

Libros de **Cátedra**

Conocimiento psicoeducativo en acción

Analía Mirta Palacios, María Alejandra Pedragosa
y Maira Querejeta (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

The logo for Eduulp, featuring a stylized oak leaf above the word "Eduulp" in a serif font, with "EDITORIAL DE LA UNLP" in a smaller sans-serif font below it.
Eduulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

CONOCIMIENTO PSICOEDUCATIVO EN ACCIÓN

Analía Mirta Palacios
María Alejandra Pedragosa
Maira Querejeta
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Introducción _____ 5

Capítulo 1

La mediación en las prácticas escolares _____ 6

Fiorella N. Gandini

Capítulo 2

Las interacciones en jardín de infantes. Su valor en la promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil _____ 16

Ana Laguens

Capítulo 3

El aprendizaje y la participación en el contexto escolar _____ 25

María Julia Lozada

Capítulo 4

A los objetos, in memoriam. Aportes del neomaterialismo al contexto áulico _____ 32

Ariel Martínez

Capítulo 5

Comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje _____ 44

Analía Palacios

Capítulo 6

Una mirada crítica de los discursos y las prácticas psicológicas y educativas _____ 58

Analía Palacios

Capítulo 7

El desarrollo del conocimiento como asimilación significativa _____ 71

María Alejandra Pedragosa

Capítulo 8

Orientación Educativa Universitaria: acciones de intervención integral _____ 80

María Alejandra Pedragosa

Capítulo 9

Desarrollo y aprendizaje en la Psicología del siglo XX _____ 91

Maira Querejeta

Capítulo 10

Conceptualizaciones de la Psicología Genética y la Psicología Sociocultural
acerca del sistema de escritura y su aprendizaje _____ 101

Maira Querejeta

Los autores _____ 111

Introducción

Esta obra es producto de la labor colaborativa de las Cátedras Psicología Educativa, Psicología y Cultura en el Proceso Educativo y Psicología Evolutiva del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Por tanto, recoge distintas miradas y recorridos para contribuir a la formación de un amplio espectro de estudiantes de grado que cursan carreras de profesorado y licenciatura en el campo de la educación.

El título “Conocimiento psicoeducativo en acción” pretende dar cuenta del propósito central de la obra: revisar distintos aportes sobre los procesos psicológicos, educativos y culturales que sirvan para pensar críticamente las acciones pedagógicas en los distintos escenarios de la labor de los profesores y licenciados. Tales aportes se vinculan con algunas preocupaciones que surgen con frecuencia en las discusiones tanto académicas como de la opinión pública en general.

El desarrollo de los temas procura no caer en una exégesis psicologizante, ni en fragmentaciones entre los campos del conocimiento o en miradas rígidas sesgadas por principios de autoridad para abordar problemas que tienen que ver, especialmente, con la apropiación y la construcción de conocimientos, prácticas y sentidos. Un supuesto de partida que aúna a los autores es el valor de la inclusión y la diferencia como herramienta central para comprender las conformaciones y las transformaciones de los sujetos y los grupos involucrados en los procesos educativos y culturales.

Esperamos que lectura de esta obra sea un principio para profundizar respecto de cada uno de los temas tratados y generar una provechosa reflexión para la formación de los profesores y licenciados.

CAPÍTULO 1

La mediación en las prácticas escolares

Fiorella N. Gandini

Introducción

Este capítulo propone aportar al análisis y la reflexión sobre la mediación y sus implicancias en las prácticas escolares, desde un enfoque psicoeducativo sociocultural. Por un lado, se examinan conceptualizaciones de la teoría sociohistórica de Vigotsky, en particular, sobre la actividad intersubjetiva la interacción social, mediada instrumentalmente y la internalización como procesos específicos de dichas prácticas. Por otro, se desarrolla el concepto de “andamiaje” y su relación con la categoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde aparece el rol del otro, par más capaz, como mediador, para favorecer el desarrollo cultural del sujeto. Asimismo, se presentan algunos postulados sobre la actividad humana, el aprendizaje y el lugar de la mediación, a partir de la descripción y el análisis de los distintos elementos que la conforman. Seguidamente, se abordan las nociones de cognición distribuida, comunidad de práctica, participación y comunidad de aprendizaje, desde las cuales se entiende a la actividad humana como situada, contextualizada y, en consecuencia, socioculturalmente mediada. La mediación no sólo aparece caracterizada desde una perspectiva de ayuda individualista, sino también, colectiva. Por último, se revisan algunas investigaciones en torno al rol de la mediación en las prácticas de lectura.

La mediación como práctica social

Desde la perspectiva de la psicología sociocultural, toda práctica educativa se encuentra inevitablemente mediada. La mediación representa una actividad social implicada en la

génesis de los procesos psicológicos del sujeto, que le permite accionar sobre el mundo, transformarlo y transmitirlo a las siguientes generaciones. La especificidad de lo humano radica en poder construir formas de regulación psicológica superiores, a partir del uso de signos en la vida social, es decir, de herramientas que permiten la interacción y apropiación del medio (Vigotsky, 1979).

El desarrollo de los procesos psicológicos de orden superiores aparece en dos planos: en primer lugar, en el social, entre las personas, como una categoría interpsicológica y, en segundo lugar, en el plano individual, es decir, en el interior del propio sujeto, como una categoría intrapsicológica. Este postulado se conoce como la “ley de la doble formación o internalización” (Vigotsky, 1981), que alude a la génesis y transformación de dichos procesos, donde ciertos aspectos externos de la actividad compartida con otros, se desarrollan en un plano interno del sujeto, en formas privadas e individuales, gracias a las acciones mediadas por los signos (Wertsch, 1985). El germen de la dinámica intrapsicológica se encuentra en las cualidades externas, sociales y semióticamente mediadas (Vigotsky, 1981). Por esto, en la mediación de las prácticas educativas se otorga importancia a la participación del sujeto en actividades intersubjetivas, compartidas con pares y semióticamente mediadas, para la internalización de estas prácticas (Baquero, 1996).

Los sujetos requieren de la participación en actividades intersubjetivas, entre pares, y semióticamente mediadas, para crear, apropiarse, modificar y transmitir los recursos culturales producidos en su comunidad (Baquero, 1996). La participación en estas actividades posibilita la construcción de formas conscientes y voluntarias de regulación de las funciones psicológicas (Vigotsky, 1979).

Las diversas formas de mediación son comprendidas como actividades instrumentales y de interacción social en el desarrollo cultural del sujeto. En las instrumentales se distinguen las herramientas de tipo físico o técnico que operan modificaciones en el mundo objetivo, mientras que en las de interacción social, las herramientas semióticas, en las que el lenguaje ocupa un lugar privilegiado (Vigotsky, 1995). En cuanto a los instrumentos de mediación se encuentran los objetos materiales y los sujetos que actúan como mediadores en las relaciones con otros.

Con relación a lo antes expresado, Wood, Bruner & Ross (1976) ilustran el proceso de mediación mediante la metáfora de *andamiaje* para explicar los procesos graduales de ayuda que aparecen en la realización de las prácticas escolares. Según los autores este proceso facilita que el sujeto resuelva una tarea o logre una meta determinada. Los andamios, como soportes que colaboran y ayudan en el proceso de aprendizaje, requieren que el mediador “controle los elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del estudiante, lo que le permite concentrarse y completar sólo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia” (p. 90).

Durante la práctica, el mediador va cediendo su control y apoyo, en función del dominio creciente que alcanza el estudiante, es decir, que sus intervenciones mantienen una relación inversa con el nivel de competencia del estudiante, a menor nivel de competencia mayor nivel de orientación y viceversa (Bruner, 1978). El andamiaje no se trata de una transferencia de habili-

dades de un mediador a un estudiante, sino que implica poder brindar a éste último posibilidades de desempeño autónomo creciente.

La noción de andamiaje se apoya en el constructo de zona de desarrollo próximo (ZDP), propuesto por Vigotsky (1988). La ZDP es definida como la distancia existente entre la capacidad de un sujeto para resolver un problema de manera independiente (zona de desarrollo real) y la resolución potencial de ese problema en colaboración con un adulto o par más capaz (Vigotsky, 1988). La ZDP es una propiedad del sujeto y de su dominio interpsicológico, ya que está determinada por su nivel de desarrollo y las formas de mediación implicadas en la actividad (Wertsch, 1985). Por ello, el andamiaje parte de la delimitación de la ZDP, a partir de la cual se diseña la mediación, como una estructura de apoyo con las herramientas culturales apropiadas para la situación (Cole, 1984, Newman, Griffin & Cole citados por Cubero & Luque, 2010).

Desde la perspectiva del desarrollo cultural, la categoría ZDP facilita el análisis de las prácticas y las intervenciones en los contextos educativos en busca de mejorar los procesos cognitivos, la apropiación de objetos, los saberes y las normas e instrumentos culturales (Riviére, 1988), como también, la evaluación de las funciones psicológicas antes y durante el proceso de mediación (Cazden, 1981, Moll, 1993).

Actividad, práctica y mediación

La actividad humana se considera sistémica, colectiva e histórica, donde la relación entre el sujeto y el objeto está mediada por instrumentos tanto materiales como simbólicos (Nakache, 2004). Este postulado explica el desarrollo cultural de los sujetos a partir del uso de instrumentos externos y la elaboración de formas complejas de conducta (Luria & Vigotsky, 1992, 1930). Para algunos autores este postulado resulta insuficiente porque se focaliza en las condiciones de la cognición individual y no incluye los atravesamientos que supone la mediación en el marco de prácticas colectivas (Cole & Engeström, 2001).

En busca de superar el postulado individualista, desde la teoría de la actividad, Engeström & Cole (2001) proponen el triángulo mediacional interactivo expandido. Toman como unidad de análisis al sistema de actividad humano y agregan el contexto y el significado a los acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. Los contextos se convierten en sistemas de actividad, que integran al sujeto, al objeto y los instrumentos como un todo unificado, incorporando los aspectos productivos y de la comunicación orientados al objeto, en busca de su distribución, intercambio y consumo.

Engeström & Cole (2001) entienden a la actividad como un conjunto de acciones culturales que comprenden sistemas de coordinación en busca de determinados fines, bajo condiciones específicas. El sistema de actividad propuesto por los autores, se encuentra constituido por un conjunto de seis elementos que se interrelacionan: instrumentos de mediación, sujeto, obje-

to/objetivo, reglas, división del trabajo y comunidad (Engeström, 1987). Estos elementos conforman un esquema móvil e interactivo.

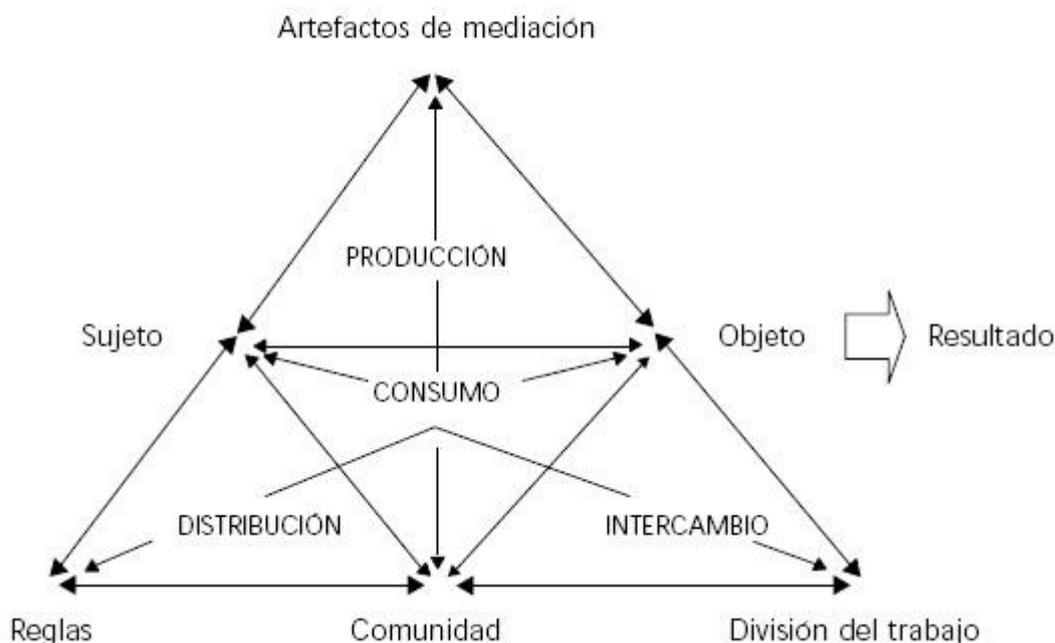


Figura 1. Estructura de la actividad humana. Extraído de Engeström, 1987, p.58.

Los componentes del sistema de actividad presentados en la Figura 1 integran las acciones del sujeto constituidas en comunidad. La comunidad incluye a los individuos y los grupos que comparten un mismo objeto hacia el que se dirige la actividad. Este objeto es moldeado o transformado en resultados, con la ayuda de artefactos mediacionales (físicos y simbólicos). Los sujetos en comunidad se encuentran regulados por normas o reglas de funcionamiento diferenciados a partir de una clara división del trabajo, negociación de tareas, poderes y responsabilidades (Eurasquin & D'Arcangelo, 2017).

El sistema de actividad como unidad de análisis ofrece un panorama sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, así como también, de la distribución de la cognición humana (Salomón, 2001). En esta perspectiva, la cognición no se reduce a pensar en formas individuales, sino más bien, en aquella estructura que surge de interrelaciones complejas entre la variedad de factores intervinientes en una actividad, en distintas situaciones de resolución de problemas. Así, se comprende que la mediación a través de artefactos (materiales o simbólicos) y la manera en que esta relación se resuelve dependen de las diversas formas de actividad, mediación, división del trabajo, reglas con las que se encuentra el sujeto y del contexto sociocultural en el que se desarrolla la mediación.

El modelo de actividad permite analizar las prácticas escolares para complejizar la relación entre el sujeto y su entorno sociocultural. Aporta nuevas dimensiones para abordar la situación de aprendizaje escolar como una práctica social situada, a la vez que facilita establecer relaciones entre dicha práctica y la multiplicidad de contextos cotidianos en los que se inscriben otras situaciones de aprendizajes. Desde esta teoría, se sostiene que el conocimiento es situado, producto de la actividad del sujeto en el contexto, desde y sobre la cultura. El aprendizaje escolar es situado debido a que es necesario incluir a la actividad y el contexto para integrar gradualmente al sujeto en una comunidad o cultura mediada y construida por prácticas sociales (Díaz Barriga, 2003). En esta misma línea teórica, se advierten las categorías de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991 & Wenger, 1998), participación y comunidad de aprendizaje (Rogoff, 1994).

Lave y Wenger (1991) reconocen a la comunidad de práctica como un espacio de interacción y mediación donde un grupo de sujetos implicados activamente en una práctica cotidiana, situada, se apoyan y construyen conocimiento. En esta comunidad, los conocimientos provienen de la experiencia compartida y su asociación con intereses comunes para dar respuesta a necesidades concretas. Los miembros seleccionan los objetivos, establecen la forma de trabajar y se apoyan entre ellos, toman decisiones sobre la forma de participación, el grado de implicancia y el tiempo que le dedican al trabajo. Estos procesos promueven la autorregulación de los miembros en la práctica (Wenger, 1998).

Así, la comunidad de prácticas invita a pensar en los aprendizajes situados y en la participación activa de los sujetos en prácticas concretas que los lleven a construir su identidad en relación con su comunidad. Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje aparece como inseparable de cualquier práctica social situada, implica su contextualización. En las prácticas escolares, se subraya la necesidad de promover entre los estudiantes la participación en una comunidad de práctica, donde el aprendizaje tiene lugar en la medida en que ellos participen de actividades y prácticas socioculturalmente situadas y organizadas. Entre los principales objetivos de la participación se reconoce producir transformaciones de la práctica y de sus participantes (Rogoff, 1994).

En el estudio de las prácticas escolares se propone, también, Rogoff (1994, 1997) propone la noción de comunidad de aprendices o de aprendizaje, como un modelo alternativo a aquellos centrados en el adulto como transmisor de conocimiento (Baquero, 2001). En línea con la idea de comunidad, la autora postula la participación de los sujetos en tres planos.

El primero, el plano institucional, cultural o comunitario, denominado aprendizaje, el cual supone la presencia de los sujetos en una actividad culturalmente organizada que tiene como principal propósito la participación en la actividad de aquellos menos experimentados, o recién llegados a ella. Este plano se refiere a la existencia de una organización de actividades o prácticas por parte de un grupo social, que propicia la participación de sujetos que requieran su iniciación y posterior inclusión en esa actividad. Este plano se caracteriza por el rol activo de todos los sujetos participantes e involucra procesos de coordinación y comunicación.

El segundo plano, interpersonal de participación guiada, presenta aquellos procesos y sistemas de implicación mutua entre los participantes de una actividad. Por un lado, aparece la guía como la dirección que se le da al sujeto desde la cultura y los valores sociales y otros miembros de su grupo. A nivel interpersonal, este proceso se distingue como un modo de analizar todas las interacciones y vínculos entre los miembros participantes de la actividad, lo que hace que exista una multiplicidad de situaciones de interacción. La participación guiada no consiste sólo en facilitar la participación en la actividad, sino también, en su restricción de acceso ya que es la guía quien decide la participación.

El tercer plano, individual, de apropiación participativa, alude a los modos en que los sujetos se transforman a través de su propia participación en la actividad, a la vez que se preparan para futuras participaciones en actividades similares. En esta línea de estudio Coll (2001) postula la “cultura de aprendizaje”, donde los miembros de una comunidad se implican en el proceso colectivo del aprendizaje y establecen relaciones interpersonales en un contexto cultural determinado.

En este sentido, el desarrollo de prácticas escolares se nutre de las ideas de comunidad de práctica, participación, comunidad de aprendizaje y cultura de aprendizaje, que aprecian a la mediación desde lo colectivo, las relaciones entre los participantes, los actos de ayuda de unos sobre otros y la mejora conjunta.

Mediación en la práctica escolar de la lectura

La mediación colabora y orienta a las prácticas escolares. En el caso de la lectura, son diversos los estudios que valoran y atribuyen a la mediación un lugar primordial en cuanto a la mejora en esos procesos.

Palacios (2018) examinó la relación entre lenguaje, pensamiento y metacognición en escolares de tercer año de la educación primaria, entre 9 y 10 años, de distintos sectores socioculturales de la provincia de Buenos Aires. La autora postula que la mediación es un componente clave del proceso de construcción de significados y opera en el espacio del diálogo para la intervención en el potencial de aprendizaje lector de los niños. Esta intervención se puede apoyar en el procedimiento de evaluación dinámica de las capacidades de los niños consideradas como formas de experiencias en desarrollo, maleables y flexibles dependientes de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje (Palacios, 2018).

En este estudio, se aplican distintos métodos derivados de los trabajos de Luria, entre otros se destacan, comparación y diferenciación de palabras, identificación de clases de palabras, reconocimientos de analogías; para la evaluación dinámica del desarrollo de conceptos. Los resultados mostraron el potencial de los niños para abstraer atributos comunes de las series de palabras, reconocer el campo semántico de pertenencia, inferir el significado de términos y establecer relaciones en una estructura semántica específica. En atención a los resultados, la autora señaló la importancia de la mediación para el progreso del

desarrollo cognitivo y, también, la organización, selección y disposición de actividades escolares que propicien la consciencia de los estudiantes sobre la labor intelectual en la que se implican al hablar, leer, escribir y escuchar.

La mediación en los procesos de lectura se destaca como un componente clave para mejorar la comprensión de los lectores que carecen de estrategias o las utilizan de modo incorrecto, activar esquemas de conocimientos previos que ayudan a la comprensión de información del texto, ayudar en la construcción de significados, entre otras, se manifiestan como un conjunto de procedimientos específicos que fortalecen y mejoran la comprensión de texto a partir de determinadas estrategias que operan activando los conocimientos, ya que ayudan a transformar ideas y experiencias previas del lector. La mediación se convierte así en un proceso que intensifica la motivación y el interés por la lectura promoviendo acciones más reflexivas por parte del lector, como así también, el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y meta-lingüísticas que colaboran con este proceso (Palacios, 2018).

En la mediación de las prácticas lectoras, el mediador puede ser tanto el docente como otra persona calificada en lectura, y se caracteriza para guiar y dar soporte a la actividad, compartir habilidades y la experiencia de lectura, brindar ayuda a través de la acción conjunta, reducir o aumentar los grados de libertad de los estudiantes en las tareas, ofrecer un modelo de lector y de escritor, mantener una orientación hacia metas, subrayar aspectos críticos del lector, controlar la frustración, crear conciencia entre los lectores de la importancia de ser artífices de sus aprendizajes y transmisores de los logros a sus pares (Wertsch, 1988 citado por Palacios, 2018)

En la perspectiva de la formación de tutores para la lectura (Morrow & Walker, 1997 y Agudo, 2007), Palacios (2013) propone diversas estrategias de mediación en lectura para el diseño de secuencias en el ámbito escolar. Estas estrategias consisten en: leer textos favoritos, leer y escribir juntos, leer jugando, compartir una palabra y resumir los logros alcanzados. Las estrategias no se presentan en un orden fijo, sino que se ajustan a las necesidades e intereses de los lectores en formación. Son adecuadas a la edad y nivel de escolaridad de los estudiantes, claras y atractivas, lo cual colabora con las situaciones de interacción oral. Se centran, no sólo en la capacidad del mediador de actuar sobre estas estrategias, sino también en la utilización de la ayuda de los demás compañeros a través de intercambios de experiencias de lectura y diálogos sobre ellas.

La “lectura de textos favoritos” aparece como una estrategia que ayuda a aumentar la motivación y el interés del estudiante por la lectura. Se propone la elección de un texto familiar para compartirlo con sus compañeros. El mediador orienta en la elección del material, crea expectativas con respecto de los temas de lectura, focaliza en la lectura de títulos, subtítulos, ilustraciones, muestra la estructura interna del texto y su progresión temática.

Con respecto a “Leer juntos” propone como estrategia que el mediador comience con la lectura en voz alta e invite al estudiante a seguirlo de modo que éste escuche el modelo de lectura ofrecido. El lector es orientado a partir de preguntas que colaboran con la comprensión, estableciendo relaciones con sus experiencias y conocimientos previos (Palacios, 2018).

“Escribir juntos” desafía a los estudiantes a producir sus propios textos, y colabora con el desarrollo de la conciencia metalingüística, al reflexionar sobre el uso de palabras, su organización y función en el texto.

“Leer jugando” colabora con el desarrollo de la imaginación y amplía el campo de significados, ya que a partir de las actividades de lectura mediadas a través del juego, se estimula el pensamiento y la creatividad favoreciendo las interacciones y cooperación entre iguales.

“Compartir palabras” para la facilitación de significados pone en juego la imaginación a partir de un contexto o del significado del texto mediante procesos de inferencias. Esto permite al lector ampliar su vocabulario y facilitar los procesos de reconocimiento de antónimos, sinónimos, campo semántico.

Por último, Palacios (2013) propone como estrategia de mediación dedicarle un tiempo a revisar y valorar los logros alcanzados, detectar obstáculos y compartirlos. El principal objetivo de esta estrategia es que los estudiantes puedan tomar conciencia de sus propios procesos lectores a partir del desarrollo de estrategias metacognitivas, actividades de autoevaluación, coevaluación y autoreflexión, la toma de conciencia sobre lo que aprenden y, de este modo, lograr mayor independencia en las tareas.

En suma, las experiencias de mediación se basan en prácticas que procuran activar procesos complejos, que implican estrategia de ayuda para que los estudiantes adquieran conciencia sobre las tareas de lectura y sus procesos de comprensión. Para su desarrollo y puesta en práctica se requiere tener en cuenta el contexto y las características de los estudiantes, la planificación cuidadosa de actividades, la sistematicidad de las tareas sostenidas en el tiempo y espacio, y la evaluación continua de la acción mediacional para su mejora.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se examinan distintos fundamentos teóricos que dan lugar a la mediación como un concepto central de las prácticas escolares. La mediación es parte de la esencia de los procesos psicológicos de los sujetos y su vida en sociedad. Como actor social el sujeto se enfrenta con la tarea de interactuar con instrumentos culturales a través de los cuales se vincula con otros, construye y transforma el mundo en el que vive y a sí mismo.

Se propone considerar a las prácticas escolares en torno a actividades mediacionales bajo las concepciones de comunidades de práctica, participación y comunidad de aprendizaje, donde sus miembros participen de forma activa, se apropien, transformen y logren hacer participar al resto. El compartir metas, poder superar problemas cotidianos, colabora con el desarrollo de prácticas autónomas en los estudiantes y contribuye a mejorar su desempeño académico.

La mediación se convierte no sólo en el nivel de ayuda de un sujeto “mediador” sobre otros “mediado”, sino que también, se la considera desde lo grupal-comunitario, es decir, implicando a los miembros de un grupo en la participación activa sobre una actividad determinada, orien-

tada, guiada y posteriormente apropiada. Es en este sentido, que la escuela requiere de mayores espacios para aprender entre pares, con otros, en comunidad y en prácticas específicas.

Referencia Bibliográfica

- Agudo, M. (2007). El método tutorial. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. Buenos Aires: ANE. Vol, 69, pp.16-20.
- Baquero, R. (2001) .Contexto y aprendizaje escolar. Baquero, R. & Limón Luque, M. *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad de Quilmes.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas. Simposio Internacional sobre Comunidades de aprendizaje. Barcelona.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5 (2).
- 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. *Journal of education and work*, Vol .14 (1), pp. 133-156.
- Erausquin, C. (Coord.) (2017) Interpelando entramados de experiencias: Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas. Facultad de Psicología, UNLP: Edulp.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Taunnenbaum, A. (1991). *Mediated learning experience (MLE) Theoretical, pschosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House.
- Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En Chaikiln, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: legitímate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge: University Press.
- Leontiev, A.N. (1978) *Activity, consciousness, and personality* (M.J. Hall, trad.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leontiev, A.N. (1981) *Problems of the development of the mind* (M. Kopylova, trad.), Moscu: Progress.
- Luria, A. R., & Vygotsky, L. (1930/1992). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. New York & London: Harvester & Wheatsheaf.
- Morrow, L. & Walker, B. (1997). *The reading team: A handbook for volunteer tutors K3*. Newark, D.E., *International Reading Association*.
- Morrow, L. & Woo, D. (2001). *Tutoring Programs for Struggling Readers*. New York: The Guilford Press.

- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En N. Elichiry, *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Palacios, A. M. (2013b) *Apoyo a escolares en riesgo*. Resolución 2297 SPU/13. Programa de Voluntariado Universitario. Ministerio de Educación de la Nación.
- Palacios, A. (2018) Potencialidades de las estrategias de mediación en la lectura. En Núñez Delgado, P. *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Palacios, A. (2018). Prólogo. En Vallejos, R. y Kröyer, O. *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la Filosofía: desafíos pendientes en la Escuela*. Universidad de Concepción: Chile.
- Rogoff, B. (1994) *Developin Understanding of the Idea of Communities of Lerner*, Minds, Culture and Activity, vol.1, 4, pp.209-229.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., del Rio, P. & Alvarez, A. (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (ed.) (1981) The concept of activity in Soviet psychology, Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Wood, D.& Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, Vol. 66(2), 181–191.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, pp. 89-100.

CAPÍTULO 2

Las interacciones en jardín de infantes. Su valor en la promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil

Ana Laguens

Introducción

En este capítulo abordaremos la promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo a través de las interacciones áulicas en el nivel inicial. Nos interesa este tema, ya que observamos diferencias en lo que respecta al desarrollo lingüístico y cognitivo cuando niños y niñas¹ ingresan al jardín de infantes. Estas diferencias se identifican en diferentes esferas, tales como, la amplitud y diversidad del vocabulario que poseen y, sus estrategias discursivas, las cuales impactarán en competencias que deberán emplear en el futuro, como la comprensión y producción de textos orales y escritos y el aprendizaje en general. Es por esto, que el nivel inicial, a través de las interacciones que se dan en el aula, implica una herramienta potente a la hora de promover estas habilidades fundamentales.

Estudios locales han señalado la existencia de diferencias en el desarrollo lingüístico, en niños concurrentes al jardín de infantes, según la procedencia socioeconómica (Piacente, Rodrigo, & Talou, 1991; Ortale et al., 2017; Rodrigo et al., 2008;). A partir de evaluaciones sobre el desarrollo cognitivo, observaron que las áreas referidas al lenguaje son las más críticas para aquellos sectores desfavorecidos. Estas desigualdades devienen de las diversas experiencias lingüísticas y de vida que portan. Al principio, las interacciones comunicativas se presentan en el medio familiar. La actuación de la familia en la interacción constituye una de las estructuras sobre la cual se apoya el proceso de aprendizaje posterior (Galván-Boivara, & del Rio, 2009). Entonces, distintos medios influyen de diferentes maneras en el desarrollo ulterior de las competencias comunicativas, del lenguaje y la cognición.

Desde su nacimiento, los niños, se encuentran inmersos en un contexto social y cultural signado de interacciones que representan oportunidades de interactuar con otras personas desde muy pequeños. El acceso temprano a las relaciones sociales es beneficioso ya que de

¹ En este texto usamos los términos niños y niñas sin distinción de género a fin de hacer la lectura más fluida. Sin embargo, se toma una posición inclusiva donde se contemplan las diversidades implicadas como niñas y niños.

ellas resulta el aprendizaje de diversas conductas que se constituyen como fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüistas y cognitivas (Garton, 1994).

Debido a la gran complejidad y la diversidad de aspectos de las dimensiones propuestas, los enfoques teóricos que enmarcan este capítulo responden a la perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1964; Bruner, 1986), la psicolingüística y de la sociolingüística. (Nelson, 2007; Tomasello; 2003; Gumperz, 1984). Todas ellas le otorgan al lenguaje y al contexto donde se desenvuelven, un papel fundamental en la organización de los sistemas cognitivos (Rosemberg & Menti, 2014).

Desde la perspectiva psicolingüística (Nelson, 2007; Tomasello, 2003), se postula que la adquisición del lenguaje involucra cierto grado de desarrollo sociocognitivo del niño, dándole gran importancia a las capacidades para establecer relaciones intersubjetivas con otras personas. Del mismo modo, la psicología sociohistórica y cultural de Vigotsky (1964) señala como unidad de análisis para el desarrollo y aprendizaje infantil la situación donde ésta se desenvuelve. Así, desarrollo y aprendizaje son resultado de la internalización de procesos que primero se dan en el plano interpsicológico, en situaciones de interacción con adultos y otros niños en actividades cotidianas, para luego interiorizarse en un nivel individual, intrapsicológico.

En relación a lo expuesto, surge el interés de estudiar la promoción del desarrollo cognitivo y lingüístico a través de las interacciones áulicas en el jardín de infantes, partiendo de la concepción que comprende que lenguaje y cognición se articulan ya que constituyen una representación del mundo (Rosenberg, 2009), que se da en la interacción social (Bruner, 1986; Nelson, 1996; Rogoff, 1994). En esa línea, abordaremos conceptos referidos al desarrollo del lenguaje y la cognición y, las interacciones que promueven el aprendizaje de dichas dimensiones, a través de ejemplos ilustrativos.

El desarrollo del lenguaje y la cognición

Como mencionábamos anteriormente, comprendemos al lenguaje y a la cognición como dos conceptos articulados e interrelacionados. Nos referimos al desarrollo de la cognición, como el desarrollo de la capacidad para conocer el mundo, esto implica construir conocimientos, representaciones mentales de experiencias, de situaciones, de objetos, de propiedades y acciones que permiten comprender las experiencias y ampliar el conocimiento. Entendemos por representaciones mentales, aquellas que el niño va desarrollando en función de su conocimiento del mundo. Las mismas funcionan como “contexto cognitivo” que le permite interpretar las situaciones y construir nuevos conocimientos (Rosemberg, 2007). Por otro lado, cuando hablamos de lenguaje nos referimos a un instrumento de comunicación con otros y de representación de la realidad. Por eso, el lenguaje, es una herramienta para el aprendizaje, y al mismo tiempo es un aspecto importantísimo del desarrollo infantil. Por lo tanto, es objeto de conocimiento y medio de enseñanza (Rosemberg, Silva, & Borzone, 2010).

El proceso de aprendizaje del lenguaje involucra distintas dimensiones y responde a lo que llamamos un aprendizaje procedural, es decir, se aprende en la medida que es usado (Anderson, 1980). Para esto, es necesario cierto desarrollo sociocognitivo que ofrezca la posibilidad de percibir, categorizar y conceptualizar los objetos del mundo, junto con las posibilidades para vincularse intersubjetivamente con otros (Nelson, 2007; Tomasello, 2003). Debe existir un conocimiento compartido dentro de una relación de intersubjetividad (Trevvarthen, 1986) y la atención conjunta de los participantes (Wersch, 1991).

Las dimensiones del lenguaje refieren a diferentes subsistemas que lo componen. Por un lado, nos referimos al fonológico, que responde a los sonidos de la lengua (fonemas), que al combinarse permiten la formación de las palabras. Por otro lado, el subsistema sintáctico refiere a las reglas que permiten la formación de las oraciones. Por último, el léxico o semántico, que se relaciona con la adquisición de palabras. (Rosemberg, et al., 2010).

Siguiendo a Rosemberg (2000), la promoción del desarrollo del lenguaje se da a partir de la adyacencia entre las intervenciones del adulto y la del niño. En el contexto donde se desenvuelven las interacciones, el niño va comparando sus emisiones con las de los adultos. De esta manera, puede ir aprendiendo, reconociendo y reformulando sus enunciados. Lo cual implica el desarrollo paulatino de las diferentes dimensiones del lenguaje, tales como su estructura sonora, su forma sintáctica y el vocabulario. Al referirnos a los diferentes contextos (las representaciones y significados que se ponen en juego en las interacciones), hablamos no solamente del entorno de la actividad, sino también del contexto configurado por las interacciones sociales, lo discursivo, lo lingüístico y lo no verbal (Rosemberg & Menti, 2014).

Cuando los niños y niñas están en edad de ingresar al jardín de infantes, alrededor de los 3 años, aún se encuentran en proceso de adquisición y desarrollo del sistema lingüístico. Es por eso, que las intervenciones e interacciones que se vayan dando en dicho contexto, deberán generar el andamiaje necesario para que niños y niñas puedan conocer y aprehender las diversas formas lingüísticas empleadas en la comunidad.

En este sentido, nos remitimos a los aportes de Bruner (1986), quien introduce el término “andamiaje” como metáfora para dar cuenta, de las acciones verbales y no verbales, que los adultos emplean para apoyar el desarrollo de los niños en el desempeño de actividades.

Para dar lugar a estas interacciones es necesario que confluyan diversos procesos interactivos. Además del lenguaje expresado, la mirada y los gestos serán factores no lingüísticos que conformarán señales e indicios de contextualización que ayudarán a los participantes del intercambio a comprender las situaciones donde se encuentran inmersos (Googwin, 2007). Así, las interacciones permiten llegar a un contexto de comprensión compartida, donde se pueden dar oportunidades para el desarrollo.

A partir de su nacimiento, niños y niñas participan de diferentes situaciones, cuidados, juegos y rutinas familiares. Algunas veces estarán inmersos en dichas situaciones y otras, lo harán observando. Al ver y escuchar, prestando atención a los indicios lingüísticos y extralingüísticos y con el andamiaje necesario por parte de los adultos, el niño irá progresivamente ajustando sus herramientas cognitivas y lingüísticas para representar el mundo y para compartir esas

representaciones con otras personas. Las primeras situaciones que los niños se representan tienen que ver con estas actividades donde los adultos participan con ellos.

Siguiendo los aportes de la perspectiva psicolingüística, destacamos la importancia que tiene el lenguaje en el proceso de desarrollo cognitivo del niño. El lenguaje aprendido en la interacción con otros hace que la cognición del niño se vuelva sociocultural (Nelson, 1996). A través de las interacciones lingüísticas que los niños comparten con los adultos, el niño va incorporando paulatinamente el lenguaje y la posibilidad de reconstruir a partir de él, su experiencia. Estos usos y competencias cognitivas irán conformando un entramado cada vez más complejo, que constituirán diversos “contextos cognitivos” (Rosemberg, 2007).

Aquí, tomamos otro concepto propuesto por Bruner (1983), el de formato de interacción, el cual describe las características de los contextos de interacción social, las que se van constituyendo en formatos de diálogos. Las actividades que se organizan entre el niño y el adulto adquieren carácter de interacciones en las que intervienen ambos interlocutores, respetando los turnos de intervención de cada uno de ellos. Las primeras rutinas donde participan los niños se conforman como “guiones”. Los mismos, son representaciones generales de eventos o rutinas. Los niños recurren a esas representaciones para entender lo que pasa cuando se ven involucrados en esa situación, para poder participar en la situación y para poder promoverla o recrearla ellos mismos (Rosemberg, 2009).

En relación al papel de los distintos participantes en los formatos de interacción y en vinculación con el andamiaje necesario que expresábamos más arriba, retomamos la noción de “participación guiada” (Rogoff, 1994). La que se centra en los sistemas de actividades compartidas y pone de relieve las redes de comunicación verbal y no verbal entre los participantes. La participación guiada, implica la construcción de puentes desde el nivel de comprensión y habilidades que el niño posee en un momento dado para alcanzar otros nuevos, y la organización y la estructuración de la participación infantil en determinadas actividades.

En el nivel inicial de educación, se dan múltiples oportunidades para generar interacciones de estos tipos en las salas. Donde la calidad de la interacción y el rol de las docentes, potencian el desarrollo del lenguaje infantil. En esta dirección, nos parece importante conocer cómo a través de los mecanismos descriptos, en rutinas cotidianas, formatos de interacción, se configuran contextos de aprendizaje, que se ajustan a los “contextos cognitivos” de los niños pequeños para así potenciarlos.

Se hace necesaria, entonces, una aproximación al problema desde una perspectiva que nos permita conocer e identificar los factores que puedan promover el aprendizaje de las dimensiones lingüísticas en la infancia. Proponemos indagar y describir cómo son las estrategias que se empuñan en la enseñanza con niños y niñas en el jardín de infantes para promover el desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje. De esta manera, al promover el desarrollo lingüístico, también se está promoviendo el desarrollo cognitivo.

Las interacciones en el nivel inicial

En el contexto de los jardines de infantes, se dan un sinnúmero de interacciones cotidianas y situaciones que promueven el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas. Para que esto sea posible, es necesario que durante la jornada escolar se construyan situaciones estables. Algunos ejemplos son el saludo, el tomar asistencia, compartir anécdotas, el juego libre, el cuento, entre otras. Estas situaciones pueden ser diferentes según la edad y las salas, pero es necesario que se presenten con cierta estabilidad y se constituyan en una rutina áulica.

Siguiendo los estudios elaborados por Rosemberg y su equipo (2009), entendemos que para que esto suceda, niños y niñas deben tener la posibilidad de familiarizarse con estas rutinas, como parte del proceso de aprendizaje. En la medida en que los niños y niñas se apropian de las rutinas, pueden interpretar tanto lo que se dice en ellas como así también anticiparse a lo que sucederá a continuación. Así, se irá constituyendo la base cognitiva y comunicativa necesaria para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas asertivas.

En estos contextos, entran en juego los aspectos físicos y sociales, como por ejemplo el sentarse en ronda, disponerse para escuchar un cuento, escribir en el pizarrón. De igual modo, toma relevancia el tipo de lenguaje empleado y los factores lingüísticos: la entonación, el acento, las pausas, el ritmo, el empleo de opciones léxicas o sintácticas, que emplee la maestra para dar forma a la situación (Rosemberg, 2000). De esta manera, se forma una suerte de extensión de las primeras rutinas que los niños experimentan en el medio familiar. Y, a partir de ambas, los niños pueden ir construyendo representaciones mentales de dichas experiencias. El hecho de que sean rutinas estables permite que los niños puedan prestar atención a la nueva información que se les propone, destacar lo que es importante, hacer preguntas y complejizar su lenguaje (Rosemberg, 2000).

En una revisión de investigaciones que abordan las interacciones áulicas y la enseñanza del vocabulario, Menti y Rosemberg (2016), destacan varios trabajos que estudian las características de los intercambios conversacionales que promueven el desarrollo del lenguaje en situaciones de ronda, lectura de cuento o juegos (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Dickinson, Cote, & Smith, 1993; Rosemberg, 2007, 2013; Rosemberg & Silva, 2009; Stein, 2013; Torr & Scott, 2006). Retoman el análisis de distintas situaciones de interacción que se dan en el contexto del jardín de infantes, como los juegos y relatos de experiencias personales, para identificar los movimientos conversacionales que las maestras emplean para reconceptualizar la información proporcionada por los alumnos (Rosemberg & Silva, 2009). En estos casos se puede observar que las docentes proporcionan un andamiaje que guía la delimitación de conceptos a partir de su denominación lingüística, la expansión de información referida a sus características perceptivas y funcionales y, el establecimiento de relaciones temáticas y taxonómicas.

Con el propósito de ejemplificar de qué manera, a través de las interacciones áulicas, es posible promover el desarrollo lingüístico infantil y en consecuencia el desarrollo cognitivo, presentamos algunas de las estrategias utilizadas por las maestras en el marco de las investigaciones mencionadas anteriormente. Cabe destacar que, los ejemplos que se presentaron fue-

ron extraídos del Módulo I sobre desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo en el jardín de infantes, correspondiente al programa “Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños” (Rosemberg & Borzone, 2010). La selección de los mismos responde al carácter ilustrativo que los ejemplos poseen para dar cuenta de las nociones que venimos trabajando.

El siguiente intercambio, se dio en una sala de 5 años entre la maestra y los niños, en el momento de la ronda. En la ronda, se promueve que los niños comenten una experiencia personal, así con la ayuda de la docente a través de diferentes intervenciones se crea una matriz propicia para el desarrollo lingüístico.

Maestra: Esperá que no entendí qué me dijiste.

Matías: Yo estaba corriendo y mi mamá se lastimó

Maestra: Vos estabas corriendo y tu mamá ¿con qué se lastimó?

Matías: Con la luz.

Maestra: ¿Con la luz? ¿con la lamparita?

Matías: (gesto afirmación)

Maestra: ¿Adónde se lastimó?

Matías: (el niño se toca la frente)

Maestra: Acá (se toca su frente), en la frente, se golpeó con la lamparita sin querer, por ir caminando al lado tuyo.

Matías: Como a la bruja que le salió el chichón.²

En este ejemplo, podemos ver cómo se crea una matriz propicia para el desarrollo. En sus intervenciones la maestra utiliza distintas estrategias, como ofrecer nuevas palabras e integrar la información traída por el niño, a través de la construcción de frases más complejas y ordenadoras sintácticamente.

En otro intercambio correspondiente a sala de 3 años podemos observar la dificultad que representa para los niños más pequeños reconstruir lingüísticamente una situación que para ellos es cotidiana:

Maestra: Cuando a ustedes los bañan... ¿qué utiliza mamá cuando los tiene que bañar a ustedes? A ver, ¿qué usa mamá?

Ayelén: Pa [para] que me saque la ropa.

Maestra: Primero te saca la ropa, perfecto, con la ropa no te podés bañar, pero ¿qué usa mamá para bañarte?, ¿qué necesitas para bañarte?, ¿qué? Algo importante.

Agustín: Shampoo.

Maestra: A ver, Agustín dijo shampoo... y ¿para qué es el shampoo, Agustín?

Agustín: Pa [para] que me mane [bañe].

Maestra: ¿Para qué lo usa mamá al shampoo?

² Extraído de Rosemberg, C. R; Silva M.C; Borzone A.M (2010) Módulo I del programa “Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos”.

Agustín: Paa [para] que no bañé, paa [para] que no bañe...

Maestra: ¿Para lavarte qué cosa?

Agustín: La cabeza.

Maestra: Exacto, la cabeza se lava con shampoo... Muy bien, pero hay algo que es importantísimo que sin eso no nos podemos bañar. ¿Qué necesitamos para lavarnos el cuerpiño?

Chicos: Jabón.

Maestra: El jabón, muy bien, el jabón. Y hay una cosa que es necesaria para poder lavarse el cuerpo.

Chicos: Shampoo.

Maestra: Shampoo ya lo dijimos ¿qué usa mamá para lavarlos? ¿Qué tiene que abrir mami para lavarlos?

Chicos: Jabón.

Maestra: O sea ¿yo agarro el jabón, me lo paso así, ya me bañé?

Chicos: Sí.

Maestra: ¿Con el jabón solo? ¿No necesito más nada para bañarme?

Karen: No, jabón blanco.

Maestra: O sea, yo agarro un jabón me lo paso así (Hace que se lo frota por el cuerpo) ¿Ya se me sale todo? ¿Qué tengo que usar aparte del jabón?

Karen: Blanco.

Agustín: Blan-co [Como separando en sílabas].

(Los chicos siguen diciendo jabón, blanco, shampoo)

Maestra: No chicos... cuando yo abro la canilla, ¿qué sale de la canilla?

Chicos: Agua [gritando].

Maestra: Agua chicos, si yo no tengo agua... vieron cuando en casa dicen “¡ay! nos cortaron el agua no nos vamos a poder bañar”.³

En este caso, podemos ver que, si bien los niños llegan a narrar la situación, les resulta difícil poder precisar todos los elementos. De este modo, observamos cómo se sirven de representaciones y conceptos previos que son más perceptibles para ellos. Con ayuda de la docente, pueden ir expandiendo su vocabulario y organizando la narración de forma tal que pueden incluir los elementos del guion que habían ignorado previamente.

Algunas conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que los ejemplos presentados nos sirven para ilustrar cómo pueden darse de manera apropiada los intercambios en las interacciones en el aula del jardín de infantes. Permiten observar las estrategias empleadas por las docentes para generar cambios en el desarrollo de sus alumnos a la hora de expresarse lingüísticamente, al mismo

³ Ibid.

tiempo que colaboran en su desempeño cognitivo a través de la organización de los relatos y representaciones mentales.

En consecuencia, destacamos la importancia de reconocer la intrínseca relación existente entre lenguaje y cognición y la particularidad que atañe al aprendizaje del lenguaje. El mismo se desarrolla en la medida que es usado, es por eso que hablamos de aprendizaje procedu-ral. En este sentido, es importante promover actividades de intercambio donde se ponga en juego el uso del discurso, de las palabras y se le posibilite a los niños y niñas oportunidades para expresarse.

Así mismo, el desarrollo del lenguaje está vinculado con la calidad de las interacciones so-ciales. Es importante la existencia de contextos que favorezcan los intercambios, donde docen-tes y cuidadores tomen un rol de andamiaje para facilitar y colaborar en la adquisición de nue-vas habilidades.

Referencias

- Anderson, J.R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388. doi: 10.1348/026151000165751
- Galván-Boivara M & del Rio M (2009). El desarrollo del lenguaje y la identificación de pa-trones interactivos comunicativos y lingüísticos madre-bebé. *INFAD Revista de Psicolo-gía*, 1(1), 67-76.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Barce-lona: Paidós
- Goodwin, C. (2007). Environmentally Coupled Gestures. En S. Duncan, J. Cassell, & E. Levy (Eds.), *Gesture and the Dynamic Dimensions of Language* (pp. 195-212). Amster-dam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gumperz, J. (1984) Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Geogtown Univer-sity Press
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cam-bridge: Harvard University Press.
- Ortale, S., Aimetta, C., Cardozo, M. Sanjurjo, A., Wright, R., Querejeta, M., Di Iorio, S. et al. (septiembre, 2017). *Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en el distrito de Ensenada*. Trabajo presentado en el

- IV Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología de la provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Quilmes
- Piacente, T., Rodrigo, M. A., & Talou, C. (1991). *Piden pan y algo más. Un estudio de crecimiento y desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNICEF.
- Rodrigo et al. (2008). *Evaluación de Impacto del Plan Más Vida (MDHyT/PBA). Componente Metodológico*. Comisión de investigaciones Científicas de la Pcia. de Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1994). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- Rosemberg, C. R. (2000). Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de la escolaridad. Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. Actas de la 23° Reunión de Asociación Nacional de Postgraduados en Educación, Brasil
- Rosemberg, C. R. (2009). Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil. En P. M. Sarlé (Coord.), *Lo importante es jugar* (pp. 41-56). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Rosemberg, C. R., & Menti, A. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo, & A. González. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 251-285). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rosemberg, C. R., & Silva, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572- 591.
doi:10.1080/01638530902959588
- Stein, A. (2013). Aprender palabras en el nivel inicial. Un análisis de los movimientos conversacionales de las maestras en diferentes situaciones de enseñanza. En S. Barei, E. Narvaja de Arnoux, & M. Viramonte de Ávalos (Presidencia), *7° Congreso Internacional Cátedra Unesco*. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Torr, J., & Scott, C. (2006). Learning ‘special words’: Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 153-167. doi: 10.1177/1476718X06063534
- Trevarthen, C. (1982) The primary motives for cooperative understanding. En G.Butterworth & P.Light (eds.). *Social Cognition: Studies of the development of Understanding*. Brighton: Harvester Press.
- Vygotsky, L.S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro
- Wertsch, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

CAPÍTULO 3

El aprendizaje y la participación en el contexto escolar

María Julia Lozada

Introducción

El presente capítulo recoge los fundamentos teóricos y debates actuales en el campo de la Psicología Educativa, para profundizar el análisis sobre las relaciones entre el aprendizaje y la participación, y sus particularidades en el contexto escolar.

Se asume como marco de estudio la perspectiva psicológica cultural. En este marco, el aprendizaje se conceptualiza como una forma de actividad humana siempre situacional, que da cuenta de la transformación de la participación de los involucrados en actividades culturalmente organizadas, en contextos específicos.

En esta línea, la mirada se posiciona en los procesos de aprendizaje escolar como procesos de participación que dan sentido a las actividades del contexto escolar y configura una lógica particular del desarrollo y construcción del conocimiento.

Aprendizaje situado, contexto y actividad

En los enfoques contextualistas, el aprendizaje es concebido como un proceso de enculturación mediante el cual los sujetos se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (Cole & Engeström, 2001). Estas prácticas incluyen valores, normas, sanciones, creencias y conceptos compartidos en la comunidad, que son interiorizados mediante un proceso intersubjetivo y conforman la conciencia individual. Se trata de un proceso heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones que inciden en las atribuciones personales de significado y sentido a la experiencia de aprendizaje.

Contrariamente a los postulados tradicionales, se parte de la premisa que el aprendizaje no es algo estático. Esta particularidad deriva, en parte, de las propiedades constitutivas de la comunidad, entendida como un escenario móvil que se va modificando en la medida en que también cambian los individuos que actúan en su marco. Por lo que a los fines de la investiga-

ción educacional resulta importante examinar el contexto, en especial, las prácticas sociales de las que participa el sujeto y el tipo de actividad que éstas promueven.

Los especialistas señalan dos formas de concebir el contexto. Por un lado, el contexto como aquello que “contiene” (Arrúe, Grippo & Scavino; 2011) o “rodea” una situación. Entendido así el contexto educativo, las posibilidades de apropiación y aprendizaje dependerían casi en exclusiva de las capacidades y limitaciones de los propios sujetos. Por otro lado, desde una mirada sociocultural, el contexto se reconoce como “aquello que entrelaza” la actividad o situación, inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo. El contexto comprende un “entramado” de relaciones definido por las acciones que vinculan a los sujetos que lo constituyen. Por tanto, en esta mirada el contexto tiene relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto, es decir, *sujeto y situación son una unidad* (Cole, 1999). Los procesos de aprendizaje son comprendidos en este marco como un proceso complejo situado en diferentes contextos de actividad

Desde el enfoque histórico- cultural, la actividad puede ser comprendida como un proceso de formación sistémica, colectiva e histórica, en el que relaciones entre las personas y los objetos están mediadas por instrumentos no sólo materiales sino también simbólicos. Así, la actividad se comprende como las relaciones que se establecen entre el sujeto, los instrumentos de mediación y el objeto de conocimiento (Nakache, 2004).

El concepto de actividad, en la perspectiva vygotskiana constituye la unidad básica común de análisis de los procesos psicológicos individuales y sociales, que conlleva la valoración de la acción mediada y la cultura en el desarrollo cognitivo.

En este marco, Leontiev (citado por Baquero 1998, pp 156) advierte las particularidades del proceso de apropiación de los productos culturales objetivados de manera externa, tal como el lenguaje, y resalta las discontinuidades con los procesos “naturales”. Según el autor, la apropiación implica el desarrollo de una facultad o competencia psicológica. “Siempre se trata de un proceso activo. Para apropiarse de un objeto o de un fenómeno, hay que efectuar la actividad correspondiente a la que está concretada en el objeto o el fenómeno considerado” (pp 156).

En la misma línea, el postulado de Engëstrom (2001) otorga relevancia al análisis de los sistemas de actividad donde participan las dinámicas internas y a la actividad subjetiva constitutiva de los procesos psicológicos superiores, mediada por herramientas materiales y simbólicas. El autor toma como punto de partida la tríada de sujeto, objeto, y artefactos mediadores planteada por Vygotsky y complejiza el modelo en un triángulo mediacional expandido, comprendido como un sistema de acciones integrado por: sujeto, instrumento, objeto/ objetivo, comunidad, división del trabajo y normas. Estos componentes se constituyen e implican recíproca y situacionalmente en una lógica dialéctica.

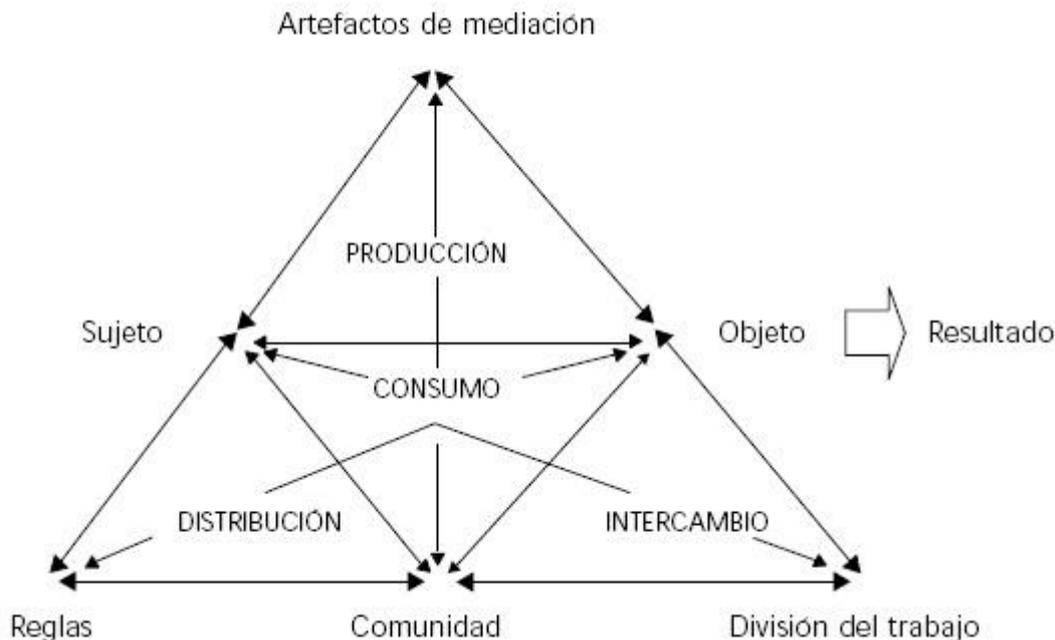


Figura 1. Estructura de un sistema humano de actividad.

Fuente: Engeström (1987)

Como se aprecia en la Figura 1, para Engeström (2001) la unidad de análisis del sistema de actividad humano es una actividad colectiva. El término sujeto refiere al individuo o grupo, el objeto a la materia prima o espacio problemático a la que se dirige la actividad, mediada por herramientas materiales y simbólicas. La comunidad abarca a los individuos y/o grupos que comparten el mismo objeto e implica cierta división del trabajo, con la consecuente distribución de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad. Las tareas están sujetas a reglas, normas y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en el sistema de actividad.

A diferencia de otros modelos, en el sistema de actividad de Engeström (2001) el lugar del sujeto se define en una trama específica de relaciones con una comunidad de referencia, mientras que los procesos de aprendizaje, con anclaje en el sujeto, se distribuyen en la situación. De este modo, los instrumentos o artefactos, quedan por fuera del sujeto y pueden estar presentes en la situación, pero no necesariamente ser apropiados por el sujeto que aprende (Cole, 1999).

Según Engeström (2001) un modelo de análisis de la actividad humana debiera considerar: La representación de la actividad en su forma estructural más simple, como una unidad más pequeña.

La posibilidad de analizar su dinámica y sus transformaciones, en su evolución y cambio histórico.

Ser analizable como un fenómeno contextual o ecológico, con una visión sistémica de las relaciones entre el individuo y el mundo exterior.

Ser analizable como un fenómeno mediado culturalmente.

En este modelo de análisis se destaca la relevancia de las interacciones sociales en las cogniciones humanas y las tensiones que a menudo surgen en la institucionalización de los sistemas de actividad humana.

El sistema de actividad propuesto por Engeström permite indagar en profundidad el fenómeno del aprendizaje, en donde el sujeto, los artefactos mediadores utilizados en la actividad, el objeto a apropiarse, las normas o reglas que regulan las relaciones sociales de esa situación interactúan con el fin de construir un significado conjunto de las actividades y tareas (Cole y Engeström, 2001). Por ello, el aprendizaje, en su carácter situado sólo se comprende en la actividad específica que lo constituye.

Aprendizaje y participación

Baquero (1998) considera que el análisis de la actividad puede facilitar la comprensión del propio desarrollo humano en la medida en que éste se vincula a una apropiación de los motivos de actividades como el juego, el aprendizaje escolar, la interacción entre pares y el trabajo, entre otras.

En el marco de la Psicología Cultural se comprende que el aprendizaje implica la participación activa de los sujetos en actividades culturales, y ello conduce al desarrollo específicamente humano. De este modo, el desarrollo cognitivo se encuentra enraizado en contextos socio-culturales (Cole, 1999; Roggoff, 1993). De allí que aprendizaje y desarrollo están siempre enlazados en los modos de participación de los sujetos.

Rogoff (1997) distingue tres planos a partir de los cuales se organizan las actividades humanas, que se corresponden con procesos personales, interpersonales y comunitarios, a saber: *apropiación participativa*, *participación guiada* y *aprendizaje o apprenticeship* respectivamente. Estos planos de análisis están interconectados, no son separables o jerarquizados y comprender cada uno de ellos exige implicar a los otros.

En el plano institucional ubica la metáfora del aprendizaje o “apprenticeship”, que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada. Por tanto, deriva la importancia de la atención en la naturaleza específica de la actividad en cuestión relacionadas a diversos aspectos de la comunidad como económicos, políticos, materiales, entre otros.

En el plano interpersonal, la participación guiada da cuenta de los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye tanto las interacciones cara a cara como a distancia, que no exigen co-presencia. El adjetivo guiado alude a la dirección ofrecida tanto por la cultura y valores sociales como por los otros miembros del grupo social.

Por último, en el plano individual, la apropiación participativa refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose para futuras participaciones en actividades relacionadas. Supone un proceso de reconversión más

que de adquisición. El aprendizaje implica, entonces, cambios en las formas de participación de los sujetos en las actividades culturales en que están implicados.

En efecto, la “participación” es una idea central en la perspectiva situada del aprendizaje y alude al proceso mediante el cual los noveles se incorporan a una comunidad de práctica y se convierten progresivamente en miembros legitimados de esa comunidad. Lave y Wenger, (1991) señalan que las actividades y/o sistemas de actividad son aquellas a través de las cuales los noveles avanzan por medio de una participación periférica legítima hacia su ubicación en el mundo social particular al que intenta pertenecer, mediante múltiples modos de participación, más o menos comprometidos e inclusivos.

Se aprende participando de las actividades con otros y gradualmente se va comprendiendo los sentidos de la actividad. De este modo, aprendizaje y participación se encuentran íntimamente relacionados, en cuanto todo aprendizaje depende del modo de participación que se desarrolle, o en otras palabras, del sentido que las acciones adquieren en una situación determinada (Arrúe, Grippo, Scavino et. al, 2010). Son los procesos de participación situados histórica y socialmente los que configuran los aprendizajes.

Participación y contexto escolar

Los procesos del aprendizaje dependen de la participación y la interacción de los sujetos en las situaciones particulares y los contextos que dichas situaciones recrean. Los modos de participación están entrelazados con los contextos donde se generan. En concordancia con los aportes de Cole & Maddonni (2004) se sostiene que la escuela puede pensarse como un contexto específico de formalización del desarrollo humano, que lo delimita, distribuye, orienta y estructura; al mismo tiempo que se entrelaza y articula con otros contextos, ampliando o desdibujando fronteras. El contexto escolar constituye, desde esta perspectiva, una estructura social que regula las formas de participación, los intercambios e interacciones y las prácticas de aprendizaje al interior de ese contexto. Por otra parte, el contexto un marco interpretativo y una significación particular a la actividad que allí se desarrolla.

El aprendizaje que se da en el contexto escolar es un tipo de aprendizaje específico, diferente a otros tipos de aprendizaje que se conocen genéricamente como aprendizaje en la vida cotidiana y que están más relacionados con la resolución situada de tareas específicas para la supervivencia del grupo social (Arrúe, Grippo & Scavino, 2010). Según Moll & Greenberg, 1993, estos aprendizajes se apoyan sobre “fondos de conocimiento” que están distribuidos entre los sujetos y ligados a la historia de su comunidad. Los autores dan cuenta de cómo las lógicas del conocimiento difieren en los distintos contextos. En los contextos familiares, a diferencia del contexto escolar, el conocimiento no es privativo del individuo, sino colectivo, y está distribuido entre distintos sujetos y artefactos mediadores.

Para que los sujetos puedan poner en juego en el contexto escolar los fondos de conocimiento de otros contextos de aprendizaje, hace falta un doble movimiento que garantice un

entretreído entre esas lógicas de conocimiento y esos contextos. En esta línea, Cazden (2010) revaloriza las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes, donde se establece un entramado que permita, “realizar conexiones sobre lo familiar” y “desbloquear lo extraño”, es decir, comprender las relaciones entre lo conocido y lo nuevo.

En el mismo sentido, Elichiry (2013) retoma los aportes de Bajtin para sostener que el aprendizaje se construye en el interjuego de voces, por lo que los procesos comunicativos asumen un carácter esencial en la actividad de aprendizaje. Por esa razón resultan de relevancia significativa los estudios sobre las interacciones educativas que promueven los aprendizajes. Los trabajos de Bajtin sobre el discurso como un proceso dialógico sociocultural remite a pensar el lenguaje como un proceso dinámico, social y epistémico de construcción de conocimientos y negociación de significados. Así, el discurso educativo, como mediador cultural cognitivo del aprendizaje y la escolarización, se organiza a partir de estructuras de participación y las interacciones que se establecen en el contexto escolar y en las aulas en particular.

Reflexión final

En una mirada situada, se comprende el aprendizaje como un proceso intersubjetivo vinculado a cambios en las formas de participación de los sujetos en una actividad conjunta, en contexto específico que la configura. Como sugería Rogoff (1997), esto no significa sólo que los sujetos “toman parte” de modo diferente, sino que sobre todo, son parte de una situación que cambia y produce aprendizaje. En esta perspectiva, la razón de ser de todo aprendizaje radica en la conjunción que se produce entre el sujeto, la situación y su contexto.

Los especialistas sostienen que las particularidades del aprendizaje humano en su carácter situado y dialógico permiten pensar el aprendizaje de la participación en los contextos educativos. Las tramas que se establecen entre los sujetos en estos contextos están fuertemente ligadas a los motivos para participar y a la construcción de un sentido colectivo sobre la actividad. Por eso, analizar el aprendizaje de la participación implica preguntarse por contextos de intercambios comunicacionales que se generan y regulan los motivos de las acciones de los sujetos (Arrúe, Grippo y Scavino, 2010).

En efecto, el aprendizaje de la participación está íntimamente ligado al tipo de participación que se habilite y proponga en el contexto escolar; se aprende a participar participando. Esto requiere habilitar, alojar, incluir la pluralidad de voces en el contexto escolar y en particular en el aula, para la construcción y negociación de sentidos. Por eso, participación e inclusión tienen un punto de encuentro en cuanto aluden a la posibilidad de hacer oír la propia voz.

Reconocer la participación como un derecho implica en el plano de la inclusión educativa, indagar cuáles son las propuestas pedagógicas que facilitan la forma específicamente humana, interactiva y participativa de aprender, es decir, que garantizan la participación de los sujetos en sus propios procesos de aprendizaje.

Referencia bibliográfica

- Arrúe, C., Grippo, L. & Scavino C. (2010). Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista. En, Ubal M. y Varón X. (comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibro.
- Arrúe, C. y cols. (2010). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación. Motivos y obstáculos a la hora de participar. En, Ubal M. y Varón X. (comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibro.
- Baquero, R. (1998). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Cazden, Courtney B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En, Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- 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*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y (1987) Learning by expanding. Extraído 10 de marzo de 2009 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engestrom, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14 (1), pp.133-156.
- Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista digital Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)* Año 2 Vol. 4
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro
- Maddoni P. (2004) "La escuela entre lo universal y lo particular". En: Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Moll, L. & Greenberg, J. (1993) Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En: Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós..
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En: Wertsch, J, del Ríó P. & Álvarez A. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

CAPÍTULO 4

A los objetos, *in memoriam*. Aportes del neomaterialismo al contexto áulico

Ariel Martínez

Anecdotario, una introducción probable

Este aporte encuentra su punto de inicio en una reflexión sobre mi propia práctica docente en el contexto universitario. El propósito es –de la mano de los aportes contemporáneos que emanan de los neomaterialismos– proyectar imaginativamente otra ontología donde los objetos graviten de otras formas, alternativas, con mayor dignidad, como entidades materiales cuyas presencias cuentan más allá de las representaciones convencionales que enaltecen lø humanø⁴ como fuente de saber y dominio de lø Otrø. Todo lo que sigue es especulativo pero, espero, productivo. Y empieza con un relato de experiencia:

Subo las escaleras hasta llegar al aula donde dicto clases. Estoy muy próximo al aula cuando recuerdo que necesito la llave, puesto que la puerta se encuentra cerrada para proteger el cañón, la computadora y demás mobiliario. Bajo nuevamente las escaleras hasta la oficina de aulas y retiro la llave. Nuevamente las escaleras. Me acerco a la puerta del aula, løs estudiantes me rodean. La llave resiste y no da las vueltas en la cerradura. Con un pie empujo la puerta hacia adentro, y esto permite que la llave gire. La puerta abre. Entro, dejo mis cosas sobre el escritorio. Campera y mochila en la silla, botella de agua, borrador y marcadores sobre el escritorio. Apago el cañón, que esta innecesariamente encendido, al igual que la computadora, seguramente de la clase anterior, o la anterior. Løs estudiantes se sientan dispersos en el aula. Uno de elløs entra al aula con su bicicleta y nos dice que perdió el candado. La bicicleta, ahora, junto a nosotros, está en el aula. Comienzo con la clase, hablo mientras recorro el aula mencionando aspectos teóricos que introducen el tema a desarrollar. Variøs alumnøs toman mate, y me convidan. La puerta del aula se abre y las bisagras crujen. Un perro entra y recorre el aula, se detiene por momentos porque al-

⁴ A partir de las posibilidades del lenguaje escrito, se opta por utilizar el universal masculino hegemónico y tachar con una barra, como gesto simbólico que hiere la pretensión masculinista de universalizar su punto de vista, el determinante de género masculino.

gunos de los estudiantes le hacen caricias. Encuentra un lugar debajo de un banco y se acuesta. Comienzan los diálogos a partir de mis preguntas. Doy ejemplos. El tema es complejo y abstracto, pues se trata de la reorganización pulsional en la pubertad de acuerdo a las ideas de Freud. Es necesario contar con algunas claves conceptuales en torno al cuerpo que se desprenden de la teoría psicoanalítica. Ante la dificultad de la abstracción tomo el borrador en mis manos y les pido que se imaginen que es el cuerpo de un bebé recién nacido. Todas las miradas se concentran en ese objeto que ahora es integrado a la explicación. Los gestos y la atención de los estudiantes cambian. Aparecen preguntas al respecto. Anoto en el pizarrón un esquema. El marcador tiene poca tinta. Busco en mi mochila otro. En el fondo tanteo uno y con él remarco el esquema ahora más visible. Sigo explicando algunas ideas vinculadas al esquema mientras camino hacia el fondo del aula. Creo que nadie escucha, porque todos miran el pizarrón y anotan el esquema realizado, algunos le sacan fotos con el celular. Un termo cae al suelo y se rompe, se forma un charco de agua caliente. El perro se asusta y se retira del aula. Minutos más tarde irrumpe progresivamente el ruido de un helicóptero, permanece durante varios minutos en los que me es imposible hablar. Esperamos, veo que un estudiante pega un chicle debajo del banco, y esto me lleva a ver como otro de ellos apoya sus pies en la pared y la ensucia. La huella de la zapatilla queda registrada. El sonido del helicóptero se retira progresivamente. Ahora es posible continuar con la clase. Cuando los estudiantes se retiran, observo los bancos, desordenados, y busco el borrador, pero desafortunadamente descubro que el segundo marcador con el que realicé varias inscripciones es indeleble.

Atormentado por la conspiración de múltiples presencias materiales no humanas, me fue posible dimensionar numerosos objetos que sostienen, acompañan, posibilitan, incluso estorban la enseñanza en el contexto áulico.

Desde hace una década los debates contemporáneos dentro de las ciencias sociales se han interesado de forma creciente en la materialidad. Este regreso de la materia a la agenda de la investigación social marca el desafío de enfrentar analíticamente otros focos de debate, como la agencia misma, la actividad, el poder y la vitalidad de los objetos. Desde allí han surgido las críticas a miradas tradicionales dentro de las ciencias sociales que han elaborado sus saberes en torno al supuesto de la desmaterialización de lo específicamente social. Esta pregunta por la materialidad, sin embargo, involucra preocupaciones en torno a la naturaleza, los objetos cotidianos, el sustrato real del cuerpo y sus procesos, entre otros focos de interés. Lo cierto es que, desde los albores de la modernidad, hemos entronado la racionalidad haciendo de nuestra capacidad de elevarnos hacia la abstracción la marca de una cualidad ontológicamente excepcional que, incluso, se arroga la denostación de la materialidad. Sin embargo, estamos formados de materia y, en algún sentido, somos ontológicamente homologables a los objetos del mundo. Abrir espacio conceptual a los objetos implica reconocer que, en tanto que sujetos modernos, no somos fundamento absoluto de nosotros mismos. Admitir la desposesión en con-

traste con la omnipotencia supone abrir nuevas dimensiones que incrementan la complejidad de los fenómenos que frecuentemente colocamos bajo estudio.

Los objetos como soporte

Las aulas se encuentran plagadas de discursos sobre los que circulan saberes académicos. Los profesores toman la palabra, hacen preguntas, los estudiantes responden, o no, y los profesores a su vez comentan las respuestas de los estudiantes, o continúan con una dinámica de clase sostenida y amparada, mayormente, por los causes lingüísticos. ¿A qué se debe la pregnancia de los aspectos discursivos en el aula? ¿Por qué motivos no solemos integrar en nuestras reflexiones la participación de múltiples objetos? Los docentes emplean una variedad de objetos materiales para la circulación del conocimiento: pizarrones, bancos, mesas, tizas, libros, anteojos, mapas, cañones, lapiceras, papel. Sin ellos, la enseñanza y el aprendizaje serían ciertamente, por decir lo menos, diferentes, si no imposibles.

Si nos es imposible obviar que los profesores y los estudiantes utilizan objetos todo el tiempo, seguramente esto se debe a que ellos permiten dar forma a lo que se intenta representar, y configuran el *cómo* se organiza la clase misma. Por cierto, la materialidad de los objetos se integra de maneras muy diferentes y, por lo tanto, deben ser tenidos en cuenta como parte constitutiva de la discusión. No es difícil apreciar que, en el grueso de las aproximaciones al campo educativo, la atención se centra en los aspectos discursivos que se ponen en juego en el aula, y cómo estos aspectos lingüísticos recubren, se apoyan o utilizan objetos materiales. Estos objetos, incrustados y participes de las prácticas educativas, son utilizados o manipulados constantemente, incluso se transforman en signos dentro de contextos sociales específicos. Así, las marcas discursivas que subyacen a los conocimientos teóricos se encuentran inscriptos en estos objetos, permitiéndoles adquirir existencia social y utilidad didáctica.

La interacción entre el discurso y los objetos materiales en el aula puede ser señalada, por ejemplo, al considerar la construcción social de los objetos como producto de la interacción misma. Y no sólo Erving Goffman (2006), y su interaccionismo simbólico, es quien nos ha permitido pensar esto. En rigor la idea de que los objetos son importantes para la práctica humana y la sociabilidad es de larga data. Bajo las claves teóricas de Pierre Bourdieu (1979), por ejemplo, no podríamos desconectar el *habitus* sostenido en la sedimentación de prácticas históricas que se han acumulado, a lo largo del tiempo, dentro de los objetos. Ellos imponen cierto orden en el espacio y, por lo tanto, participan en la organización del mundo social. En algún sentido no es erróneo afirmar que el orden social se materializa en los objetos, los que, a su vez, representan el orden social y cultural en el que se insertan en tanto piezas materialmente constitutivas. Por otra parte, la materialización de los objetos sociales no representa simplemente una cristalización simbólica de disposiciones cognitivas voluntariamente comandadas por un sujeto autónomo y racional. Más bien, los objetos contribuyen a prefigurar, de algún modo, la acción de quienes circulan en ese contexto socio-cultural específico. Bourdieu (2007) nos dice que

El espacio habitado (...) es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural. (...) El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos contruidos según las mismas estructuras (p. 124).

Por su parte, George Mead (1972) ha enfatizado el uso y el manejo de los objetos físicos, y cómo esta manipulación nos obliga a observar el papel de estos objetos para anticipar su comportamiento y su resistencia. Lo interesante del planteo de Mead radica, justamente, en la resistencia que los propios objetos físicos imponen a nuestros intentos de instrumentalizarlos hasta, incluso, retirarse de nuestro alcance. Sin embargo, aquel sentido contrasta con la forma en que los objetos circulan, convencionalmente, teñidos de una perspectiva instrumental, esto es: son productos de la agencia humana, y su fabricación y utilización se encuentran supeditadas a su valor de uso y su potencial destrucción y descarte bajo la forma de desecho o basura. Tan pronto como eso sucede, se hace evidente que los objetos solo se tornan inteligibles, están disponibles y se pueden experimentar cuando pueden ser, o cuando efectivamente están siendo, utilizados.

Otra vertiente de la proliferación de objetos muestra resistencia a esta idea que hace de los objetos entidades exclusivamente útiles y los conduce a un determinado propósito. Por ejemplo, los objetos artísticos muestran que la pregunta por la utilidad no es apropiada, al menos no lo es para todos los casos. Algunas aproximaciones post-fenomenológicas rastrean las cualidades corporales y sensuales de los objetos materiales en su relación con los agentes humanos. Aún así, después de todo, necesitamos a los objetos, aunque no estemos dispuestos a admitirlo. La forma en que el mundo se nos presenta no es sin la mediación de objetos y artefactos tecnológicos. Algunos objetos se convierten en una parte imperceptible de *nuestros* cuerpos, mientras que otros se ofrecen como signos a ser interpretados. Así, algunos objetos invitan a algunas acciones e inhiben otras a través de sus cualidades sensuales y sensitivos (Frykman & Povrzanović Frykman, 2016).

Preguntémoslo de una vez, ¿por qué la pregunta y la indagación en torno a los objetos? El fuerte impacto en la academia del postestructuralismo y del construccionismo social, en sus diferentes versiones, ha suscitado ciertas preocupaciones con respecto a la materialidad del mundo social. Y esta preocupación no es ajena al campo de la educación. Es sabido que la sociología de la educación rara vez se ha interesado por los objetos materiales del aula, mucho menos por aquellos que, a pesar de no haber sido diseñados ni contruidos para fines educativos, inundan las aulas como presencias necesarias. Los estudios que siguen el modelo de la reproducción sociocultural de Bourdieu ven a los objetos como símbolos de clase social y no como soportes materiales que operan en la transmisión de conocimientos. Por momentos nos

olvidamos que sin materialidad no hay fenómenos sociales o culturales. Los objetos no son reconocidos, y su accionar queda oculto bajo una versión del mundo que los relega a una ontología sustancial, compacta, quieta y silenciosa.

Las investigaciones psicoeducativas ancladas en la perspectiva sociocultural de Vygotski, por ejemplo, enfatizan el papel de los artefactos simbólicos y materiales en tanto herramientas de mediación que operan en el aprendizaje. Es cierto, la amplia gama de materiales didácticos que se promueven y circulan en el aula tienen el poder de restringir o permitir procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso, la apelación a un objeto en el contexto áulico puede tener una contundencia tal que su materialidad se torna capaz de concretizar categorías abstractas y, así, ese objeto se torna el centro de un espectáculo, el protagonista de una performance que concentra en sí la atención de miradas, disposiciones corporales, y no sólo de acciones discursivas.

Nadie se atrevería a poner en duda que los aspectos discursivos configuran un soporte privilegiado para la enseñanza. Es claro que sin el lenguaje se vuelve imposible producir y representar el conocimiento. Incluso en el lenguaje encontramos las condiciones de producción del pensamiento mismo y de los marcos que tornan inteligibles a los objetos. Por tal motivo, no podemos afirmar que los objetos existan fuera de los juegos del lenguaje. Aún así suelen emplearse soportes materiales, objetos, que configuran una gran variedad de artefactos que, digámoslo una vez más, hacen posible la circulación del conocimiento en el espacio áulico. Incluso un artefacto ordinario como una lapicera, o un borrador, devienen objetos capaces de encarnar conocimientos múltiples con diferentes grados de abstracción. Tan pronto como un docente introduce estos objetos para incardinar la abstracción de un concepto, los estudiantes detienen sus conversaciones informales, disponen sus cuerpos y dirigen su mirada hacia el objeto. Aún más, los estudiantes en las últimas filas, a menudo, buscan el modo para poder observar adecuadamente.

El empleo que los docentes hacen de estos artefactos materiales devenidos objetos – capaces de encarnar conocimiento y con el poder de llamar la atención– suele ser intuitivo. Muchas veces es producto de un recurso al que se acude en el momento en que el discurso muestra límites para la comprensión de un determinado arco de sentidos. La utilización de objetos ordinarios no suele ser un componente que integra las planificaciones docentes. Tal vez sea por este motivo que los objetos, a pesar de sostenernos materialmente e incluso didácticamente, pasan tan inadvertidos.

Quiero sugerir una lectura diferente en torno a estos objetos. Deberíamos proyectar en ellos el reclamo de un lugar en los complejos procesos que se despliegan en el aula, pues, después de todo, configuran activamente las condiciones materiales de posibilidad mínimas del proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluso, como hemos señalado, devienen objetos capaces de encarnar, atraer la atención y condensar los saberes en cuestión. Tanto el pizarrón, el marcador, el borrador, entre tantos objetos son visitantes frecuentes del aula, incluso algunos de ellos la habitan constantemente. Y la relevancia de tales objetos no radica en que hayan sido diseñados y construidos para ser utilizados a los fines de la enseñanza. Lo que vuelve relevante a

los objetos es la alianza que traman, implícitamente, con el profesor. Y de tal alianza participan constitutivamente los estudiantes y la atención que dirigen no solo a la presencia sustancial del objeto, sino a sus aspectos performáticos.

Ya ha quedado claro que, a los fines de la enseñanza, no muestran menos aptitud aquellos objetos cotidianos que no han sido diseñados y producidos para tales propósitos. Uno podría creer que estos objetos que no pertenecen al universo educativo requieren que el profesor los integre y transforme en un soporte de saberes específicos. Muchos profesores, incluido yo mismo, nos hemos vuelto capaces de torcer, en cierto sentido, y mediante el discurso, las resistencias materiales de objetos ordinarios. Así, un borrador deviene *pulsión*, *enunciado identificatorio* o cualquier otro concepto sin un claro referente empírico. El discurso trasmuta un objeto cuya materialidad sostenida por mi mano vuelve más concretas todas aquellas propiedades conceptuales predicables, ahora, a algo cuya densidad sustancial logra concentrar la atención.

Los objetos son menos pasivos de lo que estaríamos dispuestos a creer. Ellos muestran, eventualmente, resistencias respecto de los velos semióticos que intentamos conferir y, así, mitigan las asociaciones irrelevantes que los estudiantes tampoco están dispuestos a admitir. Sin embargo, la distancia existente entre el concepto a explicar y la materialidad de los objetos ordinarios –no diseñados para ser utilizados en el aula– genera un abismo que debe ser saldado con lenguaje para minimizar cualquier posible asociación no pertinente. Y esto es inevitable, fundamentalmente porque la presencia del objeto reclama su especificidad suscitando, también, asociaciones que se invocan desde su propia materialidad –después de todo, un borrador no es *pulsión*, tampoco un *enunciado identificatorio*. La presencia material del objeto admite una transformación que debe ser negociada entre la interpretación del profesor, las demandas activas de la materialidad del objeto mismo y los sentidos que los estudiantes construyen al respecto. Esta negociación entre múltiples integrantes de la escena, no todos humanos, logra un anudamiento posible cuando sufre un proceso de estabilización y cierre. Profesor, estudiantes y objetos ordinarios conjuran una conexión en la cual los objetos de conocimiento son diseñados, contruidos, modelados y experimentados a través de asociaciones no evidentes.

El pizarrón es un objeto, si no diseñado, al menos sí explícitamente utilizado para la enseñanza. Incluso es un organizador espacial relevante, ya que configura la disposición espacial que delimita un frente y hace del aula un dispositivo óptico. En parte por estos motivos, el pizarrón desempeña un papel importante y suele ser constantemente utilizado. Mi práctica docente se encuentra amparada por la propiedad bondadosa del marcador que destila marcas de tinta degradable cuando entra en contacto con la superficie del pizarrón. Y esta superficie también es una aliada, tan relevante como yo, pues retiene en su superficie los esquemas, gráficos y palabras trazadas y las sostiene allí antes los ojos del estudiante inquisidor. Obviamente, como objeto material, el pizarrón tiene ciertas características técnicas que danzan, no siempre al mismo ritmo ni en sintonía, con los objetos teóricos y epistémicos que allí circulan.

El pizarrón anuda materialidad y cognición bajo un nudo demasiado intrincado que nadie se ha interesado por desenredar. Nos muestra mapeos de procesos y recorridos, permite la participación de uno o varios participantes, al mismo tiempo, o no. También los trazos que descan-

san en su superficie pueden ser borrados inmediatamente para que un error sea saldado. Incluso puede borrarse con la mano, y de hacerlo nuestras manos quedan, eventualmente, manchadas con tiza o tinta –acto de soberbia que irrumpe desde la alianza entre pizarra y la tinta, en la que ambas nos recuerdan que somos cuerpos y materialidad, igual que ellos. Algunos insultos que los objetos materiales profieren al sujeto cognoscente son tan doloroso que no llama la atención que nos adjudiquemos todo el protagonismo en las instancias y dimensiones del proceso desplegado en el aula. Decimos buscar complejidad, pero estamos dispuestos a pagar con simplificación la salvaguarda de nuestro narcisismo racional. Mientras tanto, el pizarrón admite tachaduras, nos permite que las cosas que le hemos ofrecido puedan ser retiradas o borradas. Al presentar un tema con gráficos o palabras, nombres, fechas u oraciones, el pizarrón conserva mis marcas –yo mismo soy un marcador cognoscente, y también material– y las marcas del marcador de tinta –aquel objeto material, que, después de todo nada tiene de ajeno al proceso cognoscente. El pizarrón hace existentes y, por tanto, procesables las marcas gestadas en su superficie. Y es preciso admitir que es un aliado extremadamente leal, pues no hay registros de letras, números o gráficos abruptamente caídos, repentinamente diluidos o inesperadamente arrojados al suelo.

El pizarrón se esfuerza por hacer visible, para todos, aquello que de lo dicho debe persistir, bajo la forma escrita, durante el transcurso de la clase. Así este objeto suscita y alienta transformaciones de las expresiones orales, reflexiones que respetan diferentes tiempos. Contrariamente a la vertiente dinámica del discurso que se propaga por el aula –ondas sonoras que se disipan rápidamente y que, por otra parte, también son materiales–, comúnmente bajo un ritmo acelerado, el pizarrón nos comunica registros múltiples de forma un tanto más permanente. Los estudiantes tienden a copiar las representaciones que el pizarrón comunica en sus cuadernos. Los estudiantes sospechan del protagonismo del pizarrón. Lo que el pizarrón expresa suele ser considerado más importante que aquello que el profesor expresa. En contraste con la fluidez del lenguaje oral en el aula, el pizarrón cristaliza la escritura en concreciones persistentes.

Los estudiantes atribuyen autoridad al pizarrón. Lo que está escrito en él se separa de la autoría de un único agente. El pizarrón generaliza y formaliza lo que representa. También sus marcas pueden ser continuamente alteradas, revisadas, expandidas y también eliminadas. El pizarrón, por otra parte, es un gran coreógrafo, pues alinea a los estudiantes y delimita el espacio a el profesor, para que la escena áulica acontezca, tanto física como cognitivamente. Pero tal vez lo más importante sea que el pizarrón no se limita a exponer signos, más bien participa en el proceso de construcción de su significado, desacopla los signos que produce un agente cognoscente y, así, abre una brecha entre autor y signo. Así, un objeto técnico se vuelve socialmente participativo. Produce un efecto performativo y protagónico en la construcción y producción de saberes, y, como si esto fuese poco, los pone a disposición.

El poder de los objetos

Estamos profundamente inmersos bajo postulados onto-epistemológicos que Karen Barad (2007) ha reunido bajo el mote de *representacionalismo*. Esto significa que concebimos las representaciones lingüísticas como ontológicamente diferentes a la realidad material. Tales representaciones se inscriben sobre las cosas, las recubren. Esto ha llevado a concebir la realidad, y los objetos que la integran, como realidades fácticas, compactas, homogéneas e invariables. Los objetos se presentan como entidades inertes cuya circulación o presentación en contextos sociales es posible, únicamente, mediante un significado social. El objeto sólo cuenta, entonces, en tanto social y no como una entidad cuya materialidad es factible de presentaciones más allá de las marcas discursivas. Este regreso a la materialidad parece ser un gesto académico que intenta contrarrestar el protagonismo que el posestructuralismo ha adjudicado a la dimensión de lenguaje. ¿Todo es discurso? ¿La materialidad está muerta más allá de la marca vivificante del lenguaje?

Seguramente ha resultado notorio que mi retórica, al referir a los objetos, ha mostrado variaciones. Si en un inicio presenté a los objetos como circulantes por la acción discursiva que proviene de saberes disciplinares consolidados y sujetos cognoscentes que los producen y reproducen, y su valor sólo cuenta como efecto de esta circulación, luego intenté dotar de protagonismo a los objetos en su participación, no sólo como soportes pasivos de los discursos, sino como agentes, tan activos como nosotros, a la hora de generar las alianzas necesarias que los dispositivos áulicos parecen requerir.

Uno de los aspectos que llama la atención de la participación de los objetos en el contexto áulico es, como ya hemos señalado, la transformación que sufren los objetos mediante marcas discursivas. Tales recubrimientos lingüísticos hacen posible que el objeto sea capaz de representar cualquier tipo de conocimiento. Pero desde este punto de vista, la enseñanza en el aula realiza un uso instrumental de los objetos. Pues una variedad de objetos materiales se complementa en las tramas discursivas, racionalmente cinceladas por un sujeto cognoscente, para permitir que el conocimiento se haga visible y transmisible. En este caso no se sostiene la existencia de alianzas entre sujeto y objetos, sino un uso de objetos materiales bajo el dominio antropocéntrico de las representaciones semióticas.

Sin embargo, quiero sugerir, como ya lo vengo haciendo, que las capturas representacionales de los objetos no agotan las modalidades en que estos participan. Por lo tanto, el constructivismo social no agota la complejidad del asunto y nos enfrenta con un *status* ontológico de los objetos no tan claro. ¿Los objetos materiales se vuelven soporte de prótesis simbólicas que se inscriben instrumentalmente en su superficie? ¿O, más bien, los propios objetos son agentes activos y están en el centro de atención, producto de su propia actividad? Digámoslo de una vez, quiero señalar que, en algún sentido, los objetos no solo representan simbólicamente, sino que son, en sí mismos, presentación. Esta presencia de los objetos no reductible a las representaciones no determina ni fundamenta lo social, y debe ser considerada como algo con lo que los discursos deben lidiar, conectar, sin la pretensión de dominio que el propio ejercicio

representacional supone. Los objetos expresan una presencia inmediata, y esta presencia es mucho más poderosa de lo que cualquier representación simbólica nos haría creer.

Bruno Latour (2007) nos permite suspender, no desechar, la idea de que la única potencialidad de los objetos radica en su posibilidad de ofrecerse como materia a ser transformada, capturada o constituida por representaciones semióticas. Desde aquí no podríamos decir tal ligeramente que la materialidad de los objetos es construida socialmente. Ya resuena y se difunde hasta el hartazgo el postulado repetido como muletilla que nos *explica*: “esto está construido socialmente”. Si desplegamos esta idea en el plano de los objetos materiales podemos apreciar que ellos están abiertos a flexibilidad interpretativa o productiva, donde los actores sociales comparten diferentes significados sobre un objeto y, con el tiempo, esta flexibilidad disminuye y, por lo general, una sola interpretación triunfa clausurando el proceso de disputa representacional en un cierre semiótico que encripta al objeto a modo de un bien instrumental.

Quisiera abandonar ahora la vertiente que pone en primer plano el juego significativo, para tocar el nervio de los objetos. En los contextos sociales, en general, y en el áulico, en particular, el discurso y la materialidad interactúan con igual protagonismo, y se estabilizan entre sí en un estado relativamente fijo cuya expresión es la propia presencia de los objetos. Las prácticas sociales y los objetos se vinculan de modos inesperados. Bruno Latour nos presenta un panorama en el cual podemos pensar el contexto áulico como una red creada tanto por los objetos materiales como por los humanos. Desde una mirada poshumanista más radical, Latour (2007) apuesta por una “antropología simétrica” –y en la misma línea Manuel De Landa (2006) propone pensar una “ontología plana”– en la que los objetos son considerados en una red que comprende actores humanos y no humanos. Esta consideración no es menor, pues supone que los objetos también poseen agencia, o cierta intencionalidad que de ningún modo debe ser comprendida bajo los términos del voluntarismo racional del sujeto moderno. Estos aportes contemporáneos resultan provocadores al descentrar la agencia de la definición moderna de *humanos* y *sujetos*, para extenderla a una red de relaciones sociales –a partir de ahora concebidas como alianzas entre elementos humanos y no humanos, simbólicos y materiales. Agencia ya no debiera identificarse con una voluntad humana, sino como capacidad distribuida entre otro tipo de entidades. Si la intencionalidad debe ser delimitada en tanto resultado de estas relaciones y conexiones complejas, no hay dudas de que los objetos materiales son agentes sociales.

Latour propone considerar como *actantes* a todos aquellos componentes de la red en cuyas conexiones radica el carácter social. Es decir, aquello que consideramos social ya no pertenece exclusivamente al ámbito de la representación humana –que reviste interpretativamente otros objetos–, sino, más bien, a las conexiones entre las entidades heterogéneas aludidas, que, aunque no todas humanas, sí alineadas en su potencia de desplegar actividad productiva no pautada por un determinismo intrínseco. Esta perspectiva nos permite pensar otro papel, muy diferente, que juegan los objetos. Según Latour, los objetos materiales exigen la realización de acciones muy específicas. Por ejemplo, un pizarrón en un aula requiere que los profesores usen marcador para escribir o dibujar algo en ella, y al mismo tiempo captura la atención de los estudiantes en su superficie. En consecuencia, un pizarrón no es una mera herramienta utiliza-

da por los agentes humanos, sino un actante que, como parte de una red, contribuye a descentrar el privilegio de alguno de sus actantes. Así, surge un híbrido, una configuración o asociación situacional entre docente, alumnos, pizarrón, entre otros múltiples actantes, quienes están fundamentalmente alterados como parte de esta red.

En suma, Latour nos ofrece una teoría del actor red, donde la agencia se encuentra distribuida en la relación que los actantes establecen entre sí. La teoría del *actor red* entiende lo social, justamente, como una red de asociaciones heterogéneas integradas no solo por humanos sino también por conexiones entre humanos y no humanos, entre los que se encuentran los objetos materiales. Latour afirma que cualquier entidad que exista dentro de la red social es relevante y cuenta por sí misma, no por su existencia *per se*, sino por su participación activa de la red de relaciones con otros actantes. Es por este motivo que, para dar cuenta de esta atribución de potencia y acción, el autor utiliza el término actante, pues permite distinguir la actividad de una entidad en tanto permanece incrustada en un complejo campo de relaciones, más allá de la concepción tradicional que involucra la idea de individualidad e intencionalidad. Desde este punto de vista, y en algún sentido, el autor sugiere que los objetos materiales ejercen acción, sino similar al menos tan relevante, como los humanos.

No es posible tomar en serio la teoría de Latour si antes no interrogamos profundamente nuestras percepciones de la compleja relacionalidad que se pone en juego en un sistema o red donde todas las piezas son necesarias. La concepción de agencia en la teoría del *actor red* es diferente respecto de otros enfoques sociales, por ejemplo aquellos que abordan lo social como un sistema de autorregulación cuya especificidad responde a otro orden que el de la *naturaleza*. En el pensamiento de Latour, la agencia se extiende, como ya hemos dicho, más allá de la intencionalidad humana hacia cualquier efecto generado por una red de materiales heterogéneos e interactivos. Recordemos que, en esta perspectiva, es agente cualquier actante capaz de introducir una modificación en un estado de cosas y, así, marcar una diferencia. No importa tanto la intencionalidad en sí, sino la forma en que la potencia de establecer un cambio se forma mediante las relaciones entre humanos y no humanos. Los objetos, entre otros actantes no humanos, no son considerados recursos pasivos a disposición de los humanos, sino agentes activos y vibrantes que también ejercen poder. Jane Bennett (2009) describe esta forma de agencia como una fuerza distribuida en múltiples cuerpos superpuestos y diseminada en grados, y no como la capacidad de un sujeto consciente y unitario. Bruno Latour (2008) explica que la agencia de los objetos no tiene que imaginarse como si los objetos hicieran cosas en lugar de los humanos. Se trata de abordar nuevamente *quién* y *qué* participa en la *acción* para incrementar la complejidad de nuestras consideraciones.

Por su parte, Jane Bennett (2009) intenta desarrollar un análisis político capaz de explicar la contribución de los *actantes no humanos*, y para ello acude, entre tantos otros, a Spinoza y a Bergson. Todos ellos, de diferente modo, han explorado vinculaciones entre nociones de vitalismo y materia. La autora toma distancia de la visión moderna dominante, firmemente basada en la idea de que la realidad es humana, y el mundo de la materia, si es que se admite su existencia en tanto sustrato ontológicamente existente por fuera de los discursos, sólo cuenta como

soporte inerte de *lò humanø*. Como puede notarse por lo ya expresado, en la filosofía contemporánea se ha despertado una nueva tendencia que vuelve a enfocar la importancia de los objetos y de la materia. Bennett se enfila en esta nueva tendencia y enfrenta la ambiciosa tarea de argumentar a favor de una ontología positiva de la materia vibrante, y desde allí cuestionar, si no dismantelar, las divisiones binarias entre vida/materia, *humanø/animal* y orgánico/inorgánico. La preocupación de Bennett es la forma en que *lòs humanø*s se relacionan y administran nuestro medio ambiente. Por esa razón busca explorar formas renovadas de pensar la materialidad para generar una nueva comprensión de nuestro entorno, el cual se encuentra densamente poblado de objetos materiales producidos, estropeados y desechados constantemente. Es preciso, entiende la autora, reflexionar sobre la naturaleza intrínseca de la materia. Evidentemente no es suficiente entender intelectualmente que nuestra conducta debe cambiar, más bien necesitamos razones éticas para hacerlo. Y si los objetos se consideran actantes que participan en nuestro mundo en igual rango que *lòs humanø*s, tal vez sea posible repensar la forma en que entendemos, y al mismo tiempo nos enredamos bajos vínculos de extrema necesidad con, la materia y los objetos.

Es claro, solemos enfrentarnos a la materialidad sólo a través del dominio de lo social. Por lo tanto somos capaces de observar sólo lo que las personas hacen con los objetos, cómo hablan de ellos, cómo son intercambiados. Si admitimos que los límites de nuestro mundo simbólico son los límites del mundo material, entonces sólo admitiremos algunas resonancias de la materialidad de los objetos en tanto sean transmisibles a través de los sentidos sociales, y observaremos los objetos bajo los significados que *lòs humanø*s atribuyen. Esta es la forma más frecuente en que los objetos consiguen un lugar en nuestros marcos teóricos. Muchos pensador□s contemporáneos sugieren que este enfoque tiene una seria limitación, pues conciben la materialidad como una fuerza opuesta a la acción humana, aunque otros destacan que la agencia de los objetos no existe por sí misma, sino en su enredo con la agencia humana. Como fuere, la agencia material se despliega no solo indirectamente a través de la construcción de *lòs actantes humanø*s, sino también de manera directa (y a veces brutal). Muchas veces, incluso, las representaciones construidas socialmente y la agencia material de los objetos pueden estar en desacuerdo, y estos desacuerdos afectan los fenómenos sociales que queremos investigar.

El post-humanismo de Latour (2008), junto a su teoría del *actor red* y su énfasis en la agencia de los objetos, es fuertemente criticado por los relatos que afirman que los objetos materiales están determinados por su uso y la asignación de significado a través de agentes *humanø*s. No es mi objetivo desechar el valor de los sentidos sociales a partir de los cuales aportamos inteligibilidad al mundo y significamos nuestra propia experiencia, más bien intento estimular un debate que enfrente seriamente la materialidad de los objetos y su papel constitutivo en la vida y existencia social a partir de una idea de materia no sustancialista que nos permite continuar luchando contra el retorno de la naturaleza, del esencialismo, o del determinismo biológico. Es preciso reconocer las múltiples formas en que *lòs actores humanø*s usan estos objetos degradando su estatus agencial bajo el dominio representacional, lo cual suele traducirse en un uso

que derrocha o destruye aquellos actantes materiales, tan necesarios como nuestros discursos y representaciones.

Les actantes que conectan en red para conformar conjuntos espaciales de los que forman parte objetos –como el pizarrón, o la computadora con la que me encuentro escribiendo este trabajo-, suelen quedar relegada tras el representacionalismo que nos enaltece como únicos agentes que cuentan en las aulas. La mirada neomaterialista contribuye a señalar el poder de los objetos, poder difícil de entender mientras abrazemos nociones antropocéntricas que recuperan exclusivamente la excepcionalidad humana. Ahora bien, ¿esta mirada ofrece claves que complejizan el debate?, definitivamente sí. ¿Supone un abandono de las aproximaciones socio-antropológicas que alimentan nuestra mirada representacionista al respecto?, definitivamente no. ¿Conjura nuevos tipos de alianzas entre humanos y no-humanos prometedoras?, eso está por verse... y los objetos allí nos esperan.

Referencia bibliográfica

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bennett, J. (2009). *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. London: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Landa, M. (2006). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. New York: Continuum.
- Frykman, J. & Povrzanović Frykman, M. (2016). *Sensitive Objects Affect and Material Culture*. Sweden: Nordic Academic Press.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

CAPÍTULO 5

Comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje

Analía Palacios

Introducción

La educación es, por su propia naturaleza, una actividad esencialmente lingüística que incide en las oportunidades de participación de los sujetos en determinadas prácticas sociales para su desarrollo cultural. En particular, el lenguaje es una clave de los procesos de escolarización vinculada con el uso de las formas verbales, orales y escritas, en las situaciones comunicativas cotidianas de las aulas. A la vez, una de las principales herramientas para el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento y el aprendizaje (Vygotsky, 1979).

En la tesis vygotskiana, el lenguaje tiene, por un lado, una función de comunicación; esto es, como instrumento cultural para compartir conjuntamente el conocimiento y la cultura, que permite la existencia y continuidad de la vida social organizada. Por otro lado, lenguaje y pensamiento se combinan como un instrumento psicológico en el desarrollo cognitivo. Esto implica que el lenguaje, como instrumento de mediación simbólica, es interiorizado por el sujeto, cuyos procesos de pensamiento se ven consiguientemente reorganizados. Estas dos funciones del lenguaje, cultural y psicológica, están íntimamente relacionadas: el sujeto adquiere maneras de comprender el mundo al tiempo que aprende la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro de su comunidad (Mercer, 2001).

Desde una perspectiva social y crítica, la comunicación lingüística pone en juego las disposiciones del “habitus lingüístico” (Bourdieu, 1998) que incluyen, por un lado, la capacidad lingüística para crear discursos gramaticales y usar expresiones que circulan en la cultura y, por otro, la capacidad social para utilizar adecuadamente el lenguaje en determinadas situaciones para la búsqueda de información, comprensión, reflexión y acción crítica.

El desarrollo lingüístico, el pensamiento y el aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados y se producen en la comunicación e interacción social (Bruner, 1984, Rogoff, 1993). El contexto lingüístico, los intercambios comunicativos, las actividades orales y escritas -dentro y fuera de las instituciones educativas- y las interacciones verbales en las aulas revisten importancia como elementos susceptibles de activar y desplegar procesos cognitivos responsables del aprendizaje (Cazden, 1988).

Fuentes que colaboran con el estudio de la comunicación lingüística, el pensamiento y el aprendizaje provienen de estudios e investigaciones sobre la acción tutorial (Malbrán 2004, Pedragosa, 2015), el aprendizaje colaborativo (Rogoff, 1993, Edwards y Mercer, 1994), la labor del mediador y de los pares (Vigotsky, 1978) las metodologías clínico – dinámicas (Piaget, 1978, Feuerstein & cols, 1979), la cognición distribuida (Salomon, 1991), los manuales para el profesor del programa de Filosofía para Niños (Lipman, 1988), el Programa de Enriquecimiento Instrumental y el Dispositivo para la Evaluación del Potencial de Aprendizaje (Feuerstein, 1979).

El desarrollo temprano de la comunicación lingüística

El desarrollo comunicativo temprano alude al proceso de diferenciación y especialización de las competencias comunicativas previas a la adquisición del lenguaje. Tales competencias constituyen actos compartidos que funcionan en virtud de los significados que le son otorgados por parte de los adultos (Rodríguez, 2006).

El estudio de la genesis del desarrollo comunicativo remite a las interacciones tempranas en el vínculo que se establece entre padres e hijos antes de la adquisición del lenguaje. La interacción social apoya y facilita el desarrollo de las competencias comunicativas, y la comunicación como tal, solo es posible en un contexto interactivo y discursivo, llevada a cabo en un campo intersubjetivo (Valdez, 2012).

Se asume la concepción de la comunicación como principal mecanismo de mediación en la facilitación social del lenguaje y la cognición. En esta perspectiva, las interacciones sociales se constituyen como fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y cognitivas (Garton, 1994). Nuestro interés por el estudio de las interacciones tempranas para el desarrollo comunicativo radica en la importancia que tienen aquellas en el advenimiento de los procesos de desarrollo psicológico de nivel superior. Se entiende que el desarrollo comunicativo, a través de las primeras interacciones entre padres e hijos, posibilita el posterior desarrollo del lenguaje y la cognición (Ninio & Snow, 1996). No es posible disociar el desarrollo cognitivo del desarrollo comunicativo, ya que ambos tienen su origen en actividades socialmente organizadas en las que se implican activamente adultos y niños (Vila, 2012).

En el desarrollo temprano, la comunicación se presenta, en gran mayoría, a través de las interacciones en el medio familiar. La actuación de los cuidadores como ayuda social en la interacción, constituye una de las estructuras sobre la cual se apoya el proceso de aprendizaje de los niños (Galván-Boivara, & del Rio, 2009). El medio familiar influye de diferentes maneras en el desarrollo ulterior de las competencias comunicativas. Por consiguiente, se reconoce la importancia de un entorno cultural que apoye y enriquezca las posibilidades de los niños. La interacción entre los padres y sus hijos es el vehículo a través del cual tiene lugar la transmisión cultural.

La literatura especializada señala la existencia de diferencias en el desarrollo lingüístico temprano según la procedencia sociocultural. Distintos estudios sobre el desarrollo psicológico de niños de distinta procedencia sociocultural (Piacente, Rodrigo, & Talou, 1991; Ortale et al., 2017; Rodrigo et al., 2008) muestran que las áreas referidas al lenguaje son las más críticas en aquellos de sectores desfavorecidos. Sin embargo, son escasos los estudios sobre el desarrollo comunicativo temprano, particularmente en el medio local, que involucren las relaciones entre la competencia comunicativa alcanzada y los formatos de interacción paterno-filiales, verbales y no verbales, como así también, las posibles relaciones que guardan ambas variables con el sector sociocultural de procedencia. Parte de las acciones de este Proyecto intentan ahondar en el conocimiento sobre la adquisición y desarrollo lingüístico, con especial referencia al contexto de interacción donde se pone de manifiesto.

El hogar es el primer contexto donde los niños adquieren la lengua de su grupo familiar, los usos lingüísticos, la organización de los discursos, los conocimientos, habilidades y creencias propios de su comunidad que conforman el capital lingüístico y cultural (Bourdieu, 1998). Con frecuencia las acciones pedagógicas no contemplan estos saberes que contribuyen a dar forma y sentido al capital lingüístico. En consecuencia, se generan mecanismos a través del currículum, las actividades educativas y las evaluaciones que transforman las diferencias sociolingüísticas y culturales en desigualdades en los logros educacionales (Perrenoud, 1996).

La diversidad lingüística y los contextos

El uso de la lengua en la comunicación no es uniforme ni homogéneo, antes bien, presenta variaciones en los grupos sociales y culturales. Los usuarios de la lengua están inscriptos en un contexto histórico, y éste los obliga a usar la lengua y a apropiarse de ella de forma siempre parcial. Esto establece diferencias entre los usos del lenguaje, que se conocen como lectos. Los lectos dependen de la edad, del grado de escolarización, del lugar ocupado en la pirámide social y de la procedencia geográfica. Los usuarios de una lengua no eligen sus condiciones de vida (al menos, durante los primeros años, que son aquellos en los cuales adquieren la lengua). Como los lectos dependen de ellas, no pueden elegir el lecto que usan, y al emplear una lengua, lo hacen forzosamente a partir de algún lecto (Bernárdez, 1994; Lyons, 1997).

Los lectos comprenden las palabras, aspectos materiales (la fonética y la grafía) y sintácticos. Sin embargo, es en el vocabulario donde se ve más claramente que el uso de la lengua no es homogéneo. Al lecto determinado por el grupo social al que el hablante pertenece se lo llama sociolecto. Al lecto determinado por la edad de los hablantes (y, en términos más precisos, por el momento histórico en que se incorporan a la masa de hablantes) se lo llama cronolecto. Al lecto determinado por la esfera de ocupación del hablante (su oficio o profesión) se lo llama tecnolecto. Al lecto determinado por la región de la que es oriundo el hablante se lo llama dialecto: pibe en Buenos Aires, gurí en Corrientes, botija en Montevideo, chavo en México, niño en Madrid.

Por otra parte, también en el nivel del uso lingüístico, cada sujeto dispone de un léxico propio o idiolecto. El vocabulario propio o “repertorio léxico” se enriquece cuando el sujeto se pone en contacto con textos orales y escritos que le permiten, por un lado, incorporar palabras nuevas para él y, por otro, establecer nuevas asociaciones entre las palabras que ya conoce, con lo que podrá extender los sentidos originales.

Las instituciones educativas pueden ser comprendidas como comunidades lingüísticas heterogéneas, donde los hablantes se enriquecen mutuamente a través de sus intercambios, más allá de las variaciones en el uso de la lengua. Sin embargo, las variaciones en el uso de la lengua, a menudo, no permiten valorar adecuadamente las posibilidades lingüísticas y cognitivas de todos los sujetos de la educación, más allá de las reglas que gobiernan las interacciones escolares, las exigencias y obligaciones de participación que las estructuras discursivas imponen a los profesores y estudiantes y las prácticas de enseñanza ritualizadas (Palacios, 2015).

Un estudio evaluativo de programas de lectura y alfabetización realizado por Malbrán y Palacios (Malbrán & Palacios, 2007) en escuelas urbanas y rurales de la región patagónica argentina, destaca la pericia de los niños de escuela rural que trabajan ayudando a sus familias en la recolección de frutos. Son capaces de realizar discriminaciones conceptuales que difícilmente concrete una persona que no posee esa experiencia, por lo que es posible recuperar los saberes existentes de los niños en las prácticas educativas, para apoyar la comprensión y el aprendizaje.

Núñez Delgado (2011) sostiene que una mirada social inclusiva no descuida a los individuos como hablantes, miembros de grupos sociales y culturales con características específicas. La autora aboga por una perspectiva educativa coherente con el panorama multicultural y multilingüístico de las sociedades actuales, a la vez que crítica el funcionamiento de la sociedad como un orden interpretativo. Este orden, “sitúa el valor de los intercambios comunicativos, de las lenguas, de las personas que las hablan y de sus culturas en un mercado en el que no todos los usos gozan de igual valoración social y en el que el origen de las personas condiciona su diferente acceso a los bienes lingüísticos, ya que no todas tienen acceso a las mismas situaciones de comunicación (especialmente, en las que se usa la variedad culta). Por legítimo que sea tratar las relaciones sociales como interacciones simbólicas, como relaciones de comunicación, no hay que olvidar que estas son también relaciones de poder donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (Núñez Delgado, 2011, p.140).

En la perspectiva de la Psicología Educacional que aquí nos ocupa, los postulados se nutren de investigaciones cognitivas (Lemke 1992, Sanchez et al., 2008), psicogenéticas y sociogenéticas (Castedo, 2003; Wallace, 2012), socioculturales (Coll, 1985, Edwards & Mercer, 1988), semióticas (Nystrand, 2006) y sociolingüísticas (Ruiz & Camps, 2009, Waring, 2009). En clave sociocultural, la relación entre lenguaje y pensamiento, entre lenguaje y construcción del conocimiento se encuadra principalmente en los aportes vygotskianos y neovygotskianos (Vygotsky, 1991, Luria, 1984).

La comunicación en el aula

Una observación frecuente es que los niños son capaces de hablar de manera elaborada y realizar tareas intelectuales complejas, en el curso de sus interacciones espontáneas en el hogar que cuando son interrogados por sus maestros y/o profesores en el aula. El contexto lingüístico y comunicacional del aula es diferente al de sus hogares con otros sistemas y referentes de comunicación, nuevos usos y funciones del lenguaje, intercambios formales y planificados (explicaciones, demostraciones, debates). Los efectos de este contexto son más marcados en la población escolar de sectores sociales y culturales vulnerables, menos familiarizados con el uso de la lengua estándar (Palacios, 2013, Palacios & Barreyro, 2014).

Las formas de comunicación verbal entre profesores y estudiantes y de estos últimos entre sí en el aula explican gran parte de las diferencias en los procesos lingüísticos y cognitivos de los estudiantes, necesarios para lograr aprendizajes significativos (Ausubel, 2002). Entre otros, expresar el pensamiento, construir saberes de manera colectiva, participar críticamente del intercambio de ideas en las discusiones, reconocer diferentes propósitos y puntos de vista, narrar fielmente el mensaje emitido por otros, comprender y producir textos escritos, emitir juicios críticos sobre lo escuchado o leído, elaborar significados propios, seleccionar, organizar y relacionar ideas, resumir o sintetizar con exactitud.

Diversos estudios internacionales revelan cómo el conocimiento, uso y comprensión del lenguaje verbal restringen las oportunidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos (Coll, 2010, Bernstein, 1977, Barnes, 1971). En Argentina la investigación de Agudo de Córscico y Rosetti (Agudo de Córscico & Rosetti, 1994) reviste singular valor por ser uno de los primeros trabajos locales que examina los modos de interacción verbal en aulas de la educación primaria pública, de distintos sectores socioeconómicos de la ciudad de Buenos Aires. La experiencia abarcó la intervención en la enseñanza de la oralidad. Las autoras asumieron tres postulados básicos: a) el habla de los profesores es el vehículo fundamental de la enseñanza, b) el habla de los estudiantes muestra gran parte de los aprendizajes alcanzados y c) el lenguaje es una parte importante de las identidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más recientemente, desde la perspectiva pragmática del discurso, De la Cruz, Scheuer y colaboradores (2001) analizaron el lenguaje de la enseñanza en aulas de educación primaria pública de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina; de sectores sociales marginales y medios. Los resultados muestran diferencias en los actos de habla de los maestros según la procedencia social de los escolares. En las aulas de sector poblacional marginal, el principal propósito del habla es, por un lado, ordenar, indagar e informar y, por otro, mantener el orden y la disciplina en el aula. Predomina la enseñanza basada en la reiteración o repetición de contenidos, en forma directa o indirecta mediante preguntas que tienen una única respuesta, desconectada de la experiencia de vida de los estudiantes. Esto conduce a ideas fragmentadas y datos inconexos en el trabajo escolar que ocasionan dispersiones o interrupciones en la clase. En las aulas de sector social medio, la variedad de actos de habla de los maestros es más

variada y los conocimientos escolares se apoyan más en la experiencia cotidiana de los estudiantes o en los trabajos previos desarrollados en la clase.

Las investigaciones desarrolladas en este campo desde entonces, se ampliaron y enriquecieron con la incorporación de nuevos enfoques, especialmente relacionados con las perspectivas constructivistas de orientación sociocultural y el constructivismo lingüístico. Aunque con aproximaciones disciplinares y posiciones teóricas y metodológicas diferentes, estos estudios comparten la idea de que las aulas son entornos comunicativos con características propias, donde la interacción cara a cara es un proceso gobernado por reglas. También, que las actividades de profesores y estudiantes, y sus interacciones en el transcurso de las mismas son, en buena medida, el resultado de un proceso de construcción entre los participantes; y el significado de las actividades en el aula depende del contexto específico en el que se manifiestan.

Las aulas no sólo sirven a la reproducción de las diferencias socioculturales. Son contextos comunicacionales que permiten el intercambio conjunto y la elaboración individual de una cultura propia en el seno del grupo. Las desigualdades en los procesos comunicacionales entre aulas de distintos sectores socioculturales produce el efecto denominado “Mateo” (Stanovich, 1986): los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres en sus oportunidades de aprendizaje. Este efecto puede ser reducido mediante la generación de estrategias discursivas en la enseñanza que promuevan la inclusión de los conocimientos y usos lingüísticos del entorno sociocultural de los niños, favoreciendo su integración con otros conocimientos y modos de representación lingüística.

Los intercambios lingüísticos en el aula no pueden ser comprendidos en sentido absoluto, sino asimétrico, por cuanto el docente es quien regula el flujo de la comunicación (Cazden, 1988) y es el responsable último de lo que sucede en el aula. Esta asimetría no contradice la apertura a la diversidad, la colaboración en las interacciones, la construcción conjunta de actividades, aunque los aportes de los participantes sean distintos.

Los desajustes o brechas que se producen entre el habla elaborada de los maestros o profesores y el habla más restringida de los estudiantes (Bernstein, 2001), no sólo obstaculizan las situaciones de comunicación sino también generan sentimientos y/o actitudes negativas para el aprendizaje: ansiedad, introversión, miedo, evitación, subestimación (Palacios & Schinella, 2013).

El diálogo intercultural se vuelve posible cuando se emplean recursos específicos y mecanismos discursivos para “abrir” un espacio comunicativo amplio en el aula; que permita retomar y recuperar en el intercambio las emisiones de los niños, para ayudarlos a reformular, reconceptualizar y expandir sus conocimientos. De ese modo los maestros permiten el ingreso y legitiman el mundo de los niños, sus conocimientos, su dialecto, los usos que hacen del lenguaje, al mismo tiempo que amplían sus significados, su mundo simbólico y cultural (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2003).

La inclusión de la diversidad sociocultural en el aula implica necesariamente la atención de, al menos, cuatro elementos interrelacionados: el contexto situacional, los usos del lenguaje, las expectativas de los estudiantes y el aprendizaje (Barnes, 1971).

Los elementos clave de las interacciones discursivas pueden ser analizados en tres dimensiones (Wertsch, 1988):

La definición situacional: interacción entre el maestro y el niño en la ZDP. Se caracteriza porque ambos representan el problema y los patrones de acción para resolverlo de forma diferente inicialmente. Tras un período de negociación de significados llegan a una definición común, a una redefinición situacional, que no tiene que ser necesariamente la del maestro o la del niño, sino que suele ser una definición intermedia que cuenta con la de ambos.

La intersubjetividad: fruto de la negociación del maestro y el niño que llegan a compartir la definición situacional y se hacen conscientes de ello. De alguna manera aquí están implícitos factores afectivos y emocionales.

La mediación semiótica: consiste en el uso de un sistema de signos que permita dar lugar a la intersubjetividad.

Hablar, escuchar, leer y escribir

Desde el punto de vista lingüístico, hablar, escuchar, leer y escribir son cuatro macrohabilidades (Cassany, 2003) que ponen en juego distintos procesos de interacción y usos del lenguaje con fines específicos (Batjin, 1998), en contextos de realización lingüísticos, cognitivos, socioculturales (Bronckart, 2004). La materialización de estas macrohabilidades en las situaciones pedagógicas incide en el entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales los sujetos expanden su competencia y capacidad de interacción con otros.

La comunicación lingüística abarca diversos componentes lingüísticos (léxico, gramática, semántica, fonética, ortografía), pragmático-discursivos, socio-culturales (relativos al conocimiento del mundo) y estratégicos. Este último se relaciona con las habilidades de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivos fundamentales para el aprendizaje (Nuñez y Santamarina, 2015) y el desarrollo del pensamiento complejo.

En Psicología Cognitiva, hablar, escuchar, leer y escribir son sistemas de representación mental interrelacionados. En los últimos años, este postulado cobró creciente fuerza en el marco de la enseñanza de las habilidades del pensamiento (Nickerson, Perkins & Smith, 1994), en particular, de aquellas habilidades relativas a la indagación, el asombro, el razonamiento y la creatividad. También, de las habilidades implicadas en el pensamiento y el conocimiento metacognitivo, es decir, en la conciencia del sujeto acerca de los propios procesos cognitivos.

Con relación a lo antes expuesto, el metalenguaje es uno de los componentes de la metacognición junto con la metamemoria, el metaaprendizaje, la metaatención y la metacognición social. El uso del lenguaje, como el de otras habilidades cognitivas, también está sometido a mecanismos de regulación y control y no solo en las situaciones de aprendizaje del objeto lengua, también en las de uso meramente funcional de ésta como instrumento de comunicación. La actividad lingüística y la metalingüística están vinculadas en ambas situaciones y, por lo

tanto, profundizar en su estudio puede aportar propuestas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y de las lenguas en particular (Nuñez Delgado, 2015).

El desarrollo de la conciencia metalingüística mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos que se pueden manipular para mejorar la expresión y la comprensión oral y escrita. Se dispone de abundantes evidencias sobre la relación entre el nivel de desarrollo de la conciencia metalingüística y el nivel de rendimiento en diferentes materias y tareas escolares (lectura, matemáticas, escritura, etc.), por lo que el despliegue de esta conciencia debe ser una tarea que aborde la escuela con rigor y sistematicidad (Nuñez Delgado, 2015).

Los especialistas señalan la importancia del lenguaje no solo como herramienta del pensamiento (Vygotsky, 1979), sino como un componente intrínseco para acceder al conocimiento en cualquier materia de estudio. Una investigación realizada por Palacios y Schinella (2015) en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de la Plata revela cómo la conciencia reflexiva sobre los procesos de estudio independiente gravita en las acciones y las formas con que regulan actividades tales como la lectura o escritura.

Sobre las prácticas del lenguaje escolares

La relevancia de la interacción verbal en las prácticas del lenguaje escolares del lenguaje se justifica en los postulados de Piaget (Piaget, 1973), en particular, en la noción de conflicto cognitivo cuyo mecanismo provoca el desequilibrio de esquemas de conocimientos para generar cambios en las estructuras cognitivas, formas y funciones del pensamiento (Piaget, 1973). Las conversaciones en el aula, por ejemplo, son catalizadores de cambios internos (Cazden, 1988) que suponen la reequilibración de esquemas, por ende, la superación de las inconsistencias cognoscitivas y construcción de nuevos conocimientos.

Los modos de oralidad son inseparables de la lectura y escritura, especialmente, en las situaciones de interacción colaborativa, con un adulto experto o con pares más capaces (Vygotsky, 1979). Al respecto se reconoce el valor de las discusiones guiadas por el docente o los pares, las charlas y los debates que surgen a partir de la lectura y/o la producción de textos.

En los debates guiados por el docente, es éste quien tiene el control sobre el contenido, el patrón de interacción y las respuestas de los estudiantes. Esta práctica resulta útil a los fines de la evaluación, pero no posibilita respuestas extensivas de los estudiantes y brinda pocas oportunidades para la interacción entre pares (Grambell, 2004). En contrapunto, las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas destacan la importancia de los grupos de discusión guiados por los propios pares, para la comprensión y producción más profunda de textos (orales y escritos).

La lectura es una actividad interactiva, ya se trate de dialogar con uno mismo (lenguaje interiorizado), con el autor del texto (lenguaje argumentativo), y con otros en situaciones de aprendizaje colaborativo y recíproco. Cuando los estudiantes participan en un ambiente discursivo y se involucran en el diálogo, el texto opera como generador y disparador de habilidades,

desarrolla la comprensión y orienta los procesos de construcción del conocimiento (Malbrán, 2015). Esta modalidad de lectura se denomina enseñanza recíproca (aprendizaje cooperativo) entre el docente y los estudiantes y entre los pares (Palincsar & Brown, 1984).

Castedo (2003) indagó los procesos de revisión de texto en situación didáctica de intercambio de pares, en estudiantes de segundo y cuarto años de la educación primaria, en dos escuelas públicas de sectores urbanos de clase media de la provincia de Buenos Aires: una de prácticas tradicionales, otra de prácticas alternativas. La tarea de escritura consistió en la producción de epígrafes para fotos de un álbum familiar. La investigadora observó las interacciones entre los niños en revisiones colectivas guiadas por el docente y en trabajo de equipos. En cada caso, comparó las versiones iniciales y revisadas de los textos en torno a tres ejes: la organización del discurso, la posición del enunciador, la enunciación del tiempo y la puntuación. En palabras de la autora, (Castedo, 2004, p.2)

“Tanto en la sociedad como en la escuela la práctica de revisión de textos se comprende como una corrección que genera jerarquías: hay alguien que hace mal y alguien que corrige. De allí devienen roles asimétricos, distribuidos en la escuela entre un maestro activo que corrige los errores de un alumno pasivo que es corregido. (...) Revisar en la actualidad es una práctica cultural a través de la cual quienes escribimos adecuamos el registro lingüístico a las situaciones comunicativas, modificamos expresiones en función de propósitos y destinatarios, resolvemos problemas planteados por el pasaje de la oralidad a la escritura, evitamos ambigüedades no deseadas y repeticiones, alteramos la fuerza ilocutiva de un argumento... Hacemos diversas modificaciones del texto al releerlo, al compararlo con textos ya producidos (propios o ajenos) porque consultamos con otros o hacemos leer a otros, porque consultamos textos de apoyo (diccionarios, gramáticas), de manera inmediata o diferida. Es decir, es una práctica compleja, diversa e indisoluble de la situación comunicativa”.

Una singularidad de las interacciones que incide en la formación de los niños como escritores y como estudiantes a la vez, es el grado de dependencia –independencia de las indicaciones del docente. Castedo (2004) describe que en la escuela de prácticas tradicionales las intervenciones se basan en indicaciones que la docente brinda a los niños, predominan actitudes de obediencia a las reglas y una alta dependencia en el trabajo escolar. La organización de la clase en la escuela de prácticas alternativas es más flexible en cuanto a la asignación de los turnos de habla y la disposición del espacio para realizar las tareas. Las intervenciones de los niños son más dispersas y dan indicaciones directas a la docente acerca de cómo desarrollar la actividad, por ejemplo, que lea más lento. Ellos se involucran con mayor autonomía en la tarea de escritura, reclamando o proponiendo las variaciones que consideran más adecuadas para la revisión del texto. Para favorecer las intervenciones de los niños en su formación como escritores, Castedo (Castedo, 2003) identifica algunos aspectos relevantes para la organización de las tareas de escritura: hacer presentes el propósito y el destinatario, recordar los roles de la tarea, el lugar del autor y de los pares, explicitar las operaciones de transcripción y detenerse sobre la imagen que la foto proporciona, favorecer el intercambio colaborativo.

Existe alto grado de acuerdo entre los especialistas en torno a las siguientes premisas (Grambell, 2004):

La participación de los estudiantes en discusiones acerca de los textos tiene como resultado una mejor comprensión lectora, mayor capacidad de reflexión y aumento de la motivación para la lectura y escritura.

El aprendizaje es activado cuando los estudiantes tienen la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros.

Las conversaciones en pequeños grupos ayudan a que los estudiantes se comprometan intelectualmente con el texto.

La creación de oportunidades para que los estudiantes interactúen entre ellos y cuestionen las ideas de los demás fomenta un alto nivel de reflexión. Este tipo de intercambios contribuye a mejorar sus habilidades de reflexión, al escuchar y ser escuchados.

Los estudiantes se involucran más en la lectura cuando tienen la posibilidad de responder y cuestionar diferentes interpretaciones, el estilo del autor, compartir sus opiniones sobre el texto y analizar su sentido.

La lectura de textos de interés para los estudiantes, los ayuda a participar e involucrarse en las charlas y debates.

Las actitudes autoritarias de un integrante del grupo influyen negativamente en la participación de otros integrantes en el debate: dice qué hacer, cómo hacerlo, acapara la atención, no deja hablar a los otros porque habla todo el tiempo.

El rol de liderazgo en una conversación supone una persona respetuosa, responsable y con actitud positiva de inclusión.

Por último, es preciso señalar el papel que ocupan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje, mediante discusiones, charlas, debates y reflexiones on line o diferidas entre pares que pueden surgir a partir de la lectura de textos, donde el docente actúa como facilitador. Este tipo de intercambios amplía las oportunidades de diálogo con otros estudiantes, en foros, ejercita y desarrolla habilidades de escritura, de manera interactiva y colaborativa.

Referencias bibliográficas

- Agudo, M. C. y Manacorda, M. (1994). *Interacción lingüística entre profesores y estudiantes*. Brasil: AZ Editora.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Barnes, D. (1971). Classroom contexts for language and learning. *Educational Review* Vol. 23, (3), pp. 235-247.

- Barnes, D. (2010). Why Talk Is Important. *English Teaching: Practice And Critique*, Vol. 9(2), pp. 7-10.
- Batjin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno: 8°.ed,
- Bernárdez (1994). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol.3, London: Paladin.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significados: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cassany D, Sanjuan M & Sanz Pinyol, G. (2003). *Enseñar lengua*, 9º Ed.. Barcelona: Graó.
- Castedo, M. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis Doctoral. Publicada por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Charles Creel, M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación”. *Perfiles Educativos*, Vol. 39 pp. 36-46.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, Vol.2.
- Coll, C. (2010). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Cochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educative. *Infancia y Aprendizaje* Vol. 59, pp. 189 -232.
- De la Cruz, M., Shueuer, N., Caíno, G., María F, Huarte, M. Baudino, V. & Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de profesores de nivel primario en distintos sectores socioculturales. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 27, pp. 22 -41.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Ferry, G. (1968). Problematique de la relation maitre –eleve et la dynamique de la classe. *L Educationale*, Vol. 830.
- Feuerstein, R., Klein, P. y Taunnenbaum, A. (1991). *Mediated learning experience (MLE) Theoretical, pschosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R.; Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device.Theory, instruments and techniques*. Glenview (Il.): Scott Foresman.
- Galván-Boivara, M & del Rio, M (2009). El desarrollo del lenguaje y la identificación de patrones interactivos comunicativos y lingüísticos madre-bebé. *INFAD Revista de Psicología*, Vol. 1(1), pp. 67-76.

- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Grambell, L. (2004). Shifts in the conversation: teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions., *The Reading Teacher*, vol. 58, (2), 212 -215,
- Lemke, J. L. (1992). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Luria, A. R (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Malbrán, M. & Palacios, A. (2007). Evaluación del impacto de programas de alfabetización y lectura. 10.º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires.
- Malbrán, M. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática y Medios Audiovisuales*, Vol. 1(1). Facultad de Ingeniería. Universidad de Buenos Aires.
- Malbrán, M. (2015). Metalectura de textos informativos. *Hispanic Educational Technology Service (HETS)*. Vol. V. Spring Issue.
- Malbrán, M., & Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento / The dynamic evaluation of the learning potential: a procedure. *Orientación y Sociedad*, Vol. 141.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Monereo C. (coord.), Castelló, M., Mercè C., Montserrat Palma, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós: Ibérica.
- Ninio, A., & Snow C. (1996) Pragmatic Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, M. P. (2001). En clase no se habla: Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. *Investigación en la Escuela*, Vol. 43, pp. 85-96.
- Núñez Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación* Vol 16, (1), pp. 136 -150.
- Núñez, P. y Santamarina, M. (2015). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la educación inicial: trabajar la comprensión oral en el aula. *Oralidad-es*, Vol. 1(2), pp. 205-210.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, Vol. 40, pp. 392-412.
- Ong, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortale, S., Aimetta, C., Cardozo, M. Sanjurjo, A., Wright, R., Querejeta, M., Di Iorio, S. et al. (Septiembre, 2017). Evaluación de las condiciones del cuidado doméstico y extradoméstico, estado nutricional y desarrollo infantil en el distrito de Ensenada. Trabajo presentado en el

- IV Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología de la provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Quilmes.
- Palacios, A. (2013). El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos. Tesis de Doctorado, publicada por la Universidad de San Andrés.
- Palacios, A. (Comp.). (2015). *Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender*. Buenos Aires: Noveduc.
- Palacios, A. & Schinella G (2013). Interacción lingüística y relaciones de poder en el proceso de enseñanza y aprendizaje: un estudio de casos en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, México, 977-983.
- Palacios, A. & Barreyro, J. (2014). El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología, Sociedad Argentina de Neuropsicología* Buenos Aires; Vol. 24 pp. 32 – 32.
- Palacios, A. & Schinella, G. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Vol. 24.
- Palincsar A. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and meta-cognitive strategies. *Cognition and Instruction*, Vol. 1, pp. 117-175
- Pedragosa, A. (2015). Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. En, Palacios, A. *Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender*. Buenos Aires: Noveduc.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata,
- Perret Clermont, A. N. (1979) Factores psicosociológicos y fracaso escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, Vol. 6, pp. 3-13.
- Piacente, T., Rodrigo, M. A., & Talou, C. (1991). *Piden pan y algo más. Un estudio de crecimiento y desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNICEF.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Rivière, A. (2002). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En RIVIÈRE, Ángel (2002), *Obras escogidas*. Vol. III: Metarrepresentación y semiosis. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodrigo et al. (2008). Evaluación de Impacto del Plan Más Vida (MDHyT/PBA). Componente Metodológico. Comisión de investigaciones Científicas de la Pcia. de Buenos Aires.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo: los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosemberg, C, Borzone, A y Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula. Un análisis de situaciones de interacción con niños de barrios urbano marginales del conurbano de Buenos aires, Argentina. *España, Cultura y Educación*, Vol. pp. 15, 399 - 423
- Ruiz, U. & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 14 (2), pp. 211-228.

- Sadeghi, B., Ghorbani, R., & Hassani, M. (2014). Towards the critical discourse analysis of Imam Khomeini's will: Determining ideological discourse toward EFL learning. *Journal Of Language Teaching And Research*, Vol. 5(4), pp. 942-947.
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J., De Sixte, R. & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, Vol. 346 mayo-agosto, pp. 105-136.
- Sinclair, J. & Coulthard, R (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Great Britain: Oxford University Press.
- Stanovich, Keit, (1986), Mattlew effects in reading: some consequences in individual differences in the adquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, 4 pp.360-368.
- Valdez, D. (2012). *Desarrollo comunicativo*. En A. Castorina & M. Carretero, Desarrollo cognitivo y educación (pp. 197-221). Buenos Aires: Paidós
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vila, I. (2012). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchessi & C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 133-150). Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Wallace, Y. (2012) Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes. Tesis de posgrado. *Memoria Académica*. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. *Language Learning*, Vol. 59(4), pp. 796-824.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CAPÍTULO 6

Una mirada crítica de los discursos y las prácticas psicológicas y educativas

Analía Palacios

Introducción

La conformación del campo de la Psicología Educativa ha sido fuertemente atravesada no sólo por las teorías psicológicas y educativas dominantes, sino también, por las interpretaciones acerca del mundo y de los sujetos. Los discursos y las prácticas sustentadas en dichas interpretaciones pueden ser comprendidos como herramientas biopolíticas⁵ que operan en la configuración de ciertos mecanismos de poder⁶ estratégico para el control y la regulación de la sociedad y, en particular, de los cuerpos, a través de la homogenización de los procesos y dispositivos y, como consecuencia, de la producción de la normalidad y de la otredad anormal.

En la perspectiva del Derecho, el cumplimiento de las trayectorias teóricas⁷ previsto desde hace más de un siglo en la Ley N° 1420 y en las sucesivas leyes (Ley Federal y, actualmente, La ley de Educación Nacional) aún no se ha logrado para asegurar la inclusión educativa de todxs lxs niñxs, adolescentes y jóvenes (Terigi, 2011). Las dificultades persistentes de los sujetos en sus trayectorias escolares (entre otras, no ingresan, ingresan, pero abandonan, no aprenden, repiten, tienen sobreedad) revela la existencia de una dinámica excluyente que empuja a muchos de ellxs hacia fuera del sistema educativo, con etiquetas que limitan sus identidades y señalan sus diferencias por comparación a lo establecido como normal, mejor o adecuado en los diseños teóricos, formatos y dispositivos escolares. Las etiquetas no contribuyen a resolver sus necesidades educativas, por el contrario, a menudo los hunden progresivamente

5 El concepto de biopolítica fue acuñado por Foucault para referirse a las fuerzas del poder sobre los cuerpos y las técnicas disciplinarias.

6 Según Foucault (1998, 2008), el poder no es una institución ni una estructura, ni se posee. Es una relación de fuerzas estratégicas, organizadas y coordinadas que actúan en la conformación de la sociedad, de los fenómenos sociales y embisten a las personas.

7 Siguiendo a Terigi (2009), la noción de trayectoria teórica alude al recorrido lineal trazado en la organización del sistema educativo basado en niveles, la gradualidad del currículum, los años escolares. La trayectoria escolar se refiere al desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, año a año, abarca sus puntos de partida, los procesos y los resultados del aprendizaje.

8 En advertencia de los usos sexistas del lenguaje, se opta por reemplazar las vocales con la letra “x”.

en una fangosa historia de fracasos atribuidos a razones personales de diversa índole (médica, familiar, cultural, económica, etcétera).

Entre las principales cuestiones, la patologización de los aprendizajes escolares ha dado lugar a la proliferación de distintos servicios de asistencia terapéutica y, por efecto, la conformación de un sistema complementario o paralelo al sistema educativo que simplifica el abordaje de la complejidad pedagógica, psicológica, didáctica, social e institucional de los distintos procesos de escolarización.

En este Capítulo, nos proponemos analizar algunos discursos y prácticas psicoeducativas que conducen a la vulneración del derecho a la educación, la destrucción de la subjetividad y la diferenciación de las trayectorias educativas. La experiencia nos indica que en Argentina ésta es una discusión necesaria, como probablemente también lo es para otras sociedades, en especial, las latinoamericanas; por lo que compromete a todos los actores responsables de trazar las políticas nacionales y jurisdiccionales, como también, al conjunto de los profesionales y técnicos de la Psicología y la Educación.

Benjamín⁹: una trayectoria real “no encauzada”¹⁰

El relato de la trayectoria escolar de Benjamín que se presenta a continuación revela cómo desde edades tempranas las diferencias en la subjetividad, a menudo, son percibidas riesgosas para la labor de las instituciones educativas y pueden dar lugar a discursos de patologización y, por ende, a prácticas derivadas, aún sin diagnósticos que los justifiquen, descuidando la intervención psicopedagógica centrada en el aprendizaje y las potencialidades de los niños.

“Aprender a obedecer” como criterio para la evaluación de logros escolares

Según lo consignado en la historia clínica de Benjamín, a los cuatro años los padres consultaron a una psicóloga por derivación del Jardín de Infantes, una institución privada de la ciudad de La Plata. A juicio de los directivos y la docente a cargo, el niño presentaba una conducta desorganizada, sin registros de límites impuestos por los otros, un marcado desinterés por las pautas o consignas dadas por los adultos e intensas descargas agresivas hacia sus compañeros. El tratamiento sugerido por la psicóloga consistió en psicoterapia individual semanal y en-

⁹ Las fuentes documentales fueron provistas por los padres, quienes autorizaron su uso preservando las identidades del niño y de los actores.

¹⁰ Terigi (2009) designa como “trayectorias no encauzadas” a los itinerarios de los niños y jóvenes que no coinciden con las trayectorias teóricas, es decir, que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

trévistas individual, familiar, escolar y hora de juego. La profesional no arribó a un diagnóstico durante el año y medio que lo asistió. Benjamín no presentaba ningún déficit cognitivo o neurológico, ni recibía tratamiento farmacológico.

Transcurrido un año del plan de tratamiento, la psicóloga informó lo siguiente, respecto a su evolución:

Las diferentes intervenciones realizadas en el transcurso del tratamiento propiciaron cambios positivos en la conducta del niño, demarcando principalmente un ordenamiento y organización de su rutina diaria. Por otro lado, se facilitaron vías mediatizadas para poder relacionarse con los demás, favoreciendo la expresión de emociones e intereses por medio del lenguaje verbal.

Actualmente el niño ha logrado mantener un mejor contacto con su entorno y posee una mayor disponibilidad para el encuentro con los otros. También ha cedido en cierta medida su intolerancia a la puesta de límites.

Se sugiere continuar con el tratamiento para reforzar las vías mediatizadas de interacción con pares, la tolerancia a la espera en sus demandas, la noción de temporalidad y la empatía que posibilitara que el niño disminuya las descargas agresivas.

Al comienzo del tratamiento psicoterapéutico, la institución educativa solicitó la firma de un acuerdo con los padres, a fin de regularizar la incorporación de un Acompañante Terapéutico, (AT), como condición necesaria para la permanencia de Benjamín en la institución. Cabe señalar que tal incorporación fue solicitada por las autoridades del Jardín y, luego, consentida por la psicóloga del niño. En los artículos 1º y 2º del acuerdo firmado se establece:

Primero: las partes reconocen la necesidad de regular la incorporación de actores externos al sistema educativo en los casos de los alumnos con discapacidad y/o trastornos en el desarrollo, conforme lo dispuesto por la resolución 782/13 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la integración individual de los alumnos con discapacidad. Por lo que las partes se comprometen a cumplir con las siguientes pautas con su mejor disposición y buena fe.

Segundo: Que el Acompañante/ Asistente Externo del alumno no tiene vinculación laboral ni relación de dependencia alguna con “La institución”. Ni ésta adquirirá responsabilidad alguna por sus actos, calidad de desempeño o cualquier otra circunstancia.

Los objetivos generales del Acompañamiento Terapéutico establecidos en el informe de la psicóloga fueron:

- Reforzar cada pauta o norma social incorporada por el niño.
- Ofrecer herramientas para la organización y sistematización de la jornada escolar.
- Ofrecerse como mediador en las relaciones vinculares del niño con sus pares.
- Posibilitar la tolerancia a la espera.
- Brindar sostén ante los momentos de ansiedad.

Los fundamentos, las estrategias de intervención y los objetivos consignados en el Plan de Trabajo del Acompañante Terapéutico fueron:

Fundamentos

Benjamín requiere de cierta atención personalizada, ya que por sus propios medios se encuentra con dificultades para el desarrollo en clase. Con la presencia de un profesional constante, el niño podrá organizarse de manera tal, que se evitarán conflictos en su desarrollo. Se trata de apuntalarlo con sus relaciones amistosas, con sus pares, con los directivos mediante herramientas, varias. Siempre haciendo hincapié en la integración del mismo, de esa forma podrá acatar órdenes, pautas generales, en tiempo, forma y espacio. Es fundamental el apoyo en las actividades de nivel académico y de habilidades sociales.

Estrategias

Las estrategias siempre serán adecuadas a las necesidades del niño. En primer lugar, el apoyo individual de una persona externa, dentro de la escuela. Establecer un vínculo de confianza, así logrará establecerlo con sus pares. Se le brinda distintas herramientas, para agilizar la atención, para comprender como actuar en cada momento, bajo las normas de escolaridad. El rol del A.T. es una especie de mediador entre unos y otros. Es una atención específica, personalizada y adaptada.

Objetivos del acompañamiento

Relación y vinculación del niño con sus pares y con sus docentes, y también con el resto de los integrantes de la institución.

Hábitos y aceptación de normas y pautas de convivencia.

Adecuación acorde a las posibilidades individuales, siguiendo el currículo a nivel grupal.

Habilidades sociales.

Combatir conductas inadecuadas.

Seguramente surjan más objetivos durante el recorrido, a medida que vaya avanzando.

Cabe destacar que el Plan de Trabajo del Acompañante Terapéutico fue aprobado por una inspectora del nivel inicial de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, de la provincia de Buenos Aires. En el informe la inspectora consignó aspectos tales como:

Motivo de la reunión: aprobación acompañante externo a la institución.

Alumno: Benjamín.

Fecha de nacimiento: 20 de marzo de 2012.

Diagnóstico: no posee ninguno.

Formas de acompañamiento de la profesional de la salud: Informes realizados por el acompañante externo a presentar ante el profesional de salud y supervisor sobre el desempeño escolar del niño.

Escuela Especial que efectuará la evaluación del niño: aún no posee.

La educabilidad de Benjamín en la escuela común bajo sospecha

La educabilidad, en términos de inmadurez, incompletud o de posibilidad de cambio como producto de la experiencia, es un tema clásico del pensamiento pedagógico y filosófico (Baquero, 2001), cuyos orígenes se remontan a los discursos y las prácticas de la antigüedad clásica sobre las minusvalías físicas, psíquicas y sociales. Al respecto, se destacan dos concepciones, una, demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales. Otra, más científica y natural, representada por los médicos filósofos como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano y Celso que entendió las deficiencias como patologías internas del organismo. Estas concepciones implícita o explícitamente siguen vigentes en los discursos y las prácticas educativas.

Las concepciones de la antigüedad clásica aún siguen vigentes en los supuestos de autoridades escolares, la docente, la psicóloga y la acompañante terapéutico de Benjamín, quienes atribuyeron al niño de modo explícito una patología, sin diagnóstico, ni justificación fundada. La desobediencia del niño a las normas y pautas escolares puso bajo sospecha sus capacidades y posibilidades de ser educado en el formato y la situación uniforme de la escuela común. Para ser más estrictos, se ubicó el problema del niño en el campo de la clínica psicológica, sin diferenciar los objetivos pedagógicos de los objetivos clínicos. Los intentos de la institución educativa por encauzar su trayectoria desde el campo psicoeducativo descuidaron centrar el problema en la naturaleza particular de las prácticas escolares que son susceptibles de ser modificadas desde una variedad de marcos.

Así como no resulta posible pensar una educación homogénea, debido a las diferencias entre los niños, entre sus contextos y entre los docentes, tampoco puede concebirse esa uniformidad y homogeneidad por las contradicciones presentes en las situaciones histórico, socio culturales de un mismo contexto (localidad, institución educativa, aula, considerando además a la familia y a las diversas fuerzas sociales interesadas directa o indirectamente en la educación). Tales contradicciones también engloban a los discursos y las prácticas en Psicología Educativa, de acuerdo a la situación concreta donde se piensen.

Una mirada histórica de la Psicología Educativa en el siglo pasado relaciona sus saberes teóricos y metodológicos con el rol desempeñado por la escuela, en la normativización de la infancia y la legitimización de técnicas psicométricas y prácticas para la segregación de los sujetos (Coll, 2010). Esto justificaría las altas expectativas depositadas por la sociedad en la disciplina, en especial, por el desarrollo de estudios que aportaron explicaciones sobre las causas de los fenómenos psicológicos y educativos por efecto de variables independientes (Castorina, 2007), tales como la inteligencia o el origen social, en detrimento de otros componentes complejos y relacionales. Así, por ejemplo, el llamado “fracaso escolar masivo” se reduciría a una suma de fracasos individuales que se expresa en los índices de repitencia, deserción, soledad y bajos rendimientos. Los aportes del enfoque clásico de la Psicología Educativa dieron lugar a lo que hoy se conoce como “aplicacionismo” de técnicas psicológicas a la prácti-

ca educativa, con el consiguiente reduccionismo y normalización no sólo de los procesos educativos, sino también, de las subjetividades.

Normalización de la subjetividad

La subjetividad es un componente fuerte del proceso de socialización y ha sido regulada de distinta manera a lo largo de la historia, por los centros de poder que definen el tipo de sujeto necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo; instalando un tipo de inteligencia, personalidad, comunicación social, aprendizaje. El despliegue de la socialización se realiza mediante la exposición e incorporación del sujeto a prácticas dominantes en los grupos sociales mayoritarios y al uso de artefactos culturales generados por la sociedad (Tomasello, 2007). Lo que el sujeto hace o puede llegar a hacer se transfiere desde los sistemas sociales, desde los procedimientos de acción y los instrumentos de conocimiento establecidos por los “otros” adultos que gobiernan y regulan su desarrollo y capacidad de acción (Vygotsky 1978, Wersch, 1995).

En Educación, el inicio de este proceso se remonta hacia finales del siglo XIX con la conformación de los Estados y emerge en una serie de discursos y prácticas biomédicas, psicométricas y positivistas normalizadoras dirigidas a tipificar y evaluar a lxs niñxs (Martinez, 2015). La normalización encierra una forma de control social, para transformar a los sujetos en “normales”; es decir, en miembros aceptables de la sociedad, que se comportan de manera apropiada y adquieren la lengua, destrezas creencias y actitudes prevalecientes en la sociedad: Por oposición semántica, los “anormales” usualmente asignados a la categoría de “necesidades educativas especiales”, son sujetos que portan una falta o carencia en sus capacidades que los ubica por fuera de los parámetros de la “normalidad”. Tal es el caso de la sordera que no es una cuestión estrictamente biológica sino más bien una retórica social tradicionalmente ligada al concepto de patología, que condujo a forzar la oralización del sujeto sordo en la lengua del mundo de las mayorías (Palacios y Nuñez, 2013). Los estudiantes con discapacidades son incluidos en la educación especial como una asistencia terapéutica a la patología; según lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Título II El Sistema Educativo Nacional; Capítulo VIII Educación Especial; art 42.- “La Educación Especial es 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 Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa”

La categoría de NEE incluye la terminología de las diferencias: dificultad, déficit, desventaja, discapacidad, trastorno, disturbo, retraso, retardo (Malbrán, 2015, Lus, 2008), cargada de connotaciones y estigmas que vuelven al sujeto diferente a los demás, sin precisiones, ni suficientes acuerdos entre quienes la emplean. Puesto el rótulo, comienza un circuito azaroso de estigmas, autocensuras y derivaciones hacia circuitos de educación especial. Los estigmas no

solucionan el problema; sino más bien, lo enmascaran y obturan la búsqueda de alternativas posibles por caminos educativos no convencionales.

En clave foucaultiana, los anormales no están en un campo de oposición a los normales, antes bien, de gradación de lo normal a lo anormal. Entre las variadas figuras de anormalidad se distingue el “individuo a corregir” que requiere ser domesticado por la familia, escuela, taller, calle, barrio, parroquia, iglesia, policía (Foucault, 2000, 65). Siguiendo esta línea de análisis se advierten equívocos; por ejemplo, en las representaciones de lxs estudiantes provenientes de sectores sociales económicamente menos favorecidos, grupos marginados, poblaciones migratorias o con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas; con frecuencia señalados como “retardados leves” por sus dificultades de adaptación escolar, sin que exista compromisos orgánicos demostrables.

Ante todo, la normalización simplifica, homogeniza y naturaliza los procesos educativos, a partir de esquemas clasificatorios que ponen bajo sospecha las capacidades de quienes no se ajustan a las normas, dispositivos y ritmos establecidos (Baquero, 2007). Su poder trasciende los marcos jurídico y médico y tiene sus propias reglas para la colonización de sociedades como la nuestra.

“Las técnicas de normalización y los poderes de normalización ligados a ellas no son meramente el efecto del encuentro entre sí del saber médico y el poder judicial// cierto tipo de poder -ni médico ni judicial, sino otro- logró colonizar y reprimir el saber médico y el saber judicial; un tipo de poder que finalmente desemboca en el escenario teatral del tribunal, apoyado, desde luego, en la institución judicial y la institución médica pero que, en sí mismo, tiene su autonomía y sus reglas. Este surgimiento del poder de normalización, la manera en que se formó e instaló, sin buscar jamás apoyo en una sola institución, sino gracias al juego que consiguió establecer entre diferentes instituciones, extendió su soberanía en nuestra sociedad” (Foucault, 2001, p. 36).

La normalización se instituye en la cultura en su función de hospedar a los sujetos en los espacios de colonización, bajo la imposición de una ley, en apariencia igualitaria, de pluralización del yo y/o albergue de la diversidad. De este modo, el espacio escolar es hospitalario del otro, en tanto demanda la necesidad de intervención de su propia norma o regla, en ocasiones de manera hostil para albergarlo. La hospitalidad se sostiene y reproduce en un doble mecanismo; por un lado, reconoce las diferencias lingüísticas, culturales, sociales, sexuales; etc. de los sujetos y, por otro lado, trata de enmascararlas, desactivarlas hasta convertirlas en pura alteridad de “afuera” (Skliar, 2002).

A medida que aumenta el número de niñxs que están muy cerca de los parámetros establecidos de normalidad, se hace difícil determinar su efectiva inclusión educativa. Los “casi normales” son una evidencia escolar cotidiana y se los reconoce de inmediato por sus dificultades escolares, sin que haya suficientes pruebas. Por este motivo nunca se podrá demostrar efectivamente que estos niños logran solucionar sus necesidades educativas mediante los dispositi-

vos escolares regulares y/o terapéuticos. Se les atribuye necesidades especiales en la medida que fracasó la propia institución escolar en todas las intervenciones, técnicas, procedimientos establecidas para su integración. La misma norma que los califica, también pretende corregirlos; no los excluye ni rechaza, sino que los somete a procesos y/o programa de apoyo, recuperación, integración, inclusión.

Psicología, educación y salud mental

En una perspectiva médica se sitúa la emergencia de la Psicología Educacional en 1892, el mismo año en el que el pedagogo y psicólogo estadounidense Granville Stanley Hall convocó a 26 colegas para organizar la “Asociación Psicológica Americana” (APA), la mayor asociación mundial de psicólogos del mundo, de reconocida influencia en el establecimiento de los estándares profesionales actuales en el campo de la salud mental (Berligner, 1992). Hall (1844 – 1924) inspirado en el evolucionismo darwiniano y la obra de su maestro Wilhelm Wundt fundó en 1883 el primer laboratorio de investigaciones psicológicas en la Universidad Johns Hopkins, donde se proyectó el estudio científico de la educación y el diario titulado “Seminario pedagógico”, el cual todavía se publica bajo el nombre de “Diario de Psicología Genética”. Sus investigaciones impulsaron el surgimiento de áreas psicológicas científicas focalizadas en la niñez: la Psicología Experimental del Niño; la Psicología Escolar y Educacional, Trabajo Social, Retardo Mental, Educación Temprana. En línea, en 1952 surgió el primer Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) publicado por la APA. Casi en paralelo, los criterios propuestos por la Organización Mundial de la Salud – OMS- , editados como Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE.

Acompañando el pensamiento positivista y el discurso médico de la época, surgió en América Latina la Rama Psicología y Asistencia Social Escolar, alentada por los estudios psicométricos, para la atención de las necesidades psicológicas y sociales en la vida escolar; pero también, para instaurar un orden social abocado a controlar y disciplinar a la población infantil. En este contexto, en el año 1956 se creó en la Universidad de El Salvador de Argentina la carrera de Psicopedagogía con un enfoque clínico terapéutico y correctivo, sustentado en el diagnóstico psicométrico de niños con problemas de aprendizaje en el ámbito de la escuela común.

En la provincia de Buenos Aires, se crearon las primeras escuelas con grados diferenciados, en los partidos de San Isidro, Avellaneda y La Plata; los gabinetes psicopedagógicos (hoy, Equipos de Orientación Escolar) y el Instituto de Orientación Profesional, pionero en Latinoamérica, liderado por Jaime Bernstein, Bernardo Serebrinsky y Nicolás Tavella para la adaptación de técnicas psicométricas, la construcción de baremos, la reeducación de menores en escuelas primarias comunes, de adultos en escuelas carcelarias y de niños excepcionales (tanto infra como superdotados). Paralelamente, al sistema educativo ordinario se creó el sistema de educación especial para la atención de los niños derivados de la escuela común, en conso-

nancia con la percepción social de la infancia propia de la época, las concepciones predominantes del desarrollo normal y los diversos tipos de desviaciones.

Aunque han sido notables los avances en psicopedagogía, la actividad profesional en este campo recae más en la identificación y tratamiento de los casos problemas o de las dificultades de aprendizaje. De ahí, los obstáculos que frecuentemente tropezamos los profesionales del campo de la educación al preconizar un enfoque constructivo de los aprendizajes escolares, preventivo y no terapéutico de las dificultades, capaz de atender a la diversidad y complejidad de los procesos subjetivos en relación directa con los propósitos y contenidos de la educación, el diseño y desarrollo curricular, la didáctica, formación docente y variedad de escenarios culturales. Las miradas educativas rígidas o sesgadas por principios de autoridad, limitaron y aún continúan limitando, la complejidad de los procesos y las situaciones pedagógicas por lo que atraviesan los estudiantes.

Diagnóstico psicopedagógico

Existe alto consenso acerca de que todos los niños y las niñas¹¹ son educables y, también, que la educación es un bien al que todos tienen derecho (Warnock, 1981). Sin embargo, las estadísticas vaticinan que, al menos, entre el 15 y 25 % no aprenderán en los ritmos y modos esperados en las aulas (Azcoaga, 2005). Esta proporción continúa justificándose en una variedad de diagnósticos legitimados por instituciones y profesionales de la salud y educación; que atentan contra las singularidades e historicidad de los sujetos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

La palabra “diagnóstico” tiene su origen en el vocablo griego *diagnostikós*, el prefijo *día-*, “a través”, y *gnosis*, “conocimiento” o “apto para conocer” y alude, en general, al análisis que se realiza para determinar cualquier situación y cuáles son las tendencias. El empleo del término se relaciona con el ámbito médico, puesto que la actividad de diagnosticar ha sido desde hace muchos siglos una característica esencial de la labor médica para determinar la enfermedad mediante la observación de síntomas, como paso previo a la puesta en práctica del tratamiento curativo (Agudo de Córscico, s/n).

En educación, es evidente que el diagnóstico se relaciona más con el modelo médico que con la definición griega, que implica tan sólo conocer una situación y representa una actividad dirigida a distinguir entre un conjunto de síntomas vinculados con diversos trastornos mentales que afectan el desarrollo y/o aprendizaje escolar. Según el DSM5 “el trastorno mental es un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los

¹¹ En conocimiento de los actos del lenguaje sexista, en adelante usamos el genérico masculino de los términos para designar los dos sexos, al solo efecto de facilitar la lectura.

procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes. Una respuesta predecible o culturalmente aceptable ante un estrés usual o una pérdida, tal como la muerte de un ser querido, no constituye un trastorno mental. Un comportamiento socialmente anómalo (ya sea político, religioso o sexual) y los conflictos existentes principalmente entre el individuo y la sociedad, no son trastornos mentales salvo que la anomalía o el conflicto sean el resultado de una disfunción del individuo, como las descritas anteriormente” (DSMV, p. 5).

La predicción del éxito y rendimiento escolar ha constituido una preocupación fundamental de todos los tiempos y más precisamente de los psicopedagogos desde los albores de su disciplina. La importancia del diagnóstico es obvia, pero por sí sólo no basta para abordar las complejidades implícitas en el fracaso escolar, por tratarse de un fenómeno pluricausado. En consecuencia, resulta necesario distinguir la diversidad de factores responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje que redundan en bajos logros escolares. De la misma manera, distinguir entre dificultades generalizadas de aprendizaje (DA) y dificultades de aprendizaje específicas (DEA); puesto que no todas las dificultades para aprender entrarían dentro de lo que se considera DEA hoy día (Defior, 2015) y muchos menos en generalizaciones estadísticas.

Según el juicio de las autoridades y docentes de la provincia de Buenos Aires, la mayoría de los niños, afortunadamente, logran aprender adecuadamente en las aulas, pero una minoría cada vez más creciente experimenta dificultades en los aprendizajes escolares básicos vinculados con la lectura, escritura y matemáticas. No se disponen de relevamientos oficiales que den cuenta de la proporción real de estos niños con DEA en las aulas. La patologización de sus dificultades descuida la especificidad pedagógica del problema y los pone en riesgo de fracaso en sus trayectorias educativas a lo largo de sus vidas.

Entre las patologías predominantes se destaca los “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD) o espectro autista, que son asociados a causas neurobiológicas (muchas de ellas no demostrables) que afectan el desarrollo de la comunicación (verbal y no verbal), socialización, imaginación, creatividad, juego, intereses y conductas de los niños. Dentro de este espectro se ubican los trastornos del espectro autista (TEA) enunciados en el Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales (D.S.M.5.), Clasificación Internacional de Enfermedades 10 (C.I.E.10), Clasificación Internacional de Funcionamiento (C.I.F.), sus actualizaciones, y otras clasificaciones internacionales propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La cuestión cobró estado público en la provincia de Buenos Aires con la reciente sanción de la Ley N° 14.191 que habilita a las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) dentro de las prestaciones de Obras Sociales, Seguros de Salud, Planes de Medicina Prepaga y toda otra institución obligada a prestar asistencia médica y/o farmacológica. Asimismo, contempla la asistencia y el tratamiento de las personas y de sus familiares, cobertura del material didáctico, elaboración de un plan formativo e individualizado

de acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar, entrenamiento en manejo de las conductas inadaptadas para los padres, capacitación.

Reflexión final

A lo largo de este capítulo hemos revisado diversos discursos y prácticas que restringen la mirada sobre las posibilidades de la educación de los sujetos; como consecuencia, plantean una serie de equívocos y argumentos contradictorios en el centro de la discusión ideológica. Por diversas razones, aún no se ha logrado una conciencia clara de la significación biopolítica de los procesos y las situaciones de los estudiantes en sus trayectorias educativas. Como sabemos, en el orden psicológico y educativo no hay neutralidad posible y siempre resultamos implicados en la toma de posición ideológica, aunque no se asuma explícitamente.

Los dispositivos de escolarización vigentes consonantes con el modelo médico desatienden en alto grado la historicidad de los sujetos centrandolo la mirada en la patología, las deficiencias o déficits para lograr los aprendizajes esperados por la escuela. En la mayoría de los casos, la medicalización se impone como estrategia de solución fortaleciendo las prestaciones privadas en el ámbito de la salud bajo la figura de acompañamiento o apoyos pedagógicos, terapéuticos, ocupacionales y/o psicológicos para los estudiantes. De igual manera, el uso poco racional de fármacos en la población infantil.

Buena parte de las justificaciones profesionales asumen criterios diagnósticos descontextualizados y excluyentes de las capacidades de los niños para ser educados en la escuela común. Estas justificaciones revelan la vigencia de creencias deterministas de las capacidades humanas, de origen biológico o social, descuidando el examen de las propias capacidades del servicio educativo para atender la diversidad social y cultural.

En nuestro medio (salvo escasas excepciones y en ciertos ambientes académicos) la preocupación por la medicalización de los problemas escolares es creciente. Sin embargo, el tema no figura en gran parte de los currículos de formación docente, y como resultado de ello, los profesores no disponen de suficientes fundamentos teóricos y empíricos para abordar las situaciones frecuentes en sus actividades profesionales; lo que acarrea el riesgo de caer en una mirada naturalizada y homogénea de los sujetos y del entramado simbólico de determinaciones psicológicas, culturales, sociales, institucionales e históricas de sus procesos y trayectorias educativas.

La crisis por la que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos conduce necesariamente a pensar a los sujetos desde el paradigma de la complejidad. La complejidad es, ante todo, relación, inclusión, incertidumbre e implica renunciar a un punto de vista único y absoluto, desde el cual interpretar las realidades singulares de los sujetos y grupos.

La comprensión de la diversidad requiere cambiar y/o resignificar los paradigmas y discursos psicoeducativos, a la luz de las nuevas subjetividades, organizaciones y configuraciones sociales y familiares, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, los nuevos lengua-

jes y alfabetizaciones. En atención a que la “complejidad” expresa ante todo nuestras dificultades para conseguir claridad en la visualización de los problemas educativos, para poder garantizar el derecho social a la educación. Esto incluye aspectos, tales como, las garantías para el ingreso, la movilidad y el egreso, la asistencia, la articulación entre niveles y modalidades del sistema educativo, la organización de la enseñanza y las normas de convivencia, junto con las regulaciones sobre la evaluación, promoción, calificación y certificación. La acción biopolítica colabora con la transformación educativa cuando reconoce como parte del derecho educativa que los sujetos sean acompañados por las instituciones educativas en plenitud.

Referencias bibliográficas

- Castorina, J. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En, Aisenson, D., Castorina, J y otros, *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coll, C. (2010). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II*. Madrid: Alianza.
- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. Cuadernos de Pedagogía. Rosario, Año IV, Vol. 9, pp. 71-85.
- Baquero (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En, Aisenson, D., Castorina, J. Elichery, N, Lenzi, A. y Schelemenson (comps). *Aprendizaje, sujeto y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Berliner, D. C. (1993). The 100 year journey of Educational Psychology. En T. K. Fagan & G. R. VandenBos (Eds). *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis*. Washington DC, American Psychology Association.
- Berliner, D. (2000). Telling the stories of educational psychology. *Educational Psychologist*
- Castel, Robert (2009). *El orden psiquiátrico. La edad de oro del alinienismo*, Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. España: Ediciones Akal.
- _____ (2008). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. pp. 3-20. http://www.peu.buap.mx/web/seminario_cultura/El_sujeto_y_el_poder.pdf
- Kamin, L. (1984). *Ciencia y política del cociente intelectual*. España: Siglo XXI.
- Kautz, A. (1999). *Psicología Política*. México: Universidad Intercontinental.
- Palacios, A. y Nuñez, D. (2013). “La orientación educativa del sujeto sordo: consideraciones sobre el trabajo del Intérprete de Lengua de Señas Argentina II Congreso Iberoamericano de Orientación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

- Tomasello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skljar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, Año XXIII, Vol. 79.
- Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII (41), pp. 11-22.
- Terigi, F. (2011). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Pensar la Escuela 2*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 50, pp. 23-39.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Vygostky, L.S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Warnock, M. (1989). Una política común de educación. Buenos Aires: Paidós
- World Health Organization & The World Bank (2011). *World Report on Disability*.

CAPÍTULO 7

El desarrollo del conocimiento como asimilación significativa

María Alejandra Pedragosa

Introducción

Este capítulo se propone recuperar la perspectiva de análisis que surge de los trabajos del Dr. Joseph Novak y D. Gowin basados en el aprendizaje significativo de D.P. Ausubel para enfocar el desarrollo del pensamiento científico de manera análoga al desarrollo del pensamiento de los sujetos individuales en el proceso de construcción de sus estructuras cognitivas

Este breve estudio tiene intención de ser una guía para revisar algunas propuestas desde el aprendizaje significativo y otros aportes relacionados para abordar la temática de la relación entre la construcción del conocimiento científico en la historia de las disciplinas y la construcción del conocimiento en términos ontogenéticos.

Una vez planteada la posibilidad de pensar esa relación a partir de los supuestos básicos de la perspectiva del aprendizaje significativo, es analizada con una de las herramientas propias de este enfoque, V de Gowin. Finalmente se puntualizan algunos aspectos que podrían servir de base para trabajos posteriores continuando la línea planteada ampliamente por los autores citados acerca de la construcción del conocimiento.

Si bien estas ideas tienen un tiempo considerable nos resulta de interés presentarlas en el marco de esta obra y ponerlas a disposición de quienes se hayan interesados en la perspectiva psicoeducativa ya que no han tenido una vasta difusión en el medio y consideramos que es de utilidad recuperarlas para continuar con la indagación de sus posibilidades explicativas y heurísticas en relación a los procesos de construcción del conocimiento.

La pregunta en común en el desarrollo del conocimiento subjetivo y en el desarrollo del conocimiento científico

¿Es posible establecer un paralelismo entre la historia de la ciencia y el proceso por el cual un sujeto adquiere y utiliza el conocimiento?

Varios autores como Piaget y Rolando García (1994) desde la epistemología genética, y Novak y Gowin (1988; 1981) basados en la teoría de aprendizaje de David P. Ausubel han respondido afirmativamente a esta pregunta basados en la similitud de las cuestiones que ambas disciplinas se plantean.

La Psicología del aprendizaje se pregunta: ¿Cómo adquieren y utilizan las personas el conocimiento? La Historia de la ciencia aborda cuestiones tales como: ¿Cómo se han ido desarrollando los saberes a lo largo del tiempo, como se ha "pasado" de un estado precientífico a un pensamiento científico, ¿cuál es el proceso por el cual se desarrollan los saberes?

Abordaremos ahora, el análisis realizado desde el enfoque ausubeliano de Joseph Novak para interpretar desde una perspectiva psicológica la construcción del conocimiento científico a lo largo de la historia.

La propuesta de Novak y su relación con otros aportes teóricos

La investigación histórica intenta poner de manifiesto, en lo que respecta al conocimiento y a cómo se construye las presuposiciones epistémicas que caracterizan cada etapa del desarrollo histórico. Con cierto atrevimiento, propondremos realizar un análisis histórico del desarrollo de conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje significativo con las ideas y herramientas heurísticas derivadas de la teoría del aprendizaje significativo. Para ello avanzamos en la presentación de sus conceptualizaciones y fuentes sobre las cuales funda sus relaciones con la historia de la ciencia

Para Novak (1982) toda construcción de conocimiento es la capacidad humana para construir nuevos significados, nuevos conceptos y establecer relaciones entre ellos en la estructura cognitiva. La psicología del aprendizaje significativo puede así servir de base, según él, para explicar el proceso epistemológico de la construcción del conocimiento a nivel histórico ya que considera al constructivismo humano como un fenómeno, psicológico y epistemológico a la vez (Novak, 1992).

Las ideas de Novak presumen que la construcción del nuevo conocimiento en las disciplinas se puede entender a partir de considerarla análoga al proceso de aprendizaje significativo de los sujetos individuales. Estas ideas resultan por un lado muy simples a primera vista como explicación sobre como el nuevo conocimiento es creado, pero, por otro lado, son de una importante densidad atendiendo a la complejidad psicológica que propone el aprendizaje significativo y el trasfondo filosófico / epistemológico de la analogía propuesta.

El aprendizaje significativo involucra la visión del constructivismo humano según el cual el conocimiento se construye en interacción entre lo que el sujeto ya sabe y el conocimiento nuevo a ser adquirido. Esta interacción entre estructura cognitiva y conocimiento disponible da lugar, por los procesos de inclusión, diferenciación progresiva y reconciliación integradora, a un nuevo aprendizaje, a la adquisición de nuevos significados y el enriquecimiento de los ya existentes. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978)

enfatisa los conceptos como componentes de la organización cognitiva y su rol en la asimilación del nuevo conocimiento. Desde el punto de vista de Novak (1988a) el significado se construye tanto en el individuo como en las sociedades por lo cual el aprendizaje significativo y la epistemología de la construcción del conocimiento se vuelven procesos altamente complementarios. En el caso del desarrollo del conocimiento individual lo que se construye son estructuras cognoscitivas, conceptuales que evolucionan y los aparentes cambios drásticos en la comprensión son reestructuraciones fruto del enriquecimiento del significado.

Novak que estudió con James Conant y este influyó en su pensamiento como en el de Thomas Khun, entiende, desde una perspectiva histórica y filosófica de la ciencia que para comprender el aprendizaje de la ciencia es necesario considerar toda la red que le da significatividad (Mintzes, Wandersee y Novak, 2005). Es por ello que le otorga importancia a las consideraciones de índole epistemológica sobre la construcción del conocimiento científico para una comprensión profunda de los significados que los sujetos deben aprender. El Dr. Joseph Novak tiene acuerdos con Khun, pero también desacuerdos. Novak considera plausible una analogía en el funcionamiento de los conceptos en la estructura cognitiva de un individuo y el rol de los paradigmas khunianos en el campo científico. Los paradigmas ayudan a los científicos **a ver nuevos significados en viejos datos o buscar información específica nueva por resolución de puzzle**. Los conceptos en la estructura cognitiva facilitan el aprendizaje significativo y permiten el desarrollo de esos conceptos e incrementan el potencial para resolver problemas en un área específica. Es decir, lo que Novak toma de Khun es la similitud Paradigma - Estructura conceptual, pero difiere en la construcción del conocimiento, en el proceso de cambio conceptual, ya que para el primero no es abrupto sino un proceso de asimilación, reorganización, y evolución.

En la línea de los desacuerdos el problema que plantea frente a las tesis de Khun, es que desde la perspectiva del aprendizaje significativo los paradigmas compiten, coexisten y / o continúan funcionando en distintos nichos (Toulmin, 1977). La explicación de cómo un paradigma eventualmente se vuelve dominante, desde la perspectiva de la asimilación significativa, es que este prevalece como el resultado de la gradual reestructuración de significados con nuevos conocimientos en lugar de constituirse en una gestalt que cambia como una totalidad la perspectiva en las mentes de los científicos.

De acuerdo a la perspectiva del enfoque significativo, en la evolución del pensamiento se dan nuevos esquemas interpretativos para la misma realidad. A partir de conceptos disponibles en la estructura cognoscitiva las reestructuraciones dan lugar a cambios en los enfoques epistémicos, es lo que Piaget y García (1994) llaman cambio de marco epistémico, y en Novak es el enriquecimiento de significados que a su vez permite una reelaboración de los conceptos y por lo tanto del contenido del pensamiento, reestructurándose en nuevas cosmovisiones, nuevas formas de comprender la realidad.

Si consideramos un “caso” histórico, podríamos decir a la luz de lo planteado hasta aquí que Galileo evoluciona en su pensamiento sobre el concepto de inercia, según señala Chalmers (1988) en: *“Galileo no realizó estos importantes avances de modo instantáneo. Surgieron poco a poco en un*

período de medio siglo, culminando en su libro "Dos nuevas ciencias" que se publicó en 1638, un siglo después de la publicación de la principal obra copernicana". (pp. 105-106)

¿Podemos llamar a este proceso enriquecimiento de significados? Galileo hizo en este período sus concepciones cada vez más precisas mediante ilustraciones y experimentos mentales. Es decir la revolución copernicana no nació de una vez, los nuevos conceptos de fuerza y de inercia no surgieron como resultado de una única investigación sino desde primeras aproximaciones imperfectas y sin ser factibles de demostración (Boido, 1996). Este sistema de ideas avanzó hacia una totalidad explicativa en Newton. Aquí podemos señalar nuevamente la posibilidad explicativa de las estructuras cognoscitivas en relación a las estructuras de las teorías científicas, cómo estas van construyéndose, enriqueciéndose, reformulándose desde un conocimiento previo. Citando nuevamente a Chalmers (1988): " *el significado de los conceptos depende de la estructura de la teoría en la que aparecen...*". (p. 112)

Los conceptos han de ser relevantes a una estructura cognoscitiva para que haya significatividad, es decir posibilidad de aprendizaje significativo requiere la presencia de significado lógico/psicológico que se ponga en relación con el conocimiento previo.

A partir de lo considerado hasta aquí, el carácter progresivo del desarrollo de una teoría podría asimilarse al desarrollo de la estructura cognoscitiva. Toda teoría "crece" desde formulaciones más vagas a formas cada vez más precisas, en ayuda de esto podemos ejemplificar algunos aspectos que Newton vino a precisar sobre los desarrollos de Galileo: Insuficiencia en el principio de inercia, falta de una clara concepción de la gravedad como fuerza. Este avance cualitativo en la teoría tuvo que ver con que Galileo desde su marco epistémico siguió considerando las órbitas circulares, no formuló una astronomía detallada y tampoco tomó en cuenta las leyes de Kepler como si lo hizo Newton, significados que permitieron ampliar la perspectiva teórica (Boido, 1996).

En la analogía para el desarrollo del conocimiento disciplinar y el proceso de aprendizaje significativo de Novak es necesario considerar los aportes filosóficos de Stephen Toulmin (1977), que ya mencionamos, y que son fundantes en la propuesta epistemológica de Novak (1988a, 1988b, 2005).

Según Toulmin (1977) una persona demuestra su racionalidad, no por su compromiso a ideas fijas, procedimientos estereotipados o conceptos inmutables, sino por la manera y las ocasiones en que cambia esas ideas, procedimientos y conceptos. El autor siguiendo el pensamiento de Kierkegaard (2011) considera que los conceptos como las personas tienen historia y que el paso del tiempo los afecta en el transcurso de su existencia. La idea de la evolución de las ideas propuesta en la perspectiva de Toulmin (1977), como en la concepción evolucionista en el campo de la biología, se contraponen a un fijismo o al catastrofismo que podríamos asimilar a las revoluciones o momentos de ciencia revolucionaria de Kuhn (1971).

La concepción de nicho ecológico como espacio con un conjunto de características que permite que ciertos organismos progresen y otros no y se extingan, recuperada de las ciencias biológicas, le permite a Toulmin pensar la existencia de los conceptos en un campo de conocimiento, en el cual algunos conceptos se desarrollan hasta que un nuevo concepto competidor se introduce y luego el

primero muere o se desarrolla en un nuevo marco epistémico a partir de lo que podríamos denominar un “conflicto cognitivo”. Asimismo, se da la coexistencia de conceptos que provienen de etapas anteriores con algunos que surgen en un tiempo actual. Un concepto en relación con nuevas condiciones evoluciona en nuevo conocimiento, se modifica, se reestructura con nuevas posibilidades explicativas. En todos los casos es central el “ambiente”, es decir el clima de ideas y de época que hace propicios estas diversas trayectorias de las ideas. Desde una perspectiva de la Historia Social de la Ciencia, deberíamos avanzar en una lectura acerca de por qué es propicia una época para el surgimiento de un determinado conocimiento. Por ejemplo, Newton culmina la obra de la revolución copernicana cuando en el nicho del siglo XVI y XVII mueren los conceptos aristotélicos con respecto a las explicaciones astronómicas – físicas. Estos ejemplos cooperativos a la reflexión que realizamos, de todos modos, no son objeto aquí de desarrollo.

El trabajo de Toulmin busca explicar como la comprensión humana evoluciona cuando rompemos con la tradición de buscar verdades fijas y somos movidos por una visión de conceptos que evolucionan. Según Toulmin, Tomas Khun (1971; 1978) a pesar de su posición filosófica más ligada al irracionalismo y el escepticismo sostiene invariantes en la historia de la ciencia, a saber: el paradigma, el desarrollo interno del paradigma y la mejora de un paradigma con respecto al anterior. En la visión de Toulmin, el desarrollo de las ideas en el tiempo sigue diversos derroteros como observamos en la noción de nicho ecológico y entonces las revoluciones planteadas por Khun (1971) deben ser vistas como el producto de muchos cambios conceptuales pequeños al interior del campo conceptual que incluyen desaparición de ideas, reconfiguración de nuevas significaciones y marcos epistémicos como así también reestructuraciones globales que podrían identificarse con las revoluciones. Si consideramos específicamente el desarrollo de ciertas ideas en los distintos campos de conocimiento podremos observar que la ruptura conceptual ocurre tanto en la ciencia normal como en la revolucionaria.

Para finalizar este apartado donde hemos visitado el campo de la Historia de la Ciencia podríamos recuperar la idea de Vannaver Bush (1980) cuando caracteriza a la ciencia como una "frontera sin fin", donde el nuevo conocimiento lidera hacia nuevas preguntas y no hay un punto final donde todas las respuestas se conocen. Colectiva e individualmente, científicos y sabios en todos los campos se mantienen aprendiendo y modificando sus marcos teórico - conceptuales.

Aplicación de la herramienta heurística V de Gowin para el análisis de la evolución de las ideas científicas

Para ilustrar las ideas hasta aquí propuestas en relación al desarrollo del conocimiento a lo largo de la historia en el marco de la asimilación significativa propuesta por Novak resulta apropiado recurrir a la herramienta heurística creada por David B. Gowin (Gowin, 1981;1988) denominadas Ve de Gowin y que fue construida por su autor a partir de la teoría del aprendizaje significativo.

En este instrumento de representación gráfica del conocimiento se pueden incorporar las preguntas que dieron origen a ciertas áreas o campos del conocimiento y a partir de esas pre-

guntas en el lado izquierdo de la V visualizar cuales son las ideas y el conocimiento que sustenta el modo de responder a una pregunta particular que se hace el científico o el filósofo. Son las ideas que sirven de base a los nuevos juicios de conocimiento o de valoración, consisten en la visión del mundo, filosofía, teoría, principios y conceptos que sustentan la labor científica o especulativa, según el caso. Gowin (1981) plantea que si no se consideran estos fundamentos del conocimiento que se explicitan en el lado izquierdo de la V no se estaría dando cuenta del marco epistémico que le da origen y afectaría la posibilidad de alcanzar una mayor comprensión de cómo y desde que perspectiva se desarrolló el nuevo conocimiento. Asimismo, agregamos que una presentación de un nuevo conocimiento sin sus fundamentos da lugar a una presentación anacrónica del saber en juego que no reconoce su contextualización temporal y que en el ámbito de la Historia algunos autores denominan de tipo whig⁽¹²⁾ (Boido 1993; 1996). Todos estos elementos fueron esencialmente ignorados por el método científico positivista cuya supuesta observación desapasionada de los fenómenos dejaba de lado la contextualización del surgimiento de las explicaciones que se brindaban para comprender la realidad sin considerar los marcos de referencia, el desarrollo conceptual pasado, las respuestas emocionales a los fenómenos (Gurley-Dilger, 1992). En el lado derecho de la V se observan los trabajos y resultados a los que se arriban en el proceso de indagación de un fenómeno.

A partir de ellos proponemos organizar una secuencia de Ves (Fig.1) que pongan de manifiesto la progresión y los cambios a través del tiempo en las explicaciones de un fenómeno particular. El resultado de la secuencia de Ves es que los conocimientos resultantes explicitados en la derecha pueden ser analizados como base del siguiente momento histórico en clave de enriquecimiento de significados, de evolución conceptual, o para poner en evidencia la o las discrepancias/s que darían lugar a la discontinuidad de ciertas ideas o a su evolución en nuevos marcos epistémicos.

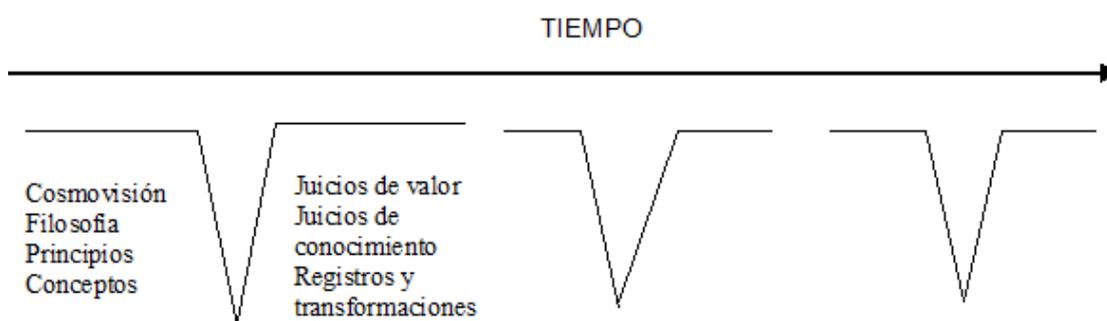


Figura 1. Secuencia de Ves en el tiempo histórico.

¹² Whig: "Consiste en imponer al pasado los patrones del presente y evaluar la ciencia de épocas pretéritas con referencia a la actual, según Butterfield es: "la escritura ahistórica de la historia" Boido, 1988, p. 123.

En este esquema si quisiéramos visualizar los cambios conceptuales se podrían explicitar las cuestiones que resultan problemáticas ante el surgimiento de nuevos conocimientos y que plantearían o el avance hacia nuevas perspectivas en términos de continuidad o la necesaria discontinuidad dada la inconsistencia con los nuevos marcos epistémicos.

Para finalizar parece apropiado citar un párrafo del libro de Boido (1996) que animó muchas de las reflexiones que este capítulo sintetiza. El autor identifica en el ejemplo de la revolución científica uno de los tipos de aprendizaje, señalado por Ausubel, Novak y Hanesian (1978), el aprendizaje supraordinado, donde un nuevo concepto o principio viene a reunir y enriquecer y reorganizar un conocimiento de orden inferior con uno más inclusivo, dotando de mayor o nuevo sentido al conocimiento ya existente, colocándose como idea inclusora de otras más específicas:

"Leyes como las de Kepler sobre el movimiento planetario, las de Galileo sobre la caída libre y el movimiento de los proyectiles, las de Huygens acerca del péndulo y los choques, amén de otras también conocidas en 1687, resultaron ser consecuencias de la teoría newtoniana, o bien, como diría un epistemólogo, quedaron subsumidas en ella, pues se las obtiene por medio de una deducción cuyo punto de partida son las cuatro leyes o hipótesis fundamentales de Newton."(p.352)

Algunos aspectos propicios para continuar indagando

Concluiríamos que la propuesta tiene sus aristas interesantes y posibilidades explicativas. Pero es honesto reconocer que este capítulo apenas recoge sintéticamente algunas reflexiones preliminares para considerar la utilidad para reflexionar acerca de estas vinculaciones historia de la ciencia - psicología del aprendizaje en orden a la mejor comprensión de los procesos de construcción del conocimiento.

En el afán de continuar indagando estas cuestiones señalamos algunos aspectos pendientes y algunas preguntas que nacieron a la luz de las lecturas a propósito de la elaboración de este trabajo: la necesidad de profundizar las relaciones historia de la ciencia y aprendizaje de la ciencia, avanzar en un estudio comparativo de las propuestas que abordan estas relaciones como es el caso de la epistemología genética y el de la asimilación significativa, elaborar casos de análisis bajo la perspectiva propuesta e indagar que tienen de común la evolución de las ideas en la historia y en la ontogénesis. Asimismo, tomando la propuesta de Pozo (1989) utilizar en esta línea el enfoque de Lakatos (1978) para considerar las relaciones entre teorías que muestran continuidades entre ellas en tanto que las modificaciones que se van presentando muchas veces no alcanzan el núcleo fundamental explicativo de una teoría sino que aportan modificaciones en aspectos pertenecientes a lo que el autor denomina "cinturón protector" que en realidad son ideas auxiliares o de segundo orden que surgen del núcleo y funcionan como protectoras del mismo.

El análisis realizado intenta aportar ideas para tratar las problemáticas de la educación científico - tecnológica. Aquí se propone una reflexión desde una perspectiva psicológica e histórica, para pensar los procesos cognitivos sociales e individuales y en qué medida una especulación en este sentido resultaría fértil para abordar dichos problemas a la vez que ayudarnos a reconfigurar la mirada sobre los procesos de cambio conceptual en términos de resignificación y/o enriquecimiento de significados.

El aprendizaje significativo considera que el “cambio” en sentido estricto como si fuera una “revolución científica” no existe, sino que progresivamente en contacto con nuevos conocimientos, nuevos marcos epistémicos en una relación sustantiva y no arbitraria con lo que el sujeto ya conoce se organizan nuevos significados en relación con las concepciones ya existentes. Las ideas de quien aprende se tornan más elaboradas, más ricas y esa estructura cognitiva evoluciona sin perder su identidad. Las ideas no se sustituyen, el sujeto en la riqueza de significados alcanzados contextualiza el uso apropiado para esos significados.

Estas reflexiones de como progresa el conocimiento pueden ayudarnos a comprender como en los procesos cognitivos de nuestros estudiantes existe una supervivencia de las concepciones alternativas, hay un movimiento evolutivo que da lugar a la aparición gradual de las nuevas concepciones y complejización de la comprensión teniendo como resultado la sofisticación de los significados en la estructura cognitiva.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. y Hannesian, H. (1978). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Boido, G. (1993) La polémica sobre el enfoque whig en la historia de la ciencia. En: *Análisis Filosófico XIII*, N° 2.
- Boido, G. (1996) *Noticias del planeta tierra. Galileo Galilei y la revolución científica*. A-Z editora, Buenos Aires.
- Bush, Vannevar, 1890-1974. (1980). *Science--the endless frontier: a report to the President on a program for postwar scientific research*. [Washington, D.C.]: National Science Foundation
- Chalmers, A. F. (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.
- Gowin, D.B. (1981) *Educating*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gurley-Dilger, L. (1992). Gowin's Vee: Linking the lecture and the laboratory. *The Science Teacher*, 59(3), 50-57. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24145909>.
- Kierkegaard, S. (2011) *El concepto de la angustia*. Buenos Aires: Editorial El Libertador.
- Kuhn, T.S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México, 1971.-
- Khun, T.S. (1978) *La revolución copernicana*. Editorial Ariel, Barcelona, 1978.-
- Novak, D. J. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Editorial Alianza. Madrid, 1982.-

- Novak D. J. (1988a) Learning Science and the Science of Learning. En: Studies in Science Education, 15 (1988) 77 - 101.
- Novak, D. y Gowin, D. B. (1988b) Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ed. Martínez Roca
- Novak, D. J. (1992) A theory of education (Second edition, draft of chapters 1-4). Ithaca: Cornell University.
- Piaget, J.; García R. (1994) Psicogénesis e historia de la Ciencia. México: Editorial Siglo XXI
- Pozo, J. I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Toulmin, S. (1977) La comprensión humana.1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza Universidad.

CAPÍTULO 8

Orientación Educativa Universitaria: acciones de intervención integral

María Alejandra Pedragosa

La preocupación por ampliar el ingreso y sostener la permanencia de los estudiantes en el nivel superior universitario, especialmente en las instituciones públicas, desde hace tiempo ocupa un lugar central en la agenda de la política educativa universitaria local ya que, si bien la universidad recibe un número cada vez mayor de estudiantes, la tasa de permanencia y graduación se aleja considerablemente del número inicial de ingresantes (Jewsbury y Haefeli, 2000; García de Fanelli, 2015). Es profusa la literatura que entiende que tales problemas de retención y permanencia, con sus matices, son compartidos por universidades de la región, así como del ámbito internacional (Ezcurra 2011; Tinto, 1993, 2003, 2012).

Para explicar este fenómeno se indican como centrales, entre otros factores, a las dificultades académicas ligadas al dominio de competencias críticas que posibilitan dar respuesta a las demandas académicas propias de la universidad por parte de los estudiantes. Estas dificultades han sido históricamente señaladas y abordadas con diversidad de dispositivos, pero muchas veces perdiendo de vista las otras cuestiones implicadas en los procesos educativos universitarios que también darían cuenta de estos resultados.

Entre los elementos intervinientes, por un lado, encontramos los factores que debe atender la política de bienestar universitario para definir varias cuestiones que aportan facilidades para equiparar la igualdad de posibilidades desde la situación socio económica de los estudiantes. Por otro lado, desde la mirada psicoeducativa se deben incluir los elementos ligados a la organización de la enseñanza, la atención y seguimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en sus cursos. Estos últimos, muchas veces se los dispone de tal forma que no cooperan con el desarrollo de aquellas competencias requeridas por el propio sistema y que se indican como eje de la problemática. Si la orientación educativa no considera estos asuntos, que son constitutivos de las posibilidades educativas que se les brindan a los estudiantes, implica una mirada reduccionista que no recupera la complejidad que la problemática requiere.

Desde la Orientación Educativa, que aporta una perspectiva psicopedagógica al asunto, es necesario ampliar la mirada para desarrollar un encuadre comprehensivo. El enfoque elegido en este caso es el que proviene del triángulo expandido planteado por Engeström (2001) para analizar los sistemas en que los sujetos desarrollan sus actividades y que además de la relación del sujeto con el objeto de conocimiento y las mediaciones tanto instrumentales como

sociales, incluye los aspectos contextuales sociales constitutivos de la actividad que se desarrolla y que serían las normas y reglas de la situación, la comunidad en la que se lleva adelante la actividad y los distintos roles que ocupan los actores implicados.

El abordaje desde una perspectiva como la que acabamos de proponer abre el panorama para que entren en consideración otros elementos que están en juego en el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes y que van más allá del clásico enfoque centrado en la posesión de las competencias pertinentes al estudio universitario.

Los estudios centrados en las competencias críticas para el aprendizaje universitario que habilitarían la permanencia de los estudiantes en sus trayectorias académicas han identificado una diversidad de ellas: capacidad para estudiar mucha bibliografía y comprenderla, tomar apuntes en clase, planificar, organizar y aprovechar el tiempo de estudio, preparar exámenes (Cols, 2008); fichar textos, utilizar el diccionario, usar la biblioteca y herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos (Bourdieu, 1997); capacidades cognitivas para estudiar, aprender y pensar, implicación estudiantil, aptitudes metacognitivas, dominio del rol de estudiante; imagen de sí mismos (Ezcurra, 2011), por mencionar algunos. Con frecuencia, las alternativas que se han propuesto en el ámbito local para el trabajo con estas competencias, han sido la creación de dispositivos *ad hoc* (cursos de ingreso, talleres optativos, tutorías de contención, etc.), generalmente ofrecidos al inicio de las trayectorias académicas, en los que se abordan las competencias por fuera de las asignaturas de estudio y con relativa o nula vinculación con el contenido disciplinar. Sin ir en desmedro de tales iniciativas, lo cierto es que el nivel de impacto que alcanzan, en general, es bajo y dan lugar al fenómeno de inclusión excluyente, presentado por Ezcurra (2008).

Estas alternativas que en general conforman las acciones de orientación educativa universitaria están focalizadas en el estudiante, que, si bien son pertinentes y valiosas para atender ciertas necesidades individuales de los sujetos, poseen un carácter limitado, al operar por fuera del sistema de actividad propio de las prácticas educativas en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje (Engeström, 2001). Como señala Tinto, (2012), si una institución desea encarar seriamente el problema de la retención, ha de considerar la naturaleza y calidad de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen al estudiantado en el marco de la clase. De esta forma, debemos reconocer que dicha problemática no reside únicamente “en el estudiante”, como foco de la intervención, sino que debe incluir necesariamente el entramado singular en el que la enseñanza y el aprendizaje acontecen en un sistema de actividad que comúnmente denominamos, el aula o la clase.

A raíz de estas consideraciones es que proponemos poner la atención del problema de la retención y la permanencia de los estudiantes desde una perspectiva integral en la orientación educativa universitaria. Un tipo de prácticas integrales en las que “la opción política de una educación para todos y de calidad sea parte en el nivel micro de las situaciones educativas y así pueda hacerse cada aula un espacio real de inclusión, de participación y pueda ser concreto y real que todos tienen acceso a sus trayectos formativos” (Pedragosa, 2013, p. 3).

Las formas de intervención de la orientación educativa universitaria así entendidas contemplan acciones que involucran a todos los actores institucionales, y no solo a los estudiantes, promoviendo procesos que incluyen también la formación docente, y el trabajo en cada espacio institucional para constituir las diversas prácticas institucionales/educativas en prácticas de educación inclusiva (Pedragosa, 2013). La función de una orientación educativa de este estilo requiere que, al decir de Salmerón Pérez (2001), se integre transversalmente a las prácticas pedagógicas, evitando convertirse en un elemento externo, ajeno, irrelevante al quehacer cotidiano de las aulas. En síntesis, se trata de una mirada que implica un viraje de una orientación centrada en acciones de carácter puntual, remedial, descontextualizado y centrada en el individuo hacia un enfoque más comprehensivo, procesual y transversal. (Molina Contreras, 2003).

Una intervención integral sobre elementos críticos para sostener las trayectorias académicas en la universidad

Hay una variedad de perspectivas desde las cuales abordar el acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes. Esta variedad incluye tanto el desarrollo de las competencias críticas para el aprendizaje en el ámbito universitario con una perspectiva centrada en el estudiante como abordajes que amplían los espacios de intervención considerando otros aspectos constitutivos del sistema de aprendizaje en el que se desarrollan las competencias críticas considerando el campo universitario en general y los campos disciplinares en particular.

Como ya fue señalado, la perspectiva de análisis que hemos elegido es considerar la situación de apropiación del conocimiento académico por parte de los estudiantes según el sistema de actividad expandido de Engeström (2001). Desde ese enfoque hemos optado por considerar que la apropiación de la cultura universitaria se desarrolla en una comunidad académica que va incorporando a sus miembros más noveles a través de que estos van participando progresivamente de las prácticas y discursos de la cultura disciplinar con la mediación de los miembros más experimentados (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2015).

En el análisis de la situación del aprendizaje universitario desde la perspectiva señalada surgen innumerables elementos a considerar. En este apartado enunciaremos algunos que surgen con fuerte evidencia y novedad cuando consideramos una mirada más amplia del fenómeno de análisis y nos decidimos a incorporar a todos los actores implicados, sus posicionamientos, los saberes y las mediaciones instrumentales y sociales que se disponen como así también el enclave de la comunidad académica y las reglas y normas que la organizan.

Uno de los elementos críticos que surge es que cada comunidad académica comparte prácticas y discursos que le son propios y que se entranan con las prácticas sociales que desarrolla (Carlino, 2004, 2005). Ingresar a la comunidad académica disciplinar plantea un importante desafío a los estudiantes ya que se trata de un proceso de aculturación de los discursos y prácticas disciplinares (Casco, 2014) que por su grado de complejidad no se produce natural ni espontáneamente, sino que requiere del acompañamiento de quienes ya son miembros de

estas comunidades. Acceder a los conocimientos y reglas del trabajo intelectual en el ámbito universitario implica el dominio progresivo no sólo de los saberes disciplinares sino también de las normas e instrumentos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de este sistema de actividad en particular que tienen sus propias reglas de uso y funcionamiento en el contexto donde se desarrolla dicha actividad.

Otra cuestión crítica a tener en cuenta es la complejidad creciente de las actividades a lo largo de la carrera universitaria. Esta progresión requiere que se vayan revisando y contextualizando los aprendizajes, es así que en un enfoque integral de la Orientación Educativa Universitaria se debe buscar la creación de dispositivos áulicos y de formación docente que puedan dar lugar a la existencia de una amplia variedad de experiencias a lo largo de toda la trayectoria académica según los diversos momentos por lo que atraviesa. Esto implica, asimismo, que las ayudas que se puedan proveer en primer año, adecuadas a ese momento de la trayectoria deben ser pensadas integralmente de modo tal que, de modo prospectivo, preparen a los estudiantes para enfrentar la complejidad que va surgiendo al avanzar en la carrera (Gottschalk, 1997).

Un asunto también crítico desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje resulta ser que en las actividades de aprendizaje o en las evaluaciones se les solicita a los estudiantes, por ejemplo, la producción de textos de géneros discursivos particulares (como un “informe o reporte”, una tesis, un proyecto de investigación, etc.), la resolución de casos, visita y observación a instituciones, entre otras, sin que hayan mediado antes instancias de familiarización y trabajo explícito con las singularidades de las actividades que se le proponen y que además adquieren características específicas de abordaje en cada campo disciplinar. Este fenómeno es señalado por Ezcurra (2008) como “enseñanza omitida”. Es decir, se trata de competencias invisibles (o invisibilizadas) que se dan por “sabidas”, o se supone que se aprenden de modo espontáneo y concomitante con la realización de la tarea asignada para aprender o dar cuenta del conocimiento disciplinar. Se desconoce así que estas modalidades de trabajo también deben ser explícitamente enseñadas y que de su dominio depende en gran medida la posibilidad de aprender a través de ellas el conocimiento que se les propone y lograr el objetivo de promover aprendizajes profundos que buscan tales tipos de tareas.

Como señalamos al inicio del apartado, las cuestiones enunciadas son solo algunas de las que se ponen en evidencia según el modo de mirar la situación desde una perspectiva de la actividad educativa en su conjunto. Esto nos permite revelar y abordar la intervención de la orientación en un sentido integral en tanto y en cuanto no se focaliza en las competencias que el estudiante no posee, sino en cómo una vez que se encuentra participando del sistema de aprendizaje universitario, los distintos elementos del sistema constituyen esa experiencia de modo tal que se favorecen o dificultan las posibilidades para que el estudiante alcance sus objetivos educativos.

Por todo lo antes expuesto es que consideramos necesario analizar la potencialidad de la implementación de dispositivos con una mirada integral de la orientación educativa que promuevan además del trabajo directo con los estudiantes, un trabajo con los docentes, de modo

directo en el aula o a través de procesos de asesoramiento y formación docente continua para favorecer el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles universitarias.

La potencialidad de expandir los ámbitos de intervención

El enfoque de orientación educativa integral, como una herramienta estratégica para apoyar las trayectorias de los estudiantes, implica incluir según hemos estado analizando un trabajo sobre la vida concreta en las aulas y la enseñanza de los docentes universitarios apoyados desde una acción amplia institucional (Tinto, 2012) ya que constituyen puntos clave para sostener y promover el aprendizaje de los estudiantes. De manera indirecta, el trabajo codo a codo de los equipos de orientación con los docentes permite alcanzar a todos los estudiantes presentes en las aulas universitarias y cooperar de modo directo con la enseñanza. Estas vías de acceso a la realidad educativa cotidiana son óptimas para acompañar los recorridos de la mayor cantidad posible de estudiantes universitarios a diferencia de dispositivos focales o individuales (Pedragosa, 2013, 2016).

Este tipo de intervención en la orientación educativa universitaria demanda colaborar con los docentes universitarios en la reflexión y configuración de su labor en la enseñanza habitual y en la formación en torno a cuestiones que se encuentren en referencia directa a las complejidades de las situaciones específicas en que desarrollan la actividad. Ambas cuestiones, se erigen así en dimensiones centrales de la propuesta educativa de una institución que incluya en la política de retención de sus estudiantes la mejora de la enseñanza. Se les ofrece a los estudiantes a través de sus docentes una orientación para el aprendizaje, entrelazando en un sistema expandido las prácticas de la enseñanza con las prácticas de intervención. La orientación habilita así a los docentes como los orientadores directos de los aprendizajes y supera un abordaje unilateral del fenómeno centrado sólo en el estudiante como foco de las dificultades académicas que este puede llegar a atravesar (Martín y Solé, 2011).

El análisis realizado hasta aquí plantea la necesidad de pensar en dispositivos para la construcción de una modalidad de intervención adecuada a esta perspectiva, a partir del acompañamiento a las cátedras, cursos y profesores en la vida cotidiana de las aulas y en espacios de encuentro para el desarrollo de una formación docente continua altamente enlazada con las prácticas educativas que llevan adelante los profesores.

La vida cotidiana de las aulas se constituye así en el lugar privilegiado de intervención, porque es en las prácticas cotidianas donde se da el proceso de comprensión de las estructuras del mundo de vida académico, con toda su significatividad, sus resistencias y posibilidades, donde se verifican los actos y los resultados de los actos en prosecución de los objetivos educativos (Schutz y Luckmann, 2009). Es el espacio de adquisición de esa especie de sentido común, de dominio del mundo de vida académico y disciplinar para los estudiantes, en el cual van de una vivencia como forasteros (Schutz, 2012) a paulatinamente ser uno más de la tribu

(Becher, 2001), sin que se pierda, claro está, la significatividad subjetiva, el impacto diferencial de la experiencia educativa en los sujetos.

Los espacios de intervención de una orientación educativa universitaria integral son, entonces, además del clásico espacio de guía y apoyo a los estudiantes en modo individual o grupal en talleres, un ámbito de acompañamiento a los docentes en el desarrollo de encuentros o participación en clases con los estudiantes. En esos encuentros los orientadores cooperan según se lo requieran en actividades específicas para el desarrollo de las competencias académicas sin disociarlas del sistema de actividad en el que los estudiantes deben apropiárselas. Asimismo, habilitar espacios de asesoramiento donde se elaboren procesos de análisis y reflexión de las propuestas didáctico pedagógicas de las cátedras, en especial cuando estas implican innovaciones educativas. Finalmente, también es importante sostener una formación continua en el sentido clásico de cursos, talleres y seminarios donde se aborden aquellas cuestiones que los mismos docentes van identificando como necesarias para realizar mejoras en orden a sus intereses docentes particulares. Asimismo, esta modalidad de formación continua es frecuentemente el punto inicial de contacto de los docentes con los Orientadores por constituir espacios de convocatoria más formalizados.

Una propuesta plausible en este enfoque de intervención es articular diálogos en torno a la enseñanza al interior de las actividades de las cátedras como procesos formativos de los docentes con orientadores educacionales que acompañen estos procesos, para cooperar en el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza que siempre tiene configuraciones particulares en cada disciplina y en cada encuadre institucional.

Estas propuestas para expandir la labor de la orientación educativa universitaria hacia el sistema de actividad de las prácticas docentes, además de superar la intervención centrada en el estudiante, brindan una nueva mirada acerca del conocimiento sobre la enseñanza de los docentes universitarios. Generalmente cuando se caracteriza la enseñanza en las universidades se señala que los procesos de transmisión que allí se llevan adelante se legitiman fundamentalmente por la experticia disciplinar del docente (Edelstein, 2012). A partir del trabajo con los docentes universitarios en la Orientación con un enfoque integral (Pedragosa, 2016; Pedragosa y Barranquero, 2015) hemos encontrado que ellos poseen una densidad superior a la que dichos estudios señalan en relación a la comprensión de la enseñanza. El desafío para los orientadores universitarios es entrar en diálogo con ese conocimiento que poseen los docentes sobre la enseñanza, que es un conocimiento referido en modo directo a la cotidianeidad que los preocupa y ocupa e incide directamente sobre la historia académica de los estudiantes aquí y ahora. En esta perspectiva, los procesos de iniciación en temáticas pedagógicas a través de cursos, seminarios y talleres como las especializaciones en educación superior pueden ser trayectorias paralelas y cooperativas con la formación “hic et nunc”, es decir, con el trabajo codo a codo con los docentes en el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje de los cursos universitarios que propone esta perspectiva de la orientación educativa.

El conocimiento de los docentes sobre la enseñanza, las formas en que construyen ese conocimiento que hemos podido analizar en el diálogo de entrevistas realizadas en diversas in-

dagaciones (Fernández, Pedragosa y Barranquero, 2016; Pedragosa, 2018) dan pistas para considerar como parte del trabajo central de la orientación educativa universitaria la articulación de los aportes psicoeducativos y didácticos que se pueden brindar desde las ciencias de la educación con los conocimientos sobre la enseñanza que los docentes poseen como una labor que se puede llevar adelante en los espacios de las cátedras, en las aulas, en la cotidianeidad de la labor pedagógica para beneficio de los estudiantes.

Nuevas configuraciones para la Orientación

El desarrollo de estudios referidos a la orientación educativa universitaria si bien tiene una amplia trayectoria a nivel internacional, los estudios locales dedicados al análisis, evaluación y propuesta de modelos no resulta abundante. La orientación educativa universitaria se ha nutrido de nociones generales provenientes de otros niveles educativos y solo en años muy recientes se ha comenzado a desarrollar una literatura local (Ezcurra, 2011; Carli, 2012) Pero sobre todo se han ocupado de problematizar y describir la situación en que se encuentran los estudiantes y de analizar políticas implementadas para el sostenimiento de las trayectorias de modo primordial en el primer año de la vida académica universitaria. Han sido muy pocos los trabajos preocupados por analizar la tarea del orientador universitario y su relación con el mejoramiento de la enseñanza como elemento clave de su tarea (Lucarelli, 2008; Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2014).

En el marco del desarrollo de tareas de orientación educativa universitaria en la UNLP, hemos detectado esta área de vacancia en la constitución de conocimientos académicos de referencia para el diseño de dispositivos de intervención apropiados al ámbito y requerimientos locales y desde una perspectiva comprehensiva. La experiencia en la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas se ha podido articular como locus de análisis de la perspectiva de abordaje que en este capítulo se propone desde el área de investigación de Psicología Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a partir de la participación de sus integrantes en el Proyecto de I+D en el marco del Programa de Incentivos: “Orientación Educativa Universitaria: análisis de prácticas con un abordaje integral”. Este trabajo de vinculación a partir de la investigación dio lugar a la formulación de estos análisis que se han traducido a la fecha en procesos de investigación - acción que buscan producir conocimiento para el área.

Después de varios años de trabajo en el campo resulta una tarea necesaria el desarrollo de conocimiento y herramientas para abordar la particularidad de la intervención desde un enfoque integral para superar la mera “atención al estudiante” y contribuir a la conceptualización de una faceta clave de la organización institucional como lo son las áreas pedagógicas de las facultades para la mejora de las trayectorias estudiantiles. Ese conocimiento debe incluir el desarrollo de ciertos principios de intervención integral que inspiren el diseño de los dispositivos adecuados a diversas disciplinas en distintos campos de la educación universita-

ria. Para ello algunas de las preguntas que orientan la indagación son; ¿Cuál/es serían las perspectivas apropiadas para la configuración de una orientación educativa desde esta perspectiva?, ¿Cuáles son las prácticas de orientación educativa que deben incorporarse para expandir la intervención más allá de la atención directa de los estudiantes?, ¿Cómo se definen los ámbitos de intervención en términos del sistema de actividad local en el que dicha intervención se circunscribe? ¿Qué características deben tener las prácticas de intervención? La propuesta es explorar y comprender desde los intereses y preocupaciones de estudiantes y docentes en las actividades académicas cotidianas cuáles son las áreas y modalidades de intervención más comprehensivas, respondiendo a la perspectiva del sistema de actividad expandido (Engeström, 2001).

La reflexión debe avanzar sobre la posibilidad de un modelo de intervención integral en orientación educativa universitaria que articule los diversos determinantes de las situaciones educativas, superando los abordajes centrados en los estudiantes como portadores de las dificultades, con el propósito de facilitar las trayectorias y egreso de los estudiantes universitarios.

El “modelo” no espera definir universales abstractos ni la descripción de una intervención particular que resulta tan local que no puede brindar pistas para pensar nuevas situaciones. Se necesita identificar los aspectos centrales y constitutivos que emergen de las acciones de intervención integral a través de indagaciones situadas de una situación concreta, casos que permitan dar cuenta de rasgos centrales del fenómeno que están presentes y pueden ser ejes para el inicio de la intervención en nuevos contextos.

Entendemos el aporte posible de indagaciones de esta índole en términos de crítica y acción social (Denzin y Lincoln, 2016), ya que asumimos la orientación educativa universitaria como un asunto de política pública en tanto tiene como finalidad guiar, acompañar y facilitar las trayectorias de los estudiantes junto a los docentes.

Es necesario definir el valor y potencialidad de prácticas de orientación educativa universitaria que se ocupen de las experiencias de la vida cotidiana académica de estudiantes y profesores en las aulas para que éstas se conviertan en el verdadero lugar de inscripción de los estudiantes, un verdadero espacio de encuentro donde se entremen el aprendizaje y la enseñanza.

Analizar y evaluar la orientación educativa universitaria desde una perspectiva integral como una línea de trabajo sustentada en conocimiento relevante, apoyada en una base empírica, en una indagación que respalde los principios que la sustentan.

Este conocimiento particular es necesario para el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes trabajando tanto a nivel de los propios aprendizajes como de las situaciones que se les ofrecen, en particular la enseñanza. En este contexto se han dado importantes avances en la consideración de la situación de los estudiantes, como en la organización y puesta en marcha de diversos dispositivos en las universidades nacionales en general y en la UNLP en particular (Bianculli y Marchal, 2013; Pedragosa, 2013). Aun así, consideramos que los dispositivos puntuales y las acciones focalizadas no alcanzan a responder al complejo panorama que implican los procesos de formación universitaria. Por ello, resulta de interés fundar formas de inter-

vención de la orientación educativa universitaria en prácticas integrales en diversos contextos y para la reflexión sistemática en el campo.

Por ello es indispensable contar con el conocimiento y la reflexión creativa desde las ciencias de la educación, en lo específico desde la orientación educativa, para operar como fuerza instituyente de modalidades en la educación superior apropiadas a los contextos siempre nuevos y desafiantes, un modo de intervención integral que se entrelace con las prácticas reales a través de un trabajo cooperativo de todos los actores.

Referencias Bibliográficas

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bianculli, K. y Marchal, M. (2013) Las tutorías universitarias: estudios de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casco, M. (May-June 2014) Afiliación intelectual y Escritura en la Universidad: un estudio de caso sobre la perspectiva de los docentes. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 7(2), 34-53.
- Cols, Estela (2008) La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.) (2016). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. V: El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Ezcurra, A.M (2008). *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. Conferencia central del III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento; IEC – CONADU.
- Fernández Lorenzo Liliana; Pedragosa, María Alejandra; Barranquero Ma. Fernanda. (Coords.) *Evaluación en la enseñanza de la Contabilidad*. La Plata: EdULP.
- García de Fanelli, A. M. (2015) *Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas*. En: Debate Universitario 7, pp. 8-24.
- Gottschalk, K. (1997). *Putting-and Keeping-the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines*. *Language and learning across the disciplines*, 2(1), 22-45.

- Jewsbury, Alejandra y Haefeli, Inés (2000) *Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional del CLAD de Santo Domingo.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2015). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E., Filkenstein, C. y Solberg, V. (2014) El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar, pp. 227-246, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 10, Num. 9.
- Lucarelli, E. (2008) Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Obtenido: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En: Martín, E. y Solé, I. (Coords.) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*, pp. 13-32. Barcelona: Grao.
- Molina Contreras D. L. (2003) Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33/6 ISSN 1681-5653.
- Pedragosa, M. A. (2013) Estrategias de ingreso. Una propuesta combinada. En: *Actas del Encuentro Nacional de Orientación Universitaria*. ISBN: 2346-8742. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Pedragosa, M. A. (2013). *Un modo integral de intervención en orientación universitaria*. Actas Congreso. II Congreso Iberoamericano de Orientación. La Plata: Facultad de Psicología UNLP.
- Pedragosa, M. A. y Barranquero M. F. (2015) *Una aproximación a la Evaluación en Contabilidad. Los Docentes nos dan pistas para el diálogo entre la Didáctica General y la Didáctica Específica*. Luján: Libro de Jornada. II Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Universidad Nacional de Luján
- Pedragosa, M. A. (2016). *La construcción del conocimiento docente y la formación continua: un área en la orientación educativa universitaria*. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de: RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/735>
- Pedragosa, María Alejandra (2018) *El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1617/te.1617.pdf>
- Salmerón Pérez, H. (2001) Los servicios de orientación en la universidad. Procesos de creación y desarrollo. Ejemplar dedicado a: los retos de la orientación en el sistema educativo; *Agora Digital*, N° 2 ISSN 1577-9831.
- Schutz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schutz, A.; Luckman, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd. ed.). Chicago: The University of Chicago Press
- Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series*, 1(8), 1-8.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (1), 1-8.

CAPÍTULO 9

Desarrollo y aprendizaje en la psicología del siglo XX

Maira Querejeta

En el presente capítulo se abordarán las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, a través de la revisión de tradiciones teóricas y de investigación que han caracterizado a la Psicología en el siglo XX. Para su organización, se considerará como principal referencia los aportes de Vigotsky.

Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo constituyen un tema crucial para la disciplina psicológica, no solo por su importancia teórica sino también, por las implicancias que tienen en el campo educativo (Baquero & Limón Luque, 2011). Esto explica el vigor e interés que ha alcanzado últimamente la investigación sobre los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje (Carretero, 1991).

Los debates contemporáneos sobre desarrollo y aprendizaje, analizan las posiciones clásicas y proponen nuevas conceptualizaciones y articulaciones sobre el tema. Ejemplo de esto, son las teorizaciones de Angel Riviere, de Annette Karmiloff-Smith, de Michael Cole, entre otras.

De este modo es posible identificar continuidades, transformaciones y rupturas entre las escuelas o tradiciones de la Psicología del siglo XX y las líneas actuales de indagación. Por ello, en este capítulo dirigido a estudiantes que transitan su formación docente, resulta pertinente y relevante retomar las teorías clásicas del aprendizaje y desarrollo.

La diversidad de posiciones respecto de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo

Para ordenar la heterogeneidad de posiciones teóricas respecto de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, Vigotsky (2006) en su capítulo “Interacción entre aprendizaje y desarrollo” sistematizó cuatro opciones teóricas en las que sitúa las principales escuelas psicológicas de la primera mitad del siglo XX.

Cabe aclarar, que en esta sistematización no se halla incluida la teoría del procesamiento de información, debido a que se origina a mediados de los '50 y Vigotsky muere en el '34. Esta teoría se apoya en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el ordenador: ambos

son concebidos como sistemas de propósitos generales, funcionalmente equivalentes que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos. El acento está puesto en el aprendizaje, entendido como el proceso de recepción, retención y recuperación de conocimientos. De ahí que en las versiones más duras de esta teoría, el aprendizaje suele reducirse a la memoria.

1° posición: El desarrollo es independiente del aprendizaje

El aprendizaje se considera como un proceso puramente externo que no está activamente implicado en el desarrollo. El desarrollo señala las condiciones de posibilidad y los límites del aprendizaje. Aquí Vigotsky sitúa la perspectiva de la psicología genética.

En 1959, en “Estudios de Epistemología Genética”, Piaget diferencia *aprendizaje en sentido estricto* y *aprendizaje en sentido amplio*. El primero, se refiere a un resultado (conocimiento o performance) adquirido en función de la experiencia a lo largo del tiempo. El segundo, a la conjunción de aprendizajes en sentido estricto y procesos de equilibración, constituyendo un proceso funcional de conjunto que tiende a confundirse con el desarrollo.

En un artículo posterior, “Cognitive development in children: development and learning” (1964, citado por Castorina, Fernández y Lenzi, 1997), Piaget diferencia desarrollo de aprendizaje. Considera el desarrollo como un proceso espontáneo y general, mientras que el aprendizaje, un proceso limitado a una sola estructura o problema y provocado por un experimentador psicológico o por un maestro. En esta línea, el desarrollo domina el aprendizaje, ya que cualquier proceso de aprendizaje va a depender del desarrollo en su conjunto, es decir de la secuencia estructural y de los mecanismos de equilibración. El aprendizaje en sentido amplio tiende a identificarse con el desarrollo y el aprendizaje en sentido estricto no produce modificaciones en el desarrollo sino en las condiciones del funcionamiento intelectual.

Aquí es preciso mencionar que el autor propone la equilibración como el factor fundamental del desarrollo cognitivo (Piaget, 1972). Equilibrio que no consiste en la vuelta a un estado anterior sino un proceso móvil, progresivo, mayorante, que implica la construcción de estructuras cada vez más complejas. En otras palabras, el progreso de las estructuras se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre la asimilación y la acomodación, procesos que se implican necesariamente.

La asimilación entendida como el proceso a través del cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales y la acomodación, como cualquier modificación de un esquema asimilador causada por los elementos que se asimilan. Esta acomodación traerá una nueva asimilación de los datos en función de los nuevos esquemas construidos.

Sólo al producirse un desequilibrio entre estos procesos puede generarse el cambio cognitivo. El desequilibrio se producirá en tres niveles de diferente complejidad: 1) entre los

esquemas de conocimiento y los hechos que se asimilan; 2) entre los esquemas previamente asimilados y acomodados recíprocamente y 3) en la integración jerárquica de los esquemas previamente diferenciados.

Frente al desequilibrio hay dos posibles respuestas: las no adaptativas, que consistirían en no tomar conciencia del conflicto existente, y las adaptativas, que pueden ser de tres tipos: a) cuando la regulación de la perturbación no se traduce en un cambio del sistema de conocimientos (ya sea porque la perturbación es muy leve y puede ser corregida sin modificar el sistema o muy fuerte, entonces no se la considera); b) cuando la perturbación se integra a los esquemas como un caso más de variación en el interior de la estructura organizada y c) cuando las perturbaciones producen una transformación en el sistema, dando lugar a una reestructuración de los conocimientos y a niveles superiores de equilibrio.

¿Qué condiciones deben existir para que se produzca un verdadero progreso en el conocimiento? Una condición necesaria, pero no suficiente, es la toma de conciencia progresiva del conflicto cognitivo, que primero será con respecto a las cualidades de los objetos (intraobjetal e interobjetal) y luego, a las operaciones o acciones virtuales que se pueden aplicar a esos objetos dentro de un sistema de transformaciones (análisis transobjetal). Sin embargo, para que se produzca la reestructuración debe generarse una respuesta adaptativa que transforme las estructuras cognitivas del sujeto. Así la adquisición de conocimientos específicos es un efecto de la reorganización de las estructuras cognitivas generales y no a la inversa.

2° posición: El aprendizaje es desarrollo

Se identifica aprendizaje y desarrollo, desconociendo que los procesos de desarrollo tienen una lógica propia e irreductible a la del aprendizaje. Es el caso de la psicología conductista.

El conductismo se proponía hacer una psicología objetiva y antimentalista, cuyo objeto debía ser la conducta observable controlada por el ambiente. Toda conducta por más compleja que sea, es reducible a una serie de elementos simples: estímulos y respuestas.

El núcleo central del conductismo es su concepción asociacionista y empirista del conocimiento y del aprendizaje. El origen del conocimiento son las impresiones recibidas a través de los sentidos; las ideas serían las copias de esas impresiones, las cuales perdurarían una vez que esas impresiones se desvanecen. El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, de continuidad espacial y temporal y de causalidad. Dado que el conductismo niega la eficacia causal de los estados y procesos mentales (reduccionismo antimentalista) y el control de la conducta reside en el medio, un rasgo central de esta teoría es el anticonstructivismo. El aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente y es en este sentido que el sujeto es pasivo (Pozo, 1989).

3° posición: Desarrollo y aprendizaje como procesos diferentes y relacionados

Un ejemplo de esta posición es la teoría de la Gestalt, según la cual el desarrollo se basa en dos procesos distintos pero relacionados y mutuamente influyentes: por un lado, el desarrollo del sistema nervioso y por otro, el aprendizaje. El desarrollo es concebido como un proceso mucho más general y más amplio que el aprendizaje. Para Vigotsky, si bien la Gestalt reconoce la relación entre ambos procesos, no termina de investigar cuáles son las características de esta relación.

Esta perspectiva es antiatomista y estructuralista (Pozo, 1984). Rechaza que el conocimiento, así como cualquier otra actividad pueda descomponerse en una serie de partes arbitrariamente separadas. Para esta teoría las unidades de análisis son las totalidades significativas o las gestalten. El aprendizaje no es el resultado de la asociación de elementos sino de la comprensión de la estructura global de las situaciones por insight. Al aprender a realizar una operación, el sujeto asimila ciertos principios estructurales que luego podrá aplicar a nuevas situaciones. De este modo diferencian el pensamiento productivo del reproductivo. No obstante, no terminan de especificar en qué condiciones y cómo se produce el insight que generaría la reestructuración.

4° posición: Aprendizaje y desarrollo guardan relaciones recíprocas

Aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. El aprendizaje, en ciertas condiciones, motoriza y dirige el propio desarrollo; a su vez, los niveles de desarrollo alcanzados en las distintas áreas o dominios operarán como posibilidad y límite de los aprendizajes. Es la postura del propio Vigotsky, la cual se presentará con mayor detalle en el próximo apartado.

Aprendizaje y desarrollo desde la concepción de Vigotsky

En primer lugar, es necesario mencionar el propósito de Vigotsky de constituir una psicología general que permitiera explicar la especificidad de los procesos psíquicos superiores.

La permanente crisis de la psicología y la heterogeneidad y contraposición de las escuelas psicológicas así como los acontecimientos revolucionarios y la condición global del cambio cultural que vivía la Unión Soviética en los años veinte, motivaron la intención de Vigotsky de constituir una psicología general dedicada a evaluar los logros de aquellas propuestas teóricas o su posible integración.

Frente al interrogante acerca de la crisis de la psicología, Vigotsky (1982 [1926]) aseveraba que ésta no sólo residía en la diversidad sino también en la escisión entre los partidarios

rios de una psicología natural o materialista y los partidarios de una psicología espiritualista. Los primeros explicaban las funciones psíquicas como procesos naturales, incorporando la psicología a la metodología de las ciencias naturales y a sus supuestos epistemológicos. Los segundos comprendían los contenidos y estructuras psicológicas como irreductibles a los fenómenos físicos y sostenían que sólo se podía acceder a ellos por un examen consciente del sujeto. De este modo, la psicología materialista no podía explicar la especificidad de las funciones humanas superiores y la psicología espiritualista era de carácter meramente descriptivo y no explicativo.

El propósito de Vigotsky no era construir una psicología general mezclando conceptos de los diversos sistemas teóricos para tratar de lograr una metodología sintética, sino analizar la crisis en términos dialécticos, es decir como una oposición de dos fuerzas capaces de generar una síntesis. Es decir, intentaba lograr una tercera posición que superara el objetivismo reduccionista y el subjetivismo descriptivo. Para ello, se propuso lograr una psicología marxista con principios y categorías generales de carácter propiamente psicológico, que mediaran entre la psicología y la filosofía marxista y entre las leyes naturales del organismo y los productos superiores de la cultura. A esos principios y categorías Vigotsky los llamó “psicología general”.

Se trataba de desarrollar principios y categorías mediadoras, explicativas y dialécticas entre los procesos elementales y las funciones superiores; para eso era necesario salirse de los límites de lo subjetivo y remitirse a las formas objetivas de la vida social y de la relación activa del hombre con la naturaleza. De esta manera, Vigotsky sentó las bases de su teoría acerca del origen social de los procesos psicológicos superiores, teniendo como objetivo demostrar de qué modo lo social irrumpe en lo psíquico y lo psíquico interactúa con lo corporal.

En esta psicología propuesta por Vigotsky las unidades de análisis son la actividad instrumental y la interacción social; estas categorías ocupan un lugar crucial en la constitución de la subjetividad.

La actividad implica un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos culturales. Estos instrumentos son los signos proporcionados por la cultura, por las personas que rodean y construyen al niño en desarrollo. Asimismo, se caracterizan por mediatizar la relación del ser humano con otros humanos y con la naturaleza. El vector fundamental del desarrollo es definido por la interiorización de los instrumentos y de los signos, y por la conversión de los sistemas de regulación externa en medios de regulación interna, de autorregulación. Al interiorizarse, estos sistemas de autorregulación modifican dialécticamente la estructura de la conducta (Riviere, 1984).

Esta concepción instrumental de Vigotsky está íntimamente vinculada a la tesis del origen social de las funciones psíquicas superiores que puede formularse en los siguientes términos:

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo... toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social

en algún momento anterior a sus transformación en una auténtica función psicológica interna...¹³

En este sentido, en 1930 Vigostky formula la ley de doble formación:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos... (Vigotsky, 2006, 94)

La reconstrucción interna de la actividad externa se produce por el mecanismo de internalización. Para Vigotsky, la internalización implica una reorganización interna de las actividades psicológicas sobre la base de las operaciones con signos. Supone la incorporación de la cultura al sujeto, la configuración del propio sujeto y la reestructuración de las actividades reflejas del organismo (Riviere, 1984). Este proceso siempre se realiza en contextos interactivos y es para este autor el salto cualitativo entre la organización del comportamiento animal y las formas de actividad culturalmente mediadas por el hombre (Colombo, 2003).

Esta tesis de la génesis social e instrumental de los procesos específicamente humanos implica un replanteamiento del problema de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo (Riviere, 1984).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje humano es un proceso esencialmente social, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes los rodean. La maduración orgánica por sí sola no sería capaz de producir los procesos psicológicos específicamente humanos. Estos últimos implican el empleo de signos y símbolos que son originariamente instrumentos de interacción cuya apropiación exige la intervención de los otros.

De este modo, el desarrollo se concibe como el proceso que sobre la base del desarrollo psicobiológico, consiste en la apropiación progresiva de los instrumentos y competencias culturales que posibilita la relación con los demás. En palabras de Vigotsky:

... es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño... (Vigotsky, 2006)

Para Vigotsky (2006) estos procesos no son idénticos sino interdependientes: el aprendizaje puede convertirse en desarrollo pero a su vez, el desarrollo proporciona las condiciones de po-

¹³ Citado en Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. Pág. 81

sibilidad para el aprendizaje. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores exigiría la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción social, y esto es aprendizaje. Pero a su vez, las posibilidades de que los sujetos incorporen dichos mediadores dependen de su nivel de desarrollo.

Al respecto, Vigotsky diferencia entre *nivel de desarrollo real*, lo que el/la niño/a puede realizar autónomamente, sin la ayuda de los otros, y *nivel de desarrollo potencial*, lo que es capaz de realizar en colaboración con los otros. A partir de esto se puede definir el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) como la distancia entre el nivel actual de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

Esta noción de ZDP, se completa con un conjunto de cláusulas que indican (Baquero, 2006):

- 1) Lo que hoy se realiza con la asistencia de una persona más experta, en un futuro se realizará con autonomía.
- 2) Tal autonomía es el producto de la asistencia recibida, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.
- 3) El concepto de ZDP remite a la constitución de los procesos psicológicos superiores.
- 4) Esa asistencia para generar desarrollo, debe constituir un “buen aprendizaje”, es decir, debe operar sobre los niveles superiores de la ZDP, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y solo desplegados en colaboración con otros.

De este modo, la conceptualización de la ZDP condensa un conjunto de ideas cruciales sobre el aprendizaje y el desarrollo cultural de los sujetos (Baquero, 2006):

a) El aprendizaje no es equivalente al desarrollo, sino un aspecto crucial y determinante del desarrollo:

Desde este punto de vista aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de progresos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humanos de las funciones psicológicas... (Vigotsky, 2006, 139)

b) No todo aprendizaje produce desarrollo. Del mismo modo, no toda interacción de tipo asimétrico, no toda enseñanza genera desarrollo.

El tipo de enseñanza/aprendizaje que parece capaz de generar ZDP es aquel que se sitúa en los niveles más altos del desarrollo- el nivel potencial-de los sujetos. Por el contrario, una enseñanza diseñada de manera ajustada al nivel actual del desarrollo no implica a los sujetos en prácticas intersubjetiva que desafíen y promuevan el desarrollo. Ese parece ser un riesgo, a juicio de Vigotsky, frecuente en la educación especial.

El debate Piaget-Vigotsky en la relación entre desarrollo y aprendizaje

Tradicionalmente, la cuestión de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo ha sido considerada como un ejemplo paradigmático de la oposición de las ideas entre estos autores. Mientras Piaget caracterizó el proceso de desarrollo como universal, espontáneo y de dominio general, Vigotsky si bien presume mecanismos subjetivos generales como los procesos de internalización, intenta abordar principalmente sus sesgos y condiciones de posibilidad culturales.

Sin embargo, una de las lecturas que revisa la controversia Piaget-Vigotsky es la de Antonio Castorina (Castorina, J, Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., & Lerner, 1996).

Según el autor, existe una versión estándar de la controversia para la cual estas respuestas teóricas permiten derivar consecuencias opuestas para la interpretación de las prácticas educativas. Según esta perspectiva, en la teoría piagetiana, se acentúa invariablemente la construcción de los alumnos a partir de los saberes más generales adquiridos en su desarrollo espontáneo; además la enseñanza es enfocada como una transmisión que puede obturar las actividades de descubrimiento de los alumnos. El docente interviene en el proceso de aprendizaje como un suscitador y facilitador de dicha actividad constructiva. En la teoría vigotskyana, se estudian las adquisiciones escolares de los instrumentos socioculturales, dando relevancia a la transmisión de los saberes objetivados. El docente tiene una actividad tutorial, de apuntalamiento del acceso de los estudiantes a los saberes más avanzados.

Para Castorina, no existe una oposición tajante en las tesis centrales y las consecuencias educativas de ambas teorías. Las preguntas básicas que han orientado las investigaciones de Piaget y de Vigotsky son diferentes. La problemática de Piaget es epistemológica: cómo pasan los sujetos de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. La de Vigotsky psicológica, buscaba un principio explicativo para las funciones psíquicas superiores, superando las posiciones materialistas e idealistas que caracterizaban a la psicología de su tiempo. Tampoco se trata de fusionar las perspectivas, ni de tomar algunos aspectos de una y algunos aspectos de la otra. En el caso del aprendizaje y el desarrollo, las indagaciones se sitúan en planos diferentes y por ello, las versiones también son diferentes. Tanto la independencia del desarrollo respecto del aprendizaje como su dependencia relativa, adquieren sentido en el interior de los programas de investigación. No dan respuestas opuestas a los mismos problemas; sus problemas de partida son diferentes.

En cambio, propone la colaboración entre ambos programas, compatibles en la diferencia. Esta compatibilidad abre un amplio campo de investigación sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo en distintos dominios, siempre y cuando, los programas compartan ciertos principios aún con sesgo propio: 1) el enfoque genético, 2) el rechazo a la oposición individuo-sociedad, y 3) la tesis de las relaciones dialécticas entre sujeto-objeto, entre lo social y lo subjetivo.

Consideraciones finales

En este capítulo se han revisado las posiciones acerca de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, que han caracterizado la Psicología en el siglo XX. Para ello, se ha adoptado el ordenamiento que realiza Vigotsky sobre el tema.

De este modo se han descrito sucintamente las posturas de la psicología genética, del conductismo, de la psicología de la Gestalt y del enfoque sociohistórico. De este último, se ha profundizado en la tesis del origen social de las funciones psíquicas superiores, el mecanismo de internalización y el lugar crucial de la intervención de los sistemas de signos en la constitución de la subjetividad.

Estas nociones son centrales para comprender el replanteamiento que realiza Vigotsky sobre el problema de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Al respecto, se amplía sobre la posición del autor, articulando con el concepto de zona de desarrollo próximo.

Finalmente, se retoma el debate entre Piaget y Vigotsky, valiéndose de la propuesta de Castorina de compatibilizar las perspectivas teóricas de esos autores, reconociendo y respetando las diferencias.

En la actualidad, numerosas investigaciones se nutren de los aportes mencionados en las páginas anteriores, en el intento de fundamentar las prácticas educativas y los aprendizajes escolares, en particular. De este modo, realizan nuevos planteos teóricos que revisan, amplían y reconceptualizan los posturas clásicas sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Un ejemplo de ello, son los enfoques sociohistóricos contemporáneos que resignifican la noción de ZDP: más que entenderla como una capacidad o característica del sujeto, la interpretan como un sistema de interacción socialmente definido (Baquero, 2006).

En este sentido, este capítulo ha tenido por finalidad, contribuir a la construcción conceptual de una temática que resulta polémica y controvertida para la disciplina psicológica. Se ha pretendido ofrecer a estudiantes y docentes un marco para la reflexión sobre la constitución de los sujetos en relación con los procesos de aprendizaje y proporcionar herramientas conceptuales que posibiliten una lectura crítica y reflexiva sobre un tema que sigue ocupando a la Psicología actual.

Referencias

- Baquero R. (2006). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. & Limon Luque, M. (2011). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Carretero, M. (1991). Introducción: problemas actuales acerca del desarrollo y el aprendizaje. En M. Carretero (comp.), *Desarrollo y aprendizaje* (pp.7-28). Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J, Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

- Castorina, J. A., Fernández, S. y Lenzi, A. (1997). La psicología genética y los procesos de aprendizaje. En J. A. Castorina, S. L. Fernández, A. M. Lenzi, H. Casávola, A. M. Kaufman, y G. Palau, *Psicología genética y los procesos de aprendizaje* (pp. 16-41). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colombo, M. E. (2003). La emergencia de las funciones psicológicas superiores en la perspectiva de la Escuela Histórico-cultural. En J. Töpf (comp.), *Escritos de Psicología General*. Buenos Aires: Eudeba.
- Piaget, J. (1973 [1959]). *Estudios de Epistemología Genética*. Buenos Aires: Emecé
- Piaget, J. (1981). La teoría de Jean Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 13-54.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Riviere, A. (1984). La Psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 7-86.
- Vigostky, L. (1982 [1926]). El sentido histórico de la crisis de la psicología. En *Obras Escogidas, Tomo I*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

CAPÍTULO 10

Conceptualizaciones de la psicología genética y la psicología sociocultural acerca del sistema de escritura y su aprendizaje

Maira Querejeta

El presente capítulo tiene como objetivo presentar las nociones centrales acerca del aprendizaje del sistema de escritura que se han desarrollado siguiendo la línea de pensamiento de Jean Piaget y de Lev Vigotsky.

Para analizar ambas posiciones teóricas se consideraron: desde la perspectiva psicogenética, los trabajos de Emilia Ferreiro y desde la sociohistórica, los de Vigotsky y su discípulo Luria. Estos últimos se considerarán como un único abordaje del tema en cuestión dado que ambos trabajaron desde el mismo marco teórico y empírico.

Para ello se eligieron tres ejes de análisis: a) la delimitación del sistema de escritura en tanto objeto de investigación, b) el método utilizado para estudiarlo y c) la especificidad del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Por último, se incluirá a modo de conclusión una sistematización de las diferencias y semejanzas entre ambas perspectivas.

La teoría psicogenética y el sistema de escritura

La propuesta de Piaget ha sido considerada como una teoría general de los procesos de construcción del conocimiento. Si bien se ha concebido para dar respuesta a la problemática de los objetos físicos y lógico-matemáticos, Ferreiro y Teberosky consideran que puede explicar la construcción de otros objetos de conocimiento como el sistema de escritura:

La teoría de Piaget nos permite -como hemos dicho- introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente... (Ferreiro & Teberosky, 1979, 32)

En este sentido, aplicar la teoría de Piaget a un nuevo dominio, no supone deducir de la teoría cómo deberían ser los hechos, sino utilizarla para reformular preguntas y construir nuevos observables (Ferreiro, 1996).

El sistema de escritura consiste en un conjunto de marcas relacionadas con la lengua oral. Estas marcas o grafías, que Ferreiro denomina “objetos sustitutos”, poseen un valor simbólico cuya función es la de representar a otros objetos. Existen reglas internas de funcionamiento relativas a la dirección de la escritura, a las correspondencias entre los aspectos sonoros de las palabras y las grafías, a las combinaciones posibles de estas últimas, al sentido de los signos de puntuación, etc. (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997).

El sistema de escritura es un objeto simbólico, con un gran valor sociocultural y escolar, inserto en la compleja red de relaciones que conforman lo social y en los diversos objetos del medio que rodean a niños y niñas¹⁴. Su valor social reside en el hecho de ser una invención histórico-cultural y en que son las prácticas sociales de interpretación las que transforman ese conjunto de marcas en objetos lingüísticos. El sujeto que realiza el acto de interpretación de estas últimas es el interpretante y su intervención es esencial para que la escritura se transforme en un objeto simbólico (Ferreiro, 1996).

Como todo objeto de conocimiento, el sistema de escritura es el resultado de la actividad transformadora del sujeto cognoscente. En la teoría de la psicogénesis, el origen del conocimiento reside en las interacciones entre el sujeto y el objeto. El objeto de conocimiento es un recorte de la realidad, producto de la acción del sujeto. Para que el objeto sea conocido debe ser asimilado a las estructuras cognoscitivas del sujeto, las cuales se modificarán en función de los elementos asimilados. A través de esta interacción entre sujeto-objeto, el primero construye nuevas estructuras cognoscitivas y le otorga significación a la realidad (Piaget, 1999).

De ahí que Ferreiro se haya centrado en la interacción del niño, en tanto sujeto cognoscente, con el sistema de escritura como objeto de conocimiento. Particularmente, se ha interesado en poner de manifiesto qué piensa el niño acerca de la naturaleza, la articulación interna y las reglas de funcionamiento del sistema de escritura. Es decir, las hipótesis que el sujeto construye para comprender este objeto de conocimiento (Ferreiro, 1982, 1987; Ferreiro & Teberosky, 1979).

El estudio sobre la psicogénesis del sistema de escritura

Con esta fundamentación teórica, Emilia Ferreiro diseñó una investigación, en la que también participaron Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernández, Ana María Kaufman y Liliana Tolchinsky. Dicha investigación consistió en dos estudios: uno semi-longitudinal, durante un año, con un grupo de 30 niños de clase baja que cursaba por primera vez primer grado y otro, de tipo transversal, con un grupo de aproximadamente 70 niños, pertenecientes a clase baja y clase media (Ferreiro & Teberosky, 1979).

¹⁴ En advertencia de los usos sexistas del lenguaje, en adelante se utilizará la expresión “los niños” o “el niño” de manera inclusiva de la diversidad de géneros.

Estos grupos se seleccionaron buscando características contrastantes en variables tales como escolaridad y ocupación de los padres, disponibilidad de material escrito, uso de la lengua escrita en actividades cotidianas y laborales, y uso de lápices y papeles en el hogar, entre otras.

Los niños fueron entrevistados siguiendo los principios del método clínico-crítico planteado por J. Piaget. La situación experimental consistió en diversas tareas que suponían una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Durante la tarea se establecía un diálogo entre el niño y el entrevistador que ponía en evidencia las hipótesis que el sujeto había construido en relación con el objeto. Se indagaron las siguientes áreas: interpretación de textos propios y producidos por otros, producción de textos, evolución de las denominaciones, y evolución en el conocimiento y la función de los objetos portadores de textos.

A partir del análisis cualitativo de los datos obtenidos en estos estudios, Ferreiro reconstruyó la psicogénesis de la escritura (Ferreiro, 1982; Ferreiro & Teberosky, 1979). En el siguiente apartado, se presentan las nociones centrales respecto de dicho proceso.

La construcción del sistema de escritura

En el proceso de adquisición de la escritura alfabética, como es el caso del español, están implicados dos aprendizajes:

- a) De convenciones periféricas con respecto al sistema de escritura: la orientación de la escritura, las formas gráficas de las letras y sus denominaciones, las variaciones de figuras que puede adoptar cada letra, las marcas que no son letras pero que pueden aparecer junto a ellas.
- b) Del modo de representación del lenguaje que define al sistema alfabético: las reglas de combinación que caracterizan al sistema y permiten engendrar nuevas representaciones.

En general, el aprendizaje de las convenciones periféricas al sistema de escritura no genera en el niño mayores dificultades y se produce en contextos extraescolares. El segundo, a diferencia del anterior, plantea grandes conflictos cognitivos al niño en proceso de alfabetización, debido a que debe comprender que la representación no es una copia exacta de lo real, sino que retiene determinados elementos, propiedades y relaciones de lo real y omite otros. Asimismo, le es difícil entender cuál es la razón de tales elecciones y omisiones.

Tradicionalmente se ha concebido la lengua escrita como una simple técnica de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas; desde esta concepción, leer es descifrar un texto y escribir es cifrar una emisión oral. Así, el aprendizaje de la lengua escrita sólo consistiría en distinguir las letras (discriminación visual), aislar los fonemas del habla (discriminación auditiva) y asociar unas con otros. Aquí, no hay lugar para el sujeto que aprende, en tanto se descuidan dos aspectos fundamentales: la competencia lingüística y las capacidades cognoscitivas del niño (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Precisamente, el planteo de Ferreiro propone una nueva visión del niño en proceso de alfabetización, introduciendo ambos aspectos. De este modo, su objetivo es estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita a partir de:

- identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura;
- comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles;
- descubrir el tipo de conocimiento específico que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar.

Al igual que en otros procesos de construcción cognitiva, en la adquisición de la escritura, se producen sucesivas estructuraciones y reestructuraciones, generadas por las contradicciones entre distintos esquemas implicados en un mismo momento del proceso o entre los esquemas y lo real.

La autora sostiene que el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación de los aspectos cuantitativos y cualitativos del sistema de escritura; en este proceso, el niño formula diversas hipótesis referidas al modo de funcionamiento de dicho sistema (Ferreiro, 1982; Ferreiro & Teberosky, 1979).

A partir de esta caracterización distingue tres períodos:

1° período. El niño diferencia la escritura de otros sistemas de representación

Uno de los primeros problemas que el niño debe afrontar es la diferenciación dibujo-grafía. Irá descubriendo que la grafía no tiene una similitud figural con el objeto sino una relación arbitraria y convencional con él. Correlativamente, los niños van construyendo la idea de que la escritura sustituye la realidad que representa; es decir, descubren su carácter simbólico (los textos dicen algo, son portadores de significado) y su valor como objeto sustituto (representación de la realidad).

2° período. El niño logra diferenciaciones internas al sistema de escritura

En este período, el niño establece dos condiciones para que las escrituras digan algo: la “hipótesis de cantidad” (eje cuantitativo) y la “hipótesis de variedad” (eje cualitativo). En otros términos, para que lo escrito sea portador de significado deberá tener una cantidad controlada de marcas y éstas deben ser diferentes entre sí. Una vez que el niño ha diferenciado las escrituras internamente, deberá enfrentar el problema de diferenciarlas entre sí. Así, el niño postula la hipótesis “nombres distintos deben estar representados por escrituras diferentes” y comienza a explorar diversas variaciones en el eje cuantitativo y cualitativo, sin establecer aún correspondencia entre la emisión oral y las grafías.

3° período. El niño logra diferenciaciones en la escritura privilegiando los aspectos sonoros del significante

Este período se inicia cuando los niños descubren la relación existente entre la emisión oral y las grafías (fonetización de la escritura). Es decir, las diferenciaciones entre palabras se realizan considerando cómo suenan. Ahora deberán descubrir qué clase de recortes de la emisión oral se relacionan con los elementos de la escritura. A saber:

“hipótesis silábica”. Inicialmente las sílabas son las partes de la emisión oral que se ponen en correspondencia con las letras, es decir, el niño escribe una letra por sílaba. Progresivamente, le otorgará a cada letra su valor sonoro convencional; de este modo las partes sonoras similares se escribirán con letras similares. Los conflictos que genera en el niño esta hipótesis (por ejemplo, las contradicciones entre escribir un monosílabo con una sola letra y la hipótesis de la cantidad mínima) provocarán reestructuraciones que conducen a la hipótesis siguiente.

“hipótesis silábica-alfabética”. En este nivel de transición algunas sílabas son representadas como una totalidad por una letra y otras son analizadas en sus fonemas constituyentes.

“hipótesis alfabética”. El niño escribe utilizando el principio básico del sistema alfabético. Gradualmente, analizará las palabras en sus sonidos menores a las sílabas y realizará la correspondencia entre los fonemas y los grafemas.

Es importante aclarar que las hipótesis que caracterizan los diferentes momentos de la construcción del sistema de escritura pueden coexistir con formas de escritura de períodos anteriores.

La concepción vigotskyana de sistema de escritura y lenguaje escrito

Desde el enfoque sociohistórico propuesto por Vigotsky, es necesario distinguir dos conceptos: sistema de escritura y lenguaje escrito. Esto se halla en relación con la tesis de la génesis social e instrumental de los procesos psicológicos específicamente humanos.

Para esta línea de investigación, las unidades de análisis de la psicología son la actividad instrumental y la interacción social. El ser humano no se limita a responder a estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Y esto es posible por el uso de instrumentos, que pueden ser de dos tipos: materiales (herramientas) o simbólicos (sistema de signos). A diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el estímulo, sino que transforma a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su contexto (Vigotsky, 2000). Estos instrumentos de mediación si bien son proporcionados por la cultura, por el medio social, deben ser internalizados por el sujeto. Es decir, de acuerdo con la ley de doble formación, comienzan siendo un objeto de intercambio social, interpersonal, para luego internalizarse y hacerse intrapersonal.

La escritura es un sistema de signos que funciona como instrumento cultural mediador entre el sujeto y la cultura. Es concebida por Vigotsky y Luria (1930) como una importantísima técnica sociocultural, inventada para cumplir dos funciones fundamentales: una mnémica y otra comunicativa. La pregunta de estos autores es cómo el niño asume las funciones que el adulto le atribuye al sistema de escritura. Por pertenecer a una sociedad letrada, está en permanente

contacto con el sistema de escritura, pero esto no es suficiente para dominar dicho sistema; es necesaria la mediación de otros miembros del grupo social.

En relación con ello, destacan la crucial importancia de la intervención pedagógica en el proceso de alfabetización. El aprendizaje de un objeto sociocultural tan complejo como la escritura requiere procesos deliberados e intencionales de enseñanza. La escuela es un agente social cuya finalidad explícita es, entre otras, volver “letrados” a los individuos, proporcionándoles instrumentos para interactuar activamente con el sistema de escritura y lectura. En otras palabras, la escuela es la encargada del aprendizaje del sistema de escritura.

Una vez que la escritura es aprendida, transforma las funciones psíquicas superiores y amplía la capacidad de registro, memoria y comunicación del sujeto. Esta permite la construcción de una nueva función psíquica superior: el lenguaje escrito. Esta función consiste en la facultad de usar el sistema de escritura:

En psicología, el problema del lenguaje escrito está muy poco estudiado como tal, es decir, como un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño... (Vigotsky, 1995 [1931],184)

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo, que se inician mucho antes de la escolaridad formal (Vigotsky, 1995 [1931]).

La historia del desarrollo de la escritura involucra una serie de estadios en los cuales los niños recapitulan los momentos claves de la historia de la escritura en la humanidad. Se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales nace el lenguaje. El gesto es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño; gesto y signo escrito se enlazan genéticamente a través del dibujo y el juego simbólico.

El desarrollo del lenguaje escrito no consiste en la mejora de un procedimiento (como podría ser el trazado de letras), sino en un proceso de grandes saltos cualitativos, en el que el niño debe descubrir que no solo se dibujan las cosas, sino también las palabras. De este modo, la escritura simbólica se iniciará con líneas gráficas que reproducen gestos; esas rayas avanzarán en signos indicadores y serán reemplazadas por dibujos y figuras; con el conocimiento de las letras y la diferenciación de los sonidos en las palabras, los signos de escritura se convertirán en símbolos de primer orden (denominaciones directas de objetos o acciones) para luego representar los símbolos verbales de las palabras y transformarse en símbolos de segundo orden (Vigotsky, 1995 [1931]). Finalmente, el lenguaje escrito se convierte nuevamente en simbólico de primer orden, en tanto ya no se comprende a través del lenguaje oral:

... el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral. Basta con imaginarse el inmenso viraje que se produce en todo el desarrollo cultural del niño gracias a su dominio del lenguaje escrito... (Vigotsky, 1995 [1931], 197)

Vigotsky no propone una definición explícita de lenguaje escrito (Schneuwly, 1992), sin embargo, pueden sistematizarse las siguientes consideraciones:

1. Es un proceso psicológico superior avanzado que, a diferencia de los rudimentarios, se caracteriza por: a) Un grado significativamente mayor de uso de los instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto y de regulación voluntaria y realización consciente; b) Se adquiere en el seno de procesos instituidos de socialización específicos, por ejemplo, los procesos de escolarización (Baquero, 1996).
2. Su constitución supone el establecimiento de un sistema complejo de correspondencias entre grafemas y fonemas y la elaboración de representaciones de estos últimos.
3. No existe un paralelismo entre los estadios de adquisición del lenguaje oral y del lenguaje escrito: divide, por una parte, el desarrollo espontáneo y el habla, y por otra, los procesos de instrucción y la escritura. Sin embargo, enfatiza una supuesta continuidad genética entre habla y escritura.
4. Es un “discurso-monólogo” en tanto el interlocutor está ausente.
5. A diferencia del lenguaje oral, en donde la situación dialógica va regulando el comportamiento, la escritura implica un control de la actividad lingüística esencialmente interior, en relación con la representación del destinatario y la finalidad de lo escrito.
6. Lo que cambia en el momento del paso del lenguaje oral al lenguaje escrito es la relación misma del sujeto con su propio proceso de producción: en el primero es “no consciente e involuntario”, en el segundo “consciente, voluntario e intencional” respecto a los procesos psíquicos y a las unidades lingüísticas.

El método genético experimental

Vigotsky entendía que los métodos eran realizaciones pragmáticas de supuestos teóricos. Por ende, su enfoque sociocultural de la construcción de la subjetividad implicaba la formulación de un nuevo método, el genético experimental:

Este método se caracterizaba por cuatro rasgos fundamentales:

1. Implicaba el análisis de los procesos de construcción de las funciones superiores y no de productos terminados.
2. Su objetivo era construir una psicología explicativa y no descriptiva.
3. Se trataba de reconstruir los procesos de génesis, formación y transformación de las funciones superiores en condiciones experimentales.

4. El experimentador era considerado un sujeto en interacción, como consecuencia de la hipótesis de la génesis interactiva y social de las funciones superiores. El mismo se entendía como un representante de la cultura que mostraba al niño las herramientas para regular y construir los procesos superiores.

Los estudios experimentales de Vigotsky y su equipo de investigación estaban centrados en dos áreas: la génesis y desarrollo de las funciones superiores, entre ellas el lenguaje escrito, y la intervención de las variables culturales en la naturaleza de los procesos cognitivos.

... el modo más seguro, como hemos visto antes, de esclarecer ciertos momentos importantísimos de la oculta prehistoria del lenguaje escrito es la investigación experimental. Para estudiar los fenómenos que nos interesan debemos, ante todo, provocarlos, crearlos, analizar el modo cómo transcurren y se forman... (Vigotsky, 1995 [1931],186)

Los experimentos consistían en colocar al niño que aún no sabía escribir, en una situación que le obligaba a realizar alguna notación primitiva. Por ejemplo, se le proponía memorizar una serie de frases que sobrepasaba habitualmente su capacidad de memorización mecánica. Cuando el niño se convencía de que no podía memorizarlas, se le daba un lápiz y un papel, se le sugería un determinado procedimiento de anotación y se observaba hasta qué punto sería capaz de dominarlo cuando los trazos dejaran de ser para él garabatos y pasaran a ser signos para memorizar las frases. Estos experimentos han demostrado que la etapa mnemotécnica, en la que los garabatos se convierten en signos primitivos de la memoria, es la primera antecedente de la escritura ulterior.

El aprendizaje de las funciones del sistema de escritura

Vigotsky y Luria (1930, citado por Schneuwly) se propusieron investigar cómo el niño aprende las funciones del sistema de escritura y cómo desarrolla la necesidad de utilizarlo como instrumento psicológico. Estos autores señalaban la importancia de aprender en situaciones en las cuales el niño comprendiera el objetivo de la escritura.

Presentaron (Vigotsky, 1931; Luria, 1984) distintas etapas en el proceso de dominio del empleo y de las funciones del sistema de escritura, diferenciando la prehistoria de la escritura de la alfabetización propiamente dicha.

- El proceso se inicia con la copia que hace el niño de las escrituras del adulto; imita lo escrito dibujando garabatos que no le permiten recuperar la información registrada en un primer momento, es decir carecen de valor instrumental.
- El niño empieza a utilizar “marcas topográficas” intentando asociar el lugar de éstas con el contenido del registro; comienza a comprender que la escritura es un instrumento de memoria.

- El niño comienza a asociar lo escrito con el contenido del habla, introduciendo diferencias en el tamaño, la forma y la cantidad del referente.
- El niño utiliza formas pictográficas como forma de escritura y produce diseños simplificados de los contenidos del habla, que le permiten recuperar la información registrada.

Esta secuencia pertenece a la llamada “prehistoria de la escritura” que culmina con el comienzo de la escolaridad formal. Estas nociones prehistóricas que adquiere el niño en relación con el sistema de escritura luego son sistematizadas en la alfabetización propiamente dicha, es decir, en el proceso de apropiación del sistema convencional de escritura. Este proceso, supone el dominio de los mecanismos de escritura simbólica culturalmente elaborada y de los recursos para ejemplificar y captar el acto de evocación.

A modo de conclusión

En este trabajo se han presentado las nociones que desde la psicología genética y la socio-cultural se han producido en relación con la escritura. De lo antes desarrollado, se puede concluir que ambas posiciones teóricas no son incompatibles (Castorina, J, Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., & Lerner, 1996); existen entre ellas semejanzas y diferencias.

La diferencia más importante refiere a los problemas de partida que intentan responder:

- En la psicología genética, la pregunta es epistemológica: cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. En la obra de Ferreiro específicamente, cómo el niño construye hipótesis referidas a la escritura. Su interés se centra en qué clase de objeto de conocimiento es el sistema de escritura para el niño.
- En el enfoque sociohistórico, el problema es psicológico: cómo se constituyen las funciones superiores, y con respecto a la escritura en particular, se plantea el lenguaje escrito como un proceso psicológico superior avanzado. Se intenta identificar cómo asume el niño las funciones que el adulto le atribuye a la escritura.

Estas preguntas delimitan a la escritura de diferente manera, revelando dimensiones distintas, pero no incompatibles del mismo objeto de estudio. Ambas posiciones coinciden en:

- el sistema de escritura es un sistema de representación de la realidad y no un simple código de transcripción de la lengua oral;
- la alfabetización es un proceso que comienza antes que el niño ingrese a la escolaridad formal.
- la escritura es un fenómeno sociocultural e histórico que requiere para su aprendizaje de la intervención de otro: el interpretante, según Ferreiro y “el otro social” en interacción con el sujeto en desarrollo, según Vigotsky.

Referencias

- Baquero R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Bs.As.: Aique.
- Castorina, J, Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro & M. Gomez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreiro, E. (1996). La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita. En *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Luria, A. R. (1984). Conferencia XI. Principales formas de alocución verbal, lenguaje oral (coloquio y monólogo) y lenguaje escrito. En *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Libros.
- Piaget, J. (1999 [1967]). *Psicología de la inteligencia*. Madrid: Editorial Crítica.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- Vigotsky, L. (1995 [1931]). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En *Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. (2000 [1931]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Los autores

Gandini, Fiorella Nerea

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeñó como Ayudante Diplomada de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP). Actualmente es Profesora de carreras docentes y técnicas de Educación Superior y de Educación Secundaria. Se desempeña como graduada adscripta de la Cátedra Psicología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos de investigación. Es becaria de investigación (CIC-UNLP).

Laguens, Ana

Es Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctoranda en Psicología, UNLP. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN). Se desempeñó como Ayudante Diplomada en la Cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología (UNLP). Actualmente es profesora en el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata. Participa en proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas al desarrollo infantil y en extensión universitaria. Integrante del Programa de estudios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP.

Lozada, María Julia

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como Profesora en Institutos de Formación Superior y cumplió funciones en la Dirección de Formación Técnica Superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Actualmente es Ayudante de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (FaHCE-UNLP) y desarrolla tareas de gestión en la Secretaría de Posgrado de la FaHCE, UNLP. Es docente y profesional del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación.

mento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Participa del Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas (IdHICS, FaHCE, UNLP). También, integra el proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” y otros proyectos de extensión universitaria.

Martínez, Ariel

Profesor y Licenciado en Psicología (UNLP). Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades (UNLP). Doctor en Psicología (UNLP). Es docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Psicología (UNLP). Es investigador del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS, UNLP/CONICET). Actualmente dirige la Carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (UNLP). Dirige el proyecto de investigación “Identidad de género y cuerpo. Autopercepciones y performances transgénero en ámbitos de producción artística”. Autor de varios artículos publicados en revistas nacionales y extranjeras sobre la intersección entre psicoanálisis y pensamiento feminista, estudios de género y teoría queer. Sus temas actuales de investigación refieren a los nuevos materialismos críticos feministas.

Palacios, Analía Mirta

Es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctora en Educación por la Universidad San Andrés. Se desempeñó como Profesora en Institutos de Formación Docente, Asesora y Secretaría Académica en el ámbito de la Formación Técnica Superior de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Psicología Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Coordina el Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdHICS, FaHCE, UNLP. También, es directora del Proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje” y de becarios y tesistas de postgrado. Dicta seminarios en universidades nacionales y extranjeras. Autora de numerosas publicaciones. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Pedragosa, María Alejandra

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister de la UBA en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Actualmente es Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología y Cultura en el proceso educativo, Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología Educativa, del Departamento de Ciencias

de la Educación (FaHCE, UNLP). Investigadora en el Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la FaHCE, UNLP. Miembro del Equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Directora y evaluadora en proyectos de Investigación y Extensión Universitaria. Acompaña a través de la Dirección y Co-dirección la labor de tesis y becarios. Docente de Carreras de Formación Docente de Educación Primaria e Inicial.

Querejeta, Maira

Es Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Especialista en Constructivismo y Educación de FLACSO; Doctora en Psicología y Especialista en Psicología Educativa con orientación en trastornos del Aprendizaje del Lenguaje Escrito de la Facultad de Psicología, UNLP. Profesora Adjunta de “Psicología y cultura en el proceso educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y docente en institutos de formación superior de La Plata. Investigadora del Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Ha sido becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Actualmente investiga sobre aprendizaje y desarrollo infantil, y dirige becarios y tesis en esas temáticas. Integra el Programa de estudios interdisciplinarios sobre prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación y las culturas, IdIHCS, FaHCE, UNLP, y el proyecto de investigación “Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje”. Es autora de publicaciones y presentaciones en eventos científicos. Evaluadora en comités científicos de revistas, universidades y ministerios.

Conocimiento psicoeducativo en acción / Fiorella Nerea Gandini... [et al.] ;
coordinación general de Analía Mirta Palacios ; María Alejandra Pedragosa ;
Maira Querejeta.- 1a ed.- La Plata : Universidad Nacional de La Plata ;
EDULP, 2020.
Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1954-0

1. Psicología Evolutiva. I. Gandini, Fiorella Nerea. II. Palacios, Analía Mirta, coord. III.
Pedragosa , María Alejandra, coord. IV. Querejeta, Maira, coord.
CDD 155.7

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2021
ISBN 978-950-34-1954-0
© 2021 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA