

Primera Jornada de Psicología Institucional Pensando Juntos cómo Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas En homenaje a Fernando Ulloa. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Extensión Universitaria y Cátedra I de Psicología Institucional, Ciudad de Buenos Aires, 2008.

Pensar las instituciones para generar imaginación alternativa.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2008). *Pensar las instituciones para generar imaginación alternativa. Primera Jornada de Psicología Institucional Pensando Juntos cómo Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas En homenaje a Fernando Ulloa. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Extensión Universitaria y Cátedra I de Psicología Institucional, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/905>

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



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>.

Primera Jornada de Psicología Institucional. “Pensando Juntos como Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas”

Facultad de Psicología. Psicología Institucional Cátedra I y Secretaría de Extensión Universitaria
Buenos Aires, 6 de agosto de 2008

Pensar las instituciones para generar imaginación alternativa

**Autora: Magíster Cristina Erausquin, Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional
Cátedra II, Directora Proyecto UBACYT P023 2008-2010**

La propuesta es pensar a las instituciones como sistemas sociales de actividad en los que se desarrollan creencias, conocimientos y competencias para analizar y resolver problemas de la práctica profesional. La línea de reflexión se sustenta en la investigación desarrollada en la última década sobre el proceso de participación guiada en comunidades de práctica profesional formativa de tres cohortes de “psicólogos en formación” en la Universidad de Buenos Aires y la perspectiva que brinda la mirada sobre “psicólogos que trabajan en escenarios socio-culturales escolares” en la ciudad y el conurbano bonaerenses. Las categorías de análisis se sustentan en enfoques socio-culturales inspirados en el pensamiento de Vigotsky, especialmente sus tesis sobre la imaginación como puente entre la memoria social y la creación de futuro, la dialéctica entre la sujeción y la libertad, que tan magistralmente delinea en sus ensayos sobre el “juego como Zona de Desarrollo Próximo”, y “el arte y la creatividad”.

Dice Roy Pea, en “Prácticas de la inteligencia distribuida y diseños para la educación”: “En la mayor parte de las concepciones de aprendizaje y razonamiento, la “inteligencia” es entendida como una propiedad de la mente de los individuos. Los contextos educativos escolares especialmente se interesan sobre todo en la inteligencia *solitaria*. Esa inteligencia es lo que examinan las pruebas y lo que debe considerarse que las escuelas tienen la responsabilidad de medir y mejorar. Y sin embargo, la “mente” rara vez trabaja sola; **las inteligencias están distribuidas, en la mente y entre las personas, y en los entornos simbólicos y físicos, tanto naturales como artificiales**. La manera en que concebimos esas relaciones, y el desarrollo de las mismas en el tiempo- no sólo físico, sino histórico y social -, incide en lo que hacemos - o podemos hacer - con las tecnologías en el terreno educativo: no solamente con los medios computarizados, sino también con las tecnologías sociales de apoyo, como la participación guiada o la colaboración entre los pares, y con los materiales de enseñanza y de aprendizaje en sentido amplio. *La “inteligencia distribuida” no es una teoría de la mente y de la cultura, sino un marco heurístico para suscitar y formular preguntas teóricas y empíricas sobre estos temas.*

El conocimiento se construye socialmente, por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos a metas compartidas, o por medio de diálogos y cuestionamientos que nacen de las diferencias que existen entre las perspectivas de las personas. La inteligencia está distribuida también para su uso en **artefactos** tan diversos como las herramientas físicas, representaciones como los

diagramas, y las interfaces entre la computadora y su usuario para tareas complejas. **Los entornos en los que viven los seres humanos están llenos de artefactos inventados para estructurar la actividad, para ahorrar trabajo mental o para evitar el error, y se los adapta de manera creativa casi sin que se lo advierta.** Esas estructuras mediadoras facilitan, organizan y limitan la actividad, y abarcan herramientas diseñadas, representaciones simbólicas, y también personas en sus relaciones sociales. A diferencia de otras especies, en las cuales los comportamientos están determinados por la configuración de su entorno y no por sus contenidos mentales, los seres humanos tienen deseos que los llevan a rehacer su entorno a fin de poner en práctica aspectos del razonamiento, hacer recordatorios para la acción y recibir ayuda de otros. Al hablar de inteligencia distribuida, se alude a los recursos que se hallan en el mundo y se emplean o se utilizan para configurar y dirigir la actividad posible que nace del *deseo*. Esta dirección de la inteligencia puede hallarse en la historia cultural, en la ontogénesis y en la microgénesis de la actividad. El sentido primero de la inteligencia distribuida surge del pensamiento de las personas en acción: en ella se configura la inteligencia distribuida, y no sólo la inteligencia que aporta el agente individual. **La inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee.** Los sistemas de actividad son fundamentales como unidades de análisis para nuestra comprensión del pensamiento (Leontiev, 1978). La inteligencia se manifiesta en la actividad que pone en relación medios y fines a través de realizaciones. Vigotsky sostiene que las interacciones sociales y la actividad mediada por instrumentos - herramientas y signos - configuran procesos interpsicológicos que se transforman en intrapsicológicos por la internalización. Son fundamentales los “aportes” (affordances) de los objetos, que enlazan percepción y acción, propiedades funcionales que determinan cómo la cosa podría utilizarse. El encuentro entre la intencionalidad y el artefacto en la actividad escolar no deriva del registro perceptivo directo que el niño hace de la estructura del objeto en sus “aportes”; la cultura y el contexto escolar contribuyen - o no - a dicho encuentro. El diseño de los objetos y las herramientas de aprendizaje limita frecuentemente su “accesibilidad” a los seres humanos. **La inteligencia depositada en los mismos no se advierte, ha llegado a ser parte tan arraigada de nuestra conciencia que se ha convertido en “naturaleza”, aspecto invisible de nuestro mundo de experiencia.** En la historia de la cultura, esas herramientas y las prácticas de la comunidad de usuarios que las acompañan son los principales vehículos de modelaje de tipos y modos de razonamiento.

El empleo que los hombres hacen de la inteligencia distribuida en el entorno diseñado para realizar la actividad va más allá del determinismo situacional o de una decodificación de las intenciones que se hallan tras el diseño. El proceso incluye la interpretación de los recursos y las relaciones para una actividad creativa y nueva. Los “aportes” del artefacto pueden no estar en absoluto mentalmente representados antes de la percepción situacional; su papel funcional surge sólo en el curso de las iniciativas que emprende un actor, movidas por su deseo, en un entorno

de actividad. La visión es de que la humanidad se rehace a través de una dialéctica de influencias recíprocas: nuestras actividades productivas modifican el mundo, cambiando de ese modo la forma en que el mundo puede modificarnos a nosotros. Al dar forma a la naturaleza y al modo de mediación de nuestras interacciones con ella, nos modificamos a nosotros mismos

La resolución de problemas, sigue un modelo introducido por Dewey en 1910, que ha sido revisado y difundido por George Polya (1957) a través de un gráfico - presente en todos los libros de textos de la corriente dominante de la Psicología Cognitiva - que comprende seis etapas - y que se consideran aplicables a la escritura, la resolución de problemas en álgebra, la comprensión lectora, la toma de decisiones:

DESCUBRIMIENTO DEL PROBLEMA

REPRESENTACION DEL PROBLEMA

PLANIFICACION DE LA SOLUCION DE UN PROBLEMA

EJECUCIÓN DEL PLAN

VERIFICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

REFLEXIÓN PARA CONSOLIDAR EL APRENDIZAJE
--

Roy Pea, en el marco de los enfoques socio-histórico- culturales inspirados en Vigotsky, sostiene que, en relación a ese modelo, hay tres mitos a desterrar. *Primero*. No se trata de etapas lineales de un proceso que va de arriba abajo, sino de un sistema cíclico, en el que cada nuevo conjunto de limitaciones planteadas por los materiales que produce el que resuelve el problema da lugar a nuevas oportunidades de utilizarlo en sus desarrollos siguientes. *Segundo*. El segundo mito es que los rectángulos son construcciones de la mente individual. *Tercero*. El tercer mito es que los diferentes rectángulos son construcciones mentales. Pueden serlo, pero no “libres de herramientas”: en la mediación de esas fases de la resolución de problemas cumplen una función decisiva las representaciones externas, las características del entorno y los artefactos. ¿Qué es lo que entonces está distribuido en la inteligencia? Los componentes del conjunto de la tarea están distribuidos en actividades en colaboración y de aprendizaje entre personas, así como pueden estar distribuidos como resultado de procesos de simbiosis entre seres humanos y herramientas, es decir, en cambios casos, como construcción social, histórica y culturalmente mediada. Aprovechamos la inteligencia de los objetos al emplearlos como

instrumentos en nuestras actividades, y debemos frecuentemente separar la inteligencia de esos objetos para utilizarla de una forma nueva. Una vez incorporada, mediante el diseño, en los “aportes” del aparato, esa inteligencia guía y limita a la vez la contribución que ese artefacto puede hacer a la inteligencia distribuida. ¿Qué es lo que está distribuido?, ¿Qué distribuciones son importante en relación a los objetivos de la educación? No es que tenga que determinarse cómo *deben* distribuirse los sistemas, sino cuáles “transacciones” suelen operarse en la configuración de sistemas abiertos de inteligencia, en el diseño de los mismos, que son fundamentales para que los seres humanos no parezcan “brutos” al usarlas, como sí suelen parecerlo, o “tontos”, “poco inteligentes”, en el uso de otras herramientas o artefactos en la escuela.

Transacción 1: acceso a la actividad vs. comprensión de sus fundamentos. Nuevas herramientas permiten el acceso potencialmente de más personas a la información. La cuestión de la génesis de autonomía no tiene que convertirse en el encapsulamiento de la inteligencia individual, ni una economía cognitiva que se centre en la resolución sin ninguna ayuda garantiza un mejor trabajo por parte del sujeto de aprendizaje, ya que su capacidad para la actividad cooperativa, en equipo, puede favorecer sus posibilidades tanto como la actividad en soledad. Salomon distingue *dos “efectos de la tecnología”* en la mente humana: los efectos que se producen mientras trabajamos *con* ella y los efectos que, como *residuo cognitivo transferible*, deja la tecnología bajo la forma de un mejor dominio de las habilidades y las estrategias. La utilidad educativa mayor está en poner el acento en los efectos *de* ante que en los efectos *con*, de manera de alcanzar un rendimiento autónomo. *Transacción 2: definición estática vs conceptos evolutivos de las tareas.* No se trata de *repartir la inteligencia sino expandirla*, no volver a un determinismo situacional, sino aprovechar la libertad obtenida por la oportunidad que ofrece la tecnología para explorar lo nuevo. Hay que pensar en que el alumno puede no ser sólo usuario sino también diseñador de herramientas. Se delimitan un enfoque sistémico y analítico en la evaluación de la inteligencia distribuida en la asociación entre humanos y computadoras. *Telos evolutivo: nuevas metas de desarrollo.* Si no se ve el desarrollo con metas definidas universalmente en una sola línea, las metas dependen de la valoración cultural y social de los fines y de la selección de medios para dichos fines. ¿Son los cambios en la estructura y los procesos mentales del individuo el objeto de los estudios sobre la educación y las intervenciones evolutivas? Afirmación de Wartofsky (1979): *el artefacto es para la evolución cultural lo que el gen para la evolución biológica: vehículo de información a través de las generaciones.* Son, pues, los sistemas de actividad - hombres, entorno y herramientas - los que pasan a ocupar el centro de la investigación evolutiva. *La enseñanza para el diseño de la inteligencia distribuida* debería ser un objetivo de la educación contemporánea. Una educación así alentaría y refinaría la tendencia del ser humano a recrear su entorno constantemente como andamiaje para su actividad. De manera reflexiva e intencional, ubicando a los alumnos no sólo como

consumidores, sino como re-descubridores metacognitivos y ¿por qué no? diseñadores, productores de herramientas y usos de las mismas, de motivos y sentidos para su uso y transformación.

La construcción de conocimiento sobre los problemas de la práctica profesional requiere una inversión de las relaciones entre teoría y práctica, entre producción y aplicación, entre lo “básico” y “lo aplicado”. Es que los problemas de la práctica profesional, como Schön (1998) enuncia en su *epistemología de la práctica*, son complejos, multidimensionales, borrosos, imprecisos, cargados de conflictos, singulares, dependientes de contexto, de fuerte implicación y atravesados por dilemas éticos – verdaderos *revoltijos* para la mirada de la ciencia positiva -. Los desarrollos producidos en la psicología cognitiva, junto a los aportes de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 1991, 2001a, 2001b) y la psicología organizacional han contribuido a recalcar la dimensión social y cultural de la mente, desatendida en el cognitivismo clásico. Los “modelos mentales de análisis y resolución de problemas situados en contextos de práctica profesional” pueden repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en *comunidades de práctica y de aprendizaje* (Rogoff, 1997, 2001), por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción. En el *giro contextualista en las concepciones sobre el aprendizaje*, la actividad cognitiva debe comprenderse distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía factores individuales/factores externos en la investigación psicológica.. De especial interés es el constructo *modelos mentales compartidos* (*shared mental models*) que recorta el problema de la interacción y compatibilidad entre los modelos mentales que diferentes miembros de una institución generan, comparten y negocian. Sólo la apropiación recíproca de los modelos mentales de unos y otros agentes, en el marco de la negociación e inyección de cambios en la dinámica de los componentes de los sistemas de actividad profesional, puede abrir perspectivas de enriquecimiento en las organizaciones educativas, en el logro de sus objetivos y en la realización personal de sus agentes en determinados escenarios socioculturales. Dentro de las investigaciones en teorías implícitas y construcción de conocimiento cotidiano, escolar y científico, Rodrigo (1999,1997) ha destacado también que los modelos mentales generados por distintos agentes situados en escenarios socioculturales sufren transformaciones, en la medida en que se intenta alcanzar un modelo mental compartido de una determinada situación. La negociación de modelos mentales puede entonces generar cambios en los mismos, como por ejemplo, la explicitación de un modelo mental implícito para el desarrollo de habilidades de reflexión sobre los propios modelos mentales que los sujetos poseen y ponen en acción e interacción.

La propuesta es pensar a las instituciones como sistemas de actividad conjunta en los que la inteligencia está distribuida y la cognición situada. Pensarlas como escenarios socioculturales en los que nos apropiamos de roles y construimos conocimientos, a la vez que nos sujetamos y alienamos en ellos; en los que nuestra mente se expande y a la vez se restringe a determinados modos de pensar, en los que se visibilizan e invisibilizan aspectos de la realidad. Poder reflexionar sobre la práctica es imaginar lo diferente, deconstruir y problematizar lo naturalizado como normal, casi como obvio. En las instituciones aprendemos a aprender y lo hacemos sujetándonos a artefactos mediadores a través de los cuales creemos percibir y comprender la “naturaleza” de las cosas: es también nuestra única manera de percibir y comprender pero podemos revisarla al revisar lo que reside en los artefactos mediadores y en nuestra relación con ellos.

La Psicología tiene una asignatura pendiente: construir conocimiento, no sólo acerca de cómo **internalizamos** consciente o inconscientemente los mandatos de la cultura para reproducirla, habitando y actuando en las instituciones, sino también cómo nos hacemos capaces de modificar nuestro entorno, cómo **externalizamos** nuevos objetos transformando los sistemas de actividad, cómo construimos nuevas herramientas para pensar y dispositivos para actuar, cómo hallamos, intercambiamos y negociamos sentidos a través de la experiencia, cómo cambian las “representaciones sociales” con nuestra participación, cómo producimos nuevas “reglas de juego” para conformar en base a ellas nuestra existencia y la de los que vengan a habitar después de nosotros las instituciones: cómo los actores sociales generamos grados de libertad, conformando redes en las que diferentes lazos habiliten encuentros de significados y sentidos diferentes de aquellos que se encarnaron en nosotros en nuestra vida en las instituciones.

Referencias Bibliográficas

- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Bur R., Erausquin C., Ródenas A. (2001) “Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas”. Ficha de Cátedra. Publicación UBA, presentado en *Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Santiago de Chile, 2003.
- Coll, C. (1988): “Las intervenciones psicoeducativas”, en “*Conocimiento y práctica psicológica y educativa*”. Barcelona
- Cole M. y Engeström Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu .Buenos Aires.
- Chaiklin, S. and J. Lave (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. Extraído el 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- 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 *Estudiar las practicas* Chaiklin S. y Lave J.(comps).Buenos Aires:Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y (2006) “From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in Mycorrhizae Activities” *Organization Studies*, 27: pp. 1783 - 1793.
- Erausquin C., Btesh E., Bur R., Cameán S., Ródenas A., Sulle A. (2002a) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”, en *Anuario IX de Investigaciones Facultad de Psicología*.

Erausquin, C.; Cameán, S.; Bur, R.; Btresh, E.; Sulle, A., Ródenas, A. (2001): "Los psicólogos y su práctica en educación". Presentado en 8ª Reunión Nacional de Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, filial de IUPYS – International Union of Psychological Science -. Rosario. Octubre de 2001

Erausquin C., Basualdo M.E, González D. (2005b) "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.*" en prensa *XII Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Erausquin C., García Labandal L., Carrera N. y López A. (2006a) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en *XXVIth International Congress of Applied Psychology*, en Counselling Psychology, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Julio 2006

Erausquin C. y Basualdo M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". *XXVIth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio 2006

Erausquin Cristina (2007a) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna

Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Rodrigo, M. J. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.

Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.

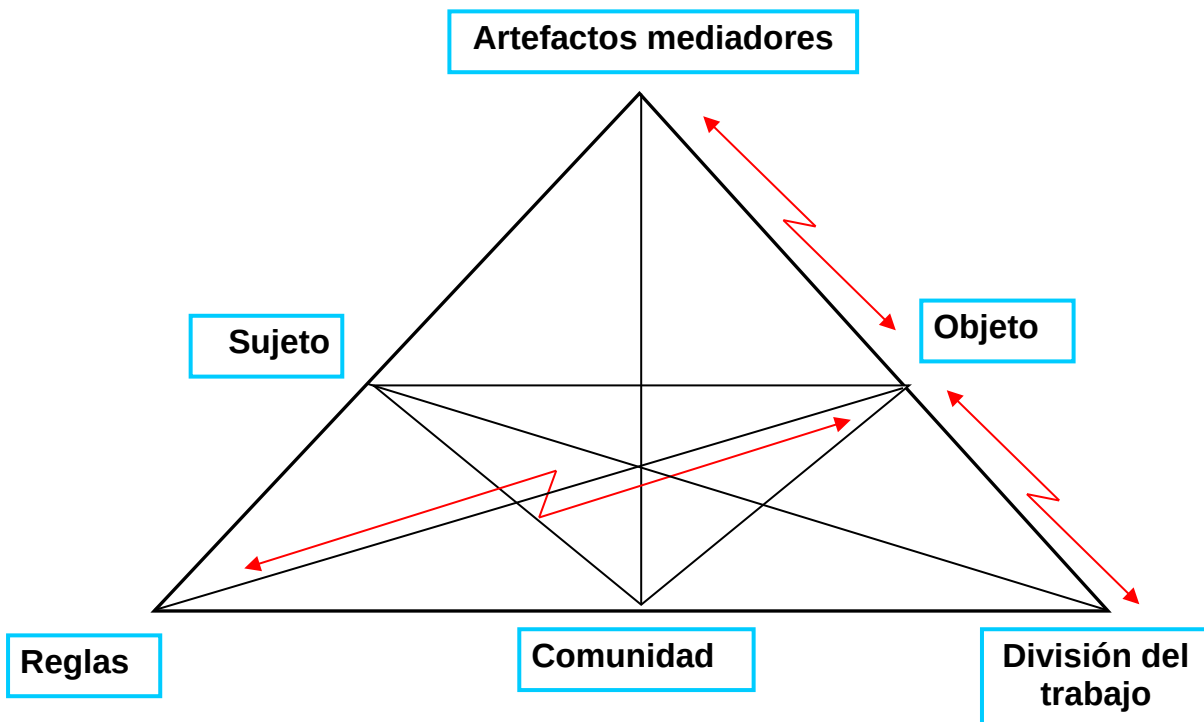
Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992

Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*, Paidós

Vygotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press.

Wenger E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós

Wertsch J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.



“Triángulo mediacional básico expandido”, (ENGESTROM, 1991), un “artefacto” para delimitación de unidades de análisis, en la teoría socio-cultural, tanto para comprender el proceso de aprendizaje escolar, como las intervenciones de los psicólogos en contextos educativos