a la universidad como un verdadero ritual de iniciación, en tanto que se ingresaba no sólo a un mundo desconocido sino a un mundo cuyas reglas no eran claras o se percibían que no existía una comunicación adecuada de esas reglas o que no había intención activa de comunicación institucional. La percepción de la ausencia, falta o precariedad de la organización parecía exceder la dimensión desconocida que toda institución es para un recién llegado. Los estudiantes recordaban el desarrollo de estrategias y de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a ese mundo percibido como hostil, en la que pesaban competencias adquiridas en las instituciones secundarias, en particular el "entrenamiento en instituciones públicas", más libradas a la adaptación individual que a la direccionalidad institucional.

También ese primer año se percibía como portador de una lógica pública (en tanto lugar de encuentro de la heterogeneidad), diferente de la lógica de la institución privada de la que procedían la mayor parte de los entrevistados. Se reconocía la construcción de un colectivo social de pares en el que la decisión familiar resultaba diluida o no era transparente y en el que quedarían en primer plano las tímidas o firme decisiones vocacionales de los jóvenes. Los estudiantes reconocían el impacto positivo de la convergencia de orígenes sociales distintos en la experiencia universitaria. Los estudiantes narraban que la experiencia subjetiva de la masividad de la universidad pública, conllevaba en los primeros años modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro (profesor) o de no intervención en las aulas. La masividad generaba como resistencia procesos de individualización del estudiante.

La relación con pares asumía una importancia notoria, sociabilidad que tomaba forma en los primeros años a partir de acontecimientos azarosos, que creaba lazos fraternos que permanecía en el tiempo y que de a poco iban configurando figuras de amistad y aportaban a una construcción de identidades colectivas que atenuaban las consecuencias de la distancia o ausencia o indiferencia institucional (profesoral) y que permitían crear estrategias de adaptación. En contraposición cuando la relación con los profesores se modulaba en la experiencia de la masividad, se acrecentaba el riesgo de pérdida de la dimensión intersubjetiva del vínculo pedagógico. La identificación de los gestos del profesor (saludar) como gestos de reconocimiento del estudiante eran valorados, como aquello que introducía una diferencia en el anonimato. Los profesores eran a

su vez un enigma, explorable a través de las nuevas tecnologías (buscador), portador de modelos de identidad o de rechazo.

El tiempo, en tanto construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil era un tiempo en muchos casos desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un tiempo institucional que parecía desconocer el tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autoregulado por la combinación de actividades laborales y de cursado. La familia aparecía en los relatos como una presencia que sostenía.

La universidad era en los primeros años un lugar en el que transcurría un tiempo vital, iniciático, para ser con los últimos años un lugar de paso, más extraño y menos cercano. El alargamiento de la carrera, en que se acudía a la universidad desde una experiencia menos colectiva y más atada al interés o necesidad individual y despojada de afectividad en tanto no había ya acompañamiento de los pares y los otros-estudiantes resultan desconocidos.

El trabajo, no sólo se planteaba como inevitable sino que el trabajo proyectado se imaginaba en muchos casos como autoengendrado. No se percibía una valoración estricta de los títulos, sea por su no-valor para ciertos trabajos, sea porque eran un obstáculo para acceder a otros. Los estudios se alargaban por esos motivos y también porque se consideraba necesario "generarse" en otros lugares antes de la salida definitiva de la universidad.

Leite (2010) también investiga los modos de los estudiantes de habitar la universidad. El paso por la universidad parecía someter a los estudiantes a una segunda socialización, la "socialización universitaria", asociada a la regulación de conductas, comportamientos, formas de abordar el conocimiento, el valor del examen, en una palabra, otra forma de regular la entrada al mundo profesional. Esta "socialización" (o mejor "normalización") se da en los otros niveles del sistema educativo, pero en la Universidad el sujeto podía explicitarlo claramente, se visualizaba una toma de conciencia desde lo que se dice, desde lo que se valora como necesario para el "aprendizaje del título". En este marco los aprendizajes desde los "saberes" de una carrera (como contenido académico) se veían subsumidos en los "otros" aprendizajes, los que valían. Aparecerían dos caras de la "socialización universitaria", el aprender el juego de pasar materias o el cuestionar/se esta política aún a costa de perder la posibilidad de estar en la universidad y ser un estudiante universitario. Estos modelos eran inquietantes: para recibirse había que pasar materias, sin cuestionar, repitiendo, diciendo lo que se espera o por el contrario pelear contra el sistema establecido. Ambos modelos suponían formas y estrategias de aprendizaje diferente, aunque las más conocidas y a mano del estudiante eran las del primer modelo. Leite traía la voz de un estudiante: "en la institución se mide por los resultados, el promedio te indica, yo sostengo que el proceso de uno es importante" para concluir que parecería que el proceso no interesa a la luz de las tramas institucionales que revelan tradiciones sociales y políticas en cuanto a cómo se "produce" y "reproduce" el conocimiento qué se "aprende" en la universidad para alcanzar una titulación.

Haciendo foco en otro aspecto de la socialización universitaria Pierella (2011) indaga la experiencia universitaria intentando reconstruir los modos en la que los jóvenes interpretan la autoridad, las cadenas asociativas en que estas se inscriben considerando los procesos de autorización y reconocimiento de los profesores así como también las manifestaciones de desacralización de los mismos.

Ella concluye que los estudiantes reconocían una gran influencia de los profesores en su experiencia de formación, aunque algunos vivenciaban la autoridad como rasgo "emancipador", en tanto condición de posibilidad de lo nuevo, mientras que otros la vivían

como rasgo de “embrutecimiento” en tanto sujeción a un estado dado de cosas.

La autoridad es una condición que se delega, a partir de otorgar a alguien el derecho a ser reconocido inmerso en una trama relacional determinada, por eso siempre está presente la posibilidad de la resistencia a la autoridad y el retiro del reconocimiento. En este sentido ha podido constatar no una destitución de la autoridad, sino una resignificación de la autoridad, quien debía justificarse permanentemente y que se instauraban inmersos en complejos, heterogéneos, precarios e inestables procesos de legitimación.

Ella relata que el significante presente en el discurso de todos los entrevistados fue el de “crisis”: la crisis de finales de los 90, implicó una ruptura en la identidad narrativa de la sociedad argentina. La principal crisis hizo foco en la legitimidad de las instituciones sociales y educativas tensionando la trasmisión de la herencia cultural que devino en una desconexión entre las generaciones. En este sentido observó el descredito y la desautorización que determinaba una profunda distancia entre profesores y estudiantes respecto de sus trayectorias formativas, sus expectativas y sentido en relación con el conocimiento universitario. Para los profesores el sentido de la educación se configuraba en una dimensión temporal enmarcado en tiempo histórico y colectivo progresivo asentado en la posibilidad de un futuro mejor, mientras que para los estudiantes insertos en una temporalidad fragmentada, la idea de una continuidad cultural ligada a la transmisión y apropiación del conocimiento como legado se veía obstruida.

Pierella observaba en los jóvenes la aparición de nuevos sentidos sobre la autoridad centrados en la demanda de reconocimiento por parte de ella. Pudo constatar que las trayectorias biográficas y académicas de los sujetos estaban atravesadas por aquello que habían podido hacer con las marcas de diferentes autoridades familiares, sociales y pedagógicas. Los estudiantes interpretaban la autoridad como una relación entre posiciones asimétricas, que podían mantenerse en la medida que se sostuviera en el reconocimiento recíproco entre las partes. Reciprocidad que implicaba recibir respeto, atención, reconocimiento a cambio de delegarle, reconocerle una autoridad al docente. No hay deseo de liberarse de la autoridad, sino demanda de reconocimiento y de ser tratado como iguales en el plano vincular. Aunque en muchos casos se asumía la necesidad de asimetría en el plano del conocimiento, para poder delegar la autoridad en el otro, se combinaba con una resistencia a admitir que esta diferencia se tradujera bajo el significante de la superioridad, por lo que se valorizaban aquellos docentes que portando un saber desplegaban estrategias para disimular los signos de su posición en el trato de los demás.

Aparecía también en el discurso de los estudiantes dos aristas de un mismo problema: por un lado en un grupo se evidenciaba la necesidad de reconocimiento y contención en una institución con tendencias expulsivas, en una actitud de dependencia infantil con algunas figuras de autoridad, mientras que otro grupo consideraba que no era necesario delegar a nadie el lugar de autoridad, bajo el ideal de autonomía absoluta (desconociendo el necesario proceso de identificación y de diferenciación que caracteriza la alternancia entre autonomía y heteronimia). Para estos estudiantes la autoridad era algo que se lograba tras un proceso de lucha. Siguiendo la noción bourdiana de campo, cada individuo que quiere ocupar una posición de autoridad debe salir a luchar por ella para poder conservar o transformar su posición en una red social.

En el contexto en que la institución declinaba la autoridad se ligaba al carisma individual de los sujetos, no al colectivo al que pertenece. En las figuras autorizadas era fundamental el saber disciplinar

y el saber acerca de la enseñanza. Los estudiantes lo asociaban a la idea de vocación: que aparecía en el discurso de los estudiantes de carreras científicas como compromiso y por los de carreras humanísticas como pasión. Ocupaban un lugar relevante aquellos profesores dispuestos - aún en la masividad- a reconocer al estudiante en su subjetividad. Aunque aparecía como muy importante profesores que rompían con los vínculos cercanos propios de la secundaria y que les permitían posicionamientos más autónomos en la experiencia anónima.

Otra arista que es investigada en el medio universitario, es la cualidad de migrantes que aparece como rasgo identitario de los estudiantes universitarios. Gamallo G. y Nuñez P.(2012) investigan los proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro, buscando rastrear elementos que facilitan o dificultan las trayectorias de los jóvenes de acuerdo a su posición social, la ciudad de origen y la ciudad elegida para estudiar, la carrera universitaria y sus percepciones sobre el futuro. Campbell (2005), identificó un patrón narrativo en mitos y leyendas populares de culturas y religiones diversas, que denomina “la aventura del héroe”, resumida en la tríada “separación - iniciación - retorno”. En esta investigación pudieron identificar 4 tipos de trayectorias:

La 1° trayectoria fue nominada “La llamada a la aventura”. Es la imaginada por los jóvenes que buscaban viajar fuera de la provincia para desarrollar sus estudios con la intención de regresar al menor tiempo posible. El regreso del “héroe” parecía una cuestión certera y solía tener definida cierta actividad de desempeño de la nueva profesión en el lugar de regreso, derivadas de las posiciones familiares en la actividad económica. Era frecuente la existencia de un mandato familiar establecido debido a la tradición universitaria en la ciudad de destino y se expresaba en cierta armonía entre las expectativas familiares por el estímulo al proyecto migratorio y la elección acertada y no conflictiva de la carrera. La “aventura” migratoria valorizaba el paso por una experiencia vital de alejamiento del entorno familiar de carácter inevitable, pero subsumida en la experiencia de carácter académico.

La 2° trayectoria fue la llamada “El vientre de la ballena”, se trataba de estudiantes que valoraban especialmente el proyecto migratorio como una experiencia vital de transformación y maduración personal. Aunque la “aventura” no siempre estaba en consonancia con las expectativas familiares era posibilitada por el apoyo familiar, aunque con mayor sacrificio y solía tratarse de la primera generación de estudiantes universitarios de la familia. Esta trayectoria no sólo buscaba diferenciarse por haberse propuesto la realización de los estudios fuera de la provincia sino también por la posibilidad de experiencias laborales, que consideraba un atributo que era ampliamente reconocido una vez que se produjera el regreso. El proceso de retorno era menos claro que en el tipo anterior y oscilaba entre el imaginario de una experiencia laboral, de estudios de posgrado o con una inserción en el mundo profesional que dilataba la etapa de retorno. En ese sentido, la “transformación del héroe” era más radical que en la trayectoria anterior.

La 3° trayectoria denominada “La huida mágica”, refiere a una trayectoria que consideraba la salida de la provincia como un paso decisivo en su camino hacia un desarrollo profesional exitoso y un cambio vital fundamental en el curso de su vida. No consideraba el regreso a la provincia con certeza, pese a la añoranza de una forma de vida mítica e ideal para la formación de la familia. Elegían carreras poco tradicionales y cuya inserción profesional posterior en Río Negro se presentaba como imposible. La ruptura con el origen era completa. Se asociaba con jóvenes que provenían de familias de capital cultural y económico mediano y alto, y en ocasiones la

“huida” se basaba en la decisión consciente de escapar del entorno familiar, lo que movilizaba la “aventura” radical.

La 4° trayectoria llamada “La negativa al llamado”, combinaba distintos niveles de desencuentro entre expectativas familiares, restricciones y prácticas que tenían en común el retorno anticipado. Se observaba la presencia de un mandato familiar de superación asociado al proyecto migratorio pero sin la auténtica vocación del “héroe” para sostener el esfuerzo. Frente a los obstáculos (el desarraigo, la vida cotidiana en soledad y las exigencias académicas no satisfechas) el regreso se presentaba como una renuncia al “llamado a la aventura”. Una vez retornados se insertaban en actividades económicas familiares o se matriculan en las universidades con sede en la provincia.

En este sentido las investigaciones de Casal (2002) destacan que hay novedosos modos en que los jóvenes transitan por las instituciones y se incorporan a la vida adulta. Las trayectorias de los estudiantes tendían a ser caracterizadas como una trayectoria de aproximaciones sucesivas; donde predominaban las trayectorias laberínticas (Machado Pais, 2002). La transición a la adultez no operaba de la misma manera para todos los grupos y categorías de jóvenes, dejando lugar a transiciones múltiples, variadas, diversas e individualizadas (Longo, 2007), mientras que también daban cuenta de la descentralización del lugar del trabajo en la constitución de las identidades sociales de los jóvenes y el paso de una lógica de la ética del trabajo a la estética del consumo en la búsqueda de gratificaciones inmediatas (Jacinto y Dursi, 2011).

En este breve recorrido de investigaciones realizadas respecto de los estudiantes universitarios también debemos señalar la investigación de Abdala Leiva, S.; Castiglione A. M. E Infante, L. (2008) quienes investigan el fenómeno de la deserción universitaria, analizando e interpretando las representaciones de tres grupos de actores (estudiantes, padres y docentes) en los que detectaron perspectivas parciales en torno al “fracaso escolar”. Aparecía, por un lado, la naturalización de la problemática, que evidenciaba ausencia de razonamiento crítico y la consecuente negación de la posibilidad de resolverla. Por otro lado, la atribución de la responsabilidad de los déficits de los ingresantes a la baja calidad educativa del nivel anterior, que soslayaba la co-responsabilidad de la universidad, desconociendo la incidencia de los mismos en la calidad real de la formación. Asimismo, cuando los docentes reconocían tal incidencia, ubican la responsabilidad de la solución en los niveles institucionales, como referente directo y al mismo tiempo abstracto. El grupo de investigadores se preguntaba en qué medida desde el sistema educativo, las gestiones educativas institucionales y desde los propios actores, estaban dadas las condiciones para la producción y/o fortalecimiento de una actitud que, a partir del reconocimiento de la problemática, se comprometía a integrar análisis teóricos y empíricos y esfuerzos reales para lograr efectivos avances en la disminución de los porcentajes de deserción.

A modo de conclusión

Este breve recorrido en investigaciones producidas en el contexto de distintas universidades argentinas de sobre los estudiantes universitarios nos permite visibilizar por un lado algunos rasgos característicos del grupo estudiado y por otro inferir algunos de los modos en que los docentes investigadores conciben a los (sus) estudiantes.

En primer lugar, podríamos pensar que el prioritario interés en ubicar al estudiante como sujeto política-partidariamente activo deja entrever el deseo de los docentes de posicionarlo como sujeto capaz de cambiar la realidad social. Aunque algunas investigaciones

mencionadas dan cuenta de cierta tendencia a comportamientos individualistas y sosteniendo posicionamientos instituidos en las representaciones y status sociales e intelectuales adjudicados a cada carrera, aparecen al mismo tiempo como sujetos críticos respecto a la actualización curricular de sus carreras.

Una segunda representación que aparece es la de un sujeto que se ve obligado a implementar distintas estrategias que le permitan lograr su status de estudiante universitario, en una permanente fluctuación entre la tendencia al individualismo y la conformación de un colectivo que permita elaborar la ansiedad que el difícil proceso de endoculturación genera. Un sujeto que debe comprender la lógica de “lo público” (para ser más precisos de las instituciones públicas) cuando han sido -en su mayoría- formados en la lógica institucional de la escuela privada.

Una tercera imagen que puede visibilizarse es de un sujeto protagonista de un complejo socialización universitaria, que se debate entre aprender para reproducir el discurso académico instituido y asegurar su permanencia en la institución o aprender para pensar críticamente y producir nuevas versiones de la realidad, con la amenaza de activos procesos de segregación y expulsión institucional. Sin embargo, esta imagen es contrarrestada por otra: la de un sujeto suficientemente autónomo que sólo reconocerá como autoridad al docente, a partir de un complejo proceso de legitimación permanente, en el que serán determinantes características personales (saber, carisma, etc) pero sobre todo su posibilidad de generar y sostener un vínculo educativo a partir de reconocimiento de la subjetividad del estudiante.

Por último, las investigaciones de los docentes universitarios dan cuenta de una profunda preocupación de los docentes-investigadores ante una imagen no deseada: la de los estudiantes que más allá de sus intentos no logran sostener sus proyectos educativos personales. Son variadas las investigaciones que tratan de entender el alto índice de cronificación y deserción, lo que pone en evidencia el impacto que esta situación produce en la identidad docente de quienes investigan. Ser partícipes del mecanismo expulsivo de la institución entra en profunda contradicción con el ideal de una institución capaz de albergar a todos, sobre todo a quienes provienen de medios socioculturales más desfavorecidos.

La identidad del “estudiante universitario” delineada en las investigaciones presentadas sin dudas muestran un modo de percibirlos, que en mayor o menor medida orientan modos de posicionamiento de los docentes a la hora de sostener el vínculo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdala Leiva, S.; Castiglione A. M. E Infante, L. (2008) La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional CUADERNOS FHycS-UNJu, Centro de Investigaciones y Estudios en Educación Superior / Universidad Nacional de Santiago del Estero Nro. 34:173-191.
- Aisenson, D. (2009) Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados Espacios en blanco. Serie indagaciones vol: 21 (2) pp: 155-182
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación (Anuario XV de Investigaciones. Instituto de Investigaciones) Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de psicología.
- Carli S (2008) Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. Revista IICE Nº 26. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Carli S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46
- Casal, S. (2002) "TVA y políticas públicas sobre juventud" *Revista de Estudio de juventud*. N° 56. Madrid: Injuve
- Gamallo, Gustavo, & Nuñez, Pedro. (2013). La "aventura del héroe": proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. *Trabajo y sociedad*, (20), 71-88. Recuperado en 06 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000100005&lng=es&tlng=es.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿Han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en blanco*. *Revista de Educación Superior*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 12
- Leite, A. (2006) Las representaciones de las carreras universitarias desde la mirada de los estudiantes, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39/3, 10-07-2006, España, Universidad de Málaga
- Leite, A. (2010) Universidad, aprendizaje y estudiantes. Significados y vivencias. Universidad Nacional Del Nordeste
- Longo, M. E. (2009). "El trabajo como cuestión central". Presentado en el 9.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- Machado Pais, J. (2002) "Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida". *Revista de Estudios de Juventud* N.º 56. Madrid: Injuve.
- Naishtat, Raggio y Villavicencio. (2001) *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires, Editorial Colihue
- Noriega J y Montiel M (2014) "La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencia" *Revista iberoamericana de educación superior* vol: 5 (12) pp: 88-103
- Pierella, P. (2011) "El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario" *Revista Argentina de Educación Superior* N° 3 Recuperado en 06 de mayo de 2016 de http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf
- Puiggrós, A. (1993): *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Piados, Buenos Aires.
- Toer, M. (1997). Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones. *Venezuela: Pensamiento Universitario*, 5(6), 25-38.
- Varela, S., Atairo, D. y Duarte, Y. (2012). *Universitarios y política. Notas para una caracterización general de los estudiantes de la UNLP*. La Plata: Actas de las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, sesiones 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Recuperado de: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Varela.pdf/view>

PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN EN EL AREA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA PARTICIPATIVA

Lerman, Gabriela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo analiza una propuesta de formación profesional en el marco de la materia Psicología Educacional, Cátedra II de la carrera de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires iniciada en el primer cuatrimestre de 2015. Se presenta una modalidad de realización del trabajo de campo que contribuye a la construcción del rol del psicólogo en el ámbito educativo a través de la participación en “comunidades de práctica y aprendizaje” con la finalidad de superar la escisión entre teoría y práctica. Esta propuesta implica la interacción del dispositivo universitario con otros dispositivos educativos, representa un aporte para los actores implicados de ambas instituciones. Por este motivo, sus objetivos son desarrollar espacios de análisis que posibiliten a los actores educativos repensar sus prácticas escolares en vistas a construir propuestas superadoras que aporten a la mejora de la inclusión y la calidad educativa; y promover el diseño, la elaboración, puesta en práctica y evaluación de intervenciones por parte de los futuros psicólogos en el ámbito educativo.

Palabras clave

Psicología educacional, Formación profesional, Comunidad de práctica, Intervención

ABSTRACT

PSYCHOLOGISTS IN TRAINING IN EDUCATION. A PARTICIPATORY APPROACH

The study analyzes a professional training proposal carried out within the framework of the subject content area Educational Psychology, Professorship II, which belongs to the Psychology degree program of the University of Buenos Aires. At the beginning of the first quarter of 2015, the teacher presents to the class a new way of implementing fieldwork that would contribute to the student's construction of their psychologist's role. The aim of this way of implementing fieldwork is to overcome the split between theory and practice. In that direction, the proposal involves interaction between university and other educational settings, as a way of making a contribution to all concerned institutional actors. For that reason, the scopes of the proposal include the development of analysis strategies that could promote that the educational actors rethink their schooling practices, as a way to foster improving proposals of practice and on the behalf of ameliorating educational inclusion and quality. As well, the proposal of fieldwork analyzed seeks to promote the design, drafting, implementation and assessment of the future psychologists' interventions in educational settings.

Key words

Educational psychology, Professional training, Community of practice, Intervention

Marco Teórico:

La propuesta de formación de los futuros psicólogos en el ámbito educativo se basa en el marco teórico general de la materia Psicología Educacional, Cátedra II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires articulada con el Proyecto de Investigación en el que se inscribe, Proyecto UBACYT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes.” -

A los fines de esta presentación se puntualizarán los aspectos teóricos que se consideran nodales para esta propuesta educativa.

Acerca de la Psicología Educacional y del rol del psicólogo: La complejidad de las situaciones y problemas educativos requiere un abordaje interdisciplinario, que no puede reducirse exclusivamente al aporte de una disciplina. Tampoco, puede concebirse al ámbito educativo como un campo de aplicación del conocimiento elaborado por la Psicología. Por el contrario, en línea con los desarrollos de Coll (1995) se considera que la Psicología Educacional pone en diálogo los saberes teóricos y los desafíos específicos de las prácticas; en una relación de mutua interpelación y aporte. Se parte de un enfoque que entiende que el abordaje de los problemas en este ámbito deben ser pensados teniendo en cuenta el contexto educativo para su interpretación e intervención. Entendiendo que el contexto no es un factor externo que incide sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje, sino que es un elemento constitutivo de los mismos, que deben ser comprendidos desde una lectura sistémica de las situaciones educativas. La Psicología Educacional definida como *disciplina estratégica* tiene en cuenta el entramado social e histórico en el que se construyen y desarrollan las prácticas educativas, desnaturalizando las posiciones deterministas en educación, enfatizando la posibilidad de revisión y transformación educativa, y el rol del psicólogo como agente activo en esta transformación. “La intervención (en sentido amplio) del psicólogo en la institución educativa parece requerir de crítica y emplazamiento estratégico en los diversos ámbitos. Seguramente con una consideración especial a la dinámica de los dispositivos institucionales considerando su relación de inherencia con las posibilidades de posicionamiento subjetivo.” (Baquero, 1997)

Desde esta concepción es necesario repensar los procesos de formación profesional. En este sentido, Donald Schön plantea la crisis de confianza en el conocimiento profesional respecto de la capacidad para dar respuesta a los problemas y necesidades de la sociedad. Señala como una de las debilidades en la formación la falta de preparación para abordar “el carácter cambiante de las situaciones prácticas, la complejidad, incertidumbre, carácter único y conflictos de valores, que son crecientemente percibidos como centrales para el mundo de la práctica profesional.” (Schön, 1998)

Se produce un desfasaje y desencuentro entre la formación académica recibida y las situaciones en las que los profesionales son llamados a intervenir. En palabras de este autor, esta crisis refleja

el agotamiento del paradigma de la “racionalidad técnica” de la epistemología positivista. Como se plantea en un trabajo anterior (Erasquin, Lerman, 2008) si el currículo formativo de los profesionales se organiza sobre un fuerte desarrollo de conocimientos generales y básicos para alcanzar luego ligeramente los conocimientos aplicados, a diferentes contextos de actividad, y la operacionalización automática de conocimientos científicos en forma de técnicas, prescripciones, sobre el “cómo actuar” profesional en cada situación, la crisis de confianza es legítima y constituye una oportunidad para el cambio de paradigma. Este cambio de paradigma, propone una integración entre teoría y práctica; aprendizaje y experiencia; apropiación y participación.

Un aporte significativo para proponer un cambio en la formación profesional es el que realiza Bárbara Rogoff en el marco de los enfoques socioculturales, quien propone pensar tres planos presentes e interrelacionados en toda actividad: la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje. Estos tres planos ponen en juego aspectos personales, interpersonales y comunitarios, respectivamente; entendiendo que lo subjetivo y lo social se constituyen mutuamente.

La apropiación participativa se refiere al modo en el que los individuos se transforman a través de la implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Implica un proceso de transformación personal como resultado de la participación en la actividad. Este nivel es de suma importancia a la hora de diseñar una experiencia formativa en la que se brinda la posibilidad a los estudiantes de participar en una situación de intervención específica del rol del psicólogo educacional.

El plano de la participación guiada hace referencia a los procesos de implicación mutua entre los individuos que participan de una “actividad culturalmente significativa”, alude a las relaciones interpersonales. La participación es concebida en un sentido amplio que abarca tanto la observación como la implicación directa en la actividad. La guía es entendida como la direccionalidad que se brinda tanto desde la cultura y los valores presentes en una sociedad, como por los referentes sociales de la actividad. En el ámbito de la formación de los futuros psicólogos educacionales este rol de guía lo ejerce predominantemente, aunque no en forma exclusiva- el docente de la materia.

El plano del aprendizaje remite al nivel comunitario de la actividad. “El aprendizaje supone un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles orientada a la consecución de metas que relacionan al grupo con otros ajenos al grupo.” (Rogoff, 1997) En este plano, la propuesta del trabajo de campo pone en diálogo el dispositivo de formación universitario con otros dispositivos educativos, con el fin de cumplir conjuntamente el objetivo de la construcción del rol del psicólogo educacional y de aportar a la mejora de las prácticas en las instituciones educativas.

En línea con estos planteos, Etienne Wenger propone el concepto de “comunidades de práctica”. El autor entiende que el aprendizaje es un fenómeno social que se genera en la participación del sujeto en empresas valoradas por su comunidad. El sujeto asume un compromiso activo y construye una identidad social a través de su participación. “Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Wenger, 2001). Desde esta perspectiva, cobra sentido ofrecer a los futuros psicólogos la posibilidad de participar en una comunidad de práctica para abordar problemas del ámbito educativo que resultan significativos para la sociedad y trascender las fronteras de las aulas universitarias, para habitar espacios en

los que las teorías y los conceptos se transforman en herramientas necesarias para poder realizar una lectura y planificar una intervención e intervenir en situaciones educativas reales y concretas. Desde la perspectiva de la actividad situada Jeanne Lave y Etienne Wenger (1991) abordan el concepto de “participación periférica legítima”, que alude a una característica central del aprendizaje, refiere al proceso de compromiso en una práctica social que permite aprender como un componente inherente y constitutivo de la participación. Estos autores consideran que no tiene sentido hablar de participación legítima en oposición a una participación ilegítima; porque afirman el carácter legítimo de toda participación. Su contrario estaría dado por la “no participación”. Del mismo modo que no contraponen la existencia de una participación periférica con una central, ya que en las comunidades de prácticas no se trata de definir un lugar central, sino que es más pertinente hablar de personas que participan de modo más o menos pleno. Teniendo en cuenta, que estos lugares son cambiantes, que están vinculados a las trayectorias que los actores desarrollan y a la construcción de identidades sociales. La participación periférica está connotada en un sentido positivo, se considera significativa para la formación de los novatos y su opuesto sería la irrelevancia.

El concepto de comunidades de práctica y aprendizaje se entrelaza con el de “Zona de construcción social del conocimiento”. Para los enfoques socio culturales resulta fundamental analizar el aprendizaje haciendo foco en la relación dialéctica que se produce entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico. La categoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Próximo debe ser entendida como un sistema de interacción socialmente definido y no en términos de una capacidad o atributo de un sujeto individual. En línea con estos planteos, Newman, Griffin y Cole (1991) al abordar la temática del cambio cognitivo afirman que el cambio se produce en la Zona de Desarrollo Próximo entendida esta como “un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrá resolver sola”. Señalan que en la Zona de Desarrollo Próximo los objetos no son susceptibles de un único tipo de análisis; pero, estas diferencias no deben ser interpretadas como un problema, pues los participantes pueden actuar “como si” sus comprensiones fueran iguales. “Al principio, esta variedad sistemática sobre lo que en realidad es un objeto puede parecer que impide el análisis cognitivo. Sin embargo, nos da la sensación de que precisamente esta vaguedad es necesaria para que se produzca el cambio cuando interactúan personas que sostienen análisis distintos” (Newman, Griffin y Cole, 1991). Es en esta interacción entre docentes y estudiantes, expertos y novatos donde pueden surgir nuevas comprensiones que de diversas maneras comprometen a todos los actores implicados en la situación y que no están predefinidas, sino que poseen una direccionalidad relativa, abierta a la incertidumbre y la novedad. En este sentido, toda propuesta educativa genuina implica la transformación de todos los que en ella participan, estudiantes y docentes.

Metodología

La aplicación de la metodología cualitativa del estudio de caso se fundamenta en: a) la riqueza de considerar simultáneamente la perspectiva de diferentes individuos; b) la “mirada longitudinal” que permite capturar y analizar comprensivamente procesos y c) su carácter “abierto”, que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación (Snow y Anderson, 1991). En este trabajo, el caso es *la comunidad de práctica y aprendizaje* constituida en una comisión de Prácticas de la asignatura Psicología Educacional, cátedra II de la Facultad de

Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el primer y segundo cuatrimestre de 2015. Esta asignatura del área Educacional es obligatoria y pertenece al Ciclo de Formación Profesional del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Su objetivo es introducir a los futuros psicólogos “en el conocimiento de las dimensiones, problemas, metodologías y procedimientos de un campo de acción específico en la práctica profesional del psicólogo,” (Programa Psicología Educacional, Cátedra II, 2016)

Presentación del Dispositivo de Trabajo de Campo:

El Programa de la materia Psicología Educacional prevé como parte de su recorrido, la realización de un Trabajo de Campo en torno a un núcleo problemático relevante del ámbito psicoeducativo. La realización de esta tarea siempre supone un espacio privilegiado de articulación de categorías teóricas con el material empírico relevado en un contexto educativo específico.

En este caso en particular, en la comisión de prácticos no sólo se aborda un núcleo problemático común, sino que se trabaja en forma conjunta en un dispositivo pedagógico institucional.

En el primer cuatrimestre de 2015, se trabajó en torno a la formación continua de los docentes. El trabajo de campo se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Saenz Peña” con los cursantes del Postítulo Docente “Educación y Diversidad. Aprender y enseñar en contextos escolares inclusivos.”

En el segundo cuatrimestre de 2015, se abordó la problemática de la educación en escuelas Medias y se trabajó con los tutores del Liceo N°9 “Santiago Derqui”.

Ambas instituciones educativas dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Planificación del Trabajo de Campo: Si bien el docente es quien propone un ámbito institucional específico para abordar (Postítulo Docente, Escuela Media), la Planificación del Trabajo de Campo se realiza de modo conjunto con los estudiantes de la comisión. Se recuperan experiencias y saberes previos de los futuros psicólogos (Como por ejemplo: diseño de talleres en escuelas al cursar la asignatura de Salud Pública, la trayectoria docente de alguno de los estudiantes, etc.)

Hay instancias que el docente ubica y propone como necesarias en toda planificación:

1) El conocimiento de la problemática específica y de la institución a abordar: Esta inmersión en el terreno a trabajar se realiza a través de distintas herramientas – observación institucional, - entrevista a referentes institucionales, -lectura de material bibliográfico (como el Diseño Curricular del Postítulo, el Proyecto Escuela del Liceo 9), - acceso a páginas web institucionales.

2) Diseño de una intervención: A partir del análisis del material aportado en la instancia anterior, se realiza la planificación de una intervención. El requisito es que resulte significativa tanto para los actores de la institución en la que se llevará a cabo esta intervención, como para los estudiantes de Psicología. Esta instancia de planificación en la comisión es especialmente importante porque permite a los estudiantes situarse en una práctica posible que responda al marco teórico de la cátedra. Independientemente, de quienes sean los encargados de llevar a la práctica la propuesta, todos intervienen para pensar los objetivos, la pertinencia y la viabilidad de la misma.

Se construye un espacio de discusión y debate acerca de las alternativas posibles, evaluando cuál es la intervención más apropiada en el contexto específico en el que tendrá lugar. Se ponen en juego tanto los saberes teóricos para la definición de objetivos

como los requerimientos de todo quehacer profesional en cuanto a la planificación de tiempos y recursos con los que debe contar para concretarla.

En ambas instituciones, la intervención fue realizada a través de dos talleres. en cada caso, atendiendo a la especificidad de las problemáticas en juego (el trabajo docente con la diversidad, y el rol de los tutores en la escuela media).

Puesta en Práctica: Los estudiantes, en función de sus intereses y posibilidades eligieron cuáles de las distintas acciones realizar : observaciones, entrevistas, talleres. Se distribuyeron, también, las tareas de desgrabación de entrevistas y elaboración de material necesario para los talleres.

En ambas experiencias, la mayor parte de los estudiantes tuvieron un acercamiento directo a la institución educativa en la que se trabajó. Se destaca la motivación y el interés manifestado por acercarse al campo, que implicó en todos los casos disponer de otros horarios que los especificados para cursar la asignatura. Por otra parte, aquellos que no pudieron tomar parte en acciones directas en las instituciones, sostuvieron una participación activa tanto en el diseño como en el seguimiento del desarrollo y evaluación de la propuesta.

Un aspecto interesante de este recorrido, lo constituyen los ajustes necesarios a realizar durante la puesta en práctica del plan de acción original. En algunos casos, los ajustes respondieron a situaciones externas (Como por ejemplo: cambio del día de entrevista o de la fecha de realización de uno de los talleres por necesidad del entrevistado o de la institución, respectivamente). Y en otros casos, a la evaluación y revisión de la intervención en base a las acciones previas llevadas a cabo (Como por ejemplo: el contenido del segundo taller, tomando en cuenta los emergentes del primero). Ambas situaciones, representan un aporte a la construcción del rol del psicólogo pues apelan a la flexibilidad necesaria para trabajar en dispositivos educativos; dado que toda intervención tiene que adaptarse a los ritmos y tiempos institucionales, siempre complejos y cambiantes; y por otra parte, para responder a los problemas y necesidades de la misma no puede constituirse en una propuesta totalmente determinada de antemano sino que se construye junto con los actores que participan en ella.

Elaboración de Informes: En la asignatura Psicología Educacional el producto final del trabajo de campo se plasma en la elaboración de un informe grupal que presentan los distintos equipos. En la propuesta que presentamos, los equipos no están definidos al inicio del recorrido, sino que se constituyen con el fin de objetivar en la escritura la experiencia compartida por toda la comisión. Se trabaja con la metáfora de la escritura de un libro común del que todos son autores y en el que cada equipo se responsabiliza de escribir un capítulo abordando uno de los aspectos del trabajo realizado. Esta propuesta tiene como objetivo ubicar el sentido de la escritura como testimonio de una práctica, y como reflexión sobre esa práctica. Apunta a formar psicólogos que puedan realizar este trabajo reflexivo, en el que las categorías teóricas constituyan una herramienta potente para pensar las prácticas y transformarlas. A los estudiantes se les solicita también, la elaboración de un informe individual que profundice alguno de los conceptos presentados en el informe grupal , con la misma lógica de presentarla vinculada al campo en cuestión. En este caso, trabajamos con la metáfora del “zoom” en la que cada uno de los alumnos hace foco en una de las categorías del trabajo realizado en forma grupal. La propuesta es que cada uno profundice en una categoría distinta para que represente un aporte genuino a los demás compañeros quienes se enriquecen con la elaboración realizada por los demás. Este informe

individual se incluye en el informe grupal del equipo de pertenencia Coloquio: En la última clase tiene lugar el coloquio. Esta es una instancia de intercambio grupal, para la cual el equipo docente y los alumnos leen la totalidad de los informes presentados por cada equipo. De la misma participa uno de los integrantes del staff de la cátedra, en general es el mismo que ha acompañado el desarrollo del trabajo de campo en el transcurso del cuatrimestre. La propuesta es generar un espacio de pensamiento y reflexión colectivo del problema recortado y de la intervención realizada por la comisión. La lectura previa de los informes posibilita poner en diálogo las distintas perspectivas desde la que se abordó el análisis de la tarea, ampliando y enriqueciendo la elaboración realizada por cada equipo y de modo individual. Representa una nueva instancia de producción de conocimiento que implica la apropiación del recorrido, el planteo de preguntas e inquietudes, así como también la apertura a nuevas posibilidades de intervención. Aunque las mismas no sean llevadas a cabo por los estudiantes, dan cuenta de la forma de trabajo del psicólogo en las instituciones, entendida esta como una tarea compleja que requiere de un proceso de construcción continua.

REFLEXIONES FINALES:

Esta experiencia realizada en el ámbito universitario asume como premisa básica que los estudiantes que participan de la misma, son “psicólogos en formación”. Este posicionamiento tiene efectos en el modo en el que se convoca a los alumnos. Desde el inicio, se los invita a apropiarse de este recorrido, tanto a nivel teórico como práctico- pensándose como futuros psicólogos. Se busca interpelar el “oficio de alumno” universitario, dotando de sentido la apropiación de nuevos conocimientos vinculados a un rol también en construcción. El rol docente/ psicólogo a cargo de la comisión de trabajos prácticos se asume también desde esta misma perspectiva, sin desconocer su trayectoria previa, se concibe como “psicólogo en formación”. El vínculo docente-alumno reconoce la asimetría de saberes y experiencias, pero ubica a los estudiantes como agentes activos del proceso, participando en una “empresa común” que resulta significativa, anclada en instituciones educativas concretas. Este “hacer juntos” posibilita un diálogo genuino, motivado por los desafíos de la tarea a llevar adelante. En este contexto, los conocimientos teóricos se transforman en auténticas herramientas para abordar la práctica, los conceptos cobran relevancia y requieren ser pensados e interrogados desde el terreno de intervención. El trabajo en equipo deja de ser una premisa declarativa para constituirse en una modalidad de organización grupal - con distribución de tareas, intercambio y discusión de ideas, construcción de acuerdos, etc. Las palabras de una de las estudiantes resume en parte, el objetivo y el alcance de esta propuesta “Llegué a la cursada sin demasiadas expectativas, tenía una vaga idea del rol del psicólogo en todo caso asociado al gabinete y a una práctica clínica en la escuela; pero ahora me parece un ámbito en el que es necesaria nuestra participación para acompañar y construir en conjunto cambios en las escuelas, hay mucho que se hace y mucho por hacer.”

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1997) “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: Algunas tensiones en Psicología Educativa”, en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Coll, C. (1995) “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación” en Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza Editorial.
- Erausquin, C.; Lerman, G. (2008) “La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo”. en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 233-235
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento, Morata. Madrid.
- PROGRAMA 2016 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, Cátedra II, Prof. Adjunta Regular Erausquin, C., Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Alvarez (Eds.) La mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B; Goodman Turkkanis, C y Barlett, L. “Lessons about Learning as a Community” en Learning Together: Children and Adults in a School Community, Nueva York. Oxford University Press.
- Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- Schon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid. Paidós.
- Snow D.a.; Anderson L. (1991) “Researching the Homeless: The Characteristic Features and Virtues of the Case Study”, Feagin, Orum y Sjoberg, A case for the case study. p.148-173. University of North Carolina Press.
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad” Barcelona. Paidós
- Wenger, E.; Lave, J. (1991) “Capítulo 1: Legitimate Peripheral Participation” en Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Nueva York. Cambridge University Press

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA EN LOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Levaggi, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objeto de esta presentación es profundizar en torno a los movimientos que los equipos realizan para dar lugar a intervenciones con un potencial transformador institucional, generadora de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje de todos los niños/niñas y jóvenes. Sabemos que esos movimientos comportan una complejidad que de ningún modo pretendemos simplificar. En esta ocasión decidimos detenernos en el momento inicial de la construcción de dispositivos de intervención, instancia en la cual aparece de manera recurrente y con cierta intensidad conflictiva la tensión entre el pedido de la escuela y lo que los equipos intentan promover con su trabajo. A partir del relato de los equipos de orientación escolar (ETAP) que trabajan en ámbito rural en la Provincia de Río Negro reconstruimos algunas categorías que nos permiten dilucidar la complejidad que supone la construcción de un dispositivo de intervención haciendo foco en los momentos iniciales. Definimos, en el comienzo del dispositivo de intervención, la centralidad de la construcción del problema y desagregamos, a partir de las experiencias relevadas, movimientos que suponen ciertas operaciones requeridas para esta construcción, a las que llamamos: atención a lo que aparece; lectura interpretativa y narración; imaginación e invención; definición concertada de propósitos.

Palabras clave

Equipos de orientación, Perspectiva institucional, Construcción del problema de intervención

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF THE PROBLEM IN INTERVENTIONAL DEVICES OF SCHOOL COUNSELING TEAMS

The purpose of this presentation is to deepen about the movements that teams perform interventions to lead to an institutional transformative potential, generating favorable conditions for teaching and learning for all children / young girls and conditions. We know that these movements involve a complexity which in no way intend to simplify. This time we decided to stop at the initial time of construction of interventional devices, instance in which it appears recurrently and somewhat conflicting intensity tension between the order of the school and what teams try to promote their work. From the story of school counseling teams (ETAP) working in rural areas in the Province of Rio Black reconstruct some categories that allow us to elucidate the complexity of building a device intervention by focusing on the initial stages. Define, at the beginning of interventional device, the centrality of the construction of the problem and disaggregate, from the experiences available, movements involving certain operations required for this construction, the one we call attention to what appears; interpretive reading and narration; imagination and invention; agreed definition of purposes.

Key words

School counseling teams, Institutional perspective, Construction problem intervention

El presente trabajo se produce en el marco de la tesis de maestría “Desplazamientos en la perspectiva de intervención de los equipos de orientación escolar: entre la normativa y la construcción de dispositivos de trabajo en las escuelas de la Provincia de Río Negro” que se inscribe en el Proyecto UBACyT “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales, dirigido por la Dra. María Beatriz Greco.

Como hemos afirmado en trabajos anteriores los equipos profesionales que se desempeñan en las escuelas expresan frecuentemente la dificultad de construir dispositivos de intervención en una perspectiva institucional que superen la inmediatez que para ellos comportan los pedidos de las escuelas generalmente centrados en cuestiones individuales de los sujetos, particularmente relativas a los estudiantes y su déficit. (Baquero; 2002) [1] En este sentido el objeto de esta presentación es profundizar en torno a los movimientos que los equipos realizan para dar lugar a intervenciones con un potencial transformador institucional, generadora de condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje de todos los niños/niñas y jóvenes.

Sabemos que esos movimientos comportan una complejidad que de ningún modo pretendemos simplificar. En esta ocasión decidimos detenernos en el *momento inicial de la construcción de dispositivos de intervención*, instancia en la cual aparece de manera recurrente y con cierta intensidad conflictiva la tensión entre el pedido de la escuela y lo que los equipos intentan promover con su trabajo.

A partir del relato de los equipos de orientación escolar (denominados ETAP, equipos técnicos de apoyo pedagógico) que trabajan en ámbito rural en la Provincia de Río Negro reconstruimos algunas categorías que nos permiten dilucidar la complejidad que supone la construcción de un dispositivo de intervención haciendo foco en los momentos iniciales.

Definimos, en el comienzo del dispositivo de intervención, la *centralidad de la construcción del problema* y desagregamos, a partir de las experiencias relevadas, movimientos que suponen ciertas operaciones requeridas para esta construcción, a las que llamamos: atención a lo que aparece; lectura interpretativa y narración; imaginación e invención; definición concertada de propósitos.

Algunas consideraciones acerca del dispositivo

Pensar la intervención de los equipos bajo la forma de dispositivos implica asumir la complejidad inherente al trabajo en educación y particularmente en las escuelas.

Sostenemos que un dispositivo de intervención es un **artificio**, una

construcción compleja en vistas a producir algo que aún no está allí. Implica un disponer de otro modo lo existente para producir lo que aún no tiene lugar entendiéndolo que referimos a las relaciones entre los componentes de una situación escolar.

Agamben en su escrito "¿Qué es un dispositivo?" cita a Foucault: *Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, *Dits et écrits*, vol. iii, pp. 229 y ss) [ii]*

Y más adelante afirma:

Entonces, para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el pantofo, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconciencia de adoptar (pp257-258) [iii]

Agamben reafirma el *carácter de artificio* en tanto supone la disposición intencionada de ese conjunto de elementos heterogéneos cuyo propósito fundamental es promover procesos de subjetivación sosteniendo que "al desarrollo infinito de los dispositivos de nuestro tiempo corresponde un desarrollo asimismo infinito de los procesos de subjetivación".

Por otra parte, nos interesa subrayar, por un lado, el *carácter estratégico* del dispositivo, cuestión señalada por Foucault, que se expresa en una direccionalidad definida en los comienzos y redefinida en su desarrollo. En este sentido la *concertación y explicitación de los propósitos* de un dispositivo de intervención es una cuestión central que permitirá orientar y reorientar el curso de los procesos y las posiciones de quienes se encuentran implicados en estos. Por otro lado, las *curvas de visibilidad* y las *curvas de enunciación* propias de un dispositivo que lo vuelven un "máquina para hacer ver y para hacer hablar" [iv] (Deleuze: 1990)

Un dispositivo de intervención de los equipos técnicos se inscribe en el devenir de una organización - escuela, y lo precede la historia particular institucional de cada escuela, de las escuelas y del sistema educativo. En este sentido las cadenas categoriales y argumen-

tativas que se ponen a jugar acuñan sentidos cristalizados en torno a las significaciones que circulan respecto de lo que es enseñar, aprender, acerca de los estudiantes y los adultos en cualquiera de sus roles (maestro, profesores, preceptores, directores, entre otros). La impronta moderna del discurso normativo pedagógico, moralizante ha impregnado de una lógica binaria y dicotómica las formas de mirar y decir las situaciones escolares. Los equipos de orientación no quedan exentos de esta herencia y en este sentido refieren una cuestión dicotómica entre lo individual y lo institucional lo cual adquiere relevancia en el comienzo de las intervenciones.

En palabras de los profesionales:

"los pedidos de la escuela siempre son por el caso individual, el que no aprende, el que tiene mala conducta. Pensamos en cambiar el instrumento clásico de derivación al ETAP para que no nombraran individualmente a los niños. Les propusimos que enunciaran lo que para ellos, los maestros o directivos que realizaban el pedido, era el problema. No resultó, seguía apareciendo lo individual..." (E1)

"...una cuestión central y una cuestión que siempre como equipos técnicos estamos trabajando en eso, cuando hacemos las reuniones generales. ¿Qué es lo que nos demanda y qué es lo que nosotros queremos aportar? Es esta puja de lo institucional, por un lado, y el emergente, por el otro. Por ahí si vamos a la demanda de la institución, lo que nos pasa en general, lo inmediato sería el caso..." (E2)

"...la solicitud de las escuelas en principio siempre es individual. La lógica del tutelaje predomina. Te piden que realices informes socio ambientales o diagnósticos diferenciados. Lo más acuciante era el pedido por la inclusión referida a la discapacidad". (E1)

Entendemos que proponer la construcción de dispositivos para la intervención promoverá un desplazamiento desde la lectura en clave dicotómica hacia una lectura que articula lo múltiple sin reducciones, incluyendo lo individual en una perspectiva institucional de trabajo.

Acerca de la construcción del problema

La construcción del problema de intervención es una articulación de componentes heterogéneos que incluyen el marco teórico referencial, las regulaciones existentes del trabajo y del sistema, las situaciones escolares y los sujetos que la habitan. Espacios, tiempos, tareas, roles se combinan en un conjunto de relaciones dadas posibles de ser revisadas, recreadas, transformadas. Así por ejemplo la biblioteca de la escuela puede oficiar de espacio de consulta individual o puede ser el lugar de producción de textos en una clase de lengua compartiendo lecturas individuales o grupales; o el espacio de indagación en torno a temas de ciencias naturales, física, matemáticas.

La construcción del problema parte del principio de que todo lo que aparece y conforma una situación escolar conlleva un potencial de ser dispuesto de otro modo y en este sentido producir otros efectos, crear otras situaciones. De este modo el foco son *las relaciones*, siempre dinámicas, entre los elementos que componen la situación. En este sentido sostenemos que el trabajo de los equipos de orientación hace foco en *las condiciones escolares, situadas*, más que en los sujetos que la habitan.

Bajo estos supuestos, el momento inicial de construcción de un dispositivo de intervención es un *espacio dialógico* en el que se articularán los saberes técnicos, los saberes de la práctica y los relatos de los sujetos y cuya producción es una comprensión compleja de las situaciones particulares y de lo institucional a la vez. Este espacio dialógico se constituye en la posibilidad de encuentro entre saberes de diferentes campos reunidos en el ámbito educativo escolar.

Por otra parte, la construcción del problema comporta *una doble*

temporalidad en la medida que la definición inicial del problema se va transformando en el desarrollo mismo de las acciones que configuran el dispositivo, de modo que se va redefiniendo, dando lugar a otras cuestiones no contempladas en el comienzo. La exigencia de esta doble temporalidad es la lectura conjunta, reflexiva y crítica de los procesos en marcha. Tal como las experiencias relevadas nos indican, la construcción inicial del problema se ve transformada y reformulada en el andar del dispositivo y en el ser andados por él.

“...claramente los chicos no tenían que estar institucionalizados y todos volvieron con sus familias. Ahora tenemos por delante el trabajo con esas familias, porque en las residencias tenían por la vulneración de derechos intrafamiliar. Entonces fortalecimos el trabajo con salud, por ejemplo. Teníamos que armar una red. Y por otro lado seguir pensando con todos los que trabajan en las residencias el proyecto”. (E1)

Ahora bien, nos preguntamos, *¿qué movimientos son requeridos para construir un problema de intervención en el marco de un dispositivo en perspectiva institucional?, ¿qué operaciones se vuelven necesarias para habilitar un comienzo?*

La construcción del problema de intervención en movimientos

Como hemos afirmado la construcción del problema de intervención define el comienzo posible de un dispositivo de trabajo. Esta definición del problema es una composición que articula elementos heterogéneos y requiere un **conjunto de movimientos** elementales y constitutivos de la complejidad que comporta el comienzo del diseño de un dispositivo de intervención en las escuelas. De ningún modo se establece una secuencia lineal de estos movimientos sino más bien sostenemos que éstos se despliegan en forma simultánea con predominancias alternantes de cada uno de ellos.

En primer lugar nos detendremos en la **atención a lo que aparece**. Lo que aparece puede manifestarse desde la escuela, en forma de pedido, de preocupación y/o de pregunta o puede ser advertido por el equipo orientador a partir del encuentro de trabajo en la escuela o de conversaciones informales con diferentes actores del sistema educativo. El relato de un director acerca de una dificultad con un profesor vinculada a las formas de dirigirse a los estudiantes; la pregunta de una docente acerca de cómo puedo ayudar a un niño que parece no comprender o interesarse por lo que se propone en el aula, por ejemplo. No en pocas ocasiones el pedido inicial genera espacios de encuentro y de mirada donde lo que aparece se amplía. Así en la entrevista el equipo refiere:

“...lo que observamos, conversando con los docentes a partir de pedidos individuales por las dificultades de los estudiantes, es que éstos contaban con algún lazo familiar, tíos, abuelos, padre o madre, que vivía a pocas cuadras de la escuela. Comenzamos a ver, evaluar cada situación, cada familia en todos los casos, porque esta es nuestra competencia, entre otras, en las Residencias escolares y terminamos sacando a todos los chicos de las residencias en todos los casos. Esto generó un conflicto a nivel institucional, supervisivo, de gobierno”. (E1)

Independientemente de cómo se origine la intervención, lo que podemos afirmar es que algo se vuelve visible y decible en una articulación de concepciones, significaciones y saberes de la práctica. Y esto comporta un prestar atención que, al decir de Merleau-Ponty *...no es únicamente clarificar más unos datos preexistentes, es realizar en los mismos una nueva articulación a base de tomarlos por figuras. Estos datos no están preformados más que como horizontes, constituyen en verdad nuevas regiones del mundo total. (...) Así la atención no es ni una asociación de imágenes, ni un retorno hacia sí de un pensamiento que ya es maestro de sus ob-*

jetos, sino la constitución activa de un objeto nuevo que explicita y tematiza lo que hasta entonces solamente se ofrecía a título de horizonte indeterminado. Al mismo tiempo que pone en marcha la atención, el objeto es, a cada instante, captado y puesto de nuevo bajo su dependencia. (pág 52)[v]

Sostenemos que la atención se dirige a lo que aparece, no para develar lo oculto ni para capturar lo ya sabido, sino más bien para aproximarnos a la comprensión de una situación educativa escolar que requiere ser intervenida, en términos de transformada.

“...tenemos una residencia escolar primaria que es mixta, con lugar para 60 pibes pero hay 8 pibes. Las matrículas bajan en la zona rural porque la gente se traslada a la ciudad, tiene menos hijos, son una serie de factores sociales. Por otro lado hay una casa donde se alberga a las adolescentes que concurren a la escuela secundaria, son 15 chicas. Nos preguntamos por qué no intercambiar lugares” Mover a los 8 chicos a la casa de las chicas y establecer en la residencia mixta de primaria, que tiene bastante lugar, una residencia mixta de secundaria. Realizamos todo un trabajo de análisis de la zona rural, elaboramos un proyecto, lo presentamos a las autoridades. Hubo una gran resistencia de la comunidad, finalmente fue aprobado por las autoridades ministeriales”

Sin dudas no es posible desatender la urgencia, que en casi todos los casos es sufriente, de una situación escolar que así lo demanda. Sin embargo, podemos afirmar, que la misma atención de lo inmediato es el momento de atención a lo que aparece en una relación de figura/s, fondo, que se irá componiendo en el desarrollo de este momento inicial. Esta composición es el conjunto de relaciones con los objetos de trabajo los cuales demandan ser constituidos en esas relaciones, siempre cambiantes y dinámicas, de figura, fondo que se organizan en nuestro campo. En este sentido la atención es un movimiento dirigido a la creación y producción de objetos de trabajo no dados espontáneamente, pero presentes en la situación que nos ocupa.

“...a partir de la evaluación del estado de cada niño decidimos privilegiar el derecho de los niños a estar con sus familias por sobre la existencia de una institución que, creemos, no lo tenía en cuenta. Por supuesto que allí se nos aparecían también todas las complejidades acerca de la normativa, los puestos de trabajo, la existencia misma de esas Residencias. Aún así tomamos la decisión de avanzar y como ya mencionáramos terminamos sacando a todos los niños de la Residencia. Lo cierto es que las residencias no tenían matrícula lo cual supone el cierre de la institución, cargos, etc. A la vez iniciamos un trabajo con el equipo de la institución, muy arduo... Por otra parte, esto nos llevó hasta el ministerio y la dirección misma de las Residencias, toca la cuestión política.”

El prestar atención, afirma Merleau-Ponty, es una *disposición* a habitar la situación, que más que buscar la revelación de lo que se presume, casi a modo de constatación de un saber a priori que intenta ser refrendado una y otra vez en la experiencia, se deja conmover/afectar por lo que aparece; es un estar implicado, ya que la atención supone una transformación, una nueva manera de estar presente ante los objetos y de construir una relación con éstos.

“Pensamos en refuncionalización de las residencias escolares y les propusimos, a los directivos y docentes, elaborar proyectos de talleres en los cuales ellos conjugaran lo que pueden ofrecer y lo que consideran interesante para los chicos. Se pusieron en marcha talleres que no existían en la comunidad: apoyo escolar, reciclado, dibujo, deportes, artesanías; lo armamos conjuntamente con la supervisión pero no tiene aval desde la normativa. A estos talleres asistían todos los niños/as de la zona y se multiplicó el número de niños/as por mucho. A la vez trabajamos con todos los actores para pensar qué funciones tiene la residencia escolar. Esto supone cambio de nombre,

diferentes formas según la función, mandamos el proyecto marco con todos los proyectos que el personal de la residencia fue elaborando. No fue fácil, en el fondo ellos (los docentes, directivos, el personal de asistencia) seguían pensando que había niños de la comunidad que seguían necesitando lo que ellos le daban". (E1)

En segundo término nos referiremos a lo que denominamos **lectura interpretativa y narración**. La lectura interpretativa va orientada a explicitar y disponer de los significados circulantes. En este sentido es patrimonio de todos los participantes de la situación escolar, y cada uno pone a disposición sus saberes técnicos, de la experiencia y los marcos referenciales. No referimos aquí al develar lo oculto, sino más bien al modo humano posible de describir y nombrar las experiencias vividas. Al decir de Mélich "... los datos, las cifras, los hechos siempre son -explícita o implícitamente- interpretados, porque el intérprete, la subjetividad del intérprete (sus prejuicios, su lenguaje, su factor biográfico) no puede quedar al margen de «lo interpretado»".

Las lecturas producidas se articulan sin orden jerárquico admitiendo contradicciones, superposiciones, disonancias y concordancias, ya que "... si solo hay una interpretación, entonces ya no hay ninguna. La interpretación es infinita porque cada interpretación es finita. Y eso es la lectura, un juego de (in) finitas interpretaciones (Melich, J: 2009)

Como antes afirmáramos se ponen a disposición un conjunto de saberes heterogéneos. El criterio de articulación es posible en la medida en que se repone como punto de encuadre la relación con el *proyecto principal*[vi]. De este modo leyes y normativas se convierten, a partir de los principios que contienen, en marcos irrenunciables que permiten dilucidar la pertinencia, los límites y posibilidades que las lecturas comportan. Lo universal y lo singular se articulan de manera tal que se resignifican recíprocamente, se actualizan y se verifican en cada situación que nos ocupa.

"Nosotros sostenemos, desde el ETAP, la democratización de las instituciones educativas en el sentido de que sean efectivamente para todos. En el ámbito rural y en esta zona, en particular, se presenta una cuestión problemática con la inclusión de los varones en la escuela secundaria. Los varones tienen derecho a ser incluidos y derecho a poder educarse. Ellos en la zona rural no continuaban la escuela secundaria, se los llevaban al campo porque eran varones. Si la educación secundaria es obligatoria tenemos que dar las formas para que esto sea posible."(E2)

"... en el fondo, ellos (los docentes, directivos, el personal de asistencia) seguían pensando que había niños de la comunidad que seguían necesitando lo que ellos le daban. Entendemos que ellos se sitúan en un paradigma que considera a los niños como tutelados y nosotros les proponemos pensar desde otro lugar, desde el paradigma del derecho de los niños..."

Desde las lecturas se construye un relato, una aproximación narrativa acerca de la/s situaciones escolares, que asumiendo lo que aparece, lo inscribe en una trama organizacional y de sentido más amplia. El relato "... es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos"[vii] (Bruner, J: 2003).

Dos cuestiones que se encuentran imbricadas en esta instancia, y que los profesionales visibilizan a partir de su relato son, por un lado la **interrupción del relato habitual**, naturalizado, con tendencia a la clausura y, por otro lado, la **interrogación** como apertura de posibilidades.

En tercer lugar se conjugan movimientos de **imaginación e invención** de lo posible y de lo impensado en los márgenes definidos por el sentido del proyecto en el que se inscribe la situación. Las situaciones escolares presentan siempre una ambivalencia en la que se conjugan el límite y la posibilidad. Frecuentemente los equipos son

interpelados a partir de la experiencia constatada de lo que oficia como límite para la escuela. La elucidación inherente en la problematización se orienta a tematizar las condiciones que limitan y, a la vez, imaginar, ensayar en la imaginación, las situaciones deseadas para abordar el trabajo por las condiciones requeridas para que lo imaginado tenga lugar. Al decir de Mélich: "... La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, (...), es la apertura al deseo, al sueño, a otra situación imaginada y nunca alcanzada del todo".[viii]

La atención a lo que aparece, la interrupción de lo dado, la interrogación compartida, la producción de lecturas y narrativas en torno a la situación habilitan la creación imaginada de nuevas situaciones y pone en marcha un trabajo, un dispositivo de intervención, por las condiciones efectivas que permitan arrimar a la situación deseada. Podemos pensar, junto a Merleau-Ponty, que lo que tiene lugar no es lo mismo bajo formas diferentes sino la creación de otra situación en que se abre un potencial de visibilidad de otro mundo posible. "No se trataría de los mismos elementos vinculados de modo diferente, de las mismas asociaciones, diferentemente asociadas, del mismo texto dotado de otro sentido, de la misma materia bajo otra forma, sino, a decir verdad, de otro mundo."

Los equipos refieren:

"Nos preguntamos, por qué no hacer lugar para que los varones puedan continuar sus estudios. Empezamos a idear algunas alternativas, a sabiendas que no teníamos recursos extraordinarios y que si esperábamos las decisiones políticas son otros tiempos. Y avanzamos trazando un proyecto que redefinía a cada lugar existente". (E2)

Un cuarto movimiento es la definición concertada de propósitos en un diálogo desde las posiciones singulares en la organización, enmarcados en un proyecto marco articulador de una macropolítica educativa en una micropolítica situada. Aquí pueden distinguirse ámbitos de incumbencia, funciones específicas, responsabilidades organizacionales entre otros, que abonan a un proyecto educativo institucional que asume la garantía ineludible del derecho a la educación de los niños/as, jóvenes y adultos.

Esta instancia comporta una conflictividad de alta intensidad ya abordada por quienes han investigado acerca de la micropolítica escolar. Intereses, convicciones, experiencias vividas se disputan y, en alguna medida, esta conflictividad es irreductible (Ball:1987) No obstante de lo que se trata es de articular este nivel micropolítico con el nivel macropolítico en la medida en que éste configura, como ya lo hemos afirmado, el marco que nos brinda un criterio de pertinencia en la intervención.

"En principio quedamos como las malas de la película. Porque se ponía en riesgo la existencia misma de la institución. Entonces se generó un conflicto que llegó mucho más arriba, a las autoridades. Si bien entendíamos la complicación, prevalecían por un lado la normativa, que nos avalaba totalmente, y por otro lado, los principios que inspiran esa normativa, los cuales compartimos. ¿Dónde quedan los derechos de los niños o el visualizarlos como sujetos de derecho? En todo momento el proyecto era transformar el proyecto que ofrecía la residencia, no cerrarla, y para eso trabajamos". (E 1)

"Nadie quería moverse de su lugar. La comunidad misma reaccionó mal porque imaginaron que una residencia mixta en secundaria iba a traer embarazos, relaciones complicadas entre los chicos y chicas adolescentes. Hubo que trabajar con la comunidad toda porque la aceptación de ellos era central para que permitieran la continuidad de la escuela. En relación al director que no quería moverse de su lugar... y bueno, bastó que se generara la orden desde el Ministerio, a veces es una alternativa necesaria". (E 2)

REFERENCIAS

- [i] BAQUERO, R (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ?transmisión? educativa desde una perspectiva psicológica situacional Revista: Perfiles Educativos 2002 XXIV(98)
- [ii] AGAMBEN, G (2011) ¿Qué es un dispositivo? Publicado en Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011, México.
- [iii] AGAMBEN, G ídem
- [iv] DELEUZE, G (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, filósofo. Gedisa. Barcelona
- [v] MERLEAU- PONTY, M (1993) Fenomenología de la percepción. Editorial Planeta, Buenos Aires, Argentina
- [vi] ULLOA, F. (2011) La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina
- [vii] BRUNER, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina
- [viii] MÈLICH, Joan-Carles (2009) Antropología narrativa y educación. Publicado en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Salamanca, v. 20, ene. 2009. ISSN 2386-5660. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986>>

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Publicado en Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011, México.
- Ball, S. (1987) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós. España
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional Revista: Perfiles Educativos 2002 XXIV(98)
- Bruner, J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Deleuze, G (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Michel Foucault, filósofo. Gedisa. Barcelona
- Greco, M.B. (2012) Emancipación, educación y autoridad, Ed. Noveduc, Buenos Aires
- Mèlich, J-C. (2009) Antropología narrativa y educación. Publicado en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Salamanca, v. 20, ene. 2009. ISSN 2386-5660. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986>
- Merleau-Ponty, M. (1993) Fenomenología de la percepción. Editorial Planeta, Buenos Aires
- Ulloa, F. (2011) La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: MEMORIAS DE TRAYECTORIAS GRUPALES

Lisnevsky, Ariana

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación que reside en indagar intervenciones que realizan equipos de orientación escolar (EOE) de escuelas primarias en función de su mirada sobre el sujeto, la construcción de la demanda y la posibilidad para habilitar a nuevas condiciones institucionales. En el marco de estas intervenciones este escrito revela algunos de los avances teóricos sobre la investigación de una agrupación de EOE del partido de La Matanza, perteneciente a la provincia de Buenos Aires, que comenzó a elaborar y sistematizar “Memorias de Trayectorias Grupales”, con el objetivo de repensar la mirada sobre el legajo individual escolar y las intervenciones dentro del campo psicoeducativo.

Palabras clave

Intervención Institucional, Memorias, Trayectorias

ABSTRACT

NEW DEVICES INTERVENTION OF COUSLING SCHOOL TEAMS: MEMORIES OF GROUP PATHS

This article is included in a research that explore the interventions of school counseling team of primary schools based on their notion on the individual, the interventions that responds to build issues demands and the ability to enable new institutional conditions. As part of these interventions this paper reveals some of the theoretical advances on the investigation of a group of counseling team of La Matanza, belonging to the province of Buenos Aires, which began to develop and systematize “Memoirs of Group Paths” with the aim of thinking the school single file and psychoeducational interventions in the field.

Key words

Institutional Intervention, Memories, Paths

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación que reside en indagar intervenciones que realizan equipos de orientación escolar (EOE) de escuelas primarias en función de su mirada sobre el sujeto, la construcción de la demanda y la posibilidad para habilitar a nuevas condiciones institucionales. El accionar clásico de los EOE, llamados anteriormente gabinetes escolares¹, se centró en una mirada clínica individual remedial, desde la cual se redujo la situación “problema” a la figura del individuo -alumno-, quedando expuesto como el protagonista del fracaso escolar (o sus correlatos: violencia escolar, mal comportamiento, etc.) (Greco, 2014a; Greco, 2014b; DGCyE, 2010). Sin embargo, hoy se presentan nuevas intervenciones que proponen una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996; Baquero, 2002): se flexibiliza el dispositivo escolar concibiendo una mirada diferente sobre el sujeto o los sujetos que forman parte de la institución escolar, proponiendo procesos de cambio y transformación que incorporan

nuevas lecturas sobre los escenarios escolares.

Las investigaciones realizadas en torno al trabajo de los EOE en diferentes jurisdicciones, señalan que éste se halla atravesado por un conjunto de tensiones, dificultades, malestares y desacoples con las escuelas y el sistema educativo. Esto se traduce en escaso reconocimiento, desarticulación con otras instancias y al interior del propio equipo, tendencia a la respuesta automática a las demandas, indefinición del objeto de intervención, desborde en las posibilidades de dar mínimas respuestas a las demandas, entre otras cuestiones problemáticas (Greco, 2014b; Matta, 2011; Bertoldi, Porto, 2008; Bertoldi, Enrico, 2011; Korinfeld, 2003; Brignone, 2010; Tizio, 2003).

En el marco de la política educativa, se han llevado adelante encuentros nacionales con referentes jurisdiccionales de los EOE a fin de problematizar las prácticas de los integrantes de los equipos. La definición de los roles, la orientación de las prácticas, las modalidades de intervención y las funciones de los equipos son temas centrales que forman parte de las regulaciones en el trabajo de los EOE (Res. CFE 239/14).

Ante este estado actual del conocimiento sobre el tema, resulta relevante abordar los interrogantes abiertos en relación a las intervenciones posibles de los equipos en estos tiempos de transformación de un sistema educativo convocado a ampliarse, a diversificar modos de atravesar trayectorias, a sostener actos educativos variados y llamado a hacer -entre varios de sus actores- una escuela acorde con los actuales requerimientos políticos, sociales y subjetivos (Greco, 2014b). Uno de esos interrogantes se centra en los modos de construcción de intervenciones de los equipos de orientación -siempre realizadas con otros de la escuela- mediante dispositivos que, lejos de reducir el problema al individuo mediante operaciones patologizadoras, aborden a las instituciones educativas y generen nuevas condiciones institucionales garantes del derecho a la educación (Acta CoNISMA 12/14).

En el marco de estas intervenciones novedosas y en función de responder a una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996; Baquero, 2002), una agrupación de EOE del partido de La Matanza, perteneciente a la provincia de Buenos Aires, comenzó a elaborar y sistematizar “Memorias de Trayectorias Grupales”, con el objetivo de repensar la mirada sobre el legajo individual escolar. Los legajos individuales escolares son documentos que tienen las escuelas en los cuales se dejan asentadas intervenciones, diagnósticos, citas a padres, derivaciones a profesionales. Son construidos por profesionales del EOE y contienen información confidencial sobre el alumno. Su apertura refiere generalmente a problemas que presenta el alumno en el paso por la escuela (Toscano, 2004a). En este sentido, “los legajos pueden ser considerados como instrumentos que objetivan definiciones específicas de aspectos del desarrollo infantil en disonancia con los tiempos, ritmos y pautas esperadas por la matriz organizacional del dispositivo escolar” (Toscano,

2004b:4). La propuesta de Memorias de Trayectorias Grupales implica presentar otros contextos de enunciación. Son elaboradas, no sólo por miembros de los EOE, sino que participan también en su constitución los docentes que acompañaron al grado durante ese año. Pretende llevar un registro de las intervenciones realizadas en forma grupal y de escrituras efectuadas por los docentes y miembros del EOE a partir de las reflexiones sobre situaciones que sucedieron en ese grado.

Este escrito pretenderá desplegar algunos de los sentidos que se anudan a las Memorias de Trayectorias Grupales, en tanto intervención situacional dentro del campo educativo. Si bien se pueden pensar múltiples aristas de la intervención en sí misma, se abordarán dos puntos que se consideran centrales, ya que responden al análisis de la nominación de Memorias de Trayectorias Grupales. En primer lugar se hará foco sobre la idea de "Memoria", para lo cual se articulará con el sentido de la experiencia y la narración, ya que se propone una memoria escrita y narrada por diferentes actores que van dejando marca de la historia del proceso grupal. Por otro lado, se desplegará la idea de "Trayectorias" y el sentido de las trayectorias grupales.

Memoria, experiencia y narración

Como se dijo anteriormente, las Memorias de Trayectorias son un registro de las diferentes intervenciones que se realizaron en el proceso grupal. Se podría pensar las Memorias de Trayectorias en términos de encuentro, ya que en ellas se encuentran diferentes voces, experiencias, relatos, historias difiriendo de la construcción de los legajos individuales.

En ellas se van registrando intervenciones que se desean transmitir o que se quieren dejar sentadas. No es todo lo que se realizó, sino momentos concretos, situaciones claves que han permitido pensar y abordar lo grupal, al decir de Alliaud "hay algo de lo ordinario que en cierto momento o por un motivo particular, se vuelve extraordinario, diferente, y por lo tanto digno de ser contado" (Alliaud, 2006: 13). Si bien esta autora remite a los procesos de formación docente, haciendo foco en otros contextos en los cuales la narración se pone en juego, parece más que interesante y también pertinente utilizar la experiencia de investigación que se está haciendo en el campo de la formación docente para pensar estas intervenciones psicoeducativas. Por un lado porque la narración pueden pensarse como una experiencia en el sentido que lo plantea Larrosa (2003) y por otro porque esa narración, lo que es digno de ser contado -remitiéndonos al texto citado previamente- es la construcción de un saber, un saber pedagógico que ayuda a pensar a otros y también al mismo narrador que está relatando lo allí sucedido. Despleguemos ambos sentidos.

"La experiencia² como materia prima de la narración se distingue del experimento" (Alliaud, 2006: 13), ya que los relatos de experiencia no tienen una lógica de anticipación o tampoco son un listado de acciones (Alliaud, 2006). Estos relatos revelan formas de trabajo que son parte de la identidad de ese grupo. Una experiencia que ha dejado marca en el docente y también es una marca en el proceso grupal. Son experiencias porque pueden recordarse y sobre todo, sentirse como tales. El efecto de esas experiencias tampoco puede cuantificarse. Por eso la propuesta de la narración de la experiencia, de lo que allí sucedió. Un relato que es único e irreplicable, que corresponde a quien estuvo atravesado por esa experiencia y por eso puede contarla.

Por otro lado, la narración revela la construcción de un saber pedagógico, que no es una "receta" de lo que se debería hacer, sino que son conocimientos que se cuentan porque resultaron o no resul-

taron, parten de la experiencia y del diálogo con otros. Desde este lugar las Memorias de Trayectorias nos habilitan a pensar frente a la intervención de una situación, no hay un "experto" (como muchas veces se lo ha pensado al agente psicoeducativo) que brinda una solución; sino que la intervención se piensa en conjunto, entre aquellos que están acompañando al grupo en ese momento y también teniendo en cuenta las historias ya narradas sobre ese grupo. Experiencia y narración se encuentran en las Memorias de Trayectorias, brindando nuevos sentidos de intervención y también abordando las situaciones que se presentan como un problema en ese momento de la historia grupal desde una perspectiva situacional.

Trayectorias e Historias

El concepto de trayectorias ha sido pensado -y mal entendido- de diferentes maneras según el objetivo de su utilización. En la pcia. de Buenos Aires, en la cual se inscribe la investigación, incluso se ha rigidizado el término contribuyendo a la idea de la regulación de las trayectorias. Nicastro y Greco (2012) nos proponen pensar la trayectoria como un itinerario en situación, "en este sentido una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinvenición y de construcción cada vez. Y estos sentidos propios y necesarios para entender una trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados" (Nicastro, Greco 2012:6). "Las trayectorias escolares ocurren, no se regulan" menciona una de las entrevistadas del Equipo de La Matanza³.

El registro de las trayectorias grupales permite visibilizar el entrecruzamiento de diferentes trayectorias (las individuales de cada estudiante, las trayectorias de los docentes que acompañan al grupo, la de los integrantes de los equipos que piensan junto con los docentes y también las trayectorias de los directivos que forman parte del sostén -o no- de ese camino que se va transitando). Es la trayectoria del grupo, pero también es la trayectoria de todos los que forman parte de ese grupo. La construcción de una trayectoria grupal conlleva en sí misma una perspectiva situacional (Baquero, 2002), ya que justamente permite situar en contexto. Las Memorias de Trayectorias Grupales permiten ampliar el foco, la mirada al plantear una historia grupal en la cual múltiples actores institucionales formaron parte de esa historia, realizaron intervenciones. Muchas veces en las instituciones educativas, se rigidizan las concepciones sobre los grupos, se escucha decir "este grupo es así" "este grupo es difícil" "este grupo...". Y ese grupo, es un grupo que no solo forma parte sino que se gestó dentro de esa escuela y fue acompañado y sostenido por adultos que también son responsables de ese proceso grupal. Registrar estas cuestiones, significa hacerlas visibles sin nominar o rigidizar características grupales. Hacer presente esa historia, nos permite situar las intervenciones en ese contexto particular, no hacer siempre lo mismo y pensar al grupo desde el marco institucional. De este modo no se determinan trayectorias como si pudiésemos estipular el lugar de llegada.

Una aproximación a una primera conclusión

Se revelaron en este escrito los primeros avances teóricos de la investigación que se está realizando sobre las Memorias de Trayectorias Grupales. Por ello se priorizó desplegar algunos de los sentidos que se anudan a tal nominación haciendo eje por un lado en el concepto de Memoria y por otro en el de Trayectorias Grupales. Aún faltan muchos otros sentidos por desarrollar, pero nos vamos acercando a los aportes que esta intervención para repensar las intervenciones psicoeducativas y las funciones de los EOE.

NOTAS

¹El gabinete es una denominación que corresponde al paradigma médico. La denominación Equipos de Orientación Escolar responde a un paradigma de promoción y trabajo interdisciplinario (DGCyE, 2010).

²Para desarrollar el término "experiencia" la autora se remite a la conceptualización de realiza Jorge Larrosa (2003)

³Entrevista realizada en el marco del proyecto de investigación al Equipo Técnico de La Matanza en el año 2015.

BIBLIOGRAFÍA

- Acta CoNISMA 12/14 Anexo I. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones, Argentina, 19 de diciembre de 2014.
- Alliaud, A. (2016). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Revista Educación y Realidad (Porto Alegre)*, 31, 1.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Revista Perfiles educativos. Tercera Época*, 24, 97-98, 57-75.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar. *Revista Apuntes UTE/CTERA*, 2, Dossier Apuntes Pedagógicos.
- Bertoldi, S., Enrico, L. (2011). Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnicos-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 12, 7, 424-434.
- Bertoldi, S., Porto, M.C. (2008). La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 10, 5, 1-1.
- DGCyE (2010). Los Equipos de orientación escolar. *Revista ABC de la Educación*, 3, 7, 37-39.
- Brignone, S. (2010). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. En Clase 19: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina.
- Greco, M. B. (2014a) Proyecto Ubacyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" 2014-2016. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Greco, M. B. (Noviembre, 2014b). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. Ponencia presentada en: VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - Buenos Aires.
- Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. *Ensayos y experiencias*, 47.
- Larrosa, J. (2003) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia dada en el: Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.
- Nicastro, S.; Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Matta, S. (2011), Informe académico final presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. Salta, Argentina.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 239/14 Anexo II. Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo, Ministerio de Educación, Argentina, 22 de Octubre de 2014.
- Toscano, A. G. (2004a). La construcción de identidades en la esfera micropolítica de las prácticas educativas. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/anatoscanolegajoscolares.pdf> [Consulta: 07/12/2015].
- Toscano, A. G. (2004b), Construcción de legajos escolares. Un análisis de los discursos sobre las posibilidades de educación de los niños. Ponencia presentada en las XI Jornadas de investigación. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Tizio H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (comp.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 165-198). Barcelona: Gedisa.

DEVENIR PSICÓLOGO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, POSICIONAMIENTO SUBJETIVO DESDE EL INGRESO A LA FACULTAD

Malagrina, Julieta Karen

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Comunicamos una propuesta formativa para Ingreso a la Facultad de Psicología UNLP implementada en los últimos dos años, que sostiene un proyecto político ligado al objetivo de inclusión, permanencia y desarrollo responsable de la formación masiva y heterogénea en la universidad pública. La propuesta metodológica se organiza a partir de una concepción del alumno con la capacidad de desarrollar conciencia de una constructividad histórica, reflexiva y crítica, respecto de su formación universitaria. Centramos en la valoración de la historia de las trayectorias educativas de cada alumno la conciencia de su recorrido formativo, sus posibilidades de interacción con los otros y los conocimientos, maneras de valorar, organizar e intervenir disciplinarmente que conjeturamos repercutirán en las formas de ejercitar y producir desde la profesión. Socializamos las estrategias y compartimos los resultados sobre: -Las dinámicas propuestas para que el estudiante priorice la conciencia de su historia con su educación, de la construcción de su historia con la profesión y de su futura participación de la cultura académica, institucional y social. -Los dispositivos institucionales específicos que generamos con los docentes, entre las cátedras y vinculando dependencias de la institución, para facilitar desde la facultad la transformación y construcción de este posicionamiento subjetivo del alumno.

Palabras clave

Ingreso a la Facultad de Psicología, Sujeto histórico-político, Estrategias institucionales, Inclusión

ABSTRACT

BECOMING A PSYCHOLOGIST IN PUBLIC UNIVERSITY, SUBJECTIVE POSITIONING FROM COLLEGE ADMISSIONS

We report a formative proposal for Admission to the Faculty of Psychology UNLP implemented in the last two years, holding a political project linked to the goal of inclusion, permanence and responsible for the massive and heterogeneous public university training in development. The proposed methodology is organized from a conception of the student with the ability to develop a historical consciousness, reflective and critical about their university education constructiveness. Focus on the assessment of the history of the educational trajectories of each student awareness of their training course, your chances of interaction with others and knowledge, ways to assess, organize and disciplinarily intervene to surmise impact on the ways to exercise and produce from the profession. We socialize strategies and share the results on: -The dynamic proposals for the student prioritises awareness of their history with their education, construction of its history with the profession and its future participation of academic culture, institutional and social. -The specific institutional devices that generate with teachers, among the chairs and linking units of the institution,

from the faculty to facilitate the transformation towards building this subjective position of the pupil.

Key words

Admission to the Faculty of Psychology, Subject political, Institutional Strategies, Inclusion

Comunicamos una propuesta formativa para Ingreso a la Facultad de Psicología UNLP implementada en los últimos dos años, que sostiene un proyecto político ligado al objetivo de inclusión, permanencia y desarrollo responsable de la formación masiva y heterogénea en la universidad pública.

Consideramos que se trata de un proyecto sostenido en un interés político, porque supone que para lograr la inclusión, permanencia y calidad de la formación de los estudiantes de psicología de la universidad pública precisa de esfuerzos académicos que exceden la enseñanza de los contenidos de las asignaturas previstas en el plan de estudios. El marco que habilita este abordaje está fundado en los derechos, particularmente a la Educación Superior y la revisión de las teorías y las intervenciones psicológicas con la mirada puesta en la capacidad de las personas apoyada en el ideario de la Ley de Salud Mental.

A su vez este modelo precisa de una compleja concepción del alumno de una universidad pública respecto de sí mismo, como agente inmerso en una sociedad, activo en su recorrido formativo. Conceptualizamos cómo pensamos al alumno universitario, porque en nuestra forma de categorizar al otro y a nosotros mismos establecemos posibilidades de interacción, que favorecen, limitan y producen formas de relación, maneras de organizar el mundo y lo que hacemos en él (Danziger, 1997; Rose, 1996). Entonces esta propuesta metodológica concibe al alumno universitario con la capacidad de desarrollar conciencia de la constructividad histórica, reflexiva y crítica, respecto de su propia formación universitaria. Consideramos la necesidad de que el estudiante se sitúe como un sujeto histórico, contextualizando situacionalmente su recorrido educativo al ingreso universitario, con pautas de la especificidad y complejidad de las exigencias de su presente y con una perspectiva futura, que haga intervenir de alguna manera su compromiso vocacional más o menos interrogado, reflexionado y delimitado hasta ese momento.

Con esta propuesta metodológica del Ingreso a la Facultad generamos dispositivos específicos que esperan facilitar la transformación hacia la construcción de ese particular posicionamiento subjetivo del alumno. La masividad y la heterogeneidad de la población estudiantil que inicia las carreras de Licenciatura y Profesorado de La Plata, que en los últimos años ronda entre 1600 y 1800 ingresantes por año lectivo, representan un problema en el abordaje de las didácticas porque tensiona la relación docente alumno en una proporción de un

docente para 70 estudiantes en las materias de los primeros años de la carrera. Las particularidades de esta población dificulta la implementación de fórmulas generales para la incorporación y el rendimiento de las estrategias de lectura y escritura académicas (Carlino, 2005 y 2008) porque se trata de alumnos de muy distinta procedencia, preparación y expectativas de su carrera de grado. Pero a partir de nuestra experiencia en docencia[i] e investigación[ii] en los sucesivos primeros años de la carrera implementando sistemáticamente actividades de lectura y escritura académicas para generar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, consideramos que las dificultades no son solamente de carácter académico. Pensamos que son otras limitaciones que también están presentes en gran número de los ingresantes la que dificultan esencialmente la toma de posición de estos alumnos como alumnos universitarios para incluso hacerse cargo de sus dificultades de rendimiento académico en la facultad.

Esta hipótesis modificó y obligó a repensar las estrategias, no solo supuso trabajar al interior de las cátedras de los primeros años herramientas académicas de comprensión y expresión para la educación superior, sino además la implementación de recursos que suponen un marco de compromiso que no puede darse por supuesto como establecido desde el inicio. Supone: el desenvolvimiento del estudiante en la universidad, la responsabilidad social por adquirir formación en una universidad pública, el conocimiento de la historia de la profesión en su relación con la sociedad y las demandas sociales, la revisión paralela y continua de la identidad y vocación del estudiante.

En esta comunicación socializamos las estrategias y compartimos los resultados sobre la doble modalidad de intervención que implica esta propuesta metodológica:

1- En primer lugar, comunicamos las intervenciones sobre las **dinámicas áulicas propuestas** para que el estudiante priorice la conciencia de su historia con su educación, con la construcción de su historia con la profesión, de su futura participación del discurso académico y de una cultura institucional y social.

Proponemos una variedad de dinámicas áulicas que insisten en estimular la conciencia de los alumnos que tienen de su recorrido educacional, que registren que están iniciando una historia con la profesión que eligieron y que van a ser partícipes del discurso académico y de una cultura institucional específica.

Como contraparte de las expectativas puestas en el lugar del estudiante universitario de psicología, establecemos un correlato respecto del rol de los docentes del Curso de Ingreso. Esperamos que al apuntalar las situaciones de aprendizaje, mediatizar las dificultades propias de la inserción de un nivel desconocido y complejo, acercará la autonomía del alumno (Carlino, 2005, 2008; Sullivan Palincsar, y Brown, 1996). Diseñamos prácticas áulicas que suponen esta posición de apoyo del docente de complejidad progresiva. Ejercitamos inicialmente la cultura discursiva disciplinar en los estudiantes, que aborda la lectura y escritura de nivel superior, alfabetización académica, (Carlino, 2005) para garantizar homogeneidad de recursos y favorecer como política la inclusión en la universidad pública. Suponemos que es desde la interacción mediada de los docentes desde los inicios, que pueden internalizarse estos formatos propios del nivel universitario, ya con materiales específicos de la disciplina. Se espera que el alumno ejercite nuevas formas de interacción con los otros, de relación con el conocimiento y la transformación del estudiante con sigio mismo respecto de cuestiones ligadas a la identidad y las revisiones sucesivas de la vocación.

Gran parte de las actividades del Curso están diseñadas para ser resueltas en grupos que se mantienen durante el mes de trabajo

intenso, que favorecen el sostén y la promoción de vínculos entre pares, para la apertura a la opinión y la expresión de todos los integrantes. Articulamos las propuestas de trabajo práctico en contextos concretos, cercanos y situados, estimulan los intereses y expectativas que tiene el estudiante respecto de la carrera y la profesión (Pittard y Martlew 2000; Talak, Malagrina y otros, 2011).

Así el alumno queda situado, por nosotros como docentes, en agente de su recorrido. Esperamos que analice sus expectativas e intereses vocacionales permitiendo una reflexión en su presente, posibilitando una transformación y cambio de su posición en la institución futura. Aplicamos esta manera de entender la historia a las trayectorias educativas de cada alumno en su recorrido formativo. Proponemos al estudiante una manera de ser activo en su cotidiano desde el inicio de su formación, destacando la importancia de su opinión, mediante la participación en la expresión fundada en las producciones académicas, en la voz y el voto en las contribuciones en el claustro estudiantil, en la construcción de pensamiento crítico y en la calidad de los vínculos, que introducen un clima de intercambio entre futuros colegas basada en el respeto y el diálogo. Consideramos al alumno como un sujeto histórico- político, en tanto también es responsable de su formación de grado. Para ello acercamos la estructura que la universidad y la facultad de psicología fue tomando con la historia, el lugar del alumno en la institución y su trayectoria académica. Situamos los intereses vocacionales de los estudiantes que ingresan al proyecto académico, poniendo en primer plano sus identificaciones y el valor de la elección. El Programa invita a que los estudiantes se pregunten por la relación entre la disciplina y la formación profesional. Muestra la ciencia psicológica en una historia viva y dinámica, analiza las categorías históricas y epistemológicas acentuando las relaciones entre la teoría y sus modificaciones, las prácticas y los valores. Visualiza las relaciones entre el sujeto psicólogo, las prácticas y la ética. Advierte de la dinámica de la historicidad en la ciencia psicológica, al relacionarse con la construcción de nuevos derechos sociales, invitando a procesos dialécticos en la transformación, ajustes y producción de nuevos valores en ciencia, en las teorías y las prácticas.

En las producciones situadas de los estudiantes manifiestan la importancia de haber iniciado el recorrido universitario desde la expectativa de que ellos tienen capacidades, deseos, intereses para con ellos, la profesión y la sociedad. Pueden desarrollar capacidades, hacer lugar a otras nuevas y pensar la psicología desde el comienzo de su carrera: *"me desperté en el curso"* *"creí que tenía que esperar a recibirme para pensar con la psicología"*, *"yo decía que no podía estudiar con otros"*. Muchos explicitan relatos de subestimación de su lugar de alumnos desde otras experiencias educativas: *"cuando estudié ingeniería antes de venir acá creía que todo estaba inventado"*. Incluso en las experiencias de estudiantes que tienen mucho para hacer para estar adaptados a la universidad, pueden favorecerse al tomar distancia y reorganizar su lugar como estudiante universitario: *"no elegí psicología pensando qué iba a hacer con la gente... me lo voy a tener que plantear"*. Los interrogantes vocacionales se proponen activos, acompañando el proceso vivo y dinámico que acompaña la trayectoria formativa, y no antes de elegir su carrera y/o al finalizar la misma para ver donde el licenciado ejercerá su título.

Los resultados muestran, que al instalar la historicidad de las trayectorias educativas de los estudiantes, convocándolos como agentes de su formación acrecienta la avidez del ingresante por conocer más del proyecto institucional, sensibilidad para recibir lo nuevo, registro del esfuerzo en el aprendizaje, la apertura para modificar su concepción de sí mismos y motivación para la realiza-

ción de la trayectoria formativa. Manifiestan interés por incorporar la historia y los contextos valorativos que van a ser los pivotes de la conciencia y responsabilidad en su formación profesional, de su participación activa académica e institucional.

2- En segundo lugar, y para sostén y continuidad de los intereses promovidos en los estudiantes durante el ingreso, socializamos las intervenciones para la **multiplicación de los dispositivos institucionales**, que generamos con los docentes del curso de ingreso, entre algunas de las cátedras y vinculando dependencias de la institución, para facilitar desde la facultad la transformación y construcción de este posicionamiento subjetivo del alumno.

Para posibilitar esta expectativa armamos espacios y actividades para lentamente promover e instalar una concepción institucional del estudiante universitario, que no estaba previamente unificada en el imaginario de la comunidad académica. Pensamos que esta meta general funciona como un horizonte que viabiliza edificar desde la institución acciones concretas que suman a ese objetivo. Este objetivo involucra a diferentes sectores de la institución para acompañar y generar las condiciones que den continuidad a la constitución de este proyecto a largo plazo y para la mayor cantidad de estudiantes posible.

Toda la Facultad recibe a los ingresantes, no sólo el primer año, es por esto que creemos indispensable promover y establecer comunicaciones sistemáticas, espacios de intercambios de reflexión de la formación integral, prácticas interactivas y evaluativas de implicación de todos los sectores para imaginar las trayectorias educativas de los alumnos, que refuercen el acompañamiento a los estudiantes para que el mismo no sea nominal, ni esté concentrado sólo en el ingreso a la Facultad. Exploramos con un cuestionario[iii] para docentes de los distintos años de formación de la carrera para analizar qué piensa la comunidad académica de sus ingresantes. Uno de los resultados obtenidos mostró la presencia significativa de un imaginario en los docentes que gradúa las capacidades y desempeños de los estudiantes con un criterio evolutivo según avanzan en la carrera. O bien identifican el inicio de la carrera con la carencia de habilidades intelectuales, que los estudiantes han tenido necesariamente durante el su recorrido medio en educación y que han utilizado para elegir psicología como carrera, aunque no tengan conocimientos complejos disciplinares para sofisticar una categorización o una técnica científica: *“cuando llegan a quinto ya pueden empezar a pensar cuestiones clínicas”, “como todos cuando empezamos, los ingresantes no entienden nada, en las materias de los últimos años ya están más cancheros”, “recién en las últimas materias pueden escuchar a un paciente, entender qué es un síntoma”*. Perspectivas como éstas alojan a un alumno pasivo, que tampoco esperará de sí demasiado desde la reflexión y la crítica de su pensamiento respecto de su formación con las teorías y las intervenciones disciplinares. Esta concepción de estudiante predispone desde la relación docente- alumno a que el estudiante universitario haga un recorrido de años de obediencia y espera, hasta que la facultad lo invista y habilite a: pensar cuestiones psicológicas, preguntarse por la función de la extensión universitaria y las demandas sociales actuales, autorice a interrogarse por las categorías conceptuales que ordenan los problemas a abordar desde la profesión, etc.

Para fomentar la sensibilización y repregunta de nosotros como docentes respecto de las trayectorias educativas de los estudiantes de la carrera, propusimos una actividad inter- Cátedras para el Curso de Ingreso. Ambos años participamos a las Cátedras en la construcción de una ficha para los trabajos prácticos del último Módulo del Curso de Ingreso (contextuados en los temas de la Ley de Salud

Mental, de Ejercicio Profesional, el Código de Ética de los Psicólogos, las áreas profesionales y Leyes sociales que involucran a la Psicología). En la misma todas las asignaturas cuentan brevemente a los ingresantes cómo su materia está vinculada a los temas de ese módulo. La respuesta de las Cátedras fue interesante, en el 2015 participaron la mitad de las asignaturas, en 2016 dos tercios de las cátedras fueron parte de la actividad, prestando material situado concreto a los alumnos de qué hacen las cátedras con los problemas actuales, las prácticas y las nuevas demandas sociales. Esas viñetas sobre cada materia de estudio del grado fomenta el interés situado para el ingresante volviendo al Plan de Estudios vivo. El ejercicio colectivo posibilita repensar a las cátedras cómo las lee y qué ve de interesante en ellas un alumno que inicia. La participación realizada a través de la presentación de las Cátedras, también puede permitir a los docentes reflexionar sobre qué concepción de estudiante tenemos, al plasmar un interlocutor que ingresa a la carrera. Independientemente de la flexibilidad de cada asignatura para ponerse en el lugar del alumno ingresante, instancias de participación como éstas, pueden estimular a la comunidad académica a deliberar sobre qué concepción de estudiante tenemos/ queremos. Posibilita sensibilizar y profundizar la discusión sobre las trayectorias estudiantiles, los esfuerzos didácticos y alternativas en la enseñanza durante el transcurso del grado. Consideramos que los espacios de reflexión inter-cátedras permitirán evitar abordajes fragmentarios y disociados de la educación universitaria, construyendo un modelo crítico y colaborativo que reúna las distintas voces de la comunidad académica.

Implementamos actividades especiales durante el Curso con participación de las dependencias y áreas de la Facultad, de la Universidad y el Programa de Tutores Pares para fomentar el conocimiento de los estudiantes del funcionamiento institucional, y para la reflexión institucional respecto del alojamiento de los ingresantes como una responsabilidad institucional y colectiva. Articulamos las áreas de la Facultad y la Universidad para favorecer la uniformidad de la propuesta de educación superior, inclusiva y pública como proyecto social y su sostén en el tiempo. Estas actividades fueron muy bien valoradas por los estudiantes en las encuestas y las producciones del Curso, como una interrogación y apropiación del rol del psicólogo mostrando la adopción y modificación de las prácticas a las leyes vigentes como, experiencias de modificación del lugar del psicólogo en la sociedad, sensible a las nuevas maneras de entender la subjetividad redefiniendo nuevas relaciones de saber y de poder.

En esta comunicación planteamos estrategias organizadas desde el Curso de Ingreso a Psicología, que tuvieron interesantes resultados en el fomentar el desarrollo cooperativo y reflexivo de la integralidad de la formación académica. Consideramos que los espacios de reflexión inter-cátedras permitirán evitar abordajes fragmentarios y disociados de la educación universitaria, construyendo un modelo crítico y colaborativo que reúna las distintas voces de la comunidad académica. El seguimiento de las trayectorias estudiantiles, la exploración de las trayectorias accidentadas y la prevención del abandono universitario, como preocupación de la comunidad académica, benefician la socialización de las estrategias en la enseñanza y la conciencia de formación de subjetividad de los futuros psicólogos en la facultad. Esta forma de interacción al inicio de la carrera de grado invita a los integrantes de la comunidad académica de la Facultad, incluyendo a los ingresantes a participar de un proyecto educativo integral, revisar el imaginario de la formación y estimula a actualizarlo respecto de las nuevas demandas sociales y la Ley de Salud Mental.

NOTAS

[i] Titular del Curso de Ingreso 2015 y 2016 y Profesora Adjunta de Psicología I en la Facultad de Psicología UNLP, cátedra en la que es docente hace 21 años.

[ii] *La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.* Directora Dra. Ana Talak. Investigación acreditada UNLP, código 11/S021.

[iii] Malagrina, J. (2015) Estrategias político formativas y de investigación para el ingreso a la Facultad de Psicología. En *Actas del V Congreso Internacional de Investigación Facultad Psicología UNLP*. 11,12 y 13 de noviembre 2015.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Señal. Revista del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 16 de mayo de 2008, 71-117. <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas.htm>

Malagrina, J. (2015) Estrategias político formativas y de investigación para el ingreso a la Facultad de Psicología. En *Actas del V Congreso Internacional de Investigación Facultad Psicología UNLP*. 11,12y13 de noviembre 2015.

Malagrina, J; Fedeli, C; Bustamante, E; Gallardo, J; Parellada, C; Talak, A M. (2011) Psicología e inteligencia distribuida en la educación superior pública. Enseñanza e investigación a través del diseño de sistemas de actividad con prácticas de escritura académica. *Actas de Jornadas: La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. 9 y 10 de junio de 2011, Universidad Nacional General Sarmiento.

Pittard, V. & Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística. En M. Milian & A. Camps (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 105-134). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sullivan Palincsar, A. y Brown, A. L. (1996). Cap. 2. La enseñanza para la lectura autorregulada. En: Resnick y Klopfer (comps.) *Curriculum y Cognición* (pp. 171- 208) Buenos Aires: Aiqué.

Danziger, K. (1997). Chap. 1: Naming the Mind. En *Naming the mind* (pp. 1-20). London: Sage. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2011): *Nombrar la mente*. Cát.: Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP. En: www.psicologia.historiapsi.com]

Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al castellano de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005): *Una historia crítica de la psicología*. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.]

EL TRABAJO CON LA PROPIA VULNERABILIDAD COMO PARTE DE LA INTEGRACIÓN ENTRE EL ROL Y LA PERSONA EN LOS DOCENTES

Manrique, María Soledad

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo me propongo mostrar una de las formas que toma el trabajo en grupo entre docentes y algunos de los procesos que suscita. Para hacerlo me valdré del estudio sobre un dispositivo de formación de docentes en ejercicio que por la vía lúdico, dramática busca trabajar con los conflictos de su práctica cotidiana. Se trata de un taller semanal de 15 docentes en ejercicio en diferentes momentos de sus carreras que se desarrolla a lo largo de todo el año lectivo coordinado por un profesor especialista en una institución de formación terciaria de Buenos Aires. El corpus que se toma para el análisis cualitativo realizado proviene de registros de observación tomados como observadora participante a lo largo de nueve encuentros de dos horas treinta en el curso de 2016. Se describirá el trabajo en torno a la propia vulnerabilidad a lo largo del tiempo. Se elaboraran hipótesis acerca de la relevancia específica que tiene este proceso como parte de la elaboración psíquica que permite acceder a la integración entre el rol y la persona que el dispositivo persigue. Se aludirá también a las condiciones que posibilitan este trabajo.

Palabras clave

Dispositivo de formación, Docentes en ejercicio, Técnicas psicodramáticas, Elaboración psíquica

ABSTRACT

VULNERABILITY AND THE INTEGRATION OF ROLE AND PERSON IN TEACHERS

In this paper I intend to show one of the shapes group work among in-service teachers takes and some of the processes it facilitates. With this purpose I will show the results of a study on a teacher training device which seeks to work with the conflicts in teachers' daily practice by expressive and dramatic technics. The device takes the form of a weekly workshop attended by 15 in service teachers at different times of their careers, held throughout the school year and coordinated by a specialist at a Teacher Education Institution in Buenos Aires. The corpus that is taken for qualitative analysis comes from observation records taken as a participant observer along nine meetings of two hours thirty in the course of 2016. Work around vulnerability over time will be described. We will develop a series of hypotheses about the specific relevance of this process as part of psychic elaboration that allows access to the integration between the role and the person the device pursues. We will also refer to the conditions that enable this work.

Key words

Teacher Education, Device in service teachers, Psychodrama techniques, Psychic elaboration

Introducción

El presente trabajo se encuadra en un proyecto del CONICET que desde 2009 estudia dispositivos de formación y procesos de transformación subjetiva de los docentes (Manrique, 2009-2016). En este marco se ha analizado el dispositivo particular que a continuación constituye el corpus para esta presentación.

Se trata de un taller destinado a docentes en ejercicio que se desarrolla desde 2006 en una institución de formación docente de Buenos Aires, Argentina. Tiene por objetivo abordar los conflictos de la práctica cotidiana con el fin de proveer al docente de experiencias formativas y de un andamiaje teórico-metodológico que le permita estructurar esquemas móviles de pensamiento para comprender y actuar en ambientes complejos múltiplemente determinados (Morín, 1994). Se apoya en el supuesto de que la construcción de estos esquemas móviles requiere desestructuración y reestructuración, para lo cual propone el distanciamiento y la descentración de los procesos en que uno está inmerso, para volver a ellos desde la re-flexión.

Asume que este distanciamiento implica no sólo poder observar-se en el aquí y ahora de cada práctica sino también abordar el sustrato de donde surge la propia matriz de aprendizaje, los modelos y los estereotipos interiorizados a lo largo de la historia personal, donde se formaron las propias representaciones de la práctica docente. Se trata de un saber implícito que no puede ser alcanzado desde abordajes técnico instrumentales tradicionales en el campo de la formación que se circunscriban al discurso. Con el fin de superar estos límites integra el pensar, el sentir y el actuar a través de una modalidad de trabajo grupal que incorpora técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas (Medina, 2010; Matoso, 1992). En el trabajo con escenas dramatizadas confluyen los múltiples factores que atraviesan una situación, que pueden ser abordados no sólo desde lo cognitivo y racional, sino también desde lo afectivo y lo sensorial, operando en varias dimensiones de la subjetividad. El dispositivo recupera así la totalidad de los aspectos de la persona - psíquicos, cognitivos, afectivos, sociales - como anclaje fundamental del trabajo y se centra fundamentalmente en el modo en que el docente se posiciona en relación a su tarea.

Medina (2006; 2010) ha dado cuenta de algunos de los efectos transformadores del trabajo en el dispositivo a lo largo del tiempo. A partir del análisis de las vivencias de las participantes ha señalado la relevancia de integrar el rol y la persona del docente como uno de los aspectos clave. El presente trabajo se apoya sobre estos desarrollos y pretende dar cuenta de una de las modalidades particulares que toma el proceso de transformación subjetiva que Medina ha descrito. El concepto de "trabajo con la vulnerabilidad" surgió de mi estancia en calidad de observadora participante en el taller en los años 2015 y parte del 2016. Tomo el término de la propia expresión de las participantes. El mismo reúne varios sentidos a los que iremos refiriendo en la medida en que se vayan poniendo de manifiesto.

Con el fin de exponer esta idea haremos un rastreo cronológico y descriptivo de cómo se fue dando el trabajo elaborativo vinculado a la vulnerabilidad a lo largo de dos meses en el taller con los docentes. Iremos presentando en el curso de esta descripción a modo de hipótesis algunas de las que consideramos han sido las condiciones de posibilidad de la manifestación de la vulnerabilidad.

Metodología

Se realizaron observaciones durante todo el año 2015 y desde el comienzo de 2016. Para este trabajo se tomarán las 9 reuniones del año 2016, registradas bajo la forma de crónicas escritas por los participantes de manera alternada, completadas con notas de la investigadora en su rol de observadora participante tomadas a la salida de cada encuentro.

Las reuniones se realizan una vez por semana y tienen la duración de dos horas treinta. Actualmente asisten 12 docentes en ejercicio que se encuentran en diferentes momentos de sus respectivas carreras: Hay docentes recién recibidas o a punto de hacerlo trabajando junto con docentes que llevan más de veinte años en el aula o incluso que cumplen roles de asesoras o de formadoras de docentes. La coordinación del taller está a cargo del profesor que lo diseñó, quien pertenece a la misma institución y es especialista en dinámicas grupales y expresivas.

Cada encuentro está estructurado en 3 momentos: Momento inicial de encuentro: Es un momento de introducción y preparación para el trabajo expresivo, psicodramático y grupal en el que se lee en principio una crónica del encuentro anterior redactada alternativamente por cada una de las participantes y se invita al resto a discutirla.

El vivencial es el segundo momento que consta de un caldeamiento corporal para generar un clima que posibilite el trabajo y una serie de juegos dramáticos que pueden o no incluir el trabajo con alguna escena conflictiva de la vida profesional dramatizada por alguna de las participantes. Se utilizan aquí una combinación de técnicas de sensopercepción y sensibilización, acompañadas con música y psicodrama.

Sharing: Momento de reflexión en el que a través de la palabra los participantes comparten sus vivencias, sensaciones y pensamientos en el trabajo lúdico expresivo previo. Se vuelve sobre la vivencia para analizarla, se intercambian sentidos atribuidos a lo vivido y se introducen elementos teóricos que permitan hacer luz sobre aquello que se está abordando.

Se realizó un Análisis de Contenido (Krippendorf, 1990) sobre estos encuentros con el fin de rastrear aquellas participaciones vinculadas al particular tema de interés planteado.

A partir de este análisis se pusieron de manifiesto las siguientes dimensiones de análisis: temas de discusión (contenidos manifiestos en el discurso) – procesos grupales - aspectos del dispositivo que parecen haber habilitado la aparición de los procesos. A partir de estas dimensiones se elaboraron una serie de hipótesis que colocan al trabajo subjetivo con la vulnerabilidad en el centro. Para la presentación haremos un rastreo cronológico y descriptivo de cómo se fue dando este trabajo elaborativo vinculado a la vulnerabilidad a lo largo de dos meses en el grupo de docentes. Iremos presentando en el curso de esta descripción a modo de hipótesis algunas de las que consideramos han sido las condiciones de posibilidad de su manifestación.

Resultados

En el primer encuentro se observa a través de los juegos dramáticos realizados una preparación del encuadre que puede ser interpreta-

da como el tejido de “la red” en la que será posible caer. Si bien este proceso no se agota en el primer encuentro, en este ocupa el total de la reunión. Las participaciones se caracterizan por constituir imágenes positivas de cada una de los participantes, es decir la vulnerabilidad no aparece. Las participantes se comportan como en cualquier otro de los ámbitos conocidos: tras la máscara. Se verá en los siguientes encuentros cómo y en relación con qué propuestas, de a poco y de forma irregular y singular (en unos casos más que en otros) las máscaras se van corriendo o resquebrajando y dejando ver no sólo los conflictos sino también las emociones asociadas a ellos y lo que estas emociones le producen a cada una de las participantes. A esto es a lo que llamamos - siguiendo a Buchbinder (1993)- “desenmascaramiento” y que en el grupo analizado va tomando la forma de un trabajo con la propia vulnerabilidad.

En el encuentro 2 se evoca la biografía escolar y profesional. Se encarnan dramáticamente personajes de docentes y de alumnos reales y desde allí se plantean los núcleos conflictivos sobre los que trabajará el grupo en el año. La vulnerabilidad aparece en este caso como contracara de la autoexigencia: las docentes plantean este punto como uno de centrales a trabajar en el año: el “querer ser 10 y no bancarse ser 8”. Se explicita pues la dificultad de aceptar y de manifestar ante otros la propia vulnerabilidad en relación al mandato externo internalizado de ser 10. En este caso el sentido de vulnerable se asocia al de humano, limitado, imperfecto, falible. Aparecen también la autoridad y el control como objetivos perseguidos, que las participantes relacionan con la propia biografía escolar: “sacamos lo que se mamó”. Aunque no son reconocidos como tales en ese momento ambos constituyen precisamente los mecanismos defensivos básicos frente a la manifestación de la vulnerabilidad. Y tal como lo revela una de las participantes “lo que hemos aprendido es a no mostrar el flanco, no aparecer en nuestra faceta vulnerable”. Aparece también el deseo de cambiar planteado como el “desafío de crecer sin romperse”, y que se asocia a la “flexibilidad”. En este caso se vislumbran los miedos en torno a volverse vulnerable y la búsqueda de sostén y apoyo. Ya en este mismo encuentro hay por parte de una de las docentes el reconocimiento acerca de que “está bien fracasar como modo de romper la estructura de la autoexigencia.”

En el encuentro 3, en el que se trabaja lúdicamente sorteando obstáculos, el miedo aparece ligado a la necesidad de cuidarse: “sin exponerse a la propia destrucción” en palabras de una de las docentes. En el sharing otra de las docentes que más tiempo hace que se encuentra en el taller manifiesta otra de las sensaciones ligadas a la vulnerabilidad: la vergüenza de mostrarse. Aparece relacionada con el miedo a la desaprobación de los demás, al juicio del otro. Mostrarse es algo peligroso, además de vergonzoso.

En el 4to encuentro en el que se construyen esculturas corporales para ilustrar los conflictos, se pone de manifiesto cómo lo más difícil de ver en uno mismo comienza a aparecer proyectado en otros. Esto se observa por ejemplo en el momento inicial “recuerdo a mi profe que intentaba que nos gustara la literatura y no le dabamos bola... yo soy ella hoy...”. El trabajo con los cuerpos desde lo lúdico expresivo en el momento del vivencial también colabora en este sentido. Los cuerpos de los otros se convierten en metáfora de aquello que cada uno está empezando a vislumbar en sí mismo, como una pantalla de proyecciones: “en ella vi lo vulnerable”, “era el guerrero de yoga”. Es decir que lo innumerable aparece en los cuerpos al componer con ellos esculturas y es puesto en palabras por los espectadores. Parecería ponerse en evidencia que el cuerpo no nos permite mentir (Matoso, 2001; Perls, 2012). Se vuelve nombrable desde la mirada de otro que le pone palabras a ese cuerpo

que habla en otro lenguaje.

Se puede pensar aquí en el carácter de construcción colectiva que tiene este trabajo de elaboración psíquica, apoyado en el proceso grupal. Los sentidos se instalan y comienzan a circular en el grupo y son retomados y redefinidos por cualquiera de sus miembros en diferentes códigos: corporales o lingüísticos, sostenidos sobre todo por el uso de la metáfora. Esto se ve por ejemplo en la aparición de la metáfora de la guerra para pensar el vínculo docente con su tarea y con el grupo, que había sido planteada el encuentro anterior y que vuelve bajo la forma de la postura del guerrero de yoga, en una escultura y luego en palabras de otra participante que señala "la guerra esta presente." En este recorrido podemos captar un tránsito desde lo que no puede ser dicho, a lo que se manifiesta en el cuerpo, que es retomado con palabras para describir aquello que se ha visibilizado y llega en última instancia a poderse manifestar con palabras acerca de uno mismo.

Es interesante, asimismo, observar que los insight más profundos tienen lugar en el sharing después del trabajo vivencial, siendo el comienzo del encuentro siempre más acartonado, con predominio de expresiones en tercera persona, referencia a generalidades y a logros personales más que a conflictos y dificultades, como si fuera el momento de la máscara social que se iría resquebrajando por el trabajo lúdico expresivo y dramático a lo largo del encuentro.

En el 5to encuentro en que se trabaja dramáticamente con la búsqueda de la modulación de la propia voz, ensayando diferentes formas de dirigirse a otro en relación a un conflicto, aparece claramente la expresión de la dificultad propia en primera persona en dos participantes. Se trata nuevamente de dos docentes que ya hace tiempo trabajan en el dispositivo. La primera pone en palabras nuevamente la vergüenza a mostrarse y el miedo a ser dañada en su parte más vulnerable, que ya hemos citado; la segunda el miedo a sus propias ganas de matar entendidas en sentido metafórico, que aparecieron lúdicamente en un juego dramático.

El hecho de que nuevamente el tema de la vulnerabilidad sea abordado por dos participantes que ya hace varios años que vienen trabajando en el taller da cuenta del carácter de proceso que tiene la elaboración psíquica y la importancia de la temporalidad. Estas participantes son capaces de poner de manifiesto las capas más arcaicas de sí, logrando un mayor desenmascaramiento que las participantes más novatas. Podemos hipotetizar que la elaboración psíquica que da lugar al desenmascaramiento se apoya sobre la construcción de un vínculo de confianza que requiere de la temporalidad. Aparece pues el sostén a lo largo del tiempo como una de las condiciones de posibilidad del trabajo. El coordinador funciona como garante de la confianza depositada, asegurando -desde la presencia a lo largo de los años y desde la palabra - que se trata del espacio adecuado para "jugar los conflictos." Por otro lado proporciona apoyo ambiental bajo la forma de reponer las formas de autoapoyo que las propias participantes han manifestado previamente -"Fijate que vos esto ya lo planteaste antes cuando dijiste ...".

Podríamos también plantear que al dar cuenta de su confianza en el dispositivo y en el grupo, las participantes más experimentadas colaboran con la construcción de la red grupal y traccionan, a su vez al resto del grupo, movilizándolo todo el trabajo. La heterogeneidad en cuanto a las etapas de elaboración psíquica en las que se encuentran individualmente las participantes podría ser pensada, por tanto, como una de las características que facilita el trabajo elaborativo del desenmascaramiento. Tomamos como indicador para esta hipótesis el hecho de que si bien este desenmascaramiento se observa en principio en dos de las participantes más experimentadas, en los dos encuentros siguientes son dos de las nuevas partici-

pantes quienes prestan sus escenas para trabajar, siendo la última de ellas precisamente la que aborda de forma directa el tema de la vulnerabilidad planteado en este trabajo.

En el encuentro 6 aparecen algunas cuestiones más asociadas a la vulnerabilidad y su ocultamiento. Particularmente se acentúa la referencia a un tema que se venía mencionando de costado: el como si, la farsa, la careta. Se manifiesta bajo la forma de una escultura en la que los personajes están "enmascarados" -motivo que sugirió el término "desenmascaramiento" que venimos empleando para designar el trabajo elaborativo con la vulnerabilidad. Es entonces posible poner en palabras la alienación que produce el esconderse tras el rol, y la imposibilidad del decir, el no sacarse la máscara ligado a la sensación de farsa, de como si, que permite esconder la vulnerabilidad, a costa de la posibilidad del encuentro. El costo que se paga es la sensación de soledad.

En el encuentro 7 en que se analizan en grupo una de las escenas de la vida real prestada para trabajar por una de las participantes, aparece el peligro asociado al mostrarse vulnerable: "Mostrarse vulnerable tiene sus límites. Hay quien se aprovecha para clavarte el puñal." Esto nos lleva a hipotetizar que parecería que cuanto más se avanza en el desenmascaramiento en el grupo, más miedo se pone de manifiesto.

En el encuentro 8 la vulnerabilidad ocupó el centro de la escena. Si bien parecía en principio que en la nueva situación trabajada psicodramáticamente el tema fundamental tenía que ver con la comunicación y que podía resolverse "blanqueando" a los alumnos la dificultad que la pareja pedagógica estaba enfrentando; no obstante en el siguiente encuentro (9) la propia protagonista admite que se trataba de una cuestión mucho más profunda ligada al vínculo con su pareja pedagógica -era con el que no se habían conectado, la dificultad que estaban enfrentando no la habían blanqueado entre ellos, hacían como si no existiera y era eso lo perturbador: el como si era al interior de la pareja pedagógica. Se trataba de no reconocer ni aun ante uno mismo, la propia vulnerabilidad que en este caso tomaba la forma de una dificultad particular para dictar la clase.

Tomando esto, en mi rol de observadora participante, le devuelvo al grupo mi resonancia personal en relación a este tema y mi motivación de escribir el trabajo que aquí presento a partir de esa motivación: Cómo lo experimentado me había llevado a plantearme una serie de hipótesis que aquí se presentan que complementan la fundamentación teórica sobre la que el dispositivo se sostiene (Medina, 2006). Revelo entonces mi hipótesis central del trabajo: Para que tenga lugar la integración de la persona y del rol docente es condición necesaria la integración en la propia persona de sus aspectos rechazados (Perls, 2012), es decir que acepte aquello que más le cuesta ver de sí y que más le cuesta mostrar al resto por vergüenza o por miedo a ser dañado. Solo entonces podrá integrarse la persona y el rol. De otra manera se estaría integrando al rol una imagen idealizada de uno mismo, construida tan sólo con aquello que uno valora de sí, el autoconcepto (Perls, 2012). Esta integración conlleva la aceptación de la falibilidad y de las limitaciones y de las emociones que nos vuelven frágiles, volubles y permeables a ser afectados. Este proceso constituye parte de lo que denominamos trabajo de elaboración psíquica de la propia vulnerabilidad. Podría ser pensado como uno de los aspectos del trabajo psíquico que se realiza en lo que Buchbinder (1993) ha llamado "desenmascaramiento" y Medina (2006) "proceso de humanización". Implica asumir el riesgo de ser dañado, afrontando el miedo que esto produce. Pero implica también la posibilidad de encuentro con el otro también vulnerable.

El coordinador del taller proporciona en este momento del encuen-

tro el cierre perfecto para este trabajo: lo que planteo acerca de la integración de la persona no es algo que debe ocurrir anterior a la integración persona - rol, sino que ese integrarse uno mismo como persona ocurre en la propia trama de lo vincular, no como algo separado: “no se trata de que primero me humanizo y luego integro mi persona a mi rol, sino que nos humanizamos juntos, con otros y al interior de los vínculos.”

BIBLIOGRAFÍA

Buchbinder, M. (1993). Poética del desenmascaramiento, caminos de la cura. Bs. As: Planeta.
Krippendorf, K. (1990). Método de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica. Bs. As: Paidós.

Manrique, 2009-2016. “Formación docente y transformación subjetiva. El cambio en los modelos mentales y en la práctica pedagógica.” Proyecto de investigación como Investigadora Adjunta de CONICET.
Matoso, E. (2001). El cuerpo, territorio de la imagen. Buenos Aires: Letra Viva.
Medina, J. (2006). El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente. Bs. As: Noveduc.
Medina, J. (2010). El dispositivo psicodramático -lúdico- expresivo en la formación de docentes de lengua extranjera. Presentación en las segundas jornadas internacionales de formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción. En el IESLV.
Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
Perls, F. (2012). Sueños y existencia. Bs. As: Cuatro vientos.

EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN ACCIÓN. (RE) PENSANDO LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

Martin, Laura Cecilia

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente escrito es profundizar el marco teórico de referencia del proyecto de investigación titulado: Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio, focalizando la mirada en el asesoramiento educacional, más específicamente en las formas de intervención como mediación que permiten la construcción de nuevas "instrumentalidades" y la producción de nuevas formas de actividad con el objetivo co-pensar condiciones de posibilidad ante la complejidad irreductible propia de toda problemática escolar. La propuesta consiste en considerar por un lado, el asesoramiento como coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones que incluye a la comunidad escolar en su totalidad. Ello implica conceptualarlo como una práctica educativa situada, no restringida a los profesionales. Por otro lado, se pretende profundizar las distintas formas que toma la intervención dependiendo del posicionamiento epistemológico con el que cuentan cada uno de los actores institucionales, los cuales de acuerdo a ésta, pueden producir distintos efectos en la comunidad educativa.

Palabras clave

Asesoramiento educacional, Teoría de la actividad, Intervención

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL ADVICE INTO ACTION. (RE) THINKING THE INTERVENTION PRACTICES

The aim of writing this is to deepen the theoretical framework of the research project entitled: Interventions in educational counseling and mediations that occur in school settings Level Medio, focusing his eyes on the educational counseling, more specifically in the forms of intervention and mediation allow the construction of new "instrumentalities" and the production of new forms of activity with co-thinking objective conditions of possibility to own irreducible complexity of all school issues. The proposal is to consider on the one hand, counseling and aid co-production in a wider and different framework of relations including the school community as a whole. This implies conceptualize it as an educational practice located not restricted to professionals. On the other hand, it aims to deepen the different forms it takes the intervention depending on the epistemological positioning that have each of the institutional actors, which according to it, can produce different effects on the educational community.

Key words

Educational consulting, Activity theory, Intervention

Presentación

Comenzaremos el trabajo con una necesaria aclaración de términos, dada la enorme diversidad de sentidos que puede tener la palabra asesoramiento, tratando por lo tanto de conceptualizar qué entendemos por asesorar y a qué tipo de asesores nos estamos refiriendo.

Existe cierto consenso en reconocer que el asesoramiento pedagógico, trata de una práctica "reciente" (Rodríguez Romero, 1992; Nieto, 1992), por lo tanto, todavía en definición. En este sentido, la labor del asesoramiento recibe casi tantos nombres como autores se ocupan de ella: orientar, facilitar, mediar, apoyar, colaborar, guiar y asesorar. En ocasiones pareciera que es el tipo de ayuda el que determina el concepto, en otras la relación establecida entre los participantes en el proceso. Así, algunos lo conceptualizan como un servicio ofrecido desde las administraciones, los consejos escolares, mientras que otros lo entienden como una tarea con claras implicaciones sociales. En este sentido, el asesoramiento en educación se nos presenta como una práctica compleja, cambiante y socialmente construida (Rodríguez Romero, 2001a; De Diego, 2007).

Tradicionalmente, las intervenciones de los/as asesores/as (tutores, orientadores, técnicos, entre otros) en la institución estuvieron enroladas en un enfoque psicoeducativo que priorizaba el diagnóstico y la ayuda en la resolución de problemas de aprendizaje individual. En la actualidad, se torna necesario reinventar propuestas de intervención que den cuenta de las rupturas e incertidumbres originadas por los múltiples cambios sociales en la conformación de una nueva cultura. Para ello, resulta indispensable el trabajo interdisciplinario que posibilitará generar marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos.

Se deduce entonces, que nos encontramos en un momento en el que el campo del asesoramiento se dirige hacia la búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que contribuyen a clarificar su naturaleza.

Desde esta perspectiva surge el interés de focalizar la mirada en las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional, reconociendo la necesidad de trabajar con un marco teórico que nos permita interpretar el proceso en toda su complejidad.

Asesorar es intervenir

Partimos de reconocer que la falta de unanimidad para definir el asesoramiento escolar da cuenta también de la vigencia de distintos modelos teóricos y posturas ideológicas que constituyen diferentes tipos de asesoramiento. En este sentido, basta revisar someramente los documentos legislativos vigentes que regulan la creación y desarrollo de los distintos servicios, equipos y programas, a los que se les adjudican funciones de asesoramiento, para darnos cuenta que a los/as asesores/as se le atribuyen tareas y responsabilidades diversas.

En un sentido genérico, el asesoramiento puede ser definido como una práctica profesional surgida en el campo de la Psicología y la Pedagogía, cuya finalidad es brindar acompañamiento a las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones sociales. En la actualidad, se torna necesari-

rio reinventar propuestas de intervención de modo de posibilitar la generación de marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos.

S. Nicastro y M. Andreozzi (2003) realizan un interesante trabajo en el que analizan la necesidad de revisar el sentido de la práctica de asesoramiento. Adhieren a una mirada institucional respecto del asesoramiento, entendiendo a éste como práctica localizada- en un puesto de trabajo específico- a la par que transversal- que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales-. En esta línea definen el trabajo del asesoramiento como un acto de intervención que ubica al asesor/a como un tercero que, en juego de entrada y salida de la situación, de presencia y ausencia, apunta a volver a mirar la cotidianeidad del trabajo proponiéndose como recurso para interrogar, pensar, dilucidar y acompañar (S. Nicastro y M. Andreozzi; 2003:65) Esta perspectiva supone la posibilidad de recuperar la diversidad de situaciones en las que la actividad efectivamente se lleva a cabo en los contextos locales, impregnando los procesos de intervención.

En el presente apartado se considerarán los referentes conceptuales como herramientas teóricas y metodológicas que sustentarán el estudio que se inicia.

Creemos que los aportes desde la teoría de la actividad¹ resultan sugerentes para analizar las prácticas de *intervención del asesoramiento educacional*, en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social.

Los principios de la Teoría de la Actividad son, en esencia, metodológicos: “*Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente 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: 79-80)

Entender el asesoramiento como un sistema de actividad colectivo le aporta contexto y significado a los acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. En tal sentido, consideramos que la teoría de la actividad ofrece una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica.

Esta propuesta requiere recordar que los instrumentos de mediación -en este caso las intervenciones del asesoramiento educacional- no son herramientas neutras a través de las cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas situadas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinada *intervención* se definen modalidades de construcción de sentidos y significados, tanto en la sala de clase como en la institución (Baquero y Terigi, 1996), remitiendo a una visión de la *intervención del asesoramiento* como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

En general, los/as asesores/as somos llamados a intervenir en distintas situaciones tales como: procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, en distintas problemáticas de aprendizaje, por inasistencias reiteradas, en situaciones de convivencia escolar y en la atención de los distintos emergentes que surgen en las instituciones. Estas múltiples demandas muestran el particular entramado que constituye el objeto de trabajo de los equipos y la complejidad de las relaciones puestas en juego. Frente a las mismas cabe

preguntarnos, ¿de qué manera los sujetos recortan la problemática en cuestión?, ¿qué elementos adjudican en términos de causas de la misma?, ¿qué unidades de análisis subyacen a dichos recortes? El asesoramiento vendría a habilitar un doble movimiento, de escucha y de (re)construcción de los relatos de los sujetos- docentes, estudiantes, padres, etc.-, a la luz de las herramientas con las que los asesores cuentan. El objetivo de la intervención resulta entonces construir conjuntamente una nueva mirada, que incluya elementos que, en un primer momento, habían sido pasados por alto. Una mirada que más que mirada es, potencialmente, una intervención, en la medida en que podrá abrir camino al diseño de nuevas herramientas: instrumentos mediadores antes no considerados; redistribución de espacios y tareas -reglas- en el aula; armado de proyectos y programas novedosos; inclusión de la comunidad; etc. En este discurrir -nos arriesgamos a decir- podríamos situar algo de la práctica de los/as asesores/as en el ámbito educativo (Erasusquin; 2010: 14).

Los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico: pensando el asesoramiento en la Provincia de Río Negro.

La función asesora contemplada como apoyo a las escuelas, en la Provincia de Río Negro, se puede fechar en el año 1974, en el que por Resolución 1185/74 del CPE se aprobó el cuerpo normativo que rigió a los Gabinetes de Investigación Pedagógica de la provincia. Surgieron así las figuras de los *técnicos docentes* en el nivel primario y de *profesor orientador* en el nivel medio (Resolución 1090/81 del CPE), desempeñando funciones dentro de los establecimientos educativos.

Con la creación de la Subdirección Servicio Educativo Integral, se buscó organizar las distintas experiencias que se estaban implementando en la provincia, habida cuenta de que - hasta ese momento - no existía ninguna normativa que especificara claramente misiones y funciones de los técnicos docentes. Esta organización implicó la búsqueda de antecedentes nacionales e internacionales, que fueron considerados como puntos de partida para las propuestas que vendrían posteriormente.

Con el advenimiento de la democracia se puso en marcha la Reforma Educativa del Nivel Medio (CBU-1986). Coincidentemente con ello se crearon los *Equipos Interdisciplinarios del Servicio de Apoyo Técnico* (SAT) por Resolución 1831/86. El SAT se caracterizó por una conformación en equipos interdisciplinarios integrados por los siguientes perfiles: psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, asistente social y fonoaudiólogos, que dependían de una Dirección Central, una Regional y una Zonal. Los SAT se instalaron fuera de la institución escolar, permitiendo así alejarse del involucramiento que la dependencia anterior marcaba. Se proponían trabajar bajo un nuevo enfoque teórico-metodológico centrado en la modalidad preventiva de abordaje institucional.

En febrero del año 1996 y por cuestiones políticas y presupuestarias, a través de la Resolución N° 151/96 se suprimió el SAT y también la Reforma de Nivel Medio -CBU- llegaba a su fin. Ese mismo año, por Resolución 200/96 se creó un nuevo servicio: los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) fijando como misión principal: “*desarrollar e integrar sistemáticamente acciones de apoyo a las problemáticas educativas que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la población escolar de las instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial*”. En el año 2004, por Resolución N° 3748/04 se establecieron las misiones y funciones de los técnicos, bajo una reestructuración que buscó ampliar el campo de intervención técnica, reinstalando lo institucional, lo interdisciplinario y el trabajo en red como prioritarios.

Hoy prevalece un modelo de intervención que busca un abordaje institucional, destacándose por los siguientes aspectos:

- una relación de colaboración con los docentes, a la hora del asesoramiento, y no de imposición frente a las decisiones educativas que deben tomar en cuenta;
- la consideración de que el cambio y la mejora en la institución se produce a partir de un trabajo dentro de ella y de que este cambio y mejora sea planificado por todos los actores y que a su vez éstos se sientan parte;
- el establecimiento de una relación no jerárquica entre docentes y asesores/as;
- el acompañamiento al docente en la contextualización del currículum, la revisión y análisis conjunto de la práctica, el fomento de la formación entre iguales, entre otros.

Desde sus inicios y como señal de identidad distintiva los Equipos partieron de la necesidad de llegar a un proyecto de trabajo multiprofesional que no había de ser considerado como una mera yuxtaposición de diversas disciplinas, sino como la necesidad de atender a la realidad biopsicosocial de la persona y dar una respuesta la más global posible a esa realidad indivisible. Asimismo, es posible dar cuenta de cómo se buscó ampliar el campo de la *intervención técnica* recuperando la intencionalidad *preventiva* sin por ello, dejar de focalizar en un fin asistencial y reinstalando lo *institucional*, lo *interdisciplinario* y *el trabajo en red* -interinstitucional- a través de acciones tendientes a “asesorar, acompañar y orientar a los adultos en la elaboración y enriquecimiento de sus propias estrategias de acción”.

Creemos que el asesoramiento escolar no puede ser entendido exclusivamente desde una perspectiva estructural, pues sería un análisis que restringiría su alcance. Con la dimensión escolar, el asesoramiento adquiere su verdadero sentido educativo al contemplar aspectos relacionales y culturales como base de su fundamentación: “*el asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora*”. (Escudero, 1992, p.61).

La definición de Lippit y Lippit (1986, p.46) caracteriza el asesoramiento, básicamente, como un proceso de ayuda enmarcada en dinámicas de cambio: “el asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos y ocuparse de los esfuerzos de cambio”. Dependiendo de cómo se ofrezca esa ayuda, nos acercaremos a las diferentes concepciones que podemos encontrar sobre el asesoramiento. No es lo mismo ofrecer ayuda técnica mediante una serie de procedimientos que responderían a la “receta” disponible para actuar ante situaciones dadas, que ayudar a desencadenar procesos en las organizaciones que conlleven la idea de capacitar a los miembros de esas organizaciones para que asuman el control sobre los procesos de cambio en las mismas.

Hoy el sentido de la intervención podría pensarse como el acompañamiento de procesos instituyentes en las escuelas, de modo tal que le permite a las instituciones y sus distintos actores recuperar el poder sobre las situaciones que generan malestar. En consonancia con ello, los equipos se descentran del lugar de expertos que vienen a decir que es lo que hay que hacer. Por el contrario, el saber surge como construcción conjunta de pensar los analizadores institucionales. Sin embargo, no existe una modalidad o estrategia definida para lograrlo.

Conclusión para volver a abrir...

El asesoramiento educacional es una tarea compleja, puesto que su ámbito de intervención -las instituciones educativas- también lo son. Generar condiciones para no es una tarea sencilla cuyos resultados se dan de un día para otro.

Si lo común es que los equipos sean llamados para atender problemáticas individuales y/o grupales de las cuales la escuela se desentiende no solo porque supone que ya hizo ‘todo’ sino también, por considerarse ajena a la producción de las mismas y que el quantum y las características de las demandas que se reciben transformen la mera “atención de emergentes” en el eje prioritario de sus intervenciones y a ellos, en los/as “especialistas” responsables de resolverlas. Ante esta expectativa de las instituciones escolares, que esperan justamente ‘un equipo de especialistas’, hay grupos a los que les cuesta presentarse y sostenerse como un equipo articulador de los saberes que una determinada situación convoca (Garavaglia y Armentano, 2005).

Es evidente, entonces, que una normativa es insuficiente cuando de lo que se trata es (de)construir y cambiar *formas de hacer naturalizadas* en un espacio escolar signado, además, por muchos desencuentros.

Consideramos necesario comenzar a desnaturalizar la mirada del los equipos técnicos del mago omnipotente, como plantea Palazzoli; aquel que todo lo puede y que viene a resolver desde la especialidad y la extranjería la demanda de la institución. Comenzar a pensar a la práctica de asesoramiento como un acompañamiento a las instituciones educativas en el cumplimiento de sus funciones, implica el abordaje de cualquier problemática resulta una responsabilidad de todos los actores institucionales en tanto y en cuanto, cada subsistema como expresa Bassedas aporta desde sus saberes y experiencia algo para el abordaje e intervención específica.

NOTA

¹ *La Teoría de Actividad* nació como un enfoque filosófico para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales. Tiene su origen en la tradición social-histórica rusa -partió de Vigotsky [1], y fue desarrollada por Leont'ev [2]-, y se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As
- Bassedas, E. y otros, 1995: Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona, Editorial Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2002) Estudiar las Prácticas. Bs. As. Amorrortu.
- Cole, M. & Engeström, (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G: Salomón (comp.), Cogniciones distribuidas. Argentina: Amorrortu
- Engeström, Y. (1991) Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction, 1, 243-259.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. (2001) “La práctica del aprendizaje”. En Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) Buenos Aires. Amorrortu.
- Monereo, C.; Sole, I. (coordinadores), 1999: El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid, Alianza Editorial.

- Monereo, C. y Pozo, J.I., (Coords.) (2005), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Editorial Grao, Barcelona
- Monereo, C. y Solé I. (1999) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Introducción, Art. 1º -Editorial Alianza, Madrid.
- Nicastro, S. (2008) *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10, Universidad de Granada, España.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Nicastro, S. (2005) "Pensando la intervención. Una reflexión desde bambalinas", EN *Colección Ensayos y Experiencias* Nº 58. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2008) *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 1, 2008, pp. 1-10, Universidad de Granada. España
- Selvini Palazzoli, Cirilo, D'Ettoore, y otros (1987) *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Bs As: Paidós.
- Valdez, D. (2007) *El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares*. En Nora Elichiry (Comp.) *¿Dónde y cómo se aprende?* Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires. Eudeba.

APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN. UNA TRAMA COMPLEJA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel
Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

RESUMEN

El aprendizaje como transformación resulta una de las concepciones de aprendizaje que componen el espacio de resultados emergentes del proceso de investigación realizado en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (2012-2015). Este escrito tiene como propósito presentar características relevantes de esta concepción a partir de tres categorías analíticas estructurantes: el docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de elaboración; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación. El proyecto asumió una lógica cualitativa que articuló la producción de datos empíricos y la construcción del objeto de estudio desde un encuadre fenomenográfico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron secuencias de tareas de escritura de cátedras seleccionadas al azar. La construcción del objeto de estudio obligó al diálogo constante entre empírea y teoría a fin de descubrir la estructura de significados que sostiene y constituye las concepciones de aprendizaje de docentes universitarios.

Palabras clave

Concepción de aprendizaje, Profesor universitario, Ambiente de aprendizaje, Fenomenografía

ABSTRACT

LEARNING AS TRANSFORMATION. A COMPLEX WEAVE IN TEACHER TRAINING

The learning as transformation is one of the learning's conceptions that make up the emerging results of the research carried out at the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (2012-2015). The paper's aim present important analitics features: profesor as an adult learner; the learning enviroment as a space of elaboration; the process of dialectical thoughts and the construction of thought as pillar of teaching. The research takes cualitative way that assemble the results of emipirical datum and the construction of the study's object from a phenomenography approach. There were applied semi structured interview and there were studied learning's tasks on subjects that were selected randomly. The study object's construction compel to make a constantly dialogue between the empírea and the theory to find a meaning structure that hold and constitute the university professors' learning conceptions.

Key words

Learning conceptions, College professors, Learning environment, Phenomenography

Introducción

El *aprendizaje como transformación* resulta una de las concepciones de aprendizaje que componen el espacio de resultados emergentes del proceso de investigación[i] realizado en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (2012-2015). Este escrito tiene como propósito presentar algunas de las características más relevantes que surgen del análisis e interpretación de las voces de profesoras universitarias de carreras de formación docente en la provincia.

El proyecto asumió una lógica de trabajo cualitativa que articuló la producción de datos empíricos y la construcción del objeto de estudio desde un encuadre fenomenográfico. El aspecto preponderante de este enfoque metodológico refiere a las particularidades del trabajo de campo, fundamentalmente en la recolección, análisis y presentación de resultados. La complejidad y diversidad de las concepciones de aprendizaje en tanto fenómeno a estudiar, remiten a una forma de indagación que respete la matriz epistemológica de esta noción. A fin de generar acciones que permitieran un trabajo de campo riguroso se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron secuencias de tareas de escritura de cátedras seleccionadas al azar. La construcción del objeto de estudio obligó al diálogo constante entre empírea y teoría a fin de descubrir la estructura de significados que sostiene y constituye cada concepción.

La ponencia se organiza en seis apartados. En primer lugar, se esbozan aspectos básicos de la fenomenografía como perspectiva metodológica. En segundo lugar, se describen los rasgos básicos de la concepción de *aprendizaje como transformación*. Los siguientes tres apartados abordan en profundidad dicha concepción a partir de sus categorías analíticas estructurantes: el docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación. A modo de cierre, se presentan algunas reflexiones que invitan a buscar nuevos significados para las prácticas de formación docente en la universidad.

Acerca de la fenomenografía: relevamiento, análisis e interpretación de datos

El enfoque fenomenográfico es un modelo de investigación que estudia diferentes maneras de cómo los/as sujetos piensan, entienden y explican la realidad. Asimismo, cómo interpretan, caracterizan los objetos y los sucesos del entorno y cómo vivencian, experimentan, justifican, perciben dichos fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö 1979, Marton, 1981, Johansson y Marton, 1985). Analiza también el contenido de las concepciones de las personas, lo describe y caracteriza para elaborar una clasificación en categorías descriptivas. De este modo, se intenta explicitar la apariencia que tienen estos fenómenos para las personas. Tal como afirma Ortega Santos (2006, p.41) "En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo".

La fenomenografía no categoriza la realidad; trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad más que describir las “cosas como son”. No investiga el fenómeno como es, sino como el fenómeno es experimentado (González Ugalde, 2014).

La unidad de descripción en fenomenografía es la *concepción*. Las concepciones de la realidad son pensadas como “categorías de descripción” para facilitar la comprensión de las voces de los sujetos que explicitan su explicación, interpretación, vivencias sobre los fenómenos del entorno. Svensson (1984 en Marton, et al, 1993) definió la naturaleza de una concepción como fenómenos delimitados por el contexto, sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos. Dichas categorías se organizan de modo jerárquico y lógico dando lugar a un espacio de resultados, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton&Pong, 2005). Es decir, las concepciones o los modos de entender la realidad no son vistas como cualidades individuales sino como dichas concepciones se organizan en grupos y pueden aparecer en situaciones diferentes por lo que podrían llegar a ser estables y generalizables entre situaciones varias.

En este proyecto de investigación, la sistematización del proceso de análisis e interpretación se sostiene en la descripción de la concepción a partir de la explicitación de su estructura conceptual: *la elaboración de un armazón conceptual*. El mismo permite por un lado, sintetizar las ideas y expresiones enunciadas por las docentes a través de categorías analíticas y conceptos. Por el otro, organizar la trama de sus concepciones, es decir, de sus descripciones vivenciales a través de jerarquizar estos conceptos.

El armazón conceptual que estructura las concepciones de *aprendizaje como transformación* se sustenta en una moldura central que se denominó “Formación Docente” y dos pilares que lo sostienen: “Sujeto Enseñante” y “Sujeto Aprendiz”. Las categorías cercanas a la empírea que emergen con mayor frecuencia son la de “práctica docente” y “procesos de aprendizajes de los/as docentes”. Las docentes entrevistadas sostuvieron, de diferentes modos, que sus trayectorias universitarias iniciales de formación docente -carreras de grado que las habilitaron para el ejercicio de la docencia- dejaron huellas importantes que se constituyeron en razones para seguir con el proceso de formación sistemática a posteriori. Enfatizaron que sus aprendizajes reales se desarrollaron mayormente a partir de sus prácticas docentes cotidianas, más que en espacios sistemáticos de formación teórica.

Concepción de aprendizaje construida: *aprendizaje como transformación*

La concepción de aprendizaje que entiende al *aprendizaje como transformación* sostiene -como acción principal- desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones y explicitaciones. Esta concepción explica que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. El foco principal está en la integración entre la descripción del contenido del aprendizaje -el “qué”- y los procesos y resultados -el “cómo”-. Interesa ver como los aspectos estructurales y referenciales de esta concepción son descriptos, y explicitados en la narración del propio desempeño docente desde el lugar de mediador/a, de ayuda, de acompañamiento, entre los contenidos académicos, los sujetos del aprendizaje y el contexto de formación. También desde un rol de autocrítica a ese mismo desempeño. Esto permite inferir una toma de conciencia de la trama que llevan los procesos de los aprendizajes como construcciones complejas que sustentan *al aprendizaje*

como transformación.

Desde esta perspectiva las docentes entienden que la primera experiencia de aprendizaje que se vivencia es la propia y en función de las estrategias metacognitivas que se desarrollan, pueden visualizar o al menos imaginar las posibilidades de modos de aprendizaje en sus estudiantes o sujetos interactuantes. Las docentes entrevistadas proyectan intencionalidades pedagógicas en relación al conocimiento que enseñan que se traduce en sus visiones acerca de cómo aprenden sus estudiantes. En palabras de Bernard Charlot (2008, p. 58) “Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo”.

El avance en la interpretación de los datos permite inferir que en sus discursos se proyectan vínculos con el conocimiento a enseñar a partir de elementos didácticos y normativos, por ejemplo en su argumentación sobre los procesos cognitivos que esperan desarrollen sus estudiantes, utilizan de modo recurrente la explicitación de secuencias de actividades programadas. La potencialidad de las mismas para la “movilización intelectual” del/a estudiante (Charlot, 2008) estaría dada por la posibilidad de resolver situaciones problemáticas de manera creativa que estas actividades permiten. Podría decirse que los procesos de aprendizaje de sus estudiantes son visualizados como un elemento ajeno a ellas como sujetos aprendices. Sin embargo son un elemento constitutivo de su proyección docente, es decir se manifiestan responsables de generar instancias que acerquen a los/as estudiantes herramientas para que ellos puedan aprender. Violeta Guyot (2008, p. 50) plantea en el “sujeto que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña”.

El docente como sujeto aprendiz adulto: relevancia en la concepción de aprendizaje

El marco teórico referencial que solventa el proyecto de investigación avala la constitución de la concepción de aprendizaje como una construcción personal que realiza el sujeto en el desarrollo de su historia de vida, influenciada por sus propios factores psicológicos, epistemológicos e ideológicos y las interacciones que lleva a cabo con otros sujetos. La importancia de entender al docente como aprendiz y fundamentalmente como aprendiz adulto conlleva dimensiones contextuales y profesionales. Respecto a las primeras Andy Hargreaves (2012, p. 183) sostiene: “Si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes”.

La complejidad en la trama vincular que da cuenta de la influencia de condiciones profesionales en los procesos de aprendizaje de las docentes entrevistadas tiende a invisibilizarse en las explicaciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes. En esta línea, Christopher Day y QuingGu (2012, p. 46) identifican como factores intervinientes en el aprendizaje profesional de los docentes a: “las percepciones del ambiente de trabajo y de los beneficios de la participación; el apoyo directivo; el sentido de la identidad profesional, la autoeficacia; las aspiraciones a progresar en la carrera profesional, y los acontecimientos de su vida fuera de la escuela”.

En la concepción de *aprendizaje por transformación* el “sujeto enseñante” cobra relevancia dado el lugar primordial que se le asigna al rol docente y su implicancia personal en la constitución del mismo. A su vez el lugar de enseñante es atravesado por las condiciones organizacionales - pedagógicas con las que se enfrenta, que son puntuales y centrales para las docentes entrevistadas. En

particular se destacan las referencias al plan de estudio y su relación con la temporalidad en el lugar que ocupa la asignatura en él. Las instituciones y la organización de los equipos de cátedra - estos últimos en la universidad - son variables mencionadas en tanto condiciones de trabajo intervinientes en la configuración de sus intencionalidades pedagógicas. En este contexto, el sujeto enseñante se considera “*sujeto aprendiz*” puede explicar sus propios procesos de aprendizaje; un aprendizaje que es construido al poner en juego el preguntar, el discutir, el pensar, el otorgar sentidos con los objetos de estudio con los que interactúa. Hargreaves (2012, p. 40) sostiene que su logro “implica compromisos activos con el trabajo compartido, apertura y aprendizaje recíproco”.

El ambiente de aprendizaje como espacio de construcción

Este sujeto enseñante y aprendiz se mueve en espacios que hemos denominado ambientes de aprendizaje. Los mismos son considerados como espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos/as orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebanaranz García, 2001).

Las concepciones de aprendizaje como transformación caracterizan ambientes de aprendizaje como espacios de construcción. En los mismos, se espera que los sujetos interactúen y encuentren en la conformación del ambiente herramientas para generar y andar los procesos de aprendizaje. Es decir, de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones e integraciones de la nueva información con la ya adquirida. Este proceso implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como facilitadoras u obstaculizadoras de la posibilidad de internalizar los nuevos conocimientos.

La importancia del ambiente de aprendizaje como espacio de construcción se anuda en la idea que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. La trama interactiva actúa de modo dialéctico en los procesos de aprender, permite la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas. El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Se reconocen las particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas. Las docentes dan cuenta de la interacción fluida entre los distintos elementos que lo conforman. Los procesos cognitivos se ponen en acción y los contenidos son reorganizados para otorgarles significados. Se espera que los/as estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística. Proceso sostenido por propuestas metodológicas dialécticas. Los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden organizar y coordinar mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos.

Aprendizajes, procesos de pensamiento dialéctico, construcción del conocimiento: pilares de las propuestas de formación

La articulación entre los dos pilares conceptuales del *aprendizaje como transformación* - sujeto enseñante y sujeto aprendiz - se logra a partir de la interacción en las propuestas de enseñanza, de procesos de pensamiento dialéctico e instancias de construcción del conocimiento. La conceptualización de los procesos de aprendizaje se define por la experiencia de cómo han aprendido a lo largo de su vida las docentes. En esa toma de conciencia se reinicia un proceso de comprensión que permite entender que hay otros tipos de aprendizaje que difieren sustancialmente a los de ellas.

Intentan promover procesos de construcción en el cual se pongan en juego los cuestionamientos, argumentaciones, razonamientos, discusiones sobre los objetos de conocimientos puestos a analizar. Estos procesos de pensamiento son las fuentes orientadoras para la elaboración de las propuestas didácticas que llevan a cabo. Esta idea es central en sus relatos y constitutiva en su formación docente - como sujeto enseñante y en el colectivo estudiante -.

El lugar que ocupan las consignas en la apropiación de diversos elementos de la cultura se entrama entre el sujeto enseñante y los procesos de aprendizaje. Cobra significatividad la elaboración de las mismas en tanto puedan promover los procesos de pensamiento que sostienen que son parte de esos aprendizajes. En este planteo se pone de manifiesto cómo actúan de marco las decisiones políticas de los equipos de cátedra de trabajar la relación entre los textos y la propuesta práctica. Es “la realidad” la formadora central de dichas elaboraciones con la intención de favorecer en los/as estudiantes la comprensión de cómo operan determinados conceptos o categorías analíticas en la práctica. En estas consignas se ponen en relevancia los contenidos, como recortes de dicha realidad y encuadres de comprensión para los/as estudiantes. Esto permite focalizar las propuestas en una idea de formación docente como sujetos creativos/as, de promover futuros/as docentes constructores de nuevas alternativas y no repetidores/as de un conjunto de teoría acumulada.

En complementariedad con lo expresado se resalta la interrelación de las distintas dimensiones que se entraman en el propio aprender de las docentes entrevistadas que son puntales para promover las ayudas con los/as estudiantes. En dichas dimensiones aparecen el juego de lo corporal, el lugar de la atención como proceso motivacional, el desarrollo del pensamiento como sustrato de lo cognitivo y el lugar de sí mismo como espacio de construcción de la subjetividad.

En términos de procesos de pensamiento dialéctico el recorrido comienza desde la mirada de formadoras de formadores y se entrelaza con diversos aspectos y matices desde del sujeto enseñante y del sujeto aprendiz a través de la construcción del aprendizaje, sustento de estos procesos necesarios para la comprensión de la realidad. Para ello se impone un lugar trascendental al acompañamiento, ayuda necesaria para la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambos están mediados por la importancia que se le otorga a las preguntas y contrapreguntas que realizan y las escuchas a los/as estudiantes para construir las nuevas miradas sobre los conocimientos puestos a discutir. Estas instancias están movilizadas en los procesos de interacción o de acción con los otros de un modo sucesivo no lineal sino dialéctico, donde se atiende al devenir de la respuesta del objeto de estudio para resignificar y elaborar nuevas construcciones que den cuenta del cuestionamiento original. Con relación al acompañamiento se realiza un señalamiento clave al lugar que ocupan las condiciones organizacionales en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, asignaturas cuatrimestrales, carga horaria, cantidad de estudiantes que influyen en las ayudas que intentan realizar.

La construcción de conocimiento como categoría analítica permite articular en las voces de las docentes la interacción teoría y práctica y la explicitación de sentidos en el rol docente. Así mismo potencia la importancia del rol de aprendiz para promover la complejidad en la construcción del aprendizaje y la diversidad de sentidos que le otorgan los/as estudiantes a los distintos objetos de estudio. Un dato interesante y que no es menor en los decires es el lugar que le asignan a los sentidos. Para ellas los significados son externos, pueden otorgar significados los sujetos o un texto pero también aparecen como ayudas externas.

Las interrelaciones que se entran de las distintas categorías conceptuales analizadas en el desarrollo de este trabajo van confluendo tanto en la complejidad de los aprendizajes como en la praxis educativa. Los aprendizajes complejos dan cuenta de las distintas relaciones horizontales y verticales que atraviesan el aprender y ponen de manifiesto la no linealidad ni secuencia asociativa de los mismos. Muestran la elaboración de un análisis crítico y personal de los conocimientos que enseñan, y el modo en que su accionar puede favorecer unas apropiaciones u otras.

A modo de cierre

En concepciones de aprendizaje por transformación, la formación inicial de grado, la experiencia docente en el área de conocimiento, el formato de la asignatura, la historia de vida del/la docente, la experiencia en investigación sobre problemáticas constitutivas de la disciplina que enseña, y de modo transversal, los recurrentes procesos de reflexión sobre todos estos aspectos atraviesan la vinculación con el fenómeno del aprendizaje. En esta línea, aprender es lograr argumentar, comprender, interpretar la realidad, usar la teoría de tal modo que le permita al estudiante problematizarla. La presencia de implicaciones afectivas e ideológicas es un aspecto que evidencian tanto en sus estudiantes, como en su modo de entender el objeto de estudio a enseñar.

Los procesos de investigación nos llevan a instalar las preguntas como una realidad interrogante y proveedora de datos relevantes a ser descubierta. Generar constructos desafiantes tales como la constitución de espacios particulares, territorios, relaciones conflictivas y sustanciales a su vez nos obligan a poner en cuestión nuestras certezas y nuestros espacios de confort para desarmar y reconstruir un nuevo armazón conceptual que estructure nuevos conocimientos, nuevas prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje.

NOTA

[i]Este trabajo pertenece a la investigación Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura. Directora, Mg. Diana Martín (UNCo), Co directora Mg. María Ema Martín (UNLPam). (2012-2015. Aprobado por Resolución CD-FCH 145-12.

BIBLIOGRAFÍA

- Cookson, P. y Luks, Ch. (2000). La nueva política de la enseñanza. En Biddle B, Good T y Goodson I (comps), *La enseñanza y los profesores II, la enseñanza y sus contextos*, (pp. 291, 306). Barcelona, España: Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Day, G. y Gu Quing (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Estebanz García, A. (2001). *La enseñanza como tarea del profesor*. En García, Carlos Marcelo. *La Función Docente*. Madrid, España: Ed. Síntesis S.A.
- Gonzalez Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Guyot, V (2008). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: Educación, investigación, subjetividad*. Argentina, Ediciones LAE-Universidad de San Luis.
- Hargreaves, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.
- Marton, F; Wing Yan Pong (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706. *Studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.
- Ortega Santos, T. (2006). *La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza*. En *Pampedia* No. 3, pp. 39 -46.
- Ziperovich, C. (2013). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba, Argentina: Editorial. Brujas.

EL FENÓMENO DEL APRENDIZAJE Y SUS CONDICIONES. LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE DE LOS/AS PROFESORAS

Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel
Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

RESUMEN

Este equipo de investigación viene desarrollando desde hace 10 años el estudio del fenómeno del aprendizaje desde diferentes perspectivas, particularmente desde las concepciones de aprendizajes en estudiantes y docentes universitarios de formación docente en la Universidad Nacional de La Pampa. El enfoque metodológico es cualitativo y respeta las particularidades de la fenomenografía para la construcción del objeto de estudio. Esta ponencia tiene como propósito presentar referencias conceptuales y antecedentes de investigación nodales a la temática; además de algunos de los hallazgos propios acerca de las condiciones del aprender en docentes universitarios. Ambas instancias aportan definiciones y análisis enriquecedores para la construcción del marco teórico del proyecto “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior” que inicia el corriente año. En la última parte del escrito se proponen como comentarios finales los aportes que se esperan producir a partir del proyecto de investigación en función de los interrogantes emergentes del proceso realizado.

Palabras clave

Concepción de aprendizaje, Condiciones, Profesores

ABSTRACT

THE LEARNING PHENOMENON AND THEIR CONDITIONS. LEARNING COLLEGE PROFESSORS' CONCEPTIONS

This research team has been working from 10 years on the learning's phenomenon study from different view especially from the students' and professors' learning conceptions on teaching teachers at the Universidad Nacional de La Pampa. The methodological approach is qualitative and observe the phenomenography approach to study the construction of the study's object. This paper's aim is about conceptual's reference and the main research's records; also some finding about the learning's condition on college's professors. Both request contribute on enriching definitions and the analysis for the project theoretical frame's construction “The learning's conception, structural aspect on learning's conceptions on professors. A study at high school and at college” that began this year. The last item propose the comments about what this research will produce as a result of the emergent questionnaire done on the process.

Key words

Learning's conception, Conditions, Professors

Introducción

El estudio del fenómeno del aprendizaje es un área de interés en este equipo de investigación desde hace varios años. Los primeros estudios focalizaron en las concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios/as de formación docente y su implicación en procesos de aprendizaje intencional (2007-2011). En un proyecto posterior (2012-2015) el objeto de estudio se construyó en torno a las concepciones de aprendizaje de los/as profesores/as universitarios/as. Se indagaron cuáles son las concepciones de aprendizaje que subyacen en los saberes de los/as profesores/as, qué características reúnen dichas concepciones, y si las ideas que componen las concepciones son comunes a todos/as los/as profesores/as o difieren según la disciplina o área de conocimiento en que se desempeñan.

A partir de profundizar la caracterización de las concepciones analizadas emerge como una de las categorías analítica las “condiciones del aprendizaje”. Su relevancia en la configuración de las vivencias y modos de concebir al fenómeno del aprendizaje de los/as profesores/as es el cimiento de un nuevo proyecto de investigación[1] que inicia el corriente año. Interesa construir respuestas a las preguntas que orientan nuestra investigación: ¿Cómo se relacionan las condiciones de aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de aprendizaje de los/as docentes? ¿Qué rasgos de las condiciones de aprendizaje definen y diferencian sus concepciones de aprendizaje?; ¿Cómo se relacionan los rasgos de las condiciones que subyacen en las concepciones de los/as profesores/as con documentos escritos que regulan las acciones de los/as docentes respecto al aprendizaje según el nivel de estudio - Nivel Medio o Nivel Superior -?

La presente ponencia presenta referencias conceptuales en torno al estudio de las concepciones de aprendizaje y algunos de los hallazgos acerca de las condiciones del aprender en concepciones de aprendizaje de docentes universitarios. Ambas instancias aportan definiciones y análisis enriquecedores para la construcción del marco teórico de esta nueva investigación. En la última parte, se proponen como comentarios finales aportes que se esperan producir a partir del proyecto de investigación en función de los interrogantes emergentes del proceso realizado.

Las concepciones de aprendizaje de los/as profesores. Aproximaciones en el Nivel Superior.

La concepción de aprendizaje es una noción que el sujeto va construyendo a través de su historia de vida y de las distintas interacciones que va realizando con los distintos actores sociales con quien ha tenido que compartir, ya sea de forma a-sistemática (vida cotidiana) como sistemática (vida escolar, en todos sus niveles), con el contexto social y cultural. Dicha concepción tiene una fuerte impronta en relación con la posición epistemológica, ideológica,

psicológica de cada individuo. De esta manera, para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción, o de apropiación o una combinatoria de éstos.

El interés por el estudio de las concepciones de aprendizaje puede fundamentarse teóricamente a partir de investigaciones desarrolladas particularmente con alumnos/estudiantes de los diferentes niveles de los sistemas educativos y desde diversos enfoques (Saljö, 1979; Ference Marton, Gloria Dall Alba, y Elizabeth Beaty, 1993; María Ema Martín, 2005; Juan Ignacio Pozo y Nora Scheuer, 1999, 2006). En esta línea, la investigación realizada entre 2012, 2015 abordó la problemática focalizando el interés en los docentes universitarios de formación docente utilizando como marco teórico de referencia los aportes de Saljö (1979), Marton, et al, (1993) y Martín (2005).

En el análisis de las voces de los docentes (2012-2015) se continuó observando dos categorías centrales definidas por Saljö (1979), Marton, et al, (1993), como el “qué” de los aprendizajes, o sea los contenidos de las concepciones, y el “cómo” o sea los modos en cómo se aprende. Además se construyeron dos nuevas categorías descriptivas emergentes del trabajo de campo: condiciones y regularidades. Es así que el proceso de construcción del espacio de resultados en términos fenomenográficos se sostiene en las siguientes categorías: contenidos del aprendizaje: Marton y otros (1993) sostienen que implica pensar en “qué” se aprende; modos de aprender: considera el “cómo” se aprende, que explicita procesos y resultados; condiciones del aprendizaje: implican variables externas e internas que estarían influyendo en el aprendizaje; y por último regularidades del aprendizaje: se trata de la repetición y frecuencia de términos, contenidos o temas en el discurso o escritura. Como resultado de la investigación precedente se construyeron tres tipos diferentes de concepciones de aprendizaje de los docentes universitarios de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas. En el caso de la primera concepción *Aprendizaje como proceso, producto*, los docentes consideran al aprendizaje como reproductor de estímulos externos o información. Lo que se aplica es lo enseñado o diseñado por el docente. Esta concepción caracteriza al aprendizaje como proceso lineal, entre docente y alumno, unidireccional donde lo que interesa es el producto final del proceso, en las conductas observables de los estudiantes. Esas relaciones de ideas, de conocimiento son entendidas como suma de, y no como reorganización.

La segunda concepción que sostiene el *aprendizaje por comprensión o entendimiento*, explica que existen procesos de elaboración, interpretación de la realidad, buscan que se vincule la teoría y la realidad de modo concreto -, de identificación y de acciones sucesivas con relación al objeto de estudio. En esta categoría se puede describir, explicitar qué es el aprender, el contenido del mismo pero se torna difuso cuando se quiere expresar el cómo, es decir procesos y resultados del aprendizaje, ya que no se logra integrar en un marco descriptivo -explicativo con relación al contenido. Dentro de este marco se pueden diferenciar tres dimensiones de análisis en la forma de describir procesos y resultados, pero solo como única variable interviniente: dimensión instrumental, cognitiva o psíquica. La tercera concepción, el *aprendizaje como transformación*, sostiene como acción principal desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones y explicitaciones. Es decir, integrar la nueva información que se intenta internalizar con la ya adquirida, donde también se pone en juego e intervienen lo corporal y lo emocional. Implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas, relevantes tanto del dominio como de las estructuras cognitivas que actúan como bloqueo que se interpone para integrar nuevos conocimientos. Si bien son complejas de discer-

nir, de encontrar, es importante el intento, aunque después convivan las previas y las novedosas. Esta concepción explica también que, el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural, situado.

Los datos que emergen de esta investigación nos posicionan en saberes que son propios del capital docente y ofrecen conocimientos para compartir y tomar conciencia de la importancia de revisar las prácticas y poder generar estrategias de aprendizajes alternativas.

Las condiciones del aprendizaje como categoría analítica. Particularidades de la práctica docente.

La relevancia de las condiciones como categoría analítica para acercarnos a los aspectos referenciales del fenómeno del aprendizaje comienza a tener prioridad de indagación en esta nueva investigación. Un antecedente teórico acerca de las condiciones del aprendizaje se puede encontrar en el trabajo de Juan Ignacio Pozo Municipio (1996). Éste afirma que en todo aprendizaje siempre existe una implicación de resultados, procesos y condiciones. Estos tres componentes son muy variados y podemos encontrar una gran diversidad entre ellos. El autor define a cada uno de la siguiente manera:

- Los resultados del aprendizaje están conformado por lo que se aprende, lo cual puede evidenciarse mediante algún cambio. En el interjuego que el autor plantea entre los elementos mencionados, los resultados del aprendizaje hacen referencias al qué se aprende.
- Los procesos del aprendizaje se vinculan al cómo se aprende, haciendo referencias a procesos mentales, a mecanismos cognitivos que intervienen y hacen posible el aprendizaje.
- Las condiciones de aprendizaje hacen referencia al cuándo, cuánto, dónde, con quien, y demás variables intervinientes. Las condiciones se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha.

Autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1978); R.Gagné (1985); Reigeluth (1983) establecen diferencias entre condiciones que se encuentran en el exterior del aprendiz, tomando como ejemplo el material de aprendizaje, y condiciones que son de orden interno, tales como la motivación. En líneas generales, cuando se hace referencia a condiciones del aprendizaje, se consideran aquellos elementos externos e internos que pueden hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, o que por el contrario pueden volverse obstaculizadores.

Los resultados, procesos y condiciones fueron elementos orientadores en los trabajos de análisis de la investigación realizada por este equipo en el período 2012-2015. Sin embargo, se encontró que los docentes universitarios solo mencionan como influyentes condiciones externas del aprendizaje. Se identificaron las siguientes: particularidades del objeto de estudio, diseño de las actividades prácticas (organización, secuenciación y articulación), formación del docente, características de la población de los estudiantes, elementos institucionales (carga horaria, cantidad de alumnos, cantidad de integrantes del equipo de cátedra, espacios físicos, entre otras) y cultura académica (lectura y escritura). Fue así que nos interesó el estudio de las relaciones que los profesores entrevistados exponen entre las variables que reconocen como indicativas de influencias externas del aprendizaje de los estudiantes y la configuración de sus intencionalidades pedagógicas (Fernández, M.N, 2013; Fernández, M.N; Iglesias, A.I, 2014; Fernández, M.N; Iglesias, A.I, 2015, Iglesias, A.I; Fernández, M.N; Marcelino Viale, A, 2015, Martín y otros, 2015).

Las condiciones del aprendizaje surgieron como datos emergentes

de los diferentes niveles de análisis realizados en las entrevistas a docentes. Esta categoría construida complementa el análisis del fenómeno como objeto de análisis: las concepciones de aprendizaje, ya realizado a través del “qué” y el “cómo”. A su vez, la contrastación entre niveles educativos posibilitará confirmar o refutar la hipótesis, entre otras, acerca de que las condiciones del aprendizaje que definen y diferencian concepciones de aprendizaje en los docentes, no son las mismas en un nivel que en otro. Aporte de relevancia para el abordaje de las prácticas docentes y la articulación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un nivel y otro.

A modo de cierre

El análisis de las condiciones que influyen en el aprendizaje posibilita identificar las configuraciones en las cuáles se entrama la concepción de aprendizaje de los/as profesores/as. Las caracterizaciones surgen de las explicaciones que realizan y la formación académica o la especialización en el objeto de estudio a enseñar, se sostienen en esa mirada específica. Es así que al naturalizarse se desdibuja la toma de conciencia de la propia reflexión en torno al aprendizaje. Adquieren relevancia las características del sujeto que aprende, la estructura organizacional y la cultura académica como marco de aprendizaje, pero es el modo de entender el conocimiento disciplinar y su consecuente traducción en intencionalidades pedagógicas concretas, lo que va consolidando las expectativas de aprendizaje que se corresponden con una particular concepción del mismo.

Por lo tanto, la explicitación de los aportes conceptuales de estas primeras aproximaciones a los discursos de los/as docentes resulta una mirada que puede enriquecer las discusiones actuales y puede contribuir a la comprensión de la complejidad de las prácticas de enseñar y aprender como así también, favorecer la toma de conciencia de ciertos desafíos que hoy nos convocan. Entre ellos, enfrentar la tensión que se genera entre el afán de no desvirtuar la rigurosidad científica y el resguardo epistemológico del conocimiento a enseñar (generado/construido en los procesos de investigación) y la necesidad de promover procesos de aprendizaje en los/as estudiantes que les posibilite aprender el conocimiento enseñado (que se deriva de la práctica docente). En otras palabras, habilitar la reflexión sobre las relaciones entre el conocimiento a enseñar y los procesos de aprendizaje que se requieren para su apropiación.

El desarrollo de esta investigación aportará nuevos conocimientos a la educación en sus distintos niveles y en particular a la educación secundaria y universitaria, ámbitos cuya complejidad convoca a numerosas disciplinas convergentes. Cobra relevancia el aporte que pueda significar la construcción y puesta a prueba de categorías para el análisis e interpretación en la investigación empírica. Particularmente, para el estudio de problemáticas vinculadas a las condiciones de aprendizaje y a las particularidades del aprendizaje en las organizaciones educativas, tanto del nivel medio como superior.

NOTA

[1] “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior”. Dirigido por la Mg. Diana Martín de la Universidad Nacional del Comahue, co-dirigido por la Mg. María Ema Martín, Universidad Nacional de La Pampa. Aprobado por Resolución de Consejo Directivo N° 107/16.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel D. P., Novak J. D. y Hanesian H. (1996). *Psicología Educativa*. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, México: Editorial Trillas.
- Fernández, M.N.; Iglesias, A.I, (2015). Tiempo institucional y tiempo instrumental: marco para la lectura de las concepciones de aprendizaje. Ponencia leída en IX Jornadas de Investigación en Educación, Córdoba, 7, 8 y 9 de Octubre de 2015, organizadas por Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. ISBN978-987-707-017-0
- Fernández, M.N.; Iglesias, A.I, (2014). Las relaciones con el conocimiento a enseñar presentes en las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios. En I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. Tandil, Argentina: ISBN 978-950-658-358-3.
- Fernández, M.N, (2013). Relaciones posibles entre los vínculos con el conocimiento a enseñar y las concepciones de aprendizaje en docentes universitarios. Ponencia leída en el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti 29, 30 de Octubre y 1 de Noviembre de 2013, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th edition, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Florida-ABD.
- Iglesias, A.I; Fernández, M.N; Marcelino Viale, A, (2015). Concepciones de aprendizaje, lógica del contenido y producciones escritas en la formación docente. Ponencia leída en XXII Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, organizadas por la Universidad Nacional de la Pampa.
- Marton, F., Dall' Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Reseach in Education: Focus and Methos*, 2º ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L. Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos> . 21November, 2011, 13-01.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Grao.

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: DENTRO O FUERA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVA

Martín, Diana; Martin, Laura Cecilia

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación: Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio i. Hablar de asesoramiento no es una tarea sencilla, porque es un campo que se presenta difuso tanto desde el aspecto teórico como desde la práctica misma. Creemos que esta “falta” es precisamente la que da lugar hacia la búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que contribuyan a clarificar su naturaleza. Algunos de los interrogantes que guían nuestro proyecto son: ¿Cuáles son los ámbitos de intervención de los profesionales en el asesoramiento educacional? ¿Qué tipos de intervenciones están implicadas en él? ¿Cuáles son los factores que definen estas intervenciones? En función de los interrogantes, nos proponemos como objetivo: Identificar y describir las intervenciones que están implicadas en el asesoramiento educacional, a partir de las acciones y actividades institucionales. Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados de los distintos actores implicados, a partir de las intervenciones propias del asesoramiento educacional. El presente trabajo, se centra en las posibilidades, alcances y dificultades que llevan aparejadas las distintas estructura acerca del dentro o fuera de la institución.

Palabras clave

Asesoramiento Educacional, Instituciones Educativas, Externo, Interno

ABSTRACT

SCHOOL TEAMS ORIENTATION: INSIDE OR OUTSIDE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This letter follows the research project: Interventions in educational counseling and mediations that occur in school settings Level Medium Speaking of advice is not an easy task. First, because it is a field that has diffused from both theoretically and from the practice itself. In this regard, we must recognize the limited research tradition on the subject, its vagueness and lack of coordination between actions of the various subjects dedicated to such tasks. We believe that this “missing” is precisely what leads to the search for theoretical and conceptual frameworks that help to clarify its nature. Some of the questions that guide our project are: What are the areas of intervention by professionals in educational counseling? What types of interventions are involved in it? What are the factors that define these interventions? Using as a starting point some of these questions, more specifically, we propose the following objectives: Identify and describe interventions that are involved in educational counseling from the actions and activities. Analyze the processes of construction of senses and meanings of the various actors involved, from educational interventions own advice. In this paper we will focus on the possibilities, achievements and difficulties carry rigged the different structure on the inside or outside of the institution.

Key words

Educational counseling, Educational institutions, External, Internal

Introducción

El interés por delimitar las distintas maneras de abordar el asesoramiento psicopedagógico ha generado un gran número de propuestas que han dado lugar a otras tantas categorizaciones, por ejemplo, enfoques consultivos, asistenciales, humanistas, clínicos, comunitarios, etcétera. Más relevante que tratar de añadir una nueva clasificación al ya complejo panorama que ofrece la literatura sobre el tema, es intentar identificar cuáles son las dimensiones que definen, justifican y legitiman el conjunto de prácticas profesionales que pueden agruparse bajo el epígrafe de asesoramiento psicopedagógico.

Compartimos, en términos casi absolutos, con la clasificación que Monereo y Solé (1999)¹ realizan respecto a la existencia de tres dimensiones en el asesoramiento educacional, que gozan de un cierto consenso y que se pasa a detallar:

La *concepción teórica* que subyace a cada enfoque del asesoramiento es la primera dimensión. En las instituciones educativas, el aprendizaje tiene lugar gracias a unos u otros mecanismos o procesos que determinan de forma decisiva la interpretación que se realice de los fenómenos institucionales y, consecuentemente, influye en el tipo de actuaciones, recursos e instrumentos de intervención que los/as técnicos/as pongan en juego.

Los *ámbitos de intervención* es la segunda dimensión, ámbitos que son atendidos en el seno de cada enfoque (ejemplos: un técnico/a, como experto resolutor, centra su intervención en algún elemento específico del sistema institucional que ha sido considerado como problemático, sea un estudiante, un docente, un directivo. En cualquier caso, el ámbito de intervención se particulariza y el problema trata de aislarse para su eficaz tratamiento. Mientras que, para el técnico colaborativo, el ámbito de intervención no es un elemento del sistema escuela, sino que incluye a todos los integrantes de la institución (alumnos, docentes, familias, directivos). “Lógicamente no toda intervención debe involucrar directamente a todos, pero aún cuando la demanda esté focalizada en uno de ellos, se analizarán las implicaciones y consecuencias que sobre el resto tendrán las actuaciones y medidas que se adopten” (Monereo y Solé, 1999).²

La tercera dimensión contempla el tipo de *relación laboral y profesional* que mantiene cada enfoque con la institución a la que presta sus servicios. Esta dimensión, se adecua a las propuestas de las provincias del Comahue (Río Negro y Neuquén). Y podemos afirmar que los aspectos que contribuyen a definir esta dimensión son dos. Por un lado, el contrato del técnico/a y, por otro, la dependencia -absoluta o relativa- que tiene el/la técnico/a con las instituciones educativas en las que desarrolla su actividad profesional.

Respecto al contrato, se pueden encontrar varias alternativas desde el técnico/a que trabaja por su cuenta, la del técnico/a que es contratado temporalmente por una institución o el técnico/a que logró

su cargo y forma parte del plantel del Consejos Provinciales de Educación (esta última alternativa es la de la provincias de Río Negro y Neuquén, en las escuelas públicas de los distintos niveles y turnos). En lo que refiere al *grado de dependencia*, se destaca la figura de un/a técnico/a externo que interviene desde fuera de la institución, de uno/a que atiende diversas instituciones y pertenece a un equipo, o la de los que forman parte de la institución que atienden. La segunda opción (atención a diversas instituciones) es el caso de la provincia de Río Negro y los de la tercera es el caso de la provincia de Neuquén. Por supuesto que ambos aspectos (situación contractual y grado de dependencia) mantienen relaciones estrechas.

Los equipos *dentro* o *fuera* de la institución

En la presente ponencia nos vamos a centrar en las posibilidades, alcances y dificultades que llevan aparejadas las distintas estructura acerca del *dentro* o *fuera* de la institución. Existen opiniones, fundamentadas en cada caso, que en cierta manera demandan la existencia de un equipo en cada institución o fuera de ellas, pero con mayor presencia en las mismas. Decires a favor de una u otra estructura, abundan por doquier y en todas las zonas supervisivas. Marcan peligros en ambas, como ser el *involucramiento* si están dentro de las instituciones y el *distanciamiento* si están afuera.

(...) si estás dentro y... después de muchos años te vas mimetizando con la institución, entonces vas adquiriendo vicios institucionales. (Psicóloga, nivel medio, zona Alto Valle Oeste)

(...) para mí es mejor estar fuera de la escuela como estamos ahora, pero con menos instituciones bajo nuestra órbita. Tenemos entre seis y ocho escuelas para atender, imagináte, vamos una vez cada veinte días y creo que eso es un parche, no sirve. (Psicóloga, nivel primario, zona Sur)

(...) cuando uno está dentro de la institución podés comprender la problemática y el contexto institucional en el que estás trabajando, claro que también a veces uno no es tan objetiva como habría que ser... es un problema importante, para mí no resuelto (...) (Asesora Pedagógica nivel medio Neuquén capital)

(...) yo entiendo que es positivo trabajar en equipo con profesionales que provienen de distintas disciplinas, pero sí te dijo que a veces no damos abasto porque tener la cabeza en varias instituciones... tampoco es bueno. (Pedagoga, nivel medio, zona Alto Valle Este)

Tanto una postura, como la otra, tiene sus pro y sus contra, condicionan y determinan el modelo de intervención porque de algún modo son los marcos que te permiten interpretar los hecho, problemas y realidades con los que trabajamos. No obstante, puedo decirte que para mí, es bueno trabajar dentro de la institución (...) y depende del profesional para evitar el tan mentado involucramiento. (Asesor Pedagógico nivel medio, Centeneraio provincia de Neuquén).

También, directivos, supervisores y docentes tienen opiniones encontradas respecto al grado de dependencia. Al respecto, recuperamos estos testimonios:

Es saludable que estén fuera de la institución: les hace posible una distancia en la intervención que les facilita hipotetizar distintos factores, direccionalidades que operan en los emergentes por los que son llamados. Hace también más viable que docentes y directivos no edifiquen un "pensamiento mágico de derivación" del obstáculo que tienen para trabajar en la educación con los "reales" estudiantes, padres y docentes, diferentes de su imaginario deseado. (Supervisora, nivel medio, zona Alto Valle Oeste)

Fuera de la escuela, para tener una mirada externa al momento de intervenir. (Docente de Biología, nivel medio, zona Sur)

(...) claro, sí... es mejor fuera de la escuela, pero con menor número de instituciones a atender (...) ahora, tienen como ocho escuelas

y no dan abasto. (Docente, nivel primario, zona Atlántica)

(...) mirá, dentro o fuera no es un inconveniente para mí. A mí me parece adecuado estar dentro de cada institución, porque conocen la realidad de cada escuela y pueden intervenir de acuerdo a ello (...). (Directora, nivel medio, Plottier, provincia de Neuquén)

Podemos afirmar que existen numerosos datos, cualitativamente significativos, que proceden de la reflexión del profesorado en la que ponen de manifiesto la importancia de articular -en menor o mayor grado- la intervención de los equipos en las estructuras organizativas de cada institución educativa, apoyando la modalidad de "dentro" de la institución. Es así que, cuando el/la profesional está dentro, sus funciones están dirigidas a potenciar los procesos de individualización de la enseñanza y a lograr propuestas educativas ajustadas a las necesidades de todos los alumnos/as/estudiantes. Estas funciones se transforman en acciones cuando los/as profesionales actúan acompañando tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, como a la organización y desarrollo de la acción tutorial. Asimismo, hay un acompañamiento más directo con los docentes y directivos.

No obstante, hay que mencionar las dificultades que trae aparejada una organización de asesoramiento *dentro* de las instituciones y formando parte de la propia estructura de ellas. Una de las dificultades más significativas -que también se indican en los testimonios anteriores- es que el/la profesional actúa en situaciones en las que muchas veces están implicados/as y, por ello, resulta más difícil compartir sus reflexiones con los propios/as compañeros/as de trabajo. Otra de las dificultades -que se desprende de la primera- es que, al estar involucrado/as en la institución, pierden objetividad y no pueden mantener la distancia necesaria en este tipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica. De esta forma, no resulta simple adoptar decisiones, pues casi nunca se llegan a desarrollar. En estas situaciones, creemos necesario que se tiene que tener en cuenta la experiencia y la competencia del claustro profesoral, porque cualquier orientación originada en dichos profesionales tiene que brindar las estrategias para desarrollar las acciones previstas y acercarse al objetivo institucional que se pretende. Finalmente, entendemos que las funciones y roles de los/as profesionales, al estar *dentro* de la institución, se duplican en cantidad y tiempo y por supuesto un/a solo/a profesional no puede sostener esa dinámica, necesita de varios perfiles para asumir las responsabilidades ante los docentes, los alumnos/as/estudiantes y todo lo que implica la vida institucional.

Mientras que el estar *fuera* de la institución tiene ventajas marcadas que están centradas en la mejora de la calidad de la enseñanza y la convivencia institucional. Si bien en la provincia de Río Negro se ha ido transitando el camino del *adentro* hacia el *afuera*, es dable destacar que también el estar *fuera* ha variado considerablemente y, a veces, colaboró para dibujar un perfil profesional difuso debido a características de intervención basadas en un modelo de actuación impreciso y posibilitador de marcos, estilos, ámbitos y pautas diferenciadas.

Actualmente, los propios equipos de las distintas zonas supervisivas clarifican su función y sus intervenciones, partiendo obviamente de la documentación oficial vigente. Lo significativo de esta modalidad, entendemos, refiere a que su intervención se dirige tanto a los sujetos, alumnos/as/estudiantes, docentes y directivos, como a los procesos y a los factores contextuales, familiares y escolares que en ella influyen.

A modo de reflexión

Aunque el estar *dentro* o el estar *fuera* de la institución tienen diferencias conceptuales y metodológicas y con intervenciones dis-

tintivas en cada modalidad, ambas no son excluyentes sino que, por el contrario, amplían la cobertura que ofrecen. En ocasiones, el estar *dentro* favorece el conocimiento de los hechos y otras veces el estar *fuera* permite un alejamiento institucional necesario caracterizado por la objetividad y la no implicación.

Pensamos -desde nuestra perspectiva- que el estar *fuera*, como sucede en la provincia de Río Negro, es positivo siempre y cuando el número de instituciones que cada equipo atiende disminuya y se organicen no sólo por niveles del sistema educativo, sino por relación geográfica (urbanas, semiurbanas y rurales) y por características semejantes desde el punto de vista contextual.

Los/as integrantes de equipos de orientación y asesoramiento educacional, tienen que dejar de ser quienes dictaminan y prescriben las intervenciones que se tiene que llevar a cabo y concentrar su atención en tratar de construir un contexto de colaboración (tanto con los docentes y padres, como con otros profesionales, que le posibilitarán compartir el significado y el sentido de la intervención psicopedagógica). Esto es realmente generar conocimiento acordado sobre las funciones y roles del otro, clarificando límites y responsabilidades de cada uno y evitando la continua demanda de recetas y soluciones inmediatas que únicamente permiten colocar remiendos a los problemas. Por ello, entendemos que es absolutamente necesario centrarse en conceptos claves -acompañamiento, corresponsabilidad, colaboración, prevención-, consolidar ciertos canales de comunicación y colaboración potentes y duraderos tanto con el profesorado como con el cuerpo directivo y supervisivo.

En síntesis, por los testimonios antes expuestos y por nuestro entendimiento, la modalidad de asesoramiento educacional *dentro* de la institución presenta ciertas desventajas y la principal es la referida al involucramiento. Pero, el trabajo en equipo en más de tres instituciones, también presenta dificultades, particularmente, lo referido a la *dispersión* debido a las disímiles características que presentan las instituciones.

Una opción válida podría ser aquella que logre mantener un equilibrio en la proximidad a las instituciones, a sus particularidades y problemáticas específicas, y el necesario distanciamiento que a menudo se requiere para efectuar diagnósticos, informes, dictámenes, orientaciones y propuestas de innovación o de intervención que no siempre son igualmente valoradas por todos los colectivos. Esto es una verdadera construcción que los profesionales de las provincias del Comahue, tienen por objetivo a lograr en su quehacer cotidiano.

NOTAS

¹ Monereo C. y Solé, I. (1999) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp.19-24.

² Monereo, C. y Solé, I. (1999) Ob. cit., pp.22.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes pedagógicos* Nº 2. UBA. Bs. As
- Bassedas, E. y otros, 1995: *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2002) *Estudiar las Prácticas*. Bs. As. Amorrortu.
- Cole. M. & Engeström, (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G: Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas*. Argentina: Amorrortu
- Engeström, Y. (1991) Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1, 243-259.
- Lave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje". En *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (comps.) Buenos Aires. Amorrortu.
- Monereo, C.; Sole, I. (coordinadores), 1999: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza Editorial.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- Nicastro, S. (2008) *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10, Universidad de Granada, España.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Sobrado Fernandez, L. 1993: *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU Ediciones.
- Valdez, D. (2007) *El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares*. En Nora Elichiry (Comp.) *¿Dónde y cómo se aprende?* Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires. Eudeba.

EL SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO: UN ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES CON RESTRICCIONES EN SUS APRENDIZAJES EN SANTIAGO DEL ESTERO

Morante, Marcela Alejandra; Mc Guinness, Maria Victoria; Malano, Micaela
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

Este escrito presentará el trabajo que realiza el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) en Santiago del Estero. Dicho Servicio se ofrece como un ámbito de intervención profesional a sujetos de escuelas aledañas a la Universidad Católica de Santiago del Estero, insertos generalmente en contextos de pobreza. Estas intervenciones se desarrollan desde el año 2010, cuando docentes y alumnas avanzadas de la Lic. en Psicopedagogía inauguraron un espacio de articulación teórico clínica que permita, por un lado, ofrecer un servicio de extensión socio- comunitaria y por el otro, realizar investigaciones sobre los procesos de simbolización de los sujetos consultantes. Todo ello enmarcado desde un dispositivo clínico específico, sostenido en el marco teórico aportado por el Psicoanálisis Contemporáneo, cuyos exponentes más destacados son A. Green, C. Castoriadis, J. Kristeva, P. Aulagnier, entre otros. Desde este encuadre, se pretende rescatar la subjetividad propia de cada individuo mediante un abordaje complejo y heterogéneo, siempre atento al ámbito del que ellos proceden. Por otra parte, las intervenciones clínicas también buscan articularse con las escuelas de los sujetos en consulta, reflexionando con sus docentes sobre sus procesos de aprendizaje, para luego re trabajarlos en el espacio de tratamiento clínico psicopedagógico, propuesto como un espacio inclusivo.

Palabras clave

Intervenciones Psicopedagógicas clínicas, Subjetividad, Extranjería, Inclusión

ABSTRACT

PSYCHOPEDAGOGY SERVICE ATTENTION: A SPACE FOR INCLUSION OF CHILDREN AND YOUTH WITH RESTRICTIONS ON THEIR LEARNING IN SANTIAGO DEL ESTERO

This paper will present the work done by the Psychopedagogy Service Attention (SAP) in Santiago del Estero. Such service is offered as a field of professional intervention from neighboring schools subject to the Catholic University of Santiago del Estero, usually embedded in contexts of poverty. These interventions are developed since 2010, when teachers and advanced students of Lic. in Psychopedagogy inaugurated a joint clinical theoretical space that allows, on the one hand, provide an extension service socio Community and on the other, conduct research on the processes of symbolization of the consultants subjects. All it framed from a specific medical device, held in the framework provided by the Contemporary Psychoanalysis, whose most prominent exponents are A. Green, C. Castoriadis, J. Kristeva, P. Aulagnier, among others. From this framework, it is intended to rescue the subjectivity of each individual through an always attentive to the area they come from complex

and heterogeneous approach. Moreover, clinical interventions also seek to link up with schools of subjects in consultation with their teachers reflecting on their learning processes, and then re work them into space psicopedagógico clinical treatment, proposed as an inclusive space.

Key words

Psychopedagogical clinical interventions, Subjectivity, Foreignness, Inclusion

La Psicopedagogía Clínica es uno de los ámbitos de intervención profesional que se ha desarrollado en forma extendida en la provincia de Santiago del Estero, presentando diferentes enfoques teóricos y metodológicos para su abordaje.

El presente escrito pretende profundizar sobre el enfoque clínico desarrollado en el Servicio de Atención Psicopedagógica (en adelante SAP) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santiago del Estero, en relación al diagnóstico y tratamiento de dificultades en el aprendizaje. Cabe mencionar en este punto, que al Servicio asisten niños y adolescentes de bajos recursos, provenientes de escuelas aledañas a la universidad, y que son derivados por presentar restricciones en su aprendizaje escolar. En numerosas ocasiones, se trata de niños en donde la equivalencia “pobreza=problema de aprendizaje” se ha arraigado fuertemente en las familias e inclusive en el espacio escolar, generando procesos de segregación y coartación de oportunidades. Por ello, el espacio terapéutico pretende ser el lugar donde estos niños y adolescentes puedan desplegar su subjetividad, es decir, lograr poner de manifiesto sus dificultades, su posicionamiento frente al problema de aprendizaje, sus modalidades defensivas, el modo en que tramita los conflictos, entre otros muchos elementos que se analizan durante el proceso.

Para ello, el recorte teórico y metodológico adoptado desde el SAP se centra sobre las “*particularidades subjetivas de las formas fallidas de producir conocimientos y novedades*” (Schlemenson, 2011, p. 19), es decir, sobre aquellas restricciones psíquicas que operan en el modo de producir simbólicamente de un sujeto.

En este sentido, las intervenciones clínicas se realizan desde el marco teórico conceptual aportado por el Psicoanálisis Contemporáneo, cuyos exponentes más destacados son A. Green, C. Castoriadis, J. Kristeva, P. Aulagnier, entre otros. Desde este encuadre teórico se entiende al aprendizaje como un “...proceso complejo de incorporación activa de novedades, en el que el sujeto y objeto se interrelacionan recíprocamente, con mutuas modificaciones estructurantes, que inciden en la ductilidad psíquica y el deseo de un

sujeto por el conocimiento.” (Schlemenson & Grunin, 2013, p. 15). Por tanto, referirse al aprendizaje implica aludir a un trabajo psíquico singularizante, a partir del cual cada sujeto entra en vinculación con los objetos sociales que el medio le ofrece. La calidad de esos vínculos está íntimamente relacionada con sus experiencias histórico-libidinales y con las ofertas sociales existentes. Es decir, se producen procesos psíquicos de simbolización en donde se combinan e interrelacionan las significaciones socialmente compartidas junto a la construcción de sentidos singulares y singularizantes. Aprender, entonces, supone la existencia de procesos de objetualización y desobjetualización, de búsqueda, sustitución e investimento de objetos como de desinvestimiento, de retiro de cargas libidinales de esos objetos. Se trata de un proceso dialógico de ligazones, desligazones y religazones del par pulsión/objeto. El despliegue de estos movimientos psíquicos va complejizándose a partir de los inicios mismos de la estructuración del psiquismo. La función materna cumplirá un rol destacado, inaugurando para el sujeto formas de ausencia del objeto, propulsándolo a la búsqueda de satisfacciones alucinatorias de su deseo. De este modo, y a partir de procesos cada vez más complejos de investimento-desinvestimiento, se irá instaurando un modo de funcionamiento psíquico singular, cuyos orígenes pueden rastrearse en la trama histórico-libidinal de cada sujeto, por lo que se vuelve indispensable incorporar en el análisis de todo material clínico el discurso parental, como así también la caracterización de las relaciones iniciales del individuo con sus figuras primarias.

De herederos y revolucionarios

Esta oferta libidinal y simbólica de las primeras figuras, establecen para el niño el modo en que este se irá vinculando con los objetos sociales, como así también la calidad de esos vínculos; estos últimos pueden ampliarse y enriquecerse a partir del encuentro del niño con sujetos y situaciones que trascienden el ámbito de las relaciones duales y permiten el ingreso de la terceridad.

En este sentido, las transmisiones parentales configuran ese entramado histórico libidinal que inaugura “para cada hijo una forma singular de apropiarse de su herencia psíquica, y con la versión que de ella se dé, el niño va a construir los recursos de significación para interpretar el mundo que lo rodea, su lugar en él, su identidad”. (Wettengel, 2012, p. 41).

Algunos niños y púberes que asisten a la clínica psicopedagógica suelen quedar “atrapados por la herencia, [reeditando] los sentidos coagulados del texto escrito por las generaciones precedentes, impidiendo [de esta manera] la apertura hacia otros sistemas de significación que liberen otros sentidos posibles” (Cantú & Di Scala, 2012, p. 96), por lo que tienden a generarse ciertos “mecanismos inconscientes desobjetualizantes”. También, hay quienes abandonan de manera rígida y tajante dichas modalidades heredadas, y se aferran alienadamente al discurso y a la novedad externa. (Schlemenson & Grunin, 2014).

Por lo que, desde el espacio terapéutico se busca generar puentes de diálogo entre estos discursos diferentes, promoviendo en el grupo de pacientes un trabajo psíquico de elaboración, de “historización” de lo transmitido (Aulagnier, 1989), es decir, de un proceso de reconstrucción del pasado en el presente, de surgimiento de dudas e interrogantes, que le permitan una salida satisfactoria de lo instituido, para lograr ir incorporando las novedades sociales y culturales, posibilitando una mayor ductilidad en sus procesos de simbolización.

Por tanto, si bien cada sujeto es “heredero” de una determinada oferta simbólica, esta es recibida pero a la vez transformada por el sujeto, a partir de un complejo proceso psíquico, que le permi-

te ir enriqueciendo y ampliando su actividad representativa; en un interjuego entre herencia y revuelta, entre lo dado y la subversión-transformación, promoviendo el abandono del discurso parental como referente incondicional, realzando la incompletud y representando lo novedoso sin producir angustia, sino deseo de conquista y cambio... (Schlemenson, 2009).

Espacio escolar, espacio extranjero

En este sentido, la escuela se presenta como una “oportunidad psíquica” de revuelta y de apertura al “extranjero”, que permitiría ir construyendo modos más placenteros y saludables de ligazón con los objetos sociales. A su vez, ubica al sujeto en una doble tensión entre una “demanda social” y un “deseo genuino” (Álvarez, 2012), lo que exige para él un gran trabajo de elaboración psíquica, al servicio del “proceso de sublimación” (Castoriadis, 1993), que implica poder reemplazar sus objetos íntimos o privados, por objetos aceptados y valorados socialmente.

En este punto, el posicionamiento del docente será crucial en el sentido de introducir “lo diferente” no como amenaza o peligro sino antes bien como oportunidad: “Cuando las diferencias psíquicas se conjugan con tolerancia y permeabilidad de parte de los docentes los procesos de simbolización del sujeto se enriquecen y ofrecen nuevas oportunidades dinámicas de circulación del afecto alrededor del aprendizaje escolar” (Schlemenson, p. 33)

Poder encauzarse en este complejo camino, exige que se esté dispuesto a incorporar nuevas significaciones que ponen en tela de juicio el marco de referencia primario, e implica la construcción de un conjunto de “recursos subjetivos”, previamente alcanzados y posteriormente reelaborados, que no todos los niños y niñas logran ir construyendo (Álvarez, 2012).

Sin embargo, no todos los niños, durante su escolaridad, logran desarrollar procesos de aprendizaje saludables, caracterizados por la presencia de un psiquismo dúctil, permeable, que posibilita el investimento-desinvestimiento selectivo de diversos objetos, complejizando y enriqueciendo la actividad representativa.

Existen niños en los que se advierten dificultades en el aprendizaje, en quienes se observa inhibición de la autonomía y de la curiosidad por lo diferente, pobreza simbólica, coartación del deseo. Son estos niños los que se derivan desde las instituciones educativas para iniciar el proceso de diagnóstico y posterior tratamiento psicopedagógico, de ser pertinente.

Clínica psicopedagógica y demandas de la época

Durante el tratamiento psicopedagógico, como se mencionó oportunamente, se trabajan las formas particulares de productividad simbólica de cada sujeto y las restricciones psíquicas presentes en el proceso, “favoreciendo procesos de transformación, valoración narcisística y realce de las diferencias singularizantes (Schlemenson, 1995, p.15)

Para ello, se trabaja a partir de una modalidad grupal de tratamiento, en la que se concretan situaciones de encuentro entre niños, púberes y/o adolescentes que presentan restricciones en sus aprendizajes y que, a su vez, comparten sus dificultades con sus semejantes. Esto promueve un espacio de “entrecruzamiento de alteridades” (Elliot, 1997) en donde se significa la posición del otro como “extranjero” (Kristeva, 1991) que es aquel o aquello que viene desde afuera, a movilizar ese conjunto de certezas que el discurso parental ha transmitido, posibilitando un espacio para el surgimiento de la duda, del interrogante y la reflexión sobre lo conocido, hacia la recreación de lo diferente.

En este sentido, el escenario social actual se puede pensar como

un espacio de oportunidades para que cada individuo, a partir del particular entrecruzamiento entre dimensiones intrapsíquica e intersubjetiva, logre construir formas cada vez más más dúctiles y heterogéneas de vincularse con los objetos sociales.

Siguiendo esta línea de reflexión, las características de la época actual (el avance arrollador -y en ocasiones hasta dictatorial- de las nuevas tecnologías, la cantidad y calidad de información disponible, los cambios en los modos de vinculación social, la celeridad de los estímulos, la demanda de resoluciones rápidas y efectivas, entre otras) pueden posicionar/nos desde un lugar de temor y amenaza frente a lo novedoso e incierto, o bien potenciar los procesos psíquicos de creación e imaginación desde el encuentro -y desencuentro- con los otros.

Para concluir...

Los procesos diagnósticos posibilitan el conocimiento sobre las conflictivas psíquicas más preponderantes que estarían incidiendo en cada sujeto en el encuentro con los objetos sociales. Posteriormente, los datos obtenidos de las síntesis diagnósticas se siguen trabajando en el tratamiento psicopedagógico grupal donde aún en la grupalidad se contempla

la singularidad de cada sujeto. En este proceso, el objetivo terapéutico que generalmente se plantea se focaliza en el trabajo con las modalidades defensivas rígidas (control disociación, escisión) y en las formas sobreadaptadas que impiden la emergencia de la subjetividad desde un posicionamiento singular y creador. Entonces, se considera que los problemas de aprendizaje de niños en situación de pobreza requieren la implicancia de recursos socio culturales de orden simbólico que permitan orientar intervenciones futuras, al servicio de una mayor complejidad psíquica que enriquezca los procesos de aprendizajes. El tratamiento psicopedagógico grupal -al igual que el diagnóstico- incluye oportunidades para el ingreso a la terceridad ya que los terapeutas apuntan a la posibilidad del paciente para reflejarse a sí mismo (narcisización) a través del semejante o por medio de las producciones plasmadas en el cuaderno, con rodeos hacia el "otro" en los cuales se incorporan nuevas significaciones clínicas alrededor del dolor, el displacer, la angustia o el sufrimiento (Schlemenson y Grunin, 2013). Se puede sostener que el encuadre clínico grupal del tratamiento es la síntesis de un espacio que genera condiciones potenciales para que las formas de tramitar las conflictivas preponderantes de cada sujeto encuentren vías alternativas de ligadura, procesamiento y resolución (Schlemenson y Grunin, 2013). Desde el SAP se considera que el trabajo interrelacionado entre la escuela, los adultos a cargo de los niños en consulta y el espacio clínico, es necesario para garantizar intervenciones saludables y significativas. Durante del tratamiento de cada paciente, es posible crear estrategias clínicas que garanticen modos particulares y singulares de intervenir en el propio encuadre generando, al mismo tiempo, una significativa transferencia al espacio escolar.

Julia Kristeva propone el concepto de *Revolta*, como oportunidad que brinda el psiquismo para el cambio o transformación (Kristeva 1999 en Schlemenson, 2011). Teniendo como objetivo principal, la incorporación de mayor plasticidad y diversidad en la producción simbólica, y mayores oportunidades de re-ligazón del sujeto con el objeto de conocimiento, lo cual devendría en su mejor inclusión dentro de los procesos educativos.

Finalmente, se puede decir que el funcionamiento del SAP implicó la resignificación de modos de intervenir terapéuticamente teniendo en cuenta la contextualización de las particularidades específicas de la población, y las singularidades de cada niño/a o púber de la comunidad educativa que asiste.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, P. (2010). Definiciones teóricas de las dimensiones psíquicas. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Aulagnier, P. (1989). La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). El inconsciente y la ciencia. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Schlemenson, S (2001). Niños que no aprenden. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S y Grunin, J (2013) Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Ed. Eudeba
- Schlemenson, S. (2014). Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar. Buenos Aires: Editorial Mandioca.

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR LAS CONCEPTUALIZACIONES Y PRACTICAS DOCENTES

Néspolo, María José

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el marco de los estudios sobre el declive y la crisis de las instituciones educativas (Dubet, 2007; Lewkowicz, 2002/2004; Arendt, 1996); se ha planteado la falta de asimetría, de regulación y sostenimiento de vínculos, la agresividad y fragmentación que implican el quebranto de la autoridad, como lugar de responsabilidad donde sostener el espacio que posibilite la enseñanza, los aprendizajes y los procesos de subjetivación (Arendt 1996; Dubet 2007; Bleichmar, 2005; Diker, 2004); también se ha analizado la emergencia de nuevas configuraciones de la autoridad pedagógica (Greco 2007; Tenti Fanfani, 2004) Se presenta un avance de la investigación de Tesis de maestría que indaga sobre las conceptualizaciones que tienen sobre la autoridad aquellos que están llamados a ejercerla en la educación de los jóvenes en las escuelas secundarias. Se tiene en cuenta que estas conceptualizaciones suponen muchas veces conocimientos implícitos, que se relacionan de manera compleja con las prácticas que llevan a cabo los docentes; las que, a su vez, se inscriben en sistemas de actividad en contextos institucionales.

Palabras clave

Autoridad pedagógica, Sistema de actividad, Conceptualizaciones, prácticas de enseñanza

ABSTRACT

PEDAGOGICAL AUTHORITY IN THE SECONDARY SCHOOL: THE SEARCH OF CATEGORIES FOR THE INVESTIGATION OF THE TEACHERS' PRACTICES AND CONCEPTUALIZATIONS

Within the study frame about the declivity and crisis of the Educational Institutions (Dubet, 2007; Lewkowicz, 2002/2004; Arendt, 1996); the lack of asymmetry, the lack of regulation and sustenance of bonds, the aggression and fragmentation that imply the disruption of authority, have been proposed as a responsible approach from where a space that makes teaching can be possible, different learning and subjectification can be sustained. A preview of a Masters on Psychology Thesis research is presented, which asserts on the conceptualization, that those who are called to practice authority in the education of the students in Secondary school have on such authority. It is taken into account that these conceptualizations many times imply various kinds of implicit knowledge, which relate in a complex manner with the practices the teachers carry out, which, in turn, belong to activity systems within institutional contexts.

Key words

Pedagogical authority, Activity system, Conceptualizations, Teaching practices

Presentación

El presente trabajo se incluye en el contexto de la elaboración de tesis de maestría en Psicología Educacional "Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes", dirigida por Cristina Erausquin y se enmarca en indagaciones realizadas en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019, "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes", dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin.

Educación y transmisión

La educación es una preocupación sostenida acerca de lo humano, un acto político, una experiencia que se gesta en el encuentro con otros, el intento perseverante de una transmisión. Ya Durkheim (1976) caracterizó a la educación como la acción de la sociedad sobre el individuo por medio de la cual lo hace humano, cuyo fin es construir el ser social. En sentido amplio se entiende como socialización y designa todo un conjunto de influencias que la naturaleza o los demás hombres ejercen sobre la inteligencia, voluntad, el carácter y las facultades humanas; es decir que toda sociedad tiene un sistema de educación que se impone a los individuos, con el que una generación adulta influye sobre la generación joven al transmitir la herencia social y cultural. La educación se ha institucionalizado bajo diferentes formas: la familia, la escuela y los sistemas escolares. Se trata de un trabajo "sobre el otro", que debe constituirse en tanto sujeto, para ello necesita de un espacio, un lugar que habitar. Sí un juego de uniones y separaciones necesarias marcan a los seres hablantes desde su entrada en el mundo y no se es sin institución; entonces la filiación a un orden simbólico es la puerta de entrada y significa: ofrecer y pasar una lengua, inscribirlos a los sujetos en el *socius*, en un trabajo de socialización y subjetivación a la vez. Pierre Legendre subraya que instituir implica la normatividad, en tanto enlaza el sujeto a la norma y plantea un ordenamiento para los sujetos. Señalamos que la norma requiere de la autoridad que la represente o configure.

Para este análisis se presenta la escuela como espacio de *transmisión*, superando el debate clásico que ha pensado la escuela bajo dos concepciones: una como herramienta de cambio o transformaciones sociales y otra como "maquinaria de gobierno de la infancia", es decir como mecanismo de reproducción social, de imposición violenta de un orden socio económico, un dispositivo institucional cerrado (Foucault).

Adoptar esta perspectiva nos lleva a analizar la escuela con coordenadas más fecundas que revelan las tensiones y conflictos inherentes

tes. La escuela actual es fruto de una organización moderna que se configura históricamente con el surgimiento de los estados nacionales y su programa homogeneizador de formar el ciudadano trabajador. Según Braslavsky (1985) cumple las siguientes funciones: distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias, contribuye a estamentalizar la población y a legitimar esa estamentalización. Al cumplir estas funciones la escuela, como otras prácticas sociales contribuye a la transformación y a la reproducción de la sociedad; y se plasma en programas donde la institución es definida por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujetos ligado a este orden.

Hoy transitamos lo que algunos pensadores como Bauman (2002) denominan “el pasaje de la solidez a la fluidez”, para dar cuenta de las profundas transformaciones de la sociedad contemporánea en las últimas décadas, en la que organización social y económica promovió la liquidez de los vínculos y las instituciones. En consonancia, Lewkowicz (2004) plantea el agotamiento de los Estados nacionales modernos como metainstituciones capaces de dotar sentido; continuando los desarrollos de Deleuze que sostiene que habría una mutación de las formas de las sociedades disciplinarias a formas de control, el estado nación muta en estado administrativo burocrático que opera en el fluir de los mercados y el ciudadano se transforma en mero consumidor.

La crisis de la escuela se enlaza al desbaratamiento de un paradigma que otorgó coherencia y cohesión a la institución escolar en el conjunto de las instituciones estatales, aquella que tendía a garantizar un suelo estable constituyendo un imaginario social que sostenía identidades. Entonces el programa institucional post moderno o tardío está en declive y extiende la crisis a sus instituciones; “el capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad” (Dubet, 2007:51). Para Dubet también implica una profunda transformación en el ejercicio de la autoridad pedagógica, ya que “al someterse a una autoridad singular, el alumno se pliega a la autoridad de los valores de la institución” (2007:46) y dado que es precisamente el programa institucional lo que está en crisis la autoridad del maestro ya no está apoyada sobre un principio superior, los valores y principios de la modernidad y le corresponde al profesor construir el mismo su autoridad.

Puede pensarse *La crisis en la educación* como un fenómeno ligado específicamente a la *crisis de la autoridad*. (Arendt 1958/1996).

La autoridad pedagógica en crisis

Hacer escuela implica sin duda el ejercicio de autoridad pero ¿cómo pensarla? La autoridad en principio supone una dimensión relacional, un vínculo; una asimetría; obediencia y respeto. En su ejercicio se la relaciona a veces con mandar, dirigir, dominar, obligar, superioridad, jerarquía; pero su significado es complejo y requiere diferenciarse de estos conceptos.

La autoridad no es coerción, ya que en tanto vínculo implica el reconocimiento de la dimensión subjetiva de los participantes; ninguno anulado en su condición de tal con pleno ejercicio de su libertad, que decide obedecer, someterse a la autoridad. Por eso el recurso a la fuerza es prueba de que la autoridad ha fracasado “la autoridad no solo excluye todo recurso a los medios de coerción, sino que también se anula por el uso de la violencia. Por eso se opone a toda forma de autoritarismo.” (Diker, 2015)

La autoridad tampoco es persuasión. La obediencia a la autoridad no es por argumentación, explicación o convencimiento entre iguales; ya que supone una asimetría, posiciones diferenciadas.

Por otra parte la autoridad involucra la presencia de normas, el respeto a la ley que atraviesa y estructura el vínculo, y genera la responsabilidad de generar tramas de sentido. El término autoridad proviene del latín, *autoritas* y significa “el poder de un auctor”, el poder de un autor, es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen. No necesariamente el que ejerce autoridad es el autor, la autoridad se delega; podemos recibirla de otro o transmitirla a los demás; entonces es el hablar u obrar a partir de una potencia de origen sea propia o no.

La autoridad puede ser pensada con distintas coordenadas, en relación a fundación y relato, hacer crecer, (Arendt 2003); como pacto y ficción para el ordenamiento social (Hobbes 2004) (Freud 1981); como reconocimiento y transmisión (Kojève 2004); como emancipación (Ranciere, 2006; Greco, 2012).

Las formas de autoridad que sustentaban el ejercicio de la docencia han cambiado, conmoviendo al mismo tiempo las prácticas docentes.

La práctica docente, el ejercicio de la autoridad

Desde el *enfoque socio - histórico – cultural* hablar de prácticas docentes supone *prácticas sociales* como realidad colectiva, inmersa en espacios y tiempos específicos, con roles definidos, cierta organización característica que sienta condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En ellas se construyen significados, como cognición situada en contexto, y a la vez producen efectos sobre el desarrollo psicológico y el funcionamiento cognitivo.

Estos desarrollos son inspirados en el pensamiento de Vygotsky (1930-1960/1995) sobre la *actividad humana culturalmente mediada*, en los que la educación es fundamental para el desarrollo psicológico. Vygotsky junto con Luria (1928/1987), propone un modelo triangular de actividad humana, definida como función cultural en la que la interacción entre el sujeto y el objeto es mediada por un auxiliar o herramienta cultural en un proceso interactivo de transformación recíproca. Leontiev (1932/1959) reformula este modelo incluyendo la mediación del tiempo y naturaleza colectiva de las actividades humanas. Wertsch (1988) y Engeström (1987) plantean la tercera generación de la teoría de la actividad que se trata de *sistemas de actividad* cuyos componentes son: los sujetos constituidos en comunidades; las relaciones entre sujeto y comunidad mediadas por artefactos y por reglas, normas que especifican los procedimientos; a su vez las comunidades implican una división del trabajo, distribución de tareas, responsabilidades; se toman aquí dos sistemas como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar los procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando las tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistema.

Las situaciones educativas pueden ser concebidas como *sistemas de actividad* que, en tanto unidad de análisis, son formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción, y las tensiones, perturbaciones e innovaciones son la regla y el motor. (Engeström, 2001). Desde la perspectiva contextualista, el *contexto* no opera como un factor o variable incidente sino como inherente e inseparables de las acciones humanas, no sólo como *lo que rodea*, sino como *lo que entrelaza*, como hilo o médium activo intersubjetivo de la mente, como cultivo o ayuda a que crezcan las cosas (Cole 1999 citado por Erausquin 2006). Wenger y Lave (1991) proponen el constructo de *comunidad de práctica*, como entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, donde la participación gradual y creciente permite la efectividad de los aprendizajes como apropiación de conocimientos y cambio conceptual.

“En la escuela se constituyen comunidades de práctica o escenarios socioculturales definidos como entornos espacio tempora-

les que contienen personas con intenciones y metas que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de las mismas” (Rodrigo, 1999:77). En estas comunidades se construyen y utilizan *conocimientos cotidianos*, para resolver problemas cotidianos como los vinculados con la autoridad escolar.

Estas formas de conocimiento son producto de la maquinaria interpretativa de la realidad. Según Rodrigo (1993), la construcción del conocimiento social no es homogénea, sino semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos que pueden tener cierta inconsistencia, suponen versiones parciales de la realidad, y son sistemas de experiencia de dominio que permiten interpretar los sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto pueda desarrollarse las teorías implícitas deben articularse con la información proveniente de la tarea o situación, constituyendo lo que llama *Modelo Mental Situacional*. El modelo mental “es una representación episódica, dinámica y flexible de la situación o tarea”, que se produce en un proceso de negociación entre los participantes, en la medida en que modifican sus intenciones o metas y pueden llegar, si es el caso, a un *modelo mental compartido*, puesto que son susceptibles de cambios de acuerdo a las demandas de la situación. Estos modelos son en parte inconscientes, ya que tienen su origen en teorías implícitas y creencias, y en parte, conscientes y explícitos, vinculados a conceptualizaciones.

En este trabajo de indagación, en conexión con las concepciones implícitas y explícitas, se delimita el tipo de representaciones enunciadas como “*conceptualizaciones*”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden han planteado (1994), en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “*concepciones*” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las *conceptualizaciones* sobre diversos aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, como el de la autoridad pedagógica, que los Profesores de Escuela Secundaria desarrollan, están sin duda vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina a enseñar, de la pedagogía y la didáctica general y especial. Las teorías implícitas que nutren las concepciones no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente de las teorías científicas.

Estas *conceptualizaciones* se actualizan y re-contextualizan en situaciones de aprendizaje de la enseñanza, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos como una **re-conceptualización** en contexto, vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado en una *trayectoria de profesionalización*; un desarrollo, que involucra cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. Según Cazden, “re-conceptualización alude al surgimiento en el aprendiz de un nuevo modo de contemplar, categorizar, conceptualizar e incluso re-contextualizar los fenómenos sometidos a la discusión” (pp.124).

En estudios anteriores, el equipo de investigación que dirige la Directora de este Trabajo de Tesis denominó a esos cambios “giros”, en el sentido de movimientos potentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009 a,b,c.), ya que sería aventura-

do presuponer un “cambio de concepción” Pero indudablemente los “giros” en las *conceptualizaciones del aprender y del enseñar*, entrelazados con nuevos “modelos mentales situacionales” sobre problemas e intervenciones que configuran la práctica docente, abonan, en el largo plazo, la posibilidad genuina de la transformación de las concepciones. Y, lo que tal vez sea aun más importante, abonan el cambio de las prácticas docentes, en tanto se apoyan en la “*reflexión sobre la práctica*”, tal como es definida por Schön (1992) y en la reelaboración y resignificación de la experiencia, construyendo sentidos que unifican acción y pasión en el aprendizaje del *oficio docente*.

Aspectos metodológicos y algunas indagaciones preliminares

Teniendo en cuenta que el objetivo apunta a conocer las conceptualizaciones de los profesores sobre la autoridad, atendiendo al contexto en que estas emergen y los procesos por los que se entretengan con las acciones e interacciones, se utiliza una estrategia de investigación cualitativa multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994). Esto implica interesarse por cómo “el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006) por los agentes educativos, en situaciones “naturales”, en el sentido de no producidas artificialmente o intencionalmente para la investigación. Se utilizan *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, 2009), desde el punto de vista cognitivo, tienen como rasgo más importante de la exteriorización de las representaciones mentales, a través del sistema de la producción escrita. Es éste un proceso sujeto a un mayor grado de control por el hablante, en tanto éste dispone de mucho más tiempo para organizar y corregir su mensaje y para planificar, establecer las metas y organizar el contenido. La *narración* introduce creencias y problematiza saberes instituidos, desde un punto de vista, que es producto de la experiencia personal, a la vez que es atravesado por aspectos emblemáticos culturales e históricos (Schlemenson, 2004). El narrar pone de relieve aspectos de la subjetividad del narrador y de la situación en la que está implicado.

En dichos cuestionarios se solicita narrar situaciones donde se considera que la autoridad pedagógica estuvo en juego, y se pregunta por la historia de la situación, los actores, objetivos, herramientas, resultados, cambios y aprendizajes. En una indagación preliminar se relevó que de diez profesores de educación secundaria involucrados ocho refirieron problemas de desobediencia como: salir del salón sin permiso, peleas, discusiones, faltas de respeto al docente (hablarle en malos términos) y dos se refirieron a problemas el rendimiento académico de los alumnos, como no aprobar la materia o no hacer las actividades. En estas exploraciones se observa:

La historicidad de las prácticas situadas, por ejemplo: “el alumno reiteradamente sale de la clase sin permiso, a pesar de las explicaciones sigue con sus acciones y la acción se agrava.”; “finalizado el primer trimestre al observar la gran cantidad de alumnos desaprobadados”.

La actividad mediada por herramientas y orientada a objetos: ejemplos “para controlar la situación... se utilizó diálogo, notas en cuaderno de disciplina, actas”; “para hacerlos entender que no eran los modos de resolver ningún problema... se usó la palabra el dialogo ameno”

La multivocalidad del sistema colectivo señalando la participación de los alumnos, los preceptores, recurriendo los directivos y miembros de equipo de orientación escolar.

Se relatan también *contradicciones y cambios* por ejemplo un profesor expresa en relación al resultado de una intervención para re-

solver la situación problema “ninguno, por la desidia del equipo directivo y del equipo de orientación... La autoridad la puede ejercer cualquier ser en la escuela, desde un auxiliar, preceptor, profesor hasta un alumno”; otro docente expresó: “lo más significativo el poder hablar con los estudiantes sobre lo que les está pasando. Aprendí que debo escucharlos cuando lo necesitan”.

En relación a las conceptualizaciones sobre la autoridad pedagógica que se entran en estas situaciones, en general señalan la dimensión relacional, las posiciones diferenciadas o asimetría y la apelación a las normas y el respeto a la ley. Se observan diferentes perspectivas desde aquellas que sustentan la autoridad como fundamentada en valores y principios que la escuela por sí misma debería garantizar como institución, de alguna manera sustentada por el programa de la modernidad. Por otro lado apelaciones a la jerarquía “equipos directivos”; y posiciones que resaltan el diálogo, el interés por los chicos, reconocerlos, alojarlos, habilitarlos, generar cambios en ellos en cuanto al conocimiento y participación. La autoridad en varios relatos aparece entrelazada con la coerción, la apelación a las sanciones y en otros a la persuasión, al explicarles para convencerlos.

Cierre provisorio que abre preguntas

La crisis de la autoridad docente aparece básicamente expresada como falta de respeto, desobediencia, agresión. Puede preguntarse si se trata de: falta de respeto a la autoridad, si es falta de autoridad o de legitimidad para ejercer la autoridad. ¿Son los alumnos que no respetan? o ¿son los docentes la que no la ejercen? Las bases sobre las que se asienta el ejercicio de la autoridad están siendo conmovidas. Las modificaciones en los sistemas disciplinarios propios de la escuela moderna, que apelaban a recursos como sanciones están en revisión; sea porque son cuestionados en sus fundamentos o porque no son efectivos en sus resultados, al decir de un profesor “se lo sanciona con llamado de atención y no pasa nada”. Aparecen nuevas formas de ejercicio de autoridad, que implican acompañar, dialogar para orientar. Los profesores parecen enfrentar la tarea de reconstruir y resignificar sus prácticas docentes para el ejercicio de la autoridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrate, L. (2009). Sobre la autoridad pedagógica en la escuela. VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas/2009
- Antelo, E. (2003) Tarea es lo que hay. En Dussel Inés, Finocchio S: Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Antelo, E. (2006). Dubet: El declive de la Institución Escolar y el trabajo sobre los demás. En <http://www.estanislaoantelo.com.ar/>
- Arendt, H. (1963/1988) Sobre la revolución. Madrid Alianza
- Arendt, H. (1958/1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península.
- Ariaudo, M.; Tessio, A., y Juri, F. (2011) Voces representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar. publicaciones.fyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/.../532
- Babini, A.M. (1991). Sociología de la educación. Buenos Aires: El Ateneo
- Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En Frigerio, Diker Comps. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM
- Baquero, R.- Limon Luque M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje. Buenos Aires: Ed. UNQ
- Baquero, R.- Terigi F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar Buenos Aires: Cuadernos Pedagógicos N°2

- Bleichmar S. (2005) La Subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topia.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO.
- Castorina, Barreiro y Toscano (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, C. y Barreiro (2007). El conocimiento de “dominio” moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, C. y Barreiro (2007). El conocimiento de los niños sobre la realidad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111.
- Cazden, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Diker, G. (2004). Y el debate continua ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, Diker Comps. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM
- Diker, G. y Terigi F. (1997/2008) “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta” Buenos Aires: Paidós
- Diker, G (2015) ¿Es posible una educación sin autoridad? <http://educra.cl/es-posible-una-educacion-sin-autoridad-una-mirada-sobre-el-problema-de-la-autoridad-en-la-educacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes1/>
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. En *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes, 2007, pp. 39-66 Universidad Complutense de Madrid España
- Durkheim, E. (1911/1976) Educación como socialización. Salamanca: Sigueme.
- Dussel, I. (2009) “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate” *Revista El Monitor* N°20. Argentina- Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2012) “¿Qué es la autoridad en la escuela? UNIFE - Universidad Pedagógica Nacional. Le Monde Diplomatique, Edición Cono Sur. Suplemento especial N° 5: La educación en debate
- Dussel, I. (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post- crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México distrito Federal.
- Dussel I., Caruso M. (1999.) “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar”. Argentina: Santillana. 2006
- Duschatzky S. (1999) “La escuela como frontera”. Argentina: Paidós. 2008
- Etcheverry, J. (1999) “La tragedia educativa” Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Engeström, Y. (2001). “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad” *Journal of Education and Work*. Vol 14, N° 1
- Engeström y Cole (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” En Salomon Gavriel comp. “Cogniciones distribuidas” Buenos Aires: Amorrortu.
- Erausquin C. (2006) “Agenda de Lev Vygotsky acerca de la Educación, el Aprendizaje y el Desarrollo y su implicancia para el análisis de problemas situados en contextos escolares actuales” Ficha de posgrado UBA
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008) “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar *Psicología*. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología”. *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.

- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., & Meschman, C. (2009c). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica de enseñanza. *Anuario de investigaciones, Fac Psi. UBA N° XVI 16*, 157-173.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) "Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en "comunidades de práctica" de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de "profesores de Psicología en formación". Publicado en *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750*
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Ortega y Meschman (2009b) "Abriendo ventanas en las representaciones del oficio de enseñar a través de la experiencia de la práctica de "Profesores de Psicología en formación". Presentado en 2° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8. Publicado trabajo completo. Noviembre 2009.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011) Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional. *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.*
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la trasmisión En Frigerio, Diker Comps. *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM*
- Frigerio, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En "Educación y Alteridad". *Ensayos y experiencias N°48. Buenos Aires. Noveduc.*
- Frigerio, G. (2003). Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. *La educación discute la noción de destino. Ensayos y experiencias N°50. Buenos Aires: Noveduc.*
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcótica. Buenos Aires: Del estante.
- García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2012). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8).*
- Greco, M.B. (2007) "Autoridad , ley. palabra. Tres conceptos para pensar la práctica docente" En: Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina, M., Tarantino, G., & Zaritzky, G. *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar. Buenos Aires: Aique grupo editor.*
- Greco, M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens*
- Greco, M.B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.*
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.*
- Leontiev, A. (1959) *El desarrollo del psiquismo. Madrid: Akal Universitaria*
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, España: Sígueme*
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós*
- Luria, A. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Akal*
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.*
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) "Contexto y desarrollo social". Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico, Madrid: Santillana- Aula XXI.*
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.*
- Rogoff, B.(1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.*
- Rockwell, E. (2004). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares desde la perspectiva histórico-cultural", en Nora Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Amorrortu*
- Schön D. (1998) . *La formación de profesionales reflexivos. Madrid : Paidós*
- Tenti Fanfani, E. (2004) "Viejas y Nuevas formas de autoridad docente". *Revista Todavía N°7, producción digital. Buenos Aires: Fundación OSDE*
- Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político. En Frigerio y Diker Comps. La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc y CEM*
- Varela J., Álvarez Uria F. (1991). *Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones de la piqueta*
- Vygotsky, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: La Pléyade.*
- Vygotski, L. S. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Crítica*
- Vygotski, L. S. (1995) *Obras escogidas. Madrid: Visor*
- Wertsch J (1991/1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la actividad mediada. Madrid: Visor*
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción. Buenos Aires: Aique.*
- Zamora Poblete, G., y Zerón Rodríguez, A. M. (2009). *Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(1), 171-180.*

BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.. Barcelona: Gedisa*
- Ameguiras A. (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino I.(coord.) *Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa*
- Mallimaci F. y Giménez Béliveau V. (2006) *Historia de vida y métodos bio-gráficos. En Vasilachis de Gialdino I.(coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa*
- Velasco H., Díaz de Rada A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.*

PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

- <http://redalyc.uaemex.mx>; <http://www.rednatic.org>; <http://www.udesa.edu.ar>; <http://portal.educacion.gov.ar>; <http://www.conflictoescolar.es>; <http://ces.unne.edu.ar>; <http://www.scielo.org.ar>; <http://www.revistaeducacion.mec.es>; <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl>; <http://lasa.international.pitt.edu/>; <http://www.terras.edu.ar>; <http://www.psi.uba.ar/investigaciones>; <http://www.ffyh.unc.edu.ar>; <http://xa.yimg.com>; <http://www.revistas.unc.edu.ar>; <http://www.flacsoandes.org>; <http://www.filo.uba.ar>; <http://www.sociales.uba.ar/>

SUBJETIVIDAD Y PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN: USO DE TECNOLOGÍAS EN NIÑOS PEQUEÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Patiño, Yanina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este artículo está basado en un proyecto investigativo que tiene por objetivo central caracterizar las nuevas modalidades de simbolización que promueve el uso de nuevas tecnologías desde las edades más tempranas. Dicha exploración permitirá elaborar hipótesis sobre las relaciones entre lo intersubjetivo (las relaciones entre pares, con los adultos y con las producciones simbólicas) y los trabajos psíquicos necesarios para su despliegue. La perspectiva específica de esta investigación radica en la posibilidad de abordar la subjetividad como soporte de los procesos de aprendizaje de niños pequeños en situación de vulnerabilidad social, que tienen lugar durante el trabajo en el espacio escolar, mediante el uso de dispositivos tecnológicos como modalidad de oferta simbólica actual. Se realizará un análisis de la heterogeneidad productiva a partir de sus producciones simbólicas (gráficas, discursivas y escriturales) y del registro de los procesos de producción involucrando a los otros (pares y adultos) y los objetos simbólicos de los niños pequeños para dar cuenta de sus relaciones y realizar inferencias conceptuales sobre sus resultados. Se espera producir conocimientos para reducir la brecha entre la oferta escolar y las expectativas individuales y aportar estrategias de intervención transformadoras que resulten de utilidad a la comunidad científica y educativa y permita mejorar la apropiación subjetiva del aprendizaje.

Palabras clave

Subjetividad, Procesos de simbolización, Uso de tecnologías, Niños pequeños

ABSTRACT

SUBJECTIVITY AND SYMBOLIZATION PROCESSES : USING TECHNOLOGIES WITH LITTLE CHILDREN IN SOCIAL VULNERABILITY SITUATION
This article is based on a research project where the main objectives are to characterize the new symbolic modalities promoted by the use of new technologies from the very early childhood. This exploration will allow to making hypothesis about the relationships between the intersubjective (with peers, with adults and with symbolic productions) and the necessary psychic work for its development. The specific perspective of this research lies on the possibility of analysing the subjectivity as a support to learning processes of children in social vulnerability. The processes are analysed during their work in the school, by using technological devices. These devices are considered as a modality of actual symbolic offer. Productive heterogeneity will be analysed from children symbolic productions (graphic, speech and written) and the register of production processes involving others (peers and adults) and symbolic objects. This analysis will account for their relationships and make conceptual inferences about their results It is expected to produce knowledge to reduce the gap between school offer and individual expectations. In addition, it is expected to propose transforming intervention strategies

which result useful to scientific and educative community and allows a better subjective learning.

Key words

Subjectivity, Symbolization processes, Use of technologies, Little children

Este proyecto se inscribe en el programa de investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que desde 1988 hasta la actualidad ha desarrollado investigaciones dirigidas a crear teorizaciones específicas en el área. Desde el recorte de objeto de la Psicopedagogía Clínica (Schlemenson, 2010) se considera que las formas y modalidades de aprender de un sujeto no se reducen a la incorporación de conocimientos, a la adquisición de un código o la apropiación de instrumentos procedimentales, sino que se define al aprendizaje como un complejo proceso de incorporación de novedades (Morin, 2000; Schlemenson 2009) en el cual se entrelazan aspectos subjetivos, intersubjetivos y sociales que restringen o propulsan el investimento de los objetos sociales. El presente estudio encuentra sus bases en la experiencia investigativa llevada a cabo en dos proyectos de investigación. El proyecto UBACyT 2014-2017: "Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje" dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson, postula que para que haya aprendizajes significativos, son necesarios niños "afectados" por el deseo de encuentro con otros sujetos y con objetos novedosos e inciertos; Al mismo tiempo, el Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (2014-2015) dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, plantea que los progresos y avances tecnológicos de las últimas décadas exigen cada vez más a la institución escolar incorporar las nuevas tecnologías al interior de los procesos de aprendizaje, haciéndose necesaria la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo, favoreciendo la inserción y/o conservación de los niños y adolescentes en las instituciones educativas.

A partir de la inclusión de las nuevas tecnologías de información y la comunicación (TIC), tanto al interior de los hogares como de las escuelas, ciertos interrogantes comenzaron a organizar ejes de indagación teórico-clínicos novedosos propulsando investigaciones con el propósito de ampliar y profundizar en el conocimiento de los procesos de simbolización actuales. El proyecto "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica", UBACyT PS812, 2006-9, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, realizó un análisis de las transformaciones en los procesos de subjetivación y producción simbólica de púberes y adolescentes, en el marco del uso de las nuevas tecnologías, suponiendo el carácter heterogéneo y singular de los modos de apropiación y producción que cada sujeto realiza con ellas.

En los últimos años, múltiples investigaciones UBACYT (2008-2010): “Pantallas y Juegos. Aprendizajes y prácticas infantiles contemporáneas”, PROINPSI (2005-2006) “Práctica social y construcción subjetiva de la infancia. Indagación de la recepción y apropiación de los niños de algunas producciones que los tiene como destinatarios”) y vastas propuestas de formación profesional (FLACSO, Educación y Nuevas Tecnologías, 2015) dieron cuenta del interés que despierta la temática relacionada con la inclusión de las TICs. Mientras algunos autores se interrogan negativamente acerca de la “virtualización de la infancia” (Levin, 2007), otros asumen que “abunda la estimulación y escasea la capacidad para incorporar esos estímulos” (Sibilia, 2012, 89) pero formulan la necesidad de realizar operaciones capaces de asentar la experiencia, deteniendo la multiplicación desenfrenada, produciendo pensamiento, y, por lo tanto, subjetividad y encuentros. No podemos analizar la experiencia de los más chicos frente a las pantallas que los rodean sin considerar su propia situación afectiva, económica, social cultural y educativa como variables que organizan su percepción del mundo y del entorno que los rodea (Duek, 2013)

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

Si los niños en situación de vulnerabilidad social, están expuestos a acontecimientos cotidianos ligados a la impulsividad y las carencias que reducen su confianza en el mundo y generan una fuerte retracción libidinal hacia el deseo de investimiento de los objetos sociales, amenazando de este modo su integración social satisfactoria al sistema educativo (Lewkowicz, 2004), es preciso asumir que el niño, necesita encontrar en el modelo socio cultural vigente, por medio del contrato narcisista, (Aulagnier, 2000) aquellas referencias identificatorias, como sostén de expectativa singular, le permitan proyectarse al futuro.

Diferentes autores del psicoanálisis contemporáneo ofrecen las bases conceptuales para abordar la constitución psíquica y los procesos de simbolización en juego durante la primera infancia, de este modo se realiza que los procesos de simbolización enraizan en el conjunto de la constitución psíquica y no se reducen a meros procesos de organización de la información. El modelo de constitución psíquica postulado por Piera Aulagnier, (1991) distingue tipos de actividad representativa, la pictográfica, la fantasía y el pensamiento para ubicar los niveles de organización y complejidad psíquica. André Green (2010) propone una perspectiva de los trabajos psíquicos del sujeto como proceso heterogéneo de representación que articula lo intrapsíquico (anclado en la pulsión) y lo intersubjetivo (anclado en el objeto) a partir del modelo de la metapsicología ampliada que da cuenta de los distintos niveles de complejidad en los procesos de simbolización.

La originalidad de esta investigación radica en la posibilidad de abordar a la subjetividad como soporte de los procesos de aprendizaje de niños pequeños en situación de vulnerabilidad social, que tienen lugar durante el trabajo en el espacio escolar, mediante el uso de dispositivos tecnológicos tales como computadoras, tablets, celulares, como modalidad de oferta simbólica actual.

Por lo tanto, analizar las condiciones subjetivas necesarias para apropiarse del aprendizaje y su relación con los procesos de simbolización, nos permitirá construir hipótesis conceptuales sobre las relaciones entre las modalidades de simbolización actuales y los principales procesos psíquicos implicados en el trabajo represen-

tativo de los niños pequeños y la oferta por parte de los adultos a cargo. Este entramado permitirá elaborar dimensiones de análisis sobre la complejidad del trabajo que permitiría desplegar en los niños estrategias simbólicas que favorecen la complejización de sus procesos de aprendizaje.

Objetivos generales:

- Caracterizar las diferentes modalidades de simbolización que se despliegan con el uso de tecnologías en niños pequeños.
- Elaborar hipótesis conceptuales acerca de las articulaciones entre las relaciones intersubjetivas en juego y los trabajos psíquicos y simbólicos necesarios para su despliegue.
- Explorar nuevas formas de simbolización que promueven procesos creativos y el deseo de aprendizaje

Hipótesis de trabajo:

Las transformaciones culturales, simbólicas y tecnológicas de la época produjeron un cambio de paradigma que modifica la oferta social y definen el carácter heterogéneo y singular de nuevas formas de simbolizar.

El enorme impacto de las transformaciones culturales y simbólicas de nuestra época genera un desfase entre las formas actuales de subjetivación y producción de conocimientos por un lado y las aún vigentes en el sistema educativo por el otro.

Mientras en la escuela siguen vigentes diferencias excluyentes entre discurso y escritura y entre las formas figurativas y las discursivas y la lógica del conocimiento predominante en el aula está fundada en los modelos deductivos e inductivos, los nuevos códigos incluyen combinaciones entre dimensiones discursivas y escriturales y procesos de continuidad y territorios mixtos entre las formas figurativas y narrativas.

En relación a los vínculos de aprendizaje predominan en la escuela objetos de conocimiento instituidos sin cuestionamiento y la jerarquización de los contenidos por sobre los procesos de construcción. Las nuevas lógicas de conocimiento, en cambio, estimulan las fundadas en modelos de analogía y de procedimientos iniciales.

Este desfase constituye un verdadero riesgo tanto para la eficacia de la función de la institución educativa como para la expectativa individual de construcción de un proyecto basado en la creación simbólica, la producción de sentidos subjetivos y el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

La oferta actual de recursos tecnológicos genera transformaciones en los modos de elección, apropiación y producción que cada sujeto realiza con ella, por ello se hace necesario investigar sus características y efectos articulando los procesos subjetivos con los simbólicos.

Los procesos de simbolización enraizan en el conjunto de la constitución psíquica y no se reducen a meros procesos de organización de la información.

El aprendizaje escolar por lo tanto no pone en juego “facultades” o “habilidades” cognitivas neutras sino que involucra procesos de producción simbólica a través de los cuales el sujeto interpreta y da sentido subjetivo a los objetos culturales y a su propia realidad psíquica.

Las diferentes modalidades de producción simbólica involucradas en el aprendizaje escolar son estudiadas con herramientas de análisis específicos elaboradas en sucesivas investigaciones: discurso y narrativa (Álvarez 2010) dibujo y figurabilidad (Wald 2010) escritura (Grunin 2014) lectura (Cantú 2011) modalidades subjetivas de usos de nuevas tecnologías (Álvarez y Cantú 2011, 2013) para elaborar un registro singular de la producción de cada niño que

permita producir hipótesis sobre sus modalidades de creación de sentido.

Las condiciones socioeconómicas repercuten notablemente en los modos de ingreso al campo social y en las oportunidades de acceso a objetos e intereses, pero no resultan en una determinación directa de los recursos subjetivos y simbólicos de cada niño.

Los niños en situación social desventajada están expuestos a carencias, que pueden llevarlos a acceder más tardíamente a ciertos bienes culturales, reduciendo su confianza en el mundo y generando una fuerte retracción libidinal hacia el deseo de investimento de los objetos sociales, amenazando de este modo su integración social satisfactoria al sistema educativo.

La consolidación de procesos de inclusión social plena debe necesariamente contemplar estrategias de intervención que enriquezcan las condiciones subjetivas de quienes se hallan en contextos sociales desventajados para generar trayectorias escolares más satisfactorias fortaleciendo la inclusión educativa de los mismos.

Objetivos específicos:

- Identificar las modalidades figurativas, discursivas y escriturales comprometidas en los trabajos de nuevas formas de simbolización.
- Propiciar oportunidades de intercambio de los niños con sus pares a partir de experiencias compartidas.
- Caracterizar el trabajo de apuntalamiento y potenciación a cargo de los adultos.
- Diseñar estrategias de intervención con ofertas lúdicas motivadoras capaces de promover la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas para el despliegue de los procesos de simbolización en niños pequeños.
- Elaborar hipótesis sobre las transformaciones subjetivas de los niños pequeños y sus modalidades de simbolización.

La presente investigación tiene por objetivo central caracterizar las nuevas modalidades de simbolización que promueve el uso de nuevas tecnologías desde las edades más tempranas e hipotetizar sobre las relaciones entre la dinámica intersubjetiva (las relaciones entre pares, con los adultos y con las producciones simbólicas) y los trabajos psíquicos necesarios para su despliegue.

Para ello se propone un estudio de carácter exploratorio con un diseño descriptivo de análisis cualitativo.

La propuesta metodológica se fundamenta en el Paradigma de la Complejidad (Morin, 2000) el cual posibilita el estudio y la puesta en relación de procesos heterogéneos conservando sus características específicas y evitando causalidades y determinismos lineales. En función del objeto de estudio y los objetivos planteados se ofertarán actividades extracurriculares que promueven nuevas formas de simbolización ligadas al uso de tecnologías en el espacio escolar inicial. Se analizarán en forma discriminada las producciones simbólicas y la observación de las interacciones y discurso de los niños para dar cuenta de sus relaciones y realizar inferencias conceptuales sobre sus resultados.

Recolección de datos:

La población estudiada pertenece al jardín de infantes "Sueños Bajitos", ubicado en el Barrio Carlos Mujica de la Villa 31 Bis, en Retiro. Fundado por la asociación civil sin fines de lucro "Detrás de todo por la inclusión social" recibe apoyo directo del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires. Dicho jardín, de educación laica y gratuita, cuenta con una sala de 2 años, una sala de 3 años, dos salas de 4 años y una sala de 5 años en jornada completa. Cada una de las salas alberga 22 niños y está a cargo de una pareja pedagógica.

El proceso de recolección del material en el espacio escolar se dio inicio en el marco del PDTs (2013-15): "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables". Se realizaron intervenciones extracurriculares, dentro y fuera de las salas, tanto con grupos reducidos como como la totalidad del grupo. Dicha oferta de actividades extracurriculares se elaboraron con el acuerdo de las docentes a cargo de cada sala, a partir de considerar la planificación anual realizada por las mismas. Este intercambio buscó posibilitar un proceso reflexivo en los docentes acerca de su propia experiencia de participación en la dinámica escolar. Se promovió incentivar en los adultos a cargo de los niños estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad.

La recolección de los datos está compuesta por distintos tipos de fuentes: por un lado la selección de producciones dialógicas y narrativas recortadas de distintos momentos en el espacio escolar en los que se desarrollan las actividades extracurriculares propuestas, las cuales son grabadas y posteriormente desgrabadas para su análisis, y por otro, las distintas producciones simbólicas de los niños (gráficas y escritas) que resulten significativas según las dimensiones de análisis.

La muestra estará compuesta por niños de 3, 4 y 5 años respectivamente, sobre quienes se realiza un registro de observaciones semanales de aproximadamente una hora.

Análisis de datos:

El análisis del material se elaborará en relación a los aspectos psíquicos que comprometen la dinámica pulsional de los niños pequeños y el modo de productividad simbólica alcanzado por los mismos.

La interpretación se realizará sobre las modalidades singulares de simbolización de cada niño en estudio. Las diferentes modalidades de cada sujeto en relación con el aprendizaje pueden ser exploradas en las modalidades que caracterizan su producción simbólica (modos de dibujar, escribir, narrar o leer), de esa forma, durante el proyecto se estudiarán las características singulares de cada sujeto. Las diversas formas de producción simbólica de cada sujeto se expresan a través de sus modos singulares de dibujar (Wald, 2010), hablar, narrar (Álvarez, 2010), escribir (Grunin, 2010, 2014) y apropiarse de las herramientas tecnológicas (Álvarez, Cantú 2011, 2013). En tal sentido el programa de investigación en el que se inscribe este proyecto ha producido conceptualizaciones y dispositivos de análisis específicos que se utilizarán para abordar las dimensiones de análisis señaladas de la producción simbólica. El análisis categorial del material posibilitará elaborar un entramado conceptual que permitirá correlacionar los aspectos relevantes de la organización psíquica de los niños pequeños con las modalidades de simbolización.

En esta investigación se articularán tres dimensiones de análisis:

- Relación de los niños pequeños con sus producciones
- Relación de los niños pequeños con sus semejantes
- Relación de los niños pequeños con los adultos

Para cada una de ellas se elaborarán indicadores específicos, de cada tipo de producción, para cada dimensión que permitan construir las mediaciones conceptuales precisas de los procesos estudiados. En el caso de la relación de los niños con su producción, se realizarán indicadores no sólo de proceso sino de también de producto. Con la construcción de estos indicadores se analizará cada dimensión abordando en profundidad su especificidad.

Se analizarán comparativamente los resultados de cada dimensión de cada sujeto para elaborar hipótesis teóricas de articulación de los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P y Cantú, G. Artículo “Nuevas Tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica” en Anuario de Investigaciones Volumen XVIII Tomo I Facultad de Psicología UBA ISSN: 0329-5885 (impresa) ISSN: 1851-1686 (en línea) noviembre 2011 Buenos Aires Argentina
- Aulagnier, P. (1991). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S.: Inteligencia y simbolización. 2009. Paidós.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004): Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Bs. As., Paidós.
- Duek, C. (2013): Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos. Capital Intelectual.
- Green, A. (1995), La metapsicología revisitada. Eudeba. B.Aires
- Green, A. (2003), Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires. Amorrortu
- Lago Martinez, S. (2015): De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate. Ed. Teseo
- Morin; E. (2001) “El Paradigma de la Complejidad” en Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- Patiño, Y., Grunberg, D., Rego, M.v.: “Aportes clínico-investigativos a las problemáticas de simbolización de niños y adolescentes del siglo XXI” Premio Facultad de Psicología. Desafíos de la Psicología en el siglo XXI. Universidad de Buenos Aires 2012. ISSN 1853-1148
- Schlemenson, S.: Tesis doctoral: “Constitución psíquica y espacio escolar” (sin editar).
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía Clínica: Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Eudeba Buenos Aires.
- Sibilia, P. (2012): ¿Redes o paredes?. La escuela en tiempos de dispersión. Ensayos y Educación. Tinta Fresca.
- Winnicott, D.: Realidad y juego. Gedisa.

A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PSICANÁLISE

Pennachin, Flávia

Universidade Federal do ABC. Brasil

RESUMEN

Este trabalho traz o relato e a análise de um curso de extensão proposto para alunos de cursos de licenciatura e realizado numa universidade pública do estado de São Paulo, Brasil. O curso teve como objetivo oferecer um espaço de reflexão sobre temas não abordados na formação de professores como, por exemplo, as demandas emocionais do alunado em relação aos docentes. O curso teve apoio do referencial teórico da Psicanálise que também foi utilizado para analisar o material oriundo das produções orais e escritas dos seus participantes. As conclusões remetem à emergência de um olhar mais apurado para a formação dos docentes, de modo que os auxilie a lidar de forma mais satisfatória com as mudanças comportamentais, de valores e de ideais do alunado do século XXI.

Palabras clave

Formação de professores, Relação professor-aluno, Prática reflexiva em psicanálise

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AT SCHOOL: REFLECTION ON TRAINING TEACHERS FROM PSYCHOANALYSIS

This paper presents the report and analysis of an extension course offered to students of undergraduate courses and conducted in a public university in the state of São Paulo, Brazil. The course aimed offer a space for reflection on issues not addressed in teacher training, for example, the emotional demands of the student body in relation to teachers. The course was supported by the psychoanalysis theoretical framework which also was used to analyze the material from the oral and written productions of the participants. The findings refer to the emergence of a closer look at the training of teachers, so that will help them to deal more satisfactorily with the behavioral changes, values and ideals of the students of the XXI century

Key words

Teacher training, Teacher-student relationship, Reflective practice in psychoanalysis

Nos dias de hoje existe uma grande expectativa acerca das possibilidades de transformação que a educação, em sua concepção mais abrangente, pode gerar na vida cotidiana das pessoas.

Quando essa educação acontece no contexto escolar, podemos considerar que ela atende, por um lado, à transformação econômica, com vistas, principalmente, à força produtiva tanto no caráter técnico como científico e por outro, à transformação social, com objetivos voltados à justiça social, a prática cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Na educação, é comum os professores construírem crenças a res-

peito dos alunos, da escola, da educação e com base nelas tomarem decisões. O nosso referencial nos permite considerar que nas ações dos professores, além dos componentes racionais ou inteligentes da porção consciente, estão presentes também os componentes advindos do inconsciente. Assim, primordialmente, entendemos que a Psicanálise nos ajuda a ampliar o olhar sobre os fenômenos da educação e sobre os sujeitos nela envolvidos e nos autoriza a ir além do manifesto.

Para uma formação de professores que ofereça novos modos de agir e pensar na sala de aula, sob a ótica da Psicanálise, seria necessário levar em consideração a interferência do plano inconsciente no modo de funcionamento dos sujeitos. Talvez isso representasse a maior novidade para os licenciandos que procuraram este curso de extensão pois, mesmo novatos, sem os vícios da profissão, teriam que estar dispostos a realizar um esforço extra para romper com os paradigmas sociais, culturais e educacionais que até então modelaram suas curtas histórias de vida. Mas, nas palavras de Alicia Fernandez (1991), “para pensar novas ideias temos que desarmar nossas ideias feitas e misturar as peças, assim como um tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar os clichês, se deseja imprimir um texto no novo idioma” (Fernandez, 1991, 23).

No curso de extensão foi proposta a concretização do encontro entre as duas disciplinas, abordando os aspectos psíquicos que entremeam a relação professor aluno. Para tanto, foram apresentados os principais conceitos da Psicanálise referentes à constituição e ao funcionamento psíquico (inconsciente, consciente e pré-consciente transferência) para que os extensionistas pudessem acompanhar os caminhos a serem percorridos, utilizando a Psicanálise como instrumento para refletir sobre as relações dentro de sala de aula e suas posições perante essas relações. Com a abordagem desses conceitos, nossa expectativa era levar aos extensionistas uma compreensão mínima sobre o funcionamento psíquico sob uma ótica que supomos ser completamente nova para os licenciandos.

Outra proposta do curso foi repensar as questões metodológicas a partir da visão de relação, proposta pela Psicanálise: mesmo que a didática e a metodologia sejam questões técnicas, elas estão presentes na esfera relacional e são conseqüências desta relação. Neste sentido, a compreensão do tipo de relação existente entre professor e alunos pode facilitar a escolha metodológica mais adequada.

Acredita-se que, tomada desta forma, a contribuição da Psicanálise neste curso, sem a pretensão de ditar regras ou apontar soluções, seria viabilizar instrumentos para os licenciandos compreenderem melhor as complexas relações dentro de sala de aula, podendo com eles pensar e, ciente de suas limitações, tornar o exercício da docência menos angustiante.

O curso foi ministrado por uma discente de um programa de pós-graduação de uma universidade paulista, como parte de sua pesquisa em nível de mestrado na área de formação de professores. Realizado nos dias 23 de maio, 30 de maio e 06 de junho de 2011, o curso foi aberto para a comunidade interna e externa à universidade - com a condição dos participantes estarem ligados a cursos de licenciatura em qualquer área do conhecimento - e teve duração total de 12 horas. Houve a participação de 13 alunos: nove vinculados aos cursos de licenciatura da referida universidade e quatro externos. Todos os participantes do curso já haviam tido alguma experiência em sala de aula, seja pela participação em programas de iniciação à docência ou nos estágios supervisionados, viabilizando, desta forma, as discussões sobre as dificuldades encontradas durante a prática docente.

Em relação ao programa do curso, o primeiro encontro tratou de alguns conceitos fundamentais da Psicanálise e da sua interface com a Educação e as questões afetivas relacionadas aos distúrbios alimentares (obesidade, bulimia e anorexia); o segundo encontro teve como pauta a articulação das teorias didáticas e metodológicas sob o ponto de vista do cotidiano escolar, tendo a Psicanálise como pano de fundo para esta reflexão e a discussão sobre o Bullying; no último encontro foi realizada uma discussão sobre as relações afetivas no ambiente escolar (as demandas dos alunos e o que os professores podem ou sabem fazer diante de situações inusitadas advindas desta relação) e um debate sobre sexualidade, álcool e drogas. Além da discussão teórica sobre cada tema, também foram realizadas dinâmicas de grupo onde os participantes puderam expor suas questões sobre o posicionamento do professor diante das situações de ordem emocional que surgem na sala de aula e a construção de possíveis processos diagnósticos e interventivos em relação às demandas do alunado.

Os registros escritos com base nas observações da pesquisadora, além das produções textuais dos participantes durante os encontros, serviram como material para as discussões aqui apresentadas.

De acordo com a análise dos dados coletados, percebeu-se uma mudança na posição dos licenciandos no que tange à atenção às questões subjetivas postas em sala de aula. Como relatado ao final do curso, a Psicanálise pode ser sugerida como meio de acesso ao conteúdo subjetivo do alunado e do próprio professor, pois parece que começaram a entender que a educação se dá na relação entre estes dois atores.

Foi unânime a conclusão sobre a importância de uma abordagem mais contundente das questões afetivas advindas da sala de aula nos programas dos seus cursos de licenciatura, pois a mesmas carecem de espaço para essa discussão, o que acaba comprometendo a prática docente em seu objetivo fulcral: constituir um sujeito capacitado teoricamente e apto para as práticas éticas e cidadãs no cenário da contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

- Demo, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Freud, S. Identificação. In: FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do ego. 1921. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, CD-ROM.
- Freud, S. Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn. 1925. In: Freud, Sigmund. Edição Standart Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1976.
- Garcia, Maria Manuela Alves; Hypolito, Ivaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, Jan/Abr, p.45-56, 2005.
- Kupfer, M.C. Educação para o futuro: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000. 155p.
- Lacan, J. Escritos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- Lajonquière, L. Infância e ilusão (psico) pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999. 204p.

ESPACIO DE REFLEXIÓN PARA PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. UNA MADRE, UN RECORRIDO

Pereira, Marcela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Desarrollaremos aquí el análisis de un caso de una madre que trae a su hijo a tratamiento psicopedagógico al servicio de Psicopedagogía Clínica que funciona en la Facultad de Psicología de la UBA. En forma paralela al tratamiento psicopedagógico grupal del niño, la madre ha asistido a lo largo de cuatro años a los grupos de reflexión para padres de niños con problemas de aprendizaje que el servicio brinda. El tiempo de permanencia de esta familia en el servicio, las dificultades encontradas, las transformaciones habidas y las aún por venir (o no), resultan de interés para reflexionar sobre el trabajo con padres en estos dispositivos. Los alcances y límites de nuestra tarea en relación con las transformaciones en las transmisiones parentales, las oportunidades de donación libidinal y simbólica hacia el hijo, las intervenciones, son interrogantes que intentaremos desplegar en el presente trabajo.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje, Grupos de reflexión con padres, Transmisiones parentales, Intervenciones

ABSTRACT

SPACE FOR REFLECTION FOR PARENTS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

We develop the analysis of a case of a mother who brings her child to the service psychopedagogical Clinical treatment that works at the Faculty of Psychology of the Universidad de Buenos Aires (UBA). Parallel to Psychopedagogical treatment of the child, the mother has attended over four years reflection groups for parents of children with learning disabilities that the service provides. The residence time of this family in service, the difficulties encountered, the transformations and gotten yet to come (or not), are of interest to reflect on the work with parents on these devices. The scope and limits of our task in relation to changes in parental transmissions, libidinal opportunities and symbolic donation to the child, interventions, are questions that try to deploy in this paper.

Key words

Learning disabilities, Discussion groups with parents, Parental transmissions, Intervention

Introducción

Como parte del encuadre del Servicio de Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología, de la UBA, atendemos a los padres de los niños en tratamiento psicopedagógico grupal, como condición para el trabajo con los niños. Se conforman así grupos de seis a siete padres o pareja de padres. Dicha asistencia es en simultáneo con la asistencia de los niños a los grupos psicopedagógicos. La frecuencia del grupo de padres es quincenal, de una hora de duración.

En el proceso diagnóstico y en los grupos de reflexión con padres, se trata de conocer y trabajar con la calidad de las transmisiones parentales en relación con la calidad de la oferta simbólica y afectiva de los orígenes, los principales ejes identificatorios e ideales suministrados en las relaciones filiantes, los conflictos prevalentes y sus formas de resolución, para articularlos con los procesos de simbolización del niño (Schlemenson, 2010; Rego, 2015).

La investigación sobre diversos aspectos que hacen a la producción simbólica de los niños y sus restricciones está siempre presente en el equipo al cual pertenezco. Sin embargo, en esta oportunidad he focalizado el análisis y la reflexión sobre el trabajo con una madre, las transmisiones parentales y sus transformaciones.

María y su familia

María consulta por su hijo Pipo que hoy tiene 12 años. Llega al servicio derivada por la escuela, ya que, con 8 años, se encontraba realizando 1° grado por tercera vez, y estaba en riesgo de repetir nuevamente. (al momento del diagnóstico, hace ya cuatro años).

Al día de hoy el grupo familiar de Pipo está conformado por la madre María (Boliviana, ama de casa), su padrastro Francisco (Boliviano, trabaja en construcción), su hermana Melina (Boliviana, 13 años, está en 1° año), su hermana María, de 3 años y Romina, de un año y medio.

Datos relevantes sobre la historia y el posicionamiento de María en el diagnóstico. (1)

María es analfabeta (sólo sabe escribir su nombre) y Francisco abandonó la primaria en los primeros años, sabe escribir muy poco. La referencia en lectura y escritura es Melina.

La madre relata escenas de violencia, abandono, abuso, maltrato que se reiteran continuamente a lo largo de su vida (con su papá, con el padre de Pepe, con empleadores, etc.). Despliega una posición sufrida, subjetivándose desde la victimización. María no parece tener formulada una pregunta en relación a lo que le sucede a Pipo. Toma dichos de terceros (maestra, escuela, fonoiatra) y en función de esto cumple al pie de la letra las indicaciones que recibe de distintos profesionales o instituciones. Es desde este posicionamiento que presenta un fuerte investimento de la oferta social, pero siéndole difícil implicarse en estos enunciados, presentando una fuerte demanda al otro que alude a una posición pasiva de María.

En cuanto a la oferta identificatoria, las narraciones de M. dejan por fuera lo placentero. En el discurso de M., Pipo tiene existencia desde la dificultad, desde sus imposibilidades, sin poder destacar recursos simbólicos del niño o incorporar algo de lo placentero a sus actividades cotidianas.

Modos de circulación del afecto

A María le es difícil poder desplegar hipótesis, opiniones, es decir construir sentidos subjetivos que den cuenta de sus propias

elaboraciones, en un discurso de fuerte precariedad simbólica y desprovisto de afectividad. El tono es monocorde y bajo, con dificultades en la temporalidad y en la organización, que hace difícil su transmisibilidad.

Esto repercute en Pipo en cuanto a las escasas anticipaciones que María pudo y puede realizar. Estas características hacen al legado simbólico, a la transferencia del lenguaje fundamental para el niño.

Pipo en tratamiento. María, en el espacio de reflexión de padres Primeros tiempos

En lo intersubjetivo

María permanece en silencio, y ante la convocatoria, responde a mis preguntas en un sinfín de episodios en tiempos pasados de ella, donde relata situaciones de violencia y gran desamparo, que realmente movilizan a los demás del grupo pero que ella parece contar evasivamente, con poca ligazón con el afecto. Fuera de estos momentos en que es convocada a hablar, permanece en silencio, alejada del grupo y muchas veces quedándose dormida.

Tiene nulo o escaso intercambio con el grupo, con dificultad para organizar discursivamente un intercambio.

Ofertas libidinales y simbólicas

La oferta al hijo es desde lo corporal, con dificultad para otorgar sentidos: “él es muy pegado a mí, me abraza, el más cariñoso, pide un asiento para mí en el colectivo”.

Por largo tiempo operará con una modalidad práctica, concreta, operatoria, con grandes dificultades para la reflexión, la construcción de sentidos, la ligadura con el afecto. La oferta simbólica y libidinal es escasa.

Momentos posteriores del trabajo con el grupo de padres

En lo intersubjetivo

Muestra interés por lo que sucede en el grupo. Está atenta aun mientras juega afectuosamente con sus bebas que lleva al espacio de padres.

Hay mayor interacción con pares. Si bien es frecuente que se dirija a la terapeuta, de a poco va pudiendo intercambiar de manera más directa, interviniendo, más de lo corporal que desde lo verbal, pero la expresión de su cuerpo y su mirada muestra una expresividad novedosa para los otros (y para ella misma?).

En este sentido, Ricardo Rodulfo (2012) rescata el tema de la alegría, que despoje la solemnidad de tan “adulta” preocupación. Pues con un toque de alegría, se reflexiona mejor, el pensamiento encuentra un medio más facilitador y no tan tóxico. Algo de este movimiento se ha dado en María. Es llamativa su gran y (bonita) sonrisa cuando cuenta o participa de lo que otras madres cuentan, en general en lo referido a lo que hacen los niños.

Ofertas libidinales

Inviste mucho el espacio, casi no falta aun con un embarazo avanzado y debiendo traer a su hijita de un año. Siempre cumplió como se observó desde el diagnóstico, por tener muy investidos los espacios sociales, sin apropiarse mucho del sentido de traer a Pipo aquí, ni poder interrogarse, ni reflexionar sobre su hijo. La modalidad de investimento ha ido transformándose, hay otra cualidad, más discriminada, menos masiva, más activa y menos dependiente.

Puede comenzar a hablar para sí y para los otros, sobre ella como madre de este hijo, con circulación del afecto: “me hace renegar, un dolor de cabeza. Hoy le dije, si te portas mal, no irás al carrousel. Pero después me dice: ay mami, cosita linda... y me convenció”

Ofertas simbólicas

Las restricciones simbólicas para un pensamiento más reflexivo y menos operatorio aún persisten pero se han ido transformando a lo largo del tiempo.

Desde finales del año pasado María y Francisco están pensando en mudarse a la Provincia de Buenos Aires, donde compraron un terreno y el marido había conseguido trabajo en una empresa grande. Esto les permitió tener una heladera por primera vez. Las condiciones de vida en la villa son muy malas, ella relata con detalle el peligro en el que viven, la inseguridad, el narcotráfico en la puerta de su casa y reflexiona “los chicos están creciendo ahí”

En aquellos momentos, en especial cuando no asistían otros padres y estábamos solas, hablaba más y desplegaba su conflicto entre un proyecto hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida, mudándose, y sus temores en abandonar las escuelas de los hijos y, en especial, este espacio terapéutico para Pepe y para su hija mayor que también asiste al servicio. Comenta que Pepe mismo dice que le gusta ir a la provincia pero para ver a Francisco, y estar allí, con los perros, pero no para vivir. Que no quiere abandonar su escuela ni su grupo (de psicopedagogía). Ambos tienen muy investido este espacio. ¿Pero es el mismo investimento de los tiempos del diagnóstico? Sin duda hay diferencias, y las intervenciones se orientaron esta vez a despejar temores y colaborar en la autonomía aún de este espacio. Le ofrecí operar de puente, espacios de mediación entre este espacio y los nuevos espacios escolares y terapéuticos. María está en otra posición donde puede proyectar un futuro mejor para ella y su familia. Esta mujer a la que había que explicarle con papeles y planitos como llegar a la facultad, qué colectivo tomar, y el hijo era quien la guiaba por la facultad buscando el aula donde trabajamos, hoy averigua, maneja mucha información de recursos sociales de su barrio y de las instituciones que ayudan a sus hijos y proyecta un futuro diferente para ella y su familia.

Intervenciones

Alicia Stolkiner señala que los programas y acciones que tienden a incluir a las personas de una comunidad como actores y no como “objetos” de asistencia parecen proveer recursos simbólicos que permiten un nuevo posicionamiento (Stolkiner, 2003)

Al respecto, Bourdieu (1999) considera que al ofrecer una situación de comunicación completamente excepcional, liberada de las restricciones, en particular temporales, que pesan sobre la mayoría de los intercambios cotidianos, y darle acceso a alternativas que incitan o autorizan a expresar malestares, faltas o demandas que el sujeto descubre al expresarlas, el investigador contribuye a crear las condiciones de aparición de un discurso extraordinario, que podría no haberse enunciado jamás y que, sin embargo, ya estaba ahí, a la espera de sus condiciones de actualización.

En ese sentido, resulta de interés observar que las preocupaciones relevantes que María fue desplegando, circularon alrededor del vínculo que consolidaba con sus hijos (límites, cuidados, hábitos) más que alrededor de su situación socio económica. Es decir, al tener esta oportunidad *excepcional*, las condiciones de vulnerabilidad social se pusieron temporalmente en suspenso, y el *discurso extraordinario* que apareció fue el referido al ejercicio de la función materna. Este proceso fue solo “interrumpido” a lo largo de estos años cuando las condiciones de arrasamiento material eran críticas dentro de la pobreza extrema en la que viven. En esos momentos en que el marido se quedaba sin trabajo, solo había palabras (pocas) para hablar y pensar en la sobrevivencia de la familia en condiciones tan extremas. En estos momentos y por primera vez, María dice con lágrimas en los ojos que tal vez ya no pueda asistir más

porque el marido fue echado del trabajo y no tienen dinero para pagar el colectivo hasta la facultad. Después de cuatro años, María comenzó a faltar por este motivo y probablemente deje de venir. Y allí la pregunta sobre el sentido de las intervenciones terapéuticas aparece con mayor intensidad. ¿Cómo intervenir cuando después del tiempo transcurrido, las transformaciones operadas, el vínculo transferencial, una madre comenta y comparte con el terapeuta sus condiciones de vida que ya eran arrasadoras y ahora lo son más aún? Y hoy, esta mujer a la que no se le entendía lo que decía, y hablaba de cuestiones traumáticas de su historia con una modalidad evacuativa y de descarga, desligada del afecto, se conmueve y me conmueve. ¿Cómo ayudarla?

En este caso, podremos tomar los aspectos más metafóricos del holding y el fuerte tono amoroso que el mismo Winnicott le imprime a aspectos relativos al holding "simbólico" o aspectos de sentido del holding tanto de la madre al hijo como del terapeuta a la madre. A lo largo de este tiempo, una de las intervenciones más relevantes con M. fueron otorgar sentido, ligar con el afecto lo que ella no puede ligar y que ella luego hace propio (ejemplos de ello fue la emoción del encuentro con un hermano al que no venía desde niña, y su último embarazo). Como si las intervenciones tendieran a hilvanar o entramar con afecto y sentidos lo que ella arma desde lo operatorio, concreto, corporal. Hoy el afecto afecta, circula y derrama no sólo al interior del espacio grupal de padres, sino sin duda en las ofertas a su hijo, que es uno de los objetivos que nuestro trabajo se propone.

NOTA

(1) El diagnóstico estuvo a cargo de la Lic. Débora Grunberg

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1989). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otros(s)*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Bourdieu, P. (1999). "Comprender", en *La miseria del mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hamuy, E., Lucero, A. (2012). *Transmisiones parentales: un modo de análisis*, en *Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*, Tomo XXXV, pp 43-64
- Rego, M.V.(2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Rodolfo, R. (2012) *Padres e hijos: En tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires. Paidós
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S., Wald, A., Grunberg, D., Rego, V. (2010). *Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico*. Trabajo presentado en el Congreso de Psicología de la AASM, Buenos Aires.
- Stolkiner A. (2003) "Pobreza y subjetividad. Relación entre las estrategias de las familias pobres y los discursos y prácticas asistenciales en salud", en *Revista Subjetividad y Procesos cognitivos* No 4- Desamparo Psicosocial. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Winnicott, D. W. (1965) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires, Paidós, 1993

CONSTRUCCIÓN E INTERCAMBIO EN PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS

Perelman, Flora; Nakache, Débora; Estévez, Vanina; Glaz, Claudia; Bertacchini, Patricio Román
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se presentan hallazgos de una investigación subsidiada por UBACyT cuyos dos objetivos son: indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente los mensajes noticiosos. Se analizan resultados del primer objetivo desde el marco del Constructivismo Relacional, poniendo foco en los estudios sobre psicogénesis de conocimientos sociales, y desde la Teoría Crítica del Discurso. En esta etapa, se exploraron los actos de lectura compartida de dos noticieros televisivos en cuatro grupos focales en los que participaron 23 alumnos de 6° grado de escuela primaria de distintos sectores sociales. El análisis reveló que los niños se aproximan desde sus marcos interpretativos a los textos noticiosos asumiendo las valoraciones de su entorno social. Sus interpretaciones del atravesamiento ideológico de los medios y de las características más invisibilizadas de las instancias mediáticas se complejizan en los espacios de intercambio a partir de intervenciones que conducen a la reflexión sobre el modo de construcción de las noticias. Los resultados constituyen aportes relevantes para la enseñanza, ya que se observa que la construcción de lectores críticos requiere del diseño de situaciones de lectura detenida e intervenciones docentes específicas que propicien el avance de las interpretaciones infantiles.

Palabras clave

Lectura, Noticias, Constructivismo, Infancia

ABSTRACT

CONSTRUCTION AND SHARING IN NEWS CRITICAL READING PROCESSES

Research findings are presented from an UBACyT subsidized investigation whose two goals are: to inquire children's conceptualizations on news production, and explore didactic situations that enable critically reading the news messages. Results from the first goal are analyzed from the Relational Constructivism theoretical framework, focusing on social knowledge psychogenesis studies, and from the Discourse Critical Theory. At this stage, we explored the acts of shared reading of two television news in four focus groups in which 23 students from 6th grade elementary school from different social sectors participated. Analysis revealed that children approach to news texts from their interpretative frames assuming the valuations of their social environment. Their interpretations about the media ideological traversal and the most invisibilized characteristics of media instances become more complex in the areas of exchange from interventions that lead to reflection on the news construction mode. The results are important contributions to teaching, since it is observed that the construction of critical readers requires the design of detained reading situations and teaching interventions that promote the advance of children's interpretations.

Key words

Reading, News, Constructivism, Childhood

Introducción

La relevancia de la problemática de la lectura crítica de noticias mediáticas en las aulas cobra progresivamente mayor centralidad. Niños, jóvenes y adultos participan en una sociedad en la que los medios de comunicación se han convertido en las agencias centrales de producción simbólica y transmisión de la cultura actual (Martín Barbero, 2002, Pinto 2003, Levy 2000).

Hace 5 años comenzamos a investigar la lectura crítica de noticias en niños de nivel Primario en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires[i] con dos objetivos: indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leer críticamente los mensajes noticiosos. El marco conceptual que sustenta esta investigación es el de un Constructivismo Relacional (Castorina, 2003), con foco en los estudios sobre psicogénesis de conocimientos sociales, y la Teoría Crítica del Discurso (Van Dijk, 2003). La influencia educativa que ejercen las empresas mediáticas ha sido escasamente abordada en la investigación psicológica pese a la importancia de los medios masivos en los procesos de subjetivación contemporáneos y, particularmente en las transformaciones que han advenido en la infancia (Carli, 2008). De ahí que la novedad de su estudio exigió numerosos ajustes tanto en la definición del objeto como en la metodología de aproximación al mismo[ii].

Compartiremos algunos resultados obtenidos hasta aquí que consideramos relevantes para el campo psicoeducativo, en tanto entendemos que indagar en profundidad el objeto de conocimiento y las prácticas de lectura de los alumnos como sujetos interpretantes nos permitirá avanzar en el análisis de las condiciones y situaciones didácticas que pueden propiciar la lectura crítica de noticias.

Aprender a leer las líneas, entre líneas y tras las líneas (Cassany, 2006) en las que los medios construyen la actualidad, resulta clave en nuestra formación como ciudadanos y supone visibilizar los mecanismos de selección y producción del verosímil que crean las empresas de medios para posicionarse en el mercado informativo. Ello implica fundamentalmente desconfiar de la transparencia informativa y entender que siempre hay en juego un punto de vista en la construcción de los acontecimientos mediáticos.

Decisiones metodológicas

El diseño de nuestra investigación consiste en un estudio cualitativo de casos. Para abordar la perspectiva de los sujetos, realizamos cuatro grupos focales en los que han participado 23 alumnos de 6° grado de escuela primaria de distintos sectores sociales. Previo a los mismos se administró una breve encuesta de consumos culturales habituales de los niños y sus familias. La consigna de los grupos focales, en los que se les propuso leer dos noticieros, fue: "Vamos a mirar juntos estos noticieros y luego vamos a conversar sobre lo que vimos". Se generó una situación muy probada en lectura literaria: la lectura completa y la creación de un espacio de intercambio. "Leer con lo demás" (Colomer, 2005) permite a las personas experimentar la lectura en su dimensión socializante, esto

es, sentirse parte de una “comunidad de lectores”, de interpretantes, donde todos y conjuntamente construyen el sentido de aquello que leen. En el intercambio grupal, se ha utilizado el método clínico-crítico (Piaget, 1984) para ahondar en el punto de vista de los niños. Los investigadores intervinieron de diversas maneras: entre otras, promovieron la interacción grupal, solicitaron justificación de las aseveraciones que realizaban, retomaron ideas divergentes para favorecer el despliegue de argumentaciones, presentaron contraejemplos e invitaron a volver sobre fragmentos del noticiero para contrastar hipótesis o para poner en consideración aspectos que no habían sido analizados.

En cuanto a la selección de noticieros, se decidió proponer noticieros no actuales ya que, al no tratarse de informaciones “de último momento”, el propósito de lectura cambia: ya no se lee para conocer las últimas noticias sino para comprender su modo de producción y recepción[iii].

Lecturas infantiles de noticieros. Algunos hallazgos

1. Conocimientos sociales infantiles en sus aproximaciones iniciales a los noticieros

a. La primera constatación que surge es que los niños son conocedores de este objeto cultural aún cuando no esté destinado a ellos y que se sugiera explícitamente que no lo vean[iv]. Los noticieros y los canales de noticias forman parte de sus prácticas de lectura cotidianas, como puede observarse en los comentarios previos al visionado de los noticieros:

E[v]: Vamos a ver un noticiero que es Visión 7 y otro noticiero que es de canal 9. ¿Alguna vez lo vieron?

Varios niños: Sí

F: Sí, Telenueve central.

E: Bueno, pero este es el de medianoche ¡Ah! ¿Vos lo viste?

F: Antes de Bendita.

G: Hay 4: uno es el de la mañana, el del mediodía, el central y después a la medianoche.

F: Yo también miro Visión 7 cuando está en los partidos, que lo ponen en el entretiempo

B: Como un Flash (...) Aunque yo veo más C5N.

F: Sí, yo también. Es mejor.

Desde el inicio, se observa que los niños están en contacto asiduo con los medios informativos y que asumen las valoraciones que circulan en su entorno social (“es mejor”), asimilándolas desde sus posibilidades cognitivas.

b. En un comienzo los niños interpretan las noticias desde esta historia de prácticas de lectura y representaciones compartidas con su grupo social y señalan el atravesamiento político e ideológico que poseen los medios, aunque lo piensan de un modo poco específico e indiferenciado.

M: “Si ves VISION 7 y después ves algo en Clarín, es re distinto...no sé (...) Todos siempre le pegan al gobierno del país. ...”

V: “Unos noticieros “ponen” unas noticias y no otras en relación con las ideas políticas. Sí puede ser la izquierda, la derecha, por ejemplo Visión 7 es la izquierda, creo yo, ¿No? (...) El nueve es de la derecha, también creo que eso puede influir un poco.”

G: Yo también vi que... porque Telenueve es un programa que se supone que es de izquierda. En el 9, el 11 y el 13, los noticieros son de izquierda porque están en contra del gobierno. (...) Y, por ejemplo, canal 7, que es de derecha, está con el gobierno.

Esta lectura “ideologizante” expresa las distinciones que niños y familias sostienen en sus prácticas sociales habituales respecto de

lo político. Por ello “izquierda” y “derecha” son campos semánticos atribuibles a diferentes grupos mediáticos, el “gobierno” parece un poder único sin diferenciar si corresponde a la Nación, a la Ciudad, etc. En todos los casos estas consideraciones son previas al visionado del noticiero e interrogar estas cuestiones promueve interesantes reflexiones que presentaremos a continuación.

La complejidad de un emisor múltiple

En la comprensión de las condiciones de enunciación de los noticieros, los niños van realizando operaciones de complejización creciente. En trabajos anteriores (Perelman, Nakache y Estévez, 2013; Perelman, Nakache, Rubinovich, Rodríguez y Dib, 2015), hemos comentado que en los dibujos de los niños pequeños sobre “cómo piensan que se producen las noticias”, aparece un único emisor que es quien cubre la noticia y la transmite por el canal de televisión. En los grupos focales, la apertura de interrogantes sobre quiénes participan en las decisiones que se toman en un noticiero, condujo a que los niños comiencen a construir explicitaciones sobre aspectos no siempre visibles en la maquinaria mediática.

E: Ustedes estaban planteando que, por ejemplo, en Visión 7 interviene más el gobierno, algo así dijeron (...). ¿Cómo imaginan ustedes que participa o cómo se hace para decir: vamos a poner estas cosas? ¿Quién hace eso? ¿Cómo se hace?

F: Eso lo decide la producción del programa.

E: ¿Quién sería la producción F?

F: Todos los que están detrás de la cámara.

G: Los reporteros gráficos, el director también a veces participa. Y también los conductores, a veces también.

F: También hay otras personas que, como muestran en Telefé, que están todos atrás mirando las computadoras para ver las noticias que pasaron últimas del noticiero (...) Ponen un vidrio que están los dos periodistas y atrás del vidrio están todas las personas con las computadoras que, para mí, eso no me lo dijo nadie, me parece que están mirando las últimas noticias que pasaron.

Entre los emisores que conforman la “producción”, mencionan a reporteros gráficos, directores, conductores y un equipo e intentan diferenciar a estos actores de quienes aparecen en pantalla en primer plano. Relevar los diferentes roles que hacen a la factura del noticiero supone avanzar sobre la figura de quienes conducen estos programas para reponer múltiples actores ligados a la producción.

En otro grupo, distinguen entre los emisores que forman parte de las empresas mediáticas (presidente o director del canal) y los que están “fuera del canal” provenientes de la función pública (presidentes, gobernadores), e hipotetizan posibles relaciones entre ellos.

E: Recién por acá decían que “algunas noticias no las seleccionan porque no les interesan”. La pregunta sería: ¿a quiénes “no les interesan”?

C: A los noticieros, a los presidentes.

V: ¿No eran directores?

C: Sí. Del canal

V: Y en parte también a un gobernador, puede ser. ..

E: ¿Y qué relación habría entre un gobernador y un presidente o un director de un noticiero?

C: La diferencia es también que el presidente...organiza todo, no, el presidente da las órdenes y el gobernador... El directorio...

E: ¿Estás hablando del presidente del noticiero o del presidente de la república?

C: Del noticiero.

E: Del noticiero... Y vos hablabas del gobernador.

V: Sí. Cualquier gobernador puede ser, Macri, De la Sota

Finalmente, en un grupo diferente, los niños comienzan a intercambiar acerca del juego de poder que podría establecerse entre estos emisores y ensayan algunas explicaciones.

S: A veces los periodistas de los noticieros dicen lo que piensan, otras veces dicen lo que les ponen en cartitas y todo depende de qué tan legítimos sean los periodistas, si son corruptos o no (...). Como por ejemplo un periodista limpio, te pone lo que piensa y todo lo que quiere y después hay uno que le paga y le dice: "tomá y leé esto en el noticiero", y lo tiene que leer.

E: Entonces, ¿los que están diciendo lo que piensan son los periodistas limpios?

S: Claro, no importa si están de acuerdo con lo que dicen (...). Cualquiera persona que le guste, que quiera hacer algo, puede mandar a alguien corrupto a hacerlo, con un poco de plata (...). Por ejemplo, un periodista puede ser limpio... también puede decir lo que le manda a decir el jefe del noticiero o también puede decir, si es muy corrupto, lo que le manda a hacer alguien que es totalmente ajeno a él, que le dice: "bueno, yo quiero... a mí me conviene que pongas esta noticia" y le paga lo que quiere... y si es corrupto el periodista va a ir y va a poner la noticia...

E: Y el que le dice que quiere que le ponga la noticia, ¿quién sería?

S: Y podría ser ponele alguien del gobierno, podría ser un opositor...

Presidentes, opositores, directores, gobernadores, dueños de canales, productores, jefes, periodistas "limpios" y "corruptos", periodistas que "dan la cara" y los que investigan. En el intento por atrapar quién o quiénes son las personas o entidades que producen intencionalmente los enunciados en los noticieros, aparecen con mayor o menor grado de diferenciación, numerosos emisores y esbozan la existencia de ciertas relaciones de poder entre ellos.

En estas tentativas de apropiarse de las relaciones orgánicas entre diversos actores sociales, los niños parecen dejar atrás la perspectiva de la noticia como el enunciado de un hecho que ocurre en la realidad y que es expuesto por una única fuente, para comprender en su lectura que el texto noticioso es el resultado de operaciones diversas y complejas, donde el poder es una de las claves de lectura más interesantes.

Los noticieros no sólo informan

En los primeros intercambios, las hipótesis infantiles eran relativas a la finalidad informativa y a la función social benefactora de los noticieros. Desde su perspectiva, estos programas "explican" o "hacen resúmenes" de los acontecimientos para que la audiencia esté enterada de lo que sucede y así pueda prevenirse. Al decir de F: "informan lo que pasa en el país para que también tengan en cuenta y salgan tranquilos y no les pase lo mismo (...) que tengan cuatro ojos". Sin embargo, aunque en el inicio señalaban esta intención de informar y contribuir al bien de la sociedad (Cantú, 2013)[vi], el intercambio grupal les permitió ir reconstruyendo otros propósitos menos explícitos, dirigidos a producir efectos diversos en los destinatarios:

a) El noticiero es parte del "negocio" mediático. Prontamente, detectan la presencia de publicidad dentro de los noticieros para influir en las elecciones de consumo del público.

C: (...) Estaba viendo Telefé noticias y estaban pasando la publicidad de "Día[vii]", (...) el hombre que habla decía: "Te conviene Día porque..." y después pasan la tanda y después vuelven al programa.

Al mismo tiempo, van tomando conciencia que estos programas de noticias son parte de la industria del entretenimiento y compiten entre sí para lograr mayor cantidad de público (clientes) ya que de

ese modo pueden obtener mejor pauta publicitaria, que es el corazón de las empresas mediáticas.

G: Los noticieros casi siempre pasan la noticia a la misma hora. Siempre a la misma hora están pasando la misma noticia.

E: (...) ¿Por qué hacen eso?

L: Por competencia; (...) uno quiere tener más rating que el otro, si uno tiene más rating que el otro va a tener más público, más fama.

F: (...) También se van a pelear por tener el mejor testimonio. (...) El otro día estaban hablando de una fiesta y empezaban a ir a las personas más famosas y se peleaban por ver quién tenía el más famoso y a quién le podían sacar un testimonio mejor.

b) El noticiero "ficcionaliza" la realidad. En esta búsqueda por mantener pendiente a la audiencia, generando rating y "fidelizando clientes", los noticieros apelan a la emocionalidad del público hibridando la información con recursos dramáticos (la exageración, la focalización en las voces de los protagonistas, la música).

G: Por ahí hay una de diez (noticias) que resulta todo bien, que el SAME llegó rápido, la policía también, el tipo se salvó, pero eso nunca lo pasan. Siempre pasan la tragedia (...).

N: (...) Quieren dar lástima.

E: ¿Quieren llamar la atención de quiénes?

G y L: De los que ven las noticias.

G: Hay algunos programas que para que la gente los vea más y tengan más rating siempre dramatizan un poco más la situación; (...) por ejemplo que si hubo una explosión en una fábrica de garrafas y no hay heridos, dicen que puede haber un herido, que puede haber gente grave o empiezan a contar una historia toda dramatizada...la historia, pero dramatizada.

c) El noticiero busca influir en el comportamiento de la gente. En esta multiplicidad de intenciones que exceden lo informativo, los niños señalan que a veces los noticieros pretenden perjudicar a instituciones o políticos y llevar al público a realizar acciones violentas a partir de mentiras.

V: Por ahí lo quieren dejar mal parado a cierto gobernador, al presidente, a la presidenta.

C: (...) O a la policía.

V: (...) Para generar violencia, puede ser.

E: (...) Sería que está pensado como para producir algo en la gente que lo ve, una de las cosas es susto y vos decías que otra cosa es generar violencia.

V: Y odio.

E: (...) Generar violencia y odio. ¿Y eso puede ser conseguido pasando noticias policiales de hechos que no se resuelven bien?

V: O mentiras.

Así los niños van descubriendo que la finalidad de "hacer saber" de los noticieros está en permanente tensión con la finalidad de "hacer sentir" y de "mandar a hacer" de los mismos (Charadeau, 1997, 2003). La pretendida "transparencia informativa" del discurso noticioso es jaqueada por múltiples intenciones que configuran su materialidad híbrida, donde lo "verista"[viii] (Varela 2008 y 2009) se mixtura con lo ficcional, el entretenimiento y la industria del consumo.

Algunos aportes de la investigación psicológica a la construcción de situaciones didácticas

Los niños ponen en evidencia que, como practicantes sociales del lenguaje, presentan aproximaciones a los textos noticiosos, reconocen las marcas centrales de estos textos y realizan lecturas de sus múltiples intenciones que requieren ser interpeladas desde el

contexto escolar. Desde el inicio, traen interpretaciones del atravesamiento ideológico de los medios, pero esa mirada quedaría cristalizada y superficial sin la reflexión sobre el modo de construcción de las noticias que se puede generar en espacios de intercambio. Es en estas situaciones donde se transita un camino de complejización de la lectura que parte de la posibilidad de conformar una comunidad de interpretantes. Como vimos, las intervenciones de los entrevistadores apuntan a que intenten desentrañar el objeto “digno de ser mirado, cuestionado (...) para ver cómo funciona, qué tiene dentro que lo hace funcionar “[ix] (Carranza, 2015)

Lo que nos enseña la investigación psicológica emprendida hasta ahora es que, con los alcances y límites que les ofrecen sus marcos interpretativos, los niños logran avanzar en capturar la complejidad del objeto visibilizando las instancias más invisibilizadas por las empresas mediáticas: quiénes enuncian, qué intenciones motorizan su producción, cuáles son las relaciones de poder y qué estrategias utilizan para provocar sentimientos y generar acciones en los lectores.[x]

Desde esta perspectiva es necesario permitir que ingresen los noticieros en la escuela y no sólo la prensa escrita. Las imágenes de la actualidad que circulan en papel y pantallas organizan textos complejos, híbridos, que requieren de procesos de comprensión que integren tal diversidad discursiva.

Abordar la formación de un lector crítico en medios implica, entonces, propiciar el pasaje de una práctica de lectura en uso (cuando “miran noticieros en sus casas”) a una lectura como espacio compartido de reflexión sobre el objeto. En el marco de una comunidad de interpretantes y con la intervención docente que permite microhistorias de experiencias formativas singulares, parece posible contribuir al fortalecimiento de una sociedad más democrática y justa.

NOTAS

¹ Se trata del proyecto trienal consolidado denominado *Lectura crítica de noticias: conceptualizaciones de niños y jóvenes en situaciones didácticas*, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2013-2016. Facultad de Psicología, Cátedras de Psicología y Epistemología Genética I y Psicología Educacional I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Silvana Díaz, Jimena Dib, Vanina Estévez, Claudia Glaz, Agustina Lumi, Mariana Ornique, María Elena Rodríguez, Gabriela Rubinovich y Adriana Torres.

La investigación anterior también consistió en un proyecto trienal consolidado, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para el período 2010-2012. Facultad de Psicología, Cátedras de Psicología y Epistemología Genética I y Psicología Educacional I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Jimena Dib, Vanina Estévez, Olga López Broggi, Mariana Ornique, María Elena Rodríguez y Gabriela Rubinovich.

[ii] Tales caminos de aproximación fueron abordados por el equipo de investigación en numerosos artículos citados en la bibliografía y han sido presentadas en los Congresos anteriores

[iii] Se eligió *contrastar dos noticieros del mismo día y horario*: Visión 7 y Telenueve al cierre, ambos de medianoche, del 22 de abril de 2014 para posibilitar una contrastación más clara no sólo de los mecanismos de selección de cada noticiero sino también de los puntos de vista adoptados ante la cobertura de noticias.

[iv] En la República Argentina los noticieros presentan al comienzo una placa que advierte: “Atención: Contenido no apto para niños, niñas o adolescentes”.

[v] Se designa con la inicial E la intervención de los entrevistadores y con las otras iniciales las de los niños participantes.

[vi] Cantú (2013), en sus estudios sobre la recepción de informativos televisivos en adultos, describe las funciones o roles que los televidentes atribuyen a los noticieros: función social de contribuir al bien de una comunidad o de la sociedad en su conjunto, de ser un entretenimiento o ser una empresa parte de una industria que busca el éxito comercial de su producto.

[vii] “Día” es el nombre de una cadena de supermercados en Argentina.

8 Los discursos veristas, según Jean-Pierre Esquenazi (1996), son aquellos que pretenden explícitamente decir la “verdad” de una cierta realidad material. Sus enunciados reenvían deícticamente al universo de hechos que, dentro de una comunidad interpretativa dada, se consideran como “reales”. (...) Lo que los reúne bajo la categoría de “veristas” es que suponen operaciones de singularidad: “hay un conjunto x de cuerpos, identidades, sujetos sociales y espacios que aparecen en la pantalla y que corresponden al universo de lo real”, y su presencia ostensible refuerza el efecto de transparencia del discurso. (p.2 y p.7).

9 El lenguaje deja de ser ese instrumento invisible y se convierte en un objeto entre los objetos, digno de ser mirado, manipulado, cuestionado e incluso destruido. Cómo se destruye al juguete para ver cómo funciona, qué tiene dentro que lo hace funcionar” (Carranza, Marcela, 2015)

10 Detectamos así progresos en sus conceptualizaciones que también ya se han elucidado en situaciones de lectura vinculadas con otros conocimientos de dominio social (Lenzi y Castorina, 2000) donde hay multiplicidad de actores sociales en instituciones que sostienen relaciones de poder a veces veladas. En la actividad de elaboración conceptual, el sujeto está comprometido con su identidad social, vinculada a las representaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2003). Dichas representaciones o su horizonte ideológico constituyen un saber social del que no pueden prescindir los niños y alumnos en su construcción conceptual. Son parte de la construcción conceptual de cada individuo, en la medida que son las condiciones que posibilitan el conocimiento (son una materia prima de la elaboración intelectual) y limitan lo que se puede pensar autónomamente (por ejemplo, la versión benefactora del presidente dificulta la construcción conceptual del sistema político. (Castorina, 2014)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En Castorina, J. A y Barreiro, A. (coord.) Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2008) Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente (1983-2001). En La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el shopping. 1º parte. Buenos Aires: Paidós
- Carranza, Marcela (2015) La poesía y la resurrección del mundo. Ponencia. Disponible en <http://www.troquel.cl/ponencia-marcela-carranza-la-poesia-y-la-resurreccion-del-mundo/> Fecha de consulta: febrero 2016.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama Colomer, T. (2005). Andar entre libros. México: FCE.
- Castorina, J. A. (2003) Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. Psykhe, 12 (2), 15-28.
- Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa.
- Duveen, G.; Lloyd, B. (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: Castorina, J. (comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.
- Esquenazi, J. P. (1996). Qu'est-ce qu'un discours 'vrai'? L'image 'vrai' aujourd'hui. En Champs Visuels, N° 2: Réalités de l'image. Images de la réalité. Paris: L'Harmattan, juin.

- Fontanille, J. (2004) Quand le corps témoigne: approche sémiotique du reportage. En: Soma et Séma. Figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Lenzi, A. M. y Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Comps) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona. Gedisa
- Lévy, P. (2000). Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática. Buenos Aires: Edicial S.A.
- Martín-Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse son image et son public. París: PUF.
- Nakache, D. y Mastrini, G. (1998). La investigación para la producción de medios escolares. En Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica, Buenos Aires: SED, GCBA.
- Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. V. 1, 363-373.
- Perelman, F., V. Estévez, M. Orniqne, O. López Broggi y P. R. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. V. 1, 181-193.
- Perelman, F.; Nakache, D.; Rubinovich, G.; Rodríguez, M. E y Dib, J. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. V. 8 N° 16 / Julio-Diciembre 2015. 13-32.
- Piaget, J. (1984) La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
- Pinto, M. (2003). Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança. Revista Ibero-Americana de Educação, 32, 119-143.
- Saada-Robert, M. y Balslev, K (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. Revue Suisse des sciences de l'éducation. 28 (3) 2006, 487-514.
- Van Dijk, T. (ed.) (2003). Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel.
- Varela, G. (2008). Procedimientos autenticantes en programas televisivos veristas. Inédito. Disponible en: <http://semioticadelosmedios2.sociales.uba.ar/files/2011/07/Procedimientosautenticantes-Graciela-Varela.doc>
- Varela, G. (2009). Cuerpos y espacios de lo cotidiano en la no ficción televisiva. Figuras Teoría y Crítica de Artes, N° 6, diciembre. Disponible en: <http://www.revistafiguraciones.com.ar/numeroactual/index.php?idn=6>
- Verón, E. (1985). El análisis del "contrato de lectura", un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media. En Les Medias: Experiencias, recherches actuelles, applications. París: IREP
- Verón, E. (2001). El living y sus dobles: arquitecturas de la pantalla chica. En El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires: Norma. Disponible en: <http://ariel-amadio.com/docencia/wp-content/uploads/2013/08/El-living-y-sus-dobles-Eliseo-Veron.pdf>

A PATOLOGIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM HIPERATIVIDADE A PARTIR DE UM RECORTE DE UMA CRIANÇA DO SÉCULO XVIII

Peres Jafferian, Vera Helena
UNIFIEO - OSASCO. Brasil

RESUMEN

Neste estudo o objetivo é problematizar o diagnóstico da hiperatividade levando em conta o alto número de crianças diagnosticadas e rotuladas que encontramos na literatura nesta época. Pretende-se também relativizar a patologização sobre certos modos de expressão da criança através dos gestos e movimentos. Para isto tomaremos uma criança do século XVIII que apresentava uma série de comportamentos que nos dias atuais podem ser patológicos e considerados um transtorno de comportamento, como o TDAH. No entanto naquela época eram adequados aos costumes vigentes. Esta análise leva a uma hipótese que os comportamentos da criança são relacionados à cultura em que estão inseridas e certas formas disruptivas tanto podem acontecer pelo excesso como pela falta de limites e regras tendo em vista que as pessoas são diferentes. Assim a diversidade deve ser respeitada.

Palabras clave

Patologização, Criança, Hiperatividade, ADHD

ABSTRACT

THE PATHOLOGIZATION OF THE CHILDREN WITH HYPERACTIVITY FROM A CUT OF A XVIII CENTURY CHILD

In this study the intention is to discuss the diagnosis of hyperactivity taking into account the high number of children diagnosed and labeled found in the literature at this time. It is also intended to relativize the pathologizing of certain children's modes of expression through gestures and movements. For this we will take a child of the eighteenth century had a number of behaviors that nowadays can be considered pathological and a behavior disorder such as ADHD. However at that time they were appropriate to the prevailing customs. This analysis leads to a hypothesis that children's behaviors are related to the culture in which they operate and certain disruptive forms can either happen by excess and the lack of limits and rules with a view that people are different. So diversity should be respected.

Key words

Patologization, Child, Hyperactivity, ADHD

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a patologização da criança hiperativa diagnosticada com TDAH -Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a partir de diferentes modos de olhar os fenômenos através de um resgate histórico.

Neste artigo o foco será a hiperatividade como sintoma do TDAH em crianças. A hiperatividade ou instabilidade psicomotora é estudada desde o século XIX segundo Ajuriaguerra (1980) e é um dos sintomas presentes hoje no TDAH. Segundo Barkley (2008) o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade atualmente é "o termo atual para designar um transtorno desenvolvimental específico observa-

do tanto em crianças quanto em adultos com os sintomas de déficits na inibição comportamental, atenção sustentada e resistência à distração". (BARKLEY, 2008, p. 9). Segundo Jafferian, (2015) o TDAH foi muito estudado e "obteve várias denominações ao longo do tempo, tais como síndrome da criança com lesão cerebral, síndrome da criança hiperativa, disfunção cerebral mínima, agitação e mais recentemente transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade" (JAFFERIAN,2015).

Nos últimos tempos muito tem se falado sobre crianças que movimentam-se muito, são impulsivas e inadequadas socialmente e por tudo isto incomodam os pais e os professores. Muitas delas são vistas como diferentes do esperado para uma criança e por isto são encaminhadas para avaliação médica e são diagnosticadas, por alguns médicos, com TDAH. Mas, atualmente, pelo excessivo número de crianças diagnosticadas como hiperativas há muitas controvérsias quanto ao diagnóstico de tal transtorno e também de sua própria existência por causa de sua epidemiologia desigual em vários países como DeGrandpre apud Leonardi et al (2010) sugerem que "o diagnóstico é vago e fortemente influenciado por fatores culturais" (DeGRANDPRE apud LEONARDI et al, 2010, pg. 116). Assim, provavelmente, estas crianças são rotuladas como hiperativas e podem ficar presas a um lugar sem autonomia como mostraram os resultados dos dados obtidos em atendimentos psicopedagógicos de cinco pacientes hiperativos na pesquisa de Jafferian(2015). Desta maneira tais crianças não mostram o que sabem sendo subjugadas pelos pais que se conformam com tal diagnóstico que muitas vezes atende a uma manutenção "do status quo" que impede um novo modo de olhar a criança. Normalmente, na atualidade espera-se que todas as crianças sejam iguais, e, muitas vezes, os pais e professores não respeitam o ritmo e o excesso de movimentos delas segregando-as como se tivessem um problema.

Desta maneira a escola e a família isentam-se de qualquer culpa e a criança é encaminhada para avaliação e fica sujeita ao saber-médico que assume o papel da família e da escola patologizando esta criança com tal transtorno. Assim, parece que as crianças que estiverem fora do padrão esperado nos modos de aprender, de agir e reagir, e de se comportar poderão de acordo com o observador, seja professor, pais ou médico, serem rotuladas com transtornos neuropsiquiátricos com demanda de muitos tratamentos com profissionais e com drogas psicoativas (Collares e Moyses, 2014, pg.22). Na literatura há muitos estudos sobre a medicalização de criança que mostram que o Brasil é o segundo maior consumidor de metilfenidato no mundo e só perde para os Estados Unidos (Collares e Moyses, 2014, pg. 57). Muitas vezes a medicalização de crianças com diagnóstico de TDAH pode ser uma tentativa de ajustar modos de ser e estar no mundo, impedindo que as crianças mostrem suas capacidades de diferentes modos, como sugere Souza (2014): "o multiculturalismo e o direito à diversidade, com sua potência de abertura para o novo, tornam-se letra morta" (SOUZA, B. P., 2014,

pg.72). Ainda ao se medicalizar um sujeito parece que se resolve uma questão que acalma a família e o doente, como uma solução mágica, mas pode camuflar e não resolver um problema que muitas vezes está na família ou na escola (Moyses, 2001). Visto desta maneira percebe-se que o corpo da criança, que movimenta-se em demorado querendo dizer algo, é tomado pelos dispositivos de poder nas sociedades de controle, como sugere (Lacet, 2014), “como um corpo, que fora do critério estatístico de normalidade pode representar um risco de fracasso pessoal e social” (LACET, C.C., 2014, pg.35). Assim para se solucionar uma possível disfunção neuroquímica se propõe como cura e alívio dos sintomas um medicamento como o metilfenidato (Ritalina ou Concerta) sendo os mais indicados para tratamento de crianças hiperativas. Deste modo há uma naturalização da medicação como reguladora da subjetividade.

No entanto há muitas crianças com diagnóstico de hiperatividade que não aceitam regras e não tem limites e com a intervenção psicopedagógica com elas e com a família há uma mudança de atitudes por parte dos pais e nas crianças conseqüentemente. Isto nos faz lembrar de crianças francesas que, geralmente, são educadas pelos pais desde pequenas com regras e limites e não há relatos de casos de crianças francesas com TDAH na literatura. Assim pretendemos aqui responder a algumas questões referentes a este transtorno que nos inquietam: Será coincidência ou realmente educar uma criança com regras e limites pode evitar comportamentos disruptivos? Considerando que crianças com tais comportamentos na atualidade são vistas como portadoras de um transtorno seria interessante estudar o caso de uma criança de outra época e de outra cultura que apresenta as mesmas características e não é visto como uma patologia, mas é adequado à sua época. Desta maneira nós ousamos discutir sobre a infância do menino Luiz XIII, futuro rei da França, e suas atitudes que hoje seriam classificadas como um transtorno disruptivo, como o TDAH. Esta criança vivia na França, no século XVII e era conhecido na época como “Delfim”, e desde cedo movimentava-se muito pelo palácio segundo relatos do diário do seu médico Heroard.

A seguir discutiremos, a partir de relatos do médico, como era a vida desta criança naquela época e também como seria nos dias atuais. Dr. Heroard relata que as brincadeiras do Luiz XIII até os 7 anos eram as mesmas de todas as crianças da época, nobres ou fidalgas, e entre suas preferidas estavam os cata ventos, o cavalinho de pau, o peão e as bonecas. Delfim também gostava de dançar, ouvir música e participava das festas no palácio e embora a dança e a música fizessem parte da educação das crianças daquela época, ele mostrava-se precoce para tais habilidades, como relata Dr. Heroard: “com um ano e cinco meses o menino “toca violino e canta ao mesmo tempo” e “com um ano e meio porém, já lhe colocam um violino nas mãos: o violino ainda não era um instrumento nobre, era a rebecca que acompanhava as danças nas bodas e nas festas das aldeias.” (ARIÈS, 1981, pg. 68). Neste relato percebe-se que o menino era incentivado pelos pais que queriam sua presença em todas as festas e eventos no palácio e em atividades fora. Ele também brincava e jogava com empregados que de certa forma também o incentivavam. Pensando na época que esta criança vivia temos que considerar que a criança não tinha um lugar na família, não era vista pela sociedade como criança e sim como um adulto pequeno e vivia entre os adultos ouvindo e vendo tudo que acontecia à sua volta. Percebe-se que nesse período tudo era permitido diante das crianças, desde a linguagem grosseira, palavrões, ações a situações escabrosas. Elas ouviam e viam tudo, não haviam valores e moral e nem um controle por parte dos adultos. Naquela época, segundo Ariès (1981), as brincadeiras variavam com a ida-

de e costumavam acontecer entre crianças e adultos juntos, não havendo uma separação. Não havia o sentimento da infância e as crianças não recebiam os cuidados necessários de higiene e saúde. Muitas crianças não tinham limites e eram impulsivas como o próprio Luiz XIII que algumas vezes era repreendido, conforme relato do seu médico: “Delfim” muitas vezes também, ele é surrado: como se comportasse mal (recusava-se a comer), levou uma surra; depois de acalmado, pediu sua comida e comeu. Foi para seu quarto gritando e levou uma surra.” (ARIÈS, 1981, pg.69). Luiz XIII fazia muitas coisas, era impulsivo e muito ativo, participava de muitas brincadeiras com soldados, com empregados e acompanhava o pai em várias situações, como relata o médico dele: “ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão.” (ARIÈS, 1981, pg.71).

A partir destes relatos percebemos que em muitos momentos Luiz XIII tem um excesso de movimentos e não tem limites ao lidar com as pessoas. Tem-se a impressão que ele é agitado e impulsivo, embora seja um bom aluno e adequado nas aulas. Nos dias atuais ele seria encaminhado pelos pais ou professores para um médico para um diagnóstico e provavelmente seria diagnosticado como hiperativo e teria que tomar medicamentos para se acalmar e ficar quieto, conforme esperado em nossa cultura. Assim ele teria uma patologia determinada pelo poder médico e por sua hegemonia, imputada pelos diagnósticos e encaminhados para tratamentos inoperantes, que pretendem regular o que é normal e o que é patológico, Coudry (2014). Deste modo a patologização de crianças “dito” normais acontece, determina e controla os gestos e pensamentos de sujeitos “ditos fora do padrão esperado”.

Para Crochik e Crochick (2010) se considerarmos o TDAH como sinal ampliado e espelhado do modo atual do desenvolvimento do que se supõe como indivíduo normal, levando em conta que a formação do indivíduo é determinada pela cultura e muda de acordo com a história do homem, as questões da desatenção, impulsividade e hiperatividade não devem ser, inicialmente, respondidas pela medicina e pela psicologia que estudam e tem o que dizer sobre estes problemas. Pois estes sintomas do TDAH, segundo os mesmos autores, devem ser pensados como uma expressão de resistência, não intencional, à adaptação exigida em nossa época, e consideram o TDAH como: “ Marcas de nossa cultura que, nos dias que correm, dificulta a diferenciação individual. O modelo atual de indivíduo bem-sucedido envolve, entre outros atributos, a atenção contínua a tudo que o rodeia e a capacidade de tomar decisões a partir do controle de impulsos. Deve se interessar por tudo, pois a ausência de interesse implica a acusação de não querer participar do que é valorizado” (CROCHIK e CROCHICK, 2010, p.180).

Numa outra abordagem Levin (1995), a partir de contribuições da psicanálise, desenvolve a ideia de que a instabilidade psicomotora ou a hiperatividade da criança está relacionada com a necessidade de ser vista pelo outro e assim tal criança se movimenta muito para chamar a atenção da mãe. O mesmo autor coloca que: “a partir do outro encarnado na mãe, esta criança ocupa um lugar de objeto, com o qual se goza objeto revoltoso e movediço que tem que ser olhado constantemente” (LEVIN, 1995, p.160). No entanto, também naquela época, os adultos começaram a perceber a existência da criança através de um novo olhar a paparicação, com um sentimento da infância. Assim a criança começava a ser vista como engraçadinha e divertida. Os adultos divertiam-se com elas, se distraíam e gostavam que elas fizessem gracinhas mas não haviam padrões morais e regras de condutas e às vezes promiscuidade. No

entanto mesmo naquela época algumas pessoas não concordaram com estas atitudes dos adultos com as crianças porque elas não eram repreendidas quando eram inadequadas, como sugere Ariès (1981), que havia uma reação contra a “paparicação” das crianças de menos de oito anos, e contra a opinião de que elas ainda eram muito pequenas para serem repreendidas. La Civilité Nouvelle, de Courtin, de 1671 explica longamente essa visão: “Tudo lhes é permitido, indiferentemente. Nada lhes é proibido: eles riem quando deviam chorar, choram quando deviam rir, falam quando deviam calar e ficam mudos quando a boa educação os obriga” (ARIÈS, 1981,pg.122). Assim houveram críticas de algumas pessoas pela atenção que se dispensava às crianças apenas pelo divertimento que elas causavam nos adultos, pelo sentimento de exasperação. Não havia um modo de educar a criança uma vez que tudo era permitido. Isto acontecia também nas classes sociais menos favorecidas onde as crianças faziam o que queriam e eram mal-educadas pois os pais não colocavam limites e as idolatravam. Como Ariès (1981) relata: “Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e sobretudo no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças.” No entanto este movimento dos moralistas e dos educadores do século XVII que formou esse outro sentimento da infância inspirou toda a educação até o século XX. Assim o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e das brincadeiras, mas através do interesse psicológico e dos aspectos morais. Havia também uma grande preocupação com os cuidados de higiene e com a saúde das crianças. Deste modo tudo o que se referia às crianças e à família era um assunto sério e digno de atenção. A criança passou a ter um lugar central na família. Ariès, (1981).

Visto deste modo percebemos que os valores sociais de cada época normatizaram a figura e o papel da criança nos diferentes contextos (familiar, escolar, entre outros). Ressalta-se aqui que hoje em dia existem regras e limites a serem colocados pelas famílias que foram mudados e incorporados ao longo dos tempos. Mas assim mesmo nem sempre as famílias e a sociedade seguem tais valores e isto gera problemas familiares e sociais com jovens que não obedecem às regras e não aceitam as regras da cultura em que vivem. Considerações finais: Com este trabalho queremos mostrar que o mesmo comportamento pode ter sentidos diferentes de acordo com a cultura, considerado normal ou patológico. Percebe-se que o comportamento disruptivo pode acontecer pelo excesso como pela falta de limites e regras e que seria interessante considerar que cada sujeito tem suas particularidades e deve ser respeitado. Nota-se também que o mesmo comportamento pode ser rotulado de formas diferentes de acordo com as expectativas de cada época histórica, pois algo que é visto como normal em certa época não é normal em outras. Chama a atenção também o comportamento da criança de acordo como ela é vista pelo adulto de acordo com as exigências da cultura em que vivem, e esta criança pode se rebelar quando não aceita o que é exigido dela não importando o que é exigido. Muitas destas questões são tratadas pelo poder médico que faz o diagnóstico de atitudes e comportamentos que não estão enquadradas no modelo esperado pela cultura em que vivem. Assim houveram, ao longo da história, muitos transtornos psiquiátricos que foram vistos pela medicina como epidemias tendo em vista o grande número de diagnósticos feitos. Atualmente no DSM-V que foi lançado em 2013 surgiram novos transtornos como transtorno bipolar, transtorno oposicionista e outros que não necessitaram de provas para catalogação e certificados e consequentemente faci-

litam a venda de medicamentos, principalmente, entre crianças. Como o TDAH, que consta nestes manuais desde o DSM-III e que é hoje o transtorno que mais acomete crianças em idade escolar, como uma epidemia, conforme Reis e Santana (2011) citam “... , no Brasil, estima-se que há entre 5% e 8%, , ou seja, de cada 20 crianças 01 tem TDAH.” (Reis e Santana, 2011, p.188) .

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. de (1980) .Manual de Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro:RJ: Editora Masson do Brasil Ltda.
- Ariès, P. (1981) História social da criança e da família.Rio de Janeiro: R: Editora LTC. (2ª ed.).
- Barkley, R.A. e Murphy K.R. (2008).Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Exercícios Clínicos. Porto Alegre: RS: Artmed editora.
- Collares, C.A.L. & Moyses, M.A.A.(2015) Medicalização do comportamento e da aprendizagem Em: Medicalização da educação e da Sociedade. Ciencia ou Mito.Salvador, EDUFBA, (pp.21-46).
- Collares, C.A.L. & Moyses, M.A.A.(2014) A Educação na era dos transtornos. Em: Medicalização da educação e da Sociedade. Ciencia ou Mito. Salvador, EDUFBA, (pp.47-68).
- Coudry,M.I.H. (2014) Patologização de crianças sem patologia.Em: Medicalização da educação e da Sociedade. Ciencia ou Mito. Salvador:BA: EDUFBA, (pp.227-250).
- Crochik, L.J. & Crochick, N. A.(2010) Desatenção Atenta e a Hiperatividade sem ação. Em Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. (1ª ed.). São Paulo. Casa do Psicólogo, (pp.179-191).
- Jafferian,V.(2015) O diagnóstico como destino: a criança com TDAH e a flexibilização necessária na clínica.(Dissertação de Mestrado). UNIFIEO. Osasco.
- Janin, B.et all .(2010) Niños desatentos e hiperactivos ADD/ ADHD, Reflexiones críticas acerca del Transtorno del Deficit de Atencion com o sin Hiperactividad. Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.
- Lacet, C.C. (2014) A escuta psicanalítica da criança e seu corpo frente ao diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH. (Tese de doutorado). São Paulo. Universidade de São Paulo-USP. Instituto de Psicologia.
- Leonardi, J.L., Rubano D.R. & Assis, F.R.P.de. (2010) Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. Em Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. (1ª ed.): São Paulo- SP: Casa do Psicólogo. (pp.111-130).
- Levin, E. (1995) A Clínica Psicomotora - O corpo na linguagem. Petrópolis, RJ : Editora Vozes.
- Moyses, M.A.A. (2001) A Institucionalização Invisível crianças que não, aprendem-na-escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.
- Reis, G.V. & Santana, M.S.R. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): doença ou apenas rótulo? Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- An. Sciencult Paranaíba (v. 2), (pp.188-195).
- Souza, B.P. (2014).Orientação à queixa escolar na contramão da medicalização da educação e da vida. EM: Medicalização da educação e da Sociedade. Ciência ou Mito. Salvador: BA: EDUFBA..

ESTUDIO DE LAS TRANSMISIONES PARENTALES EN RELACIÓN A LAS MODALIDADES RESTRICTIVAS DE SIMBOLIZACIÓN CON PREDOMINANCIA SOBREADAPTADAS

Pereyra, Ana Sofia

Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El presente escrito pretende reflejar los hallazgos y las relaciones existentes entre las transmisiones parentales y las modalidades restrictivas de simbolización con predominancia sobreadaptada de tres niños, título correspondiente al trabajo final de grado de una estudiante de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. El estudio está basado en el análisis de tres casos pertenecientes al material clínico del Servicio de Atención Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santiago del Estero. El objetivo principal del trabajo es reflejar el proceso investigativo, desde la elaboración del proyecto final de grado hasta los avances que actualmente forman parte del trabajo final (tesis), para así dar a conocer el proceso y las conclusiones encontradas hasta el momento, desde el posicionamiento como estudiante con miradas hacia el ejercicio profesional, dentro del ámbito clínico.

Palabras clave

Transmisiones parentales, Modalidad restrictiva con predominancia sobreadaptada, Psicopedagogía clínica

ABSTRACT

STUDY OF PARENTAL TRANSMISSIONS IN RELATION TO RESTRICTIVE MODALITIES OF SYMBOLIZATION WITH PREDOMINANCE OVER ADAPTED

This work aims to reflect the findings and the relationships between parental transmissions and restrictive modalities of symbolization with over adapted predominance of three children, title for the final degree of a student of the Bachelor in Psychopedagogy. The study is based on the analysis of three cases pertaining to clinical material from the Counselling Service Care of the Faculty of Science Education of the Catholic University of Santiago del Estero. The main objective of this work is to reflect the research process, from preparing the final draft to developments that are currently part of the final work (thesis), in order to publicize the process and the findings so far, from the positioning as a student with looks towards professional practice within the clinical setting.

Key words

Parental Transmissions, Restrictive modality with predominance over adapted, Clinical Psychopedagogic

1. Introducción:

Uno de los fines que orienta a este estudio es articular el campo de la clínica con el campo de la investigación. Por un lado, se basará en tres casos clínicos, trabajado desde el Servicio de Atención Psicopedagógica; y por el otro, con la intención de dar continuidad a la propia investigación iniciada con el estudio de casos realizados en la primera práctica clínica.

La relevancia de la investigación que aquí se expone recae en conocer y analizar las particularidades de las transmisiones parentales, para luego constatar su incidencia y/o relación en la configuración del funcionamiento psíquico y simbólico del niño, revistiendo o no importancia en las características de su modalidad simbólica y sus restricciones en predominancia sobreadaptadas puesto que, desde el ámbito psicopedagógico es pertinente trabajar en aquellas restricciones que perturban los procesos de producción simbólica óptimos para el aprendizaje escolar.

2. Referentes teóricos - conceptuales:

Las particularidades que presentan las modalidades de aprendizaje expresadas en las producciones simbólicas de niños (que puedan ser restrictivas o no), son analizadas en el marco del diagnóstico psicopedagógico desde el ámbito de la Psicopedagogía Clínica. La misma se aborda a partir de diversos marcos teóricos, indicando, que en el presente trabajo final de grado se adoptará el encuadre **Psicoanalítico Contemporáneo**; “entre sus ejes, el psicoanálisis contemporáneo propone una lectura pluralista sobre la obra Freudiana y una apropiación crítica y creativa de los principales aportes post-Freudianos, con las particularidades específicas de las inscripciones sociales que atraviesan a los distintos sujetos, como ejes constitutivos de sus procesos de simbolización” (Shlemenson, 2009, pp. 48-49).

Uno de los intereses de esta investigación se centra en los problemas de aprendizaje que remiten a **modalidades restrictivas de simbolización** de niños que se encuentran en edad escolar. Silvia Schlemenson (2005) establece en sus escritos que, los niños o jóvenes con problemas de aprendizaje presentan restricciones, inhibiciones o fracturas en su producción simbólica, evaluables en aquellos modos de organización de su actividad gráfica, narrativa o lecto-escrita.

La **producción simbólica** es la modalidad particular de cada niño para organizar su actividad representativa (lectura, lenguaje y escritura). La misma da cuenta de las distintas formas que tiene el sujeto de procesar el conocimiento e interpretar los objetos con los cuales interactúa.

Así mismo, **las modalidades de aprendizaje** son aquellos modos de aprender, que va configurando cada sujeto y con las cuales se va a

organizar su modo de funcionamiento y de adaptación hacia lo que se le presente, transformando objetos sociales y/o de conocimiento.

La transmisión parental funciona como un pre-texto, en donde ese niño reeditará sus huellas, deberá volver a escribirlas con su propia autoría, es decir, hacerlas suyas. “*Las transmisiones parentales son marcas de raíz inconsciente que actúan como patrimonio de legados simbólicos y afectivos de los adultos a los niños*” (Wet-tengel, Lucero & Hamuy, 2004, p. 290).

Existen distintas formas de producción simbólica, las restrictivas se manifiestan en los problemas de aprendizaje de cada caso. En este estudio, se abordarán las modalidades restrictivas de simbolización con predominancia sobreadaptada. Álvarez y Grunin (2010), se refieren a las formas **sobreadaptadas** como aquellas “*de reproducción mecánica de lo instituido, que se consolidan por acción de mecanismos rígidos de sobreinversión de lo real* (Green, 1996) *al servicio de clausurar todo espacio de tramitación de las conflictivas que pongan en juego el investimento de la interrogación crítica, la duda* (Aunlagnier, 1994) *y el pensamiento reflexivo*” (Castoriadis, 1993) (Alvarez, 2010, p.19).

3. Objetivos:

Objetivo general: Estudiar la relación existente entre las transmisio-

nes parentales y las modalidades restrictivas de simbolización con predominancia sobreadaptadas, a partir del análisis de tres casos clínicos desarrollados en el Servicio de atención Psicopedagógica durante los años 2012 -2014.

Objetivos específicos:

Describir y caracterizar las transmisiones parentales que contribuyen a la constitución del psiquismo, puestas en escena en la relación padres, hijo.

Identificar las particularidades de las modalidades restrictivas de simbolización con predominancia sobreadaptadas.

Vincular las transmisiones parentales con las modalidades restrictivas de simbolización con predominancia sobreadaptadas de los casos analizados.

4. Articulación teórico, clínica

A continuación se plasmará la matriz correspondiente al análisis de las variables de todos los casos. Primero se hará referencia a las **transmisiones parentales** y luego a la **modalidad restrictiva de simbolización con predominancia sobreadaptada**. Dentro de esta matriz, se detallarán y analizarán a los datos clínicos, consideraciones generales y en común de cada caso.

Matriz de análisis de datos:

VARIABLE	DIMENSION	SIBDIMENSION	ANÁLISIS DEL MATERIAL CLÍNICO	
1. TRANSMISIONES PARENTALES	Dinámica intersubjetiva	<i>Oferta identificatoria</i>	* Ausencia de un lugar único, indiferenciación. (Ci) y (L) No representan ser funciones de sostén. * Vínculos frágiles. Identificación con hermana mayor. (Ci). Identificación con abuela y madrina (L) * Identificación paterna. Fuerte sostén afectivo (conciliador y compensador). (Ce) * Lugar de legalidad materno. (Ce)	
		<i>Oferta simbólica</i>	* Las ofertas libidinales o simbólicas resultan ser poco significativas. * Posición materna pasiva. (Ci) * Invisten al paciente como un adulto.(Ci) * Padre: Ofertador del mundo cultural. (Ce) * Madre: Transmisión de enunciados (desestimación masculina). (Ce)	
		<i>Proyecto identificatorio</i>	* Enunciados identificatorios desprovistos de contenido significativo. Soporte frágil. (Ci) (L) * Discurso parental rico en ofertas simbólicas. (Ce).	
	Dinámica intrapsíquica	<i>Conflictos predominantes y mecanismos de defensa</i>	<i>Función paterna</i>	* El mecanismo predominante: <i>Disociación</i> . Discurso contradictorio, Desmentida. (Ci) * Modo de descarga pulsional: irrupción y desorganización. (Ci) * Modalidad evitativa y evacuativa. (Ci) * Anulación. (Ce). * Control y racionalización. (L)
			<i>Función materna</i>	* Posicionamiento pasivo. Se percibe sometimiento. Disociación afectiva. (Ci) * Modalidad omnipotente (ordenadora-abarcativa-estricta). Disociación y ambivalencia. (Ce) * Mecanismos de control. (Ce). * Disociación. Discurso apático y desimplicado. Racionalización, Negación. (L)
		<i>Complejo representación, afecto</i>	* Discurso desprovisto de contenidos afectivos significativos. (Ci) * En su discurso se advierten contenidos significativos de afecto, también se observa un interjuego de investimentos y desinvestimientos. En la madre el interjuego se torna más perceptible, por momentos se observan solidos intercambios libidinales afectivos, en momentos el afecto se ve muy sofocado. (Ce) * No se percibe implicación afectiva ni circulación deseante. (L)	
		Complejidad de la producción	<i>Discurso materno</i>	* Desorganización. Transmisibilidad fallida. “ <i>Deber ser</i> ” (Ci). * Discurso escueto, estereotipado y rígido
	<i>Discurso paterno</i>		* Discurso empobrecido. Carencia de calidad libidinal y significación afectiva. (Ci) * Discurso desorganizado. Desimplicado. La oferta de la dinámica intersubjetiva e intrapsíquica es pobre en cuanto a la circulación de afecto y de recursos de simbolización (Ce) (L)	

VARIABLE	DIMENSION	SIBDIMENSION	ANÁLISIS DEL MATERIAL CLÍNICO
1. MODALIDAD RESTRICTIVA DE SIMBOLIZACION CON PREDOMINANCIA SOBREADAPTADA	Dinámica intersubjetiva	Posicionamiento frente al objeto	<p>* Posicionamiento pasivo. Responden adecuadamente a la propuesta, sin cuestionar la consigna.</p> <p>* Producción proyectiva gráfica: Detallista, prolijo y ordenado., Enumeración de objetos, Relato descriptivo., Dibujos clisés., Evitación, - Inseguridad., Ausencia de sujetos y conflictos., Obediencia. Dificultad para desprenderse de las demandas del otro., Esfuerzos por complacer al otro.</p> <p>* Producción proyectiva discursiva: Inseguridad., Descripciones., Ausencia de relato., Relatos breves y descriptivos., Se ordena en secuencias para relatar., Despliegue conflictivo significativo. Función proyectiva., Los relatos fueron fluidos pero, siempre con sostenimiento, por parte de la terapeuta, evidenciándose aquí un vínculo sobreadaptado a la misma.</p> <p>* Producción cognitiva (Wisc IV): Posicionamiento pasivo., Concentración y esfuerzo., Puntajes bajos (<i>comprensión y analogías</i>) relacionados con la sobreadaptación., Mayores investimentos hacia los subtest de la escala de ejecución. Relación con características sobreadaptativas.</p> <p>* Producción visomotora (Bender): Resultados generales satisfactorios. -La función visomotora se encuentra preservada., Comodidad y autonomía.- Predisposición.</p> <p>* Producción lecto, escrita: Desempeño general satisfactorio. Errores a nivel ortográfico., Limitación para la expresión subjetiva. Posición de glosador, Modos de simbolización predominantes en los pacientes: la memoria, la copia y la reproducción de lo instituido.</p>
		Trabajo transferencial	<p>* Pudo establecer relación transferencial con la terapeuta. Adaptación desmesurada a la misma.</p> <p>* En el espacio terapéutico, el paciente se caracterizó por ser muy estructurado, callado, educado y no permitió que se observen desbordes ni descargas, puso extrema concentración para que las cosas sucedan de acuerdo a su propio orden.</p> <p>* Modalidad de producción ligada al objeto, intentando agradar o gustar al otro.</p>
	Dinámica intrapsíquica	Mecanismos de defensa y conflictos predominantes	<p>* Mecanismo predominante: Control. Fragilidad Narcisística. Inhibición Yoica.</p> <p>* No hay despliegue subjetivo. Su Yo tiende a evitar, inhibir y particularmente a copiar.</p> <p>* Formación reactiva.</p> <p>* Evitación y control.</p> <p>* Descentralización radical del objeto (vacío representacional), expresión de Narcisismo negativo.</p> <p>* Trabajo de lo negativo que impide la subjetivación del paciente.</p> <p>* Mecanismos de idealización y proyección ligados al sentimiento de abandono y carencia afectiva. (CAT)</p>
		Proceso psíquico predominante	<p>* Prevalencia del proceso secundario.</p> <p>* El despliegue de un proceso terciario, se encuentra impedido, posiblemente, por las características de su restricción, las cuales impiden el despliegue de lo requerido en dicho proceso (capacidad imaginativa reflexiva y crítica).</p> <p>* Capacidades tendientes a la copia, la memoria, la reproducción mecánica o al apego a la presencia figural.</p>
	Complejidad de la producción	Circulación del afecto	<p>* La sobreadaptación se manifiesta en el mismo, provocando un fuerte desinvestimiento de aquellas producciones que demandan de procesos que promueven la duda, el pensamiento reflexivo, la actitud crítica y la capacidad de imaginación.</p> <p>* Mayores investimentos hacia las producciones visomotoras y cognitivas.</p> <p>* Se advierten procesos de desinvestimiento en las producciones gráficas y discursivas.</p> <p>* Gráficos de desligadura, sin ligazón de representación, afecto. El afecto no se ve ligado a las formas gráficas (estáticas o estereotipadas), tampoco esto resulta posible mediante las asociaciones o el relato (descriptivo, enumeración).</p>
		<p>* Los procesos de simbolización se caracterizan por ser concretos, rígidos y con cierta pobreza en los procesos de pensamiento, con atención y concentración perturbada.</p> <p>* Motivación, predisposición, memoria y manejo de símbolos.</p> <p>* Modalidad de simbolización comprometida por el predominio sobreadaptado., Control., Fragilidad narcisística., Debilitamiento Yoico.</p>	

5. Conclusiones:

- El análisis de la primera variable "**transmisiones parentales**" permitió la elaboración de algunas consideraciones comunes a los tres casos estudiados:

- Ligado a la **oferta parental**, en todos los casos se evidenció un **quiebre referencial** que comprometió a las ofertas simbólicas e identificatorias. En el caso de Ciro y Leandro, el discurso parental, no da cuenta de un lugar de importancia hacia el paciente, son discursos abarcativos, dinamizados por comparaciones y generalizaciones. En el caso de Cecilia, contrariamente, la fijación es extrema, particularmente el vínculo madre-hija, con escasas posibilidades de introducción de la terceridad.
- La **circulación del afecto**, se distinguió por estar predominantemente escindida de la actividad representativa o bien, caracterizada por un fuerte investimento. En relación a lo primero, en el caso de Ciro y Leandro, el discurso parental aparece con una marcada disociación del afecto, advertida en modalidades discursivas desimplicadas y evitativas. En el caso de Cecilia, el afecto se manifiesta de un modo masivo, sofocado en el discurso

materno, a tal punto de anular al padre, lo cual dificulta la salida hacia la terceridad.

- Los **mecanismos de defensa** que predominaron fueron el **control** y la **disociación afectiva**, haciendo que de sus discursos construcciones evasivas y ambiguas, al servicio de controlar el vínculo con el objeto.

El análisis de la segunda variable "**modalidad restrictiva de simbolización con predominancia sobreadaptada**" permitió la elaboración de algunas consideraciones comunes a los tres casos estudiados:

- El **mecanismo del control**, fue el preponderante en el funcionamiento sobreadaptado de cada paciente. Este conduce a configurar modalidades rígidas y evitativas, al servicio de contrarrestar la irrupción de representantes afectivos amenazantes a la integridad del psiquismo y clausurar la emergencia subjetiva.
- El predominio en un **proceso secundario**, caracterizó a los procesos de simbolización de los tres pacientes. El predominio sobreadaptado, permitió un despliegue satisfactorio en la lectu-

ra, escritura y lenguaje. Las dificultades estuvieron ligadas a la ausencia de un funcionamiento simbólico crítico, creativo e innovador. Como modo de solventar estas dificultades utilizaron sus propios recursos para copiar o para someterse a un otro, dando cuenta así, de un difícil acceso a un proceso terciario. En este sentido, puede decirse que las formas sobreadaptadas impiden u obstaculizan la expresión de aspectos subjetivos, desde un posicionamiento creador, crítico y singular.

- En relación al **posicionamiento**, en algunos casos más que en otros, se percibió una adaptación desmesurada hacia la terapeuta, manifestada mediante la búsqueda de aprobación y complacencia, expresión de halagos, entrega de regalos y sometimiento hacia la misma, predominando así, una tendencia a la supresión del propio deseo y subjetividad.
- Se observa la preponderancia de **fragilidad narcisista** en todos los casos. Por efecto de ello, el Yo experimenta un vaciamiento por falta de confianza en sus propios recursos. En consecuencia tienden a inhibir, a evitar y particularmente en el caso de la sobreadaptación a copiar. En este sentido, la fragilidad impacta, considerablemente, en la expresión de los recursos simbólicos, haciendo que los mismos, se manifiesten de un modo sobreadaptado, restringiendo y dificultando la investidura de ciertos objetos y obturando el despliegue del pensamiento autónomo.

Es así que se pudo establecer en todos los casos, la presencia de fragilidad narcisística, en parte constituido por la modalidad de vinculación objetal de cada una de las figuras parentales puesto que, no contribuyeron a su narcisismo primario. Es posible indicar que la ausencia de riqueza simbólica, de circulación deseante y la identificación del hijo como sujeto diferenciado, no representaron ser un soporte identificatorio consistente, limitando las inscripciones en el psiquismo de confianza suficiente para poder relacionarse. Es así, que la sobreadaptación encuentra sus relaciones con esta herencia parental dado que, la restricción se caracteriza por la sobreinversión de lo real, sin expresión de lo íntimo, el sujeto se sobreadapta al otro y su psiquismo funciona a predominio de lo instituido.

En este sentido, se evidencia la ausencia de confianza en sus propios recursos, motivo por el cual, opta por asegurarse con lo externo. La inseguridad advertida en los pacientes, da cuenta de esa fragilidad interna y del debilitamiento del Yo, que teme por mostrarse e implicarse subjetivamente entonces, decide tapar y mediante el efecto del control puede clausurar todo espacio de tramitación de las conflictivas que puedan poner en juego el investimento de la interrogación crítica, la duda y la reflexión. Por lo tanto, la circulación deseante por lo novedoso se verá comprometida, lo cual repercutirá en sus procesos de aprendizaje ya que, esta modalidad, rígida y estructurante, condicionará las relaciones con el campo social, limitando la circulación del afecto y del deseo por la búsqueda del conocimiento.

Es así, que el presente estudio permitió dar cuenta que la vinculación del sujeto con los objetos, a pesar de presentar la misma tendencia sobreadaptativa, resulta ser desigual en todos los casos. Es importante destacar que un sujeto con muchos recursos puede sobreadaptarse dado que la misma, no implica la pérdida de los mismos sino, el encubrimiento para no expresarlos en sus producciones simbólicas, tomar aspectos externos y establecerlos como propios.

En este sentido, la restricción con predominio de sobreadaptación no implica necesaria y directamente roturas en el aprendizaje, sino una modalidad regida por lo ajeno que le servirá al sujeto para responder satisfactoriamente en algún contexto. Entonces, la tarea Psicopedagógica, recaerá en trabajar con aquellas intervenciones

dirigidas a hacer surgir aquellos recursos que se encuentran solapados por la modalidad predominante, para ello será necesario trabajar en las particularidades psíquicas que pueden estar restringiendo las posibilidades de expresión y uso de recursos y mecanismos de un modo auténtico y autónomo, para así habilitar caminos de circulación deseante y de conquista de objetos sociales y de conocimiento. Por lo cual, pensar en la intervención psicopedagógica clínica, obtiene un valor fundamental para poder propiciar, desde un dispositivo de diagnóstico y tratamiento, un aprendizaje válido desde la propia autoría y esencialmente significativo para el sujeto, que promueva círculos deseantes, reflexivos, cuestionables y de conquista de novedades.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. & Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista universitaria de psicoanálisis*, 10, 15-33.
- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Bs As: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1993). *Lógica, imaginación y reflexión*. En *El Inconsciente y la ciencia*. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S. (1914). *Introducción al narcisismo*. En *Obras completas (Vol. LXXXVII)*. Bs As: Amorrortu.
- Freud, A. (1949). *El yo y los mecanismos de defensa*. Bs As: Amorrortu.
- García, M., Grassano, E & Siquier, M. (2003). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Bs As: Nueva Visión.
- Green, A. (1993). *El trabajo de lo negativo*. Bs As: Amorrortu.
- Green, A. (1999). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Bs As: Amorrortu.
- Green, A. (2011). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Bs As: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Bs As: Paidós.
- Schlemenson, S. (2005). *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico*. Recuperado el 5 de julio de 2014, de *Periódicos electrónicos en psicología*: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Bs As: Paidós.
- Schlemenson, S. (2012). *Niños que no aprenden*. Bs As: Paidós.
- Wettengel, S., Hamuy, E. & Lucero, A. (2004). *La trama de las referencias simbolizantes*. En G. Prol & L. Wettengel (Comp.), *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*, (pp. 143-153) Bs As: Noveduc.
- Wettengel, L., Lucero, A. & Hamuy, E. (2004). *Transmisiones parentales y proyecto identificatorio: los dones simbólicos*. XI Jornadas de investigación. Facultad de psicología. U.B.A, (págs. 1, 10). Bs As.
- Wettengel, L. (2012). *Los senderos de la transmisión. Historia y herencia*. En S. Schlemenson. (Comp.), *Niños que no aprenden*, (pp. 41-53) Bs As: Paidós.

LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR. UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Prieto, Alfredo Antonio

Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La ponencia tiene el propósito de reflexionar acerca de la enseñanza en el nivel superior, para cual presenta la problemática de la programación de la enseñanza: La construcción de los programas desde una perspectiva psicosocial. La misma es parte de un trabajo de indagación institucional que se circunscribe a la Gestión de un Instituto de Formación Docente. Las aproximaciones teóricas para el abordaje de este objeto de análisis refieren al campo del Análisis Institucional, teorías del campo curricular y teorías del campo didáctico: registro, comprensión de los significados en juego, interpretación conjetural para volver a pensar la problemática. Para cerrar, se comunica la línea de sentido construida que permitiría, por un lado, echar luz ante esta problemática y por otro, en su cualidad hipotética, ser insumo para decidir y revisar prácticas de gestión de la enseñanza que permitan crear las condiciones para un cambio institucional.

Palabras clave

Psicosocial, Programación, Campo curricular, Campo didáctico

ABSTRACT

PROGRAMMING TEACHING IN UPPER LEVEL. A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON A TEACHER TRAINING INSTITUTE

The paper aims to reflect on teaching at the higher level, for which presents the problems of teaching programming. Does building programs from a psychosocial perspective. It is part of a work of institutional inquiry that is limited to the management of a Teacher Training Institute. The theoretical approaches to addressing this subject of analysis relate to the field of institutional analysis, field theories of curriculum and teaching theories field: registration, understanding the meanings into play, conjectural interpretation to rethink the problem. To close, the line built sense would allow, on the one hand, shed light to this problem and secondly, in the hypothetical quality, be input to decide and review management practices teaching that create the conditions communicated for institutional change

Key words

Psychosocial, Programming, Curricular field, Educational field

A. El con-texto institucional que atraviesa la tarea didáctico-institucional.

En un contexto de transformaciones sociales, en los últimos tiempos, el Instituto de Formación Docente^[1] ha sido escenario del cambio en la concepción de educación y la formación docente, plasmada en la Ley de Educación Nacional N°26.206 promulgada en el año 2006, lo que dio lugar a que en el año 2008 se empezara a desarrollar el nuevo diseño curricular para la formación docente. De 3 años se pasó a 4 años de carrera; implicando una reasigna-

ción de contenidos de las asignaturas, la habilitación profesional y académica de los profesores y de la subvención estatal. En este último punto, la subvención sólo continuo y continua favoreciendo los tres primeros años únicamente, convirtiéndose en una fractura institucional^[2], que desplegada en el instituto, en tanto escenario social, provocó que los sujetos se conmocionaran en sus propias subjetivaciones y en sus prácticas profesionales, dando lugar a un funcionamiento institucional marcado por rasgos defensivos antes que por la elaboración de problemas integrales, configurando una profunda crisis institucional.

Sin entrar en un análisis profundo de esta crisis, basta con advertir el cambio de autoridades del nivel superior. Tomando el rango desde el 2008 hasta la actualidad se advierte que el cargo de secretario/a ha cambiado siete veces y el cargo de director a cambiado tres veces. La crisis se profundizó a tal nivel que en Febrero de 2013 la comisión directiva decide cerrar el nivel superior, provocando la resistencia de los profesores, lo que impidió el cierre. En este contexto asumen las actuales autoridades, el director en Julio de 2013 y la secretaria en Marzo de 2014.

B. La construcción psicosocial del problema.

Teniendo presente que la institución escuela, según Ulloa, sería una organización institucional que se ocupa del hombre aprendiendo, que está en una situación progresiva de crecimiento en su área intelectual. Pero que en una situación de crisis predomina en su funcionalidad el hábito, la repetición por sobre el aprendizaje. Podemos conceptualizar al instituto de formación docente como una unidad social que tiene por función, la formación de profesionales de la educación del nivel inicial y primario, que transita la salida de una crisis profunda en su institucionalidad debido al atravesamiento de las transformaciones socio-culturales y las conductas adoptadas por los actores ante dichos cambios.

Desde Agosto de 2013, vislumbrando la salida de la situación crítica se encamina a la recuperación de la función del instituto. La dirección, bajo la conjetura de que la tarea pedagógica también se encontraba en crisis y alimentaba a la profundización de la misma, decide poner en valor la enseñanza, entendiendo como una tarea institucional. Sin desconocer sus distintas dimensiones, toma al programa como organizador institucional.

Alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su develación de hechos que los cuestionan (Fernández, 2008:85)

Como línea de acción en el año 2013, el Dirección lee estudia y

analiza cada uno de los Programas realizados por los profesores: 43 programas de las materias del Profesorado de Educación Inicial y cada uno de los 41 programas de las materias del Profesorado de Educación Primaria y se advierte que los programas presentan las siguientes características:

Diferencias en la presentación, con componentes y caratulas distintas. Nombres de materias del plan anterior sin actualización con el nuevo diseño. Contenidos que no guardan relación con el propuesto por el nuevo diseño curricular. Interpretaciones erróneas de los componentes, confusión entre la función de la asignatura, propósitos y objetivos, por ejemplo. Algunos coincidían en la narración de la concepción de evaluación pero sin relación con la metodología y/o estrategias de enseñanza. Presentaciones de dos programas, uno "para la carpeta en la dirección" y otro "para los estudiantes". Presentaciones textuales del apartado en el diseño curricular. Agregados de bibliografía de forma manuscrita con lapicera. Bibliografía distinta a la abordada en clases, con escasa o son articulación con el campo de la práctica. Ausencia de articulación vertical como lo propone el diseño curricular, ni articulación horizontal. Se presentan copias de la producción de otros profesores al que sólo se le cambiaba la firma. Falta de articulación interna entre los componentes del mismo.

Del registro de estas características se han destacado a modo de diagnóstico, tres rasgos de la tarea de enseñanza: Una, la institución no repara en la importancia de la enseñanza como tarea institucional profesionalizante y al programa como su producto, que sólo toma entidad ante requerimientos administrativos como la solicitud de una equivalencia. Dos, los profesores ven al programa como un requisito formal y no como una práctica profesional, como instancia de pre-tarea no tienen relación con la tarea o enseñanza propiamente dicha, y por supuesto con la post-tarea; a pesar de que es un contenido que se enseña a los estudiantes y/o docentes en formación, evidenciando una contradicción entre lo que se enseña y se hace. Tres, la existencia de una invisibilización y negación del conocimiento didáctico. Si bien algunos tenían alguna similitud del formato, lo que daba cuenta de que alguna vez existió un modelo de programación, presentaban distintas interpretaciones de los componentes del programa que reflejaban en la disparidad de los mismos.

A principios del año 2014. Ante este diagnóstico y en consonancia con Ulloa y Fernández, se vislumbra una línea de acción para la salida de esta crisis y, se decide aproximarse a la normativa como encuadre formal.

Se destaca el anexo de la disposición 30/ 05^[iii], que se destaca los tópicos de presentación de proyectos de cátedra. Y con ayuda de la inspectora de la región se llevó a cabo una adecuación de la disposición construyéndose el documento y/o instrumento de trabajo institucional llamado "Indicaciones para la desarrollar programas"^[iv]. Esta iniciativa se implementa como obligatorio para todas las asignaturas junto al calendario académico, en el que se estipulaba la presentación de los mismos a la dirección y al grupo-clase.

A mediados de este año, nuevamente el director analiza y estudia los programas bajo los criterios del documento institucional antes mencionado y convoca a cada profesor para su revisión. Marca algunas observaciones y se encuentra con cada docente para contarle su observación, se dialoga y le hace una devolución por escrito^[v]. Apenas después de este encuentro de asesoría didáctico-pedagógica se registran las representaciones que portan los docentes acerca del programa. A modo de ejemplo, se transcriben algunas frases:

"Nunca nadie me leyó el programa y hace ocho años que trabajo acá... esto es nuevo para mí", "Yo pensé que el programa era una formalidad, que no tenía que exponer una estrategia para enseñar, hay muchas cosas que uno hace que no tienen tanta injerencia en la enseñanza... son solo para cumplir", "claro, hay que hacer esto para justificar nuestro sueldo", "No creo que el programa tenga tanta importancia en la institución, creo que lo más importante es la relación con el estudiante, que se sienta bien y que aprenda claro!", "La planificación o programación como vos decís, sirve al docente no a la institución, me sirve a mí, entonces yo planifico por unidades, no es importante pensar el año, ya que nunca se da lo que uno escribe, nunca se puede dar lo que uno piensa o inventa para el año", "Después de guardar silencio en el encuentro el profesor dice: decime como lo querés, como querés que te lo haga. El director responde: no es como yo lo quiero es una práctica profesional que debe cumplirse, hay una resolución de la Dirección de Escuela, además es una práctica propia de la docencia y yo debo cumplir en coordinarla", "Como no soy de Ciencias de la Educación, copio lo mismo y siempre me lo aceptan", "A mí siempre me preocupó, lo que hago cada año es ir a los distintos institutos de formación docente y les saco fotocopias a las materia similar a la mía y con eso me ayudo para pensar mi programa, además de que no sé cuál es el perfil de estudiante y de egresado que la institución pretende... si bien mi materia es del tronco común no es lo mismo pensarla en cada carrera", "Yo copie lo que me decía el diseño... silencio... y creo que vos al corregirme me permite aprender no!". "Después de haber conversado con una profesora, ella pregunta: y por qué no me corregiste también la bibliografía, porque ahí tengo dudas yo... a vos que te parece", etc.

Del análisis de los significados expuestos por los docentes, se advierten dos grandes agrupamientos: por un lado, el director y el documento "Indicaciones para realizar un programa en el instituto" representando las necesidades de la Institución y, por otro lado, los profesores como coordinadores directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos posiciones que ponen a la luz una tensión entre las demandas e intereses de la institución y la dimensión del quehacer docente propiamente dicho: **¿La construcción de los programas remiten al campo didáctico de la enseñanza de los docentes o a las necesidades curriculares institucionales?** Una pregunta construida desde nuestra perspectiva toma al Programa como organizador institucional en un juego de tensión.

C. Comprensión de la contradicción que instituye al programa^[vi], que lo singulariza, para volver a pensar la problemática.

La didáctica como disciplina, que concebía a la tarea educativa como un acontecimiento que sucedía al interior del aula, tiene origen en la Europa continental del S XVII en contextos de profundos cambios en los ideales pedagógicos, la reforma y Contrarreforma religiosa y la construcción de utopías pedagógicas y sociales, reconociendo la obra prototípica a la Didáctica Magna de Juan Amos Comenius^[vii], a mediados del S XIX necesita nuevas formulaciones ante la creación de la institución escolar moderna con la que se decretaba la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación, estableciendo a la vez, el sistema educativo y normativización del conocimiento; sumado a esto, el desarrollo de la Revolución Industrial^[viii]. Entonces, de cara a la industrialización y conformación de los sistemas educativos y de la mano del pragmatismo estadounidense, se conforma una nueva disciplina, el campo del curriculum, cristalizado por Franklin Bobbit em 1918 con su obra "The Curriculum" y en 1938 con la creación del primer departamento de Curriculum y Enseñanza en la universidad de Columbia^[ix].

Así, en su origen, el campo didáctico atendía a los intereses del docente, a sus quehaceres a la hora de enseñar, mientras que el campo curricular atendía a los intereses de la institución educativa, conformando una tensión en el surgimiento del Programa. Una contradicción que lo instituye, que lo singulariza.

Lo que nos permite advertir que las significaciones referidas por los docentes de la institución, portan la contradicción singular del programa mismo, que debe comprenderse no solo en la dramática actual, sino en sus rasgos fundacionales de su origen. Y que debe ser inteligible para un juego más libre y democrático para la gestión institucional^[x], evitando entrar en análisis prejuiciosos y personalizados que no hacen más que llevar a la profundización de la crisis. En este mismo sentido, la realización de un programa, su institucionalidad misma, se direccionaría al cumplimiento de unos de los mandatos sociales que las instituciones educativas deben llevar a cabo. Según Fernández (2005) “Un mandato social, que es efectivamente un doble mandato, y que como tal, encierra una paradoja”: Que en sus aspectos explícitos y públicos se enlaza con la utopía y se expresa en fines y objetivos formales, mientras que en sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito. Por ejemplo, en la creación de los programas se expresan propósitos y/u objetivos que permitan liberar la creatividad, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las distintas personalidades del estudiantado y se oculta el lugar que se le tiene reservado en la estructura económica y distribución del poder, en un mundo cada vez más conformado por un capitalismo salvaje.

En el develamiento y cuestionamientos o negaciones a su razón de ser, los profesores que reconocen al programa como una formalidad y no como tarea profesionalizante, abordando el objeto enseñanza desde el interior de las asignaturas en sus correspondientes campos disciplinares estarían desestimando la Didáctica General, dando lugar a una disparidad de programas y fragmentación en la tarea institucional de la enseñanza. Se visibiliza un desconocimiento de la Didáctica como disciplina especializada que tiene por enfoque, el estudio de los aspectos comunes de las distintas situaciones de enseñanza, reforzando una hipótesis de trabajo de Camilloni (2008) “El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas”. Y en el abordaje teórico del programa, encontramos la existencia de campos disciplinares cada vez más definidos, el campo curricular y el campo de la didáctica.

D. Cierre.

Desde nuestra perspectiva psicosocial, que echó luz a la problemática del programa, comprendiéndolo como instituido por una contradicción que lo singulariza, como expresión para el cumplimiento de mandatos sociales que son posibles de ser develado para su abordaje en la gestión institucional, se avanza en la reflexión de algunas líneas de acción, advirtiendo, ante todo, la necesidad de trabajar en el intersticio mismo de la contradicción, ser parte de la tensión presentada.

Así, se debe pensar en programas que articulen el campo curricular y el campo didáctico, que sean articuladores de las necesidades institucionales y los quehaceres de los docentes, reconociendo que subyacen los requerimientos de los mandatos sociales que se le demanda a la Institución. Siguiendo a Díaz Barriga, supone construir programas que puedan “servir de “gozne” entre las necesidades institucionales y los requerimientos de la realidad”, como también pensarlo desde el núcleo singular de las instituciones educativas, en los rasgos que las diferencias de otras instituciones, al decir de Fernández (2008) “al mismo tiempo que la razón de la esclavitud,

la razón de la libertad”.

En igual sentido, es necesario continuar produciendo conocimiento académico que refuerce esta articulación unificando el campo curricular y el didáctico para interpelar a las representaciones sociales de los actores institucionales.

Por otro lado, en el campo del conocimiento que circula en una institución educativa^[xi], como un entramado de relaciones de intereses y fuerzas en dónde los agentes se desenvuelven para obtener una mejor posición, el desconocimiento de la Didáctica General hace que ésta quede en inferioridad de condiciones ante otros conocimientos disciplinares. Lo que nos advierte la necesidad de valorar y reconocer el saber didáctico que es idiosincrático a la profesión docente.

Llegado al final del trabajo, se advierte que:

Adoptando una Perspectiva Psicosocial se logró revisar y trabajar el Programa, que entendido como organizador institucional, favoreció en la recuperación de la función social de la institución, ya que dinamizó las tareas y discursos de los docentes, iniciando un movimiento instituyente, no sin algunas resistencias.

Primero se construyó un diagnóstico de la programación en la institución, luego y como línea de acción, siguiendo a Ulloa, se continuó con la formalización de un modo de construir programas bajo la construcción de un documento “Indicaciones para construir un programa” basado en la Res. 30/05 de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En tercer lugar, se siguió con la revisión y devolución de los programas, construidos bajo dicho documento, generando un encuentro de asesoría didáctica-institucional, para avanzar, actualmente, con la reflexión del programa desde su contradicción singular, su demanda subyacente y su construcción como articulador del campo curricular y didáctico con el fin de mejorar la enseñanza en el instituto y potenciando el movimiento instituyente emprendido ante la salida de la crisis.

NOTAS

[i] Instituto de Formación Docente cuenta con las carreras de Profesor/a de Educación Inicial y Primaria. Es parte de una institución más grande que brinda, además, Educación Primaria, Secundaria, Secundaria de Adulto. Es de gestión privada con subvención estatal y se encuentra ubicado en la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires.

[ii] Se transforma en una pantalla utilizada por los integrantes de una institución para defenderse de sus ansiedades de naturaleza psicopáticas, transformándose en fuente generadora de ansiedad que se vuelve sobre los miembros de una organización. (Ulloa. 1969: 20).

[iii] <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=disposicion%2030%2F05%20abc>

[iv] Documento institucional, construido bajo el anexo de la Res. 30/05.

[v] Instrumento para la devolución del programa y base para el diálogo y/o asesoría didáctico institucional

[vi] Lourau, R. (2001).

[vii] Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. y W de Camilloni (2007).

[viii] Díaz Barriga, A. (2010).

[ix] Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. y W de Camilloni (2007).

[x] En este trabajo tomaremos como similares la gestión o gobierno institucional.

[xi] Lischetti, M., Neufeld, M.R. y Trincherro, H. (2007)

BIBLIOGRAFÍA

- Diaz Barriga, A. (2010). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: IISUE educación.
- Fernández, L. M. (2008) Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- Lischetti, M., Neufeld, M.R. y Trincherro, H. (2007). Pierre Bourdieu. Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.
- Loureau, R. (2001). Libertad de Movimientos. Una introducción al Análisis Institucional. Buenos Aires: Eudeba.
- Meiriei, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes educación.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las Instituciones. Bs As. Revista AAPA: tomo XXVI
- W de Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- W de Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (2008). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

LACAN, “UN NOUVEAU SOPHISME” Y LA RESOLUCIÓN DE UN ENIGMA LÓGICO

Raventos, Marta Elena

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se propuso a universitarios de primer año (N=32), antes del inicio de clases de Lógica, que resolvieran por escrito el enigma lógico analizado por J.Lacan en “Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme”. La solución implica considerar acciones de tres personajes que deben deducir el color de un disco que portan en la espalda, elegido entre tres blancos y dos negros. Se buscaba favorecer la formulación de razonamientos bien fundamentados. Para ello, se preparó una nueva versión del problema, con formato actualizado, que conserva la estructura lógica del original. Un 41% de estudiantes consideran solo una entre las tres combinaciones posibles y extraen conclusiones que no se derivan necesariamente de sus propias premisas. Las dos combinaciones que deben analizarse para justificar la solución fueron consideradas por el 25% (9% más lo intenta sin éxito). Otro 25% no puede derivar ninguna conclusión atingente. Se incluyen ejemplos de respuestas. No obstante la dificultad observada para realizar inferencias correctas, se constató un uso adecuado de conectores lógicos y proposiciones condicionales en la escritura de los razonamientos. Estos hechos fueron discutidos con los alumnos y tomados como base de la enseñanza formal de las nociones de Lógica del curso.

Palabras clave

Razonamiento, Enigma lógico, Lógica, Argumentación, Lacan, El tiempo lógico y la certidumbre

ABSTRACT

LACAN, “UN NOUVEAU SOPHISME” AND THE RESOLUTION OF A LOGICAL ENIGMA

A group of university first year students (N = 32) were asked, before the beginning of classes of Logic, solving in writing the logical enigma analyzed by J.Lacan in “Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme”. The solution implies considering actions of three personages whom must deduce the color of a disk they were carrying in his back, chosen among three white and two black disks. The aim was to encourage the formulation of well-founded reasoning. For this purpose, a new version of the problem was prepared, with updated format, which preserves the logical structure of the original one. The results show that 41 % of students considers one between three possible combinations and they draw conclusions that do not stem necessarily from his own premisses. Another 25% can not derive any atingente conclusion. Examples of responses are included. Notwithstanding the difficulty observed for showing correct inferences, it was found an appropriate use of logical connectors and conditional propositions in written reasonings. These facts were discussed with the students and taken as a basis for the formal teaching of the notions of logic in following classes.

Key words

Reasoning, Logical enigma, Logic, Argumentation, Lacan, The logical time and the certainty

I. Introducción

A lo largo de los años, he planteado a grupos de estudiantes que inician su trayecto universitario (1) diferentes enigmas lógicos para resolver, al comenzar clases de Lógica, antes del abordaje de los razonamientos y sus componentes. En otra oportunidad señalábamos que, al intentar resolverlos, se argumenta y contraargumenta entre pares, se formulan implicaciones deductivas de enunciados hipotéticos, y se promueve la escritura de los razonamientos para afianzar la argumentación. Por otro lado, la tarea de resolver por escrito estos enigmas, estableciendo con claridad premisas y conclusiones, “además de responder a la elaboración de contenidos propios de la materia, favorece también la práctica de la escritura y la competencia léxica en el dominio disciplinar, dentro del ámbito académico” (Raventos, 2007), lo que no es poco importante, ya que argumentar por escrito aumenta las dificultades inherentes a toda argumentación y contraargumentación (Raventos, 2012).

En esta oportunidad el ejercicio realizado con alumnos ingresantes a la carrera de Psicología (2) revistió un valor agregado. Es que el enigma lógico a desentrañar fue tomado por Jacques Lacan como base para el artículo “Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme” (Lacan, 1995), cuya traducción al español figura en Escritos I (Lacan, 1988) (3). Si bien para el caso nos centramos en el análisis de los razonamientos y argumentos lógicos necesarios para arribar a la conclusión y resolución del enigma, las consecuencias psicológicas que el autor extrae del tema fueron también, someramente, discutidas con estos alumnos ingresantes.

II. El enigma En su artículo, Lacan mantiene el formato según el cual a él le fue presentado el problema (Lacan, 1988, p.187). En esa versión, los personajes son tres prisioneros de una cárcel, a los cuales se promete que el primero que logre resolver el enigma será premiado con la libertad (4). Varios otros formatos del mismo problema fueron publicados por diferentes autores a lo largo del tiempo, de los cuales mencionaremos dos: el que publica I. Copi (1999, p.41) y el de A. Paenza (2005, p.162). Estas dos versiones coinciden entre sí en la estructura lógica, que a su vez difiere en algunos aspectos de la que exhibe el problema de “Le temps logique...”, pero se mantienen los personajes como tres prisioneros, con algunas diferencias de formato. Por mi parte, decidí hacer una nueva versión del problema para trabajar con los alumnos, que conserva la estructura lógica del “sophisme” de Lacan, pero actualiza los datos de las circunstancias y los personajes. Es la siguiente: Tres concursantes habían llegado a la instancia final de un certamen televisivo (los llamaremos A, B y C). Habían obtenido los tres primeros puntajes a través de una serie de pruebas. Sus puntajes representaban las sumas de dinero que los participantes habían ido acumulando a lo largo de sus presentaciones y los tres habían aceptado continuar hasta el final y no retirarse con lo ya ganado. En una gran gala, durante el último programa del ciclo, el conductor les informó, a ellos y al público, que se consagraría como “El Ganador” quien resolviera una última prueba, esta vez, de tipo lógico,

que les presentarían a los tres. “Aquí tengo cinco discos iguales de diferentes colores: tres son blancos y otros dos son negros. Procederé a vendarles los ojos y mientras cada uno de ustedes estará con los ojos vendados, elegiré tres de los cinco discos y retiraré los restantes. A continuación, voy a colgarles en la espalda uno de los tres discos elegidos, de modo que el disco que cuelga de la propia espalda estará fuera de la mirada propia al quitarles las vendas. No hay tampoco ningún medio en el salón para que puedan verlo reflejado. Como ven, este salón se encuentra aislado del público presente y de los propios técnicos del canal, aunque participantes y conductor somos filmados en directo. Les será posible, eso sí, ver el disco de sus compañeros, pero sin que se les permita hablar entre ustedes, ni hacerse señas o gestos.

Por otro lado, esto iría en contra de cada interés particular, pues se ha establecido que el primero que logre llegar a la conclusión de cuál es el color del disco que cuelga de su espalda será el que se beneficie con el premio, que consistirá en duplicar lo ya ganado hasta ahora. Los restantes participantes perderán todo su pozo acumulado y lo mismo ocurrirá si la respuesta no es correcta. Se necesitará, además, que su conclusión esté lógicamente fundamentada, pues si no lo está, igualmente perderá todo lo ganado. Cuando uno de ustedes llegue a la conclusión buscada y esté dispuesto a formular el razonamiento que la fundamente, saldrá por esa puerta. Conducido aparte, se evaluará su respuesta por el jurado de académicos”. Se cumplieron las condiciones referidas por el conductor y se les retiraron las vendas de los ojos a los tres concursantes. Después de haberse observado entre ellos durante cierto tiempo y haberse mostrado indecisos y vacilantes, los tres sujetos dieron un par de pasos hacia la puerta, se detuvieron vacilando otra vez unos instantes, y finalmente, la atravesaron todos al mismo tiempo. Afuera, separadamente, cada uno fundamentó su respuesta. Las tres fundamentaciones fueron válidas y las tres respuestas..... correctas. ¡Y como los tres habían salido juntos, los organizadores debieron declarar ganadores a los tres! Consigna: Suponga que Ud. fuera el concursante A cuando debe fundamentar su conclusión: ¿cuál fue el razonamiento que expuso A? Puede comenzar así: “Dice A: El color de mi disco es Lo sé porque razoné de la siguiente manera:.....” (complete a continuación)

III. La solución esperada Los razonamientos necesarios para resolver el enigma según la consigna pueden esquematizarse así: -Razonamiento 1-Las tres combinaciones posibles son: NNB; BBN y BBB. Sólo la primera es excluyente. Si alguien viera dos discos negros (combinación 1), saldría rápidamente (puesto que no dudaría que él es blanco). Pero nadie salió rápidamente. En consecuencia, nadie (ninguno de nosotros -piensa A-) ve dos discos negros. Por lo tanto, mi disco no es negro. [Se da una primera seguridad y “los tres participantes dan un par de pasos hacia la puerta”, pero detienen su marcha, pues aun no pueden estar seguros de su color. Piensa A: “¿y si ellos dos avanzan porque me ven negro?”]. -Razonamiento 2-Si yo (A) tuviera un disco negro (combinación 2), entonces B o C sabrían que su color es blanco y avanzarían para salir (y tanto B como C pueden haber pensado lo mismo que yo en relación con su propio disco). Pero B y C vuelven a detenerse (como yo me detengo a ver qué hacen). Por lo tanto, mi disco no es negro. Tanto del razonamiento 1 como del 2, deduzco que mi color es blanco, y me apresuro a salir para no quedar atrás [lo mismo piensan los otros dos participantes y es así que salen todos juntos]. En el artículo mencionado comenta Lacan: “Esta solución, que se presenta como la más perfecta que pueda tener el problema, ¿puede ser alcanzada en la experiencia? Dejamos a la iniciativa de cada uno el cuidado de

decidirlo. [...] Pero practicada en las condiciones inocentes de la ficción, la experiencia no decepcionará, lo garantizamos, a aquellos que conservan algún gusto por el asombro. Tal vez se muestra para el psicólogo de algún valor científico, por lo menos si damos fe a lo que nos pareció que se desprendía de ella, por haberla ensayado en diversos grupos convenientemente escogidos de intelectuales calificados, en cuanto a un muy especial desconocimiento, en esos sujetos, de la realidad del prójimo” (Lacan, 1988, p.188-9; negritas mías). Durante el análisis lógico de la solución, Lacan señala también, que ante el primer momento de estudio recíproco, un observador solo podría concluir que los sujetos manifiestan incertidumbre y que subordinan su conducta a la de los otros, tal vez bien, tal vez mal. Cuando se da el primer avance hacia la salida luego de la duda inicial, el observador no podría indicar si lo hacen porque cada uno de ellos sabe que él es blanco por deducción, o si sale porque los otros dos salen y él cree por deducción apresurada que su disco es negro. Pero la segunda parada y su posterior avance acaban por “des-subjetivar” la situación, y volverla objetiva para cualquier observador. De acuerdo con este enfoque, tendríamos un punto de vista “subjetivo”, de cada personaje, y otro “objetivo”, de un observador exterior. Sin embargo, ambos puntos de vista confluyen, si se desarrolla en forma válida la deducción que implica resolver el enigma (como los tres participantes, que dan una fundamentación válida de sus respuestas correctas).

Quisimos ver qué nos mostraba la experiencia de resolver el problema en la ficción (como propone Lacan), básicamente en tres sentidos: ver si los alumnos ingresantes agotaban o no las posibilidades lógicas que su análisis implicaba (si tomaban en cuenta o no todos los casos posibles); ver de qué manera ponían en página los razonamientos (con derivación correcta o no de conclusiones, uso de indicadores lógicos y de proposiciones condicionales) y, por último, si podían adoptar el punto de vista de uno de los participantes en la solución (un punto de vista “subjetivo”, al que los obligaba la consigna) o solo podían describirlo desde afuera, como observadores, y de qué manera esto influía en su razonamiento. IV. Recolección de los datos El problema fue presentado a dos subgrupos de alumnos. Al primero de ellos (n=21) se les presentó el primer día de clase, en forma escrita. Lo leyeron, lo comentaron en grupos de a dos o tres, hicieron todos los pedidos de aclaraciones que consideraron necesarios, con la consigna de llevarlo a sus casas, resolverlo individualmente, y traer la solución escrita la siguiente clase. Esta actividad se desarrolló durante unos treinta minutos. A los quince días, se les comunicó que, luego de analizar sus trabajos y comprobar que en solo seis sobre un total de 21 aparecía una demostración completa de la solución, había decidido pedirles que la reescribieran, esta vez en clase e individualmente. Al primer subgrupo se agregó otro (n=11), cuyos integrantes tomaban contacto con el problema por primera vez (recién en esta clase se agregaban a la cursada). Todos pudieron hacer nuevamente las preguntas que quisieran sobre el enunciado, antes y durante la escritura. La actividad se desarrolló durante cuarenta minutos. Se dio el caso que 5 de los 21 alumnos del primer subgrupo no estuvieron presentes en la reescritura. Quedaron de hecho conformados, de esta manera, tres subgrupos: -Subgrupo 1 (n=21): escriben por primera vez la solución, en forma individual y domiciliaria, luego de haberlo discutido en pequeños grupos, en clase. -Subgrupo 2 (n=16): miembros del Subg.1 que reescriben en clase la solución, luego de una segunda lectura y sin tener frente a sí su primera versión. -Subgrupo 3 (n=11): escriben en clase la solución el mismo día en que leen el problema por primera vez, en forma individual y sin discusión grupal previa. El total grupal es, pues, N=32 (subgs. 1 y 3).

IV.a. Comentarios durante el trabajo en grupos (Subgrupo1) Al pasar entre los grupos, diferentes alumnos expresan sus comentarios: “¿Faltan datos, no?” “¡No sé ni por dónde empezar!” “Puede ser negro o blanco, tiene 50% de probabilidades”. “¿Las tres respuestas eran exactamente iguales?”, pregunta una alumna; aclaro a todos que el enunciado dice que eran las tres correctas y bien fundamentadas, no iguales, observando que son varios los que tenían la misma confusión. Otra exclama: “¿Cómo hicieron para pasar los tres por la misma puerta, al mismo momento?!”; les contesto que es una licencia del autor, típica de algunos problemas lógicos y matemáticos (5). “Para mí son los tres blancos”, me dice un alumno cuando me acerco. “¿Cómo sabés?” “No sé, me parece”. Otro grupo de dos alumnos me llama: “Puede haber solo dos negros...” dice uno de ellos, pensativo. “Y entonces?”, pregunto. “Espere que estamos tratando de dibujar...”. Hacen las combinaciones; se quedan en silencio mirándolas. “¿Qué pasa si alguien ve dos negros?”, repregunto. Se miran entre ellos...: “¡sabe que él es blanco!”. Otra alumna me llama; también dibujaron con su compañera las opciones y me dicen: “Acá (NNB) éste (B) se daría cuenta”. “Ajá”, contesto. “Sí, ¡pero no sé cómo escribirlo...!”. Se escuchan varios comentarios sobre lo que cada personaje ve en los otros, pero ninguno acerca de lo que hacen o dejan de hacer. Varios alumnos, solos o en grupos, van llegando a la misma conclusión con respecto a la combinación NNB y me llaman para comunicarlo, pero han pasado 30 minutos y nadie logró escribir un razonamiento. Como el tiempo dedicado al problema se acaba, digo al conjunto que lo que ya han expresado muchos alumnos podría ser el comienzo de un razonamiento que dijera (y escribo en el pizarrón lo siguiente): “Si B, C o yo viéramos dos círculos negros, saldríamos enseguida”..., quedando la tarea para completar en sus casas.

V. Análisis de los datos (N=32) Para el análisis de los datos consideramos las siguientes variables y categorías de respuestas: Variable 1: tratamiento de las posibilidades lógicas. (Para agrupar a los sujetos en las categorías de esta variable se utilizaron colores): Grupo Azul: Considera combinaciones NNB y NBB y formula razonamientos 1 y 2 (ver Sección III). G. Azul/Verde: Considera solo la combinación NNB, formula el raz. 1 y comienza a considerar NBB, pero no llega a formular claramente el raz. 2 (grupo de transición). G. Verde: Considera solo la combinación NNB, formula el raz. 1 y de allí extrae la conclusión que es blanco. G. Rojo: Falla en formular uno solo de los razonamientos completos, lo hace en forma confusa o su conclusión es inatingente. Variable 2: adopción del punto de vista subjetivo del personaje A 2.a-Adopta la 1ª persona, se sitúa “en” el personaje y razona en función de ello; 2.b-Adopta la 1ª persona solo en forma enunciativa, cumpliendo formalmente la consigna; 2.c-Adopta la 3ª persona pese a la consigna. Variable 3: uso de indicadores lógicos y proposiciones condicionales 3a-Usa o no indicadores de conclusión; 3b-Usa o no indicadores de premisa; 3c-Usa o no proposiciones condicionales.

V.a. Categorización de las respuestas Considerando la variable 1 como base, obtenemos los siguientes datos para N=32: -Grupo Verde: 13 suj. (41%). De los 13, diez corresponden al Subg.1 y tres al Subg.3 -Grupo Azul: 8 sujetos (25%). Seis y dos respectivamente Subg.1 y Subg.3 -Grupo Azul/Verde: 3 suj. (9%). Dos y uno respectivamente Subg.1 y Subg.3 -Grupo Rojo: 8 suj. (25%). Tres y cinco respectivamente Subg.1 y Subg.3 EJEMPLOS (en todos los casos, se conserva la puntuación original; los errores ortográficos son señalados con asterisco): ?Grupo Verde (mayoritario): Ej.1- “Si B o C habrían [sic] visto dos negros *habrían salido automáticamente, pero como esto no fue *asi, quiere decir que no vieron *ningun disco negro. Por lo tanto soy blanco” (Sujeto 15, Subg.1). [El primer

asterisco indica omisión de coma obligatoria; ver Sección V.e.] Ej.2- “Ningún participante vio dos discos negros y yo tampoco, porque ninguno salió corriendo primero ya que eso aseguraría que uno es blanco. Sin embargo elijo que soy blanco porque hay más probabilidades de serlo” (Suj.27, Subg.3) Ej.3- “Si mi disco hubiera sido negro, y otro compañero también llevaría negro, el tercer participante, [sic coma] no hubiera dudado ya que supondría tener un disco blanco. Lo mismo pasaría con mi compañero B. al dudar los tres, llegamos a la conclusión que el color sería blanco” (Suj.25, Subg.3). Se podría tomar el conector “sin embargo”, que utiliza el sujeto del Ej.2, como índice de que él considera insuficientes los fundamentos para concluir, pese a lo cual lo hace. Grupo Azul Ej.4- “Hipótesis1: Si B o C vieran dos negros *saldrían enseguida. Ni B ni C salieron enseguida. Por ende, ni B ni C vieron dos negros (ni yo tampoco). Si B o C hubiera visto 1 blanco y 1 negro, tendrían que haber salido enseguida razonando que su color es blanco por Hip.1. Ni B ni C (ni yo) salimos enseguida. Por lo tanto, ni B ni C ni yo vimos 1 negro y 1 blanco. Ni B ni C ni yo vimos 2 negros, ni 1 blanco y 1 negro. Por ende, A (yo), B y C tenemos blanco” (Suj. 2, Subg.1) Ej.5- “Si el participante B o C hubieran visto dos discos negros en nuestras espaldas, hubieran salido rápidamente porque entendería que el suyo es blanco. Como esto no sucedió, entiendo que ningún participante vio 2 discos negros. Por otro lado, si algún participante hubiera visto 1 disco blanco y 1 disco negro, ya sabiendo que no hay dos discos negros, también entendería que el suyo es blanco. Por lo tanto, teniendo en cuenta la duda que se generó entre los tres y al ver que dos discos blancos en los otros participantes, concluyo que mi disco es blanco” (Suj.22, Subg.3) Grupo Azul/Verde Ej.6- “•Si B o C vieran 2 negros, alguno saldría enseguida. Nadie salió corriendo, por lo tanto no vieron dos negros. •Si A ve que B y C son blanco y negro y que ni B ni C salieron corriendo, por lo tanto [sic] A puede deducir que es blanco, porque si fuera negro B o C hubiera salido corriendo y [ninguno] lo hizo” (Suj.8, Subg.1). El sujeto del ejemplo señala, mediante el punto y aparte más un circulito negro tipo viñeta, que intenta cambiar de combinatoria; sin embargo, cuando comienza a hipotetizar, termina interrumpiendo su oración condicional e introduciendo un “por lo tanto” incoherente, que lo vuelve al caso NNB. Grupo Rojo Ej.7- “A ve que B y C son blanco y negro y que ni B ni C salen corriendo. Por consiguiente, no soy negro” (Suj.20, Subg.1) Ej.8- “Mi disco es blanco. Al ver dos discos blancos dudé si mi color sería blanco o negro” (Suj.30, Subg.3) Ej.9- “Para mí es blanco pero no sé *como justificarlo” (Suj.21, Subg.1) En este grupo se observan respuestas que muestran imposibilidad de hipotetizar situaciones y extraer conclusiones sobre esa base, o bien, como en el Ej.7, pueden forzarse los datos para establecer la conclusión. V.b. Adopción del punto de vista subjetivo del personaje A Considerando la totalidad de los sujetos (N=32), el 44% adoptó un punto de vista subjetivo y situacional, el 31% solo pudo “ver” la situación desde el personaje de manera parcial (respondiendo formalmente a la consigna), y el 25% hizo un análisis desde el punto de vista de un observador. La totalidad de los sujetos del G.Azul adopta la visión subjetiva de A. En el G.Verde, casi la mitad del grupo (6 sujetos) solo usan la 1ª persona de modo formal (Ejs.1 y 2) pero 4 lo hacen adoptando un punto de vista subjetivo (Ej.3). En el G.Rojo, la mitad usó la 1ª persona de modo formal y la otra mitad uso 3ª persona. V.c. Comparación entre escritura y reescritura de las respuestas Como dijimos previamente, 16 sujetos del Subgrupo 1 (sobre n=21) reescribieron en forma presencial su primera versión de la solución, ya escrita en su domicilio (sin tenerla ante sí). La comparación de sus dos respuestas muestra que la mayoría (9 sobre 16 que reescribieron, el 56%) mostraron un desempeño similar. Cuatro sujetos

(tres del G.Azul y uno del G.Verde, el 25%) dieron respuestas menos logradas. Por último, tres sujetos sobre 16, los tres del G.Rojo (19%) mejoraron sus respuestas. Un ejemplo a continuación: Ej.10a-Primera versión: "Supe que mi disco era blanco, ya que como ninguno de mis compañeros salió corriendo, era que yo no tenía el disco negro, lo *se porque el participante B tenía el disco negro en su espalda por lo tanto mi disco era blanco *sino el participante C hubiese salido corriendo al ver los dos discos negros" (Suj.19, Subg.1) Ej.10b- Reescritura: "En cuanto me descubrieron los ojos y pude observar los discos de B y C observé que B tenía blanco y C también, puesto que todos nos quedamos vacilando por un momento, y que, [sic coma] ninguno salió corriendo, *comprendí que mi disco era blanco también, puesto que si mi disco hubiese sido negro, tanto B como C habrían salido corriendo. Por lo tanto *sali corriendo sabiendo que mi disco era blanco".

V.d. Uso de condicionales e indicadores lógicos en los razonamientos Como era previsible, a mayor desarrollo de las posibilidades lógicas, mayor uso de proposiciones condicionales en los razonamientos. En el Grupo Azul la totalidad de los sujetos escribe al menos un condicional, con un promedio de 2,2 por respuesta. Su uso decrece (1,6 en el Verde; 1 en el Verde/Azul y 0,3 en el Rojo), concomitantemente con el menor desarrollo o menor claridad de las respuestas. Una proporción de dos a uno de los sujetos omite la coma obligatoria entre el antecedente (si pasa tal cosa...) y el consecuente del condicional (entonces pasa tal otra), indicación ortográfica que va más allá de una mera normativa de escritura, pues su presencia (como todo signo de puntuación) tiene valor semántico y marca aquí una pausa lógica donde el tiempo interviene a favor de la posibilidad de efectuar inferencias correctas (Raventos, 2009). Asimismo, los sujetos del G. Azul son los que más usan indicadores de conclusión y premisa; su uso promedio también disminuye escalonadamente hacia el G.Rojo.

VI. Conclusiones

Resulta interesante ver que las primeras preguntas y orientaciones de algunos alumnos frente al enigma (Sección IV.a.) presentan un correlato con parte de las respuestas registradas en los trabajos escritos. La primera tendencia fue establecer una conclusión sin fundamentarla ("porque me parece" y cfr.Ej.9) o arriesgando una conclusión por probabilidad ("tiene 50% de probabilidad" y cfr. Ej.2). No fue ni fácil ni evidente considerar la totalidad de las combinaciones posibles e hipotetizar en torno a ellas, según pudo observarse tanto durante el trabajo presencial del primer Subgrupo, como en los trabajos escritos. Tomando en cuenta la totalidad de los sujetos encuestados (N=32), se observa que cuatro de cada 10 sujetos (41%, Grupo Verde, ver Sec.V) solo consideran una entre las tres combinaciones posibles (NNB), y extraen una conclusión que no se deriva necesariamente de las premisas consideradas (Ejs.1 y 3). La combinación que obliga a hipotetizar y tomar en cuenta las vacilaciones de los personajes (sea "situándose" en uno de ellos, como obligaba la consigna, o bien poniéndose en "observador" externo), es decir, la combinación NBB, solo fue considerada por uno de cada cuatro sujetos (Grupo Azul, el 25%) y hay un pequeño grupo (G.Azul/Verde, 9%) que lo intenta pero no lo logra (Ej.6). Finalmente, para otra cuarta parte del conjunto de alumnos (G.Rojo, 25%) resulta difícil deducir una sola conclusión en forma completa o atinente a las premisas que toman de los datos del problema (Ejs.7,8,9). La adopción o no del punto de vista subjetivo de un personaje no parece haber incidido drásticamente en la resolución, sobre todo tomando en cuenta los resultados del G.Verde (Sección V.b). La comparación entre "tiempo extendido para la solución" y

"solución en el momento" (Subgrupos 1 y 3, Sec.IV), no obstante el reducido número de sujetos del Subg. 3, muestra un mayor porcentaje de respuestas que clasificamos como Grupo Rojo (46% vs.31%) y una disminución de los otros grupos. Consideramos que sería interesante replicar la comparación entre las dos situaciones de escritura, con muestras más numerosas. El uso de indicadores de premisa y conclusión, así como de proposiciones condicionales, en la escritura de razonamientos (Sec.V.d.), aparece como parte de los conocimientos previos que portan los alumnos ingresantes, conocimiento que resultó útil tematizar para basar sobre ellos la enseñanza formal de las nociones de Lógica del curso. En la devolución del análisis de los trabajos escritos, muchos alumnos se sorprendieron de encontrar que, como el burgués gentilhomme de Molière, sabían expresarse en "prosa lógica", aunque sin ser conscientes de ello. La experiencia de resolver un enigma lógico no es sencilla y "no decepcionará" a quien lo intente (como garantiza Lacan, ver Sec.III), aunque desconcierte en un principio (Sec.IV.a). Casi siempre, la primera impresión es que se trata de un sofisma, es decir, un razonamiento engañoso, inválido (cfr.Nota 3). Las dificultades encontradas no son privativas de alumnos ingresantes a la universidad.

En un pasaje de su artículo, Lacan cita una esquela que le envió un colega "después de una velada en la que la discusión de nuestro fecundo sophisme había provocado en los espíritus selectos de un collège íntimo un verdadero pánico confusional" (Lacan, 1988, p.192, cursivas mías (6)). En ese recado, que "muestra las huellas de un laborioso ajuste" (en palabras de Lacan), su autor concluye que el problema no tiene solución, pues solo una de las combinaciones -la NNB- es decisiva. Lacan señala que, por centrarse en lo que los personajes ven, el autor de la esquela no toma en cuenta lo que los personajes hacen (sus vacilaciones y detenciones). Hipotetizar sobre lo que los personajes toman como dato de la conducta de los otros se convierte en una dificultad para solucionar el enigma central, vale decir: ¿cómo fue que los tres acertaron su color? Una dificultad similar encontraron los alumnos que hemos incluido en el mayoritario Grupo Verde, aunque en el caso de ellos, optaron por ignorar la dificultad y extrajeron, en el registro "porque me parece", una solución/conclusión insuficientemente fundamentada en esa única combinación indubitable.

NOTAS

(1)La autora es actualmente profesora Consulta de Epistemología y Lógica en la carrera de Psicología de la Universidad de Morón y hasta 2015 profesora Adjunta de Introducción al Pensamiento Científico (IPC) en el CBC de la UBA.

(2)Alumnos de la Universidad de Morón (Gran Buenos Aires). Edad promedio 20 años. El presente trabajo se encuadra en el Proyecto UBACyT 20020130100411BA: "Léxico y gramática: su aplicación a otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario", dirigido por Mabel Giammatteo.

(3) La traducción al español del título (Lacan, 1988) es: "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma". La traducción de "sophisme" por sofisma es problemática, pues en español "sofisma" significa "razonamiento inválido", lo cual está lejos de poder aplicarse al enigma tratado. En cambio, en francés "sophisme" tiene un sentido a medio camino entre los de sofisma y paradoja en español. Según mi criterio, traducirlo por "paradoja" sería más conveniente en este caso (ver Raventos, M.: «¿Sofisma o paradoja? Comentarios sobre "Le temps logique..." de J. Lacan», en esta misma publicación.

(4) El artículo fue escrito en 1945, al finalizar la guerra europea. Dice el

autor: "Las imágenes siniestras del relato se mostrarán sin duda contingentes. Pero [...] no es superfluo que lleve su signo [el de la época] en tales imágenes, y por eso conservamos su soporte, tal como el ingenioso anfitrión de una noche lo trajo a nuestra reflexión" (Lacan, 1988, p.189).

(5) Lacan concede que la simultaneidad cronológica de la salida es imaginable solo como propia de un sujeto de lógica pura, difícil de aceptar en lo fáctico (Lacan, 1988, p.193).

(6) Cursivas corresponden al original en francés (cfr. Lacan, 1995). "Collège": comúnmente, "colegio"; aquí adoptaría el sentido de "un colectivo", p.ej., *collège des professeurs d'un établissement* (CNRTL): colectivo de profesores de un establecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Copi, I. (1999): *Introducción a la Lógica*. Bs.As., Eudeba.
- Lacan, J. (1995): « Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme », en *Ecrits*, Paris, Ed. du Seuil.
- Lacan, J.(1988): "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", en *Escritos I*, Bs. As., Siglo XXI.
- Paenza, A. (2005): *Matemática... ¿estás ahí?* Bs. As., Siglo XXI
- Raventos, M. (2007): "Observaciones acerca de las dificultades en la resolución de un problema lógico". En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, pp. 426-428.
- Raventos, M. (2009): "Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado". En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, pp. 362-364
- Raventos, M. (2012): "Algunas consideraciones acerca de la puntuación de textos argumentativos de estudiantes universitarios". En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 349-353.

¿SOFISMA O PARADOJA? COMENTARIOS SOBRE “LE TEMPS LOGIQUE...” DE J. LACAN

Raventos, Marta Elena

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el trabajo se analizan las acepciones de “sofisma” y “sophisme” en español y francés respectivamente, así como otros términos con acepciones relacionadas, en referencia al artículo “Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme” de J. Lacan, traducido al español como “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”. Se siguen los pasos del análisis que hace el autor sobre el valor lógico del “sophisme” en cuestión, y se pone de relieve su conclusión sobre los razonamientos implicados en la solución del problema, todo lo cual indica que son válidos desde el punto de vista lógico. Se concluye, en consecuencia, que en el artículo considerado, el sentido de “sophisme” se acerca más al sentido del término “paradoja” que al de “falacia” (o “razonamiento inválido”), principal significado para “sofisma” en español. El sentido paradójico de “sophisme” (posible en francés) se demuestra en consonancia con las consecuencias que, para la teoría psicoanalítica, Lacan deriva del análisis del enigma lógico planteado en su artículo.

Palabras clave

Sofisma, Paradoja, Lacan, Razonamiento, Argumentación, Lógica, El tiempo lógico y la certidumbre

ABSTRACT

IN SPANISH: ¿”SOFISMA” OR “PARADOJA”? COMMENTS ON “LE TEMPS LOGIQUE ...” BY J. LACAN

This paper discusses the connotations of the terms “sofisma” and “sophisme”, in Spanish and French respectively; other terms with meanings related to the above are also considered. We are referring to the article “Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme”, by J. Lacan and its translation into Spanish as “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”. We rely on the steps of the analysis made by the author about the logical value of the “sophisme” in question and we emphasize its conclusion concerning the reasonings involved in solving the problem, all of which indicates that they are valid from a point of view of Logic. We conclude, therefore, that in this article, the meaning of “sophisme” in Spanish is more closer to the concept of “paradoja” than to “falacia” or “invalid argument”, which it is what the word “sofisma” means mainly in Spanish. We show that a paradoxical sense of “sophisme” (possible in French) agrees with the consequences that Lacan draws for psychoanalytic theory, from the analysis of the logical enigma.

Key words

Sophism, Paradox, Lacan, Reasoning, Argumentation, Logic, The logical time and the certainty

I. Sophisme y sofisma

El texto titulado “Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme” de Jacques Lacan (en *Ecrits*, 1995) aparece en la traducción al castellano como “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma” (en *Escritos I*, 1988). En dicho texto, Lacan se refiere al análisis de la resolución de un problema lógico. El uso del término sofisma en español, en relación con el homólogo *sophisme* en francés, podría plantear, según mi apreciación, algún equívoco.

En efecto, según el Centre National de Resources Textuales y Lexicales (CNRTL), las acepciones centrales de *sophisme* son las siguientes (traducción en Notas 1 y 2): «A1. Argument, raisonnement qui, partant de prémisses vraies, ou considérées comme telles, et obéissant aux règles de la logique, aboutit à une conclusion inadmissible. Sophisme de la flèche de Zénon [de Elea] A2. Argument, raisonnement ayant l’apparence de la validité, de la vérité, mais en réalité faux et non concluant, avancé généralement avec mauvaise foi, pour tromper ou faire illusion [...] B. Au fig. ou p. métaph., littér. Erreur, illusion. Les sophismes de l’imagination [...]»

(1) ¿Hay una indicación: «Rem.: Le sens logique n’est pas toujours nettement distingué; la distinction paraît cependant nécessaire, dans la mesure où le sens logique n’implique pas la volonté de faire croire une proposition fausse, mais le désir de montrer les limites des règles logiques en créant un illogisme ou une antinomie» [destaco el uso de *antinomie/antinomia*].

(2) ¿Y cuáles son las acepciones de “sofisma” en español? En el Diccionario de la Real Academia (DRAE) se consigna brevemente: “Sofisma: Razón o argumento falso con apariencias de verdad”. José Ferrater Mora (español) en su *Diccionario de Filosofía* (1999) es más explícito: «Sofisma o falacia se llama a una refutación aparente, a una refutación sofística y también a un silogismo aparente o sofístico, mediante los cuales se quiere defender algo falso y confundir al contrario. A veces se distingue entre sofisma y paralogismo [...]. Lo usual, sin embargo, es usar los términos “sofisma”, “paralogismo” y “falacia” en el mismo sentido [...]» (las cursivas son mías). «Falacia: Se usa a veces como equivalente de ‘sofisma’, es decir, en el sentido de “argumento aparente”, o argumento que no es en realidad un argumento, esto es, un buen argumento (que es lo que se supone que deben ser todos los argumentos, ya que de lo contrario no son propiamente argumentos, sino justamente falacias o sofismas).

Una falacia, lo mismo que un sofisma, es una forma de argumento no válida [...]. En el artículo “Sofisma” hemos dado algunos ejemplos de los que se han llamado así tradicionalmente, empezando por la “lista de sofismas” aristotélica. Todos estos sofismas podrían llamarse asimismo “falacias”; de hecho, se va imponiendo en español la tendencia a usar ‘falacia’ en lugar de ‘sofisma’ [...]» (negritas mías). Como se puede apreciar, en español la principal y casi exclusiva connotación de sofisma es la de falacia, vale decir, razonamiento o argumento inválido. En cambio en francés, “sophisme” ostenta un solapamiento de significados que oscilan entre lo que en espa-

ñol distinguimos como falacia y lo que entendemos como paradoja: «Paradoja : Etimológicamente: ‘lo contrario a la opinión común’. Hecho o expresión aparentemente contrarios a la lógica. Ret.: Empleo de expresiones o frases que encierran una aparente contradicción entre sí» (DRAE) «Paradoja: Etimológicamente significa “contrario a la opinión recibida o común” (doxa). Se habla a menudo de “las paradojas de Zenón de Elea” [...]. Siguiendo el uso todavía vigente en español, hemos adoptado para describir estas paradojas el término “aporías”» (Ferrater Mora, op.cit.) «Aporía significa literalmente “sin camino” o “camino sin salida”; de ahí “dificultad”. En sentido figurado, la aporía es entendida casi siempre como una proposición sin salida lógica, como una dificultad lógica insuperable. La aporía podría, pues, ser también llamada -y así efectivamente lo ha sido- antinomia o paradoja. Así ocurre con las paradojas, aporías o “dificultades” de Zenón de Elea» (Ferrater Mora, op.cit.) A pesar de la ambigüedad entre ambos sentidos en francés (A1 y A2), el primero de ellos se aproxima a las connotaciones de paradoja (o aporía) en español (nótese la mención común a Zenón de Elea con idéntico sentido), mientras el segundo es más cercano al sentido de falacia. ¿Y cuál es el sentido del argumento o razonamiento al cual se refiere Lacan en su artículo? ¿Es un argumento sofístico o es válido (lo contrario de un sofisma)? Y si se trata más bien de una paradoja, ¿cuál sería su significado paradójico? (3).

II. Datos del problema lógico Este problema lógico, expuesto a un grupo de personas -entre las que se contaba Lacan mismo-, trata sobre tres personajes que deben razonar y llegar a una conclusión para lograr un premio. Los tres lo resuelven simultáneamente. Es justamente la posibilidad de que esos personajes hayan podido hacerlo así, razonando sólo en base a los datos del problema, lo que fue motivo de discusión en el grupo de oyentes mencionado, y es eso precisamente lo que analiza Lacan. He aquí dichos datos. Un carcelero les dice a tres prisioneros que les colocarán tres discos en la espalda, elegidos entre un conjunto de cinco: tres blancos y dos negros. Ninguno puede ver su disco, pero sí el de los otros. No pueden hablar o intercambiar señales entre ellos, ni hay superficies que reflejen las imágenes. El primero que pueda responder de qué color es su disco deberá trasponer la puerta del recinto donde se hallan y justificar su conclusión (cada uno separadamente); si respuesta y justificación son correctas, el prisionero obtendrá su libertad.

III. Análisis lógico de la solución del problema Esta es la que Lacan titula como “La solución perfecta” en el artículo (cursivas en el original; añadidos entre corchetes míos): «Después de haberse considerado entre ellos durante cierto tiempo [sin que ninguno demostrara intención de salir], los tres sujetos dan juntos algunos pasos [hacia la puerta, pero se detienen, hasta que finalmente] cruzan la puerta todos a una. Separadamente, cada uno da una respuesta semejante: [tomemos el caso de A] “Soy un blanco y he aquí cómo lo sé. Dado que mis compañeros eran blancos [dato de observación], pensé que si yo fuese negro, el otro [tomemos B] hubiera podido inferir lo siguiente: ‘Si yo también fuera un negro [además de A, en esta posibilidad], el otro [C, también en este caso] habría salido enseguida puesto que él debería reconocer en esto inmediatamente que él es blanco [dado que estaría viendo dos negros]; por lo tanto, yo no soy un negro [ya que C no salió, concluiría B]’. Y [como los dos pensarían lo mismo, prosigue pensando A], los dos [B y C] habrían salido juntos, convencidos de ser blancos. Si no hacían tal cosa [como, efectivamente, no hicieron], es que yo era un blanco como ellos. Así que me vine [rápidamente] a la puerta para dar a conocer mi conclusión”. Así es como los tres salieron simultáneamente, dueños de las mismas razones para concluir» (Lacan, 1988, p.188). Hemos esquematizado esta solución como una serie de razonamien-

tos puestos en palabras de A. Esquema de los razonamientos de A: 1.-Puesto que veo dos discos blancos (en B y C), está claro que no hay dos negros. 2.-Puesto que no hay dos discos negros, yo solo puedo ser blanco o negro. (Es decir, puede haber dos blancos y uno negro o tres blancos. Acá vacilan los tres, y nadie sale) 3.-Si yo (A) fuera disco negro, B podría haber creído que él (B) también era negro. Creería que si él (B) también fuera negro, C estaría viendo dos negros. Si C estuviera viendo dos negros, C saldría enseguida. Pero C vaciló y no salió. Por lo tanto, pensaría B, yo no soy disco negro y saldría. Pero B vaciló y no salió. Por lo tanto, yo (A) no soy disco negro. 4.-Mismo razonamiento (invirtiendo los lugares de B y C) realizado por C (los pasos 3 y 4 son simultáneos). Misma conclusión para A: yo no soy disco negro. 5.-Tanto de 3 como de 4 se deduce que yo (A) soy disco blanco (4). La misma conclusión lleva a los tres sujetos a anticipar la certidumbre de sus aseveraciones (parafraseando el título) y salir “precipitadamente”, para no quedar atrás.

III.a. Primer tramo del análisis de la solución Lacan se pregunta (5) si esta solución podría ser alcanzada en la realidad fáctica; aconseja no hacer “la prueba al natural”, esto es, en una cárcel, agregando que “aunque el progreso antinómico [antinomique] de nuestra época parece desde hace algún tiempo poner sus condiciones al alcance de un número cada vez mayor” de personas (1988, p.188). El artículo fue originalmente escrito por Lacan en 1945, poco después de la finalización de la Segunda Guerra mundial. Podemos entender que con el término “antinómico” se connote como “paradójico” al progreso de esa época. El análisis lógico es introducido con este párrafo (hemos realizado ciertas modificaciones en la traducción, las cuales figuran en cursiva, junto con el original en francés (6)): “En cuanto a nosotros, no queremos detenernos aquí más que en el valor lógico de la solución presentada. Ella se nos aparece [elle nous apparaît], en efecto, como un remarcable [remarquable] sofisma, en el sentido clásico de la palabra, es decir, como un ejemplo significativo para esclarecer [resoudre] las formas de una función lógica en el momento histórico en que su problema se presenta al examen filosófico” (Lacan, 1988, p.188; la enfatización de negritas es mía).

Lacan habla de “valor lógico”, luego de comenzar la sección con el título: “Valeur sophistique de cette solution” pues para él, dado el significado de “sophisme”, aun no está dilucidado cuál es su valor lógico, es decir de qué entidad lógica se trata. Traducido como “Valor sofístico...” suena extraño en español tratar de esclarecer algo que estaría claro en la propia elección del término. Creemos que esta misma tendencia lleva al traductor a traducir: “Nos parece un notable sofisma” y no: “Se nos aparece como”, lo cual implica una diferencia entre una primera apariencia, un aparecer de algo a nuestra consideración, y un parecer sobre algo ya considerado. Por otro lado, mi preferencia en la traducción de resoudre se relaciona con una cuestión técnica. Se trata del concepto de “función lógica” utilizado por Lacan.

En un razonamiento, se puede distinguir entre función y argumento: la primera permanece constante, mientras que el segundo es un elemento variable (Barceló, 2010, cap.4). Lacan mismo hace referencia a “las imágenes siniestras del relato”, pero decide “conservar su soporte” (las circunstancias temporales-espaciales donde se sitúa el problema, las cuales podrían variar (7)). Y en cuanto a su estructura (aquello que permanecería constante con otro soporte) dice que “todo sofisma [sophisme] se presenta en primer lugar como error lógico”.

Procede a continuación a esclarecer o “descomponer” (“analizar en sus componentes”, según uno de los principales sentidos de resoudre; cfr. CNRTL), el desarrollo de la solución, y constatar su valor en relación con la conclusión (¿las premisas permiten inferir

válidamente la conclusión? ¿hay algo contrario a la opinión de un “buen lógico”, bajo cuyos auspicios se coloca?).

III.b. Segunda parte del análisis de la solución Una primera objeción a su validez sería que aun cuando ninguno de ellos vea dos discos negros, quedaría la posibilidad de que el propio disco lo fuera; de modo que los datos no permiten deducir el propio color (8). Lacan responde a esto que “es el hecho de que ninguno haya partido el primero [lo cual es sí un dato] lo que permite a cada uno pensarse como blanco” e iniciar un avance. Entonces aparece una segunda objeción: dado que los tres se mueven hacia la puerta, esta conducta puede ser interpretada erróneamente, digamos por A (quien al ver moverse a B y C puede pensar: “salen porque ven mi disco negro”). “Pero -refuta Lacan- cualquiera sea el pensamiento que A impute a B y a C, con toda razón concluirá que él es un blanco. Porque establece derechamente que si él fuese un negro, B y C hubieran debido proseguir [o] que por lo menos deberían volver a echar a andar antes que él [...]. Y es porque [...] no hacen tal cosa, por lo que toma él mismo la iniciativa de hacerla. [...] Los tres sujetos se encuentran esta vez confirmados en una certidumbre que no permite ni a la objeción ni a la duda renacer. [...] El sofisma [sophisme] conserva pues, tras la prueba de la discusión, todo el rigor constrictivo de un proceso lógico, a condición de que se le integre el valor de las dos escansiones suspensivas [las dos vacilaciones]” (cursivas en el original, Escritos I, p.190).

III.c. Tercera parte del análisis de la solución Continúa entonces preguntándose: “¿Está justificado integrar en el valor del sofisma [sophisme] las dos mociones suspendidas aparecidas así?” (cursivas originales). La “única objeción” sería que estos movimientos (espaciales) serían una señal intercambiada entre los sujetos, lo cual estaba prohibido en los datos del problema. Señala Lacan que creer que son señales es “tanto como dar al proceso lógico una concepción espacializada”. Y añade: “Es precisamente porque nuestro sofisma [sophisme] no la tolera por lo que se presenta como una aporía [aporie] para las formas de la lógica clásica, cuyo prestigio “eterno” refleja esa invalidez [infirmité] a saber: que no aportan nunca nada que no pueda ya ser visto de un solo golpe. [...] [Constituyen] el movimiento de verificación instituido por un proceso lógico en que el sujeto ha transformado las tres combinaciones [de discos] posibles en tres tiempos de posibilidad” (Lacan, 1988, pp.192-3; comillas y cursivas originales; negritas mías).

Recordemos que, para Ferrater Mora, “aporía”, “antinomía” y “paradoja” son términos equivalentes (9). Esos tres “tiempos de posibilidad” pueden esquematizarse como tres proposiciones condicionales: 1-si alguien viera dos discos negros, saldría sin dudar; 2-si hubiera un solo disco negro, y yo (A) lo tuviera, B y C saldrían sin dudar; 3-si no ocurre nada de lo anterior, yo (A) tengo un disco blanco y debo salir sin dudar. ¿Cuál sería la falta de firmeza [infirmité] que tendría el argumento? Que todos los datos no pueden “verse de un solo golpe” de inicio. Pero ello ocurre porque interviene el tiempo, la demora (10), el transcurrir, que produce/crea, sucesos significativos: aquí, las vacilaciones de los sujetos, la escansión de sus acciones. “Estas instancias del tiempo, constituyentes del sofisma [sophisme], permiten reconocer en él un verdadero movimiento lógico” (p.193, negritas mías). Es decir: no sólo no son ajenas a ese proceso, sino que aparecen como escalones o niveles que finalmente se integran en la conclusión final. De todas las premisas con que contaban los personajes (y quienes escrutaban el valor de la solución expuesta), de las premisas de inicio y de las que se fueron produciendo en el proceso a partir de las primeras, se deduce la conclusión. El proceso lógico no puede sino ser válido. No podríamos, por ende, tildarlo de sofisma. Solo queda, entonces,

dilucidar el sentido paradójico de este sophisme.

IV. Finalmente: sophisme en tanto paradoja Según Lacan, la conclusión a la que podría haber arribado cualquiera de los sujetos podría ser expresada, basándose en su visión subjetiva, «en estos términos: “Me he apresurado a concluir que yo era blanco, porque si no, ellos debían adelantarse en reconocerse recíprocamente como blancos (y si les hubiese dado tiempo para ello, los otros, gracias a aquello mismo que hubiese sido mi solución, me habrían lanzado en el error)”» (p.200). [El error de creer que tenía el disco negro de la combinación posible “un negro y dos blancos”]. Un observador exterior, cuando ve avanzar hacia la puerta a los prisioneros la primera vez, no puede saber si lo hacen por una razón correcta o no, porque uno de ellos (y sólo uno) siempre puede suponer que los otros dos avanzan porque él es el único negro. Luego aparece la primera detención, cuyo sentido todavía no es claro. Pero cuando todos se detienen la segunda vez y salen sincrónicamente, dice Lacan a continuación, ya el observador no puede dudar de que los sujetos se declararán blancos. La certidumbre se ha “desubjetivado” (sic Lacan), concluye en la misma página citada. Por eso, cualquiera de los sujetos también podría (en concordancia con el observador exterior): «expresar esa misma certidumbre [de ser un blanco] por su verificación desubjetivada [...]: “Se puede saber que se es un blanco, cuando los otros han vacilado dos veces en salir” [...]. Así, la verdad del sofisma no viene a ser verificada sino por su presunción [...], noción que sería una paradoja lógica si no se redujese a la tensión temporal que determina el momento de concluir [...]» (pp.200-1). [Cursivas en original, negritas mías]. La tensión temporal de cada personaje aparece situada entre la demora para asegurarse de la verdad antes de salir y la prisa de no poder permitir que la espera lo desplace del primer lugar. Esto lleva a la paradoja de asegurarse a través de suponer (presumir) acerca de la conclusión. Pero la verdadera paradoja parece estar, para el autor, en lo que señala ya en los párrafos finales de “Le temps logiques...”: “si bien en esta carrera tras la verdad no se está sino solo, si bien no se es todos cuando se toca lo verdadero, ninguno lo toca sin embargo sino por los otros” (p.201, negritas mías). De ahí que el verdadero valor del análisis de la resolución de este sophisme/paradoja estaría, según insiste Lacan, en “su aporte a la noción lógica de colectividad” (1988, p.201) (11).

NOTAS

(1)A1.Argumento, razonamiento, que, partiendo de premisas verdaderas, o consideradas como tales, y obedeciendo a reglas de la lógica, llega a una conclusión inadmisibles. Sophisme de la flecha de Zenón- A2.Argumento, razonamiento que teniendo apariencia de validez, de verdad, pero en realidad falso y no concluyente, presentado generalmente con mala fe, para engañar o crear algo ilusorio [...]. B. Figuradamente o por metáfora, literariamente: Error, fantasía. Ej.: Los sophismes de la imaginación [...]. (Traducción propia).

(2) El sentido lógico no está siempre netamente distinguido; la distinción parece sin embargo necesaria, en la medida en que el sentido lógico no implique la voluntad de hacer creer una proposición falsa, sino el deseo de mostrar los límites de reglas lógicas, mediante la creación de una idea ilógica o una antinomía. [La palabra ‘ilogismo’ no existe en español para traducir ‘illogisme’]. (Traducción propia).

(3) El análisis léxico, lógico y psicológico del presente trabajo se encuadra en el Proyecto UBACyT 20020130100411BA: “Léxico y gramática: su aplicación a otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario”, dirigido por Mabel Giammatteo.

(4)Se pueden simbolizar estos razonamientos en Lógica Proposicional y aplicarles pruebas lógicas para demostrar su validez.

(5) Para la versión francesa me baso en el artículo que figura en *Écrits* (Lacan, 1995).

(6) Para todas las citas en español, la referencia es Lacan, 1988.

(7) Mantiene las circunstancias témporo-espaciales del problema porque no es “superfluo” para él que el relato lleve el signo de la época (la posguerra). Como ese formato puede ser variado sin afectar la estructura del problema, varias han sido las versiones del mismo problema lógico a lo largo de los años. Recientemente he preparado una versión, adaptada a la época actual, del sophisme que nos ocupa, para presentarlo a alumnos ingresantes en la universidad, como parte de un programa de investigación sobre comprensión y escritura de argumentaciones, en el cual analizo cómo encaran su resolución estos alumnos (ver Raventos, M.: «Lacan, “un nouveau sophisme” y de cómo razonan estudiantes que intentan resolver el enigma lógico», en esta misma publicación).

(8) Esta es, justamente, una de las objeciones que le hace a Lacan uno de los miembros del grupo con el que fue analizada la solución (Lacan, 1988, p.192, nota al pie 2)

(9) En el trabajo referido en Nota 7, se transcriben parte de los comentarios de alumnos al enfrentarse con la tarea de resolver el enigma lógico que hemos tratado. En esa circunstancia, una alumna exclamó: “¡No sé ni por dónde empezar!”, situación que recuerda bastante a lo que Ferrater Mora define como “aporía”.

(10) Lacan señala (1988, p.194) que en la propia formulación lingüística de las proposiciones condicionales se modula el tiempo. En efecto, tanto en español como en francés, se reconocen en ellas dos partes: la prótasis o antecedente (“si pasa tal cosa, . . .”) y la apódosis o consecuente (“entonces pasa tal otra”). La ortografía del español establece como obligatorio el uso de una coma entre ambas, coma que conlleva la indicación, para el lector, de una cierta entonación y una cierta pausa (una escansión). Esa indicación es parte de la función semántica de la puntuación, que, como en este caso, favorece las inferencias lógicas correspondientes (Raventos, 2009). Catach (1999) denomina “signos lógicos” a la coma, el punto y coma, el punto, los dos puntos, los puntos suspensivos y a los signos de interrogación y de exclamación.

(11) En 1953, en “Función y campo de la palabra” (Lacan, 1988b), Lacan vuelve a referirse a este problema lógico y allí, aparece más claramente mencionado el sentido paradójico del mismo: “El autor de estas líneas ha intentado demostrar en la lógica de un sophisme los resortes de tiempo por donde la acción humana, en cuanto se ordena a la acción del otro, encuentra en la escansión [el subrayado, la acentuación] de sus vacilaciones, el advenimiento de la certidumbre, y en la decisión que la concluye [y que incluye el valor de la acción de los otros], su sentido por venir” (Lacan 1988b, p. 276). Tenemos, pues, paradójicamente relacionados, al tiempo humano, finito e irreversible, y a la Lógica (cuyas verdades, como en la Matemática, son atemporales); una convicción subjetiva ordenada a (o en función de) la acción de los otros; vacilaciones que originan certidumbres. Son las antinomias o aporías que devela el análisis de este “sophisma” que resulta no ser tal, “desubjetivamente” considerado (pues es válido según un análisis lógico), y la paradoja que plantea su resolución desde el punto de vista subjetivo, en la tensión de “asegurarse de / arriesgarse a” una conclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Barceló Aspeitia, A. (2010): *Análisis y Estructura de lo Abstracto*. México, UNAM
- Ferrater Mora, J. (1999): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- Catach, N. (1999): *La ponctuation*. París, Presses Universitaire de France.
- Centre National de Ressources Textuelles y Lexicales (CNRTL) on line. *Lexicographie*: <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) on line: <http://www.rae.es>
- Lacan, J. (1995): « Le temps logique et l’assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme », en *Écrits*, París, Ed. du Seuil.
- Lacan, J.(1988): “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma”, en *Escritos I*, Bs. As., Siglo XXI.
- Lacan, J.(1988,b): “Función y campo de la palabra”, en *Escritos I*, Bs. As., Siglo XXI.
- Raventos, M. (2009): “Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado”. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, pp. 362-364

INSISTENCIAS, PERSISTENCIAS Y ACTUALIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS PROFESIONES

Re, Nancy; Casanovas, Antonio; Lopérgolo, Julieta

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Hospital de Agudos "Juan A. Fernández". Argentina

RESUMEN

El sistema de ingreso a la educación superior en nuestro país permite a los jóvenes la posibilidad de elegir con un amplio margen de libertad la carrera o la universidad donde cursarla. Sin embargo, desde las políticas públicas se creó una serie de instrumentos con el propósito de estimular el incremento de la matrícula y la permanencia de los alumnos en algunas carreras consideradas prioritarias para el desarrollo económico y productivo del país. Distintos relevamientos mostraron que estos instrumentos no incidieron aún de modo contundente en las decisiones de los jóvenes, quienes parecen seguir prefiriendo carreras tradicionales. Nuestra hipótesis es que los estudiantes no logran construir una representación de las carreras adecuada a los perfiles profesionales y a las posibilidades que brindan. Así, información y representación configuran líneas de tensión. Este trabajo es producto de un proyecto de investigación que se desarrolla en el marco de un convenio entre UCES y el Programa de Orientación Vocacional del Hospital "Juan A. Fernández". En esta oportunidad compartiremos resultados parciales obtenidos de las profesiones de contador e ingeniero, poniendo especial énfasis en las insistencias, persistencias y actualidades presentes en dichas construcciones.

Palabras clave

Representación, Insistencias, Actualidades, Profesión

ABSTRACT

INSISTENCES, PERSISTENCES AND UPDATES IN FIGURING PROFESSIONS REPRESENTATIONS

The access system to our country higher education offers to young people the possibility of choosing with great freedom the career or the university where to study it. Nevertheless, the public policies set up a series of instruments with the purpose of stimulating the increase of the registration and the continuity of students in some careers considered critical for country's economic and productive developing. Different researches have shown that this instruments didn't still impact conclusively on the decisions of the young people, who seem to remain preferring traditional careers. Our hypothesis is that the students can't figure a representation of the careers that would fit with the professional profiles and the possibilities that these offer. So, information and representation form tension lines. This paper is the result of a research project that is developed under the framework of an agreement between UCES and Hospital Juan A. Fernández's Vocational Orientation Program. In this occasion, we'll share partial results obtained from the professions of accountant and engineer, with special emphasis on the insistence, persistence and updates in such constructions.

Key words

Representation, Insistences, Updates, Profession

I. Planteo del problema, características de la muestra y metodología

La investigación *Representación social de las profesiones en estudiantes del último año de la escuela media* (2015-en curso) se propone caracterizar la representación que construyen los alumnos del último año del colegio secundario de las profesiones y los profesionales de Medicina, Abogacía, Contador, Geología, Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas. El relevamiento fue realizado en CABA y Rafaela en colegios seleccionados en un estudio previo en función de dos variables: las características socioeducativas de la población que atienden, y las orientaciones que imparten. La muestra está compuesta por 320 casos, relevados en talleres de Orientación Vocacional que se desarrollaron, en el caso de CABA, en colegios que dependen del Área Programática del Hospital Fernández, a cargo del Programa de Orientación Vocacional de dicho hospital público; en Rafaela en talleres realizados por el Servicio de Orientación Vocacional dependiente de UCES.

Los jóvenes que ingresan a la universidad en nuestro país pueden elegir, en teoría, qué estudiar y dónde, de acuerdo con sus gustos, intereses y posibilidades. Sin embargo, existe un listado de carreras consideradas prioritarias para el desarrollo económico-productivo del país elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias, y de un sistema de becas y tutorías destinado a incrementar la cantidad de alumnos y la permanencia de los mismos en dichas carreras (PNBU, 2014). Hasta el momento esta propuesta no parece haber incidido de modo contundente entre los jóvenes, quienes a través de los años continúan repitiendo elecciones que recaen regularmente en carreras de perfil tradicional. En este sentido, conocer algunas de las razones que motivan esta repetición en las elecciones, aun en detrimento de otras carreras que podrían ofrecer mejores posibilidades de desarrollo profesional e incluso mejores beneficios económicos, constituye un **interrogante** que hemos tratado de responder desde diversas perspectivas (Casanovas, Helber, Lamelas, López y Re, 2013).

Ciertas carreras como Abogacía, Contador, Administración y Medicina, permanecen invariables en las preferencias de los alumnos (AEU, 2013). Asimismo, las carreras de Ingeniería, de alta demanda actual, son relativamente poco elegidas -aunque en el año 2015 se advierte un cambio en esta tendencia- y carreras de gran proyección como Geología y Físico/Matemática, quedan directamente invisibilizadas, al punto de no ser tenidas en cuenta en el momento de la elección (Casanovas, Re, 2013).

Una de las hipótesis que se nos impone es que la falta de consideración por algunas de estas carreras reside en las dificultades que encuentran los alumnos para construir representaciones adecuadas de las mismas según las posibilidades actuales que ofrecen desde el punto de vista profesional. En este sentido, las carreras más elegidas ofrecerían oportunidades más tangibles y de mayor visibilidad para construir una representación de tales características.

Nos proponemos relevar, a través de la exposición a estímulos escasamente estructurados, la expresión de aspectos latentes de la representación de las profesiones de abogado, contador, médico, ingeniero, físico/matemático y geólogo, entre algunas de las más y menos elegidas por los estudiantes.

El *marco conceptual* de la investigación está constituido por los aportes de Guichard (1995) y Dumorá (2006) respecto de la construcción de las *intenciones de futuro* en los jóvenes; *la teoría de las representaciones sociales* de Moscovici (1961), Abric (2002) y Jodelet (2000, 2003); y el concepto *imagen ocupacional* de Bohoslavsky (1971).

La elección de una **metodología** adecuada al objeto que construimos y a los objetivos que nos planteamos constituyó un auténtico desafío para este equipo. Alfonso Pérez (2007) plantea que la complejidad del fenómeno representacional legitima la combinación de enfoques o perspectivas teóricas que se articulan de modo complementario y asumen diferentes abordajes metodológicos, sin que ello signifique un eclecticismo teórico-metodológico. Por lo tanto, si las representaciones son creaciones colectivas, resultado de la interacción y la interlocución entre sujetos sociales, se trata de discursos y textos que deben ser interpretados en tanto tales, lo que nos lleva a plantear que el análisis de las mismas reconoce metodologías cualitativas y cuantitativas. En un estudio anterior hemos utilizado para relevar estas representaciones instrumentos de corte cuantitativo. (Casasnovas, A.; Heiber, E., Lamelas, M.; López, N.; Ré, N. 2012-2014). Sá (1996) afirma que toda representación siempre es de algo -de un objeto- y de alguien -un sujeto, grupo social, población, etc. Es por eso que tomamos en consideración el modo en que los sujetos seleccionados enuncian exactamente el objeto de la representación, así como también las dimensiones del contexto sociocultural en el que se desenvuelven dichos sujetos.

La metodología implementada forma parte del trabajo propuesto a los pequeños grupos de alumnos durante el transcurso de los talleres mencionados. Se elaboraron los siguientes **instrumentos de recolección de datos**: cuestionarios abiertos, dibujos y relatos libres producidos colectivamente para investigar las representaciones de las profesiones objeto de investigación.

El análisis de la información se realizó tomando algunos criterios de evaluación propios de los métodos proyectivos en Psicología, y del Método de Comparación Constante de Glasser y Strauss (1967). El desafío de esta investigación consiste en analizar las piezas a partir dicho método, con la expectativa de construir nuevas categorías a medida que avancemos en el análisis de los datos empíricos. Según estos autores, cuando emergen las categorías y sus propiedades el analista descubre dos tipos: aquellas que ha construido por sí mismo, y aquellas que fueron abstraídas del lenguaje de la situación de investigación. Al hacer comparación y análisis al mismo tiempo, este método se propone generar teoría en forma más sistemática mediante la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Los indicadores de las técnicas proyectivas nos permitieron construir categorías del primer tipo para las representaciones gráficas y las producciones verbales.

II. Algunos resultados

Avanzamos en la construcción de las categorías de análisis de los gráficos y del cuestionario con respuestas libres de las profesiones de geólogo, abogado, contador e ingeniero. En el primer caso la consigna consiste en realizar un dibujo -con los aportes de todos los integrantes del grupo- de un profesional de alguna de las carreras investigadas. Las categorías iniciales fueron: 1. Figura y tratamiento de la misma. 2. Sexo atribuido al profesional. 3. Tipo

y cantidad de figuras. 4. Escenario. 5. Vestimenta. 6. Detalles. 7. Objetos o instrumentos de la profesión. Por otro lado, de acuerdo con el método de Comparación Constante, entre las categorías que abstrajimos del lenguaje propio de la situación de investigación, encontramos los siguientes incidentes: 1) Anacronismos. 2) Contaminación entre diferentes campos disciplinares. 3) Metonimias y metáforas. 4) Transculturación. 5) Extravagancias. 6) Idealización y degradación de la figura representada. 7) Acciones profesionales.

En el caso del cuestionario con respuestas abiertas, partimos de las siguientes categorías vinculadas con la profesión: 1) Cualidades. 2) Acciones. 3) Instrumentos. 4) Campos de trabajo. 5) Satisfacciones y obstáculos del ejercicio profesional. En este caso, hallamos nuevas categorías a la luz del análisis de las piezas: a) Aptitudes y actitudes atribuidas al profesional. b) Cualidades de la carrera. c) Vicisitudes en el curso de la carrera.

a. Cuestionario con respuestas abiertas

1. **Cualidades de la profesión de Contador**: a) interesante-emocionante. b) rutinaria-aburrida-estresante-agobiante-demandante-agotadora. c) "remunerante" - buena salida laboral. d) Dependiente de la economía del país. En el caso de Ingeniería: a) interesante-útil-título respetable, reconocida- importante. B) salida laboral-conveniente económicamente. Las cualidades negativas no se plantean con relación a la profesión, sino con la carrera: difícil, larga, mucha matemática y dibujo técnico, poco tiempo libre. La cualidad positiva de la carrera reside en la gratuidad. Ambas profesiones tienen como cualidad común la salida laboral y las posibilidades económicas que brindan. Ingeniería tiene una representación que, además, conjuga el reconocimiento, el prestigio y la utilidad social.

2. **Incidentes**: a) Aptitudes y actitudes del profesional: para ser Contador *se requiere*: tener interés por las matemáticas; ser inteligente, adinerado y poderoso, exacto y visionario. También: rutinario, *nerd*, formal y estructurado. En el caso de Ingeniería, *se requiere*: ser inteligente, responsable, creativo, innovador y exacto, así como también buen manejo de los tiempos y saber tomar decisiones. Si bien no aparecieron cualidades negativas en la profesión, sí se plantean actitudes negativas en el profesional: competitivo, aburrido, altanero, prepotente, autoritario.

3. **Tareas y acciones de la profesión**: Entre las atribuidas al Contador: realizar estudios de mercado, estrategias de compra-venta, administrar una empresa, llevar registros contables, hacer balances, controlar dinero. Menos específicas: calcular, analizar, administrar, planificar, organizar, leer, ordenar, ayudar, contabilizar, investigar. En el caso de las tareas del Ingeniero: crear y firmar planos, (hacer) viviendas y proyectos, desarrollar nuevas tecnologías, crear nuevos productos. Menos específicas: investigar, crear, innovar, construir, dirigir, solucionar problemas, calcular, capacitar, diagramar. En ambas profesiones se rescata la investigación como una de las tareas posibles de realizar, aunque de modo inespecífico. Entre las acciones adjudicadas al Ingeniero aparece como diferencial la innovación.

4. **Lugares de trabajo**: Contador: oficinas, bancos, empresas, estudio contable, aseguradora, gobierno, "domicilio particular", empresas. Ingeniería: industrias, empresas, oficinas, talleres, plantas industriales, represas, laboratorios, yacimientos petrolíferos, mineros, obras de construcción, "empresas dependiendo del área", fábricas, ámbitos públicos y "empresas nacionales e internacionales". Se rescata el trabajo en forma independiente en ambas profesiones, aunque en el caso del Contador se menciona "domicilio particular". En este sentido, dado que se trata de adolescentes residentes en Rafaela, creemos que esto puede incidir en la respuesta, ya que es

habitual que los profesionales trabajen en sus domicilios.

5. **Instrumentos de trabajo:** en lo que respecta al Contador, registros, datos, balances, computadoras, libros diarios, informaciones contables, comprobantes, dinero, calculadora, papeles, recibos, plata, planillas, estadísticas. En el caso de Ingeniería: herramientas de diseño y dibujo, elementos de computación, herramientas constructoras, computadoras, calculadoras científicas, automóviles, tecnología de avanzada, computadoras, maquinarias, planos y casco. Se agrega: “con la mente”, “con su cerebro” y herramientas mecánicas.

6. **Satisfacciones de la profesión:** el incidente es que se han hallado satisfacciones vinculadas tanto con beneficios extrínsecos como intrínsecos. Contadores: ganar dinero, ingreso económico, tener buen sueldo, vacaciones, dinero, autoridad, éxito, futuro amplio, éxito profesional, facilidad para encontrar trabajo. Tener nuevos conocimientos, llevar adelante una empresa, mejorar la economía de una persona o de una empresa, trabajar en lo que a uno le gusta, en un buen ámbito laboral, desempeñarse bien en su área. Un incidente a analizar es “ganar creabilidad”. En el caso de la profesión de Ingeniero, hallamos entre las satisfacciones extrínsecas: Tener un trabajo bien remunerado, con buena salida laboral, poder elegir el trabajo, desempeñarse en diversos campos, ganar prestigio y dinero, poder trabajar en grupo o individual. Las posibilidades económicas y laborales que brinda la profesión se repiten con regularidad. Junto a ellas hay satisfacciones intrínsecas: solucionar problemas, crear algo exitoso, terminar proyectos, que todo salga de acuerdo con el plan, aprender cosas difíciles, poder innovar en un campo, ayudar a solucionar problemas en la ciudad. A diferencia del Contador, para quien las satisfacciones extrínsecas están más vinculadas a aspectos materiales y, en algunos casos, superficiales, en el caso de los ingenieros insiste las posibilidades de desarrollo profesional, pero introducen un nuevo elemento tal como la capacidad innovadora y creativa. Otra diferencia es que en el caso del Contador, sus capacidades son aplicables sólo al ámbito de la economía individual o empresarial, en cambio en el caso de Ingeniería se destacan el aporte social y comunitario.

7. **Dificultades y obstáculos:** en el caso de Contador aparecen dificultades relativas a las relaciones humanas afectivas, la inestabilidad y el estrés; el trabajo en ambientes desagradables, sin los elementos necesarios, la falta de contactos y de tiempo, la realidad de vivir lejos del lugar de trabajo; la falta de conocimiento de idiomas; la competencia; el dinamismo de la economía y los constantes choques entre el gobierno y los grupos económicos; y por último, la “descreencia” de la sociedad. En el caso de Ingeniería, los obstáculos aluden a las largas horas de trabajo, la falta de recursos humanos tanto como de presupuesto, de oportunidades y de voluntad, y la dificultad para que se aprueben los proyectos. Se destaca la exigencia de superarse a sí mismo y la capacidad para manejar varios proyectos al mismo tiempo. Insisten las dificultades que implica estudiar Ingeniería: la exigencia en los tiempos y contenidos de estudio, que implican “poca vida personal”. Así, si bien la carrera y la profesión de Ingeniero asumen las características de “innovadora” y “útil a la sociedad”, se presenta como muy exigente.

b. Gráficos que representan el dibujo de un profesional

El **tamaño** de los dibujos en ambos profesionales es variable. El **escenario** en el caso de los Contadores, se construye en oficinas o es indefinido. Cuando se lo sitúa en ambientes externos no está relacionado con lo laboral sino con la diversión y la posesión de objetos caros y de marca (Mercedes Benz, Samsung una mujer) Se enfatizan elementos como la calculadora y los billetes. Insiste la posición rígida, aunque pueda combinarse con la seriedad o la

sonrisa. En el caso de los Ingenieros, los ambientes son tanto interiores como exteriores: predomina la obra, pero también aeropuertos, oficinas, laboratorios, industria láctea y de alimentos, y algunos indefinidos. En la posición asumida en las escenas se insiste en la autoridad y responsabilidad.

Con respecto al **sexo** adjudicado a los profesionales, en ambas profesiones insiste lo masculino. En el caso de los Contadores, aparece una sola mujer profesional, de aspecto formal. Se aprecia un personaje secundario femenino, pero en posición de objeto fálico del varón. Los Ingenieros son todos masculinos, a excepción de una mujer (único profesional que aparece con guardapolvo). Los personajes secundarios en los gráficos de Ingeniería son todos masculinos, pero pequeños, minúsculos y sometidos. Esto revela un estereotipo de género que muestra a ambas profesiones como predominantemente masculinas. En las figuras de los Contadores aparecen **vestimentas** de tipo formal: traje, corbata, pantalones con cinturones y remeras, con el agregado de accesorios vinculados con la época, como maletines, anteojos y celulares. En el caso de los Ingenieros, la vestimenta está asociada con los distintos ámbitos de trabajo: proliferación de cascos, anteojos protectores, guardapolvos y equipos de viajes. Hay detalles de actualidad en la vestimenta de los ingenieros que acentúan la masculinidad: remeras que resaltan la musculatura, gorros juveniles, pelo en pecho y nombre femenino en la gorra, bolsillo MAD.

En los Contadores, entre las **herramientas y objetos** encontramos elementos de oficina, tales como computadoras, papeles, calculadoras, billetes, grandes escritorios, cajas y cajas fuertes. El maletín, junto con significantes asociados al dinero, parecen ser paradigmáticos del contador. El signo pesos identifica los rasgos faciales en algún caso. Entre las **herramientas** que se relacionan con el ingeniero, insisten planos, cascos y biromes; martillos y reglas configuran ciertos anacronismos y contaminaciones con oficios cercanos. Los cascos y anteojos protectores parecen configurar, junto con los planos, los instrumentos emblemáticos de la profesión. Un gráfico muestra el ataúd de un ingeniero. Surge como hipótesis que Ingeniería es desde la percepción de los jóvenes, una profesión vinculada a la seguridad y al riesgo, en un doble sentido: el riesgo que implican los errores para seguridad de los demás y el riesgo que implica trabajar en ciertos ámbitos vinculados a la profesión.

Las **contaminaciones** con otras prácticas son un tanto más frecuentes en la profesión del Ingeniero: algunos gráficos lo presenta como tamborero, maestro, alumno o carpintero. No se observan en los contadores, donde el perfil profesional, si bien esquemático, representa, aunque parcialmente, al ejercicio profesional. No aparecen **idealizaciones** en los gráficos de los contadores, a excepción de la ganancia y objetos fálicos que podrían conseguirse con dicha profesión. Las idealizaciones en el caso de los ingenieros se plantean con relación a los puestos de autoridad, la inteligencia, la aplicación de los conocimientos, la ocupación y el éxito en la profesión, la importancia y el prestigio otorgados a este trabajo y especialmente, la relación con lo masculino y la fuerza.

Un elemento común a ambas profesiones es la referencia a la felicidad expresada en “soy profesional”, con un título en la mano. Ambas estarían dentro del campo de las “profesiones socialmente reconocidas”.

III. Conclusiones

La representación se crea cuando lo nuevo debe ser incorporado a universos preexistentes mediante dos procesos que operan transformando un conocimiento en representación colectiva: la objetivación y el anclaje. El primero está relacionado con el objeto de la

representación y se articula con una característica del pensamiento social que consiste en hacer concreto lo abstracto. Para ello se acentúa el aspecto icónico, equiparando el concepto a la imagen, seleccionando algunos aspectos del objeto de la representación dentro de toda la masa de información circulante. El objeto de la profesión es incorporado a esquemas y relaciones previos, produciendo una forma particular de interpretar la realidad.

Una comparación entre resultados obtenidos entre las profesiones de Geólogo y Abogado, y luego de Contador e Ingeniero, muestra que ante lo nuevo, y esto se da especialmente en el caso de geología, el objeto incorporado a categorías previas, dota a la representación de rasgos anacrónicos, extravagantes y transculturalizados. La apelación a estas categorías persiste en el caso de abogacía, aunque en menor medida. En Geología la tierra en tanto objeto abstracto se concretiza como una profesión "sucio". En el caso de Abogacía la palabra como reguladora se concretiza en una práctica del "chamuyo". No hay geólogo que no sea sucio, ni abogado que sea "limpio". En ambas profesiones persistirían ciertas formas de tramitación del erotismo anal.

En el caso de Ingeniería persisten ciertos anacronismos y contaminaciones que desaparecen en el caso de la profesión de Contador, asumiendo en ambos casos la representación cierta adecuación a las prácticas de estas profesiones, aunque las mismas se vean reducidas con relación a las posibilidades actuales que brindan. Ambas persisten en la mentalidad de los jóvenes como profesiones con posibilidades de éxito, salida laboral y reconocimiento social y económico. La profesión de Contador presenta el rasgo de una profesión útil a la empresa y al individuo, pero poco creativa. Ingeniería, convoca lo innovador y lo creativo; la utilidad se extiende a la comunidad y a lo social. Podríamos establecer la hipótesis de que en la representación de estas profesiones existe una tensión entre modos actuales de subjetividad, que bascula, en el caso de Contador, entre el aburrimiento y la rigidez, y una "felicidad tonta", propia de un sujeto voraz, superficial, consumidor de objetos, poco creíble; e Ingeniería, donde se conservan los rasgos de una subjetividad moderna, racional, "seria" y con vocación por lo colectivo. La preponderancia de lo masculino en ambas profesiones es abrumadora, si bien asume características diversas en cada una. El significativo dinero insiste en el caso del contador, como objeto contable y de trabajo, y como elemento diferencial en la escala del consumo y el acceso a satisfacciones del orden de lo fálico. No existe contador sin plata. En el caso del Ingeniero, lo masculino parece ser el rasgo dominante y requerido para una profesión que implica la autoridad (cuando no el autoritarismo), la superioridad (cuando no la soberbia) y especialmente el riesgo: no hay ingeniero sin casco. La insistencia, e incluso el énfasis puesto en los rasgos masculinos, podrían asociarse con la fantasía de tener que "ser muy macho" para elegir una carrera tan difícil que incluso "te puede matar". En los Contadores se observa el dinero como equivalente fálico y rasgo diferencial. La muerte y la sexualidad, significantes anudados al prestigio y la diferencia en los Ingenieros.

Al tiempo que insisten ciertos rasgos y persisten otros, lo actual se inscribe anclando las representaciones dentro de las categorías de lo social.

Este proyecto forma parte de un convenio entre las cátedras de Orientación Vocacional de las Licenciaturas de Psicología de UCES -sede CABA y Rafaela- y el Programa de Orientación Vocacional del Hospital Juan A. Fernández. Equipo integrado por: Lic. Nancy López, Nancy Ré, Mariel Lamelas, Eliana Heiber, Julieta Lopérgolo, Lic. Antonio Casanovas y Psic. Silvana Best.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso Pérez, I. (2003). "La teoría de las representaciones sociales". Recuperado en: http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Anuarios Estadísticos Universitarios. Secretaría de Gestión y coordinación de políticas universitarias. Recuperado en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- Bohoslavsky, R. (1971). Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica. Buenos Aires, Galerna.
- Casanovas, A.; Heiber, E., Lamelas, M.; López, N.; Ré, N. (2012-2014) "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios. Un estudio en CABA y Rafaela". Convenio UCES - Hospital Fernández. Aprobado por Resolución del Rectorado N° 09/11 de UCES.
- Casanovas, A.; Heiber, E., Lamelas, M.; Lopérgolo, J.; López, N.; Ré, N. (2015, en curso). "Representación social de las profesiones en estudiantes del último año de la escuela media". Convenio UCES - Hospital Fernández.
- Casanovas, A. Re, N. (2013). "Intenciones de futuro y representaciones de carrera en estudiantes secundarios. Resultados parciales." V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Facultad de Psicología. UBA. 27 al 30 de noviembre.
- Dumora, B (2006). Curso de posgrado Los procesos de racionalización en psicología de la orientación. Las prácticas de ayuda para la orientación de los adolescentes y jóvenes en los comienzos del siglo XXI: Desafíos y métodos. Buenos Aires, Centro Franco Argentino de Altos Estudios, UBA
- Freud, S. ([1930] 1986). "El malestar en la cultura", en Obras completas. Buenos Aires, Amorrortu, vol. XXI.
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). "El método de comparación constante de análisis cualitativo", en El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois, Edición, revisión y ampliación de María José Pozzi.
- Jodelet, D y Guerrero, A. (Coord.) (2000). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Jodelet, D. (2003). Conferencia de Apertura. Primeras Jornadas Nacionales sobre Representaciones Sociales. CBC- UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 17 y 18 de octubre. Obtenido desde <http://www.cbc.uba.ar/html/noticias/repso.html>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, S. (1986). Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Buenos Aires, Paidós.
- Programa Nacional de Becas Universitarias. Becas bicentenario. PUBU (2014). Recuperado en http://www.becasbicentenario.gov.ar/aplicacion.php?ah=st53c2c18232703&ai=contenidos|19000030&id_idioma=1&id_menu=12
- Sá, C. (1996). Núcleo Central das Representacoes sociais. Brasil, Editora Vozes, Petrópolis, R.J.

EL TRABAJO REFLEXIVO CON PADRES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL

Rego, María Victoria; Stigliano, Daniela
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad poder mostrar una modalidad de trabajo con padres enmarcado en el tratamiento de niños con problemas de aprendizaje consultantes al “Programa de Asistencia Psicopedagógica” de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la facultad de Psicología (UBA). Dicho programa responde a las necesidades de intervención clínica de niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje que son derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se propondrá pensar la especificidad en el trabajo de un grupo de reflexión con padres de niños con problemas de aprendizaje que funciona en paralelo al tratamiento psicopedagógico siendo, a su vez, condición del mismo. Focalizaremos en el trabajo reflexivo y las posibilidades de transformación en el posicionamiento de ellos con respecto a las restricciones simbólicas de sus hijos. Para finalizar, se presentarán fragmentos de intervenciones con madres de un grupo de púberes en tratamiento psicopedagógico grupal.

Palabras clave

Clínica psicopedagógica, Parentalidad, Intervenciones, Procesos reflexivos

ABSTRACT

REFLEXIVE WORK WITH PARENTS IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL AND GROUPAL CLINIC

This paper aims to show a specific way of working with parents framed in the treatment of children who suffer from learning problems and are consultants to “Psychopedagogical Assistance Program” of the chair of Psychopedagogical Clinic at Buenos Aires University. This program meets the need of clinical intervention for children and adolescents with learning disabilities who are referred by the state school’s counselling teams. In this paper we stop to think the special characteristics that involves the work with their parents, in a specific setting which takes place at the same time children’s treatment goes by. Reflexive work will focus on the possibilities that these parents have to change their own positions and thoughts about their sons and their difficulties. Finally, fragments of interventions will be presented with a group of mothers of children in treatment Psychopedagogical.

Key words

Psychopedagogical clinic, Parenthood, Interventions, Reflexive processes

Conceptualizando Grupo de Reflexión con Padres

En el Programa de Asistencia Psicopedagógica[1] se atiende a niños y adolescentes derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha diseñado un encuadre clínico (Green, 2005), especialmente orientado a conocer en una etapa diagnóstica las restricciones simbólicas singulares

que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas, para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015), a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modos de elaboración de las conflictivas históricas restrictivas.

Para comprender la relevancia de la creación de un espacio de trabajo con padres, resulta necesario pensar desde qué concepción de constitución psíquica partimos. Todo ser humano nace en condición de prematuración, donde existe una dependencia absoluta hacia otro sujeto. En esta dependencia la madre, o su referente libidinal, asiste las necesidades ofreciendo al bebé, así, un sostén constitutivo a través del cual comienza a organizarse su psiquismo. Ofrece alimentación, abrigo, caricias, palabras, según ella va entendiendo que ese bebé necesita. Es en este sentido que, si no hay otro que se anticipe a las necesidades del bebé (Aulagnier, 1977), no solo biológicas sino también de sostén y afectivas, no hay posibilidad de para la construcción psíquica. Así, el adulto que se encuentra a cargo del bebé, no solo alimenta, arropa, higieniza, sino que en esas acciones trasmite modalidades de circulación afectiva, que van a posibilitar la complejización del aparato psíquico que se está constituyendo. Entonces, en tanto exógena, la fundación del psiquismo implica una dependencia inicial del niño para con el adulto que asiste sus necesidades, que posibilitaría generar condiciones para el pensamiento, la actividad representativa, por ende, el aprendizaje.

Los primeros encuentros, primarias palabras, caricias, envuelven al niño en un entramado simbólico y libidinal que lo acompañará toda la vida. Este entramado refiere en tanto simbólico, a todo aquello que una madre o su referente libidinal, oferte para generar espacios de mediación que posibiliten al sujeto insertarse en un orden familiar, social y cultural ya establecido y que lo precede. En tanto, entramado libidinal refiere a una modalidad singular de oferta que posibilita el acceso al eje placer-sufrimiento que marca significativamente al sujeto en constitución. Al interior del entramado intersubjetivo que orienta las necesidades de satisfacción biológica del pequeño, se transfieren modalidades de ingreso al mundo y formas predominantes de circulación del afecto (Schlemenson, 2010) que dan lugar una modalidad singular de producción simbólica por parte del niño.

Cuando hablamos de sujetos con problemas de aprendizaje ya sea por presentar dificultades en la escritura, en la lectura, dificultades para resolver situaciones problemáticas o intentar responder a estas de manera esquemática y repetitiva, de lo que estamos hablando es de un modo restrictivo de acceso a los objetos novedosos o de conocimiento. Así, las funciones parentales toman un lugar significativo en el tratamiento psicopedagógico, si se considera que aprender implica, necesariamente, un proceso muy complejo donde *el sujeto construye novedades en interrelación con los objetos sociales disponibles* (Schlemenson, 2009) pensado que esta construcción se encuentra atravesada, inherentemente, por la propia historia del sujeto. Podríamos pensar que la posibilidad de invertir objetos socialmente

significativos está teñida por rasgos que convocan aspectos libidinales. Por este motivo no deben pensarse las transmisiones parentales como condicionantes para el sujeto, sino por el contrario, como condición de posibilidad de investimento o desinvestimiento de objetos novedosos, que ejercen cierta influencia, particularmente sobre la constitución y organización del psiquismo.

De este modo y desde una perspectiva epistemológica compleja (Morin, 2000), la Psicopedagogía Clínica realza el compromiso deseante y afectivo involucrado en el proceso mismo de interpretación de la experiencia, a partir del cual cada sujeto se relaciona de modo singular con aquellos objetos del mundo que convocan un sentido subjetivo propulsor de su investimento, a la vez que evita activamente aquellos objetos o áreas de la realidad que representan aspectos amenazantes (Aulagnier 1977, Schlemenson 2009). Estas selectividades caracterizan modos subjetivos y heterogéneos de aprender, que se conforman en el marco de las primeras relaciones con los otros significativos y encuentran luego un camino de oportunidades de despliegue y complejización en el espacio social. Así, la herencia libidinal y simbólica de los padres hacia sus hijos (Bleichmar, 1987) brinda un legado de humanización a partir del cual los niños pueden ingresar a un tipo de mundo sesgado por dicha herencia (Schlemenson, 2008) en donde la curiosidad y el deseo por lo novedoso y desconocido estarán condicionados por la calidad de la oferta afectiva y simbólica de quienes ejercen esas funciones simbólicas primarias (Aulagnier, 1977).

Tomando lo anteriormente desarrollado, el encuadre clínico no sólo debe contribuir a la instauración de un espacio que permita el despliegue de aspectos histórico-libidinales por parte de los niños, sino también ofertar la posibilidad de trabajo con los referentes que acompañaron sus primeras experiencias. La conformación de un grupo de reflexión (Castoriadis, 1993) con padres resulta entonces condición para concretar dicho encuadre. El trabajo terapéutico con ellos es reflexivo en tanto posibilita generar preguntas que interpelen sus interpretaciones en relación a las dificultades de sus hijos con el aprendizaje, propiciando la resignificación de elementos histórico-familiares, la revisión de sus modos de acompañar los tiempos de la crianza, para poder también poner en cuestión modalidades o formas de resolución que resultan habituales o estables. Se trata de estrategias que buscan potenciar el proceso terapéutico de los niños al acompañar y sostener las transformaciones simbólicas que tienen lugar a lo largo de su trabajo clínico (Rego, Schlemenson; 2010)

Un grupo de reflexión con madres de púberes en tratamiento psicopedagógico grupal:

El desarrollo anterior posibilita poder analizar algunos ejes de sentido de organizan el trabajo clínico con padres, tomado como referencia un grupo de madres de púberes que acuden a un mismo grupo de tratamiento psicopedagógico.

Cuando una madre/padre ingresa al grupo la propuesta es que pueden pensar sobre las dificultades en los aprendizajes de sus hijos. En este proceso, las maneras en que cada madre puede pensar estas problemáticas resultan singulares. Por ejemplo, Juliana, mamá de Emiliano (12 años), sostiene que *“Emiliano tiene problemas, le cuesta acatar órdenes. Si él no está de acuerdo con la señorita, hace lo que a él le parece o piensa”* Esta afirmación resulta, en primera instancia, la respuesta que encuentra Juliana en relación a lo que ella piensa que le sucede a Emiliano. Sin embargo, las intervenciones terapéuticas apuntan a que esta mamá puede profundizar sobre esto. *¿Qué es para ella “acatar órdenes”? ¿En qué cree que lo ayudaría, o no, a Emiliano “acatar órdenes”? ¿Piensa*

que habría beneficios de que Emiliano haga lo que piensa?

Mirta, es mamá de Javier, durante los primeros encuentros del grupo de padres ella sostiene: *“Javier tiene problemas de conducta en la escuela. Antes él le pegaba a sus compañeros, ahora le pega a él”* La problemática se circunscribe, para esta madre, en los comportamientos de Javier. Sin embargo, para poder generar otros procesos de asociación las intervenciones apuntan a de-construir afirmaciones, al parecer rígidas. Por ejemplo, *¿qué piensa que siente Javier cuando sus compañeros le pegan? ¿Qué hace Javier en casa cuando surge algún problema, cómo intenta resolverlo? ¿Qué le dice ella cuando suceden estas cosas en la escuela?*

En algunas oportunidades, estas preguntas generan que las madres puedan pensar en su propia historia, intentando preguntarse por su infancia en una búsqueda de sentido de lo que le sucede a sus hijos. Mirta, en uno de los encuentros refiere que *Javier no va solo a ningún lado, no lo dejo. Ahora las cosas son diferentes. A partir de esto la terapeuta pregunta ¿Cómo eran las cosas antes?* Esto le permite contar un suceso de su niñez: *cuando era chica, yo caminaba sola como cuatro cuadras frente al cementerio, para ir a la escuela, allá donde vivía en Uruguay y no me daba miedo y me parece que mi mamá se quedaba tranquila.* En relación a este relato la pregunta de la terapeuta fue la siguiente: *¿por qué crees que su mamá se quedaba tranquila?* Mirta atribuye mucha responsabilidad a las situaciones contextuales actuales y su diferenciación con su propia experiencia del pasado, sin embargo no puede pensar en los recursos con que Javier cuenta, que le permita mayor autonomía. De esta manera, la terapeuta problematiza *¿pesas que Javier puede salir sólo a comprar? ¿qué pesas que se le dificultaría?*

En cambio, Juliana no logra traer situaciones de su propia historia que intenten dar sentido a lo que le sucede a Emiliano. En general, cuando surgen en el grupo relatos de la niñez, Juliana interviene sobre lo comentado por las otras mamás. En estas situaciones la terapeuta interviene: *nunca nos hablas de cuando eras chica... ¿cómo eras vos en la escuela?* Sin embargo, Juliana tiende a evadir este tipo de intervenciones, regresando rápidamente a las dificultades de Emiliano.

Otro aspecto interesante, se presenta en las modalidades de resolución de conflictos predominantes en cada madre. Mirta cuenta en una sesión: *“me agarraron la maestra, la directora, la secretaria, y el supervisor todos estaban para decirme lo de Javier que le pegó a su compañero. Si Javier no sube las notas lo tienen que mandar a una escuela primaria de adultos.* Se muestra muy angustiada y desconcertada con la situación. Suele sostenerse en otros adultos para poder tomar decisiones. En este momento pareciera que la única solución posible es la que le plantea la escuela, lo cual evidencia ciertas dificultades para generar posicionamiento subjetivos en las decisiones que toma. En esa oportunidad la terapeuta pregunta: *¿y vos que pensas? ¿Es la única opción? ¿A Javier le gustaría ir a otra escuela?* Mirta se queda callada, pensando, pero no logra en esa oportunidad pensar más allá de la situación concreta.

Juliana, por otra parte, cuenta: *Un motón de veces le dije agarrá un libro y copió. Le dije que vaya a La Cámpera (Clases de apoyo), pero no quiere. Después le dije que vaya un a uno a dos cuadras que van sus compañeros y tampoco quiere. Que haga lo que quiera, yo me cansé”* Aquí se puede evidenciar pocas posibilidades de ubicarse como adulto referente de Emiliano, donde su acompañamiento resulte necesario para hacer cosas que sólo se le dificultan. Así, es que preguntas como *¿sabés por qué no quiere ir a La Cámpera? ¿Conoces el lugar, la gente? ¿Alguna vez lo acompañaste? ¿En qué pensás que le puede servir ir a esas clases de apoyo?*, intentan potenciar el proceso de reflexión que atraviesa Juliana.

El trabajo de este grupo de padres continúa, resultando significativos los procesos transformación que posibilitan a sus participantes seguir pensando y reflexionando sobre modalidades estables de resolución de conflictos, modos de vincularse con su hijo y comprender sus dificultades en los aprendizajes, pensando que así se potencian y sostienen las transformaciones simbólicas de los niños en su tratamiento.

Poner en cuestión explicaciones cotidianas a los problemas de sus hijos, estimular la búsqueda de nuevos modos de interpretarlas, realzar elementos históricos, aspectos de la propia infancia en relación a las formas de crianza actuales con sus niños, favorecer nuevas interrogaciones, son algunas de las estrategias clínicas que habitualmente se ponen en marcha en estos espacios con padres. Se trata de grupos de reflexión y no terapéuticos ya que estas intervenciones no buscan interpretaciones clínicas sino abrir sentidos novedosos, promover preguntas, habilitar reposicionamientos parentales que brinden nuevas oportunidades a las situaciones de encuentro con sus hijos, que potencien las transformaciones simbólicas que tienen lugar en el propio trabajo clínico psicopedagógico.

NOTA

[1] Dependiente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica en el área de Extensión Universitaria, Facultad de Psicología (UBA).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Buenos Aires: Editorial Teseo Colección Psicología y Psicoanálisis.
Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
Bleichmar, S. (2014) Las teorías sexuales en Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1993) "Lógica, imaginación y reflexión". En R. Dorey (ed), El inconciente y la ciencia. Buenos Aires: Amorrortu.
Grassi, A., & Córdova, N. C. (2010). Entre niños, adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina. Buenos Aires: Entreideas.
Green, A. (2005). Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Buenos Aires: Amorrortu editores.
Gutton, P. (1999). Lo puberal. Bs. As., Ed. Paidós.
Hamuy, Érica y Lucero, Andrea (Noviembre 2012). Oferta parental. Análisis del discurso. Trabajo presentado en 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.
Rego, M. V., & Schlemenson, S. (2010). Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Anuario de investigaciones, 17, 79-87.
Rego, M. Victoria (2015) Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
Rodulfo, R., & Paidós, E. (2012). Padres e hijos. Tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
Roudinesco, R. (2004). La familia en desorden. Barcelona: Anagrama.
Schlemenson, S. (2001). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.
Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.
Schlemenson, S. E. (2010). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico. Anuario de investigaciones, 17, 191-19.
Schlemenson, S. (2014). Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar. Bs. As., Mandioca Ediciones

LA INCIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN RETÓRICA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS

Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María; Roseti, Laura Patricia; González, María Susana; De Francesco, Karina
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo analiza una hipótesis incluida en el Proyecto UBACyT 2014-2017: "Modelo de lectura de textos académicos en inglés como lengua extranjera: conjunciones, léxico académico general, argumentación retórica", diseñado por un equipo de investigación de la cátedra de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). La hipótesis postula que los diferentes tipos de organización retórica inciden en la cantidad y calidad de información que se recupera inmediatamente. Se seleccionaron fragmentos de textos académicos escritos en inglés para dos tipos de subgéneros argumentativos: argumentación justificativa y argumentación refutativa con trama consecutiva. Posteriormente, se seleccionaron aleatoriamente cinco grupos intactos de cursos regulares de Inglés Nivel Superior y se administraron las pruebas: los estudiantes leyeron un fragmento de un artículo de investigación por cada tipo de argumentación y se solicitó la elaboración de un protocolo retrospectivo inmediato sin texto presente para determinar qué tipo de recuperación inmediata efectuaban. Se presentarán los resultados de las pruebas efectuadas en los cinco grupos y las conclusiones respecto de la incidencia de la organización retórica en la lectocomprensión.

Palabras clave

Comprensión lectora, Organización retórica, Textos académicos, Inglés

ABSTRACT

THE IMPACT OF RHETORICAL ORGANIZATION ON THE READING COMPREHENSION OF ACADEMIC TEXTS

This paper analyzes a hypothesis included in the UBACyT Project 2014-2017: "A Reading Model for academic texts in English as a foreign language: conjunctions, general academic vocabulary, rhetorical argumentation" designed by a research team of the English chair at the School of Philosophy and Letters (UBA). This hypothesis states that the different types of rhetorical organization impact on the amount and quality of the information that is retrieved immediately after a reading task has been carried out. A selection of fragments of academic texts was made according to each type of argumentative sequence: exposition and refutative argumentation with consecutive organization. Five groups of the regular upper level English courses were randomly selected and the participants were then asked to perform the tests: with an aim to assess information retrieval effectiveness, the students were asked to read each fragment and write an immediate recall protocol. The findings of the tests carried out in all five groups and the final conclusions drawn on the impact of the rhetorical organization on the reading comprehension process will be presented.

Key words

Reading comprehension, Rhetorical organization, Academic texts, English

Introducción

Los estudios relacionados con el proceso de lectura han generado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas; sin embargo, estos modelos no se ajustan a nuestro entorno, al perfil de nuestros estudiantes ni a los objetivos propuestos por la Cátedra de Lectocomprensión - Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Esto se debe, en parte, a que estos modelos han sido desarrollados, casi exclusivamente, para la enseñanza de inglés como lengua materna. En nuestro caso, los estudiantes de grado de los cursos regulares poseen conocimientos elementales o pre - intermedios de inglés y en sólo tres cuatrimestres, con clases semanales de cuatro horas, deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de la lengua inglesa que les permitan convertirse en lectores autónomos de textos académicos en inglés, dado que estos suelen formar parte de la bibliografía de grado y posgrado en sus carreras.

En este sentido, y desde hace alrededor de veinte años, nuestro equipo está abocado al análisis del proceso de lectura de textos académicos en inglés con el objetivo de desarrollar un modelo teórico-práctico adecuado para nuestro contexto. Específicamente, nuestro subgrupo se focaliza en el estudio de diferentes aspectos de la relación entre la organización retórica de los textos académicos en inglés y la comprensión lectora.

En proyectos anteriores, se han analizado y definido dos tipos de organización retórica de textos argumentativos refutativos, en los que pueden presentarse los diferentes puntos de vista o posturas planteadas en un texto académico de manera *consecutiva* o en una organización *alternada*. En este sentido, se exploró de qué modo incidía cada tipo de organización en la lectocomprensión de textos académicos. Asimismo, se estudiaron los efectos de la presentación de diferentes puntos de vista en los *hipertemas* o puntos de arranque del mensaje en un párrafo (Martin y Rose, 2007) presentes en la introducción de un texto académico y su importancia en tanto andamiaje para la comprensión del texto.

Para continuar y profundizar el estudio de estos fenómenos, nuestro último proyecto de investigación, incluido en la Programación Científica UBACyT 2014, 2017 "Modelo de lectura de textos académicos en inglés como lengua extranjera: conjunciones, léxico académico general, argumentación retórica", incluye una hipótesis que postula que los diferentes tipos de organización retórica argumentativa determinan la cantidad y calidad de la información que se recupera en forma inmediata.

En este trabajo se presentará un desarrollo del marco conceptual y metodológico que subyace a nuestra hipótesis como así también los resultados preliminares a los efectos de comprobarla.

Marco Teórico

Memoria y comprensión. La memoria y la comprensión de textos han despertado el interés de una multiplicidad de disciplinas como la psicología educativa, la lingüística y la antropología, entre otras,

fenómeno que señala el carácter interdisciplinario de este eje de investigación. Para echar luz en esta área, han sido imprescindibles los métodos formales de análisis del discurso y la evaluación de los protocolos de recuerdo (García Madruga, Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno, 1995), ya que mediante el fraccionamiento de los textos en unidades manejables, métodos y procedimientos replicables, han investido a los investigadores de herramientas fiables para establecer comparaciones cuanti y cualitativas que se ajustan a los requerimientos que la investigación científica demanda.

Análisis proposicional y protocolos de recuerdo libre. Si bien el análisis proposicional, mediante la segmentación en *ideas-unidad*, data de la década de 1960, ha sido objeto de estudio de diversos equipos de investigación y se ha producido una amplia variedad de modelos de análisis para estudiar la interdependencia entre memoria y comprensión. Esta variable ha sido indagada a través de los *protocolos de recuerdo libre* (*ibid*, p. 64), instrumentos que permiten recuperar la información explícita que el texto proporciona. No obstante, cabe destacar que esta metodología ha despertado varios puntos de vista en tensión, ya que se le ha cuestionado la dificultad en dar cuenta de la información implícita en el texto que aparece en el protocolo en forma de inferencias y modos subjetivos de reorganización textual. Esto implica que, muchas veces, no pueden explicar la construcción de la representación mental del texto que el sujeto efectúa, producto de sus conocimientos previos.

Sin embargo, las últimas dos décadas han visto surgir un gran número de investigaciones a los efectos de procurar las metodologías necesarias para identificar las variables que el sujeto aporta a la comprensión textual. Como resultado, el análisis proposicional y una posterior evaluación de los *protocolos de recuerdo libre* han sido reconocidos como una herramienta poderosa para avanzar en la indagación y observar cuáles, de qué modo y en qué medida se incorporan los saberes previos a la información explícita que el texto provee. El método de descomposición del discurso y evaluación de protocolos ha demostrado ser un elemento fundamental para los estudios sobre la memoria y su vínculo con la comprensión textual. En este sentido, el método de análisis proposicional desarrollado por García Madruga y Cordero (1987) resulta oportuno para medir esta interacción a través de las *ideas-unidad* y los *escenarios*.

Este método se diseñó a los efectos de estudiar la compleja interdependencia entre comprensión y memoria en textos más extensos y cuyas unidades consisten en *ideas principales* organizadas en marcos significativos, que forman la estructura superior del texto, denominados *escenarios*. Mientras que las ideas principales pueden ser pensadas en tanto proposiciones cercanas a la macroestructura del texto al representar una idea central o estado de cosas de una forma completa, los escenarios contienen representaciones de cosas, lugares o situaciones implicadas por el texto aunque no estén mencionadas explícitamente y, de este modo, permiten una comprensión activa del significado del texto (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate 2006) ya que el lector debe, frecuentemente, inferir ideas no explícitas en los enunciados.

Esta forma de descomponer el discurso guarda un alto grado de aplicabilidad y resulta confiable para su posterior evaluación mediante el *protocolo de recuerdo libre* sin texto presente, método aplicado para el presente estudio.

Otras investigaciones previas en el campo de la lectura también le han otorgado al *protocolo de recuerdo libre* un lugar destacado en tanto indicador de la comprensión de ideas centrales. Tal es el caso de autores como Bernhardt (1991), quien sostiene que el uso de los protocolos constituye la mejor manera de medir la comprensión lectora como parte de una investigación multifacética que incluya

análisis cuantitativos y cualitativos.

A la luz de estas nociones, el *protocolo de recuerdo libre* resulta una herramienta efectiva no sólo por su confiabilidad a la hora de evaluar la comprensión lectora sino también como instrumento para la asignación de la jerarquía conceptual.

Metodología

En primera instancia, se seleccionaron dos fragmentos de artículos de investigación con semejanza de extensión y complejidad conceptual y léxicogramatical para los dos tipos de secuencia argumentativa: *argumentación justificativa o expositiva* y *argumentación refutativa consecutiva*. Posteriormente, se efectuó una serie de pruebas piloto en diferentes grupos del nivel superior para determinar la elección definitiva de los textos para llevar adelante las pruebas de comprensión.

Protocolos de recuerdo libre. Los fragmentos fueron extraídos de *Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction* (Hoelscher & Nussio, 2015) como ejemplo de argumentación refutativa consecutiva y *Between Resistance and Compliance, Feminism and Nationalism: Women in Black in Israel* (Shadmi, 2000) como secuencia argumentativa justificativa.

Seguidamente, se seleccionaron aleatoriamente cinco grupos intactos de cursos regulares de Inglés Superior del período agosto - diciembre de 2015 y se administraron las pruebas. Los estudiantes leyeron cada fragmento y se solicitó la elaboración de un protocolo retrospectivo inmediato, sin texto presente y de recuerdo libre, para determinar qué tipo de recuperación inmediata lograron efectuar.

Análisis proposicional. Una vez obtenido el corpus completo, se inició el análisis de los protocolos a través del modelo de García Madruga, Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno (1995). Para ello, se determinaron las ideas centrales y los escenarios de cada fragmento y se les asignó la calificación correspondiente a cada uno. Se concedió una puntuación de 2 para cada idea-unidad que forma parte de la macroestructura del texto recuperada en forma completa y 1 punto para aquellas parcialmente recuperadas mientras que las ideas-unidad que no formaban parte de la macroestructura fueron puntuadas con 1. Por su parte, se añadió 0,5 puntos por cada escenario presente en los protocolos de recuerdo libre. Se realizó la tabulación de los datos a los efectos de determinar tanto los resultados preliminares como los definitivos.

Análisis de datos y Resultados

La lectura de los protocolos de recuerdo libre fue efectuada por lectores expertos y controlada por otros lectores expertos para asegurar la corrección y precisión de los puntajes asignados.

Para el presente análisis, se seleccionaron las ideas principales que forman el andamiaje de la argumentación en ambos textos. En el texto argumentativo justificativo, se seleccionaron cuatro ideas: una que indica la tesis de la investigadora, dos con argumentos y la última con la propuesta de la investigación. El análisis de los datos recopilados muestra que el 44.44% de los estudiantes pudieron recuperar total o parcialmente la tesis de la autora con respecto a la adopción de una actitud ambivalente hacia el movimiento de *Women in Black* (Mujeres de negro) que organizó una serie de vigiliias contra la ocupación israelí en territorios palestinos. Un alto porcentaje (71.42%) pudo recuperar con facilidad el primer argumento sobre las causas de la ambivalencia del movimiento. Sin embargo, solo el 34.92% logró recuperar el segundo argumento que especifica las consecuencias de las tensiones internas. El propósito de la investigadora fue recuperado por el 31.75% de los estudiantes. El análisis comparativo de la recuperación parcial o total de cada idea

muestra que en el caso de la idea-unidad que contienen la tesis de la autora y el primer argumento se observan diferencias importantes entre su recuperación total o parcial. Los porcentajes de recuperación de la tesis de la autora son 31.74% para la recuperación total y 12.69% para la parcial. Por el contrario, los porcentajes de recuperación total o parcial de aquellas ideas que contienen el segundo argumento y la propuesta de la autora son más bajos y semejantes: 17.46% para la primera idea tanto de recuperación total como de recuperación parcial y 17.46% para la recuperación total y 14.29% para la recuperación parcial de la propuesta del trabajo.

En el texto argumentativo refutativo del tipo consecutivo se seleccionaron once ideas-unidad. La primera menciona las tres teorías que abordan el estudio de la violencia en Latinoamérica (económica, demográfica y política), las tres siguientes definen las características de cada uno de los enfoques, las otras dos destacan las limitaciones de estos estudios, las tres siguientes el abordaje alternativo propuesto por la autora y la última hace referencia al estudio de caso propuesto. Del análisis de los datos, se desprende que, en la mayoría de los casos, existe una gran diferencia entre la cantidad de estudiantes que pudieron comprender totalmente las ideas-unidad y aquellos que solamente las recuperaron en forma parcial. Las únicas excepciones son las ideas que indican la posición de la autora con respecto al tema y el anuncio del estudio de dos casos en las que existe un equilibrio entre ambos grupos, es decir que los porcentajes de la recuperación total y parcial son semejantes. En el caso de la idea que plantea la posición de la autora los porcentajes son exactamente iguales 20.63% y en el anuncio de estudio de casos los porcentajes correspondientes son 44.44% y 42.85%. Cuando se analizaron los datos de la recuperación de ideas principales se observó que más del 50% de los estudiantes lograron recuperar las denominaciones de los tres tipos de abordajes para el estudio de la violencia en Latinoamérica (71.43%). Sin embargo, tuvieron dificultades para recuperar el enfoque político del problema, ya que solo el 26.98% de los estudiantes lograron hacerlo, mientras que el enfoque economicista resultó más fácil de recuperar puesto que el 68.25% de los estudiantes lo detectó y el enfoque demográfico no produjo mayores inconvenientes porque fue recuperado por el 69.88%. Sin embargo, en aquellas ideas en las que se plantean las limitaciones de estos abordajes se observan los porcentajes más bajos. En estos casos, los porcentajes de detección fueron 17.46% y 23.81%. En la recuperación de las dos ideas-unidad relacionadas con el planteo de la postura de la autora se observa que la idea general de una solución alternativa propuesta por la autora es recuperada por un porcentaje importante de estudiantes (52.38%) mientras que la explicitación de su posicionamiento es recuperado por el 41.26% y la propuesta final solo por el 23.80%. El porcentaje más elevado (87.30%) es el de la idea unidad en la que se plantea el estudio de dos casos: las ciudades de Recife y Bogotá.

Resultados adicionales:

Del análisis de los promedios de la cantidad de ideas-unidad de alto rango (cuyo valor es 2 puntos) comparadas con las de menor rango (1 punto) se desprende que una mayor cantidad de estudiantes lograron recuperar las ideas de alto rango para ambos tipos de secuencias argumentativas. En el caso del texto con argumentación justificativa, el promedio de recuperación de ideas de alto rango es 33.14 mientras que el de menor rango es de 16.25. Por su parte, en el texto de argumentación consecutiva el promedio de recuperación de ideas de alto rango es de 29.5 y el de ideas de menor rango es de 12.67. Cabe recordar que el promedio es el indicador más común para establecer una tendencia central (Brown, 1998). Estos resultados son coherentes con lo postulado por la corriente cognitivista, que sostiene que

las ideas de mayor rango son las más fáciles de recordar, puesto que son aquellas ideas con las que se establece una mayor cantidad de conexiones, de ahí la asignación de 2 puntos en la tabulación cuando son recuperadas de manera completa.

Si se comparan los promedios, se puede observar que cuando los estudiantes trabajaron con el texto argumentativo justificativo lograron un promedio más alto de selección de ideas -tanto de alto rango como de menor rango- que cuando trabajaron con el texto argumentativo refutativo consecutivo.

Conclusiones

Como conclusión, podemos adelantar que, cuando los estudiantes trabajaron con el texto argumentativo justificativo, lograron mejores resultados de recuperación de ideas-unidad, tanto de alto rango como de bajo rango, y de la tesis del autor (idea-unidad 5) que aparece al comienzo del texto por el tipo de organización retórica de una introducción de un artículo de investigación argumentativo justificativo.

En el caso de la argumentación refutativa consecutiva, los estudiantes demostraron tener dificultades para relevar el enfoque político dado que tuvieron que realizar una mayor cantidad de inferencias. Esto se debería a que no aparece explícitamente la palabra "político" en la descripción de este enfoque y se advierte un desplazamiento hacia las ideas de democracia y transición. Se observaron dificultades al recuperar las limitaciones de los abordajes que tratan el problema de la violencia en Latinoamérica que demuestran lo novedoso del aporte de la autora. Otro aspecto que produjo problemas fue la identificación de la postura de la autora que aparece hacia el final de la introducción.

Desde el punto de vista didáctico, estos resultados enfatizan la importancia del diseño de guías de lectura que tengan en cuenta la presentación retórica de la argumentación en la introducción de los textos con el fin de facilitar su comprensión a nuestros estudiantes.

En un futuro, los resultados de este estudio serán complementados con el análisis de nuevas pruebas de comprensión que incluyen un texto con argumentación refutativa alternada y la evaluación del impacto de tres variables independientes: *conocimientos de inglés, experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna*.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- Brown, J. (1998). *Understanding Research in Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Madruga, J. y Cordero, M. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED.
- García Madruga, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J. y Gárate, M. (2006). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós.
- García Madruga, J.; Cordero, M.; Luque Vilaseca, J. y Santamaría Moreno, C. (1995). *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos*. Madrid: Siglo XXI
- Heinz, P. (2004). *Towards Enhanced Second Language Reading Comprehension Assessment: Computerized versus Manual Scoring of Written Recall Protocols in Reading in a Foreign Language* Volume 16, Number 2, October 2004 ISSN 1539-0578.
- Hoelscher, K. & Nussio, E. (2015) *Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction*. *Urban Studies*, June 10.
- Lee, J. F. (1986). *On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension in Studies in Second Language Acquisition*, 8, 201-12.
- Martin, J. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse*. Second Edition. London - New York: Continuum
- Shadmi, E. (2000). *Between Resistance and Compliance, Feminism and Nationalism: Women in Black in Israel*. *Women's Studies International Forum*, Vol. 23, No. 1, pp. 23-34.

LA ENSEÑANZA PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Ribeiro, Elisabeth; Maia De Oliveira, Rosa Maria
Faculdade Aldeia de Carapicuíba. Brasil

RESUMEN

En su día a día el educador enfrenta como parte del desarrollo profesional y a través de las experiencias de algunas dificultades en el aula. Así, siendo una de las aportaciones relevantes en el siglo XXI, es la psicología de la educación sobre el comportamiento y la enseñanza proceso de aprendizaje. Importante el maestro comprender las dificultades de comportamiento de la estudiante en el desarrollo de las tareas y las habilidades y competencias necesarias para el maestro lograr un bienestar general tanto del profesor como estudiante proporciona un clima saludable para el desarrollo del aprendizaje.

Palabras clave

Psicología, profesor, aprendizaje dificultades

ABSTRACT

THE TEACHING PROCESS LEARNING AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
Summary: In their day to day the educator faces as part of the professional development and through the experiences some difficulties in the classroom. So, being one of the relevant contributions in the 21st century, is the psychology of education about the behavior and the teaching learning process. Important the teacher understand student behavior difficulties in development of tasks and the skills and competencies necessary for the teacher to achieve a general well-being both of professor as student providing a healthy climate for the development of learning.

Key words

Psychology, Professor, Learning Difficulties

En este artículo se pretende acercarse a preguntar los problemas que forman la cara de profesores en el aula en la vida cotidiana y la importancia de la psicología de la educación para tratar de entender que buscan una cierta "justificación" o mejor dicho, tratando de trabajar con el alumno desde el comportamiento mostrado, sus emociones, acciones y más a menudo la falta de voluntad o estímulo para el aprendizaje. Cuando nos damos cuenta de que todos saben profesor parece no ser suficiente para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que Estados Unidos apoya la psicología de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo en las escuelas públicas, así como personas e instituciones que tiene como objetivo la educación y el aprendizaje.

En este contexto, nos referimos a la enseñanza aprendizaje en constante movimiento... Este movimiento implica la subjetividad del alumno y el profesor, es decir, los conocimientos y experiencias de cada uno, tanto el enseñante como el alumno. Entonces surge la necesidad de la enseñanza formación profesional estar en constante actualización. El nivel de posgrado especialización en pedagogía, educación profesional ofrece una poco más detallada capacitación

en el proceso de aprendizaje, sus dificultades y en espectáculos en General, pero más plenamente que en la graduación en los estudios o en cursos de licenciatura, cómo entender y trabajar los problemas encontrados en la enseñanza aprendizaje sin borrar pero inclusive. Hay muchas dificultades que el profesional debe realizar un buen trabajo, cuyo objetivo es llegar al alumno a aprender en el proceso de evaluación propuesto por la dirección de la escuela, que de alguna manera a su vez presiona el educador, como tenía que llegar a cierta meta. Un estudiante no es sólo un número y su presencia y movimiento con un sentido de aprendizaje con significado, es tan esencial como el profesor ahora enseñante.

"En la actualidad la educación va a través de profundas transformaciones, debido a los constantes cambios que han tenido lugar en el mundo. Las tecnologías evolucionan cada vez más rápido y el mundo científico también avanza constantemente con nuevos descubrimientos y estudios, señalando diferentes habilidades para trabajar en la sociedad y en el campo educativo, ya que nuevos desafíos provienen de instigar a profesionales de la educación a buscar nuevos conocimientos y conocimientos, metodologías y estrategias de enseñanza.

Cambios de escuela y contexto social, requieren profesionales actualizados y competentes que estén dispuestos a trabajar con diferentes problemas".

Lacerda, Caroline Côrtes (2011)

Entregar diariamente, notas, analizar y evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes son obligaciones burocráticas de los educadores. Sin embargo, dificultades como localidad, escuelas mal estructuran o en que la preocupación en este caso debe ser de los gobernantes, situaciones en las que niños y adolescentes asisten a la escuela para aliviar las dificultades que tienen en sus casas como viven con parientes, estructura social y alimentos. Se trata de elementos pueden afectar el estudiante y el educador, entonces debe tener entendimiento de que temas como estos ayuda psicológica para el desarrollo de un aprendizaje bueno o malo, un buen contenido y el profesor debe estar preparado para que estos problemas no afectan a su día a día.

El educador debe tener conocimiento sobre el desarrollo humano, relaciones humanas y la enseñanza proceso de aprendizaje y es uno de los principales colaboradores con relación del estudiante con el aprendizaje.

No todos los profesionales que tienen conocimiento son independientes de la enseñanza sin proceso en el que la articulación de conocimientos y la enseñanza, permite para transmitir conocimientos de enseñanza.

En la Universidad, en una charla con el profesor de economía PUC Ladislav Dowbor, incluso citó una frase que nunca se olvidó." Conocimiento se multiplica, manteniendo no solo para ti ", con esta base podemos cambiar el mundo, o parte de él.

Es en este sentido que las dificultades que el maestro es, es hasta el mismo frente al desafío y enfrentar nuevos cursos para prepararse jugar con habilidad sus metodologías y aplicarlas de una manera

tal que los resultados son satisfactorios para usted y las personas involucradas en este proyecto tan encantador y formidable que es el acto de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Lacerda, Caroline cortes. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO ESCOLAR: PREGUNTAS O DESAFÍOS? Disponible en: <http://www.Psicopedagogia.com.br/artigos/Artigo.asp?entrID=1157> acceso 20/06/2016

ARTICULACIONES ENTRE FORMACION DOCENTE Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

Rimoli, Maria Del Carmen

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
Argentina

RESUMEN

Esta presentación tiene como propósito presentar las líneas de investigación que el equipo ha realizado y está realizando respecto a la formación docente en la Universidad, y compartir un avance orientado a definir categorías de indagación posterior. Las investigaciones previas han permitido replantear cuestiones respecto a la formación docente en la Universidad, y a partir de ellas delinear el proyecto "Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias", que se propone profundizar, por un lado, las condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional, y por otro lado indagar las representaciones de los docentes como formadores, respecto de la formación específica que estas últimas demuestran. El propósito general es fortalecer los procesos de formación de la carrera del profesorado y licenciatura en educación inicial de la facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Partimos de considerar que el campo de la formación es complejo, y que requiere de instancias de prácticas docentes en instituciones externas a la Universidad, es por ello que focalizaremos en la identificación de aquellos aspectos que pueden mejorar la práctica profesional futura de los alumnos.

Palabras clave

Investigación, Formación docente, Práctica profesional

ABSTRACT

LINKAGES BETWEEN TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICES

Summary This presentation aims to present the research that the team has made and is making regarding teacher training at the University, and share a program to define categories of further inquiry. Previous research has allowed to rethink issues regarding teacher training at the University, and from them delineate the professional practice project "Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias", which aims to deepen on one hand the conditions in which the spaces of pre-professional practice are developed, and secondly to investigate the representations of co-trainer teachers regarding the specific training that the latter show. The overall aim is to strengthen the processes of career training of professorship and bachelor's on early childhood education degree in the Faculty of Human Sciences UNCPBA. We start considering that the field of training is complex, and requires instances of teaching practices on external institutions outside the University, and therefore is why we will focus on identifying those aspects that can improve the future professional practice of students.

Key words

Research, Teacher training, Professional practice

Fundamentación

Las controversias que hoy enfrenta la sociedad acerca de la calidad de los sistemas educativos, intensifica la preocupación por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de los docentes.

El desafío actual es preparar a los estudiantes para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente diversa sociedad contemporánea. La formación de los nuevos ciudadanos parece requerir la transformación de un currículo disciplinar de acumulación de datos a un currículo abierto y flexible, basado en situaciones reales que reflejen la complejidad actual.

Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no debe consistir sólo en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuáles los alumnos puedan formarse para enfrentar situaciones educativas complejas, en contextos diversos, integrando colaborativamente la construcción de prácticas adecuadas y diversificadas.

Tal como se planteaba en el proyecto anterior, la preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos de conocimiento que sean al mismo tiempo comprometidos y competentes para acompañar el aprendizaje relevante de los aprendices.

La práctica en la formación de los docentes tiene que ver, en la mayoría de los casos, con un modelo de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica, que se expresa en la fragmentación y descontextualización del currículo de formación docente, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; entre el conocimiento, las habilidades y las actitudes.

En la Universidad parece haber más acercamiento a cuestiones teóricas, no reparando siempre en que las conceptualizaciones tienen sentido si están arraigadas en las prácticas y en la reflexión sobre ellas, en la investigación y el quehacer profesional.

Las investigaciones precedentes de miembros de este equipo constituyen una línea de indagación que muestra la preocupación por complementar las tareas de docencia e investigación, ya que pretendemos que desde el análisis crítico de la realidad investigada se fundamenten las acciones educativas y, a la vez, se constituyan en objeto de nuevas investigaciones. Además, sus resultados contribuyen a fundamentar el presente proyecto, ya que en las conclusiones de un estudio anterior las alumnas sostienen que la formación recibida en el ámbito universitario tiene mayor componente teórico y que enfrentan dificultades en la práctica del aula para llevar adelante la tarea docente.

Estas conclusiones se reactualizaron en los análisis de los datos obtenidos en la investigación acerca de las actividades articuladas de docentes y alumnos[i], y son estos resultados, entre otros, pero especialmente aquellos relacionados con los espacios de la prácti-

ca pre-profesional, los que abren nuevos ámbitos de interés acerca de sus previsiones, principios y reglas de actuación, y de la acción de los docentes en la conducción de los alumnos para que además de observar e imitar un amplio repertorio de conductas posibles, puedan internalizar, desarrollar y construir criterios propios y compartidos y utilizar los más válidos en cada una de las situaciones en que les toque actuar.

Coincidimos con lo expresado por R. Anijovich : “El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua” (2009: 28).

Recuperando investigaciones anteriores, podemos afirmar que estos “momentos” se entran en la historia de cada sujeto y guían la construcción de las situaciones pedagógicas cotidianas.

Por ello, hemos podido avanzar en la identificación de internalizaciones realizadas por las alumnas del profesorado, y las condiciones y características de la etapa de prácticas pre profesionales, por lo tanto intentaremos focalizar sobre los aspectos de la formación que facilitan la socialización profesional inicial en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas.

Es un desafío generar en alumnos “estudiantes”, una autopercepción de sus capacidades, que les permita acomodarse a las diferentes realidades de ejercicio profesional, con reglas ya instituidas, a la vez que sostener una conciencia autónoma que los ubique en un lugar de discusión y, eventualmente, de cambio.

Tal como plantea Schön (1992):

“Quizá aprendamos a reflexionar en la acción, aprendiendo primero a reconocer y a aplicar reglas, hechos, y operaciones estándar, luego, a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y solo después llegamos a desarrollar nuevas formas de conocimiento y acción, allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar” (p. 47-48).

Por lo expuesto, consideramos que para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas e investigativas en la formación de futuros docentes, requiere de profesores que no sólo sepan el contenido científico sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de promover las articulaciones necesarias entre los distintos ámbitos donde los alumnos completan su formación.

Finalmente, y en palabras de Sanjurjo, “se deposita en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo. Muchas investigaciones muestran la estrecha relación entre el pensamiento del profesor[1] y las innovaciones educativas. En ellas se sostiene que no es posible concretar con éxito reformas educativas sin tener en cuenta cómo piensan y cómo actúan los docentes, quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto las reformas” (2002 p: 9).

Tanto los docentes universitarios como los alumnos, futuros docentes, en interrelación con los docentes co formadores de las instituciones educativas destinatarias de prácticas pre profesionales, son y serán los encargados de impulsar y viabilizar los cambios necesarios que la sociedad demande.

Avances realizados

En primer lugar, comenzamos trabajando sobre dos objetivos planteados en la investigación “Precisar cómo docentes de las instituciones educativas que reciben alumnos practicantes, se representan el trabajo académico”, e “Indagar las representaciones de docentes

de las instituciones educativas que reciben alumnos practicantes y de alumnos en relación a las tareas académicas, especialmente las relacionadas con la práctica profesional docente”; para ello seleccionamos dos instituciones del medio: un jardín maternal dependiente de la Unicen, y un jardín de infantes de gestión pública, que reciben practicantes en instancias de acompañamiento y de residencias.

Se realizaron entrevistas abiertas, a las directoras y algunas docentes orientando el intercambio alrededor de cómo pueden describir el trabajo de las alumnas, comentarios sobre aspectos positivos y dificultades evidenciadas durante el tránsito en la institución.

A partir de ellas pretendemos identificar categorías de análisis para armar una encuesta general a la totalidad de las instituciones co formadoras. En una primera aproximación, podemos identificar algunas claves de análisis:

- La representación social sobre la universidad, considerando que hay otras instituciones formadoras.
- El ámbito de pertenencia institucional, ya que los marcos normativos y curriculares de las instituciones cambian según sean provinciales de gestión pública o privada, o dependiente de la Universidad.
- El reconocimiento de la formación recibida, relacionado con el primer aspecto señalado, reconociendo una sólida formación teórica.
- Y finalmente, nos interesa indagar el trabajo cotidiano de las practicantes respecto a tareas como previsiones, recursos, trabajo colaborativo, etc.

A modo de cierre

Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2012)

En estos últimos años, la formación docente se debate a nivel nacional y provincial, apostando a mejorar sustancialmente la formación docente inicial, ya que desde distintos organismos se afirma que la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica como actores de transmisión y recreación cultural a la infancia y la juventud y en la renovación de las instituciones educativas, ubicándolos como representantes y transmisores de la cultura legítima.

Varias cuestiones a nuestro juicio son relevantes para abordar la formación docente. Por un lado el tiempo de formación, que se ha extendido en general a cuatro años; y por otro el lugar asignado a la integración de saberes teóricos y prácticos, sin descuidar cada uno de ellos como imprescindible para el desempeño profesional.

Vale en este caso, mencionar la experiencia de formación llevada a cabo en la FCH, de la Unicen, en la carrera de profesorado y licenciatura en Educación Inicial, que pionera en este sentido, desde 1988, por Consejo Académico N° 110/88, aprueba una Licenciatura en Educación Inicial de 4 años, como un hecho inédito hasta el momento en el país con respecto a la formación de docentes que se ocupan de la educación de la infancia.

Nos interpela como formadores el desafío de una formación docente, orientada al fortalecimiento de una profesión que analiza las vicisitudes que debe enfrentar el docente en múltiples contextos, que tiene un fuerte compromiso y responsabilidad de relevancia social, y por lo tanto se incluye en las propuestas de experiencias y prácticas vinculadas al trabajo en contextos diversos.

NOTAS

[1] "Entendemos por pensamiento del profesor al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza" (Sanjurjo 2002 p: 25)

[i] Véase Proyecto: Nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos (2006-2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Albarello, L.; Rimoli, M; Spinello, A. (2005) El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005) "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar". En Revista Linhas. Vol. 6, nº 1. Universidad do Estado Sta. Catarina. Florianópolis, Brasil.
- Anijovich, R., y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias, Bs. As., Paidós.
- Brandauer, P. y otros (2007) "La formación docente frente al desafío de la diversidad", en: Ponencia presentada en Cuarto Congreso Nacional y Segundo internacional de investigación educativa. Universidad de Comahue. Abril de 2007.
- Castorina, A.y Barreiro, A. (2006) "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática", en: Boletín de Psicología, No. 86, Marzo.
- Doker, G. y Terigi, F. 1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires.
- Felman, D.(1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.
- Giugni Chalbaud, D. (1989) "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior". En Boletín Informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, CERPE, Caracas.
- Litwin, E(1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.
- Moran Oviedo, P. y Marin Chavez, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En Perfiles Educativos Nº 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- Sanjurjo, L (2002) "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Homo Sapiens. Argentina.
- Yuni, J.A., (Compilador) (2009)La formación docente, Complejidad y ausencias. ENCUENTRO Grupo Editor. Córdoba.

LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE ENSEÑAR Y APRENDER EN DOCENTES DE NIVELES INICIAL, PRIMARIO Y MEDIO DE ENSEÑANZA. UN ESTUDIO COMPARATIVO

Rossi, Graciela Lis

Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

RESUMEN

El problema de cómo cambiar o mejorar la actitud hacia el enseñar y aprender, tanto en los estudiantes como en docentes experimentados, se presenta en toda carrera de formación pedagógica. Las conductas que componen esta actitud, generalmente, se sostienen en ciertas creencias y representaciones sociales comunes entre los docentes. Este trabajo presenta un avance de una investigación desarrollada en la UNLPAM que toma como objeto de análisis el tipo de representación mental sobre enseñar y aprender que poseen los docentes y estudiantes de las carreras de formación docente. Uno de sus objetivos es sistematizar y analizar las características y singularidades que adquiere esa construcción social en relación con los diferentes niveles de educación formal en los que se desempeñan los sujetos. En este caso, a partir de la información obtenida a través de los instrumentos y del análisis estadístico, se exponen los resultados obtenidos de los docentes de nivel inicial, de nivel primario y de nivel medio de enseñanza. Se esperan importantes aportes para el diagnóstico, el pronóstico y el asesoramiento en la Psicología Educativa, en la Psicología Evolutiva y en el Psicodiagnóstico; así como también contribuir para el mejoramiento de la calidad educativa y de la formación docente.

Palabras clave

Representación mental, Enseñar, Aprender, Educación

ABSTRACT

THE TYPE OF MENTAL REPRESENTATION ON TEACHING AND LEARNING THAT TEACHERS IN INITIAL, PRIMARY AND SECONDARY LEVEL OF EDUCATION HAVE. A COMPARATIVE STUDY.

The problem of how to change or improve attitudes towards teaching and learning, both in students and in experienced teachers, appears in all teacher training degrees. The behaviors that make up this attitude generally hold in certain common beliefs and social representations among teachers. This project takes as its object of analysis the type of mental representation on teaching and learning that teachers and students have. This investigation aims to systematize and analyze the characteristics and singularities that this social construction acquires in relation to the different developmental stages and levels of formal education in which subjects perform. It tries to reveal if there are significant differences among teachers of different age groups and/or among teachers who work in different levels of formal education. And, if there might be a possible stage development within the social construction of teaching and learning. In this paper there will be presented the analysis results of the teachers sample in initial, primary and secondary level of education. Important contributions are expected for the diagnosis, prognosis and counseling in Educational Psychology, in Develop-

mental Psychology and in Psychodiagnosis, as well as to contribute to improve the quality of education and teacher training.

Key words

Mental representation, Teach, Learn, Education

Introducción y Antecedentes

Los estudios acerca de las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula han aumentado considerablemente durante este último tiempo (Díaz y cols. 2012; Bucci, 2002 y Mae, 2004). Aquellos que involucran la representación mental del enseñar o aprender se han orientado, principalmente, a explorar los problemas de aprendizaje o de orientación vocacional (Romero, 2007; Pozzi, 2011). También se ha realizado el estudio de la vida de los docentes en relación a las perspectivas acerca de los procesos de reforma, reestructuración y reconceptualización pedagógica (Freeman, 2002, Goodson & Numan, 2002 y Maclellan & Soden, 2003) considerando que si las creencias de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan dichos cambios (Díaz y cols. 2012). Existe gran cantidad de literatura que sugiere que las creencias que sostienen los docentes tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en el aula (Biddle, et al., 2000; Camps, 2001; Díaz y cols. 2012 Freeman, 2002, Levy & Ammon, 1996, Pajares, 1992 y Tillema, 1998).

“Para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas.” (Díaz y cols. 2012) Uno de los tests proyectivos más usados para intentar capturar estas representaciones y creencias internas es el test de Pareja Educativa (Casullo, 2000). Esta técnica proyectiva de estimulación gráfica y verbal es una adaptación del test de las Dos Personas de J. Bernstein (Hammer, 1988) fácilmente aplicable a todas las situaciones en relación al acto de enseñar y aprender. En el ámbito extraescolar, ha formado parte de un diseño psicotécnico-laboral en la selección de postulantes para el desempeño de actividades docentes (Pozzi 2011). A través de esta técnica, además, se ha investigado las representaciones que construyen los estudiantes, sobre prácticas profesionales y laborales de futuro, en el momento de su ingreso al profesorado de Nivel Inicial, durante el cursado y sobre finales de la carrera (Romero, 2007). Como todo Test Proyectivo, además nos permite conocer las creencias implícitas y representaciones no conscientes, por las cuales el sujeto puede verse influido en su práctica aunque no las tenga explicitadas para sí (González,

et al., 2001 y Scovel, 2001). Esto implica investigar el lado más oculto de la enseñanza (Richards, 1999, Roberts, 2002 y Tsui, 2003) En este trabajo se presenta un avance de una investigación desarrollada en la U.N.L.Pam que toma como objeto de análisis el tipo de representación mental sobre enseñar y aprender que poseen los docentes y estudiantes de las carreras de formación docente. Uno de sus objetivos es sistematizar y analizar las características y singularidades que adquiere esa construcción social en relación con los diferentes niveles de educación formal en los que se desempeñan los sujetos y según la etapa evolutiva que atraviesan. En este caso, a partir de la información obtenida a través de los instrumentos y del análisis estadístico, se exponen algunos de los resultados obtenidos de los docentes de nivel inicial, de nivel primario y de nivel secundario de enseñanza.

Descripción del proyecto de investigación:

Para Crookes (2003), Hamel (2003), Harmer (1998) Moll (1993), Tillema, (1998) y Williams & Burden (1999) las creencias de los docentes influyen en su actuación más que los conocimientos disciplinares que ellos poseen. "Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias acerca de la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad. Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores." (Díaz y cols. 2012).

Las instituciones formadoras de docentes (como es el caso de la U.N.L.Pam en Argentina) a menudo se encuentran con la enorme labor de intentar modificar la construcción social previa que traen consigo los sujetos, con respecto a lo que es enseñar y aprender; para que los nuevos conocimientos acerca de la educación se transfieran a la práctica. En nuestra región (La Pampa, Argentina) no existen estudios que den cuenta de cuál es la representación mental preponderante en nuestros docentes y aspirantes a docentes. Esto hace difícil la realización de un diagnóstico educacional diferencial; como así también, la comprensión de por qué una vez insertos en el campo laboral trabajan de modos muy diferentes a los que aparentemente fueron formados.

Mencionaremos los objetivos iniciales de esta investigación, aunque en esta comunicación presentamos sólo un avance parcial de los resultados:

1. Conocer la representación mental que tienen sobre enseñar y aprender los docentes y estudiantes de nuestra región.
2. Investigar si existe etapas evolutivas en dicha construcción social, reconociendo las diferencias significativas de representaciones según la edad de los sujetos.
3. Comparar las construcciones sociales de los docentes según el nivel de educación formal en que se desempeñan.
4. Obtener un baremo regional del Test de Pareja Educativa.

Nuestra Hipótesis inicial es que la Representación Mental (RM) de los sujetos acerca de lo que es enseñar y aprender está en relación con la etapa evolutiva que atraviesa y con su inserción laboral en los diferentes niveles de educación formal.

Por lo tanto, esperamos que sujetos de una misma etapa evolutiva y/o con una inserción laboral semejante tengan una RM similar; conocer las representaciones sociales comunes (o respuestas populares) y construir un baremo local del Test de Pareja Educativa. De esta manera, consideramos contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, de la formación docente y aportar elementos

de diagnóstico, de pronóstico, de asesoramiento en la Psicología Educativa, en la Psicología del Desarrollo y del Psicodiagnóstico. Esto presupone delimitar el objeto de estudio como la RM considerando:

- A) La relación maestro-alumno como imagen y práctica social construida sostenida en creencias o preconceptos.
- B) La idea de representación como construcción social y en un devenir histórico.
- C) La existencia de representaciones internas de la enseñanza y del aprendizaje que pueden influir nuestra conducta externa o formas de expresión (tal como sucede en el dibujo y la historia escrita que se solicita en la toma del Test Proyectivo Gráfico, por ejemplo).
- D) Cada persona tiene una pareja internalizada relacionada con enseñar y aprender, que puede proyectar graficando su representación subjetiva y relatando acerca del vínculo que establecen ambos personajes (maestro-alumno).
- E) Los test proyectivos gráficos, nos permiten obtener toda esta información acerca de cómo se ubica el sujeto frente a la situación de aprendizaje y enseñanza; e incluso acceder no sólo a ciertas creencias o preconceptos sino también a aspectos y fantasías de los cuales el sujeto no es conciente.

Metodología y Técnicas.

Diseño: Se trata de una muestra incidental de aproximadamente 600 docentes y aspirantes a docentes entre 18 y 60 años, de ambos sexos, residentes en La Pampa. En este estudio analizaremos las muestras de 100 profesores de nivel primario, 45 profesores de nivel inicial, 22 profesores de nivel medio y 21 profesores de Educación Física (que se desempeñan en todos los niveles de enseñanza). Esta muestra se compone en su mayoría de docentes de género femenino que oscilan entre los 23 y 51 años.

En este trabajo presentamos una parte de los resultados del diseño general de la investigación que corresponde a un estudio descriptivo-comparativo para evaluar:

- a. qué es enseñar y qué es aprender para los sujetos de la muestra;
- b) el tipo de docente y de estudiante con el que se identifica;
- c) la relación docente-alumno que es capaz de expresar;
- d) el tipo de ambiente y de objeto de aprendizaje que elige para propiciar ese aprendizaje;
- e) si existen diferencias entre a, b, c o d; según el nivel de educación formal en que ejercen la docencia.

Instrumentos: Test de Pareja Educativa. Encuesta para evaluar edad y nivel de educación formal. Para el análisis de las representaciones internalizadas sobre enseñar y aprender expresadas en las historias del test de Pareja Educativa se creó un sistema de codificación (la Escala de Análisis Sistemático) para realizar un análisis completo de la persona desde su expresión gráfica y discursiva acerca de la interacción educacional. La lógica subyacente es de orden interpretacional, no estadística. Esta escala describe las características del sujeto de la muestra, evalúa los aspectos estructurales del dibujo y los aspectos globales del test en sí, así como la historia en relación con el gráfico. Utilizando la Teoría del Análisis Transaccional (A.T.) de la Personalidad (Berne, 1985; Kertész, 2010) pretende codificar el tipo de representación que posee el sujeto acerca de enseñar, de aprender y de los roles involucrados en estas tareas; el tipo de vínculos, recursos, estrategias y objetos de aprendizaje, etc. Esto podría dar lugar a conocer los estilos de dirección docente o de educandos así como también el desempeño característico como estudiante o como profesional.

El A.T. hace este análisis utilizando los tres estados del Yo total

(Padre, Adulto y Niño) que conforman un sistema de emociones y pensamientos, acompañado de un conjunto afín de patrones de conducta (Berne, 1985) y cada uno de sus sub-estados (Padre Crítico o Nutritivo, Adulto, Niño Libre, Sumiso o Rebelde) que según la modalidad de conducta predominante pueden ser positivos (+) o negativos (-). Las transacciones o interacciones serían los intercambios de estímulos y respuestas entre estados del Yo específicos de diferentes personas. (Kertész, R. 2010). El educador, en cada momento de su tarea educativa, según actúe desde uno u otro de los estados de su yo, estimulará diferentes respuestas de los estados del Yo de sus alumnos. Por ejemplo, colocarse en un estado de Yo de Padre Nutricio positivo podría estimular respuesta de parte del alumno como Niño Libre positivo.

Resultados parciales de la población

Se presenta los resultados de la población de Profesores de Nivel Inicial (N. I.) de Nivel Primario (N. P.) de Nivel Medio (N. M.) y de Educación Física (P. E. F.) con respecto a:

a) Qué es enseñar y qué es aprender para los sujetos de la muestra. (Ver tabla 1)

En el grupo de profesores de N.P. se representa al Enseñar como algo interesante (66%) y gratificante (15%) y al Aprender como algo fácil (45%), enriquecedor (14%) aunque también un porcentaje considerable lo expresa como una tarea difícil (32%).

En los profesores de N.I. se representa al Enseñar como algo interesante (56%) y gratificante (20%), mientras que una minoría lo expresa como un trabajo monótono (15%), poco interesante (5%) etc. El Aprender parece ser algo fácil (33%) o enriquecedor (25%), y en menor proporción resulta ser difícil (18%).

Los docentes que se desempeñan en el Nivel Medio (N.M.) presentan al Enseñar como algo interesante (63 %) o gratificante (31%) y el Aprender como algo necesario (45%) o útil (4%). Los profesores de Educación Física (P. E. F.) también presentan al Enseñar como algo interesante (57%) o gratificante (19 %) y el Aprender como algo enriquecedor (43%), necesario, fácil o útil (38%).

b) El tipo de docente y de estudiante con el que se identifican. (Ver tabla 1)

Del análisis estructural (que remite a lo intrapersonal) se desprende que en un 45% de docentes de N. P. predomina la imagen internalizada de un sujeto que aprende como Niño Libre positivo (que se rige por lo biológico, expresa sus emociones, crea, utiliza la intuición y la curiosidad como modo de conocer) mientras que un 29% de docentes (de entre 29 y 39 años de edad) esperan encontrarse con un sujeto que aprende con las características de Niño Sumiso o Adaptado positivo (un sujeto que acepta la disciplina, que es respetuoso, respeta las normas y acata órdenes).

Del análisis parcial de la población de Docentes de N. I., también se pudieron encontrar (en otras proporciones) estas dos formas de representación dominantes de Alumno: como Niño Sumiso o adaptado (44%) o como Niño Libre creativo (38%).

En el grupo de docentes de N. M. predomina la imagen internalizada de un sujeto que aprende como Niño Sumiso o Adaptado positivo en un 91% y el restante como Niño Rebelde capaz de conductas de desafío (-) o de defensa de sus derechos (+).

En el análisis estructural, en el grupo de P. E. F. predomina la imagen internalizada de un sujeto que aprende como Niño Libre positivo en un 66% y como Niño Sumiso el 28%.

Con relación a la representación de docente con la cual se identifican mayoritariamente los docentes de Nivel Primario encontramos

dos categorías importantes:

- La categoría Adulto (que podría corresponderse con una imagen internalizada de un docente que se desempeña con una conducta racional, analítica, lógica, ligada a la realidad) se encuentra representada por un 41% de los docentes, dentro de la cual un 16% corresponde a la categoría Adulto +.
- La categoría de Padre Nutricio + con un 36% (que podría corresponderse con una imagen internalizada de un docente que brinda protección, apoyo al crecimiento, orientación, comprensión, consuelo).

Mientras que la representación de docente con la cual se identifican mayoritariamente los docentes de Nivel Inicial son las de:

- Padre Nutricio + (50%) superando la muestra de profesores de N. P.
- Adulto (25%) encontrándose por debajo de los profesores de N. P.

La representación de docente que predomina en los profesores de Nivel Medio es la de Padre Nutricio positivo (77%) que se completa con la categoría Adulto positivo (23%).

En el grupo de P. E. F. predomina la representación de docente como Padre Nutricio en un 57% (pero 3/12 corresponde a PN negativo: cuando provee sobreprotección, siente lástima por el otro, le da todo resuelto) y a la de Padre Crítico en un 23% (que imparte normas, fija límites adecuados, alude a la moral, hace correcciones con firmeza implicando orden y control).

c) La relación docente-alumno que son capaces de expresar. (Ver tabla 1)

En la muestra de profesores que se desempeñan en el Nivel Primario (N. P.) la forma de intercambio entre docente y alumnos es en un 51% del tipo *cooperativo*. A lo que se suma un 7% de vínculos basados en el andamiaje vigotskiano. Estos tipos de vínculos cooperativo y de andamiaje son aquellos que propician el intercambio productivo y facilitan la comunicación. Otras formas vinculares negativas o deficitarias como la dependencia, la competencia, la agresión no alcanzan valores significativos. Sólo se podría destacar un 16% perteneciente a una modalidad vincular en la que la relación iría en una sola dirección (sin posibilidad de intercambio o de verdadera interacción entre docente y alumno).

En la muestra de profesores que se desempeñan en el Nivel Inicial (N.I.) se pudo encontrar que también el vínculo que se establece entre docente y alumno es cooperativo en un 54% mientras que en los docentes del Nivel Medio (N.M.) es de 86%.

A partir del análisis de las representaciones de los profesores de Educación Física (P. E. F.) que se desempeñan en diferentes niveles educativos se desprende un 70% del vínculo docente y alumno como de andamiaje (47%) y cooperativo (23%).

d) El tipo de ambiente y de objeto de aprendizaje que eligen para propiciar ese aprendizaje. (Ver tabla 1)

En los grupos de profesores de N.I. y N.P. (en su mayoría) dibujan o hacen referencia a objetos concretos de aprendizaje (tales como pizarrón, dibujos, libros, etc.) dados en un contexto áulico.

El 59% de docentes que se desempeñan en el Nivel Medio (N.M.) dibuja objetos adecuados para el aprendizaje y el restante 41% se refiere a objetos concretos de aprendizaje. Todos estos se presentan en un contexto áulico.

Además, un 75% de profesores de Educación Física (P. E. F.) dibuja objetos adecuados para el aprendizaje que en algunos casos comparten las características de objetos concretos o abstractos. Estos se presentan en un contexto deportivo (47%) más que en un contexto áulico (23%).

e) Si existen diferencias entre a, b, c o d; según el nivel de educación formal en que ejercen la docencia. (Ver tabla 1)

Del análisis comparativo de los diferentes grupos se desprende que para toda la población, el enseñar resulta algo interesante usando objetos concretos (N.I. y N.P.) y adecuados (N.M. y P.E.F.) para el aprendizaje. El aprender es visto por la mayoría con características positivas: fácil enriquecedor (N.I, N.P, y P.E.F.) o necesario y útil (N.M.). El vínculo que establecen entre estudiante y profesor es de cooperación predominando incluso el andamiaje en el caso de los P.E.F. Por otra parte, mientras que en los P.E.F el sexo del que enseña puede variar, todos los demás grupos identifican al maestro como de sexo femenino. En el caso del sexo asignado al alumno, habría una preferencia en N..P. y N. M. por la asignación de sexo masculino mientras que en los demás varía. El contexto de enseñanza es predominantemente áulico, excepto en los PEF cuyo entorno es deportivo. En referencia a las conductas que preponderan en el relato de los docentes se puede observar un predominio del Padre Nutritivo exceptuando el caso del nivel primario que alude a un comportamiento asociado al A. Es de destacar la semejanza entre N.P. y P.E.F. en esperar del alumno una conducta de Niño Libre, mientras que el N.I. y N.M. se espera más bien una conducta de Niño Sumiso.

Conclusiones

A partir de los datos preliminares aportados, se podría inferir que existe un porcentaje significativo de docentes trabajando en la escuelas primarias de nuestra provincia (La Pampa) que expresan una representación mental positiva de un educador que enseña desde una conducta racional, que brinda apoyo y colabora con acciones concretas contribuyendo al crecimiento individual de los alumnos. También, docentes que estando en un nivel inicial (con niños más pequeños) o medio (con adolescentes) se muestran predominantemente protectores y comprensivos, orientando y *sosteniendo el crecimiento*. Esto también es asimilado por los profesores de Edu-

cación Física, aunque se permiten ejercer mayor control y ser más firmes a la hora de enseñar.

Asimismo, parecería que los docentes sostienen expectativas acerca de establecer un vínculo de tipo cooperativo o colaborativo con un alumno creativo, curioso, que desea y le interesa conocer, que pregunta, capaz de adaptarse a las reglas y respetar el ámbito en el que se educa. Extrañamente, estas dos últimas características son esperadas por la mayoría de los profesores que trabajan con adolescentes.

Cabe preguntarse si estos resultados parciales representan una muestra del cambio de modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje (específicamente respecto del modo de concebir el rol del docente y del alumno) y si representaciones de este antiguo modelo (que se ha intentado ir modificando a través de la formación docente en nuestra universidad) finalmente se han reemplazado por otras representaciones más productivas.

También se podría poner a consideración si las representaciones que actualmente poseen nuestros docentes (que tal como se deseaba, parecen estar lejos del modelo tradicional de enseñanza), están de acuerdo con la realidad objetiva de nuestras escuelas, o bien, entran en confrontación con ella encontrándose con una labor frustrada al esperar algo que finalmente puede ser sólo una ilusión. Y, si esta ilusión es parte de la formación universitaria que no puede evitar formar a docentes para generaciones de alumnos que ya pasaron.

Los datos empíricos que aportaría el profundizar esta investigación podrían proporcionar herramientas útiles para hacer intervenciones que optimicen el desarrollo de las prácticas educativas tanto iniciales como a lo largo del tiempo, aumentando el conocimiento de las improntas culturales laborales y permitiendo pensar en estrategias y políticas de modificación. Contribuiría además con elementos de diagnóstico, de pronóstico, de asesoramiento y tratamiento tanto en el área de la Psicología Educativa, del Aprendizaje, de la Orientación Vocacional y del Psicodiagnóstico, así como en el área de la formación pedagógica.

REFERENCIAS:

(1) Tabla comparativa de representaciones según niveles educativos:

	Sexo docente dibujado	Sexo alumno dibujado	Contexto dibujado	Personalidad Docente	Personalidad Alumno	Vínculo	Cómo es Aprender	Cómo es Enseñar	Objeto de aprendizaje
N.I.	F	varía	áulico	P N + (50%)	N S + (44%)	Coop. (54%)	Fácil o enriquec.	Interesante	concreto
N.P.	F	M	áulico	A (41%)	N L + (45%)	Coop. (51%)	Fácil Difícil	Interesante	concreto
N.M.	F	M	áulico	P N + (77%)	N S + (91%)	Coop. (86%)	Necesario y útil	Interesante	adecuado
P.E.F.	varía	varía	deportivo	P N + (57%) P C (23%)	N L + (66%)	AND. (47%) Coop. (23%)	enriquec.	Interesante	adecuado

La tabla compara los diferentes niveles educativos en los siguientes ítems:

El sexo que le asignan al docente y al alumno que dibujan en el test (F: femenino; M: masculino; Varía: cuando hay diversidad de género).

El contexto en que lo dibujan y relatan (áulico, deportivo).

La personalidad o rol que le adjudican al docente (PN: Padre Nutritivo PC: Padre Crítico; A: Adulto) y al alumno (NS: Niño Sumiso; NL: Niño Libre) según lo relatado en las historias.

El vínculo o relación que establecen entre ambos (Coop.: cooperativo; AND: de andamiaje).

Las características que se le asigna a la acción de enseñar (interesante) y a la de aprender (fácil, enriquecedor, difícil, necesario, útil).

La clase de objeto de aprendizaje (adecuado, concreto) que se usa para enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M.W & King, N.R (1989) Qué enseñan las escuelas. En Jimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. (Eds) La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal
- Baquero, R. Fontagnoli, M.B. y C, Marano (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. Bs.As. Ediciones Novedades Educativas.
- Berger, P. y Luckman, T. (1998) La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortou.
- Berne, E. (1964): «Juegos en que participamos». Méjico. Diana.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, I. (2000), La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Buenos Aires. Paidós.
- Bourdieu y Passeron (1977) Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor
- Bucci, Patricia (2002), Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto.
- Camps, A. (2002), El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona. Graó.
- Casullo, M.M. y Cayssials A.N. (2000) Proyecto de vida y Decisión Vocacional. Bs.As. Paidós
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I y Sanhueza, M. « Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico », Polis [En línea], 25 | 2010, Puesto en línea el 24 abril 2012, consultado el 30 marzo 2013. URL : <http://polis.revues.org/625> ; DOI : 10.4000/polis.625
- Colombo, E. (1993) El imaginario Social. Bs. As. Ed. Altamira.
- Coviella de Olivera y otros. Valor del test de la pareja educativa en el psicodiagnóstico del aprendizaje. Material de Cátedra. Técnicas psicométricas. Facultad de Psicología. UBA. Bs.As.
- Crookes, G. (2003), A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice. Cambridge Language Education. Cambridge.
- Frank, Hirsch, Braude, y cbs. (1978) Identidad y vínculo en el test de Las Dos Personas. Bs.As. Paidós.
- Freeman, Donald (2002), The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists, 35, 1-13.
- Golombek, P. (1998), A study of language teachers' personal practical knowledge. Tesol Quarterly, 32, 447-464.
- González S.; Río, E. & Rosales, S. (2001), El Currículum oculto en la escuela. Buenos Aires. Lumen Humanitas.
- Goodson, I. & Numan, U. (2002), Teacher's life worlds, agency and policy contexts. Teachers and Thinking: Theory and Practice, 8, 269-277.
- Hamel, Frank (2003), Teacher understanding of student understanding: Revisiting the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. Research in the Teaching of English. 38, 49-84.
- Hammer, E. (1988). Test Proyectivos Gráficos. México. C.E.E.
- Harmer, J. (1998). How to teach English. England. Longman.
- Idem (2001), Curriculum development in language teaching. Cambridge University Press. Cambridge.
- Jodelet, E. (1976). La representación social. En Moscovici, S. Psicología Social. Tomo II. Ed Paidós
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education, Studies in Higher Education, 26, 205-221.
- Kennedy, M. (2002), Knowledge and teaching. Teachers and Thinking: Theory and Practice, 8, 355-370.
- Kertész, R. y Atalaya, C. (2010) «Análisis transaccional integrado». UFFLO. Buenos Aires. Ippen.
- Levin, B. (2001), Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. Teacher Education Quarterly, 7, 29-47.
- Libedinsky, M. (2001), La innovación en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.
- Lonning, A. & Sovik, N. (1987), Teachers thinking. Perspectives and research. Trondheim: Tapir.
- MacLellan, E. & Soden, R. (2003), Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. Scottish Educational Review, 35, 110-120.
- Mae, P. (2004), Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Menin, O. (2001), Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación. Santa Fe. Ediciones Homosapiens.
- Milicia, B.; Utges, G., Salinas, B. & San José, V. (2004), Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: Un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física. Revista Española de Pedagogía, 229, 377-394.
- Moll, L. (1993), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires. Aique.
- Monereo, C., Castillo, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2004), Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Graó.
- Muchmore, J. (2004) A teachers' life. Backalong books. San Francisco.
- Pajares, M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.
- Pintor, M. & Vizcarro, C. (2005), ¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas. Revista Complutense de Educación. Vol. 16 Núm. 2 623, 644.
- Pozzi, R.N. (2011) La representación gráfica y verbal del enseñante y del aprendiente a través de la técnica Pareja Educativa, administrada en diferentes etapas de escolarización en la comunidad marplatense. Simposio Internacional "Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar". Mar del Plata-Argentina. 11, 12 y 13 Agosto 2011 Facultad de Psicología, UNMDP. Argentina
- Prieto, M. (2008), Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía. Vol. 29, Nº 84. 123-144.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998), Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid. Cambridge University Press.
- Roberts, B. (2002), Biographical research. Open University Press. Philadelphia.
- Rodríguez, C.; Hernández, J., & Calvo, P. (2004), Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. Revista Española de Pedagogía, 229, 455-466.
- Romero, H. (2007). Representaciones sobre prácticas pedagógica en estudiantes del profesorado del Nivel Inicial. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la Niñez en el siglo XXI". Universidad Nacional de Cuyo.
- Rossi, G. (1988). Factores- causa de los problemas de aprendizaje Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Tucumán. (p.a.)
- Rossi, G. (2001). Un enfoque multimodal de los problemas de aprendizaje. V Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. (Art. 1553). Biblioteca "J. Berstein" A.D.E.I.P.
- Rossi, G. (2007a). La investigación de la inteligencia y la personalidad como bases para el rendimiento. XIV Jornadas de Investigación de la UBA. Tercer Encuentro de Investigadores del Mercosur (p.a)
- Rossi, G. (2007 b). Test de Personalidad para el Rendimiento Académico ¿Por qué? -Jujuy: ADEIP. Actas XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico: Contextos y Diversidad Cultural, Jujuy 4, 5 y 6 de octubre de 2007.-Ubicación: 159.9 CON ADEIP tipo inf.: actual tipo doc.:con. Ingreso: D. 2009/03/18
- Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Santa Fe. Homosapiens.

- Scovel, T. (2001) *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Heinle and Heinle. Boston.
- Sendan, F. & Roberts, J. (1998), Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4, 229-244.
- Tillema, H. (1998), Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.
- Tsang, W. (2004) Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 2, 163-198.
- Tsui, A. (2003) *Understanding expertise in teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Williams, M. & Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid.
- Woods, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Zanting, A.; Verloop, N. & Vermut, J. (2003) How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge? *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 197-212.

ESTUDIAN LOS INGRESANTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Rotstein De Gueller, Berta

Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presenta el marco conceptual, la perspectiva metodológica, y los primeros resultados de una investigación que se realiza en el Seminario de Investigación, Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la Universidad Abierta Interamericana. Su objetivo es comprender las concepciones sobre la actividad de estudio, en estudiantes sin problemas escolares, ingresantes a la escuela secundaria básica, en 2014, de Berazategui, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.. Se trata de una indagación, de carácter no estándar (cualitativo) con un diseño interpretativo-explicativo. Se supone que las concepciones implícitas, en tanto mediadoras interiorizadas, otorgan significación y fundamento subjetivo a las interpretaciones, promoviendo el ajuste de las acciones en la actividad de estudio. En un primer análisis se observan diferencias y similitudes. Diferencias, en el modo de estudiar (memorístico o comprensivo). Similitud, estudiar de modo descontextualizado, atomizado, con la intención de aprobar. A partir de esto, se presume que la actividad de estudio no se constituye en un proceso de auto-transformación. Proceso en el que el estudiante se apropia de su experiencia histórica social al reconstruirla en forma subjetiva, para poder utilizarla en otras prácticas sociales.

Palabras clave

Actividad de estudio, Teoría Implícita

ABSTRACT

¿HOW DO FRESHMEN HIGH SCHOOL STUDENTS STUDY: FIRST APPROACH?

This paper describes the conceptual framework, methodological approach and first results of a Research conducted at the Inter-American Open University (UAI), School of Research and Education Development's License in Psycho-Pedagogy Seminar. The individuals under scrutiny are the high school freshmen students without learning significant problems in 2014, at the City of Berazategui, Buenos Aires Province of Argentina, with the aim of understand conceptually their studies' behavior, habits and efforts. The non-standard qualitative inquiry focuses to interpret-and-explain. The main assumption is that intermediated factors like implicit ones gives subjective, fundamental meaning, which when properly applied can lead to improve those efforts. Firstly, is possible to identify habits: by heart or comprehensive; or disorganized, just to attain the subject approval. The election made by the student will determine if it is a procedure of self-transformation to improve its education. Secondly, by selecting his method properly, the student can increase his social experience, properly reconstructed if changed from previous faulty ones, to utilize them in other, at large, beneficial social practices.

Key words

Study activity, Implicit theory

Introducción:

Este trabajo se propone presentar una investigación en curso que indaga las Concepciones y sentidos que le otorgan a la actividad de estudio los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria básica en Berazategui, Provincia de Bs As, en el año 2014; tomando como referente la investigación realizada sobre Concepciones y sentidos de los ingresantes al sistema universitario (Stasiejko y otros, 2012). Los planteos iniciales que guían la indagación son: ¿Qué sentido le otorgan los estudiantes al estudio? ¿Qué experiencias personales de estudio en el ámbito escolar y no escolar los estudiantes manifiestan transitar o haber transitado? ¿Qué concepciones guían las prácticas de estudio que los docentes les proponen en el ámbito escolar y las familias en el ámbito del hogar? ¿Cuáles son las concepciones y prácticas que los lineamientos del diseño curricular plantean? ¿Son estos utilizados como marco de referencia para la actividad de estudio?

Objetivos:

- Relevar las experiencias de los estudiantes en la actividad de estudio.
- Relevar las prácticas implementadas por los docentes en el contexto áulico y en el contexto del hogar por las familias.
- Analizar los lineamientos que plantea el diseño curricular sobre la actividad de estudio.
- Inferir el significado y sentido que tiene para los estudiantes la actividad de estudio.

Contexto conceptual de referencia

Esta investigación se nutre de los aportes de ciertos autores sobre las concepciones y teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pozo y Monereo, 2000). Las teorías implícitas "componen conjuntos relativamente integrados de conocimientos con un cierto grado de consistencia interna" (Rodrigo & Correa, 2000:76). Desde esta perspectiva, los objetivos de esta investigación se orientaron a elucidar cuáles son las concepciones (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pozo y Monereo, 2000) que construyen los alumnos sobre el estudio a partir de indagar sus sentidos como modos de experiencias. Cabe puntualizar que se entiende la experiencia como una "fuente primaria de sentido" (O'Sullivan, 1995:151) y la actividad de estudio, como aquella actividad integral que involucra la generación de capacidades y habilidades como resultado de la asunción de tareas, acciones y procedimientos propuestos en el ámbito de formación sistemática (Davidov y Márkova, 1987). Los indicadores de la actividad de estudio no se limitan a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales.

Estrategia metodológica:

Esta indagación se está realizando en el partido de Berazategui de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. La selección de casos es no probabilística, siguiendo el Muestreo Teórico, y está

constituida por alumno/as que ingresan a la escuela secundaria (de gestión pública y privada) en el 2014, cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años.

Se utilizaron en una primera instancia, entrevistas en profundidad^[1] (grabadas, con cuaderno de campo) individuales con guía. El análisis fue sometido a una descripción densa (Ryle, 1969, citado por Ruiz Olabuénaga, 2003) considerando que tal proceso permite desentrañar formas de interpretación y significación otorgadas por parte de los sujetos.

Durante el proceso de indagación y de captación de los contenidos se combinan la inducción, la deducción y la abducción aplicando una "codificación abierta" (Strauss, 1987), cuestión que permite la revelación de significados no previstos. En el proceso de codificación no se impusieron estructuras restrictivas sobre los datos, se facilitó el avance desde lo superficial a lo profundo y de lo amplio a lo concreto. La Teoría Fundamentada en los Datos (Grounded Theory) o, Teoría Fundamentada (TF) propuesta por Glaser y Strauss en el año 1967, puede definirse como una metodología general para desarrollar teoría enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada. En el planteo básico del diseño de la teoría fundamentada las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno sujeto a estudio (Hernández Sampieri, 2007). Este procedimiento brinda un marco para la investigación cualitativa y permite organizar la recolección de información, analizarla mediante la construcción de categorías emergentes, obtener conclusiones parciales, y mediante las mismas, volver a iniciar el ciclo de recolección, análisis y conclusiones, promoviendo un acercamiento cada vez más profundo al objeto de investigación. Las interpretaciones que se enuncian, dan lugar al análisis de frases usadas por el grupo de estudiantes con el que se ha trabajado. Estas concepciones y prácticas no son intencionales, ni voluntarias, por el contrario son parte de las condiciones de producción de la situación socio-histórica que las atraviesan. No cualifican a las personas, sino que muestran una modalidad de pensar y trabajar del contexto que se investigó. A su vez, los hallazgos se consideran provisorios, en tanto son parte de un proceso en transformación.

Primeros hallazgos:

Las producciones recolectadas fueron categorizadas, descriptas y analizadas, llegando a la comprensión de algunos aspectos acerca de, cómo estudian, para qué, y de qué forma organizan el tiempo. Se observó que algunos estudiantes consideran el estudio como una técnica que les permite memorizar la información, "*leo reiteradas veces para que me quede*"; "*siempre los estudio de memoria*"; "*Yo solo memorizo lo que creo que van a tomar y lo repito y repito*". "*Yo marco lo importante y lo memorizo*" Otros consideran como un proceso de comprensión de esa información. "*En todas las materias copio o marco lo importante y lo digo con mis palabras*" "*No lo memorizo porque si me olvido una palabra me olvido todo,*" "*Lo tengo que entender primero, porque si no me olvido.*" "*Leo y voy marcando lo importante, lo que entiendo*" "*Me hago preguntas, escribo los nombres y las fechas*". "*Busco en el diccionario las palabras que no entiendo*". A partir de lo verbalizado se puede inferir que estudiar, es reproducir, tanto para los que estudian de memoria, como para los que comprenden la información. Si bien, los que comprenden pueden llegar a considerar definiciones, fechas, hechos y personajes, al estudiar en forma descontextualizada sin establecer relaciones, no pueden otorgar significación y fundamento subjetivo a lo que estudian. (Entel 1998). Esto se pone en evidencia con el modo en que estudian "*estudio un día antes del examen para no olvidar-*

me"; "*Una vez comencé a estudiar una semana antes y tuve que estudiar todo de nuevo porque me olvide*". Además el estudio está asociado con los objetivos que persiguen. "*Aprobar*"; "*No llevar la materia*"; "*Pasar de año*"; "*Zafar*"; "*No estudiar en vacaciones*"; "*Específicamente para los exámenes*"; "*Porque no quiero volver en diciembre, para rendir con todo el calor, prefiero darlas y listo*"; "*No vuelvo hasta marzo que empiecen las clases*"; "*Y una vez que me acuerdo todo lo que me van a tomar en la prueba ya está*". Estudiando las excepciones se halló que, los alumnos que estudian de forma memorística, requieren de otros: para administrar el tiempo, hacer las tareas, monitorear su aprendizaje; "*Mi mamá dice: bueno mira un rato la tele Nati, y después ponete a estudiar*"; "*Mi mamá me toma la lección para ver si se*"; "*Con mi hermana marco cada día qué estudio, así me organizo mejor*"; "*Mi papá me enseña matemática y mi mamá me hace el resumen*"; "*Los sábados hago resúmenes, sí están flojos, mi mamá me los ayuda a completar*". No sucede lo mismo con los que tienden a comprender la información, ya que tienen estrategias propias para administrar el tiempo y monitorear su proceso de aprendizaje, según la cantidad y la dificultad de la tarea. "*Yo tengo una agenda donde pongo todo lo que tengo que hacer. Y ahí me voy fijando y digo; tal día tengo que estudiar para esto... y después estudio para lo otro, y así...*"; "*Leo un poco todos los días, y sobre todo cuando tengo evaluación*"; "*Depende, si es una actividad no tan fácil, si es mucho, le dedico toda la tarde hasta la noche.*"; "*Voy estudiando o de a poco, por temas, dos días antes por ahí, si es mucho más*"; "*Cuando tengo una prueba, estudio mucho de noche. Ello porque durante el día no puedo*". Este tipo de definiciones, ponen en evidencia, la búsqueda del dominio y autorregulación de la propia conducta del estudiante para el logro de los objetivos. Y como la voluntad dirigida hacia un fin constituye uno de los ejes que regula el estudio en el devenir cotidiano. (Vygotsky, 1931).

A modo de reflexión:

A partir de lo expuesto, se observa que tanto los alumnos que consideran el estudio como el uso de técnicas de memorización, como los que consideran que estudiar es comprender, realizan tareas, acciones y procedimientos para reproducir contenidos y aprobar las materias. De este modo, las acciones que realizan para estudiar no conciben con lo que se plantea en los lineamientos del diseño curricular de la Provincia de Bs As, cuando propone un sujeto proactivo, con iniciativa y capacidad para anticiparse a problemas o necesidades futuras, desplegando sus habilidades" lo que obstaculiza su configuración como estudiantes críticos, independientes, agentes de su trayectoria escolar.

Paulo Freire (1990:29), plantea que "*Estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la educación bancaria.*"

BIBLIOGRAFÍA

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires - Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para 2 Año (Secundaria Básica). "Marco General para la Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial".
- Entel, A. (1988). "Escuela y Conocimiento". Buenos Aires. Cuadernos Flacso, Miño y Dávila.
- Davidov, V.; Márkova, A. (1987). "La concepción de la actividad de estudio de los escolares". In: Davidov, Vasili, Shuare, Marta (orgs.). "La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS" - Antología. Moscú: Progreso.
- Freire, P. (1990). "La naturaleza política de la Educación". Madrid: Paidós.

- Hernandez Sampieri, R.; Collado-Fernandez, C.; Baptista Lucio, P. (2007) "Fundamentos de la Metodología de la Investigación". México: Mc.Graw Hill Interamericana.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2000). "El aprendizaje estratégico". Madrid: Siglo XXI Santillana.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas". "Una aproximación al conocimiento cotidiano". Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N. (2000). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en Pozo, J. & Monereo, C. "El aprendizaje estratégico". Madrid: Siglo XXI-Santillana.
- O'Sullivan, T.; Hartley, J.; Saunders, D.; Montgomery, M. & Fiske, H. (1995). "Conceptos claves en comunicación y estudios culturales". Buenos Aires: Amorrortu.
- Vygotsky, L. S. (1930). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ruiz Olagabueno, J. I. (2003). "Metodología de la investigación cualitativa". Bilbao. Universidad de Deusto.
- Stasiejko H.; Pelayo Valente, L.; Krauth, K. (2012). "Concepciones y sentidos acerca del estudio universitario: Resultados y Conclusiones". Revista de Investigaciones en Psicología 17 (1) 139-160. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

LA EVALUACIÓN: DEFINIENDO RUMBOS Y TRAYECTORIAS

Sabogal, Mauricio

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Los modelos de enseñanza-aprendizaje han estado en un continuo proceso de reflexión y transformación, las relaciones de poder entre los estudiantes y los docentes y la posición de los mismos en los escenarios escolares son características esenciales para que las nuevas experiencias y conocimientos sean interiorizados y significativos en las subjetividades de los actores educativos. Pero ¿qué pasa cuando los modos de evaluación de esos conocimientos siguen siendo de la misma manera homogénea y análoga? ¿qué pasa cuando las experiencias previas y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes no son tomadas en cuenta por tipos de evaluación cuantitativos y generales? El propósito de este trabajo es recrear los modos alternativos que pueden existir para llevar a cabo el proceso evaluativo en la enseñanza, ya que es primordial y esencial. Teniendo en cuenta las experiencias de estudiantes, se trata de pensar las aulas como entramados posibilitadores de genuinos encuentros de mentes que guíen al estudiante a caminos de continuos procesos de reflexión y dialogo.

Palabras clave

Evaluación, Trayectorias, Educación, Vivencia

ABSTRACT

THE EVALUATION: DEFINING COURSES AND PATHS

The models of education - learning have been in a continuous process of reflection and transformation, the relations of power between students and teachers, and the position of the same ones in the school stages are essential characteristics in order to internalized the new experiences and knowledge that are significant in the subjectivities of the educational actors. But what does happen when the manners of evaluation of this knowledge continue being in the same homogeneous and analogous way? What does happen when the previous experiences and the processes of education - learning of the students are not taken into account by quantitative and general types of evaluation? The intention of this work is to recreate the alternative manners that can exist to carry out the evaluation process in the education, since it is basic and essential. Taking into account the students' experiences, it is a question of thinking the classrooms as enablers frameworks of genuine meetings of minds that guide the student to ways of continuous processes of reflection and dialogue.

Key words

Evaluation, Trajectories, Education, Experiences

La evaluación no representa simplemente un número o categorización -bueno, malo, sobresaliente, excelente- que se le otorga a algún sujeto que hace parte del proceso enseñanza-aprendizaje; es algo más importante y significativo que eso. La evaluación define el rumbo y el futuro de los estudiantes y por lo tanto de su subjetividad puesto que, a partir de la evaluación que se realiza de un estudiante, se construye su futuro a corto y largo plazo-, a partir de una nota obtenida, se promueve o no de curso, debe rehacer un trabajo práctico o no, accede a la educación superior o no: la evaluación impacta la trayectoria del sujeto.

Causa impresión recrear lo que se hace continuamente en las aulas, en donde se realiza un sólo tipo de evaluación de medición cuantitativa para veinte, treinta o cuarenta personas distintas, y este es precisamente el punto en donde hay que analizar y reflexionar para tratar de cambiar los conceptos que se tienen acerca del proceso evaluativo; en primer lugar no todos los sujetos poseen los mismos conocimientos, vivencias y experiencias, es decir, no tienen los mismos saberes previos, tampoco aprenden de la misma manera, por consiguiente transitan distintos caminos y, no llegan al mismo punto de manera equivalente, y estas tres características se ven evidenciadas en las evaluaciones, que se hacen para crear ciertas jerarquías de excelencia, ya que sin ellas no podría generarse este proceso evaluativo.

En *El Elogio de la Incomodidad* (2013), se evidencia la realidad acá relatada, en donde estudiantes de diferentes contextos, escuelas, barrios y familias, aseguraron que uno de los motivos por los que dejaron de asistir a la escuela fue la dificultad que tuvo el sistema educativo para adaptarse a las necesidades/estilos de aprendizaje de los estudiantes los cuales encontraban al plantel, a las clases y algunos docentes como personas o entidades distantes y alejadas, que no les brindaban nada adicional a los contenidos escolares reproducidos a lo largo del tiempo que estuvieron en el sistema educativo.

En "*La evaluación en cuestión*" (Bendersky B. y Aizencang N., 2005), los autores evidencian ciertos puntos que subyacen a las prácticas evaluativas los cuales son importantes retomar; uno de ellos es la forma en la cual la evaluación no se enmarca simplemente en uno de los entes de la enseñanza-aprendizaje sino que abarca a los dos, comprendiendo así que el resultado depende de que esa relación realmente funcione, sea recíproca y significativa tanto para el sujeto cognoscente como para el profesor que comparte, crea y recrea, en el mejor de los casos sus experiencias y conocimientos; evidenciando así una síntesis entre el "*discurso cotidiano y discurso científico*" (Mercer, N., 1997), posibilitando un punto de conjunción entre las experiencias tanto del estudiante como del docente..

Por lo tanto, es menester, pensar en una evaluación comprensiva la cual, como señalan Bendersky B. Y Aizencang N. (2005), concrete dos importantes objetivos pedagógicos, uno de ellos es la aproximación real a los procesos de aprendizaje de los estudiantes: el tiempo para conocer las singularidades, las fortalezas, debilidades, los obstáculos y necesidades que cada uno atraviese; y en segundo

lugar, no muy lejos del ya enunciado, considerar cada ajuste pedagógico necesario para posibilitar mejores condiciones educativas en las aulas, refiriéndose a una continua reflexión del *saber-hacer*, *saber-ser* y *saber-saber* de la tarea docente.

Por lo cual así como existe el rol del docente, es pertinente asumir que el rol de estudiante también, a partir del cual, debe asumir sus prácticas y su trabajo profesional, con el fin de permitir que la escuela se haga en cierta medida un lugar *habitable*; con las formas de actuar en la escuela, las formas de actuar en el recreo, la hora de llegada y de salida, el trato con ciertos docentes de un modo y con otros totalmente distinto, es posible evidenciar un juego de roles, un trabajo que logra sacarlo a flote y cada año se va sumando una nueva *experiencia laboral* en donde al inicio del periodo escolar se le trazan objetivos, metas, propósitos, tiempos, contenidos y pruebas para llegar a un nivel superior a fin de año, no obstante, a estos prerrequisitos se suman el dialogo con cada *jefe*, *compañero* y *tareas adicionales* que debe cumplimentar; y es así como al recibirse del colegio -los que lo logran-, obtienen once o doce años de experiencia estudiantil, que en la medida de lo posible les debe servir de base para afrontar los nuevos retos, ya sean personales, laborales, académicos, económicos o sociales.

Siguiendo esta línea, se acopla el término *andamiaje*, -propuesto por Wood, Bruner y Ross (1976) definido como: "*situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio y otro novato o menos experto, que tiene por objeto que el sujeto menos experimentado se apropie gradualmente del saber experto. Se trata de resolver una tarea de forma conjunta y en colaboración, en la que ambos participan desde el comienzo teniendo en principio mayor control del sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato*"- en función de diferenciar, y dejar de lado, como es enunciado anteriormente, la visión clásica y tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje en donde el docente, pasa a ser un guía y un precursor de un deber propio del sujeto cognoscente que es el de aprender. De ahí que el estudiante se convierta en un verdadero protagonista de la función educativa y evaluativa lo cual conlleva que tome consciencia de sus propios procesos, avances, logros y por supuesto retrocesos y debilidades.

Otro punto interesante que emerge, es que las modalidades evaluativas son aplicadas en función de dar cuenta de lo que estaba previamente programado tanto en la currícula institucional como en cada plan de clases de los docentes, tanto si es favorable, proseguir con esos modelos y métodos, y si es opuesta, es decir desfavorable, realzar un replanteo o reformulación para llegar al objetivo propuesto.

En este orden de ideas, se plantean cuatro preguntas guías de la evaluación, una de ellas es *¿Para qué se evalúa?* Y la respuesta, que parece sencilla no lo es tanto, puesto que son muchos los factores que pueden tergiversar la verdadera funcionalidad de la evaluación, debe quedar claro que se evalúa para comprender, tomar decisiones sobre lo que se quiere intervenir y también para apropiarse de las visiones, objetivos y metas que dan lugar a las significaciones de cada estudiante respecto a sus procesos de aprendizaje.

Aparece entonces el interrogante *¿Quiénes evalúan?* Se logra considerar, según el ideal de reestructurar la evaluación, que en el -quiénes- entran todos los actores del sistema educativo, tanto los directivos que evalúan a los docentes en cuanto a la manera en que están desarrollando los objetivos de la malla curricular establecida, los docentes que evalúan su propia tarea o hacer pedagógico con los estudiantes en la medida que, como es mencionado anteriormente, en caso de que los resultados den *negativos* o *desfavorables* logre hacer un reajuste a las directrices y prácticas que están llevando a cabo en pro de los estudiantes. Por último, los es-

tudiantes también evalúan, desde sus subjetividades, las propuestas y las formas de los docentes, sus propios procesos y roles como estudiantes y como partícipes de una comunidad educativa; y es ese tipo de evaluación el que permite superar las dificultades que emergen y buscar las soluciones pertinentes; es importante, mantener esa relación horizontal y ese continuo dialogo en las aulas, ya que, con él, se logran detectar a tiempo las inquietudes, molestias y solucionarlas de manera oportuna.

Siguiendo esta línea de interrogantes, emerge una de las preguntas más ambiguas en la evaluación, *¿Qué se evalúa?* Es posible pensar *a priori* que lo que se quiere evaluar es un contenido aprendido, el cual, se puede inferir, fue *brindado* previamente por el maestro, y depende de esa interiorización que haga el estudiante, se emite un resultado. Pero lo que realmente se pretende, es evaluar las planificaciones y ejecuciones de los procesos que generen aprendizajes. El manejo de los recursos espaciales y temporales, las actividades realizadas, los objetivos a los que se quisieron llegar y a los que se llegaron, el desempeño tanto de los maestros como de los estudiantes, tomando una postura crítica y seria, para proponer cambios y propuestas que conlleven a una evaluación sensata de un aprendizaje significativo.

Las ideas y preguntas expuestas anteriormente derivan en la cuarta pregunta, que es la problemática por la cual se aborda este trabajo; *¿Cómo se evalúa?* Si bien, son muchas las formas y los métodos que se han usado hace varios años, la propuesta, es volcar la mirada a una evaluación de tipo alternativa, en donde realmente pueda dar cuenta tanto del *camino recorrido*, como de las subjetividades e individualidades de los estudiantes. Como seguimiento a este paradigma del cómo evaluar, es importante establecer unos pilares que sirvan como guía y base al plantear una evaluación para cualquier ámbito escolar; uno de ellos tiene que ver especialmente con el concepto de *andamiaje* que es trazado anteriormente, situando al docente en una figura de facilitador; y en el planteo de una tarea particular, dar cuenta de cuánta ayuda requiere el estudiante y de qué tipo, para lograr llegar a desarrollarla, por ende, se logra realizar una evaluación de tipo dinámica en la relación docente-estudiante. Vinculado al anterior, aparece un eje que señala la importancia de modificar la cantidad y el tipo de ayuda que se le brinda al estudiante, puesto que carece de sentido ayudar al niño en situaciones, conceptos, vivencias o experiencias que ya domina; por lo tanto, en, y con aquellos que muestren cierto tipo de *-conflictos-* o *--des-equilibrios-* Piaget, J (2000), es pertinente el proponer el rehacer una tarea, revisarla, o analizar la de algunos pares académicos o compañeros, para guiar y progresivamente ir dominando el campo que se esté trabajando.

Es importante aclarar que este tipo de problemáticas no sólo suceden en contextos donde las necesidades básicas no son cubiertas en su totalidad, ya que la imposibilidad para solucionar las situaciones problema de una forma *dialógica*, es una fenómeno que atraviesa la realidad cotidiana de punta a punta, ya que nada de lo que acontece en la sociedad es ajeno a la escuela, y, por ende nada de la escuela es ajeno a la sociedad, Greco B. (2013, 2014), al mencionar que las aulas también son *escenas* y *escenarios* en donde no sólo la obra educativa pasa, sino también miles de subjetividades y particularidades de los estudiantes y de los profesores; y para modificar desde lo micro los procesos enseñanza-aprendizaje, es menester pensar a las aulas como *entramados*, Cazden C. (2010), donde se *teje* el camino al conocimiento, es pertinente la exposición de esta idea puesto que describe a plenitud ese *fantástico viaje* en dos sentidos -hacia adelante y hacia atrás, en forma de espiral-, ese *encuentro de mentes* que se pretende lograr es en sí mismo,

una de las finalidades de la educación ya que entre los dos polos que se plantean (sujeto-objeto/estudiante-conocimiento), deben permanecer matices, zonas de exploración, pasos hacia adelante y atrás, que lograrán crear el *tejido*.

La pregunta que aquí entraría es ¿qué se hace para prevenir y contener sucesos de tensión y contradicción? En vez de esperar para “*Vigilar y castigar*” Foucault M. (1975), debe existir una educación emocional, basada en la propia *vivencia y experiencia*, que sea capaz de “articular la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones” (Vygotsky, 1993, en Erausquin 2014), posibilitando la articulación entre lo emocional que abarca todo aquello que no es posible objetivar ni formalizar, y la cognición, que encierra el analizar y poner una distancia prudente en aspectos cotidianos de la vida, y así, lograr trabajar con maneras de resolución de problemas basadas en el respeto y la tolerancia, ya que desde las edades tempranas surgen eventos en donde los sujetos se ven enfrentados a situaciones problemáticas comunes, y el dispositivo escolar, no logra brindar un real y genuino camino a ello.

A estos elementos se adhieren dos tipos de evaluaciones generales, la formal y la no formal, la primera, tiene de manera implícita unos horarios, rutas, son delimitadas en espacio, tiempo, recursos y tienen características propias al sugerir marcarla con el nombre y apellido y por ende generará una nota favorable o desfavorable, según el contenido de las respuestas de la misma; la informal por su parte, si bien no tiene espacios ni rutas definidas, tiene que ver en gran manera con las representaciones del profesor y del estudiante, de las relaciones inter e intrapersonales de los protagonistas del acto educativo. En muchos casos suelen coincidir los dos tipos mencionados, para mostrar un ejemplo, está el estudiante que durante toda la unidad *aprendió, trabajó y se esforzó*, pero no llega a los objetivos esperados por el curso, y se emite un *-juicio-* desaprobatario de esos contenidos.

Resulta inverosímil pensar, que este tipo de situaciones suceda de manera avasallante en la escuela y que los procesos educativos realmente brinden experiencias y vivencias significativas en los niños, para lograr en ellos unas posturas críticas y autónomas frente a cualquier situación que deban afrontar en la vida; es por eso que los estudiantes, como los docentes, y todos los actores de la función educativa, debemos estar en constante evaluación y reflexión para lograr generar un cambio a gran escala, pero es sabido, que las monumentales transformaciones comienzan por sí mismo.

CONCLUSIONES

Crear una *escuela libertaria*, que posibilita a diferentes tipos de estudiantes otros modos de aprender, directivas y docentes abiertos y dispuestos a brindar sus experiencias y a dialogar con las de los estudiantes, receptivos a contener las necesidades especiales de cada uno, es posible ya que no es referida a pensar a los contenidos como algo inservible, sino como los medios para lograr una visión y mirada crítica ante cada fenómeno de la sociedad, y a cada problema a los que se vean enfrentados en la vida, acompañados holísticamente, de valores como el respeto por las visiones y perspectivas -ajenas-, por la tolerancia de los pensamientos y acciones de los -otros- y del trabajo en grupo, como modos de dialogo dentro y fuera de la escuela.

La autoridad pedagógica, menciona Lisa Delpit, en (*¿Qué es la autoridad en la escuela?*, (2014), Dussel I.), debería asentarse en un saber docente sobre los conocimientos acumulados sobre la vida, sobre la sociedad, y se deben ofrecer sin ningún tipo de desprecio

ni arrogancia, para que las nuevas generaciones lo recreen y lo reescriban, y es oportuno agregar reconstruyan y transformen; pero no sólo un cambio en las maneras de brindar esas experiencias previas, sino también en cuanto a valorar las de los propios estudiantes y establecer un diálogo a partir de allí, potenciando nuevas formas de aprender, en contextos y escenarios alternativos.

Esta visión es orientada por el dialogo, la conjunción, la recursividad y la implicación real, Morín E. (1997), métodos por los cuales, y por medio de una visión compleja de los fenómenos se puede llegar a brindar un real camino para aliviar estos puntos de tensión, posibilitando un carácter multidimensional de toda realidad, una adaptación de la contradicción y la incertidumbre para lograr reducir los distintos tipos de *derivaciones* y más espacios en los cuales sea posible trabajar casos que suceden a diario en nuestras escuelas; y son precisamente las conversaciones de estos paradigmas o puntos de tensión las que crean nuevas *dialécticas dialógicas*, Erausquin C. (2014), donde el enriquecimiento en la diversidad, la heterogeneidad, las distintas realidades culturales, su carga histórica y todos los matices que puedan existir en el medio de cada uno de ellos, pueden posibilitar el diseño y la construcción del propio desarrollo, invisibilizando a su paso, la reproducción de trayectorias y recorridos de generaciones pasadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Dussel, I. (2014) Universidad Pedagógica, La educación en debate. ¿Qué es la Autoridad en la escuela? LE MONDE diplomatique.
- Elichiry N (2009-a) Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa. Bs As: Manantial. Cap. 1: “Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano”; Cap. 2: “El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica”; Cap. 8: “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias”.
- Elichiry Nora (2005) “Procesos psicológicos: diferencias e inferencias” en: Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ediciones Novedades Educativas.
- Erausquin. C., Dome. C., López. A. y Confeggi. X (2013) “Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores”. (pp.84-92). En Erausquin C. y Bur R. (Comp.) “Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación”. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Erausquin. C. (2014). “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo”. Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción. Barcelona: Gedisa. Caps.: “El conocimiento como sistema complejo” Pág. 65 a 91 y “La teoría constructivista del conocimiento” Pág. 93 a 146
- Inhelder, B. y Piaget. J. (1967). La génesis de las estructuras lógicas elementales. Buenos Aires: Guadalupe. (Original, 1959).
- Morín, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualitas. En: Elichiry, N. comp. Aprendizajes escolares Desarrollos en Psicología Educativa. Bs. As. Manantial.
- Newman, Griffin y Cole. 1996, en Bendersky y Aizencang, (2005) La evaluación en cuestión. En sitio web: http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/txt_pedagogicos.htm Ministerio de Educación, República Argentina | proyectopfe@me.gov.ar
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., Herrera, M. V., Martínez, J. F. J. D., & Salinas, M. E. O. (2001). Desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1971) La epistemología Genética, Introducción, punto 3 en Psicología y epistemología. Barcelona: Ariel.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE TECNOLOGIA INOVADORAS DE ENSINO

Salgado, Valter De Lima; Geraldo, Katia Aparecida Candido; Da Cruz Picanço Junior, Álvaro
Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco. Brasil

RESUMEN

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo sobre as representações sociais que alunos de pós-graduação fazem sobre as tecnologias inovadoras de ensino. Foram selecionados 30 alunos em que os dados coletados pela técnica de Associação Livre de Palavras a partir da expressão: inovação. Os dados foram processados no software IRAMUTEC e analisados pela análise prototípica e de similitude. Como resultado foram apresentadas as representações que compõem o núcleo central e as coocorrências que surgem da expressão analisada. O levantamento aponta que as tecnologias inovadoras na educação ainda apresentam um contexto de descobertas, estudos, curiosidades, capacitação e de se acostumar com o novo.

Palabras clave

Criatividade, Curiosidade, Pesquisa, Tecnologia

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT EDUCATION TECHNOLOGY INNOVATIVE

The objective of this research was to conduct a study on the social representations that graduate students take on innovative teaching technologies. We selected 30 students in the data collected by the free association of words technique from the expression : innovation. Data were processed in IRAMUTEC software and analyzed the prototypical analysis and similitude. As a result of the representations were made that make up the core and the co-occurrences that arise from the parsed expression . The survey shows that innovative technologies in education still have a context of discovery, studies , curiosities, training and get used to the new .

Key words

Creativity, Curiosity, Search, Technology

INTRODUÇÃO

O conceito de Representações Sociais na Psicologia Social Contemporânea foi inserido por Serge Moscovici, no final dos anos 1950, sendo difundida a partir da sua publicação em 1961. A partir de então, esta teoria traz grandes contribuições, pois explica muitos pontos que permaneciam inexplorados, possibilitando constatar como se formam os conhecimentos, permitindo assim que planejemos o processo.

Na Teoria da Representação Social, a maneira como se elabora as informações e como se lida com elas configura a contextualização e representação do que será tomado como origem e consequência, assim como forma-se novas representações a partir das anteriores ou contra elas (Moscovici, 2012).

Em seus escritos, Serge Moscovici (2012) deixa claro que não há apenas uma causa para determinado acontecimento, mas sim um número infinito de causas, as quais dependem de outros eventos articulando esse contexto e também da representação que se tem

dele. Assim, a forma e a racionalidade que se lida com qualquer informação é uma questão de contexto e representação, na qual explica o que vai ser tomado como uma origem, ou como uma finalidade.

“A origem de uma representação social não é puramente raciocínio ou informação, mas ela pode estar muitas vezes em oposição ostensiva a princípios de raciocínio ou informação. Se ela está fixada, como disse Pierce, ou enraizada na cultura, na linguagem, então nós absorvemos representações sociais, começando na infância, juntamente com outros elementos de nossa cultura e com nossa língua materna.” (Moscovici)

O autor aponta que os processos fundamentais para as representações sociais são a objetivação e a ancoragem, ou seja, são todas as imagens, as noções e os julgamentos que um grupo gera ao longo do tempo. Este pode se caracterizar pelas representações partilhadas pelos seus membros em razão do grau de adesão e são ancoradas coletivamente, apesar das diferenças individuais, conforme afirma Carvalho, Sousa (2012).

Para Franco (2004) a objetivação pode ser “definida como transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo concreto e cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social”. Prossegue apontando que a ancoragem desempenha um papel fundamental no estudo das representações sociais, pois ela é responsável em “constituir o processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações históricas e culturalmente situadas, implícitas em tal processo”.

Desdobramentos da Teoria da Representação Social

Despertando um grande interesse no mundo acadêmico, a Teoria das Representações Sociais, a proposta original de Serge Moscovici desdobrou-se em três abordagens complementares e compatíveis entre si. São elas: a abordagem Estruturalista, de Jean-Claude Abric, a abordagem Culturista, de Denise Jodelet e a abordagem Societal, de Willem Doise.

Jean-Claude Abric apresenta uma abordagem Estruturalista das Representações Sociais e enfatiza que elas fazem parte de uma dimensão cognitiva. Aborda também que toda Representação Social é organizada em torno de um núcleo, composta de elementos centrais e periféricos.

Costa e Almeida (1999) entende este núcleo central “como o elemento fundante, que determina sua significação e organização interna.” Também enfatiza que o núcleo central apresenta maior resistência à mudança, por agrupar elementos estáveis, consensuais e historicamente definidos nas Representações Sociais.

O núcleo central diz respeito àquelas representações construídas a partir de condições históricas particulares de um grupo social, ou seja, representações construídas pelo grupo em função do sistema de normas ao qual o mesmo está sujeito que, por sua vez, estão relacionadas às condições históricas, sociológicas e ideológicas desse grupo. (Costa e Almeida, 1999)

Com menor estabilidade e resistência a mudanças, têm-se os elementos periféricos, os quais segundo Guimelli (1998) possuem estreita relação com o núcleo central, o que lhes possibilita articular com a funcionalidade das Representações Sociais frente às práticas sociais. Para Costa e Almeida (1999) “os elementos periféricos dizem respeito a adaptações individuais destas representações, em função da história de vida de cada membro desse mesmo grupo”. Desta maneira, é possível compreender que uma representação pode sofrer modificações através de seus elementos periféricos, pois estes permitem que a representação ancore na realidade do momento. Mas, a re-significação e a mudança interna só ocorrerá quando o próprio núcleo é contestado.

Assim, o núcleo central atua como elemento unificador e estabilizador das representações sociais construídas por um determinado grupo, enquanto os elementos periféricos constituem-se em verdadeiros sistemas que atuam no sentido de permitir certa flexibilidade às mesmas, de sorte que, diante de elementos novos, esses últimos é que são acionados para realizar as devidas “adaptações”, evitando assim, que o significado central das representações, para aquele grupo, seja colocado em questão. (Costa e Almeida)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Participaram desta pesquisa alunos do curso de pós-graduação de uma instituição privada de ensino superior, sendo 30 alunos em que a adesão à pesquisa foi voluntária e teve o anonimato garantido. Os critérios de inclusão estabelecidos para a participação foram: Ser docentes em instituição pública ou privada e estar cursando um curso de pós-graduação; Aceitar participar da pesquisa; Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado.

Instrumentos

A abordagem estrutural das representações sociais pressupõe que existe uma base comum, que como já citado anteriormente, está contida nos elementos do núcleo central.

Nessa direção, a coleta de dados envolveu instrumentos consolidados nos estudos da teoria do núcleo central, que consiste de um questionário e o uso da técnica de Associação Livre de Palavras, que segundo Melo e Carvalho (2012) é “reconhecida como uma estratégia adequada para acessar os elementos estruturantes de uma representação, ou seja, seu conteúdo e organização”.

Portanto, os participantes foram convidados a realizar a atividade de Associação Livre de Palavras. Foi solicitado aos participantes que expressassem espontaneamente cinco palavras que lhes vinham imediatamente à lembrança mediante o termo indutor: tecnologia inovadora para o ensino.

Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) atestam que a técnica de Associação Livre de Palavras é adotada nas pesquisas de representação social de caráter científico por permitir uma coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações do objeto estudado e por possibilitar uma estruturação do núcleo central na perspectiva teórica estrutural de Abric.

Segundo Oliveira et al. (2005), o termo indutor equivale ao objeto de representação e as associações realizadas por meio da apresentação do termo indutor tem relação com o elemento da representação.

Assim, essa estratégia metodológica é considerada como uma técnica de análise estrutural das representações sociais por compreender a percepção da realidade de um determinado grupo so-

cial por meio de uma composição semântica pré-existente. Essa tem como objetivo principal propor palavras ou expressões indutoras e solicitar que o participante responda informando as palavras ou expressões que lhe vêm à mente prontamente. (Souza e Cerqueira, 2014).

Coleta de Dados

A coleta de dados teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário FIEO. Atendendo à Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, foi emitida uma carta informando aos participantes sobre o tema e o objetivo do estudo, assegurando que as informações seriam tratadas anônima e sigilosamente e servem, apenas, para fins técnico-científicos.

Para a realização do estudo, foi solicitado que o participante lesse e assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O pesquisador aplicou o questionário e a técnica de Associação Livre de Palavras aos participantes em dia, hora e local previamente agendado pela Instituição.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados coletados pela técnica de Associação Livre de Palavras, foi realizada análise prototípica com o apoio do software IRAMUTEQ, trata-se de uma análise qualitativa de dados que utiliza a técnica do quadro das quatro casas.

O software apresenta a organização dos elementos (aqueles que compõem o possível núcleo central e os elementos periféricos) por meio de tabela, constituída por um diagrama composto por quatro quadrantes a partir de dois eixos: um eixo horizontal, referente à OME (ordem média da evocação), e um eixo vertical, ligado à frequência intermediária das evocações[i] (Melo e Carvalho, 2012). Conforme Quintal et. al (2015) os dados são dispostos do seguinte modo: Os elementos mais frequentes e mais importantes são dispostos no quadrante superior esquerdo e configuram o núcleo central. A primeira periferia é composta pelos elementos periféricos mais importantes, e estão situados no quadrante superior direito.

A zona de contraste, elementos com menor frequência, mas considerados importantes pelas pessoas, são situados no quadrante inferior esquerdo. Na segunda periferia encontram-se os elementos menos frequentes e menos importantes, sendo localizados no quadrante inferior direito.

A partir desta técnica, no item subsequente será possível visualizar a ordenação dos conteúdos representacionais, evidenciando a sua estrutura subjacente aos termos indutores: práticas educativas, estudante e escola.

Após a tabulação dos dados obtidos, esses serão submetidos à Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2008) e Franco (2012).

Tabela 1. Quadro de quatro casas das evocações livres ao termo Inovação “Tecnologias Inovadoras de Ensino”, Alunos do curso de Pós-Graduação.

OME	<=2,87			>2,87		
f	Termo Evocado	f	OI	Termo Evocado	f	OI
Média	Elementos Centrais			Elementos da 1ª Periferia		
>=2,56	Tecnologia	7	2,3	Novo	3	3,3
	Mudança	4	2,8	Pesquisa	3	4,0
	Curiosidade	4	2,8	Aprendizagem	3	3,0
	Conhecimento	4	2,8			
<2,56	Elementos de Contraste			Elementos da 2ª Periferia		
	Qualificação	2	1,0	Estudar	2	3,5
	Interesse	2	2,0	Avanço	2	3,5
	Atualidade	2	1,5	Empreendedorismo	2	4,00

f : frequência; OI: ordem de importância

Fonte: Dados obtidos por meio do teste de livre evocação de palavras.

A estrutura obtida pelo IRAMUTEQ mostra as palavras Tecnologia, mudança, curiosidade e conhecimento no NC (núcleo central) e as palavras Novo, Pesquisa e Aprendizagem no SP (sistema periférico). Em seguida fizemos a Análise de similitude, Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos (Marchand & Ratinaud, 2012) e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais. Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação.

Podemos observar que quando solicitamos a expressão inovação a representação social que se configura é a tecnologia e a partir dela as coocorrências para conhecimento, aprendizagem, pesquisa, ideias. O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (Valente, 2002).

CONSIDERAÇÕES

As facilidades técnicas oferecidas pelas novas tecnologias possibilitam a aproveitamento de um leque ilimitado de ações pedagógicas, permitindo uma ampla diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar. Por outro lado, essa ampla gama de atividades pode ou não contribuir para o processo de estruturação de conhecimento. O aluno pode estar fazendo coisas incríveis, porém o conhecimento usado nessas atividades pode ser o mesmo que o exigido em uma outra atividade menos espetacular. O produto pode ser sofisticado, mas não ser efetivo na estruturação de novos conhecimentos. Por exemplo, o aluno busca informação na rede internet, na forma de texto, vídeo ou gráficos, colando-a na criação de uma multimídia, porém sem ter criticado ou refletido sobre os diferentes assuntos utilizados. Com isso, a multimídia pode ter um efeito atraente, mas ser vazia do ponto de vista desses assuntos relevantes ao tema. Por outro lado, o aluno ao acessar informação relevante, usando recursos poderosos de busca, e esta informação ser trabalhada em uma situação fora do contexto da tecnologia, cria oportunidades de processamento desta informação e, por conseguinte, de construção de novos conhecimentos.

NOTA

[i] A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

BIBLIOGRAFIA

- Abric, J.C. (1994) *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. Em, J.C. Abric (Org.) *Pratiques Sociales et Représentation*, Paris: Press Universitaires de France.
- Abric, J.C. (1996) *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Saint Agne: Editions
- Abric, J.C. (1998) A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S.P.; Oliveira, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB Editora, p. 27-38.
- Barbieri, E.S.F., Franco, M.L.P.B. (2015) *Representações estudantes. Produção escrita*. Novas Edições Acadêmicas.
- Bardin, L. (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Braz, M.C.D.L., Carvalho, M.R., Lima, R.C.P., Sicca, N.A.L. & Davi, A. (2011) O procedimento de classificação múltipla (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais. In: Sousa C. P., Villas Boas, L.P.S., Novaes, A.O. & Duran, M.C.G. (Org.). *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Ens., Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, p. 54-83.
- Costa, W.A. & Almeida, A.M.O. (1999) *Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais*. Rev. Educação Pública. v. 8. n. 13. p. 250-280.
- Franco, M. L. P. B. (2012) *Análise de Conteúdo*, Liber Livros, Brasília.
- Franco, M. L. P. B. (2004) *Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência*, in *Cadernos de Pesquisa*, vol. 121, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- Marchand, P.; P. Ratinaud. (2012). *L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française*. Em: *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. JADT. (687-699). Presented at the 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles.

- Melo, M.M. & Carvalho, M.R. (2012) Na sala de aula tem aluno; tem aluno na sala de aula: representações sociais de docência por licenciandos em formação. In: In: Sousa C. P., Villas Boas, L.P.S. & Teodora, R.. (Org.). Representações sociais: políticas educacionais, justiça social trabalho docente. Ens., Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC.
- Moscovici, S. (2012) A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes [1961].
- Valente, J.A. (2002) A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. Em M.C. Joly (ed.) Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, p. 15-37.
- Villas Boas, L.P.S. & Teodora, R.. (Org.). (2012) Representações sociais: políticas educacionais, justiça social trabalho docente. Ens., Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, p. 93, 110.
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira (Org.). Perspectivas Teóricometodológicas em representações sociais (pp. 573-603). João Pessoa: UFPB.
- Souza, R.C. & Cerqueira, T.C.S. (2014) Representações Sociais do ensino e aprendizagem em Educação a Distância. Psicologia e Saber Social, p. 220-246.
- Yin, R. K. (2015) Estudo de Caso - 5. Ed.: Planejamento e Métodos Bookman Editora, p. 320.

SIGNIFICACIONES SOBRE LA LECTURA EN ADOLESCENTES PERTENECIENTES A CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO-ECONÓMICA DEL PARTIDO DE SAN MARTIN

Sarde, Estefanía

Programa Psicopedagógico para Adolescentes, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Argentina

RESUMEN

Esta presentación comparte el proyecto de investigación "Significaciones sobre la lectura en adolescentes pertenecientes a contextos socio-económicos vulnerables del partido de San Martín" presentado en la última convocatoria a becas CIN. Se enmarca en el Proyecto de Reconocimiento Institucional "Caracterización de las dificultades en el aprendizaje de los adolescentes derivados al Servicio Asistencial del Programa Psicopedagógico Adolescente (PPA) provenientes de escuelas secundarias del Partido de San Martín y de otros municipios aledaños de la Provincia de Buenos Aires" (2016) dirigido por la Mag. Gabriela Villar. En el PPA se realizan diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos con adolescentes escolarizados. Actualmente no cuenta con una herramienta diagnóstica de la lectura. Por lo tanto se seleccionó como temática de investigación, a los fines de proporcionar bases para la creación de un instrumento de indagación de la lectura. Este plan de trabajo considera la lectura como una experiencia singular que se inscribe en un contexto socio-cultural, remite a la inscripción del sujeto en la cultura y a la vez compromete los modos de simbolizar de cada sujeto. La investigación tiene un enfoque cualitativo cuyo objetivo general es conocer y analizar las significaciones sobre la lectura en adolescentes pertenecientes a contextos socio-económicamente vulnerables de San Martín

Palabras clave

Significaciones sobre la lectura, Adolescentes, Vulnerabilidad socio-económica, Aprendizaje

ABSTRACT

MEANINGS ABOUT READING IN TEENAGERS FROM VULNERABLE SOCIO- ECONOMIC CONTEXTS IN THE SAN MARTIN

This presentation shares the research project "Meanings about reading in adolescents from vulnerable socio-economic contexts in the San Martin" presented at the last call for scholarships CIN. This plan is part of the Institutional Recognition Project "Characterization of the learning difficulties of adolescents referred to the "Psychopedagogical Program for Teenagers" (PPA) from high schools in the San Martin and surrounding municipalities of the Province Buenos Aires" (2016) directed by Mag . Gabriela Villar. In the PPA they are made psychopedagogy diagnostics and treatments with school teenagers, but the diagnostic process currently does not have a diagnostic tool for reading. Therefore it was selected as the subject of research, in order to provide a basis for the creation of an instrument of inquiry reading. This work plan considers reading as a singular experience that is part of a socio- cultural context, refers to

the registration of the subject in the culture while commits modes symbolize each subject. This is an investigation with a qualitative approach whose general aim is know and analyze the meanings of reading in teenagers from socio-economically vulnerable contexts of San Martin.

Key words

Meanings on the reading, Teenagers, Socio-economic Vulnerability, Learning

Presentación

Esta presentación busca compartir el proyecto de investigación "Significaciones sobre la lectura en adolescentes pertenecientes a contextos de vulnerabilidad socio-económica del partido de San Martín" que fuera presentado en la convocatoria 2016 de las Becas de Estimulo a las Vocaciones Científicas que otorga el Centro Interuniversitario Nacional (CIN). A su vez el material de la investigación se utilizará para la elaboración de una tesina de licenciatura, la directora de la misma es la Mag. Gabriela Villar y el co-director el Lic. Gerardo Prol.

Este proyecto de investigación se inscribe en el Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) "Caracterización de las dificultades en el aprendizaje de los adolescentes derivados al Servicio Asistencial del Programa Psicopedagógico Adolescente (PPA) provenientes de escuelas secundarias del Partido de San Martín y de otros municipios aledaños de la Provincia de Buenos Aires" (2016- PRI15/17) dirigido por la Magíster Gabriela Villar. El Programa Psicopedagógico para Adolescentes (PPA) coordinado por el Lic. Gerardo Prol es un servicio de atención gratuita y abierto a la comunidad. En el mismo se realizan procesos diagnósticos y de tratamiento de adolescentes con dificultades en sus aprendizajes provenientes de contextos socio-económicamente vulnerables de la zona de San Martín, y derivados por las escuelas de la zona. Cuenta con un servicio de admisión que funciona los días lunes de 13 a 14hs en la escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín. En la admisión se registran los datos personales del adolescente, de su familia, de la trayectoria escolar y se indaga en el motivo de consulta.

El proceso diagnóstico es individual e indaga con profundidad la oferta simbólica y afectiva familiar, los procesos y productos gráficos, discursivos y cognitivos de los adolescentes. Su protocolo está integrado por una entrevista con los padres, una entrevista de conocimiento con el adolescente y la administración de técnicas proyectivas gráficas, proyectivas verbales y psicométricas.

Actualmente el proceso diagnóstico no cuenta con una herramienta específica de indagación en la lectura. Es crucial incluir la in-

dagación de la lectura considerando que la cultura occidental es eminentemente letrada y que las restricciones en esta área tienen implicancias en las trayectorias escolares de los adolescentes. La lectura también permite la inscripción del sujeto en la transmisión intergeneracional de la cultura, así como favorece la salud psicológica de los mismos. Es aquí que se encuentra una fecunda área de vacancia que da lugar al interrogante principal de este proyecto: conocer las significaciones de estos adolescentes sobre la lectura. Enmarcadas dentro del PRI se desarrollan otras investigaciones de becarias del CIN que han sido un aporte significativo para la práctica psicopedagógica del PPA. Se destacan las realizadas por Griselda Gomila que indagó en las producciones gráficas de los adolescentes del PPA (2015) y por Sol Stegman, actualmente vigente, que analiza las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre el estudio, el trabajo y sus intenciones de proyectos futuros. Las investigaciones son de vital importancia por los aportes teóricos que brinda y también por la contribución en la mejora de calidad del servicio.

Desarrollos teóricos de la temática

La lectura es una temática abordada por numerosos autores desde diversos posicionamientos teóricos y por ende los modos de acercamiento a los lectores y a sus significaciones de la lectura son interpretados desde distintos enfoques. Ramírez Leyva (2009) señala que la lectura es una actividad irreductible a una única definición, en tanto es parte de un hecho cultural y de efectos subjetivos y sociales. Lo cual deja en evidencia la complejidad de este objeto de estudio. Entre las distintas teorías se destacan los aportes de la psicología cognitiva que entiende a la lectura como un proceso cognitivo de decodificación fonológica que implica diversos procesamiento cerebrales (Cuadro, Trías y Castro, 2007; Wolf, 2008). Pero en la clínica psicopedagógica que compete al PPA, basada en la metapsicología freudiana, se han observado pacientes que conservan las habilidades cognitivas para el correcto procesamiento lector y sin embargo las dificultades persisten. Lo cual implicaría un compromiso de otro orden, desde la óptica del PPA, especialmente referido a su subjetividad (Rodulfo, 1992). Por otro lado la teoría constructivista, fundada en los aportes teóricos de Jean Piaget, actualizada por Emilia Ferreiro (2010) considera a la lectura y la escritura como parte de un único proceso de alfabetización que implica un sujeto activo en la construcción del sistema representacional escrito. Por su parte, Freire (1965) se focaliza en los procesos de alfabetización, considerando que el acceso a la lectura y escritura posibilitaría un proceso de concientización de ser sujetos transformadores de la historia. Ambos aportes, aunque con teorizaciones diferentes, están enfocados en los procesos de adquisición, dejando un vacío teórico en lo referente a las experiencias de la lectura una vez alfabetizados.

Por su parte, el Diseño Curricular del nivel secundario (2006) señala que, si bien en los últimos años se habían priorizados los aspectos procedimentales de la lectura dejando de lado la dimensión social y el sentido que tenga para los alumnos, actualmente se considera a la lectura como un diálogo creativo entre lo que el texto propone y el sentido que el sujeto lector le otorga. Con lo cual es posible preguntarse sobre las construcciones de sentido acerca de la lectura por parte de los adolescentes. En España Aliagas, Castellá y Casany (2009) realizaron un estudio de caso de las representaciones y prácticas de lectura de un adolescente que abandonó el sistema educativo. Los investigadores españoles concluyen que para una comprensión más integral acerca de lo que ellos denominan "apatía lectora" es necesario abordar e indagar en las experiencias

lectoras de los adolescentes.

En la última encuesta nacional de hábitos y prácticas de lectura de la Argentina se relevó que: "son los jóvenes los que concentran más lectores que el resto de los grupos" (Moreno, García, Sardi, 2014). Por lo tanto, se presenta un escenario favorable para conocer las significaciones que estos realizan, objetivo general de este proyecto de investigación. Sardi (2014) realiza un análisis de los datos obtenidos en la encuesta mencionada, enfocándose en la población más joven de la misma. La autora señala que los jóvenes forman comunidades de lectores con rasgos singulares en las que expresan sus intereses lectores. Estos rasgos están relacionados con su grupo de pertenencia, valores, su modo de vincularse con lo escrito y con las representaciones acerca de la lectura. Por esto es menester conocer las características y significaciones sobre la lectura de los adolescentes del partido de San Martín para poder considerar estas particularidades a la hora de realizar intervenciones psicopedagógicas.

Este proyecto de investigación considera que la lectura es una práctica socio-cultural, en tanto está íntimamente vinculada a la producción cultural que se da en escenarios socio-históricos particulares. También, que la lectura permite el contacto y el encuentro del lector con una obra singular, lo que Cantú (2011) define como "encuentro intersubjetivo": este encuentro con una obra, con un otro, moviliza y da lugar a la propia subjetividad de los lectores: "un encuentro que interpela al sujeto que lee y que en tanto tal, suscita un conflicto entre la clausura identitaria y la apertura al mundo" (Cantú, 2011). Petit (2015) refiere que la lectura posibilitaría la construcción de sentidos por parte del lector "Ese espacio íntimo que nos hace ser" y que al mismo tiempo posibilita la inscripción del sujeto en la transmisión intergeneracional de la cultura. Partiendo de que "los lectores no son páginas en blanco donde el texto se vaya imprimiendo. Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias (...) también porque permiten la apropiación de bienes culturales que apuntalan la construcción del sí mismo y la apertura hacia el otro" (Petit, 2001)

Objetivos del proyecto de investigación

Esta investigación considera que la lectura es una experiencia singular que se inscribe en una práctica socio-cultural (Cantú, 2011) y que, además, permite la inscripción del sujeto en la transmisión intergeneracional de la cultura (Petit, 2011). Indagar en las experiencias de lectura permite un acercamiento a la modalidad singular de aprendizaje (Fernández, 2000), teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso multidimensional que involucra el cuerpo, la estructura cognitiva, la conducta, el contexto y el psiquismo (Paín, 1987). Teniendo en cuenta que el contexto socio-económico vulnerable no determina el aprendizaje, aunque puede limitar el acceso a los productos culturales.

El objetivo general de este proyecto de investigación es conocer y analizar las significaciones sobre la lectura en adolescentes pertenecientes a contextos socio-económicamente vulnerables del partido de San Martín.

Del objetivo general de este proyecto de investigación se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión teórica exhaustiva acerca de la lectura.
- Conocer aspectos significativos del legado simbólico, identitario y afectivo de cada adolescente.
- Explorar las significaciones asociadas a la lectura de cada uno de los adolescentes entrevistados

- Establecer relaciones de sentido entre la historia de cada adolescente y sus significaciones de la lectura.
- Identificar aspectos comunes en las significaciones de la lectura entre los adolescentes.
- Construir un instrumento de indagación de las significaciones de la lectura para utilizarse en los procesos diagnósticos de los adolescentes que concurren al PPA

Finalmente, para poder conocer y analizar las significaciones sobre la lectura en adolescentes se diseñarán y aplicarán entrevistas semiestructuradas a los adolescentes, que luego serán analizadas en forma singular y se establecerán relaciones entre las mismas. Las conclusiones favorecerán la construcción de un instrumento de indagación de las significaciones de la lectura para ser implementado en el PPA.

BIBLIOGRAFÍA

- Aliagas, C. C. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo" Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. OCNOS N°5, 97-116.
- Cantú G. (2011) Leer ¿es dialogar? En Schlemenson S. (comp) (2011). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Buenos Aires. Paidós. Cap.2
- Cuadro, A. Trías, D y Castro, C. (2007) Ayudando a futuros lectores. Montevideo: Prensa medica Latinoamericana. Cap. 1: La habilidad lectora.
- Dir. General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. La Plata
- Equipo de trabajo de la Encuesta de Hogares y Empleo. (2010). Métodos de Medición de la Pobreza. Conceptos y aplicaciones en América Latina. Entrelíneas de la Política Económica, 31-41.
- Fernández, A. (2000). Poner en juego el saber, Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreiro, E., Gómez M. (Comp.) (2000) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. S.XXI Editores. 16° Edición.
- Ferreiro, E., (2005) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1965) La educación como práctica de libertad. Fondo de Cultura Universitaria.
- Leyva, E. M. (Enero/Abril, 2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, Vol. 23, Núm. 47, 161-188.
- Moreno, H., García, S., Sardi, V. (2014). Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura. Incluye los resultados de la Encuesta nacional de hábitos y prácticas de lectura 2011. Bs.As.: Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Pain, S. (1987). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Edición Nro. 21, Buenos Aires, Nueva visión.
- Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015) Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Rodulfo, R. (1992) El adolescente y sus trabajos, y Desde el jugar hacia el trabajar, en Estudios clínicos. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2001). (comp.). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Wettengel, L., Prol, G., (comps) Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Wolf, M. (2008) Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: Ediciones B. Cap. 4

IDEAS PREVIAS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NERVIOSO Y SU VINCULACIÓN CON LO PSICOSOCIAL

Scaglia, Romina; Terradez, Marina; Bobillo, Nadia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Como continuidad de un trabajo anterior se exploran preconcepciones sobre el funcionamiento del sistema nervioso (nociones de biología básica, determinismo genético, influencia psicosocial y neuroplasticidad) que tienen los estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología de la UNR. Para ello se elaboró un cuestionario de 5 preguntas que se administró a 227 alumnos apenas iniciada la primera clase del año. Entre los resultados se encontró que para un 72% de los encuestados las funciones del sistema nervioso están predispuestas genéticamente pero determinadas por influencias psicosociales y ambientales que remodelarán sus conexiones. Sólo un 11% afirma que el funcionamiento neural está determinado exclusivamente por los genes. Sin embargo, cuando se indaga sobre funciones biológicas específicas de la neurona disminuye notablemente el porcentaje a favor de esa idea: “las neuronas ensayan un modo de respuesta alternativo” (22%), “las neuronas reciben estímulos psicosociales” (30%). Se puede concluir que aumenta el porcentaje de respuestas correctas cuando se posicionan desde concepciones socialmente establecidas y compartidas, descendiendo cuando se requiere del manejo de términos de biología básica. Finalmente, se observa dificultad para correlacionar nociones de psicología (influencias que recibe un sujeto) con nociones de biología (influencias que recibe una neurona).

Palabras clave

Preconcepciones biológicas, Neuroplasticidad, Estímulos psicosociales, Educación superior

ABSTRACT

PREVIOUS IDEAS ABOUT NERVOUS SYSTEM FUNCTION AND ITS PSYCHOSOCIAL BONDING

As a continuation of a previous work, nervous system preconceptions (basic notions of biology, genetic determinism, psychosocial influence and neuroplasticity) are explored in students of Psychology at National University of Rosario. A questionnaire of 5 questions was administered to 227 students at the first class of the year. Among the results it was found that 72% of respondents the functions of the nervous system are genetically predisposed but determined by psychosocial and environmental influences that remodel their connections. Only 11% states that the neural functioning is exclusively determined by the genes. However, when it delves into specific biological functions of the neuron significantly decreases the percentage in favor of that idea: “neurons try an alternative response” (22%), “neurons receive psychosocial stimulation” (30%). It can be concluded that the percentage of correct answers is increased when positioned from socially established and shared conceptions, descending when required management of basic biology terms. Finally, difficulty is observed to correlate notions of psychology (influences that receives a subject) with notions of biology (influences that receives a neuron).

Key words

Biology previous concepts, Neuroplasticity, Psychosocial stimulation, Higher education

Dentro del marco del proyecto “Relaciones entre psicología y biología humana: su problematización y su integración en la formación del psicólogo”, realizado por el equipo de investigación de la Cátedra de Biología Humana de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, el presente trabajo tiene por objetivo contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de las ciencias biológicas en la formación del futuro psicólogo, impulsando el reconocimiento de la complejidad de los problemas que pudiesen presentarse y la búsqueda de aportes en diferentes disciplinas para el planteo de posibles soluciones.

Dado que la asignatura Biología Humana es la primera de las disciplinas biológicas que cursan los alumnos, estos presentan una gran diversidad en cuanto a su formación previa en el tema.

El marco teórico de la investigación se sustenta en una concepción constructivista del aprendizaje, según la cual reviste gran interés explorar y conocer las concepciones alternativas de los alumnos sobre los nuevos contenidos y determinar cómo operan sobre éstos, de modo de tomarlas como punto de partida para organizar la intervención pedagógica. El problema planteado reside en las dificultades que dichas ideas previas pueden oponer al aprendizaje significativo de conocimientos científicos. Estas concepciones, que según distintos autores son teorías, o miniteorías, o estructuras conceptuales erróneas, o conocimiento fragmentados; se caracterizan por ser, por lo general, ampliamente compartidas, internamente coherentes, utilitarias y considerablemente persistentes. (Rodríguez Moneo, 1999). Conocer más en profundidad las concepciones con las cuales llegan los estudiantes al año de cursada, nos será de un indicador de gran utilidad para el desarrollo curricular.

Como continuidad de un trabajo anterior (Terrádez, 2015) se exploran algunas preconcepciones que tienen los estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología de la UNR. sobre el funcionamiento del sistema nervioso: nociones básicas de estructura y funcionamiento, determinismo genético, influencia psicosocial y neuroplasticidad.

Consideramos de gran importancia el análisis de las representaciones sobre neuroplasticidad, dado que, dentro del contexto académico en el cual trabajamos, permiten integrar contenidos biológicos con temáticas específicas del campo de la psicología. Aún para quien estudia aunque más no sea contenidos básicos de esta ciencia, una concepción estática y determinada genéticamente del sistema nervioso puede interferir con una cabal apreciación de la importante propiedad con que cuenta el sistema nervioso humano, que a través de la plasticidad puede ser remodelado y permitir al individuo que lo soporta realizar nuevos aprendizajes y modificar sus pautas de respuesta en base a nuevas e infinitas experiencias.

Tanto para la neurobiología como para la psicología, la experiencia deja huellas que se pueden ir modificando o alterando a través de las vivencias que transita o en las que se encuentra involucrada cada persona. Los mecanismos de la plasticidad neuronal serían responsables de la inscripción de las mismas, y como consecuencia se organizaría una arquitectura cerebral particular de cada persona. Resulta claro que no es posible reducir la singularidad subjetiva a la organización de una estructura biológica particular, porque la subjetividad implica un plus, una organización y estructura irreductible al orden biológico. Sin embargo, ¿por qué no considerar el sistema nervioso como formando parte de una estructura necesaria para la organización del psiquismo? ¿Es posible que lo anímico se organice y estructure sin el sistema nervioso?

Concebir al sistema nervioso como una estructura dinámica acerca el campo de lo biológico al de la psicología. Y estos puntos de intersección pueden constituirse en fuente de nuevos interrogantes, surgiendo a partir de ellos analogías o diferencias, que enriquezcan a ambos campos del conocimiento.

Metodología

Para indagar las concepciones sobre el funcionamiento del sistema nervioso en distintos niveles de análisis se elaboró un cuestionario de 5 preguntas (las tres primeras, de múltiple respuesta) que se administró a 227 alumnos de la materia Biología Humana, del segundo año de la carrera de Psicología de la UNR, apenas iniciada la primera clase del año lectivo 2016. Al momento de implementación, no se habían tratado temas de sistema nervioso.

Resultados

Al indagar sobre las propiedades y funcionamiento de las neuronas se encontró que para un 78% de los encuestados dichas células ensayan modos de respuesta alternativos, y para el 62% generan nuevas conexiones entre sí, modificando la anatomía cerebral. Sin embargo, un 55% también afirma que las neuronas responden a estímulos de manera automática, programada y repetitiva, y sólo el 30% considera que reciben estímulos psicosociales. El 79% de la muestra afirma, correctamente, que las neuronas no se reproducen. Un 11% estima que la estructura de dicha célula permanece inalterada durante toda la vida, para un 92% no aumentan de tamaño y sólo el 43% considera que mueren según una finalidad fisiológica.

En cuanto a las adquisiciones madurativas del sistema nervioso, los alumnos encuestados consideran que éstas se deben a la proliferación celular (22%); al aumento del tamaño cerebral (42%); a la programación genética (12%); a la mielinización de las conexiones (39%); a la estimulación (70%); a la aparición de nuevas estructuras nerviosas (35%), a la influencia de estímulos psicosociales (88%).

Al ser indagados sobre el funcionamiento del sistema nervioso los alumnos responden que, sólo están determinadas genéticamente (11%), sólo están determinadas por influencias psicosociales y ambientales (7%) y que se deben a una combinación de lo anterior, es decir, están predispuestas genéticamente pero determinadas por influencias psicosociales y ambientales que remodelarán sus conexiones (72%).

El 12% de los alumnos afirma que el sistema nervioso es una estructura estática y el 66% considera, correctamente, que es una estructura dinámica cuyas funciones se van a organizar a partir de las interacciones que establezca el ser humano con su entorno psicosocial y ambiental.

Sólo el 18% de los encuestados afirma haber leído o escuchado los términos "neuroplasticidad" o "plasticidad neuronal", en los medios de comunicación como televisión o internet (11 alumnos), en el ám-

bito de la educación formal (8 alumnos) y en ámbitos informales (5 alumnos) como libros, conversaciones con familiares, etc.

Conclusión

Se concluye que aumenta el porcentaje de respuestas correctas cuando se posicionan desde concepciones socialmente establecidas y compartidas, descendiendo cuando se requiere del manejo de términos de biología básica. Se observa dificultad para correlacionar nociones de psicología (influencias que recibe un sujeto) con nociones de biología (influencias que recibe una neurona).

BIBLIOGRAFÍA

- Ansermet, F., Magistretti, P. (2007) A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente. Buenos Aires, Katz.
- Audisio, E., Delgado, C., García, N., Lamas, C., Lavinia, G., Scaglia, R., Tahuil, A.M., Terradez, M. (2006) Concepciones de estudiantes universitarios sobre la herencia de caracteres biológicos. *La Revista del Instituto* 16, 7: 76-81.
- Audisio, E., Delgado, C., García, N., Lamas, C., Lavinia, G., Scaglia, R., Tahuil, A., Terradez, M. (2007). Concepciones alternativas de estudiantes universitarios acerca de conceptos estructurantes de la biología. *La Revista del Instituto* 16, 8: 91-98.
- Carrascosa Alís, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte II). El cambio de concepciones alternativas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3): 388-402.
- Gil Pérez, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(2): 111-121.
- Pozo, I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, M. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Terradez, M y Scaglia R. (2015) Concepciones previas sobre el sistema nervioso en estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
- XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. ISBN 1667-6750.
- Terradez, M, Scaglia R. y Audisio E. (2013) Huella mnémica y huella sináptica: Aportes para la vinculación entre psicología y biología. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

LA INTENCIONALIDAD DE LA INTERVENCIÓN DE LOS/AS ASESORES/AS PEDAGÓGICOS/AS DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

Senz, Karina Alejandra

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se desprende del trabajo de investigación desarrollado en la tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje titulada "Las prácticas de intervención de los/As Asesores/as Pedagógicos/as de la provincia de Neuquén", cuyo marco central se apoya en el proyecto de investigación denominado "Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio". Se analizan los objetivos como una de las subdimensiones que hacen a la configuración de prácticas que posibilita dar cuenta de la intencionalidad de la intervención de los/as asesores/as. Los aspectos centrales de los objetivos a partir de los cuales se establecen dichas prácticas de intervención remiten a las normativas respecto del rol y el paradigma de intervención que recupera el punto de vista de los asesores/as en relación a los factores personales necesarios para el desarrollo de la labor asesora.

Palabras clave

Asesoramiento Pedagógico, Prácticas de intervención, Intencionalidad de la intervención, Rol

ABSTRACT

THE INTENTIONALITY INTERVENTION OF PEDAGOGICAL ADVISERS OF THE PROVINCE OF NEUQUÉN

This paper follows the research work carried out in the Master's thesis in Psychology of Learning entitled "The practices of intervention of Pedagogical Advisers of the province of Neuquén" whose central framework is based on the project research called "Interventions in educational counseling and mediations that occur in school settings the average level". The objectives as one of the sub-dimensions that make the configuration of practices that enables to realize the intentionality intervention of the pedagogical advisers are analyzed. The central aspects of the objectives from which such intervention practices are set refer to the regulations regarding the role and intervention paradigm which recovers the point of view of the advisers in relation to personal factors necessary for development of advisory work.

Key words

Pedagogical Advice, Intervention practices, Intentionality intervention, Role

Introducción

La presente ponencia se desprende del trabajo de investigación realizado en el marco de la tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje titulada "Las prácticas de intervención de los/as asesores/as Pedagógicos/as de la provincia de Neuquén". Dicha tesis está vinculada al proyecto de investigación "Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio", [i] con el cual se comparte el marco teórico y algunas cuestiones metodológicas.

En esta oportunidad se abordarán los aspectos relacionados a la intencionalidad de la intervención como una dimensión constitutiva de las prácticas que los/as Asesores/as Pedagógicos/as llevan adelante. En los últimos años el asesoramiento se ha ido constituyendo en una práctica que posibilita la mejora educativa. Estas prácticas se han ido configurando a partir de distintos modelos teóricos y posiciones ideológicas. En este trabajo partiré de considerar a las prácticas de intervención desde una perspectiva constructivista, que se apoya en una concepción sistémica de la realidad la cual posibilita valorar las relaciones e intercambios que se producen en las escuelas a partir del asesoramiento. Cabe destacar que en las perspectivas constructivistas de orientación sociocultural, los procesos de asesoramiento son constructivos, colaborativos, comunicativos y culturales.

A partir de la conceptualización realizada por algunos autores [ii], el trabajo de asesorar implica la configuración de un campo en el que se hacen presentes fenómenos de diversa índole: personales, intersubjetivos, grupales y organizacionales. El trabajo de asesoramiento por tanto, se organiza en torno a la interacción con otro. Ese otro individual o colectivo porta tradiciones, saberes, representaciones y valores surgidos tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desarrolla. La interacción es un rasgo central de la labor de asesoramiento, que comprende el vínculo que implica ligazón, enlace, compromiso emocional, diversos niveles de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza.

El asesoramiento -desde esta perspectiva- es entendido como acto de intervención que pone en juego prácticas de intervención. La idea de intervención sugiere a "venir entre", un "interponerse" y por tanto queda vinculada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y el desarrollo de cambios personales, grupales y organizacionales en realidades donde la incertidumbre e imprevisibilidad se hacen presentes. Entender la intervención a partir de la colaboración y acompañamiento remite a perspectivas teóricas constructivistas que plantean al asesoramiento como colaboración, de construcción mutua de esa práctica entre asesor/a y asesorado/a.

Asimismo, la intervención considerada desde la colaboración y el acompañamiento sitúa dicha labor en una visión sistémica de la realidad, formada por una serie de sistemas en relación continua entre ellos. El asesor, desde su labor, se relaciona con otros siste-

mas: escuelas, familias, servicios psicopedagógicos, otros asesores/as. Estos sistemas son sistemas abiertos en tanto tienen una relación continua con otros de su contexto. Entre los diferentes sistemas se desarrollan intercambios constantes de informaciones y contactos los cuales producen reajustes permanentes.

En este marco se sitúa una de las dimensiones inherentes a las prácticas de los/as Asesores/as Pedagógicos/as: La intencionalidad de la intervención. Dicha dimensión refiere a los aspectos constitutivos de la meta profesional. Dicha meta conjuga por un lado aspectos de orden ideológico, político, social y cultural y, por otro, aspectos personales de los/as Asesores/as cuando definen su actuación en las prácticas de intervención.

Para dar cuenta de la intencionalidad, se tomaron dos subdimensiones consideradas de importancia: los objetivos que remiten a los aspectos normativos institucionales y la organización que refiere a los ámbitos de intervención de las Asesorías Pedagógicas. La meta profesional se analiza a partir de los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de establecer objetivos que configurarán las prácticas de intervención como así también de los ámbitos a los cuales se dirigen las mismas.

En esta instancia me remitiré a los aspectos centrales que los/as Asesores/as Pedagógicos/as tienen en cuenta cuando definen los objetivos a partir de los cuales se configuran las prácticas de intervención. Los objetivos dan cuenta de las razones por las cuales se llevan a cabo acciones a lo largo del tiempo. Su importancia radica en la posibilidad que ofrecen para establecer un orden, saber cómo trabajar, qué acciones realizar. Cuando se desarrollan acciones hay una finalidad que las guía, es decir, hay objetivos que las guían, que subyacen a las mismas y que pueden estar explícitos o no pero siempre esa finalidad guía a la acción o intervención. Para poder desarrollar los objetivos es necesaria cierta organización. Dos son los aspectos en los que me centraré -aunque hay otros- y que los/as Asesores/as consideran de importancia en relación a los objetivos: las normativas sobre el rol y el paradigma de intervención.

Las normativas sobre el rol: posibilitadoras y condicionantes.

Si bien los aspectos que configuran las prácticas de asesoramiento son diversos. Las normativas sobre el rol constituyen un punto de partida importante en relación a los lineamientos relevantes que definen el rol. Resultan ser un apoyo interesante en tanto especifican funciones en especial respecto a los amparos que ofrecen cuando los/as asesores/as necesitan justificar determinadas acciones:

“A partir de las funciones que ya están delimitadas por el Consejo de Educación, eso sería... se establecen las prácticas”.

“... es muy necesario el encuadre legal porque vos detrás de eso podés decir y tenés en qué ampararte para decirle al profesor... porque no le vas por ocurrencia tuya sino porque ese encuadre está”. (Asesora EPET sector centro Neuquén)

En este sentido, las normativas resultan esclarecedoras como marco de encuadre para llevar adelante acciones puntuales, para realizar intervenciones adecuadas frente a determinadas problemáticas que se presentan y acotan el rol poniendo énfasis en lo “pedagógico”. Pero al tiempo que resultan ser esclarecedoras también resultan ser condicionantes del rol ya que dadas las complejas realidades o contextos en los que cada institución está inserta el rol no sólo es “pedagógico” sino que va más allá. De este modo el rol quedaría desdibujado ante las diversas problemáticas a las que debe hacer frente el asesoramiento. Las normativas que existen son amplias, generales, por lo cual los/as asesores/as delimitan

sus funciones teniendo como eje las necesidades institucionales que muchas veces desbordan lo pedagógico:

“... nosotros supuestamente trabajamos en asesoramiento pedagógico, pero no es tan decantado ni tan limpio nuestra actividad, porque terminas trabajando en los cursos, con los chicos, porque haces orientación y es un trabajo directo cuando en realidad nuestro trabajo tiene que ser indirecto. Hay equipos de asesoría que trabajan muy pegados a la conducción de la escuela, hay otros que están de costado...” (Asesora Pedagógica CPEM, Plottier).

“Lo pedagógico ha quedado muchas veces relegado ante tanta problemática social que nos distrae o nos lleva por otros caminos que no es realmente el rol que nosotros cumplimos, el rol que nosotros debemos cumplir se está como desdibujando o queda postergado por lo menos”. (Directivo CPEM sector centro este Neuquén).

Los condicionantes -en ocasiones- provienen del excesivo “apego” a las normativas y también cuando entran en contradicción las prácticas con los marcos legales. Pero estos efectos condicionantes se contrarrestan a partir de la flexibilidad que el/la asesor/a y el equipo directivo dan al rol, a partir de la impronta que cada asesor le da al rol:

“La normativa dice tal cosa. Entonces, digamos... ¿sí? Es cierto que tiene que haber una base de lo que uno tiene que desarrollar pero no así tan normado porque te condiciona mucho y entonces se pierde el poco trabajo en equipo, el trabajo cooperativo, que se cae por su propio peso”. (Directivo CPEM, Piedra del Águila)

“Primero, el sistema como está pensado, fragmentado como está, la manera en que califica también expulsa, pero por otro lado tenés una ley de educación que te habla de inclusión, inclusión ¿en qué condiciones? no importa”. (Asesora Pedagógica EPET sector oeste Neuquén)

“... cada persona que cumple el rol de asesor pedagógico tiene una percepción de lo que tiene que hacer, hay una normativa, pero eso se puede... digamos... vos podés recalcar algunas cuestiones, dejar otras de lado, darle una impronta distinta pero no creo que se pueda encasillar tampoco porque eso tiene que ser flexible”. (Directivo EPEA, Plottier)

El paradigma de intervención: el punto de vista de los/as Asesores/as.

Si bien los objetivos que configuran las prácticas de intervención se establecen en función de diversos aspectos entre los que se cuentan las normativas sobre el rol, otro aspecto considerado de importancia se vincula con la personalidad y el estilo propio, la predisposición del/a asesor/a a las diferentes tareas, el compromiso y la responsabilidad, las actividades que cotidianamente se realizan: *“Las funciones primero que las tenés como cualquier cargo público, vos tenés un manual de procedimiento donde dice ‘funciones de asesoría pedagógica’; hay funciones que son inherentes y vos no las podés eludir por lógica porque te tienen que dar un marco medianamente donde vos te tenés que mover ¿sí? pero después está tu estilo y el estilo institucional”.* (Asesora Pedagógica CPEM, sector oeste Neuquén)

“... depende de muchos factores: de la personalidad de cada uno, de la propuesta, que tengan algunos, pedagógica, de la posición ideológica que vos tengas también, hay varios aspectos para considerar...” (Directivo CPEM, Centenario)

De este modo, se destacan los aspectos personales que entran en juego en la configuración de las prácticas, aspectos que son considerados de importancia desde el punto de vista de los/as mismos/

as asesores/as a la hora de delinear sus intervenciones. La definición de objetivos toma en cuenta la impronta que cada asesor/a le otorga al rol, impronta que se define a partir de las preferencias y cualidades personales:

"... yo en esta escuela pude definir bastante el rol desde lo que a mí me parecía..."

"... vos vas a recorrer la escuela y te vas a dar cuenta que las asesoras es como que estamos en muchísimos espacios, en muchísimos espacios. Tiene que ver con uno, digamos, también, uno después le pone esa impronta." (Asesora Pedagógica CPEM, centro Neuquén)

Asimismo, la reflexión sobre la práctica es otro de los aspectos considerados de importancia por los/as asesores/as. La práctica y por tanto los objetivos pueden estar definidos no sólo en función de los aspectos normativos sino también de las metas personales y el paradigma desde el cual los/as asesores/as organizan sus intervenciones. En ese paradigma, facilitar las relaciones personales como así también pensar el trabajo de asesoría como espacio creativo son aspectos que los/as asesores/as tienen en cuenta al momento de delinear las intervenciones:

"... uno trabaja en función del deseo que te anima, todo el tiempo estas pensando en cómo mejorar, qué podés aportar, en qué estamos fallando, revisar... cuestionarte, hacer cambios..." (Asesora Pedagógica CPEM, Piedra del Águila)

"... la dinámica que le hemos dado al rol del asesor pedagógico es no sólo trabajar con los adultos (...). Nosotros lo que tratamos de hacer es que la figura del asesor pedagógico, de alguna manera, sea el facilitador de las relaciones interpersonales..." (Directivo EPEA, Plottier)

"... considero que el trabajo de asesoría es un espacio creativo, no te bajan línea de qué hacer..." (Asesora Pedagógica EPET, sector oeste Neuquén)

Algunas conclusiones finales

Volviendo la mirada hacia los aspectos considerados que configuran las prácticas de intervención de los/as asesores/as podría concluirse en que las normativas plantean por un lado un encuadre que posibilita vislumbrar el punto de partida de toda intervención asesora resignificando los aspectos pedagógicos. Por otro lado, si bien resultan iluminadoras de determinados aspectos resultan ser obturadoras de otros ya que apegarse a la normativa no posibilita el trabajo colaborativo, el trabajo consensuado y en equipo que resulta ser crucial para establecer vínculos que posibiliten optimizar el trabajo de los diferentes ámbitos institucionales.

La mayoría de las veces esa intervención asesora no se circunscribe a lo pedagógico exclusivamente sino que va más allá. Muchos son los factores que determinan dichas intervenciones; la amplitud de funciones que la normativa existente establece respecto al asesoramiento pedagógico va configurando cierto tipo de intervenciones que se amparan, además de idiosincrasia institucional, en el paradigma de intervención que recupera como una de sus elementos constitutivos los factores personales necesarios para el desempeño del rol.

Las prácticas se hallan atravesadas por múltiples factores que van configurando el rol en forma permanente. La meta profesional se ampara en la colaboración, en la construcción de intervenciones que apunten a la mejora educativa, en la facilitación de las relaciones personales, en la reflexión que posibilita flexibilizar el rol con miras a la construcción conjunta en una realidad que es concebida de modo sistémico. En este sentido, las prácticas de intervención

se desarrollan teniendo en cuenta la complejidad del sistema, considerando los diferentes elementos que conforman de modo característico el contexto en que dichas intervenciones se llevan a cabo. Para finalizar, crear escenarios en los que los diversos actores se sientan incluidos en el proyecto escolar, concebir la asesoría como espacio que recupera y trabaja sobre las necesidades de los mismos, diseñar intencionalmente dichos escenarios y situaciones remiten a prácticas de intervención cuya base es la inclusión.

NOTAS

- [i] Proyecto UNComahue (2014-2017), dirigido por Mg. Diana Martín
- [ii] Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Bs. As. Editorial Paidós.

BIBLIOGRAFIA

- Acín, A. B., Getto, A., Krichesky, M. y otros (2016) El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Bs.As. Editorial Noveduc.
- Bassedas, Huguet y otros (1991) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona. Editorial Paidós.
- Bolívar, A. y Romero, C. (2009) El asesoramiento y la mejora escolar. En Romero, C. (Comp.) Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Bs. As. Editorial Noveduc.
- Echeíta, G. y Rodríguez, V. M. (2007) Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (Coords.) Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. Barcelona. Editorial Graó.
- Gather Thurler, M. y Maulini, O. (2010) La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela. Barcelona. Editorial Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005) La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona. Editorial Graó.
- Monereo, C. y Solé, I (coords) (1999) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid, Editorial Alianza
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Bs. As. Editorial Paidós.
- Ventura, M. (2008) Asesorar es acompañar. En Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 12, N°1.

DISCURSOS SOBRE LETRAMENTO EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

Silva, Marcos Antonio Batista Da
Centro Universitário FIEO, Osasco, SP. Brasil

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo presentar y discutir un proyecto de investigación en el desarrollo que tiene como objetivo analizar los discursos relacionados con el letramiento en la investigación realizada en Brasil y se publicó en 1995 y 2015. La investigación se inserta en la línea de investigación Los procesos educativos en el contexto social y político- Programa de posgrado Psicología de la Educación de la Universidad del Centro FIEO. Como este tipo de publicaciones sitúan el concepto de letramiento? ¿Qué ajustes en las desigualdades de género, étnico-racial y la edad son posibles de captar en las publicaciones sobre letramiento? ¿Qué temas, áreas de conocimiento y nivel de educación son más a menudo ocupados estas publicaciones? Así, una investigación descriptiva, cualitativa y cuantitativa se llevará a cabo, que cubrirá un uso retrospectivo de letramiento letramiento plazo en Brasil a la luz de la teoría de letramiento así como las contribuciones teóricas sobre las desigualdades educativas en Brasil. El punto de vista de la investigación consiste en adoptar como metodología, la profundidad de la hermenéutica (HP) propuesto Thompson (2011), y las referencias teóricas y metodológicas Bardin (2011).

Palabras clave

Letramiento, Publicaciones, Psicología de la Educación, Desigualdades

ABSTRACT

SPEECHES ON LITERACY IN BRAZILIAN PERIODIC

This communication aims to present and discuss research project in development that aims to analyze discourses related to literacy in research conducted in Brazil and published in 1995 and 2015. The research is inserted in the line of research "Educational processes in the social and political context" Educational Psychology graduate program of the University Center FIEO. As such publications situate the concept of literacy? What settings on gender inequalities, ethnic-racial and age are possible to grasp in publications on literacy? Which topics, areas of knowledge and level of education are more often busy these publications? Thus a descriptive, qualitative and quantitative research will be carried out that will cover a retrospective use of the term literacy in Brazil in light of the theory of literacy contemporary authors, as well as theoretical contributions on educational inequalities in Brazil. The perspective of the research is to adopt as a methodology, the depth of hermeneutics (HP) proposed J.B. Thompson (2011). Therefore, categories of analysis will be built, from themed cutouts based on the object of research and theoretical and methodological references Bardin (2011).

Key words

Literacy, Educational Psychology, Inequalities, Periodicals

INTRODUÇÃO

Está pesquisa propõe analisar discursos sobre letramento publicados no Brasil de 1995 a 2015. Entende-se que a produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de investigar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência (DAYRELL; CARRANO, 2009, p.7). O exercício de recuperação analítica da produção sobre letramento no Brasil tem um início que o demarca e que prossegue de maneira ampliada com esta pesquisa. Assim, para compreendermos o conceito de letramento, torna-se importante que façamos uma retrospectiva do uso do termo no Brasil. No Brasil, o termo letramento foi introduzido através da literatura de Mary Kato nos meados da década 1980. Uma das primeiras ocorrências está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Dois anos mais tarde, em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Tfouni (1986), em sua tese de doutorado, distinguiu alfabetização de letramento - enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por uma pessoa, ou um grupo de pessoas, o letramento dá ênfase aos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Para Soares (2001), talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. "Letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é a na segunda metade dos anos 80, [...] que surge no discurso dos especialistas dessas áreas" (SOARES, 2001, p.15). Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado por especialistas, particularmente pelo lançamento do livro de Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita, Kleiman (1995). Segundo Kleiman (1995), por um lado, o conceito de letramento começou a ser introduzido nos meios acadêmicos buscando como tentativa separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Para Kleiman (1995) eximem-se dessas conotações os sentidos que estudiosos como Paulo Freire (1980) atribuíram à alfabetização, isto é, que a vê como capaz de levar a pessoa analfabeta a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica e introduzi-la num processo real de democratização da cultura e de libertação. Por outro, os estudos sobre letramento examinaram o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas. Aos poucos, os estudos sobre letramento foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação de grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos sobre letramento pressupunham que os efeitos estariam relacionados às práticas sociais, culturais dos diferentes

grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995). Entende-se que na contemporaneidade, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. A preocupação com o analfabetismo funcional tem levado pesquisadores a se dedicarem ao conceito de letramento. Em seu artigo intitulado Alfabetização e letramento: qualidade e desigualdade, Azevedo (2011) assinala que o sistema de ensino no Brasil tem sido questionado por apresentar resultados insatisfatórios no que se refere à qualidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. A autora sublinha que apesar das mudanças e dos investimentos do governo, alunos da escola pública no Brasil, não conseguem competir no contexto social com os demais, na continuidade de seus estudos e inserção no mercado de trabalho. Um exemplo citado por Azevedo (2011) é que parte dos alunos formados na educação básica (ensino fundamental e médio) têm dificuldade de compreensão texto e leitura. As reflexões da autora encontra respaldo no Relatório Educação para Todos no Brasil- 2000-2015, (2014). Entende-se que quanto mais ampliamos o nosso olhar para o processo de letramento, no que tange as desigualdades educacionais, em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior, melhor será o processo de escolarização e a busca de equidade no sistema educacional na sociedade brasileira. Podemos citar como exemplo, a necessidade do sistema de nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática, utilizados por muitas universidades visando à melhoria do rendimento escolar e para ajudar os alunos nos anos iniciais do ensino superior. Isto posto, parece-nos, então, oportuno efetuar para a literatura da Psicologia Educacional questões equivalentes àquelas que vêm sendo postas para outras produções discursivas sobre letramento, publicadas em portais de periódicos, a saber: PePSIC, SciELO e LILACS. Como tais publicações situam o conceito de letramento? Que configurações sobre as desigualdades de gênero, étnico-raciais e idade são possíveis de se apreender em publicações sobre letramento? Quais temas, áreas do conhecimento e nível de ensino têm ocupado com maior frequência essas publicações?

JUSTIFICATIVA

Apesar do aumento das taxas de participação, a desigualdade entre a população branca e outros grupos (negro, indígenas) ainda é muito grande, principalmente, ao se considerar que dados do último Censo Demográfico (2010) no Brasil indicam que a distribuição por cor/raça na população geral, considerando brancos e negros, está próxima da equivalência, com uma presença um pouco maior de negros. Vale destacar que a coleta do campo cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica completou dez anos. Diante deste marco histórico, o INEP está lançando uma campanha para sensibilização de gestores escolares e técnicos envolvidos com o Censo para o preenchimento desta informação. Este é um campo que, eventualmente, enfrenta certa resistência da sociedade brasileira em ser coletado. Por que coletar cor/raça? Para quê? Para provocar algumas reflexões, vale apontar para este estudo alguns dados da realidade educacional brasileira, desagregados por cor/raça, disponibilizados no portal do Inep, com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 que investigou as taxas de alfabetização dos grupos indígenas “a capacidade de ler e escrever em língua indígena ou em língua portuguesa. Por exemplo, quando analisamos a população que vive em terras indígenas na faixa etária entre 10 e 14 anos, a taxa de alfabetização é de 78%, e na faixa de 15 a 19 anos chega a 82%. Entre as pessoas com 15 anos ou mais e que vivem em terras indígenas, esta taxa é de 67,7%. Estes dados evidenciam o impacto das políticas recentes voltadas à educação

indígena, que ampliou o acesso à educação básica deste grupo populacional. No entanto, ainda há disparidades significativas quando observamos os dados referentes à média da população brasileira não indígena, cuja taxa de alfabetização é de 90,4%, ou seja, em todos os grupos etários observados as taxas são mais baixas para a população indígena do que a média nacional (média esta que também inclui os indígenas). Os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013, sobre as taxas de analfabetismo no Brasil, evidenciam disparidades também entre outros grupos étnico-raciais. A taxa de analfabetismo entre negros (11,5%), considerando-os a parcela de pardos e pretos, permanece o dobro da taxa entre brancos (5,2%). Além disso, quando comparamos a média de anos de estudo de instrução formal entre os segmentos populacionais, a partir de dados desagregados por cor/raça, também é possível observar uma diferença significativa. Para a população que se declara branca, esta média é de 8,8 anos. No caso da população negra, é de 7,2 anos. Quando observamos a taxa de frequência líquida, que é calculada a partir do percentual de alunos na faixa etária adequada para uma determinada etapa sobre o total da população da faixa etária prevista para a etapa referida, podemos atestar a universalização da escolarização em algumas etapas de ensino. Vale chamar a atenção para a etapa do ensino médio, cuja frequência líquida é bastante inferior à de outras etapas da educação básica: apenas 55,1%. Mas, quando observamos a taxa de frequência líquida desagregada por cor/raça, a diferença se destaca: 63,7% da população branca e 49,3% da população negra na faixa etária correspondente frequentam esta etapa. Ou seja, a frequência de negros é significativamente inferior a de brancos. Esta situação é ainda mais grave para o ensino superior, cuja taxa de frequência líquida brasileira é de 16,3%. A população branca tem o dobro da frequência da população negra: 23,4% e 10,7%, respectivamente. O panorama apresentado demonstra como as populações negra e indígena, apesar dos avanços recentes, ainda enfrentam dificuldades em acessar e permanecer nos diversos espaços educacionais. A desigualdade observada nos indicadores educacionais evidencia de que modo à inclusão do campo cor/raça garante maior detalhamento na análise do perfil educacional dos brasileiros. O quesito permite que políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos sub-representados (negros, indígenas) possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas.

TEORIA E MÉTODO LETRAMENTO

De acordo com Kleiman (1995, p.19) “Podemos definir o letramento com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistemas simbólicos e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Autores como (SOARES, 2001; KLEIMAN, 1995; AZEVEDO, 2011) dão ênfase à necessidade de se considerar o ambiente social em que o sujeito está interagindo, isto é, suas práticas de leitura e escrita, voltadas às necessidades de uso social. Ou seja, o sujeito passa a ser visto como membro de uma coletividade, e o conceito de letramento adquire a concepção de conjunto de práticas sociais. Apesar de estarem indissolúveis e interligadas, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados com um conjunto pelos estudiosos. Para Tfouni (1995), enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. Para a autora, a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem (a alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual). Por sua vez, o letramento, focaliza os as-

pectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Na sequência desta discussão sobre letramento, vale ressaltar o surgimento de novas tecnologias de comunicação que tem modificado muitas atividades na contemporaneidade. Tais modificações também têm atingido o processo de alfabetização e letramento, levando pesquisadores a investigar sobre as consequências dessas novas práticas na sociedade. Entende-se que o crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, tablets, celular) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital (FREITAS, 2010; BUZATO, 2009; SOARES, 2002). Neste contexto, os autores buscam uma melhor compreensão do conceito de letramento, confrontando tecnologias. Argumenta-se que as tecnologias têm determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, não letramento.

DESIGULDADES EDUCACIONAIS

A Educação para todos é um compromisso global firmado por centenas de governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (2000), para oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Ou seja, ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância. A análise de estudos, através da revisão de literatura sobre desigualdades educacionais poderão nos ajudar a entender a Educação brasileira nas variadas etapas de ensino.

MÉTODO

A perspectiva da pesquisa é adotar como método a hermenêutica de profundidade (HP) – proposta de Thompson (2011). A HP é o estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas (THOMPSON, 2011, p. 363). Para o autor as formas simbólicas, são as ações, falas, imagens e textos recebidos, reproduzidos e colocados em circulação. Esta perspectiva de análise é fundamentada no estudo da maneira como as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas, investigando os contextos e processos socialmente estruturados e historicamente específicos. Nesta pesquisa, as formas simbólicas são os discursos sobre letramentos publicados em periódicos. Thompson (2011) compreende a aplicação da HP em três fases: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação (ou reinterpretação). Utilizaremos também a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para proceder à análise, elaboraremos manuais, que são grades analíticas e contém não apenas o rol de categorias, mas também sua definição. Assim, trabalhamos com dois tipos de manuais que correspondem a três unidades de análise: biblioteca eletrônica de periódicos científicos, artigos publicados, resumo dos artigos. Os resultados relacionados a cada categoria de análise serão organizados em planilhas, agrupados e reagrupados de acordo com a necessidade de apresentação dos resultados.

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, Cleomar. (2011). Alfabetização e Letramento: Qualidade e Desigualdade. In: XI Congresso Luso Afro de Ciências Sociais, Salvador.
- Bardin, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70.
- BRASIL. INEP. (2015). 10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar. Brasília. Recuperado em 30 abr. 2016, de <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>.
- BRASIL. MEC. (2014). Relatório Educação Para Todos No Brasil- 2000-2015. Brasília, MEC. Recuperado em 30 abr.2016, de <http://portal.mec.gov.br>.
- Buzato, Marcelo El Khouri. (2009). Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. DELTA, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 01-38.
- Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo. (2009). Prefácio. In Sposito, M. P. (Org.) Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais, serviço social (1996-2006), vol. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Freire, Paulo. (198). Educação como prática da liberdade. 10ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Maria Teresa. (2010). Letramento digital e formação de professores. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2013) Síntese de Indicadores Sociais 2010: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Recuperado em 8 mai. 2016, de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>
- Kato, Mary. (1986). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.
- Kleiman, Angela B. (1995). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras.
- Soares, Magda. (2002). Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez.
- Soares, Magda. (2001). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tfouni, Leda Verdiani. (1986). Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Thompson, J. B. (2011). Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ENTRE LA EXIGENCIA, EL MIEDO Y LA CONFIANZA. LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PROFESORES EN TORNO AL RESPETO

Silva, Verónica Soledad

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Misiones (UNaM) - CONICET. Argentina

RESUMEN

En este artículo se presentan los avances de una investigación en curso, centrada en las construcciones de sentido que los jóvenes estudiantes elaboran acerca del respeto. Se trata de un estudio cualitativo, que incluye observaciones en terreno y entrevistas individuales y grupales en profundidad, con jóvenes de dos escuelas secundarias urbano-periféricas de las ciudades de Posadas y La Plata (Argentina). El análisis se centra en las diferencias señaladas por los alumnos, acerca de las estrategias por medio de las cuales los docentes consiguen el respeto de los estudiantes. Los relatos ponen de manifiesto un amplio abanico de atributos que los estudiantes consideran merecedores o desmerecedores de respetabilidad. Desde profesores exigentes, que inclusive llegan a inspirar miedo, hasta docentes que por exceso de confianza pierden el respeto de sus alumnos.

Palabras clave

Docentes, Alumnos, Respeto, Autoridad

ABSTRACT

BETWEEN OVERDEMANDS, FEAR AND TRUST. A STUDENTS PERSPECTIVE ON RESPECT ON TEACHERS

This article presents the progress of an ongoing investigation, centralized in constructions that young students made about respect. This is a qualitative study, which included field observations and individual and group interviews, with young people from two peripheral urban high schools in the cities of Posadas and La Plata (Argentina). The analysis focuses on the differences identified by students, about strategies through which teachers get respect from students. The narrations reveal a wide range of attributes that students consider respectable or disreputable. From demanding teachers who inspire fear to teachers overconfidence lose the respect of their students.

Key words

Teachers, Students, Respect, Authority

Introducción.

Este artículo presenta los avances de una investigación en curso, que se propone describir y analizar los sentidos que jóvenes de sectores populares, construyen acerca del respeto en la escuela. Mediante un muestreo intencional se realizó el trabajo de campo en dos establecimientos de gestión estatal ubicados en la periferia de las ciudades de Posadas y La Plata durante los años 2013 a 2015. Como estrategias de recolección de datos, se realizaron observaciones de jornadas escolares completas (clases, horas libres, recreos, actos festivos, sala de profesores, ingresos y salidas) a los fines de participar de la cotidianidad las escuelas, conocer rutinas y obtener cierta familiaridad con los contextos institucionales. Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad a los estudiantes de la escuela; aquí analizaremos las entrevistas realizadas a 6 jóvenes (3 de la escuela de La Plata y 3 de la escuela de Posadas) que se encontraban cursando cuarto y quinto año de la escuela secundaria. Se trabajó con la "Teoría Fundamentada en los Datos", como método de análisis.

En este escrito, nos centraremos en las diferencias señaladas por los estudiantes acerca de aquellos profesores que consiguen construir una imagen de respetabilidad ante sus alumnos y aquellos que no lo consiguen. En este sentido nos preguntamos ¿Cuáles son las prácticas que los estudiantes valoran como respetables por parte de los docentes? ¿Qué prácticas consideran los estudiantes que no promueven respeto?

Las valoraciones y apreciaciones de los estudiantes en torno al respeto son leídas en el marco de las profundas transformaciones de los vínculos humanos, en los tiempos de la modernidad tardía. Diversos autores (Martuccelli, 2007; Sennett, 2003; Illouz, 2014) señalan que un rasgo característico de este tiempo histórico, es la centralidad que ha adquirido la búsqueda de respeto. Esta necesidad de validación subjetiva da lugar a conflictos y demandas ordinarias, que complejizan la dinámica entre identidades individuales e identidades colectivas. Según los desarrollos de Martuccelli (2007) la experiencia de respeto en el individuo moderno, ya no sería el resultado del lugar ocupado en la jerarquía social, sino la construcción que el sujeto hace de su propia valoración, que para constituirse como tal requiere de la confirmación social de los demás.

Los procesos de democratización de las relaciones en la escuela secundaria

En relación a la escuela secundaria creemos que este proceso afecta las relaciones entre docentes y alumnos. Al no controlar más el monopolio de la cultura legítima, la escuela se presenta como una esfera en la que los jóvenes experimentan principalmente, modos de construir sociabilidad y de negociar su identidad, antes que un

espacio de transmisión de conocimientos (Nuñez, 2011). Estaríamos atravesando un proceso de democratización de los vínculos pedagógicos que trae como consecuencia, que en los modos de gestión de la autoridad y de las relaciones vinculares adquiere más importancia los rasgos o características personales del actor, que el lugar o función que éste ocupa en la institución educativa. Vale decir, los modos de regulación social al interior de la escuela se reconfiguran, el docente ya no puede apelar solamente a su lugar de jerarquía en la institución escolar para solicitar el respeto debido de sus alumnos. Como señala Tenti Fanfani: ¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado? En la actualidad, el caudal de autoridad que cada docente es capaz de construir con sus propios recursos y su habilidad para usarlos tiende a ser cada vez más importante. Por varias razones, las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban. Así, su trabajo se parece más al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público (2004, p. 1).

En el siguiente fragmento de entrevista podemos observar la mirada de los estudiantes sobre dos profesoras, una que logra hacerse respetar y otra a la que se le dificulta construir respeto ante sus alumnos[i].

Verónica (Entrevistadora): *Me dijeron que es bastante exigente* [refiriéndose a una docente que muchos estudiantes nombraban como la más respetada y querida por ellos].

Sabrina (4to año Escuela Posadas): *Si, muy exigente con el tema de los trabajos*

Gabriel (4to año Escuela Posadas) *Si con el tema de los trabajos es como que demasiado*

Sabrina: *Ella no quiere que se le diga de memoria, que entendiste... que no entendiste, sí es exigente y es estricta para que le tengan respeto*

Gabriel: *porque sí no...*

Sabrina: *Si no, no va a haber respeto*

Verónica: *Y a qué profes no se respeta por ahí?*

(...)

Gabriel: *Este año la profesora Elva, no impone respeto*

Sabrina: *Si es nuevita, no...*

Gabriel: *Ella tiene que hablar para que los demás le respeten...*

Verónica: *¿hablar en qué sentido?*

Sabrina: *Es muy buena, o sea retarnos o algo*

Gabriel: *Retar al que hace quilombo dejar afuera al que habla, pero no, la profesora no habla y así no va.*

Sabrina: *Como que es muy joven todavía, como que... después se va a dar cuenta de cómo son las cosas y va a ser un poco más estricta, pero es muy liberal, muy joven todavía, quiere reír de las cosas que dice Leonel, que decimos nosotros, como que es chica todavía (...)*

Los estudiantes relacionan el respeto con las características de la exigencia, la transmisión de conocimiento, ser estricto. Como si las formas por medio de las cuales el adulto se hace respetar estuvieran más vinculadas con la noción de cierta experiencia (la otra profesora que no consigue respeto es muy joven todavía) y la capacidad de poder entablar orden en la clase (la otra profesora tiene que retar al que hace quilombo dejar afuera al que habla, etc.).

En el siguiente relato podemos observar que la alumna destaca como atributos dignos de respeto, aquellos relacionados con el perfil de un docente serio y posicionado desde el lugar de cierta autoridad inflexible, que logra respeto por ocupar una posición

asimétrica y jerárquica en relación a sus alumnos. E inclusive por generar cierto temor o miedo a los estudiantes, más que por cierto carisma o búsqueda de empatía.

Verónica (Entrevistadora): *¿y el trato con los profes era muy distinto en la otra escuela a la que ibas?*

Luisa (5to año- Escuela La Plata): *no, sí eran buenos y algunos eran muy justos porque... como que ya-creo yo, pienso-que ya tenían ese carácter porque ya habrán tenido otra experiencia en otra escuela con otros chicos o tuvieron problemas. Había un profesor en la otra escuela que cuando llegaba nos hacía parar para saludar y que él tenía que decir, tenía que avisar para sentarse. Hasta que él no diga "síéntense" no podíamos sentarnos. Nunca faltarle el respeto, no podíamos tutearlo, todas esas cosas. Primero me pareció "este es re malo" le decía a las chicas -era chiquita. Pero después lo fui conociendo y sé por qué tenía ese comportamiento. Creo que los chicos también los cansan a los profes.*

Verónica (Entrevistadora): *¿y por qué pensás que marcaba todas esas cuestiones...?*

Luisa: *porque cuando llegaba ese profe, era la hora del profe. No se sentía una mosca dentro del salón por cómo era él. Y capaz que lo confundíamos nosotros el miedo por el respeto y es eso. Capaz que mis compañeros le tenían miedo a él por cómo era y, no, era un tema de respeto.*

Verónica E: *¿cuál sería para vos una diferencia entre el respeto?*

Luisa: *no tutearlo es un respeto porque tampoco somos quien para decirle "eh" o "vos". Está bien. Después, no sé, todo respeto era. Yo ya lo confundía con miedo. No era miedo, después me di cuenta. Primero decía: "le tengo un miedo a este profe"(se ríe). Después me fue dando confianza porque el profe sabía con quien y con quién no. Y cuando se propasaban los chicos con él, le decía: "no, paren porque yo les estoy dando confianza hasta tal punto (...)" que se yo. Y con las chicas también, re respetuoso el profe. Y esas cosas. (...)*

Verónica: *¿vos notas que por ahí hay otros profes que no son tan respetuosos en ese sentido?*

Luisa: *había una, la del año pasado, la profe Mara. No sé si la conoce.*

Verónica: *sí.*

Luisa: *no me caía muy bien (se ríe). Era copada, es buena pero les daba mucha confianza a los chicos. Para mí. A mi modo. Algunos dicen: "no, pero la profe es re buena". Para mi modo les daba mucha confianza (...). Se la pasaba charlando...hay había una compañera también que se la pasaba charlando con ella y eran los dos así y no las soportaba. Porque ya no hablaban cosas interesantes. Hablaban de uñas, de crema, de pelo (se ríe). Y yo me quería ir pero no podía porque si no me bajaba la nota.*

Por el contrario, destaca el perfil de la profesora Suarez, como un estilo profesoral que no resulta de su agrado porque la docente tomaba demasiada confianza.

Los relatos seleccionados dan cuenta de la diversidad de situaciones áulicas que se presentan en el cotidiano escolar y responden a perfiles opuestos de los docentes en tanto atributos que los estudiantes consideran merecedores o desmerecedores de respetabilidad.

Cabe señalar que los jóvenes también manifiestan, otro estilo profesoral que para ellos merece respeto y es el de aquellos profesores que guardan cierto equilibrio entre la exigencia y la confianza, aquellos que pueden sostener un trato empático, pero que al mismo tiempo afirman su rol como transmisores de conocimiento, así lo relata el siguiente estudiante:

Verónica (Entrevistadora): *¿Y... digamos de todos los estilos de profesor que me comentaste, cual es el que vos respetas más?*

Damián (4to año Escuela Posadas). *El que sabe separar la amistad del trabajo, ese porque si mezclas las dos cosas, no vas poder trabajar ni enseñar a los alumnos y... tenes el riesgo de perder tu trabajo también. Están los profesores que vienen hablan con los chicos así se ríen, hacen chistes todo, y después dicen "bueno se terminó", empiezan a dar la clase. Ese es el profesor a mí más me gusta, esa actitud que tiene el profesor de Geología.*

A este respecto consideramos de suma importancia la necesidad de consensuar y aunar criterios comunes de modo colectivo para favorecer la gestión de la autoridad en las aulas por parte de los profesores de manera satisfactoria. Al mismo tiempo se torna necesario que las normas de convivencia puedan ser trabajadas colectivamente entre los jóvenes y adultos de la institución escolar. Hasta aquí hemos realizado un recorrido, por aquellas características que los estudiantes consideran dignas de respetabilidad en los adultos de la institución educativa. En primer lugar los estudiantes destacan que los profesores dignos de respeto son aquellos que logran sostener cierto orden en la clase, que principalmente, mantienen exigencia en cuanto a los contenidos curriculares. En su opuesto los docentes que "flaquean" desde la mirada de los jóvenes, son aquellos que, o bien entablan un trato de mucha *confianza*, o no logran sostener una relación de asimetría clara con respecto a los alumnos.

Respeto y reciprocidad

Martuccelli señala que la demanda de reconocimiento, se encuentra vinculada a la disolución de "cierto orden social vinculado a la jerarquía y al honor así como una nueva identidad mas individualizada y diferenciada" (2007, p.247). Así lo expresa una alumna cuando relata su punto de vista acerca de por qué considera que la directora le estaba faltando el respeto.

Verónica (Entrevistadora): *¿vos crees que alumnos y maestros deben cumplir las mismas pautas de convivencia?*

Malena (4to año- Escuela La Plata): *Obvio!!*

Verónica: *¿o que los alumnos tienen que cumplir más?*

Malena: *No no, somos todos personas, seres humanos y el respeto lo tenemos que tener todos, tanto los profesores como alumnos, el tema de hablarle al chico también tiene que ser con respeto siempre, por ahí muchas veces hay un porcentaje de chicos, ponele de 5 chicos, dos se portan mal o tres, y por ahí ese profesor o directivo, digamos trata a los otros de la misma manera que a esos chicos que se portan mal y por ahí te hablan de la misma manera, como que confunden, a mí me pasó con la directora, que una vez yo estaba arriba, yo estaba hablando con la profesora, estaban los chicos entrando, subiendo y empezó a gritar la directora la sacaron de quicio no sé... y empezó a hablarle a todos mal, que suban vayan arriba, abajo y a mí me habló como que estaba tratándome... me acarreo más o menos me sentí como que me estaban acarreo no sé... como explicarte, me dio la sensación esa, no me gustó para nada, es más se lo dije "si a usted le gusta que la respeten a mí me gustaría que me respeten, que me hablen de la misma manera en que yo la estoy tratando a usted, si yo la trato con respeto, a mí tráteme con respeto, yo si usted me habla yo la entiendo no tengo la necesidad de que me grite, yo soy una persona y entiendo si me hablan, no si me gritan...*

Como podemos observar, la estudiante señala de modo claro que para ella el respeto se encuentra vinculado con los derechos ciudadanos y a un trato justo, lo expresa de diversas formas en el relato que pueden entenderse como una solicitud de un trato diferenciado, respecto de los estudiantes que se portan mal y como un pedido específico acerca de: *si yo la trato con respeto, a mí*

tráteme con respeto.

Aquí ingresamos a un núcleo común que caracteriza las prácticas de respeto. Se trata de la noción de reciprocidad. Sennett (2003) plantea que la reciprocidad sería la columna vertebral del respeto, en tanto destaca el carácter relacional del mismo "(...) en la vida social, como en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Es necesario hacerla realidad, ejecutarla." (p. 69)

Así en los relatos de los jóvenes se pone de manifiesto que los modos de expresión de respeto se vinculan con un intercambio mutuo, uno tiene que poder otorgarlo para recibirlo.

Consideraciones finales

Hemos realizado un breve recorrido por las características centrales de los atributos y estilos que los estudiantes consideran dignos de respeto en los adultos de sus instituciones educativas entendiendo que se evidencia una diversidad de cualidades que los estudiantes valoran como respetables "la exigencia", "la experiencia", "mantener cierto orden en clase", "el que sabe separar la amistad del trabajo", etc.. En este sentido, si bien los alumnos rescatan la importancia de que el adulto tenga un trato recíproco y afectivo para con ellos, valoran éste sepa sostener el rol de transmisor de conocimiento y establecen una clara diferencia entre aquellos docentes que en la búsqueda por construir un trato empático pierden el lugar de asimétrico propio del vínculo entre docentes y alumnos. Nos preguntamos por el lugar de la escuela en la promoción de vínculos de respeto mutuo, especialmente en contextos de reconfiguración de los modos de regulación intergeneracional, donde la incertidumbre y la ambigüedad que atraviesa los intercambios expresivos entre los sujetos son moneda corriente.

Sobre este aspecto destacamos la posibilidad de construir espacios colectivos de reflexión en donde los diversos actores de la escuela puedan pensar de qué modos se pueden promover vínculos de respeto y reconocimiento mutuo entre sus diferentes actores.

NOTA

[i] Todos los nombres de los entrevistados y/o referencias han sido cambiados en pos de mantener la confidencialidad de sus identidades.

BIBLIOGRAFIA

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research, (Cap. I). En: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) Handbook of Qualitative Research, California: Sage Publications.
- Illouz, E. (2014) Por qué duele el amor. Una explicación sociológica. Buenos Aires: Katz.
- Martuccelli, D. (2007). Gramáticas del Individuo. Buenos Aires: Losada.
- Núñez, P. (Julio 2011) El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad Juvenil. Pedagógica. Montevideo, N° 1, pp 3-32,
- Mejía Builes, B. M., Muñoz Arango, C. P. y Moreno Carmona, N. D. (enero-junio, 2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(1), 136-157.
- Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona, Anagrama.
- Tenti Fanfani, E. (2004) "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". Revista Todavía N° 7. Obtenido de www.revistatodavia.com.ar, 2004.

LA APLICACIÓN DEL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Silveira, Israel

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Lanús. Argentina

RESUMEN

El artículo tercero de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, referido al interés superior, es el más enigmático de los cuatro que han sido señalados como principios rectores para la aplicación efectiva de toda la convención. Es el que más discusiones ha dado respecto de su conceptualización como de sus implicancias en la práctica. Nos proponemos situar esta discusión, muy asidua en los contextos jurídicos y administrativos, en el ámbito educativo, con especial referencia a las prácticas de la orientación escolar. Nos basaremos en uno de los modos que propone la UNICEF (1999; p.9) para su aplicación: el que lo propone como un principio orientador que puede ayudar a resolver la confusión que se establezca en torno a distintos derechos. Nuestra reflexión se inspira en situaciones dilemáticas que involucran el choque o colisión de derechos establecidos en la CIDN. El propósito es aproximarse a la manera en que el orientador escolar fundamenta sus intervenciones, para explorar cómo integra en esa fundamentación al ISN y cuáles son sus concepciones acerca de este principio. Proponemos que un análisis de esas concepciones es ineludible como parte de cualquier estrategia que se proponga la protección y la promoción efectivas de los derechos de los niños el ámbito educativo.

Palabras clave

Interés superior del niño, Intervenciones educativas, Perspectiva de ciudadanía, Colisión de derechos

ABSTRACT

THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF THE CHILD'S BEST INTERESTS IN THE FIELD OF EDUCATION. CONCEPTIONS OF SCHOOL GUIDANCE PROFESSIONALS

The third article of the International Convention on the Rights of the Child refers to the best interests, one of the four principles that have been identified as the guiding ones for the effective implementation of the entire convention. This principle is the most discussed as regards its conceptualization and its implications in practice. We intend to put its discussion, which is very assiduous in legal and administrative contexts, in the realm of education, with special reference to the practice of school counseling. We base on one application mode of this principle, studied by UNICEF (1999, p.9): the one which proposes BIOC as a mediating principle that can help to solve the confusion that might emerge among different rights. Our reflection is inspired by problematic situations involving the crash or collision of rights established in the CRC. The purpose is to approach the way in which the school counselors bases his/her interventions, to explore how he/she integrates BIOC into their foundation and the ways in which he/she conceives this principle. We propose that an

analysis of these conceptions is inescapable as part of any strategy aiming to the effective protection and promotion of children's rights in the educational field.

Key words

Best interests of the child, Educational interventions, Citizenship perspective, Collision of rights

Introducción

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño expresa la síntesis de una larga trayectoria a lo largo del pasado siglo y un cambio de paradigma en su última década. A veintiséis años de la sanción de la ley 23.849[i] por la que el estado argentino ratifica la Convención, se ha avanzado significativamente en el reconocimiento teórico de los derechos de niñas, niños y adolescentes; pero comparativamente muy poco en términos de su cumplimiento efectivo[ii]. Nuestras instituciones educativas, no son ajenas a esta comprobación.

En el contexto de un seminario sobre Derechos de la Infancia y Educación dictado entre agosto y octubre de 2015, en el marco del Componente II del Programa Nacional de Formación Permanente, un grupo de profesionales de los Equipos de Orientación Escolar (en adelante EOE), produjo narrativas para reconstruir críticamente algunas de sus prácticas. El propósito era hacerlas disponibles para otros, para que pudieran interpretarse los sentidos y significaciones que los profesionales producen y ponen en juego cuando escriben y leen, acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2005). El trabajo que aquí se presenta está en buena parte inspirado en una reflexión a propósito de la discusión de estos casos referidos a situaciones conflictivas complejas en los escenarios escolares, entendiendo por tales aquellas que producen un quiebre y un impacto en la dinámica habitual en una institución educativa.

En el contexto escolar argentino de principios de siglo XXI, se pretende que las intervenciones que demanden estas situaciones, adopten como elemento estructurante a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (en adelante CIDN) y las leyes y disposiciones de nuestro ordenamiento jurídico inspiradas en ella, que han consagrado el paradigma de la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

Una educación inclusiva orientada en la dirección de la justicia social (Connel, 1993), supone a las instituciones educativas como espacios privilegiados de realización de los derechos de la infancia. En un contexto escolar de ampliación de derechos, como marca identitaria de un momento histórico, político y social, la referencia al carácter integral que deben asumir la promoción y la protección de los derechos

de la infancia, se vincula con la universalidad y la indisolubilidad de los derechos. Dicho carácter supone que cada uno de los derechos se encuentra en el mismo nivel de jerarquía respecto del otro. Privados del recurso a establecer un orden de prelación para resolver la colisión en que suelen incurrir los derechos, el interés superior del niño (*en adelante ISN*) se propone como una estrategia de optimización para la máxima concreción posible de todos ellos, según las circunstancias presentes en cada situación. En consecuencia, este principio ha de tenerse en cuenta en cada una de las decisiones que se tomen respecto a las trayectorias educativas y sobre todo en aquellas donde la complejidad que las atraviesa pareciera oficiar a modo de obstáculo para habilitar, alojar e incluir.

El Interés Superior del Niño en el marco de la CIDN

El Comité de los Derechos del Niño señala en la Observación General N°5/2003 que “la adopción de una perspectiva basada en los derechos del niño, mediante la acción del gobierno, del parlamento y de la judicatura”, es necesaria para la aplicación efectiva de toda la Convención, particularmente habida cuenta de los artículos 2, 3, 6 y 12, que el Comité propone como principios generales: el principio de no discriminación, el ISN como consideración primordial en todas las medidas concernientes a los niños, el derecho a la vida y la obligación de los Estados de garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños, y el derecho del niño a ser escuchado y a expresar libremente su opinión.

Aún siendo considerado un principio rector, el ISN es acaso el más enigmático de los cuatro propuestos por el Comité y el que más discusiones ha dado respecto de su conceptualización como de sus implicancias en la práctica (Alegre, Hernández y Roger, 2014). De la revisión bibliográfica, hemos podido identificar dos posiciones respecto del ISN. Una de ellas es la de quienes consideran que este principio operaría en el sentido de defender la vigencia de las antiguas instituciones tutelares (Freedman, 2007), ya sea en el plano judicial, en el orden administrativo, educativo, etc., otorgando la facultad de intervenir con niveles de discrecionalidad inconciliables con una perspectiva de niñas y niños como sujetos plenos de derechos. Esta posición resultaría de considerar al interés superior del niño en continuidad absoluta con la institución del *interés del menor* ligada a la llamada doctrina de la situación irregular. Por otro lado, hay quienes proponen analizar la noción del “interés superior del niño” sólo en el contexto de la CIDN, pues aunque esta fórmula recogida del anterior derecho de familia o de menores, haya sido usada profusamente por diversas legislaciones durante el pasado siglo, adquiere un significado completamente nuevo al ser incorporada en el artículo tercero de la Convención (Cillero Bruñol, 1999): En tanto alguien se rija por la interpretación que se desprende del conjunto de las disposiciones de la Convención, es posible dar al interés superior del niño una *concepción garantista* que promueva la conciliación entre este principio y la protección efectiva de los derechos de la infancia.

El artículo tercero alude directamente al ISN como “una consideración primordial”, casi una norma de procedimiento. Sin embargo, no se hace allí ninguna precisión sobre el mismo. Explorando el texto de la convención, encontramos referencias a este principio en otros cinco artículos. En el artículo 9, se invoca el ISN en los casos en los que el niño deba ser separado de sus padres en situaciones de maltrato o descuido, o por haberse otorgado judicialmente la custodia a uno de los progenitores. En el artículo 18, se hace referencia a la responsabilidad principal de los padres o en su caso, a los tutores, de la crianza y el desarrollo del niño, previendo que su preocupación fundamental sea el ISN. Los artículos 20 y 21, en

los que se establecen medidas para el caso de los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, con especial referencia al sistema de adopción, también prevén que el ISN sea la consideración primordial. Finalmente también encontramos una referencia a este principio, en los artículos 37 y 40 relativos a la privación de la libertad y al asesoramiento jurídico del niño considerado culpable o acusado de infringir las leyes penales, respectivamente. De lo anterior se desprende que el sistema judicial es el que más comprometido ha estado siempre con la aplicación del principio del ISN.

Nos proponemos situar esta reflexión, muy asidua en los contextos jurídicos y administrativos, en el *ámbito educativo* y con especial referencia a las prácticas de la orientación escolar. Para ello, importaremos categorías y esquemas de reconocimiento e interpretación propios de los contextos mencionados en primer lugar, siempre advertidos de la especificidad de “lo escolar”. Nos aproximaremos a los modos de aplicación de este principio para tratar de comprender cómo lo conciben los profesionales de los EOE. Nuestra hipótesis es que sus intervenciones se estructuran principalmente a partir de sus concepciones, las que participan en el reconocimiento de los derechos de la infancia, y se constituyen en facilitadores o bien en restricciones subjetivas, para el cumplimiento efectivo de esos derechos en los contextos escolares.

Las concepciones

Para abordar las concepciones de los profesionales de los EOE, se asume una perspectiva teórica desde la psicología cognitiva, particularmente en línea con los trabajos de André Giordan y Gérard de Vecchi (1999). Según estos autores la concepción es el punto de partida para elaborar los conceptos (constructos) que darán la estructura a una red de relaciones mentales que subyacen a la interpretación de una situación. Lo que más nos interesa destacar junto con los autores mencionados, es que se trata de un *proceso* y que las concepciones que el sujeto posee filtran, seleccionan y elaboran la información referida a la situación y que ésta puede completarse, limitarse o transformarse originando nuevas concepciones. Queremos remarcar aquí este carácter procesual de las concepciones porque es posible referirlo al carácter contextual que asume la aplicación de los derechos del niño en situaciones conflictivas complejas en los escenarios escolares.

Llegados a este punto, conviene referirnos brevemente a la diferencia que tanto la filosofía del derecho como la deontología jurídica, establecen entre reglas y principios. Las *reglas* tienen la forma de un juicio de imputación (Kelsen 1993:90): a un supuesto de hecho se le asigna o imputa una consecuencia jurídica, de forma que si se da el primero debe darse el segundo. Los *principios* son definidos como máximas de optimización, o sea, preceptos que han de ser realizados en lo posible *según las circunstancias fácticas y jurídicas existentes* (Alexy 1997, 86).

Los principios tienen como forma de aplicación la *ponderación*, ya que dado su grado de indeterminación, entran fácilmente en colisión con otros principios. Dado que todos los derechos consagrados en la CIDN adoptan, por la misma indeterminación relativa y la pretensión expansiva de su aplicación, la forma de un principio, no debería sorprendernos que habitualmente colisionen. Muy por el contrario, lo que debería inquietarnos, sería que nuestras decisiones relativas a la protección de los derechos de las niñas y niños no incluyeran de ordinario la ponderación de los mismos.

Las intervenciones

Una estrategia que resultó muy fructífera en el marco del seminario realizado con los orientadores escolares, fue la discusión de situaciones dilemáticas encuadradas dentro de las prácticas específicas de estos profesionales. Consideremos una de estas situaciones relatada por uno de los participantes. Se trata del caso de una joven de trece años, víctima de abuso sexual intrafamiliar que habiendo hablado al respecto con una orientadora de su escuela secundaria, se niega una y otra vez a que ésta intervenga en el sentido de denunciar el hecho. Tampoco accede a que la orientadora, alertada por las circunstancias del abuso, medie para que se realice un test de HIV, por temor a que su situación pudiera trascender por ello. La niña manifiesta estar segura de que ese único ataque no volverá a repetirse y le exige confidencialidad a la profesional, dando por cerrado el tema.

Mucho se ha escrito ya sobre el respeto a la intimidad del niño o la niña víctima de delito como garantía, casi siempre en relación con la colisión en que suele incurrir con derechos de terceros como el derecho a la información y a la libre expresión. A ese respecto se ha afirmado por ejemplo que dado que ningún derecho es absoluto, “es obvio que el derecho a la intimidad que forma parte de los derechos personalísimos, tiene rango superior a la libertad de expresar las ideas por la prensa, razón por la cual, en este caso debe preferirse el derecho a la intimidad, resignando al otro” (Ekmekdjian, 1997:100). Existe además abundante jurisprudencia en la que se ha consagrado el deber de protección especial de los niños y niñas y la prioridad de sus derechos frente a derechos o intereses de terceros. Es fácil colegir entonces, que si bien podría discutirse el concepto de derecho a la intimidad que contempla la CIDN en su artículo 16, el profesional del EOE que interviene estaría en principio limitado para socializar el caso con sus pares, el equipo directivo o el inspector de la rama, a menos que lo haga en absoluta reserva de la identidad de la joven. *¿Pero qué ocurre con este derecho a la intimidad cuando colisiona con el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6) y/o el derecho a la salud (art.24)?*

Al Comité de los Derechos del Niño le preocupa que por lo general, los servicios de salud aún no sean lo suficientemente receptivos a las necesidades de los menores de 18 años, en particular los adolescentes y que no les permitan participar en las decisiones que afectan a su salud sin que esto implique juicios de valor, o requiera el consentimiento parental (Observación N°3, 2003).

En nuestro medio, Ferreyra y Horn (2012) por ejemplo, han investigado las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad en distintos contextos y advierten cómo las prácticas sociales de las que participa cotidianamente el niño no reconocen la incondicionalidad de sus derechos civiles, particularmente del derecho a la intimidad, a pesar de que ellos hayan sido enunciados en la Convención.

Aquí se le imponía al profesional la necesidad de hacer una ponderación de derechos en tanto que *principios*. Sin embargo, se intervino como si los derechos tuvieran el carácter de *reglas* y se invocó el ISN para aplicar un criterio de precedencia o de prelación para resolver lo que implícitamente se consideró un conflicto normativo entre el derecho a la supervivencia y a la salud por un lado, y el derecho a la intimidad, por el otro. Se argumentó además, pertinentemente, que ante la posible comisión de un delito, se atendió a la obligación de denunciar que es un deber que nuestro Código Procesal Penal le exige a todo funcionario público y que constituye un límite al secreto profesional en los códigos de ética que rigen los colectivos profesionales que suelen integrarse en los EOE.

Entre los modos de aplicación del ISN, estudiados por la UNICEF (1999; p.9), se encuentra el que lo propone como un principio me-

diador que puede ayudar a resolver la confusión que se establezca en torno a distintos derechos. Se trata entonces, nada más y nada menos que establecer el ISN en el caso concreto de esta joven adolescente, lo que exige del profesional atender a las circunstancias concretas del caso de forma que se optimicen los principios en juego según las circunstancias de hecho y de derecho presentes en el mismo.

A propósito de esta encrucijada en la que parece quedar atrapado el profesional del EOE, podría argumentarse que dado que el niño debe ser protagonista insustituible en la definición de su interés superior (Pérez Manrique, 2006) en virtud del art. 12 de la CIDN, una estrategia posible sería la de involucrar a la joven en la definición de la situación, lo que no excluye la posibilidad de que aún se negara a colaborar en ello.

Conclusiones

Con esta exposición pretendemos dar cuenta de las discusiones que animan nuestra aproximación a la problemática de la aplicación del ISN en los ámbitos educativos, en el contexto de las situaciones conflictivas complejas en el escenario escolar y con particular referencia a las prácticas de los profesionales de los EOE. Advertidos del carácter provisional y fragmentario de este trabajo, aún queremos arriesgar algunas conclusiones:

En cualquier caso, sostenemos que un paso obligado en cualquier estrategia que se proponga la protección y la promoción efectivas de los derechos de los niños en una situación concreta en el ámbito educativo, es el análisis de las concepciones acerca de estos derechos y en particular acerca del ISN en el contexto de la situación que se trate. Pues estas concepciones se corresponden con una estructura o marco de significación; un modelo explicativo que orienta el proceso de una actividad de construcción mental de lo real.

Decir que el carácter contextual de la aplicación del ISN es indisociable del carácter procesual que atribuimos a las concepciones; implica necesariamente que dependiendo de la situación y de la actividad elaboradora que deriva de las concepciones, este principio se orientará hacia el respeto pleno de los derechos del niño o la niña, o hacia el sostenimiento de la vigencia de la institución tutelar operando como un reparo en el mejor de los casos, cuando no una excusa, para intervenir en un sentido contrario a la defensa de los derechos de los niños.

NOTAS

[i] ARTICULO 1º — Apruébase la CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (ESTADOS UNIDOS DE AMERICA) el 20 de noviembre de 1989, que consta de CINCUENTA Y CUATRO (54) artículos, cuya fotocopia autenticada en idioma español forma parte de la presente ley.

[ii] Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia de Argentina. *Cuarto Informe No Gubernamental de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Argentina con Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas*. Presentado en noviembre de 2009 ante el Comité de Expertos en Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, organismo que realiza el seguimiento y vigilancia de la aplicación de dicho tratado de Derechos Humanos.

BIBLIOGRAFIA

Alegre, S., Hernández, X. y Roger, C. (2014). El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas. Cuadernos del SIPI (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina), N°5.

- Alexy, R. (1997). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Cillero Bruñol, M. (2004). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño. En García Méndez, E., Beloff, M. (comps.). *Infancia, ley y democracia en América Latina. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Colombia: Ed. Temis/Depalma. Tercera Edición.
- Cillero Bruñol, M. (1999). Infancia Autonomía y Derechos: una cuestión de principios. En UNICEE-IIN, *Derecho a tener derechos*. Tomo IV. Montevideo.
- Comité de los Derechos del Niño. *Observaciones Generales N° 5 (2003) y N° 12 (2009)*.
- Connel, R. (1993). "La justicia curricular". En *Escuela y justicia social (63-79)*. Madrid: Morata.
- Ekmekdjian, M. (1997). *El Derecho a la Intimidad. La Convención sobre los Derechos del Niño. El orden jerárquico de los Derechos y la Libertad de Prensa*. La Ley. T. D. Pág. 100.
- Freedman, D. (2007). "Los Riesgos del Interés Superior del Niño; o 'Cómo se Esconde el Caballo de Troya' en la Convención". En *Revista Más Derecho*, Bogotá, Colombia.
- Ferreyra, J. y Horn, A. (2012). Discusión sobre las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad desde distintos contextos. 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.
- Giordan, A. y de Vecchi, G. (1999). *Los orígenes del saber, de las concepciones personales a los conceptos científicos*. España: Ed. Díada.
- Kelsen, H. (1993). *Teoría Pura del derecho*. Trad. de R. Vernengo. México: Ed. Porrúa (7 ed).
- Suárez, D. H. (2005). *Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino. Informe del Proyecto UBACyT (F099) "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes"*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

IMÁGENES DEL INVESTIGADOR: LO QUE ES Y LO QUE HACE EN EL PENSAMIENTO DE INVESTIGADORES EN FORMACIÓN

Silvestri, Lisel Irina; Corral, Nilda

Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

RESUMEN

Se informan resultados seleccionados de una investigación dedicada a examinar las creencias de becarios de posgrado en distintos dominios disciplinares. Su objetivo es describir, interpretar y comparar sus creencias acerca de la ciencia como conocimiento constituido, como proceso de producción y como actividad en contextos disciplinares e institucionales. En esta presentación focalizamos los resultados en tres disciplinas del área de Ciencias Sociales. Se exponen resultados relativos a las "Imágenes del investigador: lo que es y lo que hace". El diseño metodológico combinó tareas de selección de afirmaciones concernientes a la idiosincrasia y aptitudes del investigador con metáforas que sugieren la índole y metas de su quehacer, complementadas con una instancia de elaboración libre para mencionar las actividades desarrolladas por ese investigador. Participaron treinta y seis becarios, distribuidos en tres sub muestras equivalentes. Sobre un trasfondo de ideas compartidas surgen perspectivas específicas vinculadas a las tradiciones y praxis en los campos disciplinares. No obstante, la diferencia más significativa atañe a la imagen del investigador dedicado a descubrir mundos existentes, o bien a construir mundos posibles. Para el primero, la actividad cognitiva enfatiza la normatividad metodológica, para el segundo destaca el involucramiento del sujeto en la construcción del camino de la indagación.

Palabras clave

Investigador, Imagen, Disciplinas, Becarios

ABSTRACT

REPRESENTATIONS ABOUT THE RESEARCHER: WHAT THEY ARE AND WHAT THEY DO ON RESEARCHERS' IN-TRAINING THINKING

This work reports results of a research that explores the beliefs of postgraduate scholars from different disciplinary fields. It aims to describe, interpret and compare their beliefs about science as constituted knowledge, as a production process and as an activity in different disciplinary and institutional contexts. In this report we focus on the results from three Social Sciences disciplines related to the representations or images about the researcher, what they consist in and what effect they have. The methodology consisted in selecting statements about the researcher's idiosyncrasy and skills, which included metaphors about the nature and goals of the job. It also included open-ended statements about the activities carried out by each researcher. Thirty-six graduate scholars organized into three groups participated in this study. From a common shared background there emerge specific views related to each of the disciplinary fields' traditions and praxes. However, the most significant difference is related to the representation of either the researcher as devoted to unveil existing worlds or that of a builder of possible worlds. For the former, cognitive activity is related to methodolo-

gical rules, while the latter highlights the subject's involvement in building up the research path.

Key words

Researcher, Representation, Disciplines, Scholars-grantees

INTRODUCCIÓN

Las creencias epistemológicas conciernen a las formas en que se genera, valida y evoluciona el conocimiento científico. Su conformación en diversos contextos de formación ha sido una problemática ampliamente estudiada en profesores y estudiantes de distintos niveles educativos y dominios de conocimiento (Carvajal Cantillo & Gómez Vallarta, 2002; Ravanal & Quintanilla, 2010; Pecharrmán & Pozo, 2006; Mengascini, Menegaz, Murriello & Petrucci, 2004). Hofer (2002) refiere a la epistemología personal en términos de las creencias o convicciones que los individuos sustentan acerca del conocimiento, más específicamente, en torno a la naturaleza, adquisición y criterios de justificación del mismo. Como verdades personales estas creencias representan construcciones que el sujeto realiza en su trayecto de formación para entender el mundo, su naturaleza o funcionamiento, juegan un papel prioritario tanto en la generación de comportamientos y acciones específicas como en la mediación para la comprensión de los mismos y se plantean en distintos grados de convicción (Martínez Padrón, 2003). Ciertas investigaciones las diferencian en tres niveles: generales, académicas y disciplinares (Hofer, 2006). Leal Soto (2010) reconoce en estos resultados un carácter progresivo de lo general a lo particular, en relación directa con el grado de escolarización. Así, en jóvenes y adultos estudiantes de carreras universitarias se espera un predominio de creencias académicas y disciplinares por sobre las generales. Numerosos estudios han propuesto examinar la existencia de diferencias o similitudes entre los diversos dominios del conocimiento (Schommer & Walker, 1995). De acuerdo con la revisión realizada por Muis, Bendixen & Haerle (2006), la especificidad de dominios en las creencias cuenta con evidencia empírica; los estudiantes de distintos dominios expresan diferentes creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje.

Sin embargo, los esfuerzos encaminados a conocer estas creencias en investigadores de diferentes disciplinas sugieren un desarrollo sensiblemente menor, aún cuando se trata de actores privilegiados en la producción y legitimación del conocimiento. Uno de los pocos trabajos en esta línea corresponde al estudio de Lama García, Castillo Mussot & Lama Zubirán (2013), quienes mediante un sondeo de opinión exploran la cultura científica en México, a través de examinar los acuerdos sociales que norman las conductas de los científicos naturales y sociales en sus investigaciones. Otras indagaciones en didáctica de las ciencias, aún cuando se ocupan

de caracterizar las creencias epistemológicas de docentes investigadores, de hecho privilegian el análisis de cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia en la universidad (Garritz & Padilla, 2014; Alvarado Rodríguez & Flores Camacho, 2010).

Atendiendo a esta problemática desarrollamos una investigación en una población escasamente considerada en esta línea de investigación. Su objetivo es examinar las creencias de investigadores en formación de distintas disciplinas, acerca de la ciencia como conocimiento constituido, como proceso de producción y como praxis en contextos disciplinares e institucionales. Nos interesa caracterizarlas en sus contenidos, interpretarlas en el marco de los debates actuales, para finalmente compararlas buscando reconocer creencias compartidas y creencias específicas del dominio en cuestión. Participan becarios de posgrado de Ciencias Biológicas, Ciencias Aplicadas y Sociales que desempeñan sus tareas en dependencias de esta universidad. En el curso de la formación de grado y posgrado, y en el quehacer investigativo bajo el acompañamiento de investigadores con destacada trayectoria, quienes resuelven iniciarse en la investigación científica internalizan y reconstruyen creencias que subyacen a sus decisiones y a sus prácticas disciplinares. Esto sucede en buena parte mediante un proceso no explícito y generalmente acrítico, por lo que su indagación puede aportar elementos valiosos a las instancias de reflexión en los contextos de formación para la investigación.

En ocasión de este trabajo, centramos el análisis en becarios pertenecientes a tres ámbitos de conocimiento en las Ciencias Sociales: Historia, Geografía y Educación. Del conjunto de cuestiones trabajadas, seleccionamos la dimensión que pretende dar cuenta del imaginario en torno al investigador: a) en lo referente a su idiosincrasia o propiedad definitoria de su identidad y las aptitudes/capacidades específicas puestas en acción para su concreción, b) en lo atinente a su condición o índole de su quehacer y las metas o fines que busca, c) en lo tocante a la identificación de las actividades que realiza ese investigador que ha sido perfilado en las elecciones previas.

Puede pensarse que la especificidad de los contextos de formación disciplinar y científica en los que tienen lugar las actividades de producción y justificación del conocimiento de estos investigadores en formación, privilegie una cierta impronta en el modo de concebir a quienes hacen ciencia en esos ámbitos y en el sentido atribuido a su quehacer para el desarrollo del saber disciplinar. Al respecto, uno de los tópicos que aún permanece confuso es precisamente el de la generalidad o especificidad de las creencias a través de las disciplinas o dominios de conocimiento (Leal Soto, 2010). Teniendo en cuenta que la población concernida en este estudio dispone de conocimiento especializado y cierta familiarización con las normas y prácticas de investigación, cabe esperar que sus creencias expresen predominantemente las perspectivas disciplinares tal como se concretan en el contexto en que desarrollan sus actividades.

METODOLOGÍA

Para examinar la perspectiva de los investigadores en formación sobre diversas dimensiones inherentes al conocimiento y a sus procesos de producción, se diseñó un cuestionario semiestructurado que incluyó dieciséis dimensiones. En el área de las ciencias sociales fue administrado a una muestra de treinta y seis becarios de Historia, Geografía y Educación, distribuidos en tres sub muestras equivalentes. Para el tema "Imágenes del Investigador: lo que es y lo que hace", se utilizaron dos planteamientos precategorizados. El primero presentó cinco afirmaciones para escoger la que mejor reflejara las propias ideas sobre la idiosincrasia (lo que es) y aptitudes del investigador (lo que sabe hacer). Ejemplo: (es) "Un

productor de ideas/ (sabe hacer) que encuentra el modo de averiguar si las mismas se acercan a lo que ocurre en la realidad". El segundo ofreció tres metáforas para seleccionar aquella que evocara más adecuadamente la índole (lo que es) y las metas (lo que busca con su hacer). Ejemplo: (es) "Un explorador/ (sabe hacer) que busca territorios aún desconocidos". En una tarea complementaria se presentó un ítem de respuesta libre para enunciar al menos tres actividades desarrolladas por ese investigador perfilado en las elecciones previas.

La descripción e interpretación de los resultados busca reconocer rasgos generales o compartidos en los dominios examinados y rasgos indicativos de identidad disciplinar.

LO QUE EL INVESTIGADOR ES Y HACE

1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

a) Idiosincrasia y aptitudes del investigador. Cada afirmación expresó una propiedad definitoria de la actividad, complementada con la aptitud o capacidad específica puesta en acción para su concreción. Se pidió escoger la que mejor reflejara las propias ideas sobre el investigador. *Un investigador se parece a...*

- "Un buscador de instrumentos adecuados que puede leer la realidad compleja y cambiante". Mayoritariamente aceptada por los becarios de Historia. Fue aceptada sólo por un tercio de los becarios de Geografía, y vuelve a tener alta aceptación entre los becarios de Educación.
- "Un productor de ideas que encuentra el modo de averiguar si las mismas se acercan a lo que ocurre en la realidad". Sólo dos becarios de Historia la seleccionan. Nuevamente un tercio de los becarios de Geografía hacen esta opción, en tanto que obtiene buena aceptación entre los de Educación.
- "Un solucionador de problemas que sabe seleccionar las mejores ideas e instrumentos para conseguirlo". Prácticamente no fue seleccionada en ninguno de los grupos.
- "Un juez de los fenómenos que puede crear las condiciones para dirimir en qué ocasiones los datos son testigos fiables de las teorías". Sin señalamiento en los tres grupos.
- "Un observador privilegiado que puede anticipar el comportamiento de los objetos que estudia". No fue escogida por los becarios de Historia ni por los de Educación. Sólo dos becarios de Geografía la eligieron.

En síntesis, la preferencia de los becarios de Historia se concentra en el investigador buscador de instrumentos para leer la realidad compleja y cambiante. Entre los becarios de Geografía ninguna alternativa fue privilegiada, dos de las opciones obtuvieron en conjunto dos tercios de las elecciones. En Educación la totalidad de las selecciones se distribuyen en dos afirmaciones.

b) Condición y metas del investigador. Se presentaron tres metáforas que aluden a la índole y fines propios de la actividad del investigador. *Un investigador se parece a...*

- "Un explorador que busca territorios aún desconocidos". Sólo un tercio de los becarios de Historia la seleccionan. En cambio, la eligen dos tercios de los becarios de Geografía y más aún entre los de Educación.
- "Un proyectista que usa sus destrezas para idear aplicaciones en la transformación de las cosas". No seleccionada por los becarios de Historia ni por los de Educación, y con baja aceptación entre los becarios de Geografía.
- "Un escultor que hace emerger una figura a partir de la materia informe". Concentra la mayoría de los señalamientos de los be-

carios de Historia. No aceptada por los becarios de Geografía ni por los de Educación.

c) Actividades que lleva a cabo ese Investigador. Un tercer ítem solicitó mencionar al menos tres actividades acordes al perfil del investigador que se ha delineado en las elecciones precedentes. Por razones de espacio exponemos estos resultados en el siguiente apartado, ya integrados a las elecciones realizadas en los dos ítems anteriores.

2. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Historia. En las elecciones predomina la combinación de la metáfora del *investigador escultor* que hace emerger una figura a partir de la materia informe, con la del investigador buscador de instrumentos adecuados para leer la realidad compleja y cambiante. Las menciones a las actividades de ese investigador dan mayor especificidad a la imagen que delinea este grupo. El historiador necesita del acervo documental que provee la información, pero es él quien da vida a los datos con su intervención. La materia informe se transforma con el trabajo del investigador, apelando a los instrumentos adecuados, que vienen a ser los conocimientos, técnicas y destrezas que permiten elaborar un plan mental. El investigador interpreta, revisa y reelabora en el proceso para reafirmar o modificar sus ideas. El resultado es una narración que será presentada a la comunidad. La imagen es la de un sujeto investigador involucrado en un proceso que busca sustentar interpretaciones. La segunda combinación en este grupo, minoritaria, reúne las imágenes del *investigador explorador* que busca territorios aún desconocidos con -nuevamente- la del investigador *buscador de instrumentos para leer la realidad compleja y cambiante*. Las menciones a las actividades de ese investigador muestran matices diferenciados importantes respecto a la combinación escultor-buscador de instrumentos. En este caso las actividades remiten a operaciones metodológicas secuenciadas, recurrentemente mencionan la búsqueda de fuentes, el análisis para ofrecer explicaciones, la exposición de resultados. Como ejemplo: "Ese investigador elabora nuevos interrogantes a partir de su exploración en un área problemática/ Busca y analiza fuentes para explicar y comprender los procesos analizados/ Enuncia sus conclusiones a la comunidad científica, para poner en discusión lo 'analizado'/ Intenta dar cuenta de procesos aún no conocidos". Predominan las operaciones metodológicas destinadas a lograr explicaciones de lo que aún permanece como incógnita.

Geografía. Las elecciones se concentraron mayoritariamente en la imagen del *investigador explorador* que busca territorios aún desconocidos, y se presentaron en dos combinaciones en número equivalente.

Por un lado, la combinación con la imagen del *investigador productor de ideas* que encuentra el modo de averiguar si las mismas se acercan a lo que ocurre en la realidad. Las actividades señaladas refieren a un proceso metodológico que parte de la observación, registra, sistematiza, analiza información, prueba y valida hipótesis. Se trata de un método bien definido en su estructura, que se corresponde con lo enunciado en las selecciones, un investigador que explora territorios produciendo nuevos conocimientos mediante la observación sistemática, la lectura desde categorías teóricas y su testeo posterior. Prima la idea de un investigador que valora el conocimiento sólidamente establecido y conoce el camino para alcanzarlo. Por otro, la combinación con la imagen del *investigador buscador de instrumentos adecuados para leer la realidad com-*

pleja y cambiante. Las actividades referidas no dan cuenta de los momentos u operaciones en un proceso metodológico, más bien apuntan a amplias instancias generales de la investigación, tales como "explorar el estado de situación del fenómeno a investigar, comprender y elabora metodologías o 'caminos' para incursionarse a conocer, explicar y analizar su objeto de estudio, aportando de esta manera a la ciencia subyacente". Una vez más las actividades señaladas se ajustan a las elecciones realizadas. En estas selecciones y menciones se perfila un investigador cuya actividad está menos normada metodológica y teóricamente, para quien el acervo de conocimientos, métodos y técnicas disponibles en el campo de las problemáticas a tratar no es suficiente, demandando involucrarse al menos parcialmente en su producción.

Los tres becarios que eligieron la metáfora del *investigador proyectista* que utiliza sus destrezas para idear aplicaciones en la transformación de las cosas, cualquiera fuese la combinación seleccionada, tienen en común que la producción de conocimientos está al servicio de la elaboración de propuestas de cambio y de la intervención para la transformación de situaciones.

Educación. Las selecciones son similares a las del grupo de becarios de Geografía. Para las metáforas sobre lo que es y hace un investigador, casi la totalidad eligió la del explorador que busca territorios aún desconocidos, en las mismas combinaciones. En la combinación con la imagen del *investigador productor de ideas que halla el modo de averiguar si las mismas se acercan a lo que ocurre en la realidad*, las actividades señaladas parecen reseñar el esquema de plan de trabajo. Un ejemplo "Elaboración y producción de proyectos/ Recolección de datos en la realidad/ Contacto con la muestra de su investigación/ Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos/ Elaboración y producción científica para comunicar los resultados obtenidos". También en este grupo hay algunas menciones que no aluden a actividades sino a actitudes o disposiciones, tales como actitud abierta ante los hechos, actitud crítica, despojado de prejuicios, predispuesto a cuestionar sus bases teóricas o categorías conceptuales. En el primer caso la producción de ideas parece ubicarse en la generación de un proyecto de investigación que plantea las cuestiones a indagar y el camino para llevarlo adelante. En el segundo, parece tratarse de premisas epistemológicas para un investigador que afronta dificultades e incertidumbres en problemáticas que no admiten determinismos. En cuanto a la combinación con la imagen del *investigador buscador de instrumentos adecuados para leer la realidad compleja y cambiante*, las actividades sugieren que la preocupación focaliza en la especificidad de las ciencias sociales; más que de actividades parece tratarse de mandatos disciplinares tales como identificar situaciones ocultas, veladas y naturalizadas, mejorar y ampliar interrogantes vigentes, interrogar causas poco evidentes, interpretar los datos en constante diálogo con los sujetos involucrados en la investigación, búsqueda constante de interrogantes en la realidad misma y hacia los marcos teóricos e interrogantes. O bien, las actividades describen procedimientos de métodos específicos: registro de observación y entrevistas, codificación, segmentación y análisis de la información recogida, entre otros.

CONCLUSIONES

Los análisis presentados permiten afirmar diferencias significativas en los tres dominios disciplinares en cuanto a las imágenes del investigador sustentadas. De las tres metáforas ofrecidas la del explorador fue la única que obtuvo aceptación en los tres grupos, mayoritaria en Geografía y Educación, menor en Historia. Sin em-

bargo, no parecen ser equivalentes las atribuciones de sentido de los becarios de Geografía y de Educación para esta metáfora. Para los primeros se trata de una realidad objetiva, está allí y la tarea del investigador es llegar a conocerla y explicarla, de allí la importancia dada a lo metodológico, tanto en su dimensión estructurante en el marco de un proceso como en los aspectos más procedimentales. Para los segundos el explorador enfrenta una realidad que no sólo es compleja, sino que se encuentra sujeta a cambios e inscrita en contextos que son relevantes para su comprensión, de algún modo el explorador está siempre ante “un territorio aún desconocido”. De allí la mayoritaria combinación del explorador con el buscador de instrumentos para leer esta realidad. De allí también, que en las actividades mencionadas se advierta una presencia fuerte de lo que podemos llamar principios o mandatos disciplinares y también de actitudes y disposiciones para la vigilancia epistemológica, con menor mención a operaciones metodológicas. Como ya fue señalado, la misma combinación cuando fue privilegiada por becarios de Geografía señala igualmente una mayor participación del investigador en la construcción del camino de la indagación, entendemos que debido a la insuficiencia de los marcos, métodos y técnicas para el tratamiento de los problemas, más que por la índole compleja y mudable de los objetos de estudio como sería el caso en las manifestaciones de los becarios de Educación. En aquellos becarios de Historia que la seleccionaron, las menciones remiten privativamente a grandes operaciones metodológicas planteadas en secuencia, aunque con menciones a la interpretación y la construcción del objeto.

La misma metáfora del explorador cuando se combina con la imagen del productor de ideas, muestra diferencias respecto a la combinación anterior y coincidencias entre los becarios de los tres grupos que las eligen. Las coincidencias residen en la primacía de lo normativo, comparten la idea de un proceso ordenado común a la investigación, originado en el método o en normativas institucionales. Las diferencias residen en el carácter de la normatividad: método estructurante entre los becarios de Geografía, secuencia lógica de procedimientos en Historia, ítems de un proyecto de investigación en Educación. Entre los becarios de Historia fue mayoritaria la elección de la metáfora del escultor que genera una figura a partir de la materia informe, combinada con la imagen del buscador de instrumentos para leer la realidad compleja y cambiante. Dicha metáfora no tuvo aceptación entre los becarios de los otros grupos. Supone construcción de mundos posibles y no sólo descubrimiento, maneras de pensar los acontecimientos históricos mediante procesos interpretativos que reconstruyen de modo no neutro las situaciones en estudio, de allí la mención a la narración como resultado de la investigación y de la continua revisión de las ideas durante el proceso, y luego en el intercambio con la comunidad.

A partir de esta síntesis inferimos una distinción fundamental en el pensamiento de estos investigadores en formación que atraviesa los tres ámbitos disciplinares. Las imágenes de lo que el investigador es y hace se relacionan con las actividades cognitivas de descubrir mundos existentes o de construir mundos posibles. La primera concepción enfatiza las cuestiones relativas a lo metodológico en las variantes que hemos descrito, es decir, pone en primer plano la normatividad de las reglas y operaciones del método, e incluso en algún caso la normatividad institucional. La segunda, mayoritaria y claramente expresada por los becarios de Historia, se manifiesta minoritariamente y bajo distintos formatos entre los becarios de Geografía y Educación. Es el caso entre estos últimos, cuando en lugar de actividades mencionan disposiciones y principios epistemológicos generales que guían el camino de la indagación, y lo es

también entre los becarios de Geografía -aunque excepcionalmente- cuando consideran como una exploración el proceso mismo de investigación, involucrando preferencias y decisiones del sujeto que investiga. Esta diferenciación al interior de cada ámbito disciplinar posiblemente expresa la variedad en los problemas y los modos de tratarlos en los sub campos que se desarrollan en las especializaciones que conforman el campo.

Las conclusiones expuestas están en concordancia con las presentadas en un trabajo con la misma muestra, en el que analizamos las creencias sobre los objetivos del trabajo investigativo, concebidos como las grandes metas de los procesos científicos, las finalidades privilegiadas en la producción de conocimientos, como expresión de razones e intenciones que los nutren y legitiman, los criterios reconocidos para la aceptación de los productos (Corral & Silvestri, 2015). Allí concluimos que los tres grupos comparten un trasfondo de creencias relativo al reconocimiento de la dimensión axiológica de la ciencia y a su interrelación con necesidades y proyectos humanos, en cambio difieren en sus apreciaciones sobre cada una de las cuestiones tratadas, divergencias que enlazan con las tradiciones y las praxis en los dominios disciplinares.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarado Rodríguez, M. & Flores Camacho, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXII (128), 10-26.
- Carvajal Cantillo, E. & Gómez Vallarta, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 577-602.
- Corral, N. & Silvestri, L. (2015). Investigadores en formación: Metas, fines y criterios de valoración epistémica del conocimiento en contextos disciplinares. *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. TOMO I*, 76-80. Ed. Facultad de Psicología, UBA. ISSN 1667-6750.
- Garriz, A. & Padilla, K. (2014). Creencias epistemológicas de profesores investigadores de la educación superior. *Educ. quím.*, 25(4), 400-406.
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. En B. Hofer & P. Pintrich (Eds.) *Personal Epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (3-14). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45 (1-2), 85-95.
- Lama García, A., Castillo Mussot, M. & Lama Zubirán, M. (2013). ¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden. *Argumentos*, 26(71), 39-66
- Leal Soto, F. (2010) Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 9(2), 381-392
- Martínez Padrón, O. (2003). El dominio afectivo en la educación matemática: Aspectos teórico-referenciales a la luz de los encuentros educativos. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Turmero.
- Mengascini, A., Menegaz, A., Murriello, S. & Petrucci, D. (2004). “...Yo así, locos como los vi a ustedes, no me lo imaginaba”. Las imágenes de ciencia y de científico de estudiantes de carreras científicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (1), 65-78.

- Muis, K., Bendixen, L. & Haerle, F. (2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.
- Pecharromás, I. & Pozo, J. I. (2006) ¿Cómo sé que es verdad?: Epistemologías intuitivas de los estudiantes sobre el conocimiento científico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 11 (2), 153-187.
- Ravanal, E. & Quintanilla, M. (2010). Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 111-124.
- Schommer, M. & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.

INGRESO Y PERMANENCIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO: EL DISPOSITIVO DE ENCUENTROS-TALLER ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Stasiejko, Halina; Krauth, Karina Edelmys; Pelayo Valente, Jessica Loreley
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el marco de la preocupación por el ingreso y la permanencia en el sistema universitario, en Argentina y el mundo, las problemáticas vinculadas con la interrupción, el abandono de los estudios y el proceso de inserción conforman un grupo de temáticas especialmente sensibles. Se entrecruzan factores cognoscitivos y emocionales que retroalimentan positiva o negativamente las vicisitudes por las que atraviesan los estudiantes. En continuidad y estrecha relación con tres investigaciones ya finalizadas (UBACyT U-807, 2006-2010; UBACyT 01-2106, 2010-2012 y UBACyT178, 2012-2015), presentamos en esta oportunidad, una propuesta de exploración y, a la vez, una estrategia de abordaje posible para las problemáticas analizadas en las mencionadas investigaciones. Se trata de encuentros-talleres entre ingresantes y docentes, los cuales cumplirán dos funciones, por un lado como procedimiento de recolección de datos y por otro, como una vía de intervención que convoca a los cursantes a repensar el modo en que se implican en la propia trayectoria educativa. En esta oportunidad se plantea el esquema general de trabajo, ubicando como recurso primordial de abordaje de la temática, la modalidad de encuentros-talleres. Se comparten los primeros resultados obtenidos de la recolección de datos vía administración de cuestionarios en función de poder delinear el trabajo posterior en dichos espacios de trabajo entre ingresantes y docentes.

Palabras clave

Estudio, Universidad, Ingresantes, Encuentros-taller

ABSTRACT

FIRST YEAR AT UNIVERSITY: WORKSHOPS-MEETINGS WITH STUDENTS AND TEACHERS

This paper is written taking into account the worldwide and local concern on first year at university. The main problems relate to dropping out of courses or leaving the career. Interdependent intellectual and emotional factors contribute to this matter when students make a choice. The subject of study is framed in a research program that started in 2006 and continues in the present time (UBACyT U-807, 2006-2010; UBACyT 01-2106, 2010-2012 y UBACyT178, 2012-2015). In this opportunity both a research and an intervention resource is introduced: workshop-meetings between undergraduates and teachers. These encounters will contribute both to data collection as well as direct intervention on the subject of concern. A general work schema is presented focusing in these particular resources, as well as the first outcomes from the preliminary data collection by means of questionnaires. These outcomes will prepare the main topics to address in the workshop-meetings.

Key words

Study, University, Undergraduates, Workshops

Introducción y contextualización de la temática

En continuidad y estrecha relación con tres procesos de investigación ya finalizados (UBACyT U-807, programación 2006-2010; UBACyT 01-2106, 2010-2012 y UBACyT178, 2012-2015), presentamos en esta oportunidad, una propuesta de exploración y, a la vez, una estrategia de abordaje posible para las problemáticas analizadas en las mencionadas investigaciones: la subjetivación estudiantil en el trayecto de inserción en el sistema de actividad universitario, obstáculos y dificultades reconocidas por los diferentes actores implicados, desarrollo de significados y potencialidades en el sistema áulico.

En el marco de la preocupación por el ingreso y la permanencia en el sistema universitario, a nivel nacional tanto como internacional, las problemáticas vinculadas con la interrupción, el abandono de los estudios, el proceso de inserción y trayecto del primer año, conforman un grupo de temáticas especialmente sensibles (Bean, 1985 y 1990; Duarte, 2007 y 2009; Ezcurra, 2007; Himmel, 2002; Tinto, 1993; Stasiejko et al, 2007, 2008, 2009). Actualmente, distintas líneas de investigación reconocen una compleja trama de variables involucradas en el fenómeno de la permanencia y de la desvinculación, derivándose de las mismas variadas propuestas de intervención.

El ingreso al sistema universitario se presenta como tiempo y oportunidad de construcción de una nueva dimensión de la subjetividad: la estudiantil universitaria. En tal proceso se entrecruzan factores cognoscitivos y emocionales que retroalimentan positiva o negativamente las vicisitudes por las que atraviesan los estudiantes, de modo que el conjunto de factores puede favorecer la continuidad en los estudios o, por el contrario, generar fenómenos de desvinculación y abandono.

El aspecto emocional ha sido identificado como una variable fundamental en la construcción de la identidad de los aspirantes a la nueva actividad de estudio: entusiasmo, optimismo, confianza, constituyen algunas de las emociones referidas por los estudiantes en los inicios del ingreso. No obstante, mientras que para muchos el ingreso puede ser sostenido con éxito, para otros tantos las emociones positivas mencionadas se entremezclan con otras contrapuestas, activadas a partir de resultados no exitosos (como frustración, falta de confianza en sí mismo y baja autoestima, desaliento), de modo tal que derivan -en muchos casos- en el abandono del proyecto en la medida en que no se logran redireccionar las acciones de estudio hacia metas posibles[i].

En las conclusiones elaboradas a lo largo de las tres etapas de investigación hemos identificado reiteradamente que los estudiantes que no disponen o no pueden construir rápidamente las pericias requeridas para sortear y capitalizar las dificultades propias de este salto cualitativo en la formación académica, requieren del desarrollo de prácticas y acompañamientos por parte de la institución, mediatizadas a través de sus docentes. En ausencia de tales propuestas se pudo identificar que los estudiantes suelen suponer

que el problema es personal en tanto el sujeto individual es quien no puede, el que no sabe estudiar, circunstancia que promueve en gran medida el abandono.

Hemos recabado los diferentes modos de intervención propuestos desde las instituciones educativas y dirigidas a la resolución de las problemáticas prototípicas, enfrentadas por los ingresantes. Ubicamos desde aquellas que toman en cuenta las dificultades cognitivas (proponiendo cursos sobre metodología de estudio, sistemas tutoriales, etc.) hasta los que acompañan a los ingresantes en las cuestiones vocacionales y emocionales (orientación, talleres, etc.). Sin embargo, un tipo de intervención que aún no se ha desarrollado ni difundido es la que puede realizarse en el interior del aula, entre el docente a cargo del curso y los cursantes. Bajo este lineamiento, resulta de suma importancia que los docentes de ingresantes al sistema universitario se consideren como una variable central, no solo en el modo en el que acercan conocimientos disciplinares sino en cómo aproximan andamios flexibles y apropiados durante el proceso de construcción de la subjetividad estudiantil (Valsiner, 1997; González Rey, 2002). Consideramos que el docente ocupa un lugar de privilegio en relación a sus estudiantes y que desde tal función puede habilitar espacios dirigidos a la construcción de nuevos significados y sentidos posibles de la experiencia universitaria.

Caracterización del proceso de exploración e intervención: dispositivo de encuentros-talleres

Hacerse estudiante universitario es un proceso con un desarrollo temporal en el que las posibilidades de reflexión sobre la participación en la actividad y la toma de conciencia de la propia implicación pueden colaborar en la consolidación y/o reformulación de la construcción de la trayectoria en la universidad. La construcción de la subjetividad estudiantil se va produciendo mientras se llevan a cabo las cursadas y se realizan las acciones características y específicas de la actividad de estudio. Entre otras, la cumplimentación de las evaluaciones que conducen a la acreditación y las formas de ponderar la propia participación en esos momentos, son algunas de las acciones más representativas de la actividad de estudio.

En base a las conjeturas expuestas, se proyecta la realización de encuentros entre docentes y estudiantes de la materia Psicología, en la cursada presencial correspondiente a diferentes sedes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, y en la modalidad a distancia, a través del programa UBAXXI. Los encuentros se concretarán en relación con los tiempos de la administración de las evaluaciones, y serán coordinados por los docentes, a fin de reflexionar, interrogarse y tomar conciencia sobre las propias concepciones y significados que sustentan la realización de prácticas habituales en el contexto del aula universitaria, como lo son las evaluaciones escritas que conducen a la acreditación de las asignaturas.

Tales encuentros-talleres cumplirán dos funciones, por un lado en tanto procedimiento de recolección de datos y por otro, una vía de intervención que convoca a los cursantes y sus docentes a repensar el modo en que se implican en la propia trayectoria educativa.

Marco teórico

Nos basamos en la propuesta de la Psicología Histórico Social desarrollada por L. Vigotsky, respecto de la consolidación de los procesos psicológicos superiores o mediados. De acuerdo con sus principios e investigaciones, puede entenderse que el desarrollo del funcionamiento subjetivo toma su forma durante la participación en actividades sociales junto con otros y en base al apoyo y colaboración proporcionada por otros más capacitados en el uso de sistemas semióticos específicos.

Uno de los procesos mediados que destacamos en esta oportunidad es el referido a la consolidación del pensamiento en conceptos, cuya formación histórica y social habilita al entendimiento y a la comunicación con otros durante la participación en actividades sociales situadas en un momento histórico y en un contexto localizado. Cualquier actividad, la universitaria como ejemplo, es un factor formante de la subjetividad de quienes participan de la misma. Una actividad existe en tanto tenga vida la relación dinámica entre los elementos heterogéneos que la componen (docentes, cursantes, instrumentos de mediación, reglas, formas de comunicación, modos de producción y reparto de los saberes, entre otros). Todos los elementos están en estrecha relación y también en contradicción, acumulando tensiones que muchas veces se naturalizan, no se toman como objeto de investigación ni convocan a formas de intervención que puedan llevar a la modificación de las prácticas y a la ampliación de la conciencia de los participantes. Es importante destacar para nuestro propósito uno de los principios que asume la Teoría de la Actividad, el que subraya que una actividad puede ser modificada por sus participantes, transformada a partir de esfuerzos colectivos deliberados y sostenidos en el tiempo, dirigidos hacia la superación de las contradicciones acumuladas (Engeström, 2001a y b; Daniels, 2003).

Se considera que el trabajo conjunto en torno a las contradicciones entre los diferentes puntos de vista e intereses que conviven en la actividad áulica universitaria (docentes y cursantes), en relación con los diferentes usos de los instrumentos mediadores (sistemas conceptuales), los distintos valores otorgados a las reglas (formas de evaluación, secuencias, plazos, entre otras), los modos privilegiados de comunicación, producción y consumo de conocimientos, pueden permitir la revisión y expansión de los límites de las prácticas que se llevan a cabo dentro de la actividad. En particular, en el marco de encuentros de este tipo se hace posible cambiar las formas de comunicación dirigidas hacia una mayor horizontalidad y hacia la toma de conciencia de aquello que cada parte aporta a la existencia de la actividad como conjunto (prácticas pedagógicas y prácticas de estudio) (Monereo & Pozo, 2003).

Estrategia metodológica

En tanto proceso de indagación, se incluye en el marco de las investigaciones cualitativas (Flick, U, 2004), específicamente de la Teoría Fundamentada en los datos (Glaser, 2000; 2002). De carácter abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones según los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004). Se busca obtener un conocimiento de carácter eminentemente descriptivo y teórico, que conformará el sustento del proceso de intervención planteado.

De acuerdo con la Teoría Fundamentada, se asume que es conveniente conformar la muestra siguiendo la técnica de muestreo teórico que supone la selección de casos a estudiar según su potencial para refinar y/o expandir conceptos y teorías que se van desarrollando. El muestreo será llevado a cabo con el objetivo de alcanzar una "generalización analítica" (Sato et al, 2007). Se decidió seleccionar cursos en sedes con diferentes identidades, buscando la inclusión de ingresantes de diversas procedencias y con trayectorias educativas/escolares heterogéneas (Terigi, 2010). Los docentes a cargo de los cursos están incluidos en el proceso de investigación e intervención.

Diseño de los primeros instrumentos de recolección de datos

Para un primer momento se planteó la administración de cuestionarios con ítems abiertos y cerrados, para ser completados indi-

vidualmente. En los mismos se solicitan los datos personales de los ingresantes y una caracterización de la trayectoria educativa. Entre los ítems abiertos se consulta por cómo conciben el estudio universitario, cuáles son las dificultades y facilidades con las que se encuentran en el proceso de inserción al estudio en la universidad; cuáles las emociones que registran durante este proceso y, finalmente, se solicita la concreción de un dibujo que los represente a ellos mismos estudiando.

Respecto de la inclusión de las elaboraciones gráficas, se ha corroborado que los sujetos disminuyen el control intelectual y el enmascaramiento de las significaciones espontáneas, favoreciendo una expresión más abierta de las cuestiones que se interpelean. El dibujo es una representación de experiencias y hechos emocionales que exige una intensa tarea de simbolización en la que cada elemento contiene condensaciones de la historia personal y supone una compleja transformación de representaciones internas a imágenes plásticas que pueden ser analizadas (Banks, 2008).

En un segundo momento, promediando el cuatrimestre donde se realizará la intervención, se llevarán a cabo talleres grupales donde se debatirán las formas de producción alcanzadas en las evaluaciones y se propiciará la toma de conciencia de las estrategias utilizadas así como la posibilidad de inclusión de variaciones en resolución de las consignas. Los talleres se diseñarán durante el proceso e incluirán algún aspecto lúdico y/o representación visual que permita compartir apreciaciones y afectos vinculados a la actividad de estudio.

Hacia la finalización de la cursada se recolectará la ponderación de los cursantes sobre la participación en los talleres: en qué aspectos consideran que favorecieron -o no- algún tipo de cambio en las propias acciones de estudio, en la construcción y/o reconstrucción de la propia subjetividad estudiantil. Tal recolección se realizará a través de dos vías: una individual, que consistirá en la relectura de las respuestas que fueron elaboradas en el cuestionario inicial, a la que se le agregan ampliaciones o modificaciones de lo expresado en el primer momento y en relación con la participación en los talleres. La otra vía, propondrá una entrevista grupal por curso. El grupo que se constituya estará formado por un representante de cada uno de los grupos participante en los encuentros taller. En la entrevista grupal se solicitará la evaluación de la experiencia y la explicitación de las repercusiones positivas y negativas.

Resultados alcanzados en la primera etapa: administración de cuestionarios.

Para este primer tramo, cuyo objetivo principal es recabar información respecto de los temas sensibles a ser trabajados en los futuros encuentros-talleres, incluimos un objetivo adicional. Además de identificar las significaciones sobre el estudio universitario entre los ingresantes 2016, se ponen en relación los datos emergentes con los obtenidos en el marco del primer proyecto UBACyT U-807, de la programación 2006-2009, en el que se aplicó un cuestionario semejante. En los dos momentos (2006 y 2016) se indagaron las mismas temáticas a ingresantes a diferentes carreras de la UBA: modos de concebir el estudio universitario, dificultades y potencialidades identificadas en el proceso en que se estaban incluyendo, emociones involucradas y dibujo que los representa estudiando.

En esta ocasión (año 2016) se administraron 150 cuestionarios a los estudiantes en la modalidad presencial cursantes en dos sedes, la mitad en la sede de San Miguel, provincia de Buenos Aires y los 75 restantes, cursantes en la sede existente en Ciudad Universitaria, CABA.

Actualmente avanzamos con el análisis de lo recolectado, en base

a la Teoría Fundamentada. Se tuvo en cuenta el Manual de Códigos construido en el período 2006-2009, como apoyo que permitió chequear continuidades y discontinuidades en el modo de significar la inserción en el nuevo ámbito de estudio, de ponderar aquello que colabora o no en el proceso de inclusión y las emociones asociadas. Se logró el análisis de la definición de estudio y de las dificultades identificadas.

Respecto de la definición del estudio, en consonancia con lo analizado y sistematizado en el año 2006, continúa significándose en su diferencia con la etapa escolar anterior. Tal diferencia se vincula con un exceso de bibliografía, con la necesidad de contar con más tiempo para el estudio, con el requerimiento de aplicar mayor dedicación, organización y esfuerzo. El estudio se entiende en relación con una serie de tareas intelectuales exigentes, que demandan una especie de salto subjetivo que no alcanzan a dimensionar en este momento inicial. Asimismo, en los dos momentos se hizo presente el desafío implicado en el nuevo contexto, el interés por la formación profesional para un futuro mejor, la posibilidad de superación personal sobre la base de la dedicación y el esfuerzo que se puedan poner en juego.

En cuanto a las dificultades expresadas, no encontramos particularidades distintivas que pudieran relacionarse con la sede de cursada de la asignatura. En ambas sedes identificamos las mismas dificultades, guardando proporciones semejantes.

Sin embargo, en el contenido de las dificultades y en los desafíos que los jóvenes sitúan como problemáticos y necesarios de modificar, sí ubicamos novedades que dan cuenta de la transformación histórica y cultural de la actividad de estudio universitaria.

Al categorizar aquello que los cursantes identificaron como dificultades durante el estudio, mayormente representadas (35%) hallamos una serie de expresiones que fuimos reuniendo bajo un mismo código: significado de las palabras. Bajo tal designación incluimos las dificultades se ciñen a no entender lo que se lee e intenta comprender porque no se sabe el significado de una palabra o de varias en un mismo párrafo. La solución que encuentran es el uso de diccionario o de internet para intentar una nueva lectura que les resulta poco confiable y un tanto decepcionante.

Otro porcentaje importante de dificultades, aproximadamente un 30%, fue codificado como falta de concentración, distracción y pérdida del hilo durante los intentos de lectura y dedicación al estudio. Esta dificultad está relacionada y potenciada por la que acabamos de colocar en primer lugar—no comprender el significado de las palabras—, pero se agrega un motivo de distracción inexistente en la exploración del 2006, el uso de celulares y otros dispositivos de comunicación que actúan como distractores que no saben cómo controlar. El 35% restante de las dificultades se reparte entre encontrarse con textos complejos, mucha cantidad y exigentes con la comprensión, que requieren de muchas lecturas y motivación para la misma (25%), y necesidad de desarrollar una nueva organización de estudio, con control del tiempo y de la dedicación (representada en un 10% del total de la muestra).

Se modificó la representación de las dificultades entre los ingresantes, así como la ponderación de las mismas. Hace 10 años el problema desafiante era lograr una organización mejor, una planificación del tiempo de estudio, el control de los propios procesos de comprensión y las soluciones eran aislarse en un ambiente calmo, realizar más lecturas, dedicarle más tiempo. Hoy, estas dificultades continúan identificándose, pero pasaron a un segundo plano en comparación con la de no disponer de los significados de las palabras para entender textos y otras situaciones comunicativas.

Los resultados encontrados a partir de los primeros análisis in-

terpelan fuertemente a la acción pedagógica. El desarrollo de los significados de las palabras no remite sólo a la ampliación del vocabulario sino a la formación de sistemas conceptuales en los cuales anclar lo que se lee y escucha con el propósito de participar en los actos comunicativos solicitados en la actividad. El desarrollo de los conceptos sólo se realiza en colaboración, dentro de actividades organizadas y dirigidas a la apropiación progresiva de los mediadores semióticos. Como docentes e investigadores nos encontramos con un desafío. Será de sumo interés avanzar en la indagación e intervención sobre las problemáticas relevadas con los ingresantes en esta oportunidad, en el próximo tramo de la investigación: el dispositivo de encuentros-talleres.

NOTA

[i]“Concepciones acerca de la dilación en el estudio durante el ingreso a la Universidad”, UBACyT20020110100178, Programación 2012-2015, (Directora: Lic. Halina Stasiejko). Unidad Académica: CBC. Equipo de investigación: Karina Krauth; Loreley Pelayo Valente, Marta Mirko; Carla Angelotti.

BIBLIOGRAFIA

- Banks, M. (2008) Los datos visuales en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal* 22 (1): 35-64.
- Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Paidós, Barcelona.
- Davidov, V. y Márkova, A. (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En: *Antología La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso, URSS, 1987.
- Duarte, M.E. (comp.) (2007) Vínculo docente alumno. Edit. Universidad Nacional de Córdoba.
- Duarte, M. E. (2009) “Es como que esto nos queda muy grande”. Apropia-ciones del espacio y lógicas universitarias en el ingreso a la facultad, en “Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR”.
- Engeström, Y. (2001a) “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. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001b) 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. y Lave, J.: *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortueditores, Buenos Aires.
- Ezcurra, A (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B. (2000) *The discovery of Grounded Theory*. Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. (2002) “Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory” en *Interpretational Journal of Qualitative Methods*, 1, 2, Article 3 (<http://www.ualberta.ca/~ijqm/>)
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107.
- González Rey, F. (2002) Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. Thompson, Méjico.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sato, T; Yasuda, Y.; Kido, A.; Arakawa, A.; Mizoguchi, H.; Valsiner, J. (2007) “Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories”, en Valsiner, J.; Rosa, A. (2007) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press, NY. Silverman, David (ed.) *Qualitative research methods*. London, Sage.
- Stasiejko, H.; Krauth, K.; Pelayo Valente, L.; González, A.; Ródenas, A.; Tristany, S. (2009) “Subjetividad del estudiante universitario”. En *El padecimiento mental, entre la salud y la enfermedad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: AASM.
- Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L.; Krauth, K. (2008) “Estudiar en la universidad: las definiciones del estudio entre los ingresantes universitarios”. En: *Memorias de las XV Jornadas de investigación del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A. (Tomo I, Págs. 393-395) (ISSN 1667-6750).
- Stasiejko, H.; Pelayo Valente, L.; Krauth, K.; Ródenas, A.; Candela, R. (2007) *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, año 12, nro. 1. Págs. 105-119. “Concepciones y sentidos acerca del estudio en ingresantes al sistema universitario”. CABA.
- Stasiejko, H.; Pelayo, L.; Krauth, K. (2009) “Componentes Afectivos Del Estudio En El Ingreso A La Universidad”, en *Revista Electrónica Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, nro. 2, Bogotá, Colombia.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una re conceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39
- Tinto, V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Valsiner, J. (1997) *Culture and the development of children’s action. A theory of human development*. John Wiley and sons, NY.
- Vigotsky, L. (1995) [1931] *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras escogidas III*. Madrid: Visor distribuciones.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Barcelona.

DE LA PSICOLOGÍA A LA EDUCACIÓN. VICISITUDES EN EL TRÁNSITO DE LAS IDEAS DE VIGOTSKY A TRAVÉS DE DISTINTAS GENERACIONES DE PROTAGONISTAS DE SU RECEPCIÓN

Sulle, Adriana; Bur, Ricardo

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación UBACYT “Las ideas de Vigotsky: Su recepción y apropiación en el contexto de las producciones académicas de la Psicología en la Argentina”, se presenta el recorrido y los cambios que a través de las distintas generaciones han sufrido los postulados vigotskianos.

Palabras clave

Vigotsky, Recepción, Apropiación, Psicología en Argentina

ABSTRACT

OF PSYCHOLOGY TO EDUCATION. TRANSIT VIGOTSKY IDEAS THROUGH DIFFERENT GENERATIONS OF ACTORS OF RECEIPT

Under the Project UBACYT Research “The ideas of Vygotsky: Your reception and appropriation in the context of academic productions of Psychology in Argentina”, been presented the course and the changes through the different generations have the vigotskianos postulates.

Key words

Vigotsky, Reception, Appropriation, Psychology in Argentina

Introducción: El legado de Lev Vigotsky desde su difusión en Occidente, ocurrida a mediados del siglo pasado se ha constituido en un valioso aporte para el campo de la Psicología. Desde que fue conocida su psicología, ha impactado en los ambientes académicos de Europa Occidental, Norteamérica y América Latina (Varela Alfonso, 2003). En la actualidad resulta indiscutible que introdujo una perspectiva teórica compleja y novedosa por la que es reconocido como uno de los autores más trascendentes dentro de la historiografía de la Psicología.

Fue en el territorio de los EEUU y a partir de la traducción al inglés de *Pensamiento y Lenguaje* (1962) que comienza a conocerse extramuros de la URSS el pensamiento de Vigotsky. El libro fue publicado por el MITT (Massachusetts Institute of Technology) y la traducción al inglés fue hecha en Boston. Esta traducción fue posible por las gestiones de Alexander Luria y Roman Jakobson que “eran muy amigos y se pusieron de acuerdo para publicar una versión, diríamos ‘libre de gérmenes’ depurada con respecto al original sin las referencias al marxismo, ‘limpia de gérmenes’ porque en el libro auténtico de Vigotsky hay muchas referencias al comunismo” (Azcoaga, J. en Sulle y Bur, 2014:160,161). Un dato de interés es que el momento de la edición en castellano del mencionado texto, fue una traducción del inglés (y no “directamente del ruso” como se sostiene en la edición) lo que pone en cuestión la posibilidad que la

traducción fuera hecha efectivamente directamente del ruso. Esta edición ha sido muy importante e impactó no solo en la Argentina, sino que ha tenido expansión en el marco de la comunidad académica de habla hispana tanto en América latina como en España. Posteriormente, en 1977, se publicó también en Buenos Aires, una nueva edición, esta vez editada por La Pléyade, al tiempo que fueron editándose otras traducciones al español, publicadas tanto por editoriales españolas y cubanas^[i].

En 1978 se publica en EE.UU. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, una edición de Cole, M., Steiner, V.; Scribner, S. & Souderman, E., publicada en Argentina en el año 1979. Pero será recién en los años '80 que se comienza a expandir aquello que Alex Kozulin (1984) denominara “el fenómeno Vigotsky”.

Desarrollo: Con respecto a aquello que denominamos la *primera generación*, no ha sido aún suficientemente acreditado el importante lugar que ocupó la Argentina en la primera recepción de Vigotsky. Esta recepción fue coincidente con la primera realizada al inglés de *Pensamiento y Lenguaje*, que aquí se publica en 1964 (Editorial Lautaro), edición concretada por el interés en Vigotsky proveniente de académicos del campo de la Psiquiatría y de la Neurología con formación en marxismo, quienes hicieron posible la edición, a pesar del difícil contexto político de la época^[ii]. En esos años era reciente la constitución de las carreras de Psicología en la Argentina (en la Universidad de Rosario y la Universidad de Buenos Aires) y las primeras generaciones de psicólogos eran formadas mayoritariamente por profesionales provenientes de la psiquiatría y psicopatología clínica. De este modo, la obra de Vigotsky quedó circunscripta inicialmente a profesionales con formación en marxismo, conocedores, por ejemplo, de la teoría reflexológica de Pavlov aplicada a la psicoterapias.

Entre los protagonistas^[iii] de esta primera generación, se encuentran el Prof. Juan Azcoaga (1924-2015), el Dr. Francisco Berdichevsky y el Dr. José Itzigsohn. Este último, como hemos señalado con anterioridad, fue el autor del prólogo de *Pensamiento y Lenguaje* de la primera edición en Argentina, posible debido a su conocimiento del idioma ruso, ya que su madre era de esa nacionalidad. Esta obra ha sido muy importante porque fue la que posibilitó el conocimiento y difusión de Vigotsky en el contexto académico de habla hispana. (Sulle y Bur, 2014)

Es importante mencionar que José Itzigsohn, en el prólogo de la edición argentina da cuenta del contexto de producción de la obra, ligado al momento político de la URSS, a la vez que valoriza las categorías teóricas marxistas aportadas por el autor, destacando la importancia del legado para la creación de una Psicología científica. José Itzigsohn ha sido uno de los actores principales de la recepción y primera difusión en el campo de la Psicología, a través de su

desempeño como Jefe del Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1962-1964) y como profesor de Psicología General (1960-1966) fecha en que renunció a su cargo. Itzigsohn incorporó este texto a la bibliografía de la asignatura “Psicología General III”, en la parte dedicada al estudio y la enseñanza del papel del lenguaje en el desarrollo y funcionamiento del psiquismo humano, lo cual permite apreciar el valor que le otorga a las ideas de Vigotsky en relación a la formación de psicólogos. Cabe recordar que Itzingson se vio obligado a emigrar de la Argentina en los años 70 por la situación política del país. (op.cit., 2014).

La difusión en los años '70 fue paulatina y se fue extendiendo de la Universidad de Buenos Aires a la Universidad de Rosario. En esta historia merece mencionarse el hecho de que algunos representantes de la academia argentina de esos años hayan tenido formación e intercambio muy activo con difusores y discípulos directos de Vigotsky residentes en la URSS, tales como A. Leontiev y A. Luria, lo que indica la importancia y el protagonismo que caracterizó esta *primera generación* representada por el ya mencionado Itzigsohn, el Prof. Azcoaga y el Dr. Berdichevsky. Estos dos últimos, académicos se aproximaron a la obra desde su formación profesional en neurología y psiquiatría respectivamente, sin embargo han tenido en común el interés por los procesos del desarrollo del lenguaje y la insatisfacción por la explicación pavloviana (op.cit., 2014).

En el caso del Dr. Azcoaga, cabe mencionar que tuvo intercambio epistolar y fue invitado a la URSS en donde conoció personalmente a Luria y a través de un encuentro con Leontiev, consiguió cinco becas para realizar estudios de posgrado para psicólogos argentinos (cabría preguntarse las razones por las que no los beneficiarios de dichas becas no las finalizaron, ya que solo una de dichas becas fue completada por Marta Shuare, quien realizó un Ph. D dirigida por Leontiev en los años '80 (op.ci., 2014).

Francisco Berdichevsky fue contactado a través de la embajada de la URSS, cuando recibió una carta de Leontiev “escrita en perfecto francés” invitándolo a viajar a dicho país, debido al interés que despertaron unos artículos que Berdichevsky publicó sobre el problema de la Personalidad, y a los que Leontiev tuvo acceso. Berdichevsky tuvo varios encuentros con Leontiev y con Luria, ambos - según lo manifiesta Berdichevsky- asombrados de que en la Argentina se estuvieran trabajando temas con misma orientación de la psicología soviética (Sulle y Bur, 2013:183)[iv].

Hemos denominado *segunda generación* a la que integraron principalmente Guillermo Blanck y Mario Golder, que fueron dos estudiosos y activos difusores de la obra de Vigotsky en nuestro país, ambos con gran intercambio con discípulos y familiares de Vigotsky en la URSS y con miembros de la academia vigotskiana de Latinoamérica y EEUU. A ellos hemos accedido a partir de sus producciones escritas y dichos de los entrevistados ya mencionados, y también por el testimonio de colegas y discípulos como Adriana Silvestri (colega y compañera de Blanck) Ricardo Baquero y Alejandro González, este último fundador con Mario Golder del “Ateneo Vigotskiano Argentino”.

Mario Golder realizó un Ph. D. dirigido por Leontiev y Galperín en la Universidad de Lomonosov, Moscú (1965-1970), y fue un defensor de lo que él denominó una “lectura radical” de Vigotsky. Se interesó especialmente en investigar las diferencias en la recepción en la costa este y oeste en EEUU (ámbito de los hoy denominados *Enfoques Socioculturales*). Por otro lado, Guillermo Blanck fue acaso uno de los más reconocidos historiadores de Vigotsky. Publicó de forma artesanal *Vigotski: memoria y vigencia* (1984) una síntesis de la vida y obra del autor, la que completa en 1990 con la publicación, primero en inglés, luego en castellano, del artículo *El hombre y su*

causa, una de las historiografías más completas con material y datos inéditos sobre la vida y obra de Vigotsky.

Por otra parte, pero ya desde el campo de la educación, será Berta Braslavsky quien desde los años '80 trabaje fuertemente en los diseños curriculares de escuelas primarias en el área de lectoescritura (su especialidad) desde el enfoque vigotskiano. Braslavsky tiene artículos desarrollados en el marco de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, relacionados con estos temas y ha sido formadora de formadores en una época en la que había primacía de las ideas de Piaget, fundamentalmente a partir de los desarrollos e investigaciones de Emilia Ferreiro. Braslavsky será quien invite a Guillermo Blanck a dictar un seminario de posgrado que se extenderá por el lapso de 10 años en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir del año 1989. Será éste quien convocará a Ricardo Baquero (proveniente de la prestigiosa carrera de Psicopedagogía que se dictara en CAECE en los años de la dictadura) a compartir el dictado del Seminario sobre Vigotsky, al principio como invitado a disertar la parte educativa y entre 1992 y 1994, a dictar el seminario directamente en forma conjunta (Sulle & Bur, 2013).

Baquero, por su formación de base y por ser el autor del influyente *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (publicado en la colección “Psicología Cognitiva y Educación” de la editorial Aique), fue quien articuló de manera más específica en nuestro medio la psicología de Vigotsky con la educación y la intervención psicoeducativa, tanto en la Universidad Nacional del Centro, como en la Universidad Nacional de Quilmes y posteriormente en la Universidad de Buenos Aires. Será en esta época en donde comenzarán los debates “Piaget-Vigotsky”, focalizados en la aplicación de ambas teorías al campo del desarrollo y el aprendizaje.

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a partir el año 1984, ya instalada la democracia, se produce un proceso de reincorporación de profesores y es en ese momento, por la vía de un discípulo de Itzigsohn, cuando José Töpf se integra, en el año 1985 como Profesor en la materia “Psicología General” de la Facultad de Psicología de la UBA. Töpf incluye en la bibliografía de su asignatura algunos capítulos del libro *Pensamiento y Lenguaje*, material que entonces hasta la fecha continúa incorporado en la bibliografía de cátedra. Es justamente en esos años -más precisamente en 1983-, en la cátedra de Neuropsicología de la Facultad de Psicología de la UBA a cargo del profesor Juan Azcoaga, cuando ingresa como docente siendo todavía estudiante Ricardo Baquero, quien refiere [v]que allí “ya se trabajaban temas vigotskianos, aunque no Lev Vigotsky como bibliografía”. Sobre sus recuerdos de esa época, afirma que “desde 1989 y hasta 1998 fui Profesor Adjunto de una materia optativa en la Facultad de Psicología llamada “Psicología Genética y Educación” que se dictó muchos años, los últimos a mi cargo, donde desde un inicio se trabajó tanto sobre la perspectiva piagetiana como vigotskyana”.

Conclusiones: Se puede observar que la primera recepción de la obra de Vigotsky en nuestro país, provino del campo de la medicina y estuvo relacionada con la aplicación en sus ideas en temas relacionados con el lenguaje y sus trastornos. Luego el interés se focalizará en temas teóricos e historiográficos, para en un tercer momento pasar a formar parte casi exclusivamente de intereses relacionados con la educación y el campo psicoeducativo, tal vez debido a la influencia de la reforma educativa llevada a cabo en España que se replicó en la Argentina en los años '90 y la presencia de numerosas editoriales españolas interesadas en la expansión de estos debates psicoeducativos.

Finalmente queremos mencionar a una figura destacada de la Uni-

versidad de Buenos Aires, la Dra. Edith Litwin, quien en su carácter de directora de la colección "Agenda Educativa" de la Editorial Amorrortu de Buenos Aires, propició la traducción y difusión al español de obras de autores pos vigotskianos, tarea que quedó interrumpida a partir de su deceso en el año 2010.

En esta investigación hemos podido observar que si bien ha habido expansión de la obra de Vigotsky en nuestro país, su apropiación ha sido restringida principalmente a un grupo de académicos interesados en este enfoque, relacionados con aspectos psicoeducativos y educativos. Por otro lado, la difusión y recuperación de la obra de Vigotsky ocurrió en forma gradual y ascendente, y se expandió en la URSS, EE.UU, Europa y América Latina, abriendo diferentes lecturas. A partir de las indagaciones realizadas, se ha observado la importancia que, más allá de sus imperfecciones, la edición realizada en nuestro país de "Pensamiento y Lenguaje" (primera en español a nivel mundial) ha tenido para la comunidad académica de habla hispana. La llegada de los textos de Vigotsky, aun cuando las categorías teóricas provenientes del marxismo fueran restringidas en algunas recepciones, constituyó un verdadero hallazgo porque daban respuestas a cuestiones sociales y culturales que la Psicología de la época necesitaba, lo que creó condiciones favorables para su expansión (Varela, 2003).

Otro de los aspectos que merecen resaltarse es el hecho de que debido a que las primeras lecturas fueron realizadas por profesionales muchos de ellos médicos con formación en psiquiatría y neurología, las características que asume la recepción pionera de la teoría de Vigotsky en nuestro país están relacionadas con el empleo de la teoría como instrumento para pensar fenómenos los trastornos del lenguaje, entrando la teoría en diálogo con la producción de autores provenientes de la neurología y la lingüística, más que con autores provenientes de la psicología o el psicoanálisis.

Como vemos, si bien en Argentina se expande también "el fenómeno Vigotsky" (op.cit. 1984), sus ideas han tenido una difusión y desarrollo atravesado por las particularidades propias de los distintos contextos de recepción, producto de los avatares políticos e institucionales de nuestro país. Se puede identificar una *apropiación* más intensa en el campo de la neuropsicología y en el campo educativo que en el terreno de la Psicología. Las explicaciones a esta desigual apropiación también pueden relacionarse con las tradiciones teóricas más propagadas y enseñadas en las Facultades de Psicología de la Argentina (que se corresponden con el Psicoanálisis, el Conductismo, la psicología de la Gestalt, Epistemología Genética y la Psicología Social (Sulle, Bur, Stasiejko & otros 2012), y también por las *representaciones* predominantes que sobre el campo profesional de la psicología inciden en las elecciones ocupacionales de los profesionales psicólogos de nuestro país, ligadas más a la clínica y al campo de la salud que al campo de intervenciones sobre el aprendizaje y el desarrollo (Erausquin & Bur, 2012).

NOTAS

[i] 1979. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona, Crítica; 1983. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal; 1984. *Infancia y Aprendizaje*. Madrid, Akal; 1984. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" en: *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, nº 27-28, págs. 105-116; 1987. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. (Trad. Por L. Ruiz). La Habana, Edit. Científico Técnica.

[ii] Desde el año 1966 hasta el 1973 y luego del 1976 al 1983, en la Argentina se sufrieron repetidos golpes de estado que interrumpieron los procesos democráticos e impusieron gobiernos autoritarios anticomunistas.

[iii] A quienes hemos accedido a través de entrevistas.

[iv] Lamentablemente no hay registros más que los dichos en la entrevista mantenida con Francisco Berdichevsky, debido a que mucho material se perdió definitivamente, a causa de las sucesivas mudanzas y privaciones de libertad que sufrió Berdichevsky en aquellos años.

[v] Comunicación personal con el Prof. Ricardo Baquero (2013)

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez & Del Río (1990) "Prólogo a la edición en lengua castellana" En Vigotsky, Obras Escogidas, Tomo I. Madrid. Visor.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bakurst, D. "La memoria social en el pensamiento soviético" en Middleton D. & Derek, E. (1990) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique
- Berenshtein Netto, W. "Entrevista con la profesora Marta Shuare" en *Psicología em Estudo, Maringá*, v.16, n.4, p. 677-687, out./dez. 2011.
- Blanck, G. (Ed.) (1984) *Vigotski. Memoria y vigencia*. Buenos Aires: Cultura y Cognición.
- Blanck, G. (1993) "Vigotsky El hombre y su causa" En Moll, L. (Comp.) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique
- Calviño, M. (1997). "Vigotsky desde la parcialidad de la conciencia individual. La epistemología convergente" *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 14 nº 2, 217-224
- Castorina, J. Ferreiro, E. Kohl de Oliveira & Lerner, D. (1996) *Piaget y Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Argentina: Paidós Educador
- Castorina, J. & Dubrosky, S. (comp) (2004) *Psicología, Cultura y Educación*. Argentina: Noveduc
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Elhammoumi (2001) "Recepción de Vigotsky en América latina. Terreno fértil para una psicología materialista" En Golder, M. (comp.) *Vigotsky, Psicólogo radical*. Buenos Aires. Ateneo Vigotskiano de la Argentina.
- Erausquin, C. & Bur, R. (comp.) (2012) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- García, L. (2008) "Juan Azcoaga y la recepción de la obra de Vygotsky en Argentina", *Perspectivas en psicología*. Vol. 5 Nº 1, 2008, pp. 16-23.
- García, L. (2009) *Vas. Jornadas de Historia de las izquierdas: ¿Las ideas fuera de lugar? El problema de la recepción y la circulación de ideas en América Latina*. Buenos Aires. Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda en la Argentina (CeDInCI)
- Golder, M. (comp.) (2001) *Vigotsky Psicólogo radical* Buenos Aires. Ateneo Vigotskiano de la Argentina.
- Golder, & Gonzalez, (2006) *Freud y Vigotsky. Inconciente y Lenguaje*. Buenos Aires: Fysip
- IDES/CeDInCI. *Políticas de la memoria. Breve encuesta sobre el concepto de recepción*. 8,9, 2008. Responden: Jorge E. Dotti, Alejandro Blanco, Mariano Plotkin, Luis García. En línea saberseestado.ides.org.ar/files/2008/05/seminario_sobre_recepcion_de_ideas.pdf
- Itzingshon, J. (1966) "Naturaleza de la actividad psíquica" en *Revista de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, UNLP*, (3) pp. 51-67, 1966.
- Kozulin, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Matusov, E. (2008) "Dialogue with Sociohistorical Vygotskian Academia about Sociocultural Approach. *Cultura & Psychology*, 14 (1); 81-83 (Traducción interna cátedra Psicología Educativa II de la Facultad de Psicología de la UBA, 2011)
- Moll, L. (1993) (comp) *Vygotsky y la Educación*. Buenos: Aique grupo editor
- Revista de Experiencias Clínicas y Neurociencias / Dossier / El Rescate y la Memoria / Confrontaciones / Señales Volumen XII - Nº 45 Setiembre - Octubre - Noviembre 2001* VERTEX *Revista Argentina de Psiquiatría*. 2001, Vol. XII

- Revista Psicología Científica. Año 2 Nro. 3. 1985. Buenos Aires: Sarcu
- Riviere, A. (1988) La psicología de Vigotski. Madrid. Visor
- Shuare, M. (1990) La psicología soviética tal como yo la veo. Moscú. Editorial Progreso
- Siguan, M (coord.) (1987) Actualidad de Lev S. Vigotski. Barcelona: Anthropos
- Silvestri & Blanck (1993) Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia, Barcelona: Anthropos
- Silvestri, A. (2004) "Introducción" en Castorina & Dubrovsky (comp.) 2004 Psicología Cultura y Educación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Sulle, A. Bur, R., Stasiejko, Celotto, I. & Aune, S. (2010) "Una indagación acerca de la contemporaneidad de las ideas de Vigotsky sobre la psicología", en Memorias de II Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA. T 1 pp.388-400.
- Sulle, A. Bur, R. & Stasiejko, H. (2011) "El campo epistémico y disciplinar de la psicología. Una indagación acerca de la vigencia del proyecto vigotskiano desde las voces de profesores de psicología", en: Anuario de investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, T. II, pp.217-224
- Sulle, A.; Bur, R.; Stasiejko, H; Zerba, D.; Celotto, I; Aune, S; Gomez, C.; Montes Quintan, M; Prikhoda, Y.; Lobel, G. (2012) La trama de los programas introductorios a la Psicología ¿Crisis, linealidad o fragmentación? En Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de la UBA, Buenos Aires. T.I, pp 375-381
- Sulle, A. & Zerba, D. (2009) Psyché. Mito y Discursos Históricos. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Varela Alfonso, (2003) Las corrientes de la psicología contemporánea. La Habana: Editorial Pueblo y educación
- Vigotsky, L (1964) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Lautaro
- Vigotsky, L (2007) Pensamiento y habla Buenos Aires: Colihue, (primera traducción completa del ruso al castellano, realizada por Alejandro González, prologada por Felix Temporetti y con una introducción Marcelo Caruso)
- Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1927-1982) "El significado histórico de la crisis de la Psicología", en Obras Escogidas. TI. Madrid: Aprendizaje Visor
- Vigotsky L. (1991-1993) Obras escogidas. Madrid. Visor
- Vigotsky, L. (1993) "Pensamiento y Lenguaje". En Obras escogidas. TII Madrid: Visor
- Vigotsky, L (1926-2001) Psicología Pedagógica: Un curso breve. Buenos Aires: Aique

CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN LA SITUACIÓN ESCOLAR. UNA MIRADA SOBRE “LO COMÚN” DESDE LA INTERSECCIÓN ENTRE PSICOANÁLISIS Y POLÍTICA

Sánchez, Ángela; Torrealba, María Teresa; Arrue, Carola
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional”. Nos proponemos ampliar el marco teórico inicial -centrado en el aprendizaje situado- y complejizar la mirada a partir de aportes provenientes del campo del psicoanálisis y la política. Sostenemos que la escuela moderna ha naturalizado la idea de lo común como aquello que supone una experiencia igual “para todos”. Nos interesa, nos provoca interrogar - tomando los aportes de Jorge Alemán y Silvia Bleichmar - la experiencia de lo común desde otro lugar: aquello que permite que acontezca la singularidad del sujeto. En este sentido, creemos necesario analizar y cuestionar cómo algunas tradiciones de las teorías pedagógicas y la psicología educacional – que recobran fuerza en el marco de modelos neoliberales - han facilitando y promueven la idea de lo común como este “para todos” que al mismo tiempo excluye. Proponemos pensar otras articulaciones posibles entre lo común y las diferencias como condiciones de posibilidad de los aprendizajes. Si la diferencia es originariamente más importante que la equivalencia, ¿cómo podemos inventar lazos con nuestras diferencias?

Palabras clave

Aprendizaje situado, Subjetividad, Fracaso Escolar, Inclusión educativa

ABSTRACT

SUBJECTIVE CONSTITUTION IN THE SCHOOL SITUATION. A GLANCE OVER THE ‘COMMON’ FROM THE INTERSECTION BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND POLITICS

This paper is framed in the UBACyT project “School learning support systems: a study from the situational psychology perspective”. We aim to widen our initial theoretical frame – centered on situated learning – introducing the contributions of psychoanalysis and politics, in order to make a more complex approach to the subject. We assume that Modern School has naturalized the idea of what is common as that which warrants one and the same experience “for all”. We are interested and compelled to question this “common” experience from a different perspective – introducing Jorge Alemán’s and Silvia Bleichmar’s contributions –: that which allows the subject’s singularity to emerge. We believe it’s a necessary task to analyze and argue the way in which some traditions linked to Pedagogy and to Educational Psychology – as they regain forces within neoliberal models – promote the idea of “common” at the same time than they engender educational exclusion. We suggest the reflection on different intersections between the common and the differences, as a condition that makes learning possible. If difference is originally more important than equivalence, how can we create links with our differences?

Key words

Situated Learning, Subjectivity, School Failure, School inclusion

Introducción

“Lo ‘político’ debe hacer un esfuerzo de poesía.”
(Alemán, 2010: 78)

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional” [1].

Nos proponemos aquí ampliar el marco teórico inicial y complejizar la mirada a partir de aportes provenientes del campo del psicoanálisis y la política. La pregunta que guía esta presentación es acerca de si es posible que los procesos de escolarización den oportunidad al acontecimiento de la singularidad del sujeto.

Para ello, en primer lugar, resulta necesario situar aquellas características de la escuela moderna y del aprendizaje escolar que tensionan la idea de *lo común*, de *la igualdad de oportunidades* y del *para todos*, características que han expulsado -bajo las categorías de problemas de aprendizaje y/o problemas de conducta- a aquellos niños que más necesitan de la escuela.

En segundo lugar, retomaremos por un lado la cuestión del malestar como constitutivo de la subjetividad y por otro, el tratamiento que de este malestar hacen los modelos neoliberales instalando la escisión subjetiva como *trauma* [1].

Finalmente, nos preguntamos *¿Qué significa educar? Si bien desde el psicoanálisis se afirma que educar es un imposible, partimos de que este imposible supone* aceptar que no todo se puede enseñar, que no todo se puede transmitir, que los resultados no son siempre los que se esperan. Aún así, ¿Es posible una experiencia educativa que habilite pensar otra manera *de ser con los otros*?

Se trata de un trabajo de re-visión teórica -en este primer momento- que nos permita una comprensión de los acontecimientos estableciendo *puentes de sentido* (Elichiry, 2009a; 2009b; 2010) entre distintas miradas sobre el tema.

La homogenización y sus efectos

La escuela moderna ha naturalizado la idea de *lo común* como aquello que supone una experiencia igual *para todos*. En este sentido, creemos necesario analizar y cuestionar cómo algunas tradiciones de las teorías pedagógicas y la psicología educacional -que recobran fuerza en el marco de modelos neoliberales- han facilitando y promueven la idea de lo común como este *para todos* que al mismo tiempo excluye.

Se trata de “(...) *desnaturalizar nuestra mirada sobre el dispositivo escolar y sobre la infancia misma, reinstalando el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social sobre la*

infancia que supone su escolarización obligatoria y por tanto masiva.” (Baquero y Terigi, 1996: 1).

La escuela obligatoria y masiva surge a fines del siglo XIX, en el contexto del surgimiento de los estados nacionales y las revoluciones industriales que inauguran como modo de intercambio socioeconómico el capitalismo. Así, la unidad nacional, la formación de ciudadanos y la preparación para el mundo del trabajo serán sus principios rectores (Guillain, 1990). Y la operación privilegiada para su logro es la homogeneización de poblaciones heterogéneas.

Este mandato fuertemente homogeneizador ha contribuido, por un lado, a la formación del sentido común. “*La escuela (...) desempeña un papel fundamental (...) en la formación de las rutinas intelectuales, gracias a las cuales, damos por sentadas, evidentes, indiscutibles múltiples facetas de la realidad, así como las formas de describirlas, organizarlas desde el punto de vista lógico, transformarlas. De hecho, lo que consideramos evidente es el resultado de una construcción (...) arbitraria (...).*” (Perrenoud, 1993: 217). Por otro lado, la homogeneidad del formato escolar, la homogeneidad de contenidos, la homogeneidad de modos de aprender y resolver problemas, la homogeneidad de tiempos, la homogeneización de normas y valores al identificar lo común con lo homogéneo tiene como efecto la clasificación de los estudiantes en clases dicotómicas normal/anormal, rápido/lento, atento/desatento. “*Esta estrategia de escolarización materializa el argumento liberal por excelencia en torno de la igualdad educativa: asegurar iguales oportunidades para todos a través de un modelo escolar único que permita calificar y clasificar a los alumnos exclusivamente a través del mérito individual. (...) lo común (traducido como homogéneo) opera como condición para el funcionamiento meritocrático de la escuela*” (Diker, 2008: 150).

La mayoría de los especialistas coinciden en que es el mismo proceso de escolarización el generador del fracaso escolar masivo. Sin embargo, advierten que esta problemática ha sido concebida tradicionalmente como un problema de aprendizaje y no de enseñanza. Las tradiciones pedagógicas y psicológicas han explicado el fracaso escolar como un problema que portarían los alumnos, en términos de déficit individual. En la década de los 70 lo ampliaron al contexto familiar, en términos de “déficit cultural”.

Las investigaciones desde perspectivas genéticas del desarrollo acuerdan en que el fracaso escolar en Latinoamérica es el fracaso de la escuela en la alfabetización inicial. Si bien no es intención de este artículo desarrollar esta problemática, resulta interesante retomar la crítica que Ferreiro (2012) hace respecto a la aún sostenida discusión sobre los métodos ya que, en esta discusión, se desconoce al sujeto del aprendizaje y su actividad constructora de conocimientos. Esta temática se emparenta con la homologación entre aprendizaje y rendimiento escolar que solemos encontrar en las escuelas. (Elichiry 2009^a /2005/2004/2000/1991).

La mirada situacional

Desde la perspectiva *psicológica situacional*, cuando hablamos de sujeto, decimos que las prácticas de estos sujetos, mediadas por instrumentos culturales -especialmente el lenguaje- es situacional. Es por ello que la atención a las situaciones, a las actividades que involucran a los sujetos, cobra particular relevancia.

Este abordaje no supone un borramiento de la mirada sobre las singularidades, sino una atención especial a cómo, cuando se considera el efecto patologizador que opera la lógica de *lo común*, se hace visible la importancia de atender a la situación educativa y a

sus condiciones de educabilidad (Baquero 2007, Bendersky e Aizencang, 2011) para comprender el aprendizaje que allí acontece (o no). Así, la singularidad del sujeto que en términos escolares “no aprende” ya no puede categorizarse desde una mirada de déficit. En este sentido, cuestionamos la lamentablemente generalizada transformación de problemas socioeducativos en psicopedagógicos (Elichiry, 2004) que operan las intervenciones psicoeducativas cuando la mirada se centra en el sujeto individual designado como *anormal* en la misma operación en que se lo escinde de la situación educativa. Situación en que su supuesta anomalía se construye. Las categorías de “niño con problemas de aprendizaje”, “niño con problemas de conducta”, “repetidor”, etc. son construcciones específicamente escolares; que se construyen en el contexto de la escuela y que por fuera de ella no tienen sentido.

Este marco nos compele a considerar que la subjetividad se construye siempre en forma situada, en tanto no existe subjetividad que se constituya sin otros, sin lenguaje, sin cultura... sin intersubjetividad (Vigotsky, 1988). La escuela constituye un sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001) particular cuyas reglas, formas de división del trabajo, utilización del lenguaje y de otros instrumentos, lógicas y sentidos no son naturales ni comunes a la cultura de todos los estudiantes. Allí, situada en las prácticas y en función del tipo de participación que ellas le proponen, se construye la subjetividad del alumno en tanto tal. ¿Por qué entonces suponer que la subjetividad de los alumnos se constituiría por fuera de la escuela y así, desde afuera, llegaría a las aulas? ¿Por qué suponer, por ejemplo, que *sólo* los factores socio-familiares determinan las posibilidades de aprendizaje escolar; desatendiendo a la situación áulica donde dichas posibilidades son o no habilitadas, promovidas, generadas?

Repensar lo común

En este apartado, nos proponemos pensar si es posible establecer nuevas articulaciones entre *lo común* y *las diferencias* que den lugar a la emergencia del sujeto en el aprendizaje escolar. Para ello, nos resultan valiosos los aportes que han surgido en el cruce entre el psicoanálisis y la política.

Una mirada psicoanalítica nos muestra que hay un imposible en la ilusión de la homogeneidad de la sociedad. No es posible una sociedad donde el “*para todos*” nos incluya realmente a todos. Hay una diferencia que es previa y es irreductible. Entonces, “*si la diferencia es originariamente más importante que la equivalencia ¿cómo podemos inventar lazos con nuestras diferencias?*” (Alemán, 2010: 88). La pregunta en sí surge como una provocación: como una pregunta que reconstruye una experiencia que resulta irritante a la vez que tentadora.

Bleichmar (2005) sostiene que el malestar provoca pensamiento. Y esto, “*que parece una perturbación, es en realidad el origen de la vida simbólica.*” [iii]. Detengámonos un momento aquí. El concepto de subjetividad supone el atravesamiento “*por los modos históricos de representación*” de cada sociedad (Bleichmar, 2004). Es producida históricamente y es resultado de un proceso. En este proceso de constitución subjetiva, el funcionamiento psíquico supone un inconsciente, el atravesamiento por la represión y la escisión fundante del psiquismo. Aquí lo *Común* no es el “para todos” sin fracturas ni antagonismos, sino que, por el contrario, surge en relación al inconsciente. ¿Podemos pensar que *lo Común* es ese malestar que nos humaniza?

Alemán (2010) cuestiona la equivalencia naturalizada entre *lo Común* y el *para todos*. Afirma que *lo Común* es previo a toda diferencia “*previo a la diferencia entre los que enseñan y aprenden*”. Por esto mismo, lo Común es lo contrario a lo homogéneo y es distinto a

la lógica que diferencia entre lo universal y sus excepciones. “*Es lo común porque no puede ser particularizado en nadie; para cada ser mortal, parlante y sexuado, hay un encuentro con la lengua que, sin embargo, se resiste a la lógica del para todos.*” (Alemán, 2010: 89). Esto que resiste permanece como un resto -como aquello que no puede ser absorbido por el proceso educativo- que muchas veces vuelve como fracaso. Desde esta perspectiva, lo homogéneo es lo que se construye en la lógica del *para todos* borrando diferencias, mientras que *lo Común* pertenece a la lógica contingente del “no todo”. Esta idea de *lo Común* sugiere que una sociedad no se sostiene *sólo* por la opresión violenta exterior sino fundamentalmente por la “*complicidad constitutiva*” del sujeto.

Este mismo autor, en su crítica al neoliberalismo, sostiene que éste produce una subjetividad basada en el rendimiento meritocrático por el que el sujeto se esfuerza -al límite- en un intento siempre fallido de completud. Desde este modelo, el sujeto pasa a ser el responsable único de sus logros y fracasos y el efecto es la des-subjetivación. La eficacia de la dominación es mayor en la medida en la que delega a cada uno la vigilancia de su éxito. Sometido a la “jerarquía del mundo de las inteligencias” y a la creencia de que necesita ser “explicado” y comprendido por los que saben (maestros, psicólogos), el sujeto pierde confianza en su capacidad de aprender (Rancière, 1987). Esta operación es la misma que, en la escuela, culpabiliza al niño por el fracaso escolar. Las “fallas” y “desigualdades” del sistema se transforman así en problemas individuales y la escisión subjetiva pasa, en lugar de ser fundante a ser vista como *trauma*. Entonces, ¿es posible hacer algo con esta falla? En este sentido, aceptar que es imposible una educación sin malestar es también hacer lugar a que ocurra algo diferente.

A modo de NO-cierre

“Hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia”

(Rancière, 1987:28)

A esta altura del trabajo resulta imprescindible preguntarnos desde el psicoanálisis ¿qué significa educar?

Como señalamos al comienzo, partimos de la idea de aceptar la imposibilidad de la educación para el psicoanálisis. Sin embargo, para Freud lo imposible es un motor. Cuando algo se declara como imposible es la verdadera razón para intentar hacerlo, reconociendo a la vez la imposibilidad como tal. Es necesario sostener la imposibilidad como fundante, sostener la inadecuación para que se ponga en movimiento el deseo. Y en esta operatoria, la introducción de la lógica del “no todo” es la que permite hacer lugar al sujeto.

Desde una mirada psicoeducativa, interpelamos aquellos conceptos y prácticas utilizadas en las escuelas que impactan en forma negativa en la subjetividad de los niños y constituyen una identidad signada por el “fracaso”, delineando o conformando destinos que aparecen como inexorables (Frigerio, 2004; Bleichmar, 2008). [iv] El discurso pedagógico, cuando explica, obtura el saber de los alumnos. El discurso científico, cuando explica, obtura el saber de alumnos y también de los docentes. Desde nuestra perspectiva pensamos, en cambio, que es necesario detenerse y prestar atención a aquellas experiencias que pueden ser atravesadas por una *invención política*, aunque esa invención se presente todavía como inconsistente o atravesada por el no saber. Se trata de experiencias que, a modo de *acontecimiento* ponen “*en juego un afuera que hace surgir al sujeto y lo arranca de su sometimiento. Los acontecimientos representan rupturas y discontinuidades que abren nuevos*

espacios” (Byung-Chul Han.2014:115) y permiten la construcción de un *nosotros* político con capacidad para una acción colectiva. Finalmente, es necesario aclarar que no proponemos hacer una lectura psicoanalítica de los procesos de aprendizaje escolar o de la perspectiva psicológica situacional, sino de generar una *conversación* estableciendo puentes y habilitando relaciones posibles. El diálogo entre campos disciplinares se nos presenta precisamente como un modo de tratar lo imposible desde la recuperación de la *intertextualidad* (Elichiry, 2009 b).

NOTAS

- [i] UBACyT 2014-2017, dirigido por Nora Elichiry,
- [ii] En este recorrido seguiremos los aportes de Silvia Bleichmar y Jorge Alemán, entre otros
- [iii] Bleichmar, Silvia: “Subjetividad en riesgo, herramientas para el rescate” Conferencia. En Gobierno de la Ciudad de Bs. As., Secretaría de Educación. Subsecretaría de educación. 6 de julio de 2005. Pág 3
- [iv] En Torrealba y López (2013) Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Alemán, J. (2010): Lacán, la política en cuestión... Conversaciones, notas y textos. Grama Ediciones. Bs. As.
- Baquero, R. y TERIGI, F. (1996): En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2. Bs. As.
- Baquero, R. (2007): “Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad” En: Aisenson, Diana; Castorina, José A.; Elichiry, Nora; Lenzi, Alicia y Shlemenson, Silvia (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios, investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires. Noveduc.
- Bendersky, B. y Aizencang, N. (2011): “De formas y formatos... ¿Escuela para todos?” En: Elichiry, Nora (comp.) La Psicología Educativa como instrumento de análisis y de intervención. Buenos Aires. Noveduc.
- Bleichmar, S.: “Subjetividad en riesgo, herramientas para el rescate” Conferencia. En Gobierno de la Ciudad de Bs. As., Secretaría de Educación. Subsecretaría de educación. 6 de julio de 2005
- Byung-Chul, H. (2014): Psicopolítica. Edit. Herder. Bs. As.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001): “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida” En: Salomon, Gavriel (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorrortu.
- Diker, G. (2008): “¿Cómo se establece qué es lo común?” En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Elichiry, N. (2010): “El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa” en: Elichiry, Nora (Comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial
- Elichiry, N. (2009a): Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. JVE. Ediciones, Bs. As.
- Elichiry, N. (2009 b): Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial
- Elichiry, N. (2005): “Procesos psicológicos: diferencias e inferencias” en: Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ediciones Novedades Educativas. Octubre
- Elichiry, N. (2004): “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos” en: Elichiry, Nora comp. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Bs. As. Manantial
- Elichiry, N. (2000): Fracaso escolar ¿Fracaso de quién? en: Actualidad Psicológica. Bs. As Diciembre.
- Elichiry, N. (1991): “El sujeto educativo y sus conceptualizaciones” en: Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago de Chile UNESCO/ OREALC. unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090162so.pdf

- Ferreiro, E. (2012): "Leer y escribir en un mundo cambiante" en Ferreiro, E. (2012): Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- 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. (Trad: Flavia Terigi).
- Perrenoud, P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata. Cáp. 7 y 8.
- Rancière, J. (1987). El maestro ignorante. Edic. del Zorzal, Bs. As., 2007
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2013): Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje. En Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- Vigotsky, L. (1988): El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Mexico. Grijalbo.

DISPOSITIVOS DE APOYO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON CONDICIONES DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Valdez, Daniel; Sueiro, Maria Laura

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

En Argentina, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, posee rango constitucional. En la práctica -y en relación con el artículo 24 de la Convención- esto supone una serie de cambios en las políticas públicas relativas a la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista (CEA). Históricamente las familias de niños con CEA, nucleadas en diferentes organizaciones no gubernamentales y asociaciones de padres han rechazado las políticas de exclusión y segregación en la educación y han reclamado dispositivos de apoyo para la inclusión de sus hijos en la escuela común. Nuestro trabajo explora, describe y analiza los dispositivos de apoyo a la inclusión de personas con espectro autista en las instituciones educativas de nivel primario y secundario de la CABA. Se entrevista a familias y a actores escolares (docentes, directivos, maestras integradoras, personal de gabinetes y/o equipos de orientación) para conocer y analizar sus puntos de vista sobre los procesos de inclusión actuales en los diversos formatos y se analizan los alcances y limitaciones de los mismos.

Palabras clave

Educación, Inclusiva, Autismo, Dispositivos, Apoyos

ABSTRACT

ANALYSIS OF SUPPORT DEVICES FOR INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH ASD IN THE CITY OF BUENOS AIRES, ARGENTINA

In Argentina the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) has constitutional status. In practice, this has meant a series of changes in public policies regarding educational inclusion of students with ASD. Historically the families of children with ASD, nucleated in different organizations, have raised claims against policies of exclusion and segregation, calling for support for inclusive education of their children. The aim of our research is to investigate and analyze current support devices for inclusive education for students with ASD in the Educational System of the City of Buenos Aires offers, considering the public and private sectors in primary and secondary levels. What are its scope and limitations. What are the views of stakeholders protagonists of these formats in the local educational community, teachers and families. What human and material resources they are involved in these processes of inclusion. That is, what transformations and transitions are presented today from the proposals of support devices for learning in mainstream schools and special school. And finally, what future prospects can be drawn from in-depth analysis of the current situation.

Key words

Inclusive, Education, Autism, Support, Devices

Introducción

En Argentina, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, posee rango constitucional. En la práctica -y en relación con el artículo 24 de la Convención- esto supone una serie de cambios en las políticas públicas relativas a la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista (CEA). Históricamente las familias de niños con CEA, nucleadas en diferentes organizaciones no gubernamentales y asociaciones de padres han rechazado las políticas de exclusión y segregación en la educación y han reclamado dispositivos de apoyo para la inclusión de sus hijos en la escuela común.

Nuestro trabajo explora, describe y analiza los dispositivos de apoyo a la inclusión de personas con espectro autista en las instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires.

Objetivos

- Realizar un relevamiento y descripción de los dispositivos de apoyo a la inclusión existentes en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires en el nivel primario y secundario.
- Entrevistar a familias y a actores escolares (docentes, directivos, maestras integradoras, personal de gabinetes y/o equipos de orientación) para conocer y analizar sus puntos de vista sobre los procesos de inclusión actuales en los diversos formatos que el sistema educativo de la Ciudad ofrece.
- Analizar los alcances y limitaciones de los dispositivos de apoyo a la inclusión hallados en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.
- Analizar qué recursos humanos y materiales están implicados en dichos dispositivos de apoyo, qué tipos de formatos, estrategias y recursos se utilizan tanto en escuelas comunes como en escuelas especiales.

Metodología

Participantes: 177 casos, constituidos por familias y actores escolares vinculados directamente con estudiantes con condiciones del espectro autista.

Diseño y procedimientos

Se han diseñado dos tipos de encuesta:

- Encuestas E: para los actores escolares
- Encuestas F: para familias

Las encuestas E están formadas por 30 preguntas y fueron respondidas docentes, directivos, maestras integradoras, personal de gabinete o equipo de orientación, tanto de escuelas comunes como especiales.

Las encuestas F están formadas por 21 preguntas y fueron res-

pondidas por familiares de personas con condiciones del espectro autista de la Ciudad de Buenos Aires.

Las encuestas fueron autoadministradas y distribuidas de dos maneras: en forma personal o en forma virtual, a través de Internet, de acuerdo a las posibilidades de los participantes.

Luego de completadas las encuestas, se procede al análisis cualitativo de los datos obtenidos y a un análisis estadístico mediante el SPSS, estableciendo correlaciones entre diversas variables y las posibles interacciones entre las mismas.

Resultados

Se presentan los resultados del primer análisis de datos obtenidos a través de las encuestas E y F.

El 50% de los familiares encuestados participan activamente en asociaciones de padres de personas con espectro autista (se mencionan con más frecuencia APADEA, Brincar, Asociación Asperger Argentina y TGDPadresTEA).

El 39% de los familiares consideran que el conocimiento del diagnóstico por parte de la escuela constituye una barrera a la inclusión.

El 18% de los familiares considera que el conocimiento del diagnóstico por parte de la escuela favorece la inclusión.

Entre los factores que obran como barrera a la inclusión educativa, los familiares de estudiantes con condiciones del espectro autista identifican:

- Falta de políticas y proyectos inclusivos (74%)
- Falta de capacitación de los docentes (70%)
- Prejuicios, miedo o falta de valores inclusivos en la comunidad educativa (63%)
- Falta de dispositivos de apoyo específicos para personas con condiciones del espectro autista (35%)

En relación a cómo influye el tipo de institución educativa en relación con la inclusión social y calidad de vida de la persona con espectro autista, el 70% de las familias cree que los niños se sienten más valorados y respetados por pares y maestros en las escuelas comunes. El 60% de las familias considera que asistir a una escuela común favorece la participación en eventos sociales extracurriculares y el 83% de las familias considera que puede mejorar la inclusión social y la inclusión laboral en el futuro.

El 72% de los actores escolares que respondieron la encuesta se desempeñan en el nivel primario y el 28% en el nivel secundario.

Para los actores escolares, los factores que afectan la inclusión, promoviendo barreras a la educación son:

- Falta de políticas y proyectos inclusivos (66%)
- Prejuicios, miedo o falta de valores inclusivos en la comunidad educativa (50%)
- Falta de capacitación de los docentes (46%)
- Falta de dispositivos de apoyo específicos para personas con condiciones del espectro autista (35%).

Conclusiones

La interpretación y el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, permiten identificar varias particularidades en relación a los distintos dispositivos de escolarización de personas con condiciones del espectro autista en la Ciudad de Buenos Aires.

El primer punto a destacar es que se ha naturalizado la segregación de los alumnos, separando a muchos de ellos en escuelas que los agrupan según “categorías diagnósticas” o etiquetas fuertemente estigmatizantes, por ejemplo “escuelas TES” (Trastornos emocionales severos). (Valdez, 2009)

También se encuentran estudiantes incluidos en escuelas comunes con diversos tipos de apoyo, como acompañantes terapéuticos,

maestras integradoras, personal de apoyo a la inclusión, entre otros. El 39% de las familias plantea que comunicar el diagnóstico en la escuela obra a modo de barrera a la inclusión. Esto trae a la discusión el tema de la estigmatización, la asignación de etiquetas, su función de control social y su influencia en los procesos de construcción de la identidad. (Abbey y Valsiner, 2005). Este uso descontextualizado que se centra no en el alumno sino en la “discapacidad”, ¿no influyen negativamente en su evaluación como alumno? ¿No implica en definitiva un mecanismo de exclusión que impactará en su destino escolar y sobre todo personal? Las escuelas deberían plantearse de qué manera afrontar las situaciones inéditas que exigen no la negación de las diferencias sino una profunda comprensión de las mismas. En ese sentido, la configuración de los criterios de *educabilidad* se entrama de modo particular con la complejidad de los saberes y prácticas docentes y con las propias prácticas de evaluación en la escuela. La focalización de estos aspectos remite a la explícita consideración de los espacios intersubjetivos de interacción y por tanto conducen a la resignificación de las problemáticas de los alumnos; proponiendo una mirada que supere el abordarla desde una perspectiva individual -y “patologizadora”- y que además se plantee como *desnaturalizadora* respecto de los contextos en los que dichas problemáticas se generan. (Valsiner, 1994).

Otro dato significativo y que se abre a debate, es que tanto el grupo de Actores Escolares como de Familiares han coincidido en que el factor que más puede afectar el proceso de inclusión de una persona con discapacidad en una escuela de educación común, es la falta de capacitación del personal de la escuela. Asimismo, la mayoría también coincide en que la falta de políticas y proyectos educativos inclusivos, y los prejuicios, temores o ausencia de valores inclusivos en la comunidad educativa son factores que también afectan los procesos de inclusión.

BIBLIOGRAFIA

- Abbey, E. y Valsiner, J. (2005) The making of somebody else: diagnostic labels, educational practices and meaning making. *European Journal of School Psychology*. Vol 3, 1. 325-342.
- Ainscow, M. (2007) Towards a more inclusive Education System: where next for Special Schools?. En: R. Cigman (ed) *Included or excluded? The challenge of Mainstream for some SEN Children*. London: Routledge.
- 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)
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Perrenoud, P. (1995) *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF, 3e éd.
- Valdez, D. (comp) (2005) *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid: Aprendizaje-Antonio Machado.
- Valdez, D. (2007) *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez, D. (2016) (Comp.) *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Valsiner, J. (1996) “Co-constructivismo y desarrollo : una tradición socio-histórica.” En *Anuario de Psicología* 69 . (2). 63-82. Universidad de Barcelona.

USOS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL PÚBLICA URUGUAYA EN ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Viera Gómez, Andrea Jimena

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

En este trabajo presentamos resultados vinculados al empleo de recursos tecnológicos en el campo de la educación especial pública uruguaya con alumnos con parálisis cerebral. Estos resultados derivan de la investigación: "Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya". El estudio se enmarca en la perspectiva sociocultural iniciada por Vygotsky para comprender el papel de la educación y los recursos tecnológicos en los desarrollos divergentes. La investigación se desarrolló en el único centro de educación especial público de Uruguay que atiende a esta población. La estrategia de investigación fue cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario a los docentes de la institución. Dentro de nuestros resultados diferenciamos entre el uso de recursos de baja y alta tecnología por parte de los docentes, observándose un empleo más extenso de los primeros.

Palabras clave

Recursos tecnológicos, TIC, Parálisis cerebral, Educación especial

ABSTRACT

TECHNOLOGY RESOURCES IN THE SPECIAL EDUCATION IN STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY

In this paper we presents some results related to the use of technological resources in the field of Uruguayan public special education with students with cerebral palsy. These results are from the research: "Conceptions and educational strategies in the case of cerebral palsy in Uruguayan public special education". The study is framed in the sociocultural perspective initiated by Vygotsky to understand the role of education and technology resources in disability. The research was conducted in the only public special education center in Uruguay serving this population. The research strategy was qualitative, exploratory and descriptive type. We performed interviews and a questionnaire to teachers at the institution. From our results we distinguish between the use of technology resources by teachers, showing a wider use of the "low technology".

Key words

Technological resources, ICT, Cerebral palsy, Special education

Introducción

En este trabajo presentamos algunos resultados vinculados al empleo de recursos tecnológicos en el campo de la educación especial pública uruguaya con alumnos con parálisis cerebral. Estos resultados derivan de la investigación: "Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya".

El estudio se enmarca en la perspectiva socio cultural e histórica iniciada por Vygotsky para comprender el papel de la educación y los recursos tecnológicos en los desarrollos divergentes. También retomamos, específicamente, algunos supuestos sobre la aplicación de recursos informáticos en la educación especial (King, 1990; Coll, 2004; Ramírez, Domínguez y Clemente, 2007).

El uso de las TIC en la Educación Especial se asocia a beneficios directamente relacionados con la motivación y compromiso por parte de los niños al momento de emprender tareas con las laptops.

Varios investigadores en este tema han destacado el potencial que tiene el uso de estas tecnologías en la educación de niños con discapacidad (Cfr. Castellanos y Montoya, 2012; Bernardo, Bernado y Herrero, 2005). En este sentido se han planteado como ventajas: la personalización de los ritmos y condiciones de aprendizaje, la adquisición de habilidades específicas para el empleo de otras herramientas informáticas, el fortalecimiento de la autoestima, las mejoras en la concentración y la resolución de problemas, su impacto en la mejora del ritmo de trabajo en el aula y, la colaboración en el acceso de los alumnos al curriculum.

No obstante, la incorporación de las TIC en la Educación Especial no está exenta de dificultades. Algunas de las más sobresalientes podrían resumirse en la falta de adecuación metodológica para su uso en el aula, la falta de formación docente en el uso de estas tecnologías aplicadas a los objetivos educativos con estos niños, una mayor demanda de tiempo y de los apoyos al docente para su implementación, el pensamiento del docente en relación con la experticia necesaria para el uso de las TIC.

La investigación intenta dar respuesta a una serie de preguntas de las cuales solamente se tomará una para este trabajo: ¿cómo instrumentan los docentes de la Educación Especial pública uruguaya la mediación de recursos tecnológicos e informáticos pasibles de ser usados en la educación de niños con parálisis cerebral?

Descripción de la parálisis cerebral y la educación de las personas con discapacidad en el Uruguay

Dentro de la categoría amplia de la discapacidad motriz suelen comprenderse déficits o diagnósticos con diverso origen neurológico y que pueden afectar de diferente modo el desarrollo del sujeto. La parálisis cerebral, se integra en el concierto de las discapacidades motrices (Alexander y Bauer, 1988), y se define desde la Neuropsicología como un trastorno no progresivo del movimiento y de la postura, debido a una lesión o daño cerebral que ocurre en el período del desarrollo temprano (Martín-Caro, 1997).

La parálisis cerebral puede tener efectos muy variados en la vida del sujeto; dentro de la literatura psicopedagógica se le asocian a su descripción problemas de aprendizaje y dificultades cognitivas (Puyuelo, 1986; 2001; Tanhausser, et al, 1996).

La parálisis cerebral es considerada la primera causa de discapacidad física en la infancia en los países occidentales y habitualmente cursa con otras patologías asociadas que complican la inclusión social y educativa de la persona (cfr. Cancho et al, 2006).

En Uruguay existe escasa información sobre la prevalencia de la parálisis cerebral, ya que no se cuenta, hasta el momento, con datos poblacionales nacionales completos, identificados por tipo de discapacidad. El capítulo sobre la discapacidad en el Uruguay de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado e Instituto Nacional de estadística, 2004) expresa que la prevalencia de la discapacidad alcanza al 7.6% de la población total. De este porcentaje el 17.9 % está representado por niños, adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, no existen en nuestro país estudios específicos que describan y analicen la situación educativa de las personas con parálisis cerebral.

Uruguay mantiene en la actualidad un sistema de educación segregada. En el año 2004 habían 411.000 alumnos inscriptos en Educación Primaria, de los cuales 8.800 asistían a la escuela de enseñanza especial y 3.900 alumnos estaban integrados en aulas de escuelas comunes. Es decir solo el 1% de la población total del alumnado de primaria. De los casos de alumnos integrados se sabe que planteaban diversos tipos y grados de dificultades, siendo algunas de ellas menos visibles y de difícil diagnóstico (Banco Mundial, 2004; Romero y Lauretti, 2006).

De acuerdo con la información recabada por el Instituto Nacional de Estadística en 2004 el porcentaje de población con discapacidad que asistía a un establecimiento educativo (88.0%) era 7 puntos porcentuales menor que el registrado para la población sin discapacidad. A medida que aumenta el nivel de instrucción considerado las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad se acentúan. Solamente el 32 % de la población con discapacidad finaliza la educación primaria (Encuesta Continua de Hogares, 2004). La Educación Especial en el Uruguay se organiza en: escuelas especiales por áreas: discapacidad motriz, intelectual, sensorial, entre otras; clases de apoyo o aulas especiales que funcionan dentro de escuelas comunes y; a través de un maestro itinerante que, principalmente, apoya y asesora en relación con las adaptaciones curriculares de los alumnos integrados.

Las escuelas para personas con discapacidad cuentan con personal docente especializado y están dotadas de recursos y equipamiento específico de acuerdo a la población de alumnos que atiende (auxiliares, sillas de ruedas, mobiliario adaptado, etc.).

Recursos tecnológicos aplicados a la comunicación y el aprendizaje en alumnos con PC

Dentro de los recursos empelados en la Educación Especial de los alumnos con PC podemos diferenciar entre recursos de “baja tecnología” y “alta tecnología”.

En el primer grupo se hallarían los comunicadores en librito, tarjetas, adaptaciones del mobiliario, sillas de ruedas y los segundos refieren al uso de recursos digitales a través de la computadora.

A su vez, estos últimos, pueden subdividirse en ayudas a la comunicación y al control ambiental y, ayudas al aprendizaje (King, 1990) como por ejemplo, en la aplicación de software para dictado y lectura en la educación de niños con parálisis cerebral (Buirra et al, 2005; Cervera-Mérida, y Fernández, 2003) y otro tipo de disca-

pacidades (Castellanos y Montoya, 2011).

En Uruguay, a punto de partida del impacto del Plan CEIBAL[i](Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se ha abierto un nuevo horizonte para la Educación Especial de los niños con parálisis cerebral.

En tal sentido, se han iniciado emprendimientos desde diversos lugares para trabajar en la accesibilidad y desarrollo de software y hardware aplicable a la Educación Especial. Cabe mencionar aquí la línea de trabajo emprendida por la Universidad de la República a través del Proyecto Flor de Ceibo[ii] y el Centro Ceibal (LATU). En el caso del Centro Ceibal su actividad en esta área ha estado vinculada a los recursos de accesibilidad en las laptops para escolares (LATU, 2010) como ser el “paquete de accesibilidad” y las modificaciones en los modos de configuración de mouse, pantalla y teclado para la imagen de Sugar[iii]. También se incorporó la función de la lupa, que permite aumentar el tamaño de alguna zona de la pantalla para facilitar su lectura y actividades específicas como: Escribir Especial y Teclado en Pantalla. Además de la elaboración de pulsadores y adaptación de mouse, la distribución en las escuelas de teclados de goma flexibles, teclados estándar con puerto USB y pad numéricos para facilitar el acceso de esta población a las computadoras del Plan CEIBAL.

Uno de los recursos tecnológicos más empleados para la comunicación en niños con parálisis cerebral son los sistemas aumentativos y alternativos para la comunicación (SAAC). De acuerdo con Tamarit (1989) éstos pueden definirse como un conjunto estructurado de códigos no vocales que, mediante procesos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación funcional, espontánea y generalizable.

El término alternativo, refiere a que están destinados a personas que, probablemente, nunca puedan hablar y, aumentativo, porque se emplea como complemento del habla cuando ésta no es inteligible.

Tamarit (1989) ofrece un análisis detallado de esta definición donde explica que un SAAC debe contar con una serie de representaciones, en la que no interviene lo vocal, entendido como el mecanismo físico de transmisión, de conceptos verbales o no verbales, abstractos o concretos, que además cuenta con unas reglas, más o menos complejas, para su combinación y para su uso.

Los SAAC pueden dividirse en dos grupos: sistemas sin ayuda porque no necesitan de ningún soporte físico aparte del cuerpo, como por ejemplo la lengua de señas; y sistemas con ayuda, los que demandan un soporte físico “sistemas representacionales” como por ejemplo símbolos gráficos (Tamarit, 1989; Soro-Camats y Basil, 1993).

A este tipo de asistencia también se le denomina de re-mediación (Fierro y Martín, 1993; Junoy, 1993), entendiéndose ésta como un cambio de instrumento de mediación, para la realización de acciones dirigidas a una meta. Los instrumentos no son identificables con las destrezas, ni ninguno de los dos con las actividades. Es preciso que todos estos elementos se den al mismo tiempo como condición necesaria para la existencia de los demás (Rosa, 1993; Fierro y Martín, 1993).

Los sistemas aumentativos de comunicación y las ayudas técnicas en esta área representan un recurso importante para la comunicación y para el acceso a la educación de estas personas. No obstante, a pesar de los avances o mejoras electrónicas de estos dispositivos, su facilitación no implica, necesariamente, una mejor, o más efectiva, comunicación para sus usuarios (cfr. Soro y Basil, 1993). En este sentido, se ha planteado la necesidad de generar condiciones en la situación de aula para favorecer un uso más espontáneo y amplio del mismo por parte de los niños.

Por otra parte, también se han desarrollado programas electrónicos

para asistir en la comunicación y la educación de estos niños. En Uruguay Ceibal Jam[iv] desarrolló un software para niños y jóvenes con dificultades severas en el lenguaje expresivo denominado "Préstame tu voz". Este programa se utiliza como una actividad dentro del entorno Sugar que permite realizar diferentes comunicadores en la XO.

Existen varios programas que permiten leer textos (Orca y Jaws) y también magnificar los caracteres e imágenes que aparecen en la pantalla (Lupa).

También hay programas como los comunicadores digitales (Plaphoons) que pueden ser usados para la enseñanza de la lectura ya que permiten emparejar palabras, dibujos y sonido; el reconocimiento de las letras, comprensión de frases, selección de una seriación, y además integran la posibilidad de modificar el tamaño de las letras, color, color de fondo, etc.

Por su parte, CEIBAL desarrolló Escribir Especial un procesador de texto que tiene un sistema de barrido para el teclado virtual y también las herramientas del programa. Es conveniente para el uso de este tipo de actividad saber el grado de familiaridad del niño con las funciones como borrar, insertar en un texto, guardar, recuperar información, etc.

También existen predictores de palabras (WordQ) que facilitan la escritura y otros programas para apoyar el área de Matemáticas y Geometría (GéTReacés).

Siguiendo el planteo de King (1990) en relación con la aplicación de las nuevas tecnologías a la Educación Especial, diferenciamos entre programas abiertos y cerrados. Ambos tipos representan dos tendencias o corrientes en los sistemas de enseñanza, una vinculada al uso de la computadora como un medio de enseñanza muy específico dentro de una pedagogía tradicional (programas cerrados) y otra que plantea el uso de las nuevas tecnologías para efectuar cambios radicales en el aula (programas abiertos).

Los programas cerrados o de "aprendizaje estructurado" se caracterizan por presentar los contenidos secuenciados de forma precisa y ordenada, por lo que constituyen una herramienta útil y cómoda de utilizar. El maestro puede decidir exactamente cuándo introducirlos en el currículo y permiten evaluar fácilmente los progresos de los alumnos (Junoy, 1993).

Otra modalidad de programas educativos la constituyen los programas abiertos. Estos permiten al maestro (o al alumno) determinar qué es lo que van a hacer y son considerados como "esqueletos" de programas que han de llenarse de contenido, es decir, pueden modificarse.

Metodología

La estrategia de investigación propuesta articuló una fase de relevamiento documental y otra en las coordinadas de una investigación situada, descriptiva e interpretativa.

El criterio de selección del centro educativo se basó en que es la única escuela pública encargada de la atención de niños y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad motriz y cuenta dentro de su alumnado con un 90 % escolares con diagnóstico de parálisis cerebral.

La mayoría de la población que asiste a la escuela no pertenece al barrio. Esto se explica por ser el único centro público especializado en la atención de la discapacidad motriz en Uruguay. Los alumnos de la escuela provienen de diferentes barrios de Montevideo e incluso de departamentos vecinos a la capital del país, superando, en algunos casos, la hora de traslado desde el domicilio a la escuela y viceversa. La escuela cuenta con camionetas, especialmente adaptadas, para el traslado de los alumnos.

Los participantes de esta investigación fueron docentes que trabajaban en la escuela al momento de la recogida de datos (2010 -2011). Participaron en total 11 docentes de la escuela. Al inicio de la recolección de datos (a través de las entrevistas) la escuela contaba con 10 docentes, en tanto en 2011 (cuando se aplican los cuestionarios) totalizaban 11. Esto supone que se contempló a la gran mayoría (91%) de la población objetivo para esta investigación.

La mayoría de las docentes que participaron del estudio tienen muchos años de experiencia en la educación. En total, promediaron 18 años de experiencia en la educación y 9 años en la escuela. Dentro de la experiencia en educación cabe señalar que varias contaban con experiencia en otras sub-áreas de la Educación Especial, principalmente, con niños con discapacidad intelectual y también en Educación Inicial.

El 67 % de las maestras consultadas recibieron formación específica, algunas de ellas hicieron la especialización en el Instituto Magisterial Superior (IMS) y otras tomaron cursos de capacitación en el Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior (IPES)[v]. La mayoría se formó en la temática específica de la discapacidad motriz, aunque también han realizado especializaciones en otras áreas, como discapacidad intelectual.

La fase central de la recolección de datos consistió en la realización de las entrevistas en profundidad a docentes del centro seleccionado con el fin de explorar las concepciones y estrategias educativas para el caso de la parálisis cerebral.

Se implementó un cuestionario que se aplicó en forma autoadministrada que incluyó 21 ítems (preguntas) algunas de respuesta breve (5 renglones) y otras cerradas con opciones no excluyentes y excluyentes dependiendo de la pregunta en cuestión. El cuestionario recorrió los mismos temas que la entrevista, incluyéndose una pregunta específica sobre cómo caracterizaría la parálisis cerebral.

Se realizó un análisis de contenido de los datos relevados a través del cuestionario y las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes a través de la detección y categorización de ítems. El proceso de categorización combinó criterios inductivos y deductivos realizándose agrupaciones empíricas de respuestas rotulándose luego las categorías de acuerdo con diferentes núcleos temáticos.

Para el análisis de los datos se diferenciaron entre tipos de recursos de baja y alta tecnología.

Dentro de los recursos de baja tecnología se identificaron: comunicadores, tarjetas con textos y dibujos, fotografías e imágenes, tarjetas de textura, letras de madera, regletas, libros con adaptaciones, mobiliario escolar, utensilios para la alimentación y útiles adaptados, calendario de objetos y, sillas de ruedas.

Los recursos de alta tecnología se categorizaron: comunicador digital, procesadores de texto, programas de video y audio, Internet, programas específicos como por ejemplos aquellos que permiten chatear así como otros que suelen emplearse para el trabajo en atención, memoria, teclados virtuales o programas de barrido de pantalla, libros interactivos y, otros dispositivos físicos como teclados especiales y mouse adaptados.

Los usos de ambos recursos se categorizaron en: contenidos escolares; actividades de lectura y escritura; tareas domiciliarias; comunicación y lenguaje; habilidades cognitivas y motrices y jugar. En el caso de los recursos de baja tecnología también se analizó su inclusión en actividades para la vida diaria pero se la descartó para el análisis comparativo.

Resultados

Progresamos en el análisis de los usos informados por los docentes de diferentes tecnologías a partir de dar respuesta a las siguientes

preguntas: ¿cuáles usan?, ¿para qué las usan?, ¿cómo las usan?. Diferenciamos para el análisis dos tipos de recursos tecnológicos de baja tecnología y de alta tecnología. Con respecto a estos últimos, también nos interesó describir el uso de las computadoras del Plan CEIBAL en el trabajo de los docentes con esta población. Asimismo, realizamos una comparación entre tipos de recursos y los usos de los mismos.

Tipos de recursos tecnológicos

La mayoría de las docentes consultadas refiere a recursos de baja tecnología (72%) antes que a los de alta tecnología (55%).

Dentro de los recursos de baja tecnología se destacan: los comunicadores (65%), los libros (con adaptaciones en el tamaño de letra) (56%) y las fotografías o imágenes (27%). Con menor frecuencia las maestras refirieron a las tarjetas con textos o dibujos (18%) y al calendario de objetos (18%). Por último, se ubican las letras de madera (9%), la sillas de ruedas (9%) así como el mobiliario, los utensilios y los útiles (9%), especialmente adaptados para el trabajo con estos niños.

Los recursos más comúnmente empleados son los sistemas alternativos de comunicación basados en pictogramas (SCP) los que requieren un soporte físico (tablero o libro). El comunicador es individual y el fonoaudiólogo (de la escuela o del centro de rehabilitación al que asiste el alumno) es el encargado de confeccionarlo y familiarizar al niño con los pictogramas.

En el caso de los alumnos "multimpedidos" se usa un sistema de calendario a través de objetos. Este tipo de recurso también se usa para trabajar con niños sin lenguaje oral pero en este caso con dificultades en la comprensión. En estas situaciones el calendario a través de objetos es un instrumento que se emplea para organizar y planificar la secuencia de actividades de la vida diaria como por ejemplo ir al baño o alimentarse.

La baja mención por parte de las maestras del mobiliario y los utensilios para la alimentación, la silla de ruedas, los dispositivos de sedestación así como los antideslizantes (cintas con velcro), los cuales se ajustan a la cintura o el tronco para evitar que el niño se caiga del asiento por las dificultades en el tono muscular (hipo o hipertónicos), puede deberse a la naturalización de los mismos dentro de este contexto escolar.

No obstante, algunas docentes refirieron al uso de recursos de alta tecnología como: programas de video y audio (73%) e Internet (45%). En menor medida se representaron el tablero de comunicación a través de la computadora (como por ejemplo Plaphoons) (27%), procesador de texto (27%), videojuegos (27%) y otras actividades del entorno Sugar de la computadora portátil del Plan Ceibal (XO) (27%). Por último, se mencionaron los libros interactivos (9%), el teclado especial (9%), rampas digitales (teclado virtual y configuraciones de accesibilidad de pantalla y teclado) (9%); los mouse adaptados (9%) y otros (programas o dispositivos físicos especialmente diseñados como vichas y lectores de ojos) (9%).

De las actividades de la XO mencionaron: Navegar (navegador de internet); Escribir (procesador de textos); Grabar (programa para grabar video, fotos y sonido); Hablar con Sara (programa para chatear) y; Memorizar (Memory). Vale aclarar que al momento de las entrevistas hacía aproximadamente un año que se habían entregado las computadoras del Plan Ceibal y solo dos maestras de la escuela habían recibido formación para usarlas. Alguna de las docentes que recibió esta formación comentó sobre el empleo de una interface (WINE) que le permite utilizar otros programas diseñados para niños con discapacidad motriz. Algunas de estos se utilizan para la comunicación (comunicadores virtuales) y también para la lectura y la escritura,

principalmente (Libros interactivos y plafones de lectura a los que se pueden editar las imágenes, el texto y el sonido).

Al momento de aplicar el cuestionario, las docentes ya estaban más familiarizadas con la XO y también con las adaptaciones realizadas por el Plan Ceibal. Por esta razón alguna de ellas comentó sobre el uso del Teclado Virtual que tiene un sistema de barrido que permite escribir a través de un pulsador cuando hay severas limitaciones en los movimientos de los miembros superiores. En este sentido las XO también incluyen otros programas desarrollados especialmente para atender estas situaciones como por ejemplo Escribir Especial que además del sistema de barrido del teclado incluye el barrido de las funciones del procesador de texto; la configuración de accesibilidad de la pantalla (contraste y teclas) y la Lupa.

Otra docente comentó sobre una vincha que funciona como un "mouse de cabeza" para interactuar con la computadora. Este programa, diseñado por la Fundación Teletón de Uruguay para una alumna cuadripléjica, le permite comunicarse y también escribir a través del único movimiento voluntario que tiene[vi].

Usos de recursos tecnológicos

La mayoría de maestras señalaron el uso de recursos de baja tecnología y en menor medida aparecen representados los usos de los recursos de alta tecnología.

El uso más frecuente de los recursos de baja tecnología en la tarea docente se vinculan con la comunicación y el lenguaje (64%), seguido del uso para el abordaje de contenidos escolares (45%) así como para la lectura y la escritura (45%). En tercer lugar, se señalan los usos vinculados al trabajo en habilidades cognitivas y motrices (27%) y jugar (27%). Es importante notar que no aparece representado aquí el uso para la realización de tareas domiciliarias y, a diferencia de lo que sucede con los recursos de alta tecnología, son muy pocas las maestras que mencionan su uso asociado con la colaboración e interacción entre pares (9%).

Dentro de los recursos de alta tecnología se destaca el empleo de éstos asociados al trabajo colaborativo e interacción entre pares (45%) y el estímulo de habilidades cognitivas y motrices (45%). En segundo lugar, se asocian a la comunicación y el lenguaje (36%), luego aparecen los contenidos escolares (27%), la lectura y la escritura (27%) y jugar (27%). Por último, se representa el uso de este tipo de recursos para la realización de tareas domiciliarias.

De la comparación del empleo de ambos tipos de recursos podemos observar que, si bien los recursos de baja tecnología son más empleados para el trabajo con los contenidos escolares (45%), la lectura y la escritura (45%) o, la comunicación y el lenguaje (64%), los recursos de alta tecnología llevan la delantera en otros usos como por ejemplo el trabajo colaborativo y la interacción entre pares (45%), la estimulación de habilidades cognitivas y motrices en los niños (45%) y la realización de tareas domiciliarias (18%).

Por otra parte, observamos que la modalidad individualizada de trabajo que suelen desempeñar las maestras, también con la XO u otro tipo de dispositivos informáticos, se concentra en atender necesidades particulares de cada niño a través del uso de programas que permiten trabajar sobre habilidades específicas. Lo que de alguna manera queda más desdibujado es en qué medida esta tecnología se emplea para facilitar a los alumnos el acceso al currículo.

Discusión

El uso de las nuevas tecnologías al campo de la educación especial podría subdividirse en ayudas a la comunicación y al control ambiental y ayudas al aprendizaje (King, 1990).

En este sentido se han destacado (King, 1990; Castellanos y Monto-

ya, 2011) las ventajas de su aplicación a la educación especial dentro de las que se plantea la mejora en la capacidad de expresión de los alumnos y en particular para el trabajo con habilidades específicas relacionadas con la memoria, la coordinación perceptivo motriz, etc. Además, se ha planteado que su uso mejora la confianza en sí y la integración al grupo de clase. En especial esto se ha visto como la posibilidad de que estos niños asuman un papel más activo en el proceso educativo.

No obstante, varias investigaciones han demostrado que esto no se verifica ya que su uso resulta limitado y asociado a metodologías inadecuadas (García et al, 1990; Junoy, 1997; Coll, 2004; Ramírez et al, 2007).

Nuestros resultados coinciden con estas investigaciones confirmándose un uso limitado de las tecnologías informáticas en la escuela.

En este sentido, a pesar de las adaptaciones realizadas a las computadoras del Plan CEIBAL, las maestras destacaron la falta de accesibilidad de las mismas para la mayoría de los alumnos de la escuela. Su uso en la escuela se centra en ejercitar ciertas funciones cognitivas como por ejemplo la memoria y la percepción. Aunque en algunos casos también los usan para trabajar contenidos escolares principalmente relacionados con el área de matemáticas, lengua y ciencias sociales.

Por su parte, el Plan CEIBAL parece haber abierto un nuevo horizonte para la educación especial de estos alumnos aunque también ha introducido nuevos desafíos en especial para los docentes.

Si bien las maestras manifestaron una valoración positiva en relación con el potencial de esta tecnología para la educación de estos alumnos, su actual empleo parece bastante limitado en relación con los usos vinculados con los contenidos escolares.

Esto puede asociarse a que las docentes no consideran que éstas puedan ayudarlas a resolver los problemas que encuentran en su práctica sino más bien le agregan uno nuevo “tener que planificar con la computadora” y por ende tener que adaptarlas a su estilo de trabajo con estos niños.

Asimismo, algunas de estas dificultades también se asocian a la falta de formación docente y de adecuaciones en las máquinas así como la carencia de programas específicos y adecuados a su alumnado.

Conclusiones

La mayoría de las docentes consideró necesario realizar adaptaciones, o bien, contar con recursos tecnológicos e informáticos específicos para el trabajo con estos alumnos.

En tal sentido, destacaron la importancia del uso de software y hardware especialmente adaptado para el trabajo en rehabilitación cognitiva, en particular, en relación con la memoria; la coordinación visomotora y, el lenguaje.

Debido a que muchos casos de parálisis cerebral suelen presentar severas limitaciones en el lenguaje oral, algunas docentes comentaron la importancia de usar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC).

Por otra parte, algunas docentes relacionaron el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como por ejemplo; las redes sociales, el chat y el uso de Internet en general, con la apertura de nuevas posibilidades para la participación social y de acceso a la información por parte de esta población. De este modo señalaron las posibilidades de acceso a fuentes de información, a la comunicación e interacción con otras personas desde el hogar a través de la escritura, de la videoconferencia, o bien, facilitado por rampas digitales como lectores de pantalla o software de dictado.

Tanto la mediación social como tecnológica y, en particular, la infor-

mática son fundamentales para la educación de estos niños y por lo tanto imprescindibles para su desarrollo social y cognitivo.

No obstante, para lograr que las docentes realicen una mediación informática más provechosa en la educación de estos niños es necesario una coordinación y colaboración entre el conocimiento didáctico-pedagógico del docente y el conocimiento técnico para realizar las adaptaciones pertinentes tanto en software como en hardware.

NOTAS

[i] El Plan Ceibal se inicia durante el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez en el año 2007. Primero en el interior del país y luego en Montevideo cada niño que asistiera a la Escuela Pública se le daría una laptop XO.

[ii] Flor de Ceibo es un proyecto de la Universidad de la República orientado al apoyo en la implementación del Plan Ceibal. Actualmente, tiene una línea de intervención centrada en la accesibilidad de las laptops en la educación especial de niños con PC.

[iii] Sugar es la interfaz gráfica del XO que se origina en el Programa OLPC (One Laptop per Child) en el año 2005. Este programa fue fundado por Nicholas Negroponte en el MIT (Massachusetts Institute of Technology).

[iv] Es una asociación civil surge en 2008 y reúne voluntarios del Plan CEIBAL orientados a promover el desarrollo de aplicaciones y la divulgación del conocimiento tecnológico.

[v] Cabe agregar que durante varios años se discontinuó la oferta de especializaciones en el campo específico.

[vi] Este programa es de licencia libre y el hMouse puede confeccionarse para interactuar con la computadora del Plan CEIBAL.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, M.A. y Bauer, R.E. (1988). “Cerebral palsy”. En V.B. Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen (Eds.), *Handbook of developmental and physical disabilities* (pp. 215-226). New York: Pergamon Press.
- Buira, N., et al. (2005). Parálisis cerebral y nuevas tecnologías: ayudas técnicas basadas en visión artificial. Recuperado de <http://www.crea-si.com/papers/AspaceHuelva2005.pdf>
- Cancho, R. et al (2006). “Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León” *An Pediatr (Barc)*. 65(2), 97-100
- Castellano, R. y Montoya, R. (2012). *Laptop, andamiaje para la Educación Especial: guía práctica. Computadoras móviles en el currículo*. Montevideo: Unesco.
- Cervera-Mérida, J y Fernández, A. (2003). “Intervención logopédica en los trastornos fonológicos”. *Rev Neurol*, 36 (Supl 1), 539-553.
- Coll, C. (2004). “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista”. *Sinética*, 25, 1-24.
- García, M, et al (1990). “Instrucción, aprendizaje e interacción profesor-alumno. Un estudio de observación en el aula”. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 79-97.
- García, M. et al (1993). *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento*. Madrid: CIDE.
- Fierro M. y Martín, M. (1993). “Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el niño con parálisis cerebral”. En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp. 165-218). Madrid: CIDE.
- Instituto Nacional de Estadística (2004). *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. Recuperado en: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Junoy, A. (1993). “La ayuda en la educación de los niños con parálisis cerebral” En Rosa, et al. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp. 307-391). Madrid: MEC-CIDE.

- King, D. (1990). "La aplicación del software en la Educación Especial". *Informática y Educación Especial*, (pp 10-31). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.
- Martín-Caro, L. (1993). "Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa". En
- Rosa, A., et al. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.17-80). Madrid: MEC-CIDE.
- Puyuelo, M. (2001). "Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos" *Rev Neurol*, 32(10), 975-980.
- Puyuelo, M (1986): *Las sesiones de logopedia en la integración de la parálisis cerebral infantil. Un aporte funcional* *Rev. Logop. Fon. Audiol.*, VI (1), 14-22.
- Ramírez, E., et al. (2007). "Cómo valoran y usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) los profesores de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)". *Revista de Educación*, 342, 349-372.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. *Educere*. [online]., 10, (33), 347-356.
- Rosa, A. (1993). "Hacia la normalización desde la heterogeneidad. Desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral". En Rosa, A, Montero, I, García-Celay, M. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. (pp. 87-164). Madrid: MEC-CIDE.
- Soro, E. y Basil, C. (1993). "Estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en los hablantes asistidos". *Infancia & Aprendizaje*, 64 , 29 - 48.
- Tamarit J. (1989). "Uso y abuso de los sistemas aumentativos de comunicación". *Comunicación, lenguaje y educación*, 1, 81-94.
- Tanhausser, M., et al. (1996). *Problemas de aprendizaje perceptivo motor*. Bs As: Médica Panamericana.
- Vygostky, L. (1987). *Obras completas. Tomo V. Problemas generales de la Defectología*. Madrid: Visor.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR

Zabaleta, Verónica; Simiele, Eugenia; Centeleghe, Maria Eugenia; Roldan, Luis Angel; Segura Lucieri, Jimena; Rava Mendiburu, Gastón

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPSE), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se propone caracterizar el proyecto de investigación denominado "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria" (PPID/S011, SECYT-UNLP). Se centra en uno de sus objetivos que es relevar y analizar programas de intervención en comprensión lectora (CL) que cuenten con publicaciones en los últimos diez años, en nuestro país o en el exterior. Los programas se conciben como acciones organizadas, sistemáticas, planificadas, teóricamente fundamentadas y orientadas a favorecer el desarrollo de la CL o a abordar las dificultades en dicho desarrollo. La comprensión lectora puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. Específicamente se analizan en este trabajo los siguientes programas: Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: Cuestión-Preguntar-Leer (Cole, 1999); Programa Leer para Comprender (Abusamra et al., 2011); Programa LEE comprensivamente (Gottheil et al., 2011); Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial (Clarke, Snowling, Truelove and Hulme, 2010). El análisis se realiza a partir de un instrumento diseñado ad hoc para la presente investigación.

Palabras clave

Comprensión lectora, Texto, Programa, Escolaridad, Secundaria

ABSTRACT

INTERVENTION PROGRAMS IN READING COMPREHENSION: A PRELIMINARY ANALYSIS

This paper aims to characterize the research project entitled "Intervention programs in reading comprehension and teaching practices at the beginning of secondary schooling" (PPID/S011, SECYT-UNLP). It focuses on one of its objectives that is collecting and analyzing intervention programs in reading comprehension (CL) that have published in the past ten years, in our country or abroad. The programs are conceived as organized, systematic, planned, theoretically grounded and aimed at promoting the development of CL or to address the difficulties in such development actions. Reading comprehension can be understood as a mental process of constructing meaning from text content in which are involved linguistic, psycholinguistic, cognitive, cultural factors and others, related to personal experience of the subject. Specifically in this paper, are characterized the following programs: A mediational cultural model of reading instruction: Question-Asking-Reading (Cole, 1999); Programa Leer para Comprender (Abusamra et al., 2011); Programa LEE Comprensivamente (Gottheil et al., 2011); Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized

controlled trial (Clarke, Snowling, Truelove and Hulme, 2010). The analysis is performed from an instrument designed ad hoc for this research.

Key words

Reading comprehension, Text, Program, Secondary school

Introducción

El presente trabajo se propone caracterizar el proyecto de investigación denominado "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria" (PPID/S011, SECYT-UNLP), actualmente en curso, y presentar resultados preliminares. El mencionado estudio tiene por objetivos: a) relevar y analizar diferentes propuestas o programas de intervención en comprensión lectora (CL); b) caracterizar las prácticas áulicas cotidianas que intentan promover el desarrollo de la CL en el primer año de la educación secundaria, en distinto tipo de asignaturas (específicas y no específicas); c) comparar las características de las prácticas áulicas relevadas y las propuestas o programas de intervención analizados. En este trabajo se presentan los avances vinculados al primero de los objetivos mencionados.

El relevamiento bibliográfico realizado permitió delimitar diferentes programas de intervención en CL a ser incluidos en el corpus bajo análisis de la investigación. Los programas se conciben, en término generales, como acciones organizadas, sistemáticas, planificadas, teóricamente fundamentadas y orientadas a favorecer el desarrollo de la CL o a abordar las dificultades detectadas en dicho desarrollo. Suelen tener una estructura clara, incluir materiales de trabajo a utilizar con los estudiantes y explicaciones dirigidas a los agentes educativos que podrían poner en marcha la propuesta de intervención. En algunos casos es posible encontrar guías detalladas que pueden resultar excesivamente directivas. A su vez algunos programas se vinculan al desarrollo de instrumentos de evaluación de la CL (Télliz, 2010).

El análisis de los programas se haya enmarcado en el interés por el aprendizaje disciplinar a partir de textos, que realizan los adolescentes al inicio de la escolaridad secundaria (Jetton & Lee, 2012).

Marco Teórico

La Psicología Cognitiva y la Psicolingüística Cognitiva, que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje (Molinari Marotto, 1998), han permitido avanzar en la delimitación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. Piacente (2009) señala que, por un lado, han permitido especificar la naturaleza de ese objeto de conocimiento complejo delimitando las demandas cognitivas implicadas en su aprendizaje. Por otro, identificar el tipo de conocimientos y habilidades neces-

rios para el procesamiento de tales demandas.

Al respecto, se considera pertinente la propuesta de Rivière (1987), quién al referirse a la Psicología Cognitiva, sostiene que ésta tiene la estructura de una categoría natural, cuyos límites son difusos y sus elementos no equivalentes. A partir de esta consideración realiza la siguiente diferenciación. En un sentido estrecho, la Psicología Cognitiva incluiría sólo los modelos computacionales y las teorías del procesamiento de la información. En un sentido amplio, podrían considerarse como Psicologías cognitivas otros modelos teóricos que han realizado aportes acerca de las funciones de conocimiento (la teoría piagetiana, los aportes del interaccionismo sociohistórico, entre otros).

En esta investigación se toman aportes tanto de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información (PI) como de los enfoques sociogenéticos de las funciones mentales. La Psicología Cognitiva del PI ha enfatizado el estudio de los procesos implicados en la lectura y la escritura, apuntando a la construcción de modelos universalistas del funcionamiento mental. La necesidad progresiva de considerar la importancia de la interacción entre factores cognitivos, textuales y situacionales en los procesos de lectura y escritura ha permitido cierta confluencia entre enfoques, en principio, incompatibles, como los antes mencionados (PolSELLI Sweet & Snow, 2003; Silvestri, 2001).

En la psicología contemporánea se ha instaurado una fuerte disputa entre las teorías nominadas de dominio general y las teorías de dominio específico. Las primeras sostienen que los cambios cognitivos en un dominio afectan simultáneamente al resto. Las segundas contrariamente consideran que la mente humana cuenta con mecanismos especializados para el tratamiento de la información procedente de diferentes ámbitos de la realidad por lo que no necesariamente el cambio en un dominio implica necesariamente cambio en el otro. Además ha conllevado la delimitación de procesos específicos relativos a los diferentes dominios de que se trate (Enesco & Delval, 2006; Karmiloff-Smith, 1994).

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como *procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico*, en los que están implicadas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Asimismo se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de distinguir dos grandes sub procesos, uno de nivel inferior - reconocimiento y escritura de palabras, y otro de nivel superior - la comprensión y la producción de textos.

Con relación a los primeros, siguiendo a Morais (1989) puede afirmarse que *“leer, es extraer de una representación gráfica del lenguaje, la pronunciación y el significado que le corresponde”*. La lectura se sustenta, en principio, sobre la base de la automatización de procesos básicos, como la identificación de palabras escritas. Alegría (2006) señala que este mecanismo constituye la *“piedra angular de la lectura”* y que *“las funciones superiores solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente”* (p.108).

En los aprendizajes iniciales cobra relevancia la lectura de palabras. Para ello es necesario el dominio del *principio alfabético*, cuando se trata de sistemas de escrituras alfabéticas, como es el caso del español.

Pero no se trata de un dominio aislado, el de la decodificación, dado que la finalidad última de la lectura es la comprensión de textos progresivamente más complejos.

La decodificación y la comprensión tienen una relación de complementariedad, aunque suponen procesos subyacentes distintos e implican, por lo tanto, recursos de evaluación e intervención diferenciales. La lectura fluida (leer con una rapidez, precisión y en-

tonación adecuadas) es una condición necesaria pero no suficiente para una lectura comprensiva.

La fluidez no suele ser considerada por los docentes que trabajan con niños mayores, fundamentalmente de los últimos años de la escolaridad primaria, y con adolescentes y jóvenes, en la secundaria, en tanto se la concibe como objeto de intervención de los primeros años de la escolarización. Además se la suele percibir como una consecuencia de la lectura y no como un factor facilitador esencial (Guerin & Murphi, 2015).

La *comprensión lectora* puede ser entendida como un proceso mental de construcción de significado a partir del contenido del texto. Cuando se lee un texto, se ponen en juego un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. La comprensión constituye en consecuencia el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria (Graesser, Gernsbacher, & Goldman, 1997; Gottheil, Fonseca et. al, 2011). Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. No constituye una habilidad unitaria sino que integra diferentes competencias (Abusamra, 2010).

Metodología

En este apartado se hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación que se vinculan a lo desarrollado exclusivamente en el presente trabajo.

El estudio adopta un enfoque cualitativo, de diseño sistemático, a partir de la exégesis de textos que posibilitará el análisis comparativo constante del corpus bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

El corpus, hasta el momento, se encuentra constituido por cinco programas y/o propuestas de intervención en comprensión lectora que cuentan con publicaciones en los últimos diez años en revistas científicas o libros, en nuestro medio o en el exterior, a saber:

Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Ratier, A. De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II. Libro Teórico y Libro de actividades*. Buenos Aires: Paidós.

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). *Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial*, *Psychological Science*. doi 10.1177/0956797610375449.

Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrredón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente*. Libro Teórico y de Actividades. Buenos Aires: Paidós.

Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Asimismo, se incluyó en el corpus de análisis, el programa instruccional denominado “Reciprocal Teaching”, publicado originalmente en 1982 por Palincsar y Brown. A fines de la década del '80 es retomado por Cole y colaboradores, en articulación con la categoría de sistema de actividad (Engeström, 1987, 2001) y, a su vez, constituye una modalidad de intervención que ha sido ampliamente difundida y retomada por múltiples programas desarrollados hasta la actualidad.

Para el análisis del corpus se construyó una herramienta preliminar organizada en función de los siguientes criterios: enfoque teórico, estructura/organización del programa, habilidades, competencias o

procesos sobre los que se interviene (modelo de CL que subyace a la propuesta de intervención), orden de dificultad de los elementos, modalidad de administración, frecuencia sugerida para la intervención, tipos/géneros textuales incluidos, importancia atribuida al formato de la interacción ya sea entre pares, o entre el docente y los estudiantes.

Se presenta en este trabajo un análisis preliminar de algunos de los mencionados programas.

Resultados preliminares

En los últimos tiempos se han diseñado intervenciones que tienden a favorecer el desarrollo de la comprensión en la forma de programas. Muchos de ellos, sostenidos en marcos teóricos cognitivos y psicolingüísticos delimitan áreas o habilidades que se proponen desarrollar mediante lo que se han denominado “ejercicios de lápiz y papel”. Se reconoce a la comprensión como proceso multicomponential y esas múltiples habilidades implicadas en la construcción del significado a partir de los textos se convierten en el objeto de la intervención.

A continuación se comentan brevemente programas de intervención desarrollados para favorecer la comprensión.

• *Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura: Cuestión-Preguntar-Leer* (Griffin, Díaz, King & Cole, 1989, citado en Cole, 1999)

En este punto se recupera una experiencia de intervención realizada para favorecer la comprensión desde el enfoque teórico de la Psicología Cultural. Es presentada por M. Cole (1999) en su libro *Psicología Cultural*. Si bien se hace referencia a trabajos de la década del '80 y '90, resultan interesantes para la presente investigación en tanto conciben a la lectura como una actividad conjunta siendo central el modo en que los adultos organizan un “medium cultural para la lectura”.

Se trata de una actividad no obligatoria realizada a contraturno de la escuela. Se denomina al espacio “Colegio de Campo de Crecimiento”. El objetivo era que los niños participen en una actividad en la que está implicada la lectura antes que puedan leer de modo autónomo (transferencia progresiva de la responsabilidad) Se trata de crear un medium estructurado para el desarrollo de la lectura que andamie la participación de los niños, incluso antes de saber leer. En la actividad participaban 24 niños, divididos en dos grupos de 12 cada uno. La mitad de los niños “encajaban en la definición clínica de alumnos con dificultades de aprendizaje”. Se seleccionaron textos potencialmente interesantes para ellos. Se utilizó un procedimiento basado en un conjunto de herramientas, roles y división del trabajo inspirados en el procedimiento de enseñanza recíproca de Brown & Palinscar (1982). Cada rol correspondía a una parte hipotética diferente del acto íntegro de la lectura. Cole (1999) representa la actividad a través del triángulo mediacional expandido propuesto por Engeström (1987, 2001).

La estructura Global de *Cuestión-Preguntar-Leer*, incluía:

- Conversación sobre metas (a largo, medio y corto plazo): debate sobre las diversas razones que los niños podían tener para querer aprender a leer.
- Distribución de roles (impresos en fichas): cada participante es responsable de desempeñar al menos un rol en la actividad completa: la persona que pregunta sobre palabras difíciles de pronunciar; la persona que pregunta sobre palabras difíciles de comprender; la persona que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje; la persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas hechas por otros; la persona que pregunta sobre lo que va a suceder después.

- Lectura silenciosa. Reparto del texto del día, un párrafo a la vez. Los participantes (incluido el instructor y un lector competente, normalmente un estudiante universitario, lo mismo que los niños) leían en silencio.
- Realización de los roles.

Cole se interesa en los textos, las fichas con roles y la perturbación selectiva del funcionamiento fluido del guion PL. Se centra en el proceso in situ de coordinación y descoordinación en torno a la actividad con guion como una fuente clave de datos sobre la capacidad de los niños individuales para interiorizar los roles que figuran en el.

• *Programa Leer para Comprender* (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni & Cornoldi, 2011)

Es un instrumento para desarrollar la comprensión basado en un modelo multicomponential de la comprensión de textos que reconoce distintas áreas organizadas en tres grandes núcleos.

- Núcleo relativo al *contenido*: incluye las áreas de esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica
- Núcleo relativo a la *elaboración*: incluye las áreas de estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias
- Núcleo relativo a la *metacognición*: incluye las áreas de intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias.

Estos tres núcleos convergen en otras dos áreas: *jerarquía del texto* y *modelos mentales* y en la constitución de la capacidad de comprensión del texto.

Se ha diseñado un programa destinado a niños de entre 9 y 12 años y otro destinado a los tres primeros años de la escolaridad secundaria (1º, 2º y 3º).

El programa trabaja selectivamente sobre 11 áreas. Se considera que para desarrollar una habilidad compleja puede ser productivo operar en paralelo, pero de manera independiente, sobre algunos componentes. La frecuencia ideal de intervención es dos veces por semana, 40 minutos cada vez. El esquema de entrenamiento puede ser aplicado individual o colectivamente. La modalidad general prevé una fase de trabajo individual y una fase de discusión grupal sobre resultados y dificultades de las tareas.

• *Programa LEE comprensivamente* (Gottheil, Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendive-lzúa y Molina, 2011).

Es un programa de entrenamiento cuyo objetivo fundamental es aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora, en niños de 3º y 4º grado. Puede ser utilizado en otros niveles de acuerdo a la competencia lectora, por esto se lo ha incluido dentro del corpus de análisis ya que en la práctica hemos observado que es posible su utilización a la finalización de la escolaridad primaria, incluso al inicio de la secundaria.

Se presentan dos personajes que harán un viaje para aprender a comprender disfrutando de la lectura: Leo y Lea. Está organizado en 16 unidades de trabajo denominadas *estaciones*, estructuradas con un mismo formato y secuenciadas en orden de dificultad. Cada unidad se organiza alrededor de tres etapas, de acuerdo al momento en el que se trabaje: “*Antes de leer*”, “*Lectura activa*” y “*Después de leer*”.

Cada unidad se organiza a partir de cuatro ejes, a saber: vocabulario, monitoreo o autorregulación de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura del texto.

• *Estudio de la eficacia de tres propuestas de intervención en comprensión lectora desarrollado por Clarke, Snowling, Truelove y Hulme (2010)*

El artículo examina la eficacia de tres intervenciones diseñadas para mejorar la comprensión de textos en niños que presentaban dificultades específicas en esta área: entrenamiento en comprensión de textos (TC), entrenamiento en lenguaje oral (OL) y entrenamiento combinado en comprensión de textos y lenguaje oral (COM). Los niños fueron evaluados antes, durante y luego de la intervención, realizándose un seguimiento de 11 meses. Los tres grupos mejoraron su rendimiento en comprensión en comparación con un grupo control no intervenido. Aunque el grupo TC y COM mantuvieron la mejora durante el seguimiento, el grupo OL obtuvo mayores ganancias de la intervención entre su finalización y el seguimiento. Es interesante considerar qué aspectos contempla la intervención en las diferentes condiciones.

Las características de las intervenciones y sus contenidos se organizaron a partir de considerar el meta-análisis realizado por el National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) e incluyendo técnicas que mostraron ser efectivas para el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión. Se retoma como núcleo de cada programa el modelo de Enseñanza Recíproca diseñada por Palincsar & Brown (1984) que reúne cuatro estrategias principales: clarificación, resumen, predicción y elaboración de preguntas.

El programa TC comprende cuatro componentes: desarrollo de *estrategias metacognitivas*, realización de actividades que promueven la comprensión a partir de la utilización de estrategias de acuerdo al modelo de la *enseñanza recíproca* (a partir de un texto), aprendizaje de distintos tipos de *inferencias* y, finalmente, *escritura narrativa*.

El programa OL comprende también cuatro componentes: *vocabulario*, *enseñanza recíproca* a partir del lenguaje oral, *lenguaje figurativo* y *discurso narrativo*. Este programa se centra en el trabajo sobre el desarrollo del lenguaje oral.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo se propuso caracterizar un proyecto de investigación, actualmente en curso, centrado en el análisis de programas de intervención en CL.

Los estudios sobre la comprensión de textos realizados en las últimas décadas retoman fundamentalmente los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística, que la abordan como un proceso multicomponential. A partir de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones se han diseñado propuestas de intervención que persiguen el objetivo de desarrollar la comprensión de textos en sujetos con o sin dificultades. El interaccionismo socio-histórico, inspirado en la obra original de Lev Vigotsky, suele articularse a los aportes de los marcos teóricos referidos, en tanto posibilita un análisis exhaustivo de los intercambios entre los sujetos, como el análisis de los determinantes del dispositivo escolar. La comprensión, en tanto proceso psicológico superior avanzado o función Tipo 4, en la terminología de Rivièrè (1999), requiere de procedimientos instruccionales altamente especializados.

En los programas descriptos se enfatiza, en concordancia con las investigaciones sobre el tema, el papel del vocabulario, del conocimiento previo, de la realización de inferencias y de la metacognición. Sin embargo, se diferencian en diversos aspectos: en el modo en que se organizan y secuencian las actividades (por ejemplo, por "áreas", homogéneas en contenido, vinculadas a los procesos a desarrollar o por "estaciones", heterogéneas en contenido, en las que se trabajan diversos procesos cognitivos "antes", "durante" y "después" de la lectura de un texto), en el papel atribuido a las interacciones sociales durante el desarrollo de la propuesta, en la

modalidad de administración, entre otros.

Las investigaciones que se centran en el aprendizaje que realizan los adolescentes a partir de los textos, plantean interrogantes referidos al modo en que las distintas estrategias o procesos que se desarrollan a través de los programas, se ponen en juego cuando se trata del abordaje de textos disciplinares caracterizados por su carácter altamente especializado y técnico. Otro aspecto central se vincula a la especificidad del contexto escolar y las posibilidades y límites de la utilización de los programas en dicho ámbito. Téllez (2004) ha conceptualizado la estrategia de uso de programas en el contexto escolar como "estrategia aditiva". Supone la aplicación de un programa específico, en un horario determinado, de manera paralela a las dinámicas del aula o a contraturno. Tales programas generalmente suponen un conjunto organizado y secuenciado de actividades, teóricamente fundamentado y que se propone favorecer el desarrollo de los procesos implicados en la lectura. Los programas suelen contar con una sólida fundamentación teórica y ofrecer secuencias organizadas de tareas orientadas hacia el logro de determinados objetivos, claramente definidos. Esto puede favorecer la organización y el aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, también es preciso mencionar las desventajas de la intervención a partir de programas. Una cuestión central se vincula a la dificultad de transferir lo aprendido a otros contextos distintos de aquel en el que se realizó el aprendizaje. Es decir, utilizar lo que se aprendió a partir de las actividades que propone el programa a la resolución de un problema durante la lectura de un texto en la clase de matemática o ciencias sociales, por ejemplo. Por otra parte, la aplicación del programa puede quedar a cargo de un profesional especializado o de algún docente y esto limitar la implicación de otros agentes en el proceso, de modo que la intervención puede tener poca incidencia en la dinámica general de la institución y resultar difícil su integración en el currículum.

Sin embargo, modalidades de intervención como las descritas por Cole (1999) o por Clarke et al. (2010), inspiradas en el modelo de la "Enseñanza Recíproca" (Palincsar & Brown, 1984) pueden fácilmente recontextualizarse en las aulas de escuela secundaria. En este sentido, constituye un objetivo de la investigación en que se inscribe este trabajo, analizar comparativamente el conjunto de propuestas organizadas en forma de programas que apuntan al desarrollo de la CL y las prácticas áulicas cotidianas al inicio de la escolaridad secundaria. En investigaciones llevadas a cabo por Ness (2007) se halló que solo el 3% del tiempo de instrucción se dedicó a la enseñanza explícita, al modelado y andamiaje de los estudiantes en la comprensión de textos, en las clases habituales.

BIBLIOGRAFIA

- Abusamra, V. Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V. Casajús, A. Ferreres, A. Raiter, A. De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). Programa Leer para Comprender II. Libro Teórico y Libro de actividades. Buenos Aires: Paidós.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después. *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), 93-111.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

- Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 249-267.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001) Cap. 3. 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 S. Chaiklin & J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gottheil, B.; Fonseca, L.; Aldrey, A.; Lagomarsino, I.; Pujals, M.; Pueyrrédón, D.; Buonsanti, L.; Freire, L.; Lasala, E.; Mendivelzúa, A., & Molina, S. (2011). Programa LEE comprensivamente. Libro Teórico y de Actividades. Buenos Aires: Paidós.
- Graesser, A., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.S. (1997). Cognición en: T.A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso*, (pp.292-331). Barcelona, Gedisa.
- Guerin, A. & Murphy, B. (2015) Repeated Reading as a Method to Improve Reading Fluency for Struggling Adolescent Readers. *International Literacy Association. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (7), 551-560.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) Cap. 1. Learning from Text. *Adolescent Literacy from Past Decade*. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad. *La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
- Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 229-231.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, Ch. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial, *Psychological Science*. doi 10.1177/0956797610375449.
- Piacente, T. (2009). Especificidad de la evaluación psicológica en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. *Evolución y estado actual. RIDEP*, 28 (2) 135-148.
- Polselli Sweet, A., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rivière, A (1999) Cap. 13. Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras escogidas, Vol. III, Metarrepresentación y semiosis* (203-242). Madrid: Visor.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Télez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.

DISCURSOS Y SUJETOS UNIVERSITARIOS. LOS PROYECTOS FORMADORES DE LAS ÉLITES POLÍTICAS Y EDUCATIVAS ARGENTINAS

Zion, María Victoria

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este informe se abordará el análisis de los rasgos del sujeto universitario en nuestro país a luz de la constitución histórica del campo académico argentino. La recuperación, a través de un recorrido histórico, de los discursos que dominaron los imaginarios colectivos -el conjunto de ideas-imágenes, símbolos y representaciones con las cuales los grupos sociales se visualizaron a sí mismos- en nuestro país en los momentos constitutivos de la universidad, se funda en la idea de que comprender los discursos históricos permite comprender las posiciones discursivas de los sujetos sociales comprometidos en el campo universitario en el presente. La perspectiva de la cual partimos reconoce al campo académico fuertemente ligado con el campo político y encuentra en la historia de las élites políticas del país una temprana vinculación con las universidades que se desarrollaron al calor de la formación misma del Estado Nacional

Palabras clave

Universidad, Discurso, Sujetos históricos, Proyecto formativo

ABSTRACT

DISCOURSES AND UNIVERSITY SUBJECTS. THE TRAINERS OF THE ARGENTINE POLITICAL AND EDUCATIONAL ELITES PROJECTS

This is a report analyzing the features of the university individual in our country in light of the historical constitution of the Argentine academic field. The recovery of the discourses that dominated the the collective imaginary through a historical tour, the set of ideas - images, symbols, and representations - with which social groups visualized themselves in our country in the founding moments of the university, is based on the idea that understanding historical discourses can lead to understanding the discursive positions of individuals currently committed to the field. The starting point of our perspective recognizes that the academic field is strongly linked to the political field and to the history of political elites of the country, which have been related with universitises developed in the formation of the National State.

Key words

University discourse, University individual, Training project

Introducción

El presente trabajo forma parte del proceso de análisis de la investigación "Currículum universitario y evaluación: discursos sujetos y prácticas" [i]. Los objetivos que guiaron la investigación se dirigieron a comprender el proceso de configuración discursiva del *currículum universitario* y a definir los *sujetos* que como resultado del juego de posiciones, se conforman en dicho entramado discursivo (Buenfil Burgos, 1992; De Alba, 1997).

En este informe se abordará el análisis de los rasgos del sujeto uni-

versitario en nuestro país a luz de la constitución histórica del campo académico argentino. La recuperación a través de un recorrido histórico de los discursos que históricamente dominaron los imaginarios colectivos en nuestro país en los momentos constitutivos de la universidad, se funda en la idea de que comprender los discursos históricos permite comprender las posiciones discursivas de los sujetos sociales comprometidos en el campo universitario en el presente. La perspectiva de la cual partimos reconoce al campo académico fuertemente ligado con el campo político y encuentra en la historia de las élites políticas del país una temprana vinculación con las universidades que se desarrollaron al calor de la formación misma del Estado Nacional (Unzué, 2013). Por ello, desde su origen, las universidades han estado signadas por tensiones y conflictos por el poder que constituyen la base de nuestra identidad (¿o identidades?) nacional.

Recorrido histórico-epistémico sobre la Universidad

Hace ya más de dos décadas que se viene planteando la crisis de la Universidad. Según Bonvecchio (1999), lo que se halla en crisis es lo que la Universidad representaba cuando se constituyó como mito burgués: lugar donde el conocimiento es confiado por principio de autoridad a los diversos tipos de saber. Por su parte Naishtat, no cree en la existencia de una crisis en Universidad. Plantea que lo que se interpreta como crisis corresponde en realidad a una transformación hacia otro modelo en el cual se ha diluido la idea de Universidad Ilustrada. Según este autor, la historia de la universidad moderna puede ser leída desde sus discontinuidades históricas, las cuales revelarían los campos de fuerzas en juego, "los conflictos de sentidos en pugna por la interpretación de eso que ha persistido en llamarse *la universidad*" (2008, p 23).

Naishtat propone entender la metanarrativa de la Ilustración a través de tres momentos que darían cuenta de tres esquemas o transformaciones de la universidad, tres *ethos* que han condensado (y aún lo hacen) los significados acerca de lo que debía (y debe) ser la universidad: 1) El *ethos* de la *bildung* o la universidad ilustrada; 2) El *ethos científico* o la universidad de la especialización; 3) El *ethos* de la *hibridación* o universidad adaptada (Naishtat, 2008).

La evolución de estos esquemas o lógicas en torno a las cuales se organizaron los *ethos* universitarios de la modernidad, desde la ilustración hasta la hibridación actual, no han sido pensados desde una mirada irreversible, por el contrario, se los ha concebido como momentos en los cuales se han producido significados, asociados a valores e ideales que se mantienen de algún modo presentes, en forma latente, y que sostienen muchas de las luchas que se dan en el interior de la Universidad.

Sujeto Ilustrado y la Universidad

El sujeto de la *bildung* está representado por el individuo capaz de transformarse a sí mismo y a su mundo, de autocrearse (Naishtat, 2008). Este ideal, correspondiente a la *Ilustración*, comprende

el mundo natural pero también y, esencialmente, el social, ya que contiene un ideal político: la posibilidad de los hombres de pensarse *ciudadanos libres*. En este contexto la *Universidad* resulta la encargada de formar un sujeto integral, formado y a su vez formador de los conocimientos (*espíritu*), con eje en la filosofía y las humanidades como saberes articuladores del conjunto las Ciencias.

¿Qué es lo que nos interpela de la *bildung* hoy? ¿Por qué reaparece y se actualiza en los discursos contemporáneos?

Foucault utiliza el término *ethos* para referirse a la particular actitud filosófica que se inaugura con la Ilustración: un “espíritu” de época, que para este autor coincide con lo que los griegos llamaban *ethos*[ii] (Foucault, 1984). En su particular lectura de “Qué es la Ilustración” de Kant, Foucault (1984) plantea la hipótesis de que el filósofo alemán pretendió hacer una reflexión sobre la actualidad de su tiempo. Ese momento histórico de transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales, se define también por otra transformación, un modo diferente de relación con respecto a la actualidad, una “actitud de modernidad” que consiste, esencialmente, en una manera de pensar, de sentir y de actuar que da cuenta de una pertenencia, de una identidad y, al mismo tiempo, consiste en una obligación. Según Foucault, el interés por la Ilustración (*aufklärung*) radica en el tipo de interrogación que funda: un “tipo de interrogación filosófica que problematiza a la vez la relación con el presente, el modo de ser histórico y la constitución de uno mismo como sujeto autónomo” (Foucault, 1984, p. 99). Lo que nos liga a ella -agrega- no es la doctrina sino “la reactivación permanente de una actitud, es decir, de un *ethos* filosófico que se podría caracterizar como crítica permanente de nuestro ser histórico” (Foucault, 1984, p100).

La *bildung* entonces nos ha dejado como legado la idea de (re)construirnos como sujetos teniendo en cuenta lo que cada época nos plantea, cada *ethos* o espíritu de época. Para Foucault, esto supone las formas de dominación, o lo que es lo mismo, las formas de subjetivación y de objetivación de una época y sociedad determinadas. Si pensamos a la Universidad como formadora de la intelectualidad, este legado de la Ilustración parece la actitud a asumir frente a las estrategias del poder, siendo los intelectuales los primeros “obligados” a pensar(nos) como sujetos libres.

Los discursos universitarios en nuestro país

La *bildung* en la etapa fundacional

Las universidades latinoamericanas presentaron inicialmente una característica escolástica, propia de las universidades medievales, que recién con los movimientos independentistas pasaron a encarnar los valores de la Ilustración. La Universidad de Buenos Aires que surge con posterioridad a los acontecimientos independentistas de 1810-1816, nace con el fin de formar cuadros políticos y administrativos para la construcción del nuevo Estado.

En los momentos iniciales de la universidad en nuestro país se pueden reconocer dos momentos en los que los ideales y valores del proyecto formador se reconocen en la idea de la *bildung*. El primero corresponde a la llamada Generación del '37 -primera generación de intelectuales que forjaron una idea de país fundados en la tradición y valores ilustrados conjuntamente con ideales románticos. El otro momento corresponde a los herederos de la generación del '37, la generación del '80. Esta segunda generación de intelectuales que inicialmente se identificó con los valores de la *bildung*, abrazó luego los principios del Positivismo, nuevo movimiento cultural y social que encarnó los valores de la Ciencia como práctica desvinculada de la política[iii].

Los discursos de la Reforma: una nueva *bildung* científica.

El Positivismo había traído la modernidad y el ideal de una ciencia desinteresada. Pero la crisis de los valores involucrados en el ideario liberal desembocaría en un nuevo clima filosófico que rompería con la tradición positivista y con la tradición liberal. El discurso de la reforma universitaria entronca con este nuevo ideario y se construye a sí misma como una nueva generación encargada de renovar la dirigencia política a través de un nuevo liderazgo intelectual y moral. De este modo la Reforma del 18 se propone también la gestación de una nueva elite dirigente.

El movimiento reformista del 18 tuvo como principios la modernización y progreso de la Universidad en un marco de gesta americana en el cual la juventud representaba el motor del cambio y la Universidad asumía un lugar de vanguardia en el contexto político y social que se hallaba en transformación (Kandel, 2008). En el discurso de la Reforma se recuperaban los ideales de la *bildung* y se ponderaban la formación democrática y la experiencia universitaria como experiencia formativa personal. A la vez, esta idea de formación integradora en el saber, la formación del sujeto ilustrado, implicaba una asociación entre saber y libertad que le daba un carácter emancipatorio a la formación universitaria (Naishtat, 2008). No obstante, el movimiento contra-reformista -que nunca fue expulsado de la universidad- tendió sistemáticamente a mermar la politización de la Universidad, tanto en la participación en cargos dentro de ella como en la política partidaria más allá de la institución Universitaria. Según Halperín Donghi, la disputa entre Reformistas y Anti-reformistas atravesó toda la Universidad, de modo que, a partir del '18, las universidades argentinas fueron campo de conflicto permanente entre reformistas y no reformistas, entre católicos conservadores y liberales laicos, entre peronistas y antiperonistas, entre izquierdistas y no izquierdistas.

El Peronismo y la Universidad Cientificista

El ascenso del peronismo al gobierno reestructuró las coordenadas del campo político; la justicia social y el mundo del trabajo desplazaron a un segundo plano la discusión sobre los derechos políticos, la libertad y las instituciones. De este modo, el papel de la universidad republicana, autónoma, intelectual y cosmopolita quedó enfrentada al discurso peronista, el cual se alineó en un nacionalismo defensor del “pueblo”, de “los argentinos”, de Dios, la familia y la Patria. El *ethos* de la Ilustración se perfilaba, así, como el enemigo de la *comunidad organizada*. Mientras gran parte de los intelectuales y universitarios antiperonistas pretendían una universidad científicista, el peronismo pretendía una universidad orientada al trabajo y a las necesidades del pueblo. Sin embargo, aunque no logró vincularse con la tradición universitaria, cabe destacar que el peronismo tuvo una actitud de interés y promoción hacia la investigación científica.

El Sujeto Cientificista

En este nuevo contexto la Universidad dejó de representar el alma del conocimiento universal (conocimiento ilustrado) y se transformó en una organización burocrático-administrativa que descansaba en las bases legales y racionales del Estado Moderno. La Universidad, representante de la Ciencia, ya no poseía pretensión política alguna y ésta se transformaba en una herramienta, desprovista de intereses y de juicios de valor sobre aquello que investigaba y pretendía explicar. Esta universidad weberiana, si bien se ha despojado de la búsqueda espiritual y política conserva un *ethos* regido por el sacrificio en pos de la *verdad*. El conocimiento universitario es conocimiento científico y éste se rige por la búsqueda de una *verdad*

científica que se trata de una *verdad fragmentada, parcial y neutra*, que cede siempre el paso al *progreso transformador*. La pretendida *neutralidad científica* se orientada hacia un objetivo *instrumental*, pero aún sostenido en un ideal *deverdad científica*.

Este modelo que comenzó a gestarse desde principios del siglo XX, se impuso recién hacia mediados de siglo, en la segunda posguerra, especialmente encarnado por las universidades de los EEUU y luego extendido a gran parte del mundo.

El período que va desde mediados de la década del 50 hasta fines de los 60 tuvo como referentes dos conceptos íntimamente ligados, provenientes de la economía: *Modernización y Desarrollo*. El discurso sostenido desde esta nueva perspectiva en política reconocía en la Economía la ciencia que iba a resolver los problemas estructurales de Latinoamérica (considerada sub-desarrollada). En nuestro país esta corriente tuvo una expresión concreta en Movimiento de Integración y Desarrollo (MID) conducido por A. Frondizi y R. Frigerio, que gobernó bajo la presidencia de Arturo Frondizi entre 1958 y 1962. La idea-fuerza en este gobierno era la construcción de la *nación industrial* (Gordon, 2008). De acuerdo con este modelo, la industrialización constituía la solución para el estancamiento social y el Estado debía ser el principal impulsor del *desarrollo*. La planificación de la *educación* y la promoción de la *ciencia* y la *tecnología* pasaron a ser objetivos prioritarios, dado que se consideraban condiciones necesarias para acceder al *desarrollo social* buscado. Con la Universidad Desarrollista apareció un discurso que articulaba *Universidad y Ciencia* ligadas al desarrollo del *Estado* y de la *Industrialización*. Al mismo tiempo, los grupos de izquierda y el peronismo, se oponían a la universidad desarrollista. Frente a la universidad *academicista* y *cientificista* se agruparon los sectores opositores que veían en la universidad el deber de comprometerse con *liberación* y las necesidades del *pueblo*. La “Noche de los bastones largos” representó el fin de ese período, que resultó ponderado y engrandecido, de algún modo, por ese cierre violento.

El Discurso Conservador de las Dictaduras Militares

Existía un antagonismo pleno entre la Universidad y los Gobiernos Militares que comenzó con el golpe de estado del 66 y se reiteró y profundizó con el golpe de 1976. El desarrollo científico no era considerado necesario y las Ciencias Sociales eran vistas como sospechosas y hasta perjudiciales. La Universidad, tal cual estaba constituida, representaba un foco de subversión que debía ser desmontado.

El discurso de los gobiernos militares se mantuvo siempre asociado al discurso de los sectores conservadores católicos. A partir de la segunda mitad de los '60 estos sectores conservadores asociados con el poder militar incorporan los poderosos grupos económicos internacionales que impulsaron políticas de crecimiento del sector privado.

El sujeto de la hibridación

El tercer esquema propuesto por Naishtat consiste en la Universidad de la *hibridación* al que corresponde un *ethos* de la “adaptación”. El concepto de “pertinencia” definió la inherencia social de la educación superior. El “nuevo” modelo de ciencia plantea la idea de una hibridación entre la investigación pura y la investigación aplicada, en donde se desarrollan cada vez más investigaciones que surgen de los contextos de aplicación. Se orienta a la “resolución de problemas” y a la comprensión de “sistemas complejos” cuyo desarrollo introduce la idea de *transdisciplina* -interacción de los distintos saberes, sin reducirlos ni reducir los problemas a los componentes de origen. Al mismo tiempo, la “resolución de problemas” pondera la formación centrada en *competencias*.

En este nuevo sistema, la universidad pierde el monopolio de la producción de conocimientos y se ve obligada a asociarse para sobrevivir. Las unidades ya no se organizan en torno a las disciplinas sino en función de las dinámicas organizacionales. El prototipo de esta nueva cultura de la investigación ya no es el profesional especialista (weberiano), sino el trabajador del conocimiento, sujeto que se define por su “adaptabilidad” y “flexibilidad”.

A partir de '90 se planteó un nuevo concepto para definir el sentido y función de la Universidad: Pertinencia. De la mano de Unesco y el BM la “pertinencia” se definió como la “utilidad” de los productos respecto de las demandas del *mercado*.

Modernización e Ilustración renacen con la democracia Argentina

La transición hacia la Democracia significó la apertura de nuevos espacios políticos, sociales, institucionales e intersubjetivos. Intelectuales, científicos y artistas se vieron llamados a participar en este proceso de reconstrucción del espacio público y del lazo social. Se expandió un clima de reforma institucional que tuvo resultados heterogéneos y experiencias diversas. En el ámbito universitario se restablecieron las normas en las Facultades pero no se implementaron políticas universitarias muy activas; la transformación tuvo lugar, más bien, en el interior de las mismas instituciones universitarias (Rovelli, 2008).

Durante este período de transición se restableció a la universidad su *autonomía* (entendida fundamentalmente en términos de *autogobierno*), uno de los principios de la Ilustración y bandera de la Reforma del 18. Así, los radicales se presentaban como los herederos de la Universidad Ilustrada (Rovelli, 2008). En 1984 se planteó el ingreso libre y gratuito como uno de los aspectos ligados a la democratización de la enseñanza superior. En este contexto, se elaboró en 1985 un ambicioso plan de reforma pedagógica y curricular de la UBA, en el cual el CBC constituyó el primer paso. El segundo proyectaba la descentralización de la UBA. Este proyecto suponía una formación global e integral del estudiante, en tanto ciudadano, con una formación científica, humanística e interdisciplinaria que rescataba los ideales de *bildung*. Sin embargo, desde el inicio los representantes de las Facultades fuertemente profesionalistas se opusieron a esta propuesta modernizadora que atentaba contra la formación establecida para las carreras más tradicionales. Hacia 1987 el proyecto había perdido fuerza y finalmente se abandonó.

Las reformas de los '90: evaluación, calidad y competencias.

Desde mediados de los '80 comenzó a circular en Educación un discurso a través del cual se imponían los conceptos que regirían el campo. La “sociedad del conocimiento” reclamaba nuevas “competencias”, es decir, nuevas disposiciones cognitivas para responder a las nuevas demandas sociales. En este marco, los países en general y cada institución en particular, estaban obligados reorganizar su propuesta educativa en el sentido de adecuarse a los nuevos requerimientos. La excelencia educativa se tradujo en “calidad educativa” entendida en términos de adecuación a las demandas de productividad del mercado.

El gobierno menemista implementó una profunda reestructuración del sistema educativo, incluidas las universidades nacionales, de acuerdo con el conjunto de políticas neoliberales aplicadas por nuestro país: se produjo una *racionalización* de la *universidad* a través del *autofinanciamiento*, la *evaluación de las instituciones* y *diferenciación institucional*. El Estado abandonó la función de planificación y pasó a ser administrador y auditor de las universidades, las cuales tenían que dar cuenta de su *eficacia* de acuerdo con patrones internacionales. La LES (Ley de Educación Superior) pro-

movió la *privatización*, la *desregulación* y la *competitividad* de la *educación superior*, equiparada al *mercado*, con el fin de articularla con las necesidades de la economía globalizada (Rovelli, 2008). La política se orientó a la *expansión de la oferta pública y privada*, el *acortamiento y la diversificación de las carreras de grado* y la *multiplicación de ofertas de posgrados arancelados*. Al mismo tiempo, se fomentó una lógica de competitividad interna en la que la *evaluación* cumplió el rol principal.

Del proyecto neoliberal a los intentos de reconfiguración de la política universitaria

Las políticas neoliberales impulsadas de modo general para toda la región tuvieron resultados divergentes según la tradición de la Universidad en cada país, y según la historia de las relaciones entre Universidad y el Estado. No obstante, el conjunto de transformaciones operadas tendió a acercar a todos los países de la región en torno a un conjunto de políticas públicas (crecimiento de los posgrados, evaluación y búsqueda de recursos propios -es decir, la aparición de una lógica mercantil-) que desembocó en una mayor precarización de los contratos docentes.

Luego de la crisis del 2001, a partir de un mejoramiento presupuestario, tuvieron lugar algunas medidas que, sin apartarse de los ejes trazados en la década previa, agregaron orientaciones que privilegiaron el desarrollo científico y tecnológico. Entre las principales medidas, se aumentaron los fondos destinados a la investigación a través de los distintos organismos destinados a tal fin como CONICET o la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y mejoraron los salarios docentes.

Las transformaciones que se instalaron en los '90 y que operaron en forma paralela hasta la actualidad permite caracterizar los ejes que organizaron el conjunto de las reformas operadas en un trípole que integra: i) el *desarrollo de los posgrados académicos*, ii) la *evaluación* y iii) la *carrera académica* (Unzué, 2013). Al mismo tiempo, es necesario reconocer que las políticas públicas que han transformado las universidades en las últimas dos décadas, han operado sobre realidades muy distintas[iv]. El conjunto de intereses diversos sumados a una tradición de autonomía muy asentada en nuestro país desde la reforma del '18, complicó la unificación de las políticas impulsadas por el Estado de modo que el proceso de implementación de los distintos programas resultó sumamente engorroso (Unzué, 2013).

En el período que siguió a la gran embestida neoliberal, el discurso originado en los años noventa no se alteró en sus lineamientos centrales: i) búsqueda de calidad educativa con base en la evaluación, ii) ponderación de disciplinas científico-tecnológicas, iii) orientación de la formación universitaria prioritariamente hacia metas utilitarias, iv) tendencia a la búsqueda de producción de conocimientos globales, v) orientación mercantilista de la universidad. De estas características podríamos decir que han perdido impulso la imposición de conocimientos globales en la región. Ha surgido una tendencia de moderar la orientación internacionalista y estimular la búsqueda de conocimientos -sobre todo en las áreas sociales- respecto de problemas comunes a la región pero partiendo de los problemas locales. En el caso de nuestro país, el mayor apoyo a la investigación desde el Estado ha disminuido en parte la orientación plenamente mercantilista que se pretendió en la década anterior.

Perfil de egresado universitario ponderado

Los perfiles que emergieron de los requisitos establecidos para las instituciones así como para los sujetos, varían según el sector al cual fue dirigido (público de estudiantes) y cuáles son los principales des-

tinarios del producto de esa formación (empresas, instituciones de diverso tipo o el Estado). A pesar ello se pueden definir algunos rasgos comunes: individuos informados, altamente especializados pero capaces de adaptarse a los cambios (flexibles), eficientes (productivos), con capacidad crítica para la resolución autónoma de problemas e independientes (es decir con capacidad para tomar decisiones con relativa independencia de la autoridad institucional, académica, etc.) y a la vez con capacidad de trabajo cooperativo.

El conocimiento privilegiado es el conocimiento científico y tecnológico. Si bien no se sugieren en los documentos preferencias disciplinares, queda claro que la búsqueda producción de nuevos conocimientos en el área y la asociación con el sector empresario también en la búsqueda nuevos productos en ese campo da cuenta del peso que tales saberes y conocimientos han adquirido mayor relevancia a nivel mundial.

Para finalizar

De acuerdo con lo presentado, el retorno de los valores de *bildung* en distintos momentos de la universidad parece estar asociado a la identidad de la universidad en tanto idea de movimiento instituyente. En este sentido, la universidad supone esta idea entre sus significados y entre las figuras que ofrece para la construcción de identidades sociales. Al mismo tiempo -verdad de perogrullo- las mismas fuerzas que operan como movimiento instituyente tienden a volverse conservadoras a la hora de reproducir el orden instituido. Así, la universidad, en tanto formadora de élites, alberga el movimiento instituyente y a la vez los movimientos conservadores que tienden a la inercia de la reproducción del statu quo. Esta tensión ha sido un signo del origen de las universidades en nuestro país, ha atravesado toda su historia y su presente.

En momento actual la definición del concepto de *pertinencia* interpela a las universidades en su papel de productoras de conocimiento y a los universitarios en su función sujetos pensantes producto de su época. En este sentido los intelectuales y pensadores de los sectores no alineados con el mercado están comprometidos, primero, con la necesidad de desnaturalizar la mirada global como única posible o como la mejor y segundo, en la búsqueda de soluciones consensuadas acordes con las necesidades de las comunidades, regiones o países.

Las identidades sociales son ejes para la búsqueda y producción de conocimientos. La producción de conocimientos para ser emancipatoria no puede pensarse al margen de la recuperación/refundación de las identidades nacionales, regionales, poblacionales. El conocimiento a producir ya no es conocimiento universal científico, se trata de producir conocimiento originado en los problemas locales y en las necesidades de las poblaciones, de las regiones, de los países. Lo "aplicado" de la producción de conocimientos no se refiere sólo a los aspectos técnico-administrativos del sector social o área al cual se dirige: los rasgos identitarios de los pueblos, su historia, sus tradiciones y costumbres y lo que percibe como necesidades también forman parte de tal aplicación.

Queda claro que en la puja internacional el mercado global es claramente el organizador del discurso hegemónico respecto de la dirección que debe asumir la producción de conocimientos en el nivel superior. La universidad aún sintetiza la idea de institución productora de conocimientos, aunque ahora asociada a instituciones de investigación y desarrollo tecnológico ligadas o constituidas por sectores hegemónicos dentro del mercado mundial, como los laboratorios, las empresas de informática y telecomunicaciones.

El pensar y generar discursos alternativos sigue siendo un desafío que corresponde a las universidades y a los intelectuales, no en

cuanto se trate de los únicos capacitados para hacerlo sino en el sentido de que están obligados a ello. En el mismo sentido, la interpelación recae en las ciencias sociales y humanas como especiales destinatarias de dicho desafío. Los intelectuales y humanistas son los responsables de sostener este debate en el espacio público y la universidad podría constituirse como un espacio propicio de producción y de debate, pero sobre todo debería asumir la función de interlocutora de los espacios académicos con otros sectores de la sociedad.

NOTAS

[i] Tesis de Doctorado, proyecto inscripto en UBACyT: Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar desde la Perspectiva Psicológica Situacional. Director/a: Elichiry, Nora 20020130100069BA.

[ii] El concepto "ethos" tal como lo toma aquí Foucault se remite a una acepción amplia que se encuentra más cercana a las definiciones sociológicas (Weber, Bourdieu). Desde la lingüística, en particular para los nuevos estudios de la retórica y la argumentación, "ethos" se refiere a la posición asumida por el orador, imagen de sí que presenta el enunciador.

[iii] El Positivismo jugó un rol central en el proyecto de formación de un Estado Nacional. Como clima histórico-epistémico, incorporó a la Ciencia y a la Tecnología como garantes del Progreso, lema constitutivo de la Modernidad. El nuevo modelo de producción de saberes científicos se instaló como un saber "desinteresado" y "a-político", autolegitimado en una neutralidad que le otorgaba carácter y validez universales. Separadas la élite intelectual y la élite política, las nuevas ciencias sociales sirven al liberalismo de fundamento racional y científico.

[iv] Pueden observarse grandes diferencias entre las distintas universidades nacionales y dentro mismo de la UBA, entre Facultades se advierten estilos y culturas institucionales muy diversos.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P. (1989), *La noblesse d' État, grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2008) *Homo Academicus*. Paris: Les Édition de Minuit.
- Buenfil Burgos, R. S. (1992) "Análisis de discurso y educación". Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26 México
- Foucault, M. (1996) *Qué es la Ilustración*, Madrid: La Piqueta.
- Halperín Donghi, T. (2002), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO
- Naishtat, F., Aronson, P. (comp.), Unzué, M. (coord.) (2008), *Genealogías de la Universidad Contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Unzué, M. (2008) "La dimensión política del problema de la pertinencia de la Universidad" trabajo presentado en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2013) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido?* Buenos Aires: Imago Mundi.

POSTERS

EXPECTATIVAS, TEMORES Y DIFICULTADES PRECONCEBIDAS EN EL CONTEXTO PREVIO AL USO DE ENTORNOS VIRTUALES EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Borgobello, Ana; Sartori, Mariana

IRICE-CONICET/UNR - Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Esta presentación forma parte de una investigación más amplia acerca del uso de plataformas virtuales como complemento del aula regular de clases en cursos de grado universitario. El enfoque metodológico es complejo-dialéctico y multimétodo. Se realizaron comparaciones diversas entre casos: análisis del discurso de los docentes que se iniciaban en el uso de estos entornos virtuales; de la performance de los estudiantes; del tipo de guionado realizado por los docentes; como así también se hicieron comparaciones entre grupos de primer año y tercer año de cursado y pertenecientes a universidad pública o privada, entre otros. Presentamos aquí resultados relativos a entrevistas en profundidad. Se trata del análisis de la narrativa de diez docentes que se iniciaban en el diseño de sus propias aulas virtuales en torno a conceptos como innovación, dificultades esperadas, experiencias previas con entornos virtuales, trayectorias en docencia, ideas sobre docente ideal y descripción de ellos mismos como docentes. Los resultados muestran temores asociados a la motivación en los estudiantes para con la nueva propuesta docente, conceptos de innovación asociados a la perseverancia en el trabajo y diferencias importantes respecto al ideal y ellos mismos en la docencia.

Palabras clave

Plataformas virtuales, Blended Learning, Aulas extendidas, Expectativas, Temores, Dificultades, Ideal docente

ABSTRACT

PREVIOUS IDEAS ABOUT USING VIRTUAL ENVIRONMENTS

This presentation is part of a wider research project about using virtual platforms with regular classroom courses at university level. The methodological approach is complex and multi-method. Comparisons were made between cases: discourse analysis of teachers initiating use of virtual environments; the performance of students; teachers' scripting; as well comparisons between groups of fresh and third courses students and belonging to public or private university, among others. We present here results from deep interviews. Narrative of ten teachers who were beginning to design their own virtual classrooms were analyzed around concepts such as innovation, expected difficulties, previous experiences with virtual environments, ideal teacher, and description of themselves as teachers. The results show fears related to student motivation for the new teaching proposal, innovation concepts associated with perseverance and important differences from the ideal and themselves in teaching practice.

Key words

Virtual platforms, Blended learning, Expectations, Fears, Difficulties, Ideal teacher

BIBLIOGRAFÍA

- Asinsten, J.C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista Universidad de La Salle*, 60(1), 97-113
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2007). Interacción docentes-alumnos en aulas universitarias. Análisis de casos. En: M.C. Richaud y M.S. Ison, *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (Tomo I, pp.537-559). Editorial de la Universidad del Aconcagua: Mendoza.
- Borgobello, A., Raybaudo, G.M. & Peralta, N.S. (2014). Characterizing papers about 'blended learning': an unconsolidated field? *Revista IRICE* 26(1), 37-66
- Borgobello, A., Roselli, N. y Peralta, N. (2013). Interaction among experience, teaching performance and student's learning at university level. *Revista Estudios de Psicología*, 30(2), 169-176.
- Copertari S., Sgreccia N., Rosales M., Fantasía Y., Aita G., & Segura M.L. (2015) Comunidades virtuales y formación docente en la UNR. En C. Pairoba (coord.) *Ciencia y tecnología 2015: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR* (765-769). Rosario: UNR Editora
- De-Pablos-Pons, J., & Jiménez-Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28.
- Domingo-Coscollola, M., & Agustó, M.F. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit*, 36(1), 171-180
- Garrison, D.R., Anderson, T.; & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141.
- Lion, C. (2012, noviembre). Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior. En I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior, UBATIC+, Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/con-expertos-2>
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 52-59.
- Morales-Rodríguez, F.M. (2012). Actitudes e Intereses hacia las TIC en una Muestra de Estudiantes de Posgrado. *Psicología Educativa*, 18(1), 53-63
- Onrubia, J.; Coll, C.; Bustos, A. y Engel, A. (2006). Del diseño tecnopedagógico y el análisis de la práctica educativa al desarrollo tecnológico: retos para la mejora de Moodle. Comunicación presentada en Moodle-

- Moot 2006. Tarragona, septiembre de 2006. Consultado el 23 de julio de 2009 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO_CC_AB_AE_Moodle_06.pdf
- Pierella, M.P. (en prensa). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. Revista Roteiro, s/d
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1(1), 1-16
- Sanjurjo, L.O. & Rodríguez, X. (2003). Volver a pensar la clase. Rosario: Homosapiens.
- Sanjurjo, L.O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. Revista de Educación, 2(3), 71-84
- Tedesco, J.C. (2003). Introducción. Educación y nuevas tecnologías: ¿esperanza o incertidumbre? En J.J. Brunner & J.C. Tedesco (Eds) Ideas, personas y políticas. Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación (pp.6-11). Buenos Aires: Septiembre
- Van-de-Vord, R., & Pogue, K. (2012). Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face? The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(3), 132-146.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: SEGREGACIÓN ÉTNICA EN NIÑOS INMIGRANTES PARAGUAYOS

Cabral, Silvana Marianela
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

Esta investigación es un análisis comparativo de experiencias escolares en niños extranjeros paraguayos hablantes del guaraní, en el pasaje monolingüe en escuelas argentinas de la provincia de Buenos Aires. Elichery (2004) propone, desde la diversidad cultural, una negociación entre significados y sentidos de los alumnos, sus conocimientos previos, formas de pensar la realidad, experiencias ligadas a la lengua materna, religión, cultura de origen, etc. para construir un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos. Esta negociación es compleja en las escuelas argentinas puesto que tienen una tendencia al nacionalismo y homogeneidad, generando una segregación étnica que obliga a enterrar la cultura propia para adaptarse a una realidad nueva y disímil. Se analizaron en 10 perfiles de wisc los índices de comprensión verbal para determinar las dificultades resultantes del bilingüismo guaraní-español; luego se realizó una serie de preguntas para conocer si la etnia de estos niños ha formado parte del proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo y que pueda resolver estas problemáticas. Asimismo, se aplicaron 10 encuestas estandarizadas a docentes para conocer el perfil pedagógico de sus alumnos inmigrantes y si han implementado proyectos áulicos de integración cultural. Los datos se encuentran en proceso preliminar de evaluación.

Palabras clave

Diversidad cultural, Segregación, Escuela, Educación, Paraguay, Inmigración

ABSTRACT

CULTURAL DIVERSITY AND EDUCATION: ETHNIC SEGREGATION OF PARAGUAYAN INMIGRANT CHILDREN

This research is a comparative analysis of school experiences from Paraguayan foreign children, Guarani speakers, in the monolingual passage in Argentine schools in the province of Buenos Aires. Elichery (2004) proposes in cultural diversity, a negotiation between meanings and senses of students, their prior knowledge, ways of thinking reality, experiences related to the native language, religion, original culture, etc. to build a space of shared understandings between teachers and students. This negotiation is complex in Argentine schools since they have a tendency to nationalism and homogeneity, generating ethnic segregation that forces to bury their own culture to adapt to a new and dissimilar reality. Verbal comprehension index was analyzed on 10 wisc profiles to determine disabilities resulting from the Guarani-Spanish bilingualism; then it were ask some questions to determine whether the ethnicity of these children has been part of the teaching process to achieve meaningful learning and solve these problem. Furthermore, 10 surveys standardized for teachers were given, to know the educational profile of their immigrant students and to know if they have ever implemented cultural integration aulic projects. Data is on preliminary assessment process.

Key words

Cultural diversity, Segregation, School, Education, Paraguay, Immigration

BIBLIOGRAFÍA

- Bolivar A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa* vol. 9, no. 20, PP. 15-38
- Elichery N. (2004). *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial
- Elichery N. (2010). *La psicología educativa como instrumento de análisis e intervención*. Buenos Aires: NOVEDUC
- Gaona Velázquez, I. (2013) El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Lucas, M. Una experiencia en Ciudad Evita. *Colección Educar, Educación intercultural bilingüe*. Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/exp19/index_imprimir.html
- Nadali D. (2007). Inmigración y discriminación en la frontera argentino-paraguaya [Versión electrónica]. *Migraciones Internacionales* vol.4, no1. ISSN 1665-8906
- Novarro G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de investigación educativa* vol.17, no.53. ISSN 1405-6666
- Organización Internacional para las Migraciones (2013) *Migrantes paraguayos en Argentina: Población, instituciones y discursos*.

LA DISLEXIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Castello, Facundo Elias

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de investigación es, dar una respuesta acerca de si ¿son las personas con dislexia las que no se adaptan al sistema educativo o es el sistema educativo el que no se adapta a ellos? Para llegar a la respuesta de este interrogante se realizaron entrevistas semidirigidas tanto a padres, docente y equipo de orientación educativa (en caso de haber en la institución) y observaciones áulicas de un niño con diagnóstico de dislexia. Se realizara este trabajo de campo con el fin de verificar los métodos de aprendizaje del alumno, los métodos de enseñanza de la maestra y abordaje de dicha problemática tanto en la escuela como en la casa. El marco teórico que se tomara en dicho trabajo será el concepto de dislexia según la asociación internacional de dislexia, que tiene como marco conceptual la neurobiología. Todavía no se ha podido llegar a realizar una respuesta sobre este interrogante.

Palabras clave

Dislexia, Sistema educativo

ABSTRACT

DYSLEXIA IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

The objective of this research is to give an answer about whether do people with dyslexia who do not fit the educational system or the education system which is not adapted to them are ? To get to the answer of this question semi-structured interviews with both parents, teachers and educational guidance team (in case of the institution) and courtly observations of a child diagnosed with dyslexia were made. this field work in order to verify the methods of student learning, teaching methods and teacher addressing this problem both at school and at home was made. The theoretical framework was taken in such work is the concept of dyslexia according to the International Dyslexia Association , whose conceptual framework neurobiology. It has not been able to still get to make an answer on this question.

Key words

Dyslexia, Education system

BIBLIOGRAFÍA

<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA SALUDABLE EN LA ESCUELA

Gil Moreno, Maria Del Carmen; Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, Maria Florencia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en los avances del Proyecto de investigación "Aprender a vivir juntos en el ámbito educativo" (CIUNT 2014/17) y en las actividades desarrolladas a través de espacios de capacitaciones docentes (IEPA) y de formación de Psicólogos (Catedra de Psicología Educacional -F acultad de Psicología - UNT). El poster muestra la articulación de concepciones teóricas y resultados de investigación a cerca de experiencias en la formación profesional de docentes en el estudio de la convivencia escolar. La capacitación de docentes es un espacio que posibilita investigar y comprender la práctica, favoreciendo la reflexión crítica, promoviendo la re-construcción de marcos interpretativos que permiten mejorar la práctica. A nivel teórico se trabajan conceptos relacionados con la construcción de una convivencia saludable en la escuela: el cuidado del otro, el sentido de las normas y el ejercicio de la autoridad. La estrategia metodológica está orientada de acuerdo a las pautas de la investigación-acción; razón por la cuál, se emplean dispositivos narrativos como técnica de recolección de información. Los resultados muestran un movimiento institucional que tiende hacia un modelo democrático de convivencia, con tensiones y contradicciones en la propia práctica docente, que estructuran un modelo institucional en transición.

Palabras clave

Convivencia escolar, Desafíos educativos, Salud en la escuela, Habilidades sociales

ABSTRACT

BUILDING HEALTHY LIVING AT SCHOOL

This work is part of the progress of the research project "Learning to live together in education" (CIUNT 2014/17) and activities developed through teacher training spaces (IEPA) and training of Psychologists (Catedra Educational Psychology, Faculty of Psychology, UNT). The poster shows the articulation of theoretical concepts and research results about experiences in vocational training of teachers in the study of school life. Teacher training is a space that allows research and understand the practice, encouraging critical thinking, promoting the acquisition of skills and instrumental skills as well as the re-construction of interpretive frameworks that improve practice. caring for others, the meaning of the rules and the exercise of authority: a theoretical level related to the construction of a healthy living at school concepts work. The methodological strategy is oriented according to the guidelines of action research; reason why, narrative devices (writing and re-writing of letters from teachers and students) and information gathering technique used. From the analysis of the results it can be said that although there is an institutional movement that tends towards a democratic model of coexistence appear, at present, tensions and contradictions in their own teaching practice, structuring an institutional model in transition.

Key words

School life, Educational challenges, School health, Social skills

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman Z. (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida, Gedisa Editorial, Barcelona, España
- Barreiro T. (2010) Conflictos en el aula, Ediciones Novedades Educativas, Argentina
- Bleichmar S. (2008) Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades, Noveduc, Argentina
- Boggino N. (2005) Cómo prevenir la violencia en la escuela, HomoSapiens Ediciones; (2000) Convivir, aprender y enseñar en el aula, HomoSapiens Ediciones, Santa Fé
- Coronado M. (2012) Competencias sociales y convivencia, Editorial Noveduc, Buenos Aires
- Gil Moreno, M. del C. (2014) Desafíos de la Educación en el siglo XXI, documento para uso interno de los alumnos de los Postítulos IEPA
- Gil Moreno, M. del C, González A.C., Garrocho MF. y otros (2008) Aprender a vivir juntos, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología
- Gimeno Sacristán J. (2001) Educar y convivir en la cultura global, Ediciones Morata, Madrid
- Ianni N. D. y Perez E. (2005) La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción, Paídos Grupos e instituciones, Buenos Aires
- Meirieu P. (2007) Frankenstein educador, Laertes Ediciones, Barcelona
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2007) Educar para la convivencia, Observatorio de la Violencia en las escuelas
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2007) El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes, Observatorio de la Violencia en las escuelas
- Ortega R. y del Rey R. (2004) Construir convivencia, Editorial edebé, Barcelona
- Samaja J. (2004) Epistemología de la salud, Lugar editorial, Buenos Aires
- Tedesco, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Boff <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

VALORACIÓN DEL DISPOSITIVO GRUPAL EN JÓVENES DE CABA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUS PROYECTOS DE ESTUDIO Y TRABAJO

Quattrocchi, Paula; Flores, Claudia Rosana; Cassullo, Gabriela Livia; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Siniuk, Diego Rubén; Pereda, Yamila; Shaferstein, Carolina; Videla, Giselle
Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) - Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El pasaje de la adolescencia media a la tardía se caracteriza por la ruptura de los vínculos proporcionados por la escuela secundaria que, durante años, otorgaron a los jóvenes un sentido de pertenencia, identidad y sostén. Esta pérdida del lazo institucional conlleva a la búsqueda de nuevas inserciones sociales. Así, el joven ensaya un rol hacia la adultez que supone una posición de mayor autonomía y responsabilidad sobre las propias decisiones. En esta transición tanto etaria como institucional, los procesos grupales de orientación brindan un espacio inaugural diferente de los ámbitos de inserción conocidos. A partir de esta interacción, se enriquece la mirada sobre la propia situación, compartiendo inquietudes y expectativas similares. Nuestro objetivo es analizar el valor del dispositivo grupal en la construcción de un proyecto personal de estudio y trabajo en jóvenes entre 16 y 21 años, participantes de grupos de orientación vocacional realizados en la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) -Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires. Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa, con una intervención en dos momentos de la trayectoria (2009-2015). Se presentarán resultados que indican el valor del proceso grupal de orientación para los jóvenes.

Palabras clave

Proceso grupal, Adolescencia, Proyecto, Orientación Vocacional

ABSTRACT

GROUP DEVICE APPRAISAL IN YOUNG PEOPLE OF CABA IN THE SETTING UP OF PROJECT OF STUDY AND WORK

The transition of middle adolescence to late adolescence is characterized by the breaking off links, provided by high school during years, which have given youth a sense of belonging, identity and support. This loss of institutional connection leads them to new social relationships. Young people rehearse roles to adult life that imply more autonomy and responsibility about their own decisions. In this, both institutional and age, transition, vocational orientation group process offers them a different opening period of time compared to the already known spaces. This interaction enriches the opinion of their own situation, sharing with others similar worries and expectations. Our objective is to analyze the value of group device in the setting up of personal project of study and work in young people of 16 to 21 years old, all participants of vocational orientation group carried out in Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE) -Subsecretaría de Coordinación Académica, Secretaría de Asuntos Académicos, University of Buenos Aires. A qualitative and quantitative methodology was used with an intervention in two different times of their path (2009-2015). Results show the value that vocational orientation group process mean for young people.

Key words

Group process, Youth, Project, Career Guidance

PROYECTO DE VIDA DE ADOLESCENTES EMBARAZADAS

Ramos Cavaco, Solange
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como finalidad indagar las fantasías futuras acerca de un proyecto de vida y educación que tienen las adolescentes embarazadas. Para eso se realizará un trabajo de campo, en donde se entrevistará a cinco adolescentes, para saber cuál es su situación académica actual y cómo afecta el embarazo en la continuidad de sus estudios, además se investigará sobre la posición de las instituciones a las cuales concurren. Para la realización de este trabajo se tendrá en cuenta la afectación tanto física, psíquica como emocional de la futura madre. Las cuales pueden llevarlas a discernir sus estudios. El marco teórico que se utilizara en este trabajo es la psicología de desarrollo y el marco legal, para tener en cuenta el respaldo con el que cuentan estas adolescentes en instituciones educativas. A pesar de que el número de jóvenes entrevistadas es reducido, se llegó a la conclusión de que la mayoría de estas adolescentes no asisten a la escuela actualmente y no tienen pensado un futuro proyecto de vida tanto educacional como laboral para llevar a cabo luego de ser madres

Palabras clave

Adolescentes, Embarazo, Educación, Laboral

ABSTRACT

PROJECT LIFE OF PREGNANT TEENS

This research aims to investigate the future fantasies about a life and education with pregnant teenagers. That fieldwork, where five teenagers were interviewed to find out what your current academic status and how pregnancy affects the continuity of their studies will take place, also will be investigated on the position of the institutions they attend. To carry out this work will take into account the physical, mental and emotional involvement of the mother. Which they can carry them discern their studies. The theoretical framework used in this work is the psychology of development and legal framework to take into account the support he tell these adolescents in educational institutions. Although the number of young respondents is small, it was concluded that most of these adolescents do not attend school now and do not plan a future life project both educational and labor to carry out after being mothers

Key words

Teen, Pregnancy, Education, Employment

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.who.int/bulletin/volumes/87/6/09-020609/es/>
<http://www.defiendase.com/articulos/alumnas-embarazadas/3032>
<http://definicion.de/embarazo-precoz/#ixzz3WU2FMbFb>

EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORABLES DURANTE EL PERIODO DE LA ADOLESCENCIA

Riga, Micaela

Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo indagar y conocer las expectativas sobre el aprendizaje y la visión de futuro en adolescentes como así también en jóvenes que se encuentren en contextos socioeconómicos desfavorables. Para el siguiente aporte, se desarrolló una investigación en la Ciudad de La Plata a diferentes adolescentes (10) a través de técnicas que permitan conocer y explorar aspectos de la identidad del adolescente en términos ocupacionales, particularmente la imagen de sí mismo proyectada al futuro; partiendo del supuesto de la "hipótesis proyectiva" correspondiente a una fantasía consciente liberada en relación a un tiempo futuro. Durante el periodo de la adolescencia, es relevante destacar que no sólo intervienen factores biológicos y psicológicos sino también factores sociales y culturales, que pueden influir en las expectativas y elecciones futuras. El adolescente precisa de sistemas y poderes de índole económico, tecnológico y cultural que le brinden oportunidades de inserción, como así también que lo acompañen en su desarrollo hacia el mundo adulto; ofreciéndoles derechos sociales y garantizando el acceso a diversos bienes y servicios como salud, educación y vivienda digna.

Palabras clave

Aprendizaje, Proyecto de vida, Adolescencia, Contexto socioeconómico desfavorable

ABSTRACT

LEARNING IN UNFAVORABLE SOCIOECONOMIC CONTEXTS DURING THE PERIOD OF ADOLESCENCE

This paper aims to investigate and meet expectations about learning and forward thinking in adolescents as well as young who are in unfavorable socioeconomic contexts. For the next contribution, an investigation took place in the city of La Plata to different teenagers (10) through techniques to know and explore aspects of identity teenager in occupational terms, particularly the self-image projected into the future; assuming corresponding to a conscious fantasy released in relation to a future time "projective hypothesis." During the period of adolescence, it is important to note that not only biological and psychological factors involved but also social and cultural factors that may influence expectations and future elections. accurate teenager systems and powers of such economic, technological and cultural that will provide opportunities for integration, as well as to accompany him in his development into the adult world; social rights offering and guaranteeing access to various goods and services such as health, education and decent housing.

Key words

Learning, Life Project, Adolescence, Unfavorable socioeconomic context

BIBLIOGRAFÍA

- Butti, F., "El fracaso escolar de los adolescentes en contextos sociales desfavorables". Universidad Nacional del Nordeste. Año 2004
- Figueroa, M.I.; Contini, N.A.; Lacunza, B.; Levin, M.; Estevez Suedan, A. "Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico". Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). Año 2005.
- LLobet, V., "La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión". Editorial: Novedades Educativas. Año 2005. Buenos Aires- México.
- Roldan, C., "Desarrollo de adolescentes y jóvenes en zonas de pobreza y marginación".

RESÚMENES

JÓVENES INFRACTORES A LA LEY PENAL DE SECTORES SOCIALES VULNERABLES: TRAYECTORIAS, PROYECTOS Y RECURSOS

Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Virgili, Natalia Alejandra; Bailac, Karina Soledad; Czerniuk, Renee; Gómez González, María Noelia; Vicente Miguez, Violeta
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer cómo jóvenes de ambos sexos, de entre 16 y 18 años, infractores de la ley penal pertenecientes a sectores vulnerables se representan el futuro, qué sentidos le atribuyen, y qué proyectos anticipan. Para ello consideraremos la incidencia de sus trayectorias de vida y las experiencias en relación al tránsito por los dispositivos institucionales producto de medidas judiciales. Se trata de un estudio empírico, exploratorio y descriptivo, de corte transversal. Se optó por un abordaje cualitativo y un enfoque basado en el estudio de casos. Utilizamos como técnica de recolección de datos los grupos de discusión y la entrevista en profundidad, en los que enfatizamos los discursos de los jóvenes, rescatando sus relatos biográficos. A partir del software Atlas Ti se realizó un análisis de 7 grupos de discusión y 18 entrevistas. En esta ocasión, entre los resultados pondremos el énfasis en el peso de la experiencia y la situación de conflicto con la ley penal, en la definición de las anticipaciones de futuro y la construcción identitaria de los jóvenes estudiados.

Palabras clave

Jóvenes Infractores a La Ley Penal, identidad, Anticipaciones de futuro, Vulnerabilidad

ABSTRACT

YOUNG OFFENDERS FROM VULNERABLE SECTORS OF SOCIETY: PATHWAYS, PROJECTS AND RESOURCES

The aim of this article is to know how both sexes, between 16 and 18 years old criminal law offender youth from vulnerable sectors represent the future, what meanings do they give and what projects do they make. We consider their life pathways and their experiences through institutional arrangements due to judgment measures of intervention incidence. This is an empirical, exploratory, descriptive and transversal research. We chose a qualitative approach and a case study approach. We used the discussion group and in-depth interviews as data collection technique, in which we emphasize the youth discourse, taking account of their biographical stories. Analysis of 7 discussion groups and 18 interviews with software Atlas Ti was made. To present the results, we will outline the weight of the experience and the conflict against criminal law situation to define future anticipations and identity construction of this young people.

Key words

Young Offenders, Identity, Future anticipations, Vulnerability

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson y Equipo de Investigación en Psicología de la orientación (2002). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comp.). Psicología Educacional Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional, (pp. 41-95). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aisenson, G. (2009). Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.
- Aisenson, G; Legaspi, L; Valenzuela, V; Duro, L; De Marco, M; Moulia, L; Del Re, V; Bailac, K; Suescún, J (2011). "Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa". Anuario XVIII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5885
- Aisenson, D. (2008). El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. En Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta. Diciembre de 2008, 6-12.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. En Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.
- Aisenson, D. & Aisenson, G. (2011). "Le transizioni e la costruzione dell'identità nei giovani". En Nota L. e Soresi S. (Eds.), Sfide e Nuovi orizzonti per l'orientamento. 2. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali. Pp 256-267.
- Auyero J, y Berti, M. (2013). La violencia en las márgenes. Buenos Aires. Editorial Katz
- Bauman, Z. (1999). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L., & Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In S.D. Brown & R. W. Lent (eds.), Handbook of counseling psychology (3rd. Ed.). NY: Wiley.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H. & Perry, J. C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. En The Counseling Psychologist, 33, 141-179.
- Bourdieu, P. (1988). La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: México.
- Bordigoni, (2001), *Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion*. Cereq Bref n°171 Marseilles: CEREQ.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Piados.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos (LC/G.2113-P)*, Santiago de Chile.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2013) *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Chaves, M (2005) *Jóvenes, Territorios y Complicidades, Una antropología de la Juventud Urbana*, Ed. Espacio.
- Collin, A. & Young, R.A. (eds.) (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daroqui, A. (Comp) (2009), *Muertes silenciadas. La eliminación de los "delincuentes"*, Bs. As: Ed. del CCC.
- Dubar, C. (1998). *Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques*. In: *Sociétés contemporaines* N°29, 1998. pp. 73-85.
- Dubar C. (2003), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF [1ère éd. : 2000].
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1978). *Identity youth and crisis*. New York: Norton & Company
- Filmus, D. & Braslavsky, C. (1987). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. En *Cuadernos FLACSO* (3). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Filmus, D., Kaplan, K., Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana.
- Gavilan, M. (2006). *La Orientación y la Educación: Investigación en Áreas de Alta Vulnerabilidad Psicosocial*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2006, 7 (2), pp. 103-114
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.
- Gottfredson, L. S. (1981). *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*. *Journal of Counseling Psychology* (Monograph), 28 (6), 545-579.
- Guemureman, S. (Comp.). (2005) *Erase una vez... un tribunal de menores. Observatorio sobre demandas de intervención judicial en los tribunales de menores*. Buenos Aires: Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho - UBA.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona: Alertes S.A. Primera Ed.
- Ivey, A & Collins, N. (2003). *Social Justice: A Long-Term Challenge for Counseling Psychology* *The Counseling Psychologist* 2003; 31; 290
- Jacinto, C.; Wolf, M; Bessega, C. & Longo, M. E. (2005). *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. Ponencia presentada en el 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades. Buenos Aires. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós
- Kessler, G.; Merklen, D. (comp). (2013) *"Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?"*, Buenos Aires, Paidós, 176 p. ISBN 978-950-12-6586-6.
- Legaspi, L.; Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Moulia, L.; Lavatelli, L.; Bailac, S.; Czerniuk, R. De Marco, M.; Tripodi, F.; Cura, T. (2012). *"Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables"*. Anuario XIX de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En Margulis, M. (Ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Miguez, D. (2008) *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires, Biblos
- Miranda, A. & Otero, A. (2005). *Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (25).
- Perez Islas, J.A (2000) *"Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud"*. En G. Medina Carrasco (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Mexico. El Colegio de México, pp. 311-341
- Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma
- Reguillo Cruz, R. (2002). *Cuerpos juveniles, políticas de identidad*. En Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet (Eds.), *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Richardson, M.S. (2008). *Social justice and social constructionism in vocational psychology*. In D. L. Blustein and G. Stead (Co-Chairs), *Critical psychology and vocational psychology: An integrative social justice analysis*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston: MA.
- Ruggiero, V.; South, N (1997). *The Late City as Bazaar. Drug, Markets, Illegal Enterprise and Barricade*. *British Journal of Sociology*, 48 (1), pp. 54-70.
- Sarmiento y equipo (2008) *Sarmiento, Alfredo José et al. Las conductas transgresoras de los adolescentes en conflicto con la ley penal: su relación con las perturbaciones en el vínculo primario*. Anuario de investigaciones Facultad Psicología, UBA., Dic 2009, vol.16, p.51-57.
- Savickas, M.; Nota, L., Rossier, J; Dauwalder, J.p.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; Van Vianen, A., E.M. & Bignon, C. (2010). *Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 5- 39.
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). *Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles*. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Vidondo, M (2013) *"Construcción de proyectos en contextos de vulnerabilidad social: Las representaciones de futuro de los adolescentes infractores a la ley penal"*, Actas III Reunión Nacional de Investigadores en Juventud, Red de investigadores en Juventud,
- Vidondo, M. (2012) *"Las escuelas y los adolescentes infractores a la ley penal"*, Formadores, Instituto Superior de Formación Docente de Vicente López, Vol. 12, Setiembre, 2012, pp75-81
- Vidondo, M (2011) *"La construcción de proyectos laborales de jóvenes infractores a la ley penal"*, Actas II Reunión Nacional de Investigadores en Juventud, ISSN 1851-4871, Red de investigadores en Juventud, Disco Compacto
- Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*. Buenos Aires. Manantial.
- Young, R. A., & Valach, L. (2000). *Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective*. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

EL SENTIDO DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO EN JÓVENES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA DEL PARTIDO DE AVELLANEDA, QUE ASISTIERON A UN TALLER DE ORIENTACIÓN PARA LA INSERCIÓN LABORAL

Alviso Jimenez, Gabriel Esteban
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo, realizado en el marco de una tesina de Licenciatura en Psicología, analiza los sentidos sobre el estudio y el trabajo que construyen jóvenes del último año de una escuela secundaria, de gestión pública del partido de Avellaneda; quienes participaron en un taller de orientación para la inserción laboral. La finalización de la escuela secundaria conlleva una transición psico-social, que implica para los jóvenes la búsqueda de una identidad personal y de inclusión en el mundo adulto. En este sentido, el trabajo y los estudios superiores representan un espacio de inserción relevante que les ofrece marcos identificatorios socialmente reconocidos y subjetivamente significativos (Aisenson, et. al. 2007). Desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, se plantea la necesidad de acompañar a los jóvenes en este pasaje. Es así que, desde espacios de formación y extensión de la Facultad de Psicología, se desarrollan talleres de orientación para la inserción laboral de los jóvenes. Desde un abordaje cualitativo, se estudian las representaciones y sentidos que los jóvenes atribuyen a dos áreas psico-sociales de inserción puesto que serán estas representaciones las que guiarán sus prácticas y estrategias para el desarrollo de sus proyectos.

Palabras clave

Orientación, Jóvenes, Estudio, Trabajo

ABSTRACT

THE SENSE ABOUT STUDY AND WORK IN YOUTH IN THE LAST YEAR OF A PUBLIC MANAGEMENT HIGH SCHOOL OF AVELLANEDA THAT PARTICIPATED IN A WORKSHOP OF ORIENTATION FOR JOB PLACEMENT

This work, conducted in the framework of a psychology degree thesis analyzes the senses about study and work that youth, in the last year of a public management high school of Avellaneda, build; the students participated in an orientation workshop for job placement. The completion of high school involves a psychosocial transition for young people involving the search for personal identity and inclusion in the adult world. In this sense, work and higher education represents a relevant insertion space that offers socially recognized and subjectively significant identificatory marks (Aisenson, et. Al. 2007). Since the current approaches of Psychology Orientation, it arises the need to accompany young people in this passage. It's so that from the formation fields and the extension space from the psychology university, workshops for the job placement for young people are develop. Since the representations are the ones that will guide their practice and strategies to their project development, the

representations and the meaning that young people give to two psychosocial areas of insertion are studied from a qualitative approach.

Key words

Orientation, Youth, Study, Work

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2011) Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. Espac. blanco, Ser. Indagaciones. Vol.21 no.2 Tandil pp. 155-182
- Aisenson, D.; Virgili, N.; Siniuk, D.; Polastri, G.; Rivero, M.L.; Rivarola Britez, R.; Schwarcz, J & Arce Palma, C. (2010) Acerca de las valoraciones de jóvenes que participaron en el programa de orientación "Transición: terminando la escuela secundaria y anticipando mi futuro". Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Vol. XVII, I pp.217-219 ISSN 1667-6750
- Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Celeiro, R.; Bailac, K. & Legaspi, L. (2010b). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. En Anuario XVII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Pp. 109-119.
- Aisenson, D.; Cortada de Kohan, N.; Siniuk, D.; Polastri, G.; Virgili, N.; Schwarcz, J.; Rivarola Britez, R. & Rivero, M.L. (2009) Las prácticas de la orientación en las transiciones actuales de los jóvenes. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Vol. XVI, I pp. 182-184 ISSN 1667
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, pp. 71-80.
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa (pp. 71-95). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Battlle, S.; Valenzuela, V. & Polastri, G. (2007b). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la es-

- cuela media. Anuario XIV de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, pp. 71-82.
- Aisenson, D. (1990): Abordaje de la Orientación Vocacional desde la Promoción de la Salud. En J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.), *Orientación Vocacional: Espacio de Reflexión, Confrontación y Creación*. Montevideo (Uruguay): Editorial Roca Viva. pp. 17-22
- Aisenson, D. (1990). El Programa de Talleres de Orientación Vocacional y Ocupacional. En J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.) *Orientación Vocacional: Espacio de Reflexión, Confrontación y Creación*. Montevideo (Uruguay): Editorial Roca Viva. pp. 95-102.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Caplan, G. (1966) *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1980) *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes.
- Jacinto, C (1996) *Los jóvenes y el trabajo. De la inserción laboral a la transición larga y compleja*. En *Contemporaneidade e educação*. Río de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação continuada.
- Kliksberg, B. (Comp.) (2010) *Es difícil ser joven en América Latina. Los desafíos abiertos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Macri, M. (2009) *Estudiar y Trabajar: Perspectivas y estrategias de los Adolescentes*. Buenos Aires: Editorial La Crujía
- Neffa, J. C. (2003) cuarta parte "Acerca de la naturaleza y significación del trabajo humano", en *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires; Lumen.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y OCUPACIONAL EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO. UN ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES

Battle, Silvia

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN

La Educación Superior está transitando transformaciones debido a los cambios en los ámbitos económicos, tecnológicos y culturales. En el posgrado se ha incrementado la oferta y matriculación en carreras de especialización, maestrías y doctorados. El desarrollo y avance de tecnologías digitales facilitan el acceso a modalidades virtuales. El objetivo del siguiente trabajo es presentar el análisis de las trayectorias personales, educativas y laborales de los estudiantes de una maestría virtual de una Universidad Nacional del área disciplinar del Derecho. La aproximación teórica es psicosocial en la que se consideran tanto los aspectos subjetivos de los cursantes como los institucionales y contextuales. La estrategia teórico metodológica es cualitativa. Este tipo de abordaje nos permite dar cuenta de cómo los sujetos construyen parte de su trayectoria personal, educativa y laboral durante el pasaje por el posgrado caracterizado por esta modalidad. El ingreso y salida del mismo son momentos bisagras que es importante estudiar para poder desarrollar dispositivos de intervención y acompañamiento de los sujetos y de las instituciones.

Palabras clave

Orientación, Trayectorias, Posgrados, Modalidad virtual

ABSTRACT

VOCATIONAL AND OCCUPATIONAL ORIENTATION ON POST GRADUATE EDUCATION. A ANALYSIS ON STUDENT'S LIFE TRAJECTORIES

Higher education is going through transformations due to changes on economical, technological and cultural fields. On postgraduate studies, the offer and matriculation have increased on specialization degrees, master's degrees and doctorates. The development and progress of digital technologies make easier the access to virtual modalities. The objective of the following work is to present the analysis of the personal, educational and work trajectories of students from a virtual master's degree from a National University on the Law disciplinary area. The theoretical approximation is psychosocial, in which are considered both subjective aspects from the students as institutional and contextual. The theoretical methodological strategy is of the qualitative type. This kind of approach allows us to show how subjects build part of their personal, educational and work trajectory during the path of the post graduate course, characterized by this modality. The entrance and exit from it are hinge moments that are important to study in order to develop intervention and accompany devices for the subjects and institutions

Key words

Orientation, Trajectories, Post graduate studies, Virtual modality

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Eds.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
- Guichard, J.; Huteau, M. (2001). Psychologie de l'Orientation. Paris, Francia: Dunod.
- Rama, C (2015) Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. Loja, Educador: CALED, Virtual Educa, UTLP
- Savickas, M.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J. P.; Duarte, M.E. et al., (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-2

REFLEXIONES TEÓRICO-CLÍNICAS SOBRE MODALIDADES INTERSUBJETIVAS DE NIÑOS CON RESTRICCIONES SIMBÓLICAS Y SU CORRELACIÓN CON LAS TRANSMISIONES PARENTALES

Benavidez, María De Los Milagros; Casaburi, Liliana María; Contrafatti, Liliana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia clínica centralizada en un niño con restricciones en la producción simbólica y en sus posibilidades de establecer relaciones de alteridad, en correlación con hipótesis y ejes de análisis ligados a las transmisiones parentales. En el Servicio de Psicopedagogía Clínica recibimos niños con dificultades para acceder satisfactoriamente al aprendizaje, con fallas e inhibiciones en los procesos de simbolización. Previo al ingreso al tratamiento se realiza una evaluación psicodiagnóstica que permite conocer la modalidad de producción simbólica y los antecedentes histórico libidinales, en los cuales se sustenta la problemática. El encuadre grupal del tratamiento psicopedagógico, propone el encuentro de sujetos con problemas en el aprendizaje donde interjuegan las modalidades singulares y la problemática psíquica de cada paciente, ofreciendo un espacio de simbolización, a través de los diferentes modos de producción simbólica. Los padres de estos niños participan de grupos de reflexión para poder elaborar las modalidades singulares de posicionamiento en la relación paterno-filial. Nuestra práctica nos abre algunos interrogantes: ¿Qué características presentan las modalidades intersubjetivas en niños con restricciones en la simbolización? ¿Cuáles son los conflictos prevalentes que manifiestan este tipo de pacientes? ¿Qué relación podría establecerse entre las transmisiones parentales y la problemática del niño?

Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico, Producción simbólica, Transmisiones parentales, Transformaciones psíquicas

ABSTRACT

THEORETICAL REFLECTIONS ON CLINICAL PATTERNS OF CHILDREN WITH SYMBOLIC RESTRICTIONS AND ITS CORRELATION WITH PARENTAL TRANSMISSIONS

This paper presents a clinical experience with a child with restrictions on symbolic production, in correlation with parental transmissions. In the Assistance Program of the Chair of Psychopedagogical Clinic we receive children with learning problems who have strong restrictions in symbolic potentials and inhibitions in symbolization processes. Before being admitted in group treatment, children are assessed through individual psychodiagnosis in order to know the singular modalities of symbolic production and historical and libidinal aspects of each child. This clinical setting propose an encounter between children with learning disabilities, each one with singular forms of representative activity, offering a space of symbolization, through different modes of symbolic production. Parents of these children participate in a reflection group with the aim of thinking

and elaborate their position in parent-child relationship. Our practice opens some questions: What are the characteristics intersubjective patterns in children with restrictions symbolization? What are the prevalent conflicts that manifest these patients? What relationship could be established between parental transmissions and the problems of the child?

Key words

Psychopedagogical treatment, Symbolic production, Parental transmissions, Psychic transformations

BIBLIOGRAFÍA

- Green, A. (2010) El pensamiento clínico, 1ª edición, Buenos Aires, Madrid, Amorrortu editores, (Traducción de Claudia E- Consigli).
- Kaës, R. (2006) El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo, 1ª edición, 1ª reimp. Buenos Aires, Amorrortu editores, (Traducción de Mirta Segoviano).
- Rego, M. (2008) Conflicto psíquico y actividad representativa como ejes del tratamiento psicopedagógico, Facultad de Psicología-UBA/Secretaría de investigaciones/Anuario de investigaciones/volumen XIV.
- Schlemenson, S (comp.) L. Wettengel / A. Wald / P. Álvarez / S. Cabito / M.T.Bo / G. Cantú / M. Di Scala / A. Meza / G. Untoiglich / M. Cipriano / M. Erbart del Campo / C. Kornblit (2008) Niños que no aprenden, 1ª edición 5ª reimpresión, Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (comp.) G. Cantú / M. Di Scala / M. Pereira / G. Prol (1999) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas, 1ª edición, Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2010) Proceso de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013), Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo, 1ª edición, Buenos Aires, Eudeba.
- Schlemenson, S. (2014), Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar, 1ª edición, Buenos Aires, Mandioca.
- Wald, A. (2010) Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños Acta Psiquiátrica Am Lat.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN JÓVENES Y ADULTOS. ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES

Benítez, María Elena

CIIPME - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Los trabajos con adultos hablantes de español con bajo nivel de alfabetización se han centrado en estudiar las habilidades fonológicas, la lectura y la relación entre ambas (Landgraf et. al., 2012; Dehaene, 2010). Pero no se ha abordado el análisis comparativo del desempeño en escritura de palabras y de lectura de esas mismas palabras. Tampoco se han encontrado estudios que se hayan centrado en la identificación de los errores producidos o de las dificultades para el aprendizaje. En este sentido, este trabajo tiene por objetivo analizar el desempeño de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización en las tareas de lectura y escritura de palabras y de repetición de pseudopalabras. Participaron de este estudio 30 jóvenes y adultos que comenzaban el aprendizaje de la lectura y escritura. Los resultados muestran la incidencia de distintos factores en el desempeño: la forma de enseñanza en la infancia, diferentes niveles de conciencia fonológica, dificultades en el procesamiento fonológico y el dominio de otra lengua distinta al español en cuanto a su sistema fonológico. Asimismo se puede concluir que los jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización no parecen tener un déficit específico que les impida aprender a leer y a escribir.

Palabras clave

Jóvenes y adultos analfabetos, Alfabetización, Estrategias de lectura y escritura, Dificultades

ABSTRACT

LEARNING OF READING AND WRITING IN YOUNG PEOPLE AND ADULTS. STRATEGIES AND DIFFICULTIES

Studies of Spanish-speaking adults with low literacy have focused on studying phonological skills, reading and the relationship between both (Landgraf et al, 2012;.. Dehaene, 2010). But it has not addressed the comparative performance analysis in writing words and reading those same words. There is not studies that have focused on identifying the errors or learning difficulties. In this sense, this paper aims to analyze the performance of young and adults with low literacy in reading and writing words and pseudowords repetition. Participated in this study 30 young people and adults who began learning reading and writing. The results show the impact of different factors on performance: the way of teaching in childhood, different levels of phonological awareness, phonological processing difficulties and mastery of another language other than Spanish in their phonological system. Also it can be concluded that young people and adults with low literacy not seem to have a specific deficit that prevents them from learning to read and write.

Key words

Illiterate young and adults, Literacy, Reading and writing strategies, Difficulties

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez, M.E. (2013), Perfiles lingüístico-cognitivos para la lectura y escritura de palabras en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. Tesis doctoral inédita, Argentina, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Boltzmann, M.; Russeler, J. ; Ye, Z. & Munte, T.F. (2013). Learning to Read in Adulthood: An Evaluation of a Literacy Program for Functionally Illiterate Adults in German. *Problems of education in the 21st century*. 51, 33, 45.
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L.W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., 2010. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science* 330, 1359-1364.
- Landgraf, S; Beyer, R.; Hild, I.; Schneider, N.; Horn, E.; Schaadt, G.; Foth, M.; Pannekamp, A. & Van der Meer, E. (2012). Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 15;2, 1:129-138.

CARACTERIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EL CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE RAFAELA

Best, Silvana Rosalía

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

RESUMEN

El acoso escolar es un tipo de violencia caracterizada por la intención de dañar, por la naturaleza repetitiva de los actos y el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1993, 1995). En el presente trabajo se describe la prevalencia general y una caracterización de dicho fenómeno en el ciclo básico de las escuelas de educación secundaria de la ciudad de Rafaela. Estos resultados derivan de la investigación denominada "Un estudio descriptivo sobre el acoso escolar en el ciclo básico de la Educación Secundaria de la ciudad de Rafaela". Ésta es producto de la vinculación entre la Secretaría de Educación y el Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local de la Municipalidad de Rafaela y la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Participaron en la investigación 777 estudiantes. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, con afijación proporcional. Se aplicó el Cuestionario destinado a alumnos de Educación Secundaria implementado en la investigación epidemiológica realizada en España (Defensor del Pueblo, 2007). Se concluye la alta prevalencia de diferentes tipos de acoso, detectándose una pauta general donde los abusos más frecuentes involucran a la agresión verbal, seguida por la agresión física indirecta y la exclusión social.

Palabras clave

Acoso escolar, Acoso escolar directo, Acoso escolar indirecto, Prevalencia

ABSTRACT

CHARACTERIZATION OF BULLYING IN BASIC CYCLE OF SECONDARY EDUCATION OF THE CITY OF RAFAELA

Bullying is a form of violence characterized by the intent to injure, by the repetitive nature of the acts and the power imbalance between the aggressor and the victim (Olweus, 1993, 1995). This paper described the overall prevalence and characterization of this phenomenon in the basic cycle of secondary schools of the city of Rafaela. These results derived from the research called "A descriptive study of bullying in the basic cycle of secondary education in the city of Rafaela". This is the result of the link between the Ministry of Education and Training and Studies Institute for Local Development of the Municipality of Rafaela and the University of Business and Social Sciences. Participated in this research 777 students. A probabilistic stratified sampling with proportional allocation was used. The Questionnaire for secondary school students implemented in epidemiological research in Spain (Defensor del Pueblo, 2007) was applied. The high prevalence of different types of harassment is concluded, detecting a general guideline where the most frequent abuses involving verbal aggression, followed by indirect physical violence and social exclusion.

Key words

Bullying, Direct bullying, Indirect Bullying, Prevalence

BIBLIOGRAFÍA

- Batsche, G. M. (2002). Bullying. En G. G. Bear, K. M. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 171-180). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Carmen Castillo Rocha y María Magdalena Pacheco Espejel (2006). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de Secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp 825- 842).
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar : el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid : Defensor del Pueblo, 2007. Recuperado en <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Del Barrio, C., Van Der Meulen, K. Y Barrios, A. Otro tipo de maltrato: "El abuso de poder entre los escolares". *Bienestar y protección infantil*. 2002, vol. 1, nº 3, pp. 37-70.
- Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la Argentina. En UNESCO, *Violencia na escola: America Latina e Caribe*. Brasilia:UNESCO.
- Magendzo, A., Toledo, M. I. & Rosenfeld, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. ¿Cómo identificarla? ¿Cómo atenderla? Santiago, Chile: Lom
- Marchesi A. y Beech J. (2008). *Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la argentina*. Buenos Aires, SM.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348.
- Nicolaidis, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200
- Rigby, K. *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley, 1996.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, E. K. (ed.) et al. *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 1999.
- Smith, P. K. et al. "Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison". *Child Development*, 2002, vol. 73, pp. 1119-1133.
- Smith, P. K. Y Shue, S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*. 2000, vol. 7, pp. 193-212.
- Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*. 49, 147-154.
- Sullivan K. *The antibullying Handbook*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Wolak, J., Mitchell, K. & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, 51-58.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2 (3), 319-336.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-34

¿CIBERBULLYING? UNA REVISIÓN DE LAS DEFINICIONES EXISTENTES SOBRE LA AGRESIÓN ENTRE PARES EN ENTORNOS CIBERNÉTICOS

Best, Silvana Rosalia; Re, Nancy; Casanovas, Antonio
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

RESUMEN

La investigación sobre el ciberbullying comenzó a principios del siglo XXI y el número de estudios sobre el tema ha aumentado rápidamente. No obstante, los criterios para definir el fenómeno y las estrategias de evaluación aún están siendo debatidos. Esta revisión de las definiciones actualmente existentes se realizó en el marco del relevamiento del estado del arte del Proyecto de investigación "Validez y fiabilidad del Cuestionario de Ciber Agresión en una muestra de estudiantes argentinos" perteneciente a la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. El objetivo del presente trabajo es analizar las definiciones existentes para identificar los obstáculos detectados en las mismas. Hasta el momento, la mayoría de los investigadores han dirigido sus esfuerzos a aplicar y adecuar los criterios de operacionalización del bullying tradicional a las conductas de agresión que se producen en entornos cibernéticos. Estos presentan características únicas que dificultan la aplicación de los criterios de operacionalización del bullying establecidos por D. Olweus (1993) y consensuados por la comunidad científica. Argumentamos que, tal como lo señalan Mc Guckin C., Corcoran L. y Prentice G. (2015) es tiempo de dirigir nuestra atención a la ciber agresión en lugar de insistir con sostener el foco en el ciberbullying.

Palabras clave

Ciberbullying, Bullying, Ciber agresión, Evaluación

ABSTRACT

¿CYBERBULLYING? A REVIEW OF EXISTING DEFINITIONS OF CYBER-BASED PEER-TO-PEER AGGRESSION

Research about Cyberbullying began in the early twenty-first century and the number of studies on the subject has increased rapidly. However, the criteria for defining the phenomenon and evaluation strategies are still being debated. This review of the definitions existing performed under the survey of the state of the art made at the research project "Validity and reliability of the Cyber aggression Questionnaire in a sample of argentinian students" belonging to the Degree in Psychology at the University of Business and Social Sciences. The aim of this paper is to analyze existing definitions to identify the difficulties encountered in them. So far, most researchers have directed their efforts to implement and adapt the criteria for traditional bullying operationalization of the aggressive behaviors that occur in networked environments. They have unique characteristics that hinder the application of the criteria established by Olweus D. (1993) and agreed by the scientific community for the operationalization of bullying. We argue that, as noted by Mc Guckin C., Corcoran L. and G. Prentice (2015) it is time to turn our attention to the cyber aggression instead of insisting sustain the focus on cyberbullying.

Key words

Cyberbullying, Bullying, Cyber aggression, Evaluation

BIBLIOGRAFÍA

- Belsey, B. Cyberbullying.ca. Available online: <http://www.cyberbullying.ca> (accessed on 10 September 2014).
- Campbell, M.A. Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise? *Aust. J. Guid. Counsell.* 2005, 15, 68-76.
- Corcoran, L.; Mc Guckin, C. The incidence of bullying and aggression in Irish post-primary schools: An investigation of school and cyber settings. In *Proceedings of Annual Conference of the Educational Studies Association of Ireland*, Sheraton Hotel, Athlone, Ireland, 10-12 April 2014.
- Grigg, D.W. Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Aust. J. Guid. Counsell.* 2010, 20, 143-156.
- Kowalski, R.M.; Limber, S.P.; Agatston, P.W. *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*; Blackwell: Malden, MA, USA, 2008.
- Langos, C. Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 2012, 15, 285-289.
- Nocentini, A.; Calmaestra, J.; Schultze-Krumbholz, A.; Scheithauer, H.; Ortega, R.; Menesini, E. Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Aust. J. Guid. Counsell.* 2010, 20, 129-142.
- Mc Guckin, C.; Cummins, P.K.; Lewis, C.A. f2f and cyberbullying among children in Northern Ireland: Data from the Kids Life and Times Surveys. *Psychol. Soc. Educ.* 2010, 2, 83-96.
- Menesini, E.; Nocentini, A.; Palladino, B.E.; Scheithauer, H.; Schultze-Krumbholz, A.; Frisén, A.; Berne, S.; Luik, P.; Naruskov, K.; Ortega, R.; et al. Definitions of cyberbullying. In *Cyberbullying through the New Media: Findings from An International Network*; Smith, P.K., Steffgen, G., Eds.; Psychology Press: Oxfordshire, UK, 2013; pp. 23-36.
- Menesini, E. Cyberbullying: The right value of the phenomenon. Comments on the paper "Cyberbullying: An overrated phenomenon?" *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012, 9, 544-552.
- Olweus, D. *Bullying At School: What We Know and What We Can Do*; Blackwell: Oxford, UK, 1993.
- Olweus, D. Cyberbullying: An overrated phenomenon? *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012, 9, 520-538.
- Pyzalski, J. From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emot. Behav. Diffic.* 2012, 17, 305-317.
- Smith, P.K. Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus (2012). *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012, 9, 553-558.
- Smith, P.K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S.; Tippett, N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child Psychol. Psychiatr.* 2008, 49, 376-385.
- Sticca, F.; Ruggieri, S.; Alsaker, F.; Perren, S. Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *J. Community Appl. Soc. Psychol.* 2013, 23, 52-67.

Tokunaga, R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav.* 2010, 26, 277-287.

Vandebosch, H.; Van Cleemput, K. Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsycho. Behav.* 2008, 11, 499-503.

Vandebosch, H.; Van Cleemput, K. Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media Soc.* 2009, 11, 1349-1371.

Whitney, I.; Smith, P.K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educ. Res.* 1993, 35, 3-25.

PSICOFÁRMACOS Y NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA: PERSPECTIVAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES

Brunno, Silvina; Muraca, Francisco; Mases, Mariela; Audisio, Eduardo
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia cuyo objetivo es estudiar la problemática vinculada al tratamiento con psicofármacos de niños que asisten a instituciones educativas del nivel primario de la ciudad de Rosario. Su origen parte de la relación entre la prescripción de medicamentos y las demandas generadas en los procesos de escolarización. El enfoque metodológico es cualitativo y la recolección de información para esta presentación se realizó mediante entrevistas a directoras de escuelas en diferentes zonas de la ciudad. Los directivos describen conductas impulsivas auto y heteroagresivas en el ámbito escolar, entre ellas golpes a compañeros, docentes y directivos, rotura de elementos y mobiliario. En esos casos, los padres son convocados para dialogar acerca de las conductas de los niños. Los diagnósticos y las prescripciones son realizados en general por neurólogos. El diagnóstico más frecuente es trastorno de atención con hiperactividad. Los profesionales solamente solicitan un informe escolar al inicio pero no durante el tratamiento. Si bien los directivos no acuerdan con la medicación de niños, destacan que en algunos casos los cambios generados por la misma fueron favorables. Estos primeros resultados son relevantes para comprender las implicancias que estos tratamientos podrían tener en el ámbito escolar.

Palabras clave

Psicofármacos, Infancia, Escolarización, Medicalización

ABSTRACT

PSYCHOTROPIC DRUGS AND ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN: PERSPECTIVES OF SCHOOL AUTHORITIES

This paper is part of a broader research aimed at studying the problems related to treatment with psychotropic drugs to children attending primary level educational institutions of the city of Rosario. These problems are arising from the relationship between prescription drugs and the demands generated in the processes of schooling. The methodological approach is qualitative and the collection of information for this presentation was conducted through interviews with directors of schools in different areas of the city. School authorities describe self and hetero impulsive behaviors in schools, including blows to peers, teachers and administrators, breaking work items and furniture. In these cases, parents are invited to talk about the behavior of children. Diagnoses and prescriptions are generally performed by neurologists. The most frequent diagnosis is attention deficit hyperactivity disorder. Professionals request only a school report at the beginning but not during treatment. While school authorities do not agree with medication of children, they point out that in some cases were generated favorable changes. These first results are relevant to understand the implications that these treatments could have in schools.

Key words

Psychoactive, Medicines, Children schooling, Medicalization

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brzozowski F., Caponi, S. (2013). *Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos*. *Psicologia: ciência e profissão*, 33 (1), 208-221.
- Cardo E., Servera M. (2008). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación*. *RevNeurol*, 46 (6): 365-372.
- Etchepareborda M., Díaz Lucero A. (2009). *Aspectos controvertidos en el trastorno de déficit de atención. Actualizaciones en neurología infantil II*. *Medicina (BA)*, 69 (1/1): 51-63.
- Huefner, J.C., Griffith A.K. (2014). *Psychotropic medication use with troubled children and youth*. *Journal of Child & Family Studies*, 23: 613-616.
- Faraone S. (2012). *Medicalización de la infancia en el marco de la globalización en salud. Memorias Convención Internacional de Salud Pública Cuba, La Habana*.
- Ryan J., Katsiyannis A., Hughes E. (2011). *Medication treatment for attention deficit hyperactivity disorder. Theory Into Practice*, 50:52-60.
- Wright, G.S. (2012). *ADHD Perspectives: medicalization and ADHD connectivity*. *Joint AARE APERA International Conference, Sydney*.

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO FAMILIAR PARA A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Carvalho, Wilma; Fernandes, Danyela

Fundação Instituto de Ensino Centro Universitário, UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Este trabalho monográfico tem como propósito de investigar a importância do vínculo familiar para a aprendizagem: um estudo realizado através do tratamento psicopedagógico baseando-se em uma menina de 7 anos, atendida no Centro Universitário FIEO, em São Paulo, Brasil, almejando investigar alguns aspectos correlacionados à afetividade, visando a compreensão da composição familiar e suas consequências no processo de aprendizagem no contexto familiar e social. É indiscutível a importância do vínculo familiar para o processo da aprendizagem. Não é possível desenvolver um processo de aprendizagem de modo satisfatório se for constatado rupturas no vínculo familiar. O desenvolvimento da criança consiste das relações socio-afetivas desenvolvidas entre os membros da família, a importância da integração da família na aprendizagem é de extrema importância para a construção da identidade e da autonomia, propiciando o sucesso no desenvolvimento intelectual e moral para a formação do indivíduo como um todo. Este trabalho teve como objetivo de aferir a importância do vínculo familiar podendo influenciar de maneira positiva ou negativa neste processo. Para tal, foram aplicados e analisados testes projetivos e a história de vida da paciente. Os resultados levaram a reflexão à ausência afetiva resulta-se na desafagem das habilidades cognitiva e social e da aprendizagem.

Palabras clave

Vínculo, Afetividade, Família e aprendizagem

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF FAMILY BONDING FOR LEARNING: A CASE STUDY

This monograph aims to investigate the importance of the family bond for learning: a study by psicopedagógico, logical treatment based on a girl 7 years, attended the FIEO University Center, in São Paulo, Brazil, aiming to investigate some aspects related to affectivity, aimed at understanding the family composition and its consequences in the learning process in the family and social context. There is no doubt the importance of the family bond for the learning process. You cannot develop a satisfactory way learning process if it is determined breaks the family bond. The development of the child is the social-affective relations developed between family members; the importance of integrating the family in learning is of utmost importance to the construction of identity and autonomy, providing success in the intellectual and moral development for the formation of the individual as one all. This study aimed to assess the importance of the family bond may influence positively or negatively in this process. To this end, they were applied and analyzed projective tests and the life history of the patient. The results led to reflection affective absence results in the delay of cognitive and social skills and learning

Key words

Bonding, Affection, Family and learning

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar la importancia de los lazos familiares para el aprendizaje: un estudio de tratamiento lógico psicopedagógico sobre la base en una niña de 7 años, que asistió a la Universidad Centro FIEO, en Sao Paulo, Brasil, con el objetivo de investigar algunos los aspectos relacionados con la afectividad, el objetivo de comprender la composición de la familia y sus consecuencias en el proceso de aprendizaje en el contexto familiar y social. No hay duda de la importancia de los lazos familiares para el proceso de aprendizaje. No se puede desarrollar un proceso de aprendizaje de forma satisfactoria si se determina rompe el vínculo familiar. El desarrollo del niño es las relaciones sociales afectivas desarrolladas entre los miembros de la familia, la importancia de la integración de la familia en el aprendizaje es de suma importancia para la construcción de la identidad y autonomía, proporcionando el éxito en el desarrollo intelectual y moral para la formación del individuo como en su conjunto. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la importancia de los lazos familiares pueden influir positiva o negativamente en este proceso. Con este fin, se aplicaron y se analizaron las pruebas proyectivas y la historia de vida del paciente. Los resultados llevaron a la reflexión ausencia resulta afectivos en la discrepancia de habilidades y el aprendizaje cognitivas y sociales

BIBLIOGRAFÍA

- Bossa, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Artmed Editora, 2000.
- Fernández, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Pain, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- Piaget, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- Pichon-Rivière. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Weiss. Maria Lucia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar/ Maria Lucia Lemme Weiss., Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. 14ª Ed.
- Vygotsky, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS ALTRUISTAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Centineo Aracil, Luciano
Instituto Universitario River Plate. Argentina

RESUMEN

En las últimas décadas han proliferado un gran número de teorías, sobre todo del ámbito de la biología evolutiva y las ciencias cognitivas que tratan de explicar el origen altruista o egoísta de la conducta humana. Es llamativo que a pesar de tales desarrollos, todavía no se hayan implementado estrategias pedagógicas que sigan estos lineamientos teóricos, que propicien comportamientos altruistas en el sistema de educación superior en nuestro país. El objetivo del presente trabajo es dar a conocer los primeros resultados obtenidos con la implementación de la experiencia de Examen de Sistemas Cooperadores (ESC) en la cátedra de Filosofía del Instituto Universitario River Plate durante el ciclo lectivo 2015/16. Dicho sistema de evaluación se fundamenta epistemológicamente en la teoría evolutiva y consiste en un procedimiento de evaluación donde se intenta poner en juego mecanismos de identificación empática entre los alumnos de las tres comisiones del Instituto que generen conductas altruistas. Si bien los resultados son preliminares, son así mismo, alentadores ya que se han observado cuestiones como formación independiente de líderes positivos, mayor apego en el grupo, mejor organización grupal, entre otras categorías cualitativas que reflejan una puesta en práctica de conductas altruistas

Palabras clave

Altruismo, Empatía, Teoría evolutiva, Altruismo recíproco

ABSTRACT

IMPLEMENTATION OF ALTRUISTIC EDUCATION STRATEGIES

In recent decades they have proliferated many theories, especially in the field of evolutionary biology and cognitive science that attempt to explain the origin of altruistic or selfish human behavior. It is striking that despite such developments, have not yet been implemented teaching strategies to follow these theoretical guidelines, which promote altruistic behavior in the higher education system in our country. The aim of this paper is to present the first results obtained with the implementation of the experience Cooperators Review (ESC) systems in the chair of Philosophy of the University Institute River Plate during the 2015/16 school year. Such evaluation system is based on evolutionary theory epistemologically and consists of an evaluation procedure which attempts to stake empathic identification mechanisms between students of the three committees of the Institute that generate altruistic behavior. While the results are preliminary, they are also, encouraging as there have been issues as an independent formation of positive leaders, greater adherence in the group, better group organization, among other qualitative categories reflecting an implementation of altruistic behavior

Key words

Altruism, Empathy, Evolutionary theory, Reciprocal altruism

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S., Bechara, A., Damasio H., Tranel, D., Damasio, A. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nat Neurosci* 2:1032-1037, 1999
- Axelrod, R. (1986). La evolución de la cooperación, el dilema del prisionero y la teoría de juegos. ED. Alianza.
- Dawkins, R. (2013). El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta. Ed. Horus
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*. 46: 35-57

MODELOS MENTALES E INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL VALOR DEL EL TRABAJO RELACIONAL Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

D'Arcangelo, Mercedes; Erausquin, Cristina
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo explora modelos mentales de intervención profesional de los agentes (Rodrigo, 1993 1997, 1999) que desempeñan roles en configuraciones de apoyo a la educación inclusiva, en una escuela pública de Gran La Plata. Forma parte del Proyecto de Investigación UNLP "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos" dirigido por Mg. Erausquin. Se analizan MMS antes y después de la participación en sistemas de actividad (Engeström, 1996 1999; 2001; 2008) que propician dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión desde, en y sobre la práctica (Schön, 1998), con la intervención de un Equipo de Extensión de la UNLP. Se administra el Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar (Lerman, Erausquin 2008) a seis sujetos antes y después de la intervención y se aplica la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo, 2005). Los resultados muestran virajes en los MM, evidenciando una mirada más compleja a partir de la participación en sistemas de actividad con co-construcción interagencial. Esto pondera el valor del trabajo relacional (Edwards, 2010) y la importancia de propiciar comunidades de práctica (Lave Wenger, 1991) con participación y negociación de significados de los diferentes agentes y sistemas de actividad.

Palabras clave

Modelos mentales situacionales, Sistemas de actividad, Comunidad de práctica, Trabajo relacional

ABSTRACT

MENTAL MODELS AND INCLUSIVE EDUCATION. THE IMPORTANCE OF RELATIONAL WORK AND REFLEXION ON ACTION

This paper explores the mental models of professional intervention of agents (Rodrigo, 1993, 1997, 1999) who play roles in supporting inclusive education configurations, in a public school in Gran La Plata. It is part of UNLP Research Project "Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings" directed by Mg. Erausquin. Situational mental models are analysed before and after participation in activity systems (Engeström, 1996 1999; 2001; 2008) that lead devices of experiential learning for reflection in and on action (Schön, 1998), with the intervention of an Extension Team UNLP. The Questionnaire of Reflection on Problems of School Integration (Lerman, Erausquin 2008) is administrated to six subjects before and after the intervention and Complex Analysis Matrix (Erausquin, Basualdo, 2005) is applied for its analysis. The results show shifts in MM, showing a more complex view since the participation in activity systems with interagency co-construction. This ponders the value of relational work (Edwards, 2010) and the importance of fostering communities of practice (Lave Wenger, 1991) with participation and negotiation of meanings of the various actors and activity systems.

Key words

Situational mental models, Activity systems, Community of practice, Relational work

BIBLIOGRAFÍA

- Edwards, A. (2010) "Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise". Dordrecht. Springer.
- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research".
- Engeström, Y. (1996) "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. y Lave, J. (comps.) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrortu.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Engeström, Y. (1999) "Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice" En: Y. Engeström y otros (comps.) "Perspectives on Activity Theory". Cambridge. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Engeström, Y. y Cole, M. (1993) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En: Salomon, G. "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Bs As. Amorrortu.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". IX Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Ficha CEP.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004, Tomo I. Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin, C., Basualdo M. E., González, D. (2006a) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad.". Anuario XIII de Investigaciones. Secretaría de Investigaciones. Fac. de Psicología. UBA (ISSN: 0329-5885).
- Erausquin, C. Basualdo, M.E., Lerman, G., Ortega, G. (2006b) "Reflexión sobre la práctica profesional en discapacidad: espacio de desarrollo y formación en intervenciones del psicólogo articuladas con otras disciplinas". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación 2006. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN 1667-6750).
- Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. UNLP. Facultad de Psicología.

- Erausquin, C., Lerman, G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". Memorias de las XV Jornadas de Investigación. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 1667-6750).
- Larripa, M., Erausquin, C. (2009) "La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009, Tomo I. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).
- Larripa, M., Erausquin, C. (2010) "Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) "Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Lerman, G. (2010) "El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo como condición necesaria". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
- Filidoro, N. (2003) "Nuevas formas de exclusión". Artículo publicado en Ensayos y Experiencias N° 49, Revista de Novedades Educativas, junio de 2003.
- Rodrigo M J (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Aray, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI.

RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN LECTORA, DECODIFICACIÓN Y FLUIDEZ EN ESPAÑOL: UN ESTUDIO TRANSVERSAL CON NIÑOS DE SEGUNDO, TERCERO Y CUARTO GRADO

De Mier, Mariela Vanesa

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Los trabajos sobre lectura consideran a la decodificación y a la fluidez como bases de la comprensión lectora. En efecto, se ha observado que cuando los niños no logran automatizar el reconocimiento de palabras, la demanda cognitiva de la tarea de lectura interfiere en la comprensión. Otros trabajos también han señalado que aún cuando los niños desarrollen buenas habilidades de decodificación pueden encontrar dificultades para comprender los textos según sus conocimientos previos y vocabulario. En general, se trata de estudios desarrollados en lenguas cuyo sistema ortográfico es considerado opaco (e.g., inglés). El objetivo de este trabajo es indagar la relación entre los procesos de comprensión, decodificación y fluidez en español. Específicamente, se propone un estudio transversal en el que se considera, en cada curso: (a) el desempeño en comprensión de textos narrativos y expositivos y (b) cómo se relaciona el desempeño en comprensión en cada tipo de texto con las habilidades de decodificación y la fluidez. Participaron de este estudio 317 niños de segundo, tercero y cuarto grado de dos escuelas primarias públicas de la ciudad de Córdoba. Los resultados se discuten en base a los modelos actuales de lectura.

Palabras clave

Lectura, Comprensión, Decodificación, Fluidez

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION, DECODING AND FLUENCY IN SPANISH: A CROSS-SECTIONAL STUDY
Studies on reading consider decoding and fluency as the bases of reading comprehension. Indeed, it has been observed that when children fail to read words automatically, the cognitive demand of the task affects reading comprehension. Other studies have also indicated that even when children develop good decoding skills, they may find it difficult to understand the texts according to their previous knowledge and vocabulary. In general, these studies have been developed in languages whose spelling system is considered opaque (such as English). We actually know very little about how appropriate models developed for English could be in the case of Spanish. The aim of this study is to investigate the relationship between the processes of understanding, decoding, and fluency in Spanish. Specifically, we develop a cross-sectional study and we considered in each course: (a) comprehension of narrative and expository texts and (b) how the performance in understanding each type of text is related to decoding skills and fluency. Participants were 317 children in second, third and fourth grade of two public primary schools in the city of Cordoba. The results are discussed based on current models of reading.

Key words

Reading, Comprehension, Decoding, Fluency

BIBLIOGRAFÍA

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257-288. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_4
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 483-507. doi:10.1007/s11145-010-9283-6
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729. doi:10.1037/0022-0663.95.4.719
- Kim, Y. S., & Wagner, R. K. (2014). Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19, 224-242. doi:10.1080/10888438.2015.1007375
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37. doi:10.1080/10888438.2013.827687
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519. doi:10.1598/RT.58.6.2
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71. doi:10.2307/747348

CONECTARSE PARA ORIENTAR. UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LÍNEA

García, Alejandra Elisa; Piombo, Carolina; Rivero, María Lorena; Mazza, Adriana; Solano, María Lila; García Morillo, Natalia Alejandra

Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante - Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se relatará la experiencia de un Servicio de orientación en línea (Chat) abierto a la comunidad, desarrollado por el equipo de profesionales de la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante de la UBA. El Chat es uno de los medios de comunicación digital que ha surgido con las nuevas tecnologías. Nuestro propósito fue incluir esta herramienta en nuestra práctica profesional, con el objetivo de ampliar nuestro campo de acción, logrando así llegar a diferentes destinatarios. Para el equipo orientador, esta experiencia representó un gran desafío y despertó interrogantes sobre el rol del psicólogo orientador, los tiempos y modos de intervención, así como el efecto ordenador que implica la enunciación escrita de una consulta en orientación, sin perder de vista las particularidades de la lógica virtual. A partir de la intervención del psicólogo en cada caso, se promueve la re-pregunta que abre puertas para futuras intervenciones de orientación. A través del chat, se brinda información pertinente, constituyendo la consulta una de las instancias del proceso de orientación. El concepto de E-orientación pretende capitalizar las posibilidades de orientación en un contexto atravesado por las TIC. El impacto de los espacios de orientación mediados tecnológicamente, conlleva a repensar nuestro marco teórico.

Palabras clave

Orientación Vocacional, TIC, Chat, Información

ABSTRACT

CONNECT TO GUIDE. AN ONLINE VOCATIONAL GUIDANCE EXPERIENCE

This paper will describe a free-access online guidance chat experience, developed by the Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante professionals of UBA. Chat is one of the digital media services that emerge from new technologies development. We aimed to include this tool in our professional practice, in order to expand our field of action, reaching different consultants. For us, this experience represented a big challenge and brought up questions about the psychologist's role, as well as the distribution of time and kinds of interventions. It also interpellates the way in which subjects construct their vocational and professional questions, keeping in sight the virtual logic particularities. In each particular case, psychologist intervenes to promote new insights that foster future guidance interventions. Through Chat, accurate information is provided, establishing the question as a highlight in the guidance process. E-guidance concept pretends to capitalize the guidance possibilities in a TIC embedded context. The impact in guidance practice through available technological scenarios leads us to rethink our theoretical framework.

Key words

Vocational guidance, TIC, Chat, Information

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. et al. (2011). Prácticas grupales en la Psicología de la Orientación. Presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Diana Aisenson, José Antonio Castorina, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (comps.). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa, Cap. III (pp. 71-98). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Álvarez, M. y Rodríguez Espinar, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. Presentado en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía "Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio". Madrid: SEP (pp. 637-686).
- Fernández Rey, E.; Nogueira Pérez, M. y Couce Santalla, A. (2013). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: explorando la familiaridad y preparación de los profesionales del ámbito en España. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 3º época, X(24), 45-56.
- García, A. E.; Schittner, J. V. (2014). Experiencias de orientación vocacional y ocupacional en entornos virtuales. Presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Gardner, H. (2014). La Generación APP. Cómo los Jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires: Paidós.
- Guichard, J. (1997). El tema de la pertinencia cognitiva. Revista Psicología Ibero-americana, 5(1), 24-38.
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos. En Edith Litwin (comp.), Tecnologías educativas en tiempos de Internet (pp. 181-212). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pantoja Vallejo, A. (2002). Por las Sendas de la E-Orientación. Recuperado el día 16 de junio de 2016 de <http://antoniopantoja.wanadooads.net/recursos/orientaci/cive02.pdf>
- Quattrocchi, P.; Flores, C.; Pereda, Y.; García, A. y Cassullo, G. (2015). Orientar en el siglo XXI. Un desafío frente a los cambios sociales. Presentado en el III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria "Nuevos Escenarios y Actores. Desafíos actuales y acciones posibles". Salta.
- Quattrocchi, P.; García, A. y García Morillo, N. (2016). Innovar en Orientación Vocacional. Presentado en Virtual USATIC 2016 -Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC, Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación de la Red Interdisciplinar de Investigación Educativa en Entornos uLearning en Educación Superior, Red EuLES. Universidad de Zaragoza.
- Santana Vega, L. (2011). La aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la orientación profesional. Universidad de La Laguna. En Gonzalez González, C.S. (dir.) Nuevas tendencias en TIC y Educación. Vol I., Madrid: Bubok Publishing (pp. 57-70).

INTERVENCIONES, INTERRUPCIONES, FORMAS DE HACER AUTORIDAD EN LA ESCUELA. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN Y SUS ESCENAS

Greco, María Beatriz
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Resumen El presente trabajo se inscribe en el Ubacyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" y explora las intervenciones de los equipos de orientación escolar en relación a la construcción de autoridad en la escuela, tanto por parte de docentes como de los propios equipos. Uno de los ejes de análisis que sustenta dicho proyecto es el los modos de intervención que generan formas democráticas de autoridad al interior de la escuela, en vínculo con una transmisión intergeneracional habilitante de los sujetos en formación. El trabajo reúne testimonios y modalidades de intervención en torno a tres categorías propuestas a lo largo de la investigación: la primera implica el desplazamiento "del trabajo experto al trabajo atento", la segunda el pasaje de "la verticalidad en la relación de autoridad al principio de no jerarquía" y la tercera se centra en la indagación y creación de escenas donde se produce la "reconfiguración de lo sensible". Dichas categorías permiten reconocer formas democráticas de la autoridad y proponer nuevas maneras de intervención para los equipos de orientación.

Palabras clave

Intervenciones institucionales, Autoridad pedagógica, Equipos de orientación escolar

ABSTRACT

INTERVENTIONS, INTERRUPTIONS, THE AUTHORITY CONSTRUCTION AT SCHOOL. COUNSELING TEAMS AND THEIR SCENES

This work is part of the Ubacyt "Interventions by school counseling teams: between the empowerment of individuals and the creation of institutional conditions" and explores school counseling teams interventions about the construction of authority at school by teachers and the teams themselves. One of the analysis focus of this project is the intervention's modes that generate democratic forms of authority within the school, in connection with an enabling intergenerational transmission of subjects in training. The work brings together testimonies and methods of intervention around three categories proposed throughout the investigation: the first involves the displacement "from expert labor to the attentive work," the second, a passage "from verticality in the authority relationship to a no hierarchy's principle" and the third focuses on the research around scenes where "reconfiguration of the sensible" occurs. These categories can recognize democratic forms of authority and propose new ways of intervention teams orientation.

Key words

Institutional interventions, Educational authority, Counseling teams at school

BIBLIOGRAFÍA

- Greco, M.B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco, M.B. (2012) Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Buenos Aires.
- Rancière, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2014) El método de la igualdad. Buenos Aires: Nueva Visión.

NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN: “MEMORIAS DE TRAYECTORIAS COLECTIVAS”

Greco, María Beatriz; Villegas, Ana Maria; Fernandez Tobal, Claudia
UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La experiencia relatada, se enmarca en el trabajo que venimos realizando en una escuela de Reingreso en Barracas, CABA. La propuesta se lleva a cabo como un dispositivo de intervención institucional en el espacio de las tutorías, al que denominamos “Memorias de Trayectorias Colectivas” El dispositivo tiene el propósito de narrar memorias de trayectorias de los estudiantes, reflexionando sobre los sentidos que cobran en este nuevo proyecto de escolarización. Y poder entonces plantear singulares estrategias de intervención y de acompañamiento. El dispositivo comienza con una invitación a escribir sobre el grupo de estudiantes, en relación a la vida escolar. Intentando, sin anticipar lo que allí pueda suceder, poner a prueba otros modos de mirar las trayectorias escolares, abriendo preguntas y nuevos sentidos. Este trabajo de análisis forma parte de la investigación realizada en el marco del Ubacyt “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” 2014-2016, y como una de las estrategias utilizadas en el marco del Trabajo de Campo de la Cátedra II Psicología Educacional.

Palabras clave

Memorias de Trayectorias Colectivas, Dispositivo de Intervención Institucional, Escuela De Rei

ABSTRACT

NEW INTERVENTIONAL DEVICES “MEMORYS OF COLLECTIVE TRAJECTORIES”

The experience recounted, is part of the work we have done at a school in the Barracas Reentry, CABA. The proposal is carried out as a device for institutional intervention in the space of tutorias, which we call “Memorys of Collective Trajectories”. The device is intended to recount memories of trajectories of students, reflecting on the senses that charge in this new school project. And then able to raise singulars intervention strategies and support. The device starts with an invitation to write about the student group in relation to school life. Trying, without anticipating what might happen there, try other ways of looking at school trajectories, opening questions and new meanings. This analysis work is part of research carried out under the Ubacyt “Interventions by school counseling teams: between empowering individuals and creating institutional conditions” 2014-2016, and as one of the strategies used in the framework of Fieldwork II Subject of Educational Psychology.

Key words

Memorys Collective Trajectories, Institutional Device Intervention, School Re, Entry, Tutorials D

BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, L.: “El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea”. Fondo de Cultura Económica. Argentina, 2010
- 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. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Benjamin, W.. “El Narrador” Libro dot.com <http://www.librodot.co>
- Cornu L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires. Centro de Estudios Multidisciplinarios, Ediciones Novedades Educativas.
- Chaves, M (2005) “Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” en “Última década” N° 2, pp. 9-32. Cidpa, Valparaiso.
- Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, Revista Ciudadanos, abril 2004.
- Proyecto UBACYT “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” 2014-2016.
- Rancière, J. (2014) “El método de la igualdad “ Ed. Nueva Visión Argentina

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Documento del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas. Producción construida colectivamente con los referentes provinciales y la coordinación del Equipo Nacional en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación a las escuelas, organizado por la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, con la coparticipación de las diferentes jurisdicciones del país. 2010.
http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=1223 (Consultado 30/10/14)
http://www.academia.edu/4316031/Souto_M._Los_dispositivos_pedagogicos_desde_una_perspectiva_tecnica

APRENDIZAJE E INTERSUBJETIVIDAD: APORTES PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD

Loitegui, Cecilia María
Universidad de San Andrés. Argentina

RESUMEN

Este trabajo pretende abordar la problemática de la educación en las actuales condiciones sociales y ecológicas de insustentabilidad, complejidad e incertidumbre. En este contexto, se plantean las dificultades para sostener los paradigmas que subyacen a las prácticas educativas modernas, y se destaca la urgencia de promover un vuelco profundo de conciencia, que implique una mejor comprensión del sí mismo y su relación con el otro y con el mundo natural. Se incorporan los aportes del estudio científico del desarrollo humano, que ilumina los procesos educativos mediante la descripción de las interacciones interpersonales en la infancia, enfatizando el papel de la intersubjetividad en la construcción del sí mismo y el moldeamiento de los comportamientos. Se destacan las características de irrepetibilidad de cada microestructura de comunicación, así como sus condiciones de improvisación y creatividad. Asumido que el aprendizaje se produce en la experiencia vivida con el otro, y no relatada o reconstruida, el análisis de la interacción intersubjetiva se vuelve crucial para orientar las prácticas educativas. Se sostiene que los argumentos expuestos colaboran con la transformación de una experiencia educativa que aspire a colocar al alumno en posición de desarrollar competencias para la interacción responsable con el mundo que lo rodea.

Palabras clave

Educación, Sustentabilidad, Sí mismo, Intersubjetividad

ABSTRACT

LEARNING AND INTERSUBJECTIVITY: CONTRIBUTIONS TOWARDS AN EDUCATION FOR SUSTAINABILITY

This paper attempts to address the issue of education in present socio-ecological conditions of uncertainty, complexity and insustainability. In this context, difficulties in holding the paradigms underlying modern educational practices are set out, and the urgency to promote a profound shift of conscience is outlined, specially one that implies a better understanding of the self and its relation to others and to the natural world. Contributions of research-based child development studies are called up, in order to enlighten educational practices by means of describing early interpersonal interactions, emphasizing the role of intersubjectivity in the construction of the self and its behaviors. Unique characteristics of each communication microstructure, and its improvisation and creativity conditions are highlighted. Assuming that learning takes place in the lived experience with another self, more than in the narrated or reconstructed plot, intersubjective interactions' analysis is crucial to guide educational practices. The exposed argument is claimed to have a positive effect towards the transformation of the educational experience, in order to position the student headed for the development of responsibility and cooperacy competencies.

Key words

Education, Sustainability, Self, Intersubjectivity

BIBLIOGRAFÍA

- Fonagy, P. & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 3, 307-335.
- Harré, N. (2013). 9. Essay: authentic leadership: demonstrating and encouraging three ways of knowing. *Authentic Leadership: Clashes, Convergences and Coalescences*, 120.
- Harré, N. (2011). *Psychology for a better world*. Lulu. com.
- Lyons-Ruth, K. (2006). The interface between attachment and intersubjectivity: Perspective from the longitudinal study of disorganized attachment. *Psychoanalytic Enquiry*, 26, 595-616.
- Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schertz, M. V. (2007). Empathy as intersubjectivity: resolving Hume and Smith's divide. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 165-178.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17-33.
- Stern, D. (1998). The process of therapeutic change involving implicit knowledge: some implications of developmental observations for adult psychotherapy. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 300-308.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books. (Trad. Cast. Por Jorge Piatigorsky. *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Bs. As.: Paidós, 1991)
- Taylor, C. (2006). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronick, E. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 290-299.
- Williams, M. (2004) Foreword, in: *See Change: learning and education for sustainability*, Wellington, New Zealand: Parliamentary Commission for the Environment.

EL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA

Martín, María De Lourdes

Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El autoconcepto en la adolescencia es un tema relevante por su impacto en el bienestar personal. El autoconcepto es lo que la persona cree y siente sobre sí misma (Anta, 2008). El ámbito escolar es un espacio de importancia en la construcción de la autopercepción de uno mismo. El autoconcepto es un constructo multidimensional que para su estudio ha sido operacionalizado en diferentes dimensiones: status intelectual y escolar, sentimiento de ansiedad, popularidad, bienestar y satisfacción personal, comportamiento e imagen corporal (Casullo, 1990). Una autopercepción satisfactoria de sí mismo es un factor que impacta de manera favorable en el modo en el que el adolescente se vincula consigo y con otras personas, en especial con pares y adultos en el contexto escolar. El objetivo de este trabajo es definir el constructo, caracterizarlo y analizar el lugar que ocupa en la adolescencia. Se trata de un trabajo de revisión del estado actual del conocimiento sobre el tema, que es parte de un plan de Tesis de Maestría en Psicología Educacional titulado Habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes escolarizados de nivel socioeconómico bajo a concretar mediante una beca de posgrado otorgada por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la UNT.

Palabras clave

Adolescentes, Autoconcepto, Contexto escolar

ABSTRACT

THE SELF- CONCEPT IN ADOLESCENCE

Self-concept in adolescence is an important issue because of its impact on the personal well-being. Self-concept is what the person believes and feels about himself (Anta, 2008). The school environment is an area of importance in the construction of self-perception of oneself. Self-concept is a multidimensional construct for the study which has been operationalized in different dimensions: intellectual and school status, feeling of anxiety, popularity, welfare and personal satisfaction, behavior and body image (Casullo 1990). A successful self-perception of himself is a factor impacting favorably on the way in which the adolescent is linked with himself and with others, especially with peers and adults in the school context. The aim of this work is to define the construct, characterize and analyze the place in the teenage. This is a review paper on the current state of knowledge on the subject, which is part of a plan Master's Thesis in Educational Psychology entitled Social skills and self-concept among adolescent students of low socioeconomic level to realize through a postgraduate scholarship awarded by the Ministry of Science, Art and Technological Innovation of the UNT.

Key words

Teenagers- Self-concept, School context

BIBLIOGRAFÍA

- Anta, D. A. (2008). Autoconcepto y rendimiento académico. Una investigación en adolescentes. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina.
- Casullo, M. M. (1990). El autoconcepto: técnicas de evaluación. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

IDENTIDAD DOCENTE, TRAMAS DE LA MEMORIA Y SOCIALIZACIÓN PROFESIONALES, UNA APROXIMACIÓN A SU CONSTRUCCIÓN EN EL PROFESOR EN PSICOLOGÍA

Meschman, Clara Liliana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La presentación nace del Proyecto de Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de FLACSO, en elaboración: "Construcción de identidad de profesores en Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa" (Maestranda Lic. Clara Meschman). La experiencia en el trabajo en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza de la Psicología, su investigación PROINPSI, y su Programa UBANEX, dirigidos por Mgr. Livia García Labandal, y el Proyecto de Investigación "Construcción de conocimiento profesional", dirigido por Mgr. Cristina Erausquin, son base fundante. La metodología de investigación, en el marco de la etnografía educativa, permite la identificación de indicadores de construcción de identidad. Conceptos vigotskyanos como procesos de reconfiguración de las estructuras mentales y vivencia y fondo de saber, regulando y orientando prácticas (Davini), apropiación participativa (Rogoff), guían el análisis del discurso de los narradores. Objetivo: indagar, explorar y describir los procesos de construcción de la identidad profesional del Profesor en Psicología, desde la perspectiva de las narrativas de experiencias y trayectorias profesionales de profesores de Psicología en ejercicio, y su resignificación de experiencias educativas previas, así como los entramados que emergen de su socialización profesional, durante el período de ejercicio como profesores.

Palabras clave

Construcción de identidad, Trayectorias educativas, Narrativas, socialización profesional

ABSTRACT

TEACHING IDENTITY, FRAMES OF MEMORY, AND SOCIALIZATION PROFESSIONALS, AN APPROACH TO ITS CONSTRUCTION IN PSYCHOLOGY PROFESSOR

The presentation born Project Master's Thesis in Cognitive Psychology and Learning FLACSO /, even in developing "Construction of identity in psychology professors from the perspective of their narratives about the educational experience" (maestranda Lic. Clara Meschman). The work experience between the Teaching Chair Special and Practice of Teaching Psychology investigation PROINPSI, and UBANEX Program, both led by Mgr. Livia García Labandal and "Construction of professional knowledge", led by Mgr. Cristina Erausquin they are foundational base. The research methodology within the educational ethnographic allows the identification of indicators of identity construction. Vigotskyanos concepts such as processes reconfiguration of mental structures and experience, background to know regulating and orienting practices (Davini), participatory appropriation of Rogoff, guide discourse analysis of the narrators. Taking aim: to investigate, explore and describe the processes of building the professional identity of Professor in Psychology, from the perspective of the narratives of experiences

and careers of teachers in Psychology in exercise and redefinition of previous educational experiences as well as the lattices emerging from their professional socialization during the exercise period as teachers.

Key words

Identity construction, Educational paths, Narratives, Professional socialization

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Suarez, D. H. (2011) El saber de la experiencia- Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Bruner, J. (2003) La Fábrica de Historias- Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Delory- Momberger, Ch. (2009) 1/ Biografía y educación. Figuras del individuo- proyecto. Buenos Aires: Fac. F y L. y CLACSO.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Anuario XV de Investigaciones del Año 2008. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- Garau, Andrea Julia y García Labandal, Livia (2008) "El lugar de la reflexión y de la narrativa en la constitución del rol docente en la Universidad: La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje". La Habana: 6to Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008". Organizado por Ministerio de Educación Superior (MES) y las Universidades de la República de Cuba. La Habana, 11 al 15 de febrero del 2008.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. y otros. (2009) Déjame que te cuente- Ensayos sobre narrativa y educación- Buenos Aires: Alertes. Educación.
- Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, Barcelona.
- Proyecto UBACYT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, dirigido por Mgr. C. Erausquin

- Rivas, Flores, J. (2007) "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdlick, I. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Bs. As.: Noveduc.
- Rockwell E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico- Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N.
- Rockwell E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares en Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate de Nora Emilce Elichiry (compiladora)
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. En Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. Volumen 9, Número Especial (pp. 1-21)
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) Learning together. Oxford University Press.
- Sepúlveda, M. Rivas, J. (2003) "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). Conocimiento y Esperanza. Málaga: Universidad de Málaga, 367, 381.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- Suárez, Daniel H. (2007), "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vygotsky L. (1982) La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

PERSPECTIVAS DE HISTORIA TRANSNACIONAL SOBRE EL RACISMO Y EL NIVEL INTELECTUAL A COMIENZOS DEL SIGLO XX

Molinari, Victoria

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Este trabajo analiza la relación entre nivel intelectual y racismo desde 1900 a 1930. La historia transnacional sugiere que el saber científico traspasa los límites nacionales (Heilbron, Guilhot, & Jeanpierre, 2008; Turchetti, Herran & Boudia, 2012), por ende se sostiene que el nivel intelectual quedó ligado a la delimitación de regiones raciales en lugar de nacionales. La inteligencia apareció como un concepto natural e instrumental para la educación que se utilizó para interpretar diferencias sociales, con el fin de ordenar las sociedades de forma racional a partir de problemas concretos como la inmigración e intentar lograr el bienestar ciudadano (Talak, 2014, 2016). Esto fue posible gracias a una identificación racial transnacional en conjunto con una política científica nacional. En la Argentina las herramientas clásicas, como el test de Binet y otros, se implantaron formalmente a partir de 1920 (Morzone, 1930a, 1930b; Nelson, 1929; Patrascoiu, 1921), pero el uso de otras herramientas ligadas a la morfología cerebral se utilizaron a comienzos de siglo para determinar el nivel intelectual (ver Ingenieros, 1906). En conclusión, intelectuales y especialistas de la época abrazaron las medidas psicométricas en su relación con la raza como la explicación y solución a problemas locales.

Palabras clave

Inteligencia, Historia Transnacional, Educación, Argentina

ABSTRACT

TRANSNATIONAL HISTORY VIEWS ON RACISM AND INTELLECTUAL LEVEL IN THE BEGGININGS OF THE 20TH CENTURY

This paper analyzes the relationship between intellectual level and racism from 1900 to 1930. Transnational history emphasizes that scientific knowledge transcends national boundaries (Heilbron, Guilhot, & Jeanpierre, 2008; Turchetti, Herran & Boudia, 2012) therefore it is suggested that the consideration of the intellectual level was tied to racial regions rather than national frontiers. Intelligence appeared as a natural and instrumental concept for education, which was used in order to bring rational order to societies, by interpreting social differences because of problems such as immigration, and try to achieve citizen welfare (Talak, 2014, 2016). The main hypothesis is that this was possible thanks to a transnational racial identification together with a national science policy. In Argentina classic tools such as Binet's Intelligence Scale and others, were formally implemented from 1920 (Morzone, 1930a, 1930b; Nelson, 1929; Patrascoiu, 1921), but the use of other tools regarding brain morphology were used at the beginning of the century to determine intellectual level (see Ingenieros, 1906). In conclusion, intellectuals and specialists of the time embraced psychometric measures and its link with race as the explanation and solution to local problems.

Key words

Intelligence, Transnational History, Education, Argentina

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ingenieros, J. (1906). Los signos físicos de la inteligencia: investigaciones de psico-antropología escolar. *El Monitor de la educación común*, 162-172.
- Heilbron, J., Guilhot, N., & Jeanpierre, L. (2008). Toward a transnational history of the human sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 146-160. doi:10.1002/jhbs.20302
- Morzone, L. (1930a). Conferencia sobre enseñanza de anormales. 45° Conferencia. Escala métrica de Binet y Simón para la medida de la inteligencia. *El Monitor de La Educación Común*, 250-259.
- Morzone, L. (1930b). Conferencia sobre enseñanza de anormales. 43° Conferencia. Tests Mentales. *El Monitor de La Educación Común*, 95-101.
- Nelson, E. (1929). Métodos recientes en la medida de la educación. *El Monitor de la educación común*, 190-202.
- Patrascoiu, J. P. (1921). Desarrollo de la inteligencia infantil (Capítulo de Pedagogía experimental). *El Monitor de la educación común*, 167-185.
- Talak, A. M. (2014). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En L. N. García, F. A. Machioli, & A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp. 45-96). Buenos Aires: Biblos.
- Talak, A. M. (2016). La psicología en la construcción de ciudadanía en la Argentina (1900-1920): conocimientos, tecnologías y valores. *Revista de Historia de La Psicología*, (37), 16-22.
- Turchetti, S., Herran, N., & Boudia, S. (2012). Introduction: Have we ever been 'transnational'? Towards a history of science across and beyond borders. *The British Journal for the History of Science*, 45(03), 319-336.

JÓVENES VULNERABLES Y DE ELITE: PERCEPCIÓN DE SÍ Y DE “LOS OTROS”

Moulia, Lourdes; Legaspi, Leandro

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En las sociedades actuales los individuos deben configurar sus propias trayectorias de vida en un mundo que se presenta cada vez más incierto y cambiante. Los jóvenes, que se hallan en la transición a ocupar roles adultos, no están exentos a este desafío. De este modo, cómo se piensan a sí mismos impacta directamente en la construcción de sus proyectos de vida. En este trabajo se da cuenta de resultados obtenidos en un estudio realizado con jóvenes de entre 16 a 18 años que provienen de contextos socio-educativos contrastados. Particularmente, qué percepción tienen de sí mismos tanto los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-educativa, como los de elite; y también cómo piensan a “los otros”, es decir, a aquellos jóvenes que se hallan inmersos en una realidad distinta. Con un abordaje metodológico cualitativo, se ha utilizado como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad, la cual permite acceder a un análisis que pone el foco en el discurso y los relatos. Los resultados permiten reflexionar sobre los modos de pensar y de actuar que tienen los jóvenes de circuitos educativos contrastados y qué relación establecen o construyen con aquellos que son diferentes.

Palabras clave

Jóvenes Vulnerables, Jóvenes de Elite, Percepción de sí, Circuitos educativos contrastados

ABSTRACT

VULNERABLE YOUTH AND HIGH CLASS YOUTH: AUTOPERCEPTION AND PERCEPTION OF “THE OTHERS”

In modern societies people must configure their own paths of life in a world which is increasingly uncertain and changing. Young people, who are in the transition to occupy adult roles, are not exempt from this challenge. Thus, what they think about themselves affects to the construction of their life projects. This paper shows some results obtained in a study of young people who are between 16 to 18 years old, from different socio-educational contexts. Particularly, it consists of the perception that young people who are in a situation of socio-educational vulnerability have of themselves and the autoperception of those who belong to the elite class; besides what both groups think about “the others”, that is to say, those who are immersed in a different reality. With a qualitative methodological approach, the data collection technique used is the in-depth interview, which focuses on the analysis of the speech and stories. The results allow us to reflect on how young people from contrasted educational circuits think and behave, as well as how these youth interact with those who are different.

Key words

Vulnerable youth, High class youth, Autoperception, Contrasted educational circuits

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G. (2009). Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.
- Bandura, A. (1989) Human Agency in social Cognitive Theory. *American Psychologist*. Vol 44, Nº 9. (1175-1184)
- Bauman, Z. (1999). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Beck, U. (2001). La sociedad del riesgo global. “El manifiesto cosmopolita”. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- Guichard J. (1993). L'école et les représentations d'avenir des adolescents. París: PUF. p. 16
- Svampa, M (2004) “La brecha urbana, countries y barrios privados”. Buenos Aires, Ed. Capital Intelectual.
- Tenti Fanfani, E (2002): “Prólogo”, en La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, Buenos Aires, IIPE - Unesco Sede Regional Buenos Aires
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. La trama de la desigualdad educativa. Tiramonti, G. (Comp.). Mutaciones recientes en la escuela media. FLACSO/Manantial. Buenos Aires.
- Tiramonti, G & Ziegler, S (2008). La educación de las Elites. Aspiraciones y estrategias y oportunidades, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Veleda, C (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires, Ed. Stella.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. Tiramonti, G. (comp.). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial

EL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL COMO SISTEMA DE ACTIVIDAD EN EXPANSIÓN

Musci, María Cecilia

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo apunta a focalizar la mirada en los profesionales del asesoramiento educacional, y sus intervenciones, considerándolas como un sistema de actividad (Engeström, 2001). El propósito fue describir, analizar e interpretar las intervenciones de los asesores en contextos escolares en la Provincia de Río Negro desde de los equipos técnicos (ETAP). Dichas intervenciones suponen interacciones entre diversos sistemas de actividad, generando contradicciones que las caracterizan y posibilitan la construcción de nuevos sentidos y significados del asesoramiento. La recolección de la información se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad con los actores institucionales. Con los técnicos la tarea incluyó la implementación de un “instrumento de reflexión” (Erausquin, 2013), adaptado para nuestro contexto. Se presenta el análisis de las entrevistas con los asesores, en un primer nivel interpretativo, las categorías teóricas y operacionales y los resultados del análisis, ubicando las contradicciones que se producen como tensiones distribuidas en los diferentes elementos del triángulo del sistema de actividad, y que promueven un aprendizaje expansivo.

Palabras clave

Asesoramiento educacional, Sistemas de actividad, Aprendizaje expansivo

ABSTRACT

EDUCATIONAL ASSESSMENT AS AN ACTIVITY SYSTEM IN EXPANSION
This presentation intends to focus on the view of educational assessment professionals and their interventions as an activity system (Engeström, 2001), to describe, analyse and interpret advisors' interventions in school contexts as part of the activity of specialized teams (ETAP) in the Province of Río Negro. These interventions involve interactions among the different activity systems, and lead to characteristic contradictions which make possible the construction of new senses and meanings of assessment. Information was collected through in-depth interviews with the institutional actors. With the members of the technical team, the task also involved the use of a “reflection instrument” (Erausquin, 2013) adapted to our context. This presentation analyses the interviews and the assessors' “reflection instruments” at a first interpretive level, the theoretical and operational categories, and the results of the analysis, locating the contradictions that arise from tensions distributed throughout the different elements of the activity system triangle, which promote expansive learning.

Key words

Educational assessment, Activity theory, Expansive learning

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. M. (1981) *The Dialogic imagination: Four Essays* by M: M. Bakhtin. Austin TX, University of Texas Press.
- Bertoldi, S. y Porto, M. (2008) La asistencia técnica en el Nivel Medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. En *Revista Pilquen* (Sección Psicopedagogía) Nº 5. Educo.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding*. Extraído el 12 Diciembre, 2007, de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- 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*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Erausquin, C. y Larripa, M. (2008). *Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos*. Anuario de Investigaciones Vol.15, Buenos Aires, ene. /dic. 2008. ISSN 1851-1686
- Erausquin C. et al. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Lave, J. (2001) *La práctica del aprendizaje*. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Leontiev, A. N. (1978) *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffe: Prentice-Hall.
- Mwanza, D. (2002) *Towards an Activity-Oriented Design Method for HCI research and practice*. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degrees of Doctor of Philosophy in Human-Computer Interaction. Knowledge Media Institute, The Open University, UnitedKingdom.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Paidós
- Wertsch, J. (1997) *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard UniversityPress.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

FORMAÇÃO DOCENTE: INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Pennachin, Flávia

Universidade Federal do ABC. Brasil

RESUMEN

O encontro entre a educação e a psicanálise vem sendo ampliado quando estes saberes unem seus arcabouços para auxiliar na formação do sujeito professor para melhorar a qualidade da aprendizagem do sujeito aluno, ou seja, considerar os sujeitos (professor e aluno) e suas faltas, sabendo que o resultado nunca será predeterminado. A construção da relação ensino-aprendizagem se faz, sob a luz da Psicanálise, por meio da construção da relação subjetiva professor-aluno, considerando estes atores em suas vicissitudes e desejos, sendo este o objetivo deste trabalho.

Palabras clave

Formação docente, Psicanálise, Subjetividade

ABSTRACT

TEACHER TRAINING: INTERFACE BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION

The meeting between education and psychoanalysis has been magnified when this knowledge unite their frameworks to assist in the formation of the subject teacher to improve the quality of the individual student learning, that is, consider the subject (teacher and student) and his faults, knowing the result is never predetermined. The construction of the teaching- learning is, in the light of psychoanalysis through the construction of teacher-student relationship subjective considering these actors in their vicissitudes and desires, which is the objective of this work.

Key words

Teacher training, Psychoanalysis, Subjectivity

BIBLIOGRAFÍA

- Abrão, Jorge Luís Ferreira. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 2, Ago. 2006 .
- Freud, Sigmund. Identificação. In: Freud, Sigmund. *Psicologia de grupo e análise do ego*. 1921. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, CD-ROM.
- Freud, Sigmund. Prefácio a *Juventude desorientada*, de Aichhorn. 1925. In: Freud, Sigmund. Edição Standart Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1976.
- Garcia, Maria Manuela Alves; Hypolito, Ivaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, Jan/Abr, p.45-56, 2005.
- Kupfer, Maria Cristina. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000. 155p.
- Lacan, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- Lajonquière, Leandro. *Infância e ilusão (psico) pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999. 204p.

ESTRATEGIAS DE INFORMACIÓN EN ORIENTACIÓN: TALLER “CONOCIENDO LAS PROFESIONES”

Quattrocchi, Paula; Virgili, Natalia Alejandra; Trejo, Marina; Quinteiro Vila, Paula; Alviso Jimenez, Gabriel Esteban
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de la experiencia de los jóvenes que participaron en el taller Conociendo las profesiones, realizados en el marco del Proyecto UBANEX Videoteca colaborativa: producción de contenidos audiovisuales para la orientación educativa-profesional de los jóvenes, coordinados por psicólogos orientadores del DOV y docentes psicólogos de la asignatura Psicología cátedra Quattrocchi, del CBC. Se analiza cómo, a partir de técnicas lúdicas de orientación e interacción entre pares, estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias públicas de CABA: identificaron las representaciones que poseen acerca de las profesiones/ocupaciones, reconocieron la información sobre estudios superiores y mundo del trabajo con la que cuentan y dimensionaron la necesidad de ampliar su conocimiento sobre las opciones profesionales para su futuro. En este sentido, los resultados muestran como ampliar las representaciones y brindar herramientas para la búsqueda y análisis crítico de la información, resulta vital para la construcción de sus proyectos ampliando el espectro de trayectos posibles. En efecto se plantea como prioritario, continuar desarrollando intervenciones de orientación así como recursos técnicos que posibiliten a los jóvenes explorar múltiples alternativas y desarrollar competencias socio-cognitivas y comportamentales transferibles a su trayectoria educativa y futura inserción laboral.

Palabras clave

Orientación, Estrategias de información, Jóvenes, Profesiones/ocupaciones

ABSTRACT

INFORMATION STRATEGIES IN ORIENTATION: WORKSHOP KNOWING THE PROFESSIONS

This paper presents the results of the experience of young people who participated in the workshop Knowing professions, conducted under the UBANEX project: Collaborative video library: production of audiovisual content for educative -professional young people orientation, coordinated by DOV vocational orientation psychologists and teachers of the subject Psychology by professor Quattrocchi of the CBC. It is analyzed how, from playful orientation techniques and interaction among school mates, the students from public high schools of CABA identified the representations they have about professions/occupations, acknowledged the information on higher education and the world of work they have and realized the need to expand their knowledge about career options for their future. In this sense, the results show that expanding the representations, providing searching tools and doing a critical analysis of information is of vital importance for building projects broadening their possible paths to choose. In fact it arises as a priority to continue developing orientation interventions and technical resources that enable young people to explore multiple alternatives and develop socio-cognitive and behavioral skills transferable to their educational path and future employment.

Key words

Orientation, Information strategies, Youth, Professions/occupations

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D.; Virgili, N.; Siniuk, D.; Polastrí, G.; Rivero, M.I.; Rivarola Britez, R.; Schwarcz, J & Arce Palma, C. (2010) Acerca de las valoraciones de jóvenes que participaron en el programa de orientación “Transición: terminando la escuela secundaria y anticipando mi futuro”. MEMORIAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA. XVII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN. SEXTO ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR. Vol. XVII, I pp.217-219 ISSN 1667-6750
- Aisenson, D.; Cortada De Kohan, N.; Siniuk, D.; Polastrí, G.; Virgili, N.; Schwarcz, J.; Rivarola Britez, R. & Rivero, M.I. (2009) Las prácticas de la orientación en las transiciones actuales de los jóvenes. MEMORIAS DEL I CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA. XVI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN. QUINTO ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR. Vol. XVI, I pp. 182-184 ISSN 1667
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa (pp. 71-95). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D. (1990): Abordaje de la Orientación Vocacional desde la Promoción de la Salud. En J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.), Orientación 15 Vocacional: Espacio de Reflexión, Confrontación y Creación, pp. 17-22. Montevideo (Uruguay): Editorial Roca Viva.
- Aisenson, D. (1990). El Programa de Talleres de Orientación Vocacional y Ocupacional. En J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.) Orientación Vocacional: Espacio de Reflexión, Confrontación y Creación. Montevideo (Uruguay): Editorial Roca Viva. p. 95-102.
- Baubion -Broye, A & Hajjar, V. (1998) Evénements de vie, transitions et construction de la personne. Francia: Editions Erès.
- Brea, M (1965). La información ocupacional como etapa del proceso de elección vocacional?. Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional.
- Bronfenbrenner, U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelo,a España. Editorial Paidós.
- Caplan, G. (1966) Principios de Psiquiatría Preventiva. Buenos Aires: Paidós.
- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GCBA (2011) Informe de investigación: La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión.
- Elizalde, J. (2002). “La toma de decisiones vocacionales y sus vicisitudes”. J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.), Creando Proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional. Montevideo (Uruguay): Psicolibros - Waslala.

- Erikson, E. (1980) *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Guichard, J. (1997) El tema de la pertinencia cognoscitiva en la información de los adolescentes acerca de las profesiones. En *Psicología Iberoamericana* Vol. 5 N° 1.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes.
- Jacinto, C. (2004) Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina, *Gacetilla Electrónica redEtis*, num. 1. abril.
- Kliksberg, B. (Comp.) (2010). *Es difícil ser joven en América Latina. Los desafíos abiertos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Pedró, F. (2011) *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*, XXVI Semana Monográfica de la educación, LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD DIGITAL. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Margulis y Urresti, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. En: L. Ariovich, S. Chmiel, J. Elbaum, A. Kozel, M. Margulis, D. Szulik, M. Urresti, E. Valiente, A. Varela and A. Wortman, ed., *La Juventud es más que una Palabra*, 3rd ed. Buenos Aires: Biblos.
- Quattrocchi, P.; Flores, C.; Cassullo, G.I. Siniuk, D. y Nicotra, D. (2014). Evaluación de un programa de orientación vocacional a través de un estudio de seguimiento. Trabajo presentado en el II Encuentro de Orientación Universitaria, Universidad Nacional de Rosario, 24 y 25 de octubre, Rosario.
- Quattrocchi, P.; Flores, C.; Pereda, Y.; Cassullo, G.; y Videla, G. (2014). El desafío de la orientación vocacional y ocupacional frente a las demandas educativas actuales. Trabajo presentado XVII Congreso Argentino de Orientación Vocacional, Universidad Nacional de Villa María, 22 al 24 de mayo, Córdoba.
- Quattrocchi, P.; Cassullo, G.I. y Shaferstein, C. (2013). Proceso de construcción del proyecto futuro de estudio y trabajo en estudiantes del último año de escuelas públicas en el marco de Talleres de Orientación del Programa de Orientación al Estudiante de la Universidad de Buenos Aires. Trabajo presentado en V Encuentro Nacional de Ingreso Universitario. Políticas Y Estrategias Para La Inclusión Nuevas Complejidades; Nuevas Respuestas, Universidad Nacional de Lujan 7 al 9 de Agosto, Luján.

MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: LA RELACIÓN ENTRE IMPLICACIÓN DE LOS ACTORES, ESPECIFICIDAD DE LAS INTERVENCIONES PENSADAS Y USO DE HERRAMIENTAS CON LA EXPERIENCIA DOCENTE

Ramos, Ana Laura

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan modelos mentales situacionales y procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional de 127 Profesores de Psicología en formación correspondientes a 21 comisiones de la cohorte 2014 de la práctica de enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad De Buenos Aires. En las comparaciones de los cuestionarios de los docentes en ejercicio contestados al inicio y cierre de la cursada se observan giros leves de desarrollo del proceso de profesionalización psico-educativa, en el recorte de situaciones problemáticas de intervención, retrocesos en la atribución de resultados y claros indicadores de complejización y enriquecimiento en las herramientas consideradas y utilizadas, en cuanto a variedad y especificidad de las mismas, así como giros en la especificidad de las intervenciones pensadas frente a las situaciones-problema consideradas y la implicación de los actores respecto de éstas. Además, se realizó una caracterización preliminar de la muestra, considerando 93 sujetos (14 comisiones), para situar posibles elementos explicativos de dichos giros en la profesionalización psico-educativa. Los mismos no se relacionarían con la variable general "experiencia docente previa", sino con variables específicas tales como nivel en que se ha desarrollado su experiencia docente (media y universitaria) y años de experiencia (1 a 5 años).

Palabras clave

Profesorado en Psicología, Modelos Mentales, Profesionalización, Cambio Cognitivo

ABSTRACT

MENTAL MODELS OF PSYCHOLOGY TEACHERS: THE RELATIONSHIP BETWEEN INVOLVEMENT OF ACTORS, SPECIFICITY OF DESIGNED INTERVENTIONS AND USE OF TOOLS WITH TEACHING EXPERIENCE
This paper analyzes situational mental models and development/change processes of learning in professional action of 127 Psychology Teachers in training (21 courses) from the 2014 cohort corresponding to the Teaching Psychology practice of the University of Buenos Aires. In comparisons of questionnaires answered by teachers at the beginning and end of the course, slight spins in cutting intervention problematic situations and setbacks in the attribution of results were observed. Also clear indicators of complexity and enrichment of the tools considered and used, in terms of variety and specificity of these, as well as spins on the specificity of the designed interventions address the problem situations considered and involvement of actors on these. In addition, a preliminary cha-

racterization of the sample was performed, considering 93 subjects (14 courses) in order to locate possible explanatory elements of such positive spins. They can not be related to the general variable "previous teaching experience" but with specific variables such as the level at which they developed that teaching experience (high school and university) and years of experience (1-5 years).

Key words

Psychology teaching, Mental models, Professionalism, Cognitive change

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. BsAs: Amorrortu Ediciones.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires: Ed. Papers.
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007*.
- García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia pro-

- fesional”, *Idea la Mancha*, Nº 1, pp. 243-245, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
- Pintrich, P. (1999) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, *Educational Psychology*.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

MODELOS MENTALES DE RESIDENTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA: LA RELACIÓN ENTRE EL RECORTE Y ANÁLISIS DE SITUACIONES PROBLEMA CON LA EXPERIENCIA CLÍNICA Y DOCENTE

Ramos, Ana Laura

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

UBACyT. El trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Código 20020150100093BA de la Programación 2016-2019 "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes", Directora Mg. Cristina Erausquin

Palabras clave

Residentes de psicología clínica, Modelos mentales, Profesionalización, Cambio cognitivo

ABSTRACT

MENTAL MODELS OF RESIDENTS OF CLINICAL PSYCHOLOGY: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TRIMMING AND ANALYSIS OF SITUATIONS PROBLEM WITH TEACHING AND CLINIC EXPERIENCE
This paper analyzes situational mental models of clinical psychology residents who work in public hospitals in the city of Buenos Aires pondering the complexity of problem situations selected and analyzed by professionals. Psychology residents perform a mastery and participative appropriation process of mediation instruments on a teaching-and-practice community. The study focuses development/change processes of learning in professional action of clinic psychologists of 3 general hospitals in the city of Buenos Aires who entered the Residence System in Clinical Psychology between 2012 and 2016. It focuses on the description of data collected from entrants to first and fourth year of training in June 2016. In comparisons of the professional's questionnaires of both years progress and spins are observed in cutting issues of intervention in the clinical field, lattices with the training and performance of the teaching role. It points to the further development of a qualitative and quantitative analysis of questionnaires answered by these same professional agents at the end of the current cycle formation in May 2017, hypothesizing changes towards greater complexity.

Key words

Residents of clinical psychology, Mental models, Professionalism, Cognitive change

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. BsAs:Amorrortu Ediciones.

Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007*.
García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Idea la Mancha*, N° 1, pp. 243-245, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*.
Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
Vygotsky L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
Wertsch J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

IDEAS PREVIAS ACERCA DEL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA NERVIOSO Y SU VINCULACIÓN CON LO PSICOSOCIAL

Scaglia, Romina; Terradez, Marina; Bobillo, Nadia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Como continuidad de un trabajo anterior se exploran preconcepciones sobre el funcionamiento del sistema nervioso (nociones de biología básica, determinismo genético, influencia psicosocial y neuroplasticidad) que tienen los estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología de la UNR. Para ello se elaboró un cuestionario de 5 preguntas que se administró a 227 alumnos apenas iniciada la primera clase del año. Entre los resultados se encontró que para un 72% de los encuestados las funciones del sistema nervioso están predispuestas genéticamente pero determinadas por influencias psicosociales y ambientales que remodelarán sus conexiones. Sólo un 11% afirma que el funcionamiento neural está determinado exclusivamente por los genes. Sin embargo, cuando se indaga sobre funciones biológicas específicas de la neurona disminuye notablemente el porcentaje a favor de esa idea: “las neuronas ensayan un modo de respuesta alternativo” (22%), “las neuronas reciben estímulos psicosociales” (30%). Se puede concluir que aumenta el porcentaje de respuestas correctas cuando se posicionan desde concepciones socialmente establecidas y compartidas, descendiendo cuando se requiere del manejo de términos de biología básica. Finalmente, se observa dificultad para correlacionar nociones de psicología (influencias que recibe un sujeto) con nociones de biología (influencias que recibe una neurona).

Palabras clave

Preconcepciones biológicas, Neuroplasticidad, Estímulos psicosociales, Educación superior

ABSTRACT

PREVIOUS IDEAS ABOUT NERVOUS SYSTEM FUNCTION AND ITS PSYCHOSOCIAL BONDING

As a continuation of a previous work, nervous system preconceptions (basic notions of biology, genetic determinism, psychosocial influence and neuroplasticity) are explored in students of Psychology at National University of Rosario. A questionnaire of 5 questions was administered to 227 students at the first class of the year. Among the results it was found that 72% of respondents the functions of the nervous system are genetically predisposed but determined by psychosocial and environmental influences that remodel their connections. Only 11% states that the neural functioning is exclusively determined by the genes. However, when it delves into specific biological functions of the neuron significantly decreases the percentage in favor of that idea: “neurons try an alternative response” (22%), “neurons receive psychosocial stimulation” (30%). It can be concluded that the percentage of correct answers is increased when positioned from socially established and shared conceptions, descending when required management of basic biology terms. Finally, difficulty is observed to correlate notions of psychology (in-

fluences that receives a subject) with notions of biology (influences that receives a neuron).

Key words

Biology previous concepts, Neuroplasticity, Psychosocial stimulation, Higher education

BIBLIOGRAFÍA

- Audisio, E., Delgado, C., García, N., Lamas, C., Lavinia, G., Scaglia, R., Tahuil, A.M., Terradez, M. (2006) Concepciones de estudiantes universitarios sobre la herencia de caracteres biológicos. *La Revista del Instituto* 16, 7: 76-81.
- Audisio, E., Delgado, C., García, N., Lamas, C., Lavinia, G., Scaglia, R., Tahuil, A., Terradez, M. (2007). Concepciones alternativas de estudiantes universitarios acerca de conceptos estructurantes de la biología. *La Revista del Instituto* 16, 8: 91-98.
- Carrascosa Alís, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte II). El cambio de concepciones alternativas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3): 388-402.
- Gil Pérez, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(2): 111-121.
- Pozo, I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, M. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Terradez, M y Scaglia R. (2015) Concepciones previas sobre el sistema nervioso en estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. ISBN 1667-6750.

DUERME MIENTRAS LOS OTROS NIÑOS APRENDEN

Sipes, Marta; Di Falco, Silvia

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo aborda el análisis de los mecanismos de construcción social y escolar de las representaciones sobre la inteligencia de los alumnos, estudio que hemos realizado en el marco de la investigación "Concepciones acerca de los niños con restricciones cognitivas en series animadas: el caso de Los Simpsons"¹. En este estudio exploratorio se indagaron nominaciones y tipificaciones, de niños considerados con restricciones cognitivas en series animadas. Las nominaciones habituales: "portadores de deficiencias", "discapacitados", con "necesidades educativas especiales", "alumnos especiales", permiten comprender cómo se arma el discurso que los valida, en tanto parte de una retórica social, histórica y cultural. En el análisis de los discursos se identificaron definiciones, adjetivaciones y sinónimos de las restricciones cognitivas utilizadas en situaciones de interacción social en contextos cotidianos y escolares. La categoría de participación, desarrollada por los enfoques psicológicos socioculturales como una de las categorías centrales para la explicación de los procesos de desarrollo y aprendizaje, permitió visibilizar propuestas educativas que tienden a organizarse ofreciéndoles a los alumnos considerados menos capaces una menor participación en las actividades escolares, al tiempo que compañeros y docentes son activos en el señalamiento y nominación de los comportamientos de tales niños.

Palabras clave

Representaciones sociales, Inteligencia, Intercambios discursivos en el aula

ABSTRACT

SLEEP WHILE THE OTHER CHILDREN LEARN

This report covers the analysis of the social and school construction mechanisms of representations regarding students' intelligence; a study we have performed within the frame of a research called "Conceptions about children with cognitive limitations in TV series or cartoons: The Simpsons Case"². In this sense, we searched for nominations and categorizations of children considered to have cognitive limitations in TV series or cartoons. These frequent nominations, such as: "Deficiency carriers", "disabled", with "special educational needs", "special students" allow us to understand how the speech that validates them is constructed, since it comes from a social, historical and cultural rhetoric. Within the analysis of the discourses, we identified definitions, adjectives and synonyms of the cognitive limitations used in situations of social interactions at school and in daily life. The category of participation, developed by the psychological, social and cultural approaches as one of the main categories to explain the development and learning processes, allowed us to identify educational proposals that can be organized to offer those students considered less capable less participation in school activities, while mates and teachers are active pointing out and naming the behaviors of those children.

Key words

Social representations, Intelligence, Discourse exchange in the classroom

NOTAS

¹. Proyecto PRIG 2012-2014. IIICE - Facultad de Filosofía y Letras .UBA

². PRIG 2012-2014 Project. IIICE - College of Philosophy and Arts, UBA (Buenos Aires University).

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Limón (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA
- 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.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "Ética y etiqueta" En: Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cornu L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (comps) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas..
- Kaplan, C y Sarat, M (organizadoras) (2014): "Educación, Subjetividad y Diversidad". Investigaciones en Brasil y en Argentina. Cap 15, pp 263). Universidad Nacional de Londrina. ISBN 85-7846-249-9 Los microprocesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados.
- Mc Dermott R. (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje", en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sipes, M. "Construcción de subjetividad, nominación social y diagnóstico escolar. el poder simbólico de las palabras" Cap 10- En Kaplan, C.V (Comp) " Culturas Estudiantiles". Ed Miño y Dávila
- Sipes, M. (2014) Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE) Facultad de Filosofía y Letras. "Formar docentes de educación especial" [31-42] Revista del IIICE /30 . ISSN 0327-7763
- Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en:
- Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje

INTELIGENCIA EMOCIONAL, EN EL NIVEL INICIAL

Varea, Camila

Facultad de Humanidades, Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende fomentar e intenta contribuir y acrecentar el conocimiento y reconocimiento de la inteligencia emocional en el campo de aplicación del nivel educativo inicial de nuestro país. Es decir, se pretende incentivar el estudio de una dimensión poco integrada en la educación de niñas y niños. Se quiere dar cuenta, como objetivo principal, que la Educación Emocional en pre-escolares es fundamental para el reconocimiento, desarrollo, manejo y expresión de las emociones, teniendo en consideración los resultados de las investigaciones ya desarrolladas y por las teorías de diversos autores en los últimos años. Es atendiendo a ello, que el presente estudio apunta a contribuir con la incorporación de la dimensión emocional en la educación inicial como factor promotor del desarrollo integral. La metodología fue encuestar a 50 estudiantes del último año del Profesorado de Nivel Inicial. Dicho proceso se realizó de modo exitoso. Analizando los datos obtenidos podemos ver claramente que hay una discrepancia entre la educación y la práctica educativa que reciben las alumnas. Hay un notorio conocimiento de la inteligencia emocional y una falencia clara en los modos de utilización en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave

Inteligencia, Emociones, Educación, Desarrollo

ABSTRACT

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE INITIAL LEVEL

This research aims to encourage and try to contribute and increase knowledge and recognition of emotional intelligence in the scope of the initial educational level of our country. That is, it is intended to encourage the study of a poorly integrated dimension in the education of children. It wants to realize, as the main objective, that Emotional Education in pre-school is essential for recognition, development, management and expression of emotions, taking into account the results of research already developed and theories of various authors the last years. It is in response to this, the present study aims to contribute to the incorporation of the emotional dimension in initial education as promoter of integral development factor. The methodology was to survey 50 seniors Initial Teacher Level. This process is performed so successful. Analyzing the data we can clearly see that there is a discrepancy between education and educational practice receiving the students. There is a remarkable knowledge of emotional intelligence and a clear flaw in the methods of use in the learning process.

Key words

Intelligence, Emotions, Education, Development

BIBLIOGRAFÍA

- Leonardi J. (2015). Final Grade: Pre-thesis project Emotional education in early childhood: analysis of a program of emotional literacy in children five years in a kindergarten Public Montevideo. University of the Republic of Uruguay. Uruguay.
- Rodriguez C, D. (2012). "Emotional Education in Preschool 4 to 5 years: Changes after a Psychoeducational Workshop" University Academic Christian Humanism. Chile.

EL ROL DE LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN Y LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS EN LA INTEGRACIÓN DE MATERIALES Y EL RECUERDO DE DISCURSO EXPOSITIVO

Yomha Cevasco, Jazmin
CONICET. Argentina

RESUMEN

Este estudio examinó el efecto de la modalidad de presentación del discurso (hablada-escrita) y la conectividad causal de los enunciados (baja-media-alta) en la comprensión de materiales de temas de Literatura producidos por distintos hablantes. Con el fin de evaluar esto, se pidió a un grupo de 54 estudiantes universitarios que escucharan o leyeran dos secciones de entrevistas a escritores, y que respondieran a una pregunta integradora de los materiales y realizaran una tarea de recuerdo de las características de los hablantes. Con el fin de identificar el número mayor de conexiones causales de cada enunciado, se derivó una Red Causal (Trabasso y Sperry, 1985). Los resultados indicaron que aquellos enunciados que tenían un número alto de conexiones causales eran más incluidos en ambas tareas que aquellos que tenían un número bajo de ellas. A su vez, aquellos enunciados presentados en la modalidad Lectura eran más incluidos en la tarea de recuerdo de características del hablante que aquellos presentados en las demás modalidades. Estos resultados sugieren que el establecimiento de un alto número de conexiones entre enunciados y la posibilidad de realizar una lectura del material facilitan que los estudiantes construyan una representación coherente de los materiales que se les presentan.

Palabras clave

Integración de materiales, Modalidad de presentación, comprensión

ABSTRACT

THE ROLE OF THE MODALITY OF PRESENTATION AND THE CAUSAL CONNECTIVITY OF THE STATEMENTS IN THE INTEGRATION OF MATERIALS AND THE RECALL OF EXPOSITORY DISCOURSE

This study examined the effect of the modality of presentation of discourse (spoken-written) and the causal connectivity of the statements (low-medium-high) in the comprehension of Literature materials produced by different speakers. With this aim, 54 college students were asked to listen to or read two excerpts of interviews with writers, and to respond to an integrative question and to perform a speakers characteristics recall task. In order to identify the number of causal connections of each statement, a Causal Network was derived (Trabasso & Sperry, 1985). Results indicated that those statements that had a high number of causal connections were more included in both tasks than those that had a low number of them. They also indicated that those statements presented in the reading modality were more included in the speaker characteristics recall task than those presented in any of the other modalities. These results suggest that the establishment of a high number of causal connections among statements and the opportunity to read

the materials promote that students construct a coherent representation of the materials that they are presented with.

Key words

Integration of materials, Modality of presentation, Comprehension

BIBLIOGRAFÍA

Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.

EL ROL DE LA PRESENTACIÓN REPETIDA DE LAS IDEAS CON ALTA CONECTIVIDAD CAUSAL EN EL RECUERDO DE DISCURSO EXPOSITIVO ORAL Y ESCRITO

Yomha Cevasco, Jazmin
CONICET. Argentina

RESUMEN

Este estudio examinó el efecto de la presentación repetida de las ideas con alta conectividad causal (repetidas-no repetidas) y la modalidad de presentación (oral-escrita) del material en el recuerdo de discurso expositivo. Con este fin, se presentó a 65 estudiantes universitarios un segmento de un programa de radio de Sociología en modalidad de escucha simple, escucha-ideas principales repetidas, lectura simple o lectura-ideas principales repetidas, y luego realizaron una tarea de recuerdo de ideas principales. A fin de identificar las ideas con alta conectividad causal, se derivó una Red Causal (Trabasso & Sperry, 1985). Los resultados indicaron que la modalidad de lectura-repetición de ideas exhibió el recuerdo de la mayor cantidad de enunciados, y la de escucha simple el recuerdo de la menor cantidad de ellos. A su vez, la modalidad lectura simple resultó en un mejor recuerdo que la de escucha simple. Estos hallazgos sugieren que puede ser útil, a fin de promover la comprensión de los estudiantes, presentar materiales que permitan el establecimiento de un alto número de conexiones causales entre sus enunciados, y brindar acceso a una versión escrita de los temas que se presentan en forma hablada durante las clases.

Palabras clave

Ideas principales, Conectividad causal, Comprensión discurso expositivo

ABSTRACT

THE ROLE OF THE REPEATED PRESENTATION OF IDEAS WITH HIGH CAUSAL CONNECTIVITY IN THE RECALL OF SPOKEN AND WRITTEN EXPOSITORY DISCOURSE

This study examined the effect of the repeated presentation of ideas with high causal connectivity (repeated-not repeated) and the modality of presentation (spoken-written) in the recall of expository discourse. With this aim, 65 college students were presented with an excerpt of a radio transmission on a Sociology topic in a listening, listening-central ideas repeated, reading or reading-central ideas repeated modality, and then they were asked to perform a central ideas recall task. In order to identify the ideas that had the highest number of causal connections, a Causal Network was derived (Trabasso & Sperry, 1985). Results indicated that the reading-central ideas repeated modality exhibited the recall of the highest number of statements, and the listening modality the recall of the lowest number of them. Also, the reading modality exhibited the recall of a higher number of statements than the listening modality. These findings suggest that it can be useful, in order to promote comprehension, for instructors to present students with materials that allow for the establishment of a high number of causal connections and to provide access to a written version of the topics that they present during the class.

Key words

Central Ideas, Causal Connectivity, Comprehension Expository Discourse

BIBLIOGRAFÍA

Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.

PRÁCTICAS DOCENTES Y FUNCIÓN SUBJETIVANTE, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Yorlano, María Laura; Ronchese, Cristina Mariel; Bearzotti, Valeria
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Este trabajo surge de un proyecto de investigación que estamos iniciando en la ciudad de Rosario, desde la Facultad de Psicología, UNR, denominado "Función subjetivante de la escuela primaria y de la práctica docente en contextos actuales de vulnerabilidad psicosocial". Con ella, nos proponemos indagar el modo en que determinadas escuelas primarias y las prácticas docentes, que allí se despliegan, pueden resultar subjetivantes para las niñas y niños que allí concurren. La línea teórica que funciona como marco referencial es el psicoanálisis, así mismo se toman aportes de otras disciplinas pertinentes a la problemática. La metodología seleccionada es de corte cualitativo, en base a una mirada centrada en la comprensión e interpretación del tema, y entendida como un permanente proceso dialéctico de producción de conocimiento. Los participantes de la investigación, se consideran sujetos activos en relación a la construcción del conocimiento que de ella resulte. La indagación se realizará desde el modelo de la investigación-acción dado que este enfoque rescata el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de los modos personales de interpretar la realidad para que los actores se comprometan en los procesos de cambio.

Palabras clave

Práctica docente, Función subjetivante, Escuela, Vulnerabilidad psicosocial

ABSTRACT

TEACHING PRACTICES AND FUNCTION SUBJECTIVATING, AGREEMENTS AND DISAGREEMENTS

This piece of work is the result from a research project, that we are starting in the city of Rosario, conducted at Psychology School of National University of Rosario (UNR) that is called "Subjectivating function of elementary school and teaching practice in a present context of psychosocial vulnerability". Our intention is to investigate, through this project, the way certain elementary schools and their teaching practices can result subjectivating for the student children. Psychoanalysis is the theoretical approach considered as frame of reference although contributions from other disciplines that are relevant to the problem will also be heeded. The selected methodology is qualitative, based on an approach focused on the understanding and interpretation of the theme, and understood as a permanent dialectical process of knowledge production. The research participants, will be considered active subjects in relation to the construction of knowledge resulting therefrom. The investigation will be held from a research-action model, this approach rescues the intrinsic value of the knowledge of the practice and personal ways of interpreting reality so that actors are committed to change processes.

Key words

Teacher practice, Subjectivating function, School, Psychosocial vulnerability

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2010) *Modernidad Líquida*. 1ª ed. 12ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bearzotti, V., Ronchese, C.; Yorlano, M. L. (2013) "Juego simbólico, filiación y función subjetivante de la escuela en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva", ponencia dictada en el V CONGRESO INTERNACIONAL DE INVEST. Y PRACTICA PROF. EN PS. Fac. de Psicología, UBA. Publicación en actas del congreso (CD).
- Bleichmar, S. Entrevista: Empujar la barrera de lo posible., en *Revista El Monitor de la Educación*, Año 2, nº 3
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, Violencia escolar. De la apuesta de límites a la construcción de legalidades*. Bs. As, Argentina: Noveduc.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Ed. 2ª ed
- Bleichmar, S. (2005). "Modos de concebir al otro". En *Revista El Monitor de la Educación*. N° 4 - 5ª Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bloj, A.; Maschio, A. I. y Musumano A. (comps.) (2009) *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Bloj, A., Ocariz, M.. Texto inédito: "Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadas de la realidad." Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.
- Boggino, N. (Comp.) (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Cordie, A. (2007). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Bs. As, Argentina: Nueva Visión.
- Duschatzky, S. (2007) *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (2011). *La escuela, el niño y los síntomas del sujeto*. *Revista Actualidad Psicológica. Dificultades en la escuela* N° 396, Bs. As, Argentina.
- Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc 1ª reimp.
- Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2008) *Educar en la incertidumbre. El Motinor Educación*. En www.me.gov.ar/curriform
- Menin, O. (Comp.) (2004) *Aulas y psicólogos: la prevención en el campo educativo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Menin, O. (Comp) (1997). *Problemas de aprendizaje ¿qué prevención es posible?* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ronchese, C. (2014) "Literatura para niñ@s y función subjetivante del docente en los escenarios educativos actuales", Publicación en Actas del V Congreso Argentino de Psicología (CD). Calafate: Fepra.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Bs. As, Argentina: Noveduc.

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación
XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de octubre de 2016