

CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN DE LA TEORÍA DE LEV VIGOTSKY, A 120 AÑOS DE SU NACIMIENTO.

ACTUALIZACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN APRENDIZAJES Y EDUCACIÓN

**CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN DE LA TEORÍA DE LEV VIGOTSKY,
A 120 AÑOS DE SU NACIMIENTO.**

**ACTUALIZACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN
APRENDIZAJES Y EDUCACIÓN**

AUTORES

Claudia Baca
Juan Pablo Balmaceda
Ricardo Baquero
Lucía Beltramino
Alejandra Castro
Érica Natalia Ciochetto
Clézio Dos Santos
Romina Elisondo
Érica Fagotti Kucharski
Graciela Felices
Federico Ferrero
Milagros Ayelén Flores
Sandra María Gómez
Natalia González
Raquel Krawchik
Rocío Belén Martín
Patricia Mercado
Micaela Pérez Rojas
Ana Riccetti
Daiana Yamila Rigo
Carola Rodríguez
Silvia Servetto
Marcela Siracusa
Arabela Beatriz Vaja
Cecilia Ziporovich

Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento / Claudia Baca ... [et al.] ; compilado por Patricia Mercado ... [et al.] ; coordinación general de Cecilia Ziperovich ; Martha Ardiles ; Cristina Vairo ; editor literario Maria Leticia Gonzalez Almada ; Denise Ailen Aravena ; ilustrado por Tomas Sales. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1413-5

1. Teorías del Aprendizaje. 2. Investigación. 3. Aprendizaje. I. Baca, Claudia II. Mercado, Patricia, comp. III. Ziperovich, Cecilia, coord. IV. Ardiles, Martha, coord. V. Vairo, Cristina, coord. VI. Gonzalez Almada, Maria Leticia, ed. Lit. VII. Aravena, Denise Ailen , ed. Lit. VIII. Sales, Tomas,ilus.

CDD 370.1

ISBN 978-950-33-1413-5

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Denise Ailen Aravena

REVISIÓN DE TEXTO EN PORTUGUÉS

María Leticia González Almada

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

Tomas Sales

ILUSTRACIÓN DE TAPA

<https://pixabay.com/en/background-texture-old-structure-2478694/>

Esta publicación ha recibido apoyo económico, para su realización, de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Enviar correspondencia a: Bv. El Cordobazo S/N Pabellón Francia. 1° piso. Ciudad Universitaria. Córdoba. E-mail: jornadavigotsky@ffyh.unc.edu.ar



Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. por Claudia Baca ; Patricia Mercado y otros se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/arg/).

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES**

DECANO

Dr. Juan Pablo Abratte

VICEDECANA

Lic. Flavia Dezzutto

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTORA

Dra. Silvia Servetto

VICE DIRECTORA

Lic. Claudia Baca

**CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES**

COORDINADOR DEL ÁREA EDUCACIÓN

Dr. Octavio Falconi

COMITÉ EDITORIAL DE LA PUBLICACIÓN

Mgter. Patricia Mercado

Lic. Natalia González

Lic. Lucía Beltramino

Dr. Federico Ferrero

COMITÉ REFERATO

Lic. Cecilia Ziperovich

Mgter. Martha Ardiles

Dra. Cristina Vairo

INDICE

Presentación	9
Ampliar y mejorar las propuestas académicas para contribuir al derecho a la educación superior de los diferentes sectores y sujetos sociales Alejandra Castro	15
La pregunta no es cómo se comporta el individuo en el colectivo sino cómo lo colectivo crea a los individuos Silvia Servetto	19
El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción Cecilia Ziperovich	23
Lev Semionovich Vigostky: Legado y vigencia Raquel Krawchik, Graciela Felices	41
Proyecciones psicoeducativas de la obra vigotskiana. Tensiones presentes Ricardo Baquero	51
Trayectorias e identidades como construcciones sociales. Relatos de estudiantes universitarios Érica Fagotti Kucharski, Romina Elisondo	83
Trayectorias educativas de ingresantes al Profesorado en Educación Física: entendiendo a la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas Daiana Yamila Rigo, Ana Ricceti, Marcela Siracusa	95
Diversidad de contextos de aprendizaje en el desarrollo del rol del psicopedagogo Rocío Belén Martín, Arabel Beatriz Vaja, Érica Natalia Ciochetto	109

O desenho da baixada fluminense feito por alunos da escola pública do Rio de Janeiro numa perspectiva sócio-histórica = Enseñanza de la geografía y diseño urbano y rural realizado por los niños en la baixada fluminense Clézio Dos Santos	125
Aprendizaje/Desarrollo de alfabetización inicial. Enfoques para pensar prácticas situadas de enseñanza de lengua escrita Claudia Baca	139
Piaget desde Vigotsky, Vigotsky desde Piaget. Dos autores clásicos ineludibles Sandra María Gómez	151
El formato escolar ¿obstáculo para la inclusión en la educación secundaria? Lucía Beltramino, Micaela Pérez Rojas	159
Big data y educación: un análisis vigotskiano de los “algoritmos predictivos del éxito de los estudiantes” Federico Ferrero	173
El docente como aprendiz. Pensar las relaciones intra e intersubjetivas en la formación profesional Natalia González, Carola Rodríguez	201
Sujetos en situación de aprendizaje. Clave pedagógica de inclusión educativa Patricia Mercado	215
Acerca de una práctica situada: Mallín. Una lectura desde el enfoque sociocultural de Vigotsky. Aportes del campo educativo y comunicacional Juan Pablo Balmaceda, Milagros Ayelén Flores	239

PRESENTACIÓN

Como miembros de la Cátedra “Teorías del Aprendizaje” y equipo de investigación del Proyecto “Aprendizajes e Inclusión”, de la Escuela de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, docentes, egresados y estudiantes, organizamos en 2016 un encuentro académico denominado JORNADA HOMENAJE A LEV VIGOTSKY, A 120 AÑOS DE SU NACIMIENTO. “Contextos de producción de la Teoría, actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación”.

A modo de presentación, el encuadre que sostiene la Cátedra -iniciado por la Profesora Cecilia Ziperovich- se fundamenta en la línea de los enfoques socioculturales -vigotskianos y posvigotskianos- que ofrecen una dimensión integradora en la comprensión de las prácticas educativas desde consideraciones políticas, culturales, cognitivas, subjetivas, y sintetizan los componentes relevantes necesarios para el análisis de la unidad que componen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Particularmente, abordamos fundamentos para conceptualizar los aprendizajes como procesos de apropiación y reconstrucción subjetiva que resultan de la trama de mediaciones e interacciones entre sujetos en prácticas sociales y culturales situadas. Justificamos -no obstante- que toda intencionalidad educativa presupone ineludiblemente “morder” -en palabras de Castorina- en los aprendizajes; esto es, gestionar las condiciones y posibilidades de participación para quienes aprenden.

Esta función primordial requiere comprender los procesos de aprendizaje desde perspectivas teóricas e investigaciones, y reflexionar acerca de los sentidos que asumen para el desarrollo de conocimiento y cultura, en su construcción social e his-

tórica, entendiendo los conceptos como herramientas político pedagógicas que pueden significar o simplificar la experiencia de aprender.

Así también en el Proyecto de investigación 2016-2017 “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos”, aprobado y subsidiado por SECyT-UNC, representamos a docentes y egresados de la Universidad Nacional de Córdoba, que hace más de 20 años, indagamos desde posicionamientos pedagógicos en relación con las teorías socioculturales del aprendizaje, en las categorías vigotskianas de -zona de desarrollo próximo -instrumentos mediadores -préstamos de conciencia -pensamiento crítico, entre otras. En el proyecto actual avanzamos en la conceptualización de procesos de apropiación inter e intrasubjetivos, en la unidad sujeto y situación educativa, del mismo modo que en registrar y reconstruir prácticas pedagógicas situadas para analizar las acciones mediadas desde las múltiples significaciones que se pueden otorgar a los escenarios escolares, en este caso en escuelas secundarias. Profundizamos el interés investigativo en conocer cómo se expresan los intercambios intersubjetivos entre docentes y alumnos y/o entre pares, y si esas situaciones educativas habilitan a la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

En 2016, constituidos conjuntamente como grupo de trabajo desde la Cátedra y el Proyecto de investigación, nos propusimos -en el año de un aniversario más del nacimiento del autor ruso- convocar a colegas a compartir, recuperar relatos, registros y voces, experiencias docentes y de producción en investigación que pusieran en escena a los procesos de aprendizaje en clave socio histórico cultural.

Con este propósito iniciamos una búsqueda en referentes locales, quiénes fueron, por qué y cómo llegaron a VIGOTSKY, desde qué conocimientos, principios educativos, posicionamientos ideológicos, que pudieran reconstruir momentos aca-

démicos y vivenciales, visibilizando cómo se fue creando un campo de conceptualizaciones y prácticas, atravesado por las marcas del contexto histórico y político en Córdoba y Argentina.

Por eso consideramos necesaria la presencia de CECILIA ZIPEROVICH, profesora de Ciencias de la Educación, fundadora de la Cátedra Teorías del Aprendizaje; RAQUEL KRAWCHIK, especialista en Psicología y GRACIELA FELICES en el campo de la Psicopedagogía, quienes han trabajado a VIGOTSKY en sus prácticas profesionales en salud y educación.

Reconocemos además a RICARDO BAQUERO como un representante en la actualidad y en Argentina, de los enfoques socioculturales y los aprendizajes, y por eso fue invitado a participar también como autor referente.

¿Por qué pensamos a VIGOTSKY en educación? Encontramos en su pensamiento, de comienzo del siglo XX, fundamentos y explicación de un enfoque integrador de procesos psicológicos, sociales, semióticos, que avanzaron en la unidad dialéctica de lo externo y lo interno, lo biológico y lo social, en la constitución de las subjetividades como procesos culturales.

Intentando desandar una relación texto-contexto, VIGOTSKY inscribe su obra de -base filosófica, política y científica- en un horizonte de cambios históricos especiales como la Revolución Rusa, en fuentes de la filosofía como Spinoza, Hegel, Marx, la psicología, literatura, poesía, arte, entre otras, que tanto identifican su producción como una Teoría del sujeto, Teoría de la conciencia, Teoría sociohistórico cultural, Teoría del desarrollo de las funciones psíquicas, aportando también a pensar una Teoría del aprendizaje.

Nosotros, como educadores, desde el marco de una orientación sociocultural

en la que, como expresa Castorina (2007:17), se “enfatan los aspectos culturales de la actividad psicológica, siendo la unidad de análisis -no el individuo aislado- sino la persona en situación o quienes operan como mediadores”, encontramos en los aportes vigotskianos y posvigotskianos fundamentos potentes para intervenir con conocimiento pedagógico, sosteniendo de este modo un componente ideológico como explicativo de los aprendizajes en los sujetos.

Si el principio constructor de las funciones mentales se encuentra fuera del individuo -en los instrumentos psicológicos y relaciones interpersonales- como expresa Kozulin, en términos educativos comprometemos una responsabilidad en las prácticas institucionalizadas, las interacciones que se promueven, en el lenguaje de la educación, el pensamiento y experiencia comunal que se vivencie, los vínculos que se generen u obturen para garantizar el derecho de aprender en todos los sujetos.

Estudiar a VIGOTSKY, como prioridad de marco teórico, desde la complejidad de su obra, el efecto que han sufrido sus traducciones, la selección de contenido que han hecho sus intérpretes, implica necesariamente situar sus textos en su origen y en su devenir, acá, su marca en Córdoba, en el contexto actual, lo que nos moviliza en nuestro presente. Y en tanto aporte para pensar una teoría del aprendizaje, como expresa Gadino, (1992:16) también es una teoría política, porque “procede de un acuerdo sobre la distribución del poder en la sociedad (quien ha de ser educado y qué papeles ha de desempeñar)”.

En este sentido, necesitamos pensar cómo las categorías vigotskianas pueden estar presentes en las prácticas de enseñanza, sus límites y alcance, evitando correr el riesgo de aplicarlas sin situarlas en contexto; o de qué manera las formas y los contenidos, conocimiento y pensamiento, sentido y significado, necesitan ir ampliándose, reconstruyendo, articulando en cada situación particular.

Nuestro proyecto no es ambicioso, solamente creemos, como expresa Moacir Gadotti (2011:10) (en relación a Gramsci) que “hacer honor a un autor es leerlo críticamente. No se trata, por lo tanto, de hacer una lectura dogmática, como si [VIGOTSKY en nuestro caso] fuese un tótem a ser venerado. Se trata de releerlo a la luz de las contradicciones propias a su pensamiento y las de nuestro tiempo. Es en este sentido en el que él continúa siendo actual: no para ser repetido por seguidores, sino para ser reinventado”...

Existe una historia acumulada en el desarrollo de jornadas, encuentros, publicaciones, que dan cuenta que los principios enunciados por VIGOTSKY hace más de 80 años, siguen presente. Por eso justificamos con mucho respeto, un espacio de comunicación más, que sume al debate, a la discusión de trabajos con profesionales, a posicionarnos en Córdoba, en educación, en nuestro ámbito local.

Las conferencias de los profesores invitados, los artículos de colegas de la Universidad Nacional de Córdoba, Río Cuarto, Villa María, de Brasil, los participantes asistentes a la Jornada de 2016, nuestros propios estudiantes cursantes, el trabajo realizado por el equipo de la cátedra y de investigación, justifican la realización de esta publicación; los trabajos que se exponen son presencia necesaria para acercarnos con mucho respeto al pensamiento de un teórico como VIGOTSKY, y desde allí pensar cómo dialoga en la actualidad, en educación, con los sujetos que aprenden, en las prácticas de transmisión que se propician, en la particularidad que asumen y su dinámica actual....

Considerados estos principios como claves fundacionales para posicionar la centralidad de los aprendizajes en la conformación de sujetos de la palabra, la conciencia, el pensamiento de orden superior y su compromiso con la cultura, los procesos educativos cobran en el marco de la contemporaneidad, profundas razones políticas

para implicarse pedagógicamente, justificando prácticas sociales situadas, mediadas por la interacción a través de la comunicación y la producción de conocimiento.

La situación política actual a nivel de país y continente, que vuelve a poner en escena un modelo de desarrollo neoliberal, interpela en educación a los enfoques socioculturales con otros conceptos que corren de escena el papel del estado y recaen en la responsabilidad individual, el mérito, el éxito o fracaso escolar de los sujetos; en términos de aprendizaje, necesitamos reposicionar los abordajes socioculturales, debatir, aportar conceptualizaciones, fundamentar por qué sobre todo en estos tiempos, el término “Aprender” no debe estar ligado a enfoques individualistas sobre los aprendizajes.

Por eso también creemos es esta una oportunidad para documentar, continuar produciendo reflexión histórica, colectiva, pública, que apueste a seguir consolidando prácticas sostenidas en principios de bien común y atención en la constitución de subjetividades democráticas; quizá sea éste un momento de reinención político pedagógica, como nos aporta Gramsci y aquí, hoy, un aporte a la construcción de un espacio de resistencia.

Estamos muy contentos de haber hecho posible esta publicación y compartir entre todos los trabajos que se presentan.

Patricia Mercado

Cátedra Teorías del Aprendizaje

Equipo de Investigación “Aprendizajes e Inclusión”

Ampliar y mejorar las propuestas académicas para contribuir al derecho a la educación superior de los diferentes sectores y sujetos sociales*

Dra. Alejandra Castro**

Agradezco la invitación a compartir esta Jornada Homenaje a Lev Vigotsky, a 120 Años de su nacimiento: “Contextos de producción de la Teoría, actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación” organizadas por el equipo de Cátedra de “Teorías del Aprendizaje” y el de investigación sobre “Aprendizajes e Inclusión”, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Siempre es bueno encontrarse para conversar, reflexionar, poner en común, debatir entre colegas, docentes, alumnos, investigadores, maestros, profesores, sobre las ideas y las prácticas que ponemos en juego en nuestra tarea cotidiana en contextos educativos.

Me interesa destacar del pensamiento de Lev Vigotsky la importancia de la interacción social, del contexto como espacio que habilita, posibilita y potencia los aprendizajes.

La idea de que los aprendizajes se producen en contextos sociales, institucionales, con otros sujetos, nos posibilita desplazar el foco de atención y ampliar nuestro

* Presentación realizada en la apertura de la “Jornada Homenaje a Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Contextos de producción de la Teoría, actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación”.

** Escuela de Ciencias de la Educación. Vicedecana Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Gestión 2014-2017

radio de análisis, en el sentido de no limitar sólo a la responsabilidad individual del sujeto en la posibilidad de los aprendizajes. Esta operación de desplazamiento, nos habilita a mirar e interpelar el papel y el compromiso de las instituciones, de los grupos, de las comunidades en las posibilidades de aprendizajes sociales e individuales. Entonces, las preguntas comienzan a ser por las condiciones institucionales, sociales, culturales que favorecen esos aprendizajes y la construcción de las subjetividades.

Es oportuno e interesante vincular este planteo con la política educativa y en particular con la Universidad que es nuestro contexto más cercano, ¿qué hacer en la Facultad de Filosofía y Humanidades para ampliar y mejorar nuestras propuestas académicas en el sentido de hacerlas más accesibles y diversas para favorecer la inclusión de los diferentes sectores y sujetos sociales?, ¿qué estamos haciendo para que esto sea posible? ¿Cómo entendemos una propuesta académica más abierta, democrática y participativa? La invitación es a preguntarnos qué y cómo estamos haciendo desde la comunidad educativa para favorecer el aprendizaje, la apropiación y la creación de conocimientos y saberes por parte de los sujetos que se encuentran en nuestras aulas y también por aquellos que aún no lo están. No se trata de un interés centrado sólo en lo pedagógico sino que la naturaleza de la pregunta es acerca de lo político, es una pregunta política que nos interpela en términos de la responsabilidad social que tenemos como institución pública de educación.

Por otro lado, pero vinculado a lo que vengo planteando, quiero hacer una breve consideración respecto a la recientemente modificación de la Ley de Educación Superior, en el año 2015. Se trata de una modificación de algunos artículos, a través de una nueva ley N° 27.204. En las modificaciones introducidas al texto legislativo ha quedado mucho más claro y explícito la posición y responsabilidad que tiene el Estado en garantizar la gratuidad y el ingreso irrestricto a la educación superior. Son dos

cuestiones que posibilitan que amplios sectores que históricamente han sido excluidos de los estudios superiores universitarios puedan ingresar. No obstante entendemos que el ingreso irrestricto y la gratuidad de la educación superior no son condiciones suficientes, sino condiciones necesarias para que amplios sectores sociales ingresen, permanezcan y egresen de las diferentes carreras ofrecidas por la educación superior. La pregunta por cómo abrir y ampliar las puertas de la Universidad para alojar a estos sectores no es solo en el ingreso, sino que implica preguntarnos también por el cómo y qué hacemos para que puedan transitar, permanecer y finalizar sus estudios.

Sin embargo, una educación superior inclusiva no supone solo una buena propuesta académica y garantizar mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que implica además una Universidad que aporta en la construcción de la ciudadanía; que sale a buscar a los estudiantes en los territorios donde están, que entiende que el derecho al acceso libre y gratuito debe ser complementado con acciones y políticas de inclusión, de articulación con el nivel medio, con cursos de nivelación que ayuden a achicar la brecha entre las posiciones de los estudiantes, con apoyos concretos que favorezcan el tránsito por la institución de la mejor manera posible.

Una educación superior inclusiva implica también generar las condiciones para que quienes pasen por la Universidad pública contribuyan a una sociedad menos desigual y a la democratización del conocimiento y de la palabra. Pero también se trata de instituciones universitarias que sean capaces de preguntarse por sus propias prácticas, ¿qué estructuras, qué mecanismos tenemos que modificar porque obstaculizan la interlocución y el compromiso con la sociedad?, ¿qué prácticas institucionales y académicas debemos revisar porque reproducen y refuerzan en nuestras aulas, acciones y decisiones que ponen en desventajas a los sectores menos favorecidos?, ¿cómo cooperar en la interrelación entre la producción de conocimiento y los pro-

blemas sociales de las mayorías, como así también de aquellos sectores que no logran ingresar sus problemas a las agendas políticas y académicas?, ¿cómo mejorar nuestras prácticas académicas para aportar a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y solidaria?

Por último, las y los invito a que aprovechemos esta Jornada, y en el marco de la potencia de las ideas y pensamientos de Vigotsky, reflexionemos acerca de los desafíos y posibilidades actuales para abrir nuestras aulas y contribuir como universidad pública a garantizar el derecho a la educación de los diferentes sectores, especialmente aquellos que históricamente se han visto imposibilitados de ejercer este derecho y tener una educación de calidad y comprometida con su tiempo.

Muchas gracias.

La pregunta no es cómo se comporta el individuo en el colectivo sino cómo lo colectivo crea a los individuos*

Dra. Silvia Servetto**

Quiero agradecer y felicitar al mismo tiempo. Agradecer por invitarme a participar de la apertura de esta jornada particular, diferente –diría yo- del resto de las jornadas, que suelen abordar temáticas relacionadas con la investigación, las prácticas, las residencias, las disciplinas o las cátedras. Esta resulta diferente porque es un homenaje a un autor y a su obra.

No es habitual -o por lo menos no tengo registro personal- que la Escuela de Ciencias de la Educación rinda tributo a la obra de un autor. En ese sentido mis felicitaciones a todo el equipo de cátedra e investigación que lo pudieron concretar.

Y mientras escribía estas breves palabras, pensaba que sería una excelente oportunidad para que esta jornada sirva para muchas otras jornadas más que pongan el eje en una obra, en un autor o autora, no para rendir tributos ni para honrar obras en sí mismas como si fueran un objeto preciado, sino para comprender esas producciones junto a sus pensadores, en las circunstancias o condiciones en las que lo hicieron posible.

Nuestra conciencia es social, decía Marx, que nos lleva a pensar y actuar bajo

* Presentación realizada en la apertura de la “Jornada Homenaje a Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Contextos de producción de la Teoría, actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación”.

** Directora Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

determinadas condiciones de existencia. Trabajar sobre la obra de un autor es, entonces, ocuparse de descubrir su propia lectura de la realidad, los instrumentos que utiliza para hacerlo y, lo más importante, la manera en cómo concibe la realidad.

Ojalá también sirva para atrevernos a homenajear a científicos, intelectuales o maestros locales. Una tímida práctica en nuestro ámbito académico que suele ser más proclive a los homenajes de grandes pensadores, muchos de ellos extranjeros y extraños a nuestras realidades.

Pero también y, tal como enuncia la convocatoria, ojalá contribuya a leer esas obras a la luz de los acontecimientos contemporáneos: sus aportes, actualizaciones y potencialidades. Lejos de los papers, artículos, informes, ponencias, y otras tantas modalidades de travestismo intelectual, resulta una posibilidad única de recuperar el costado humano de lo humano o, lo que vendría a ser lo mismo, el costado humano del lenguaje, esto es, aquello que se construye en relación con otros.

En momentos donde las neurociencias vuelven a abatir sobre las teorías del aprendizaje, donde retornamos a viejas discusiones sobre aprendizajes guiados por estímulos, esta vez, visuales, donde avanza la patologización y/o medicalización de los comportamientos infantiles como receta para la socialización plena, recuperar la obra de Vigotsky posibilita sostener un espacio de análisis y reflexión sobre las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental.

Estas jornadas, aun en sus límites de recursos, nos ponen a salvo de tanto marketing mediático que reduce el pensamiento a la imagen y la imagen al vacío de pensamiento. Significantes empobrecidos cuya eficacia suele estar en ese mismo empobrecimiento.

Hace menos de una semana asistimos a uno de los embates más preocupantes de la política educativa argentina: el operativo Aprender 2016. En él, se expuso nuevamente a estudiantes y docentes a ser evaluados con instrumentos tecnocráticos, estandarizados, de preguntas cerradas en formato múltiple-choice; una estrategia didáctica que retrocedió 30 años -sino es que más- las discusiones acerca de la evaluación, los aprendizajes y la trasmisión cultural.

En este sentido, los discursos de habilidades, competencias, emprendedorismo o meritocracia, van en contramano de los desarrollos teóricos de Vigotsky que sostenía la trasmisión de saberes construidos colectivamente. Para él, quien recibe ese saber cargado de sentido existencial, toma un espacio de libertad que le permite significar el pasado e interpelar la propia experiencia en tanto sujeto histórico.

Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros, decía Vigotsky en “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” en el año 1931, y explicaba científicamente la dialéctica entre lo individual y lo social al calor de discusiones decimonónicas sobre una concepción individualista de la psicología, que hoy parecen retornar. La pregunta no es –decía Vigotsky- cómo se comporta el individuo en el colectivo sino como lo colectivo crea a los individuos. Nada más distante al concepto de meritocracia.

Vigotsky fue, además uno de los intelectuales que trascendió las barreras disciplinares, fue de los pocos autores que logró relacionar en sus obras, los saberes de la sociología, antropología, historia, psicología, pedagogía y, por supuesto, la política. Es –a mi entender- un autor interdisciplinario por excelencia, que superó las fronteras disciplinares para ubicarse justamente en el lugar del individuo como sujeto cognoscente. Más precisamente en el lugar del significado que le otorgamos a la palabra. Preferiría decir, se ubicó en el lugar del individuo significado.

Dice en su obra póstuma “Pensamiento y habla” (1934): una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Y, como sabemos, los significados no tienen fronteras disciplinares.

Probablemente por ello Vigotsky se transformó en un clásico de las ciencias sociales y humanas, en el sentido que lo expresa Italo Calvino (1994): “los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad. El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial)”.

Situar el autor y su obra en el contexto sociohistórico de su producción, no es una empresa de algunos pocos iluminados. Es, por sobre todas las cosas conectarnos con sus preguntas de manera especial, repetidas veces, en el punto donde se hunde sus dudas existenciales y que la ciencia no hace más que tratar de resolverla: ¿Cómo aprendemos?

Ojalá estas jornadas sean el puntapié inicial para promover otros modos pedagógicos de acercar a los alumnos de Ciencias de la Educación, textos, autores, corrientes de pensamiento, ensayos, investigaciones, que devuelvan el pensamiento y la reflexión al terreno de lo humanamente posible.

**El legado teórico y práctico de Vigotsky.
Aprender con los otros y para sí en encuentros
educativos de pensamiento y acción**

Cecilia Ziperovich*

El aprendizaje es objeto de interés cognoscitivo desde los comienzos de mis actividades profesionales, por ello me es muy importante participar en este evento que conmemora los 120 años del nacimiento de Lev Semionóvich Vigotsky, autor que empecé a enseñar en la UNC en 1990 y a investigar desde la teoría en 1992.

Desarrollaré esta intervención con una mirada pedagógica respecto a la teoría socio-histórico-cultural del aprendizaje. Mi meta es justificar algunas relaciones entre teoría y práctica, función psicológica superior que Vigotsky destacó y puso en práctica. Reflexionaré en torno al anclaje en el cual se da mi profundización de la teoría, para centrarme en los aportes de este autor cuando destaca para la educación el valor de potenciar el desarrollo del pensamiento. Para finalizar presentaré una práctica de aprendizaje realizada en talleres de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico con estudiantes del último año de la carrera del Profesorado Tecnológico de la ciudad

* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Docente Titular fundante de la Cátedra “Teorías del aprendizaje”. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de Postgrado y Extensión. Directora de Proyectos de Investigación aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba. Introduce el estudio sistemático de los conceptos centrales de la Teoría de Lev Vigotsky. Ex Asesora pedagógica y Coordinadora de Programas de Postgrado: Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental, Concurrencias; de Capacitación en Servicio y del Programa de Promoción de la Salud del Adolescente-Joven de la Dirección General de Salud Mental del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba. Autora de numerosas publicaciones.

de Córdoba, Argentina.

Defenderé mi posicionamiento en la convicción de que la teoría del aprendizaje y de la mente de Vigotsky proporciona fundamentos válidos para las prácticas pedagógicas dirigidas a potenciar el pensamiento y, con ello, la autonomía de los sujetos de aprendizaje. Además, de aportarnos explicaciones sobre problemáticas como la inclusión y la participación democrática, el fortalecimiento de la creatividad en los ciudadanos y la capacidad de realización de planes de acción transformadores de la realidad. Destaco el papel sustantivo que cumple el aprendizaje para lograr la inclusión social, y con ello, la función política de la inclusión educativa que favorece la democratización de la cultura a través del derecho al aprendizaje, entre otros.

Los conceptos de Vigotsky acerca del sujeto del aprendizaje en instituciones educativas resultan de gran vigencia. Me propongo retomar algunos de los sentidos que este pensador asignó al aprendizaje, en tanto proceso que se sostiene en un profundo contenido social, político y cultural; a la vez que se destaca como un proceso psicológico constitutivo de la subjetividad, ya que implica para el aprendiz la posibilidad de conocerse a sí mismo en sus fortalezas y debilidades a partir de la toma de conciencia. El buen pensar ha de desarrollar en los sujetos condiciones para realizar una acción consciente de la realidad, en la cual se ubique como parte de ese proceso, conociéndose y potenciándose a sí mismo.

La teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky nos aporta explicaciones que, los docentes, actores de la educación, con creatividad y sin pretensión de generalizar a todas las situaciones pedagógicas, pueden fundamentar las prácticas educativas, en el marco de su inscripción situacional. Los conceptos vigotskianos explican de manera original cómo es posible desarrollar y potenciar en los sujetos de aprendizaje sus condiciones para pensar.

Desde mis propias prácticas pedagógicas, situadas en distintos contextos, surge la noción que tomo como marco de referencia para estudiar la teoría social de la mente y el aprendizaje de Vigotsky. Se trata del concepto de aprendizaje como un proceso complejo. Paulatinamente, me fui dando cuenta de que mi convicción de fundamentar mis prácticas en teorías del aprendizaje encontraba limitaciones, ya que estas tienden a explicar y/o describir algún aspecto del proceso (por ejemplo, ponen el acento en la ejecución de conductas observables) y simplifican otros, que son relevantes.

Construí una conceptualización que busca complejizar el proceso de aprendizaje y no se limita a considerar solo lo que pasa en la cabeza de los sujetos que aprenden, sino que incorpora sus sentimientos, pensamientos, desarrollo biológico y madurativo, el contexto histórico y social, las condiciones de vida. Así concibo el aprendizaje como un proceso subjetivo, idiosincrático y social que cada uno vivencia en forma personal desde su bagaje cultural, sus creencias familiares, sus condiciones de vida, su acceso a la cultura escrita, entre otros. El aprendizaje es un proceso que influye tanto en lo afectivo-emocional, como en lo intelectual, en las interacciones sociales y en las acciones que podrán realizarse.

Con este anclaje se dio mi llegada a la teoría de Vigotsky. Es decir, no se dio en un vacío teórico, ni de inquietudes ni de prácticas. El concepto del aprendizaje como un proceso complejo fue el “lente” con el cual fui significando la teoría sociocultural de este autor, la que estudié e interpelé. Busqué develar sus fundamentos teóricos, preguntándome si se trataba de una teoría que complejiza el aprendizaje.

Desde mi perspectiva, los sentidos y significados del aprendizaje propuestos por Vigotsky implican que su aplicación en las prácticas educativas debe servir para que todos los sujetos logren aprender verdaderamente. En suma, enseñar para que

aprender no sea un privilegio de acceso a los conocimientos, para unos pocos.

Llegué a Vigotsky en tiempos en los que me sentía entusiasmada por cambiar el mundo. No he abandonado esta idea y siempre me he dedicado a encontrar criterios para validar sentidos en las teorías sobre el aprendizaje, como dije, en función del contexto a aplicar. Valoro el importante esfuerzo epistemológico que realizó Vigotsky por establecer un puente entre la teoría y la práctica. Su teoría propone que el pensamiento humano debe ser entendido en circunstancias sociales e históricas concretas. Entonces, la actividad consciente no se encuentra en los recovecos del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de vida.

Cuando empecé a estudiar la teoría socio-histórico-cultural, encontré en ella una sintonía con mis posicionamientos sobre el aprendizaje y la educación en relación con el hombre, la sociedad y el conocimiento. Me llamaron la atención nociones como la importancia del contexto; la marca de las condiciones socioculturales del tiempo histórico que se vive; el valor de las producciones culturales que son objeto de transmisión en las instituciones educativas; las herramientas y signos que la cultura contiene y produce; el papel del lenguaje en su capacidad de posibilitar los intercambios sociales y en la estructuración del pensamiento, en su materialización; así como también en la configuración de la subjetividad individual.

Desde esa tesitura, admiré el modo en que Vigotsky construyó su teoría a partir del análisis crítico de las teorías de su época. Sabemos que se formó en Leyes, Filosofía y Lingüística, y que en Psicología fue autodidacta. Sin embargo, a principios del siglo XX, estudió críticamente y discutió las teorías psicológicas de su época: psicoanálisis, conductismo, la Gestalt, la epistemología genética de Piaget, la teoría fisiológica de Pavlov, entre otras. Remarcó la importancia de que los docentes conozcan y basen sus prácticas de enseñanza en la psicología. Debemos tener en cuenta

que Vigotsky vivió un revolucionario cambio de época, el camino hacia el socialismo soviético y grandes transformaciones, en la educación y en otras esferas. Vigotsky aportó a esos cambios desde la docencia y la investigación, con un posicionamiento estudioso de Marx y Engels.

Otro aspecto que admiré es el haberse valido de otros campos de conocimiento para definir el aprendizaje -no solo de la psicología- sino también de la filosofía, el materialismo histórico y el materialismo dialéctico, estableciendo vínculos entre instancias opuestas que concluyen en un salto cualitativo. Además las relacionó: lo externo social y lo interno e individual, la intersubjetividad y la intrasubjetividad, el conocimiento cotidiano y el científico, lo biológico y lo cultural. Estudió las interacciones entre las instancias de lo social y lo individual en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento complejo.

De este modo explicó que el desarrollo del pensamiento complejo requiere de instancias intersubjetivas; de la enseñanza deliberada e intencional por parte de los docentes y del uso de dispositivos que desde las instancias intersubjetivas aseguren la internalización del conocimiento. De esta manera, la tarea del docente y sus préstamos de conciencia constituyen para él, pilares fundamentales para el logro de verdaderos aprendizajes.

Vigotsky destaca, en los años 20, la importancia del papel del docente para lograr que los alumnos de todas las edades aprendan y piensen. Estudia dos funciones psicológicas superiores desde un enfoque genético y la forma en que se interrelacionan, ellas son, el pensamiento y el lenguaje. Analiza cómo van conectándose a lo largo de la vida del hombre, situación que es para él sustantiva psicológicamente. En el adulto, el lenguaje es la base material del pensamiento.

En el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se destaca una función, el lenguaje interior, proceso que Vigotsky estudia en el desarrollo cultural de la persona. Se trata de visualizar el siguiente movimiento dialéctico en el curso del desarrollo cultural: desde la instancia interpsicológica –con el otro– a la instancia intrapsicológica –para sí mismo, en un diálogo interno–. Es decir, muestra que la mayoría de los procesos psíquicos en el desarrollo cultural del niño van apareciendo a partir de las interacciones con los adultos.

Así los conocimientos en el sujeto del aprendizaje se forman dos veces, primero con los otros y luego para sí mismo. Pero también se construyen en la vida cotidiana, estos son los conocimientos espontáneos en los que deberán asentarse los científicos, –que para Vigotsky– son los que se enseñan en las instituciones educativas y los que reestructurarán a los primeros. Para colaborar con el alumno y lograr que haga el salto cualitativo desde el cotidiano al científico, en este recorrido, Vigotsky encuentra el papel que cumple un proceso psicológico superior, tal es la toma de conciencia, la capacidad de autorregular y dirigir los aprendizajes.

Los cambios que reestructurarán en los sujetos sus primeros conocimientos, se consolidarán bajo la incidencia de la posibilidad de progresar en el dominio y el control consciente de los mismos. Esta autorregulación llevará al sujeto a la autonomía de pensamiento, al pensamiento independiente que será posible de llevar a la práctica. Las instituciones educativas serán el espacio de concreción de este camino que no se logra en forma individual, ni incidentalmente sino en los colectivos áulicos, en un pleno ejercicio de interacciones intersubjetivas y con los conocimientos.

Aún nos falta considerar en Vigotsky cómo analiza las actividades humanas. Para él, ellas están mediatizadas por instrumentos que son producto de la vida social. Distingue los instrumentos mediadores (herramientas) que están dirigidos externa-

mente al mundo natural, mediante los cuales el hombre domina y transforma la realidad natural, adecuándola a sus necesidades. Su genialidad radica en incorporar a este principio marxista el signo, al cual otorgó entidad de instrumento mediador que le da un sentido profundo a la teoría sociocultural del aprendizaje para la educación. Los modos de mediación simbólica o herramientas culturales están inherentemente situados en lo cultural, institucional e histórico.

Así, el desarrollo biológico se transforma en sociocultural, condicionado históricamente y situado en instituciones educativas. La actividad mental se produce por la internalización de la cultura de los signos sociales. Esta afirmación le permite enunciar que la mente humana es social. El instrumento mediador –el signo, la palabra, el lenguaje– está dirigido a conceptualizar la realidad; categorizándola para pensarla y actuar sobre ella, y colabora tanto en los intercambios sociales (ya sea en el trabajo o en el juego), como en el estudio, especialmente.

El signo, por estar dirigido internamente, le permite al sujeto pensarse a sí mismo, pensar antes de actuar, diseñar un plan de acción, además de que posibilita la apropiación de un lenguaje del pensamiento que nombra las actividades de la mente. Por consiguiente, los signos son los instrumentos psicológicos que, una vez interiorizados, se convierten en las representaciones mentales con las cuales pensamos y operamos sobre el mundo. Son actos mentales, caminos que la mente transita lo que implica entender que aprender conlleva una ardua actividad cognitiva, la cual –mediada por el docente– significa, por ejemplo, interpretar problemas, identificar posiciones desde diferentes perspectivas, explicar la complejidad de los análisis multidisciplinarios, justificarlos en contextos situados y así posicionarse para intervenir, entre otras actividades.

De ese modo, actividades cognitivas como: ejemplificar, comparar, funda-

mentar, argumentar son verdaderos actos del lenguaje de pensamiento que permiten a los sujetos que aprenden conocer la actividad de su propia mente, es decir, tomar conciencia de los conceptos de los que se apropió, para intervenir y participar en la situaciones colectivas, desde una posición transformadora y no tan solo reproductora de su relación con el mundo.

Todos estos procesos complejos que vengo abordando se concretan y suponen el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y son susceptibles de ser aprendidos si las propuestas pedagógicas (que, a través de la enseñanza, se elaboran intencionalmente) aseguran préstamos de conciencia por parte del otro (su saber qué y su saber cómo), tanto de parte del docente como del par avanzado.

Por lo dicho anteriormente, se pueden destacar algunos pilares esenciales para la actividad pedagógica. Estos son los instrumentos mediadores, entendidos como “los brazos de la mente”, lo que instala para la Educación que a través de ella el sujeto se apropie tanto de conocimientos como de modos de pensarlos. Es condición fundamental la intervención intencional del otro (adulto-maestro o par avanzado -instancia intersubjetiva de colaboración-), que ha de asegurar la instancia intrapsicológica de internalización. Esta instancia le permitirá al sujeto de aprendizaje tomar decisiones concientes, es decir, ser responsable de sus pensamientos y de los cursos de acción a los que estos dan lugar.

Retomando las ideas de Vigotsky, podemos definir al aprendizaje como la apropiación progresiva de instrumentos mediadores, que se realiza primero en forma intersubjetiva y se concreta después en forma intrasubjetiva, instancia en la que se produce la toma de conciencia, o sea, la capacidad del sujeto de saber qué sabe, cómo se hace para saber y qué plan de acción puede concretarse para intervenir en la realidad con lo que se sabe. Es decir qué plan ha de elaborar para resolver una situación

problemática, usando los conocimientos que se apropió.

Este es el significado que Vigotsky da al saber: pensar para conocer el mundo natural y social, pensar para contener en la mente los conceptos que conformarán planes de acción. Pensar para expresar los conceptos a través del lenguaje y comunicarse. Pensar para conocerse a sí mismo.

Estos son algunos conceptos de la teoría de Vigotsky que quiero transmitir y considero proveedores de sentido al hacer pedagógico en la actualidad.

Los instrumentos mediadores se transmiten en la vida social y en las instituciones educativas en el formato de contenidos educativos. Para ser aprendidos, estos conocimientos científicos deben ser acompañados por el conocimiento de los caminos que ha de seguir la mente para apropiarse de ello. El aprendizaje tiene por meta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El pensamiento verbal se potencia, el pensamiento se materializa en el lenguaje. El pensamiento se vuelve reflexivo; la memoria, lógica; la atención, deliberada e intencional. Aprender es, entonces, poder autorregular conscientemente los procesos mencionados y potenciarse a sí mismo.

En la actualidad, es una preocupación importante que los alumnos tengan dificultades para comprender en la lectura de textos. Sin embargo, a partir del aporte de Vigotsky cabe preguntarnos si a los sujetos del aprendizaje se les enseñan instrumentos mediadores. Se trata de enseñar a comprender distintos lenguajes, ya que no se opera con iguales herramientas cognitivas para ingresar a los diferentes conocimientos. Con ellas, el sujeto podrá seleccionar ideas relevantes en búsquedas en internet, dirigir las actividades de aprendizaje, reflexionar sobre lo que va comprendiendo y cómo, decidir conscientemente sobre cuáles son las herramientas cognitivas que necesita utilizar para resolver una situación problemática, etc. Los instrumentos me-

diadores simbólicos deben ser enseñados.

El aprendizaje no se basa en repetir mecánicamente conceptos que no se comprenden. Para Vigotsky, es un proceso de reestructuración conceptual de los conocimientos cotidianos, de los preexistentes, que son puntos de apoyo para aprender los conocimientos científicos en las instituciones educativas. Como expresa el autor, el conocimiento científico pone a los alumnos ante los portales del pensamiento superior. Se interioriza el conocimiento y los caminos que la mente debe seguir para lograrlo y se materializa en el lenguaje del pensamiento. Lo acompaña una función psicológica superior que es sustantiva y que se denomina conciencia, la conciencia de ser conciente, de pensarse a sí mismo como sujeto activo del pensamiento en el proceso de aprendizaje.

De este modo, el papel de las instituciones educativas en la intrasubjetividad se centra en potenciar el desarrollo de los conocimientos y el pensamiento. La interiorización en el aprendizaje constituye un pilar identitario, un motor de la actividad planeada en la intervención en la realidad que le permite al sujeto pensarla antes de actuar en ella.

Vigotsky, reitero, marca conceptos como el papel del otro en el aprendizaje, el docente que planea intencionalmente actividades desafiantes que potencien el pensamiento, que enseña los instrumentos mediadores, herramientas cognitivas necesarias para apropiarse de los conocimientos e internalizarlos. Aprender es interiorizar, no solo memorizar, se trata de aprender a resolver situaciones problemáticas, desarrollar las funciones psicológicas de orden superior, el pensamiento reflexivo y crítico, potenciar la atención deliberada, la memoria lógica.

El concepto de zona de desarrollo próximo es el mayor legado que Vigotsky

nos deja para la educación. Aunque inconcluso, este constituye un concepto fértil a la vez que integrador de los que he venido abordando. La zona es una metáfora que indica un espacio, un trayecto a recorrer que se ha de realizar en forma fluida y permanente, en la que se imprimen distintas modalidades de actividades de enseñanzas y aprendizajes. Estas actividades implican la resolución de situaciones educativas problemáticas, que el sujeto de aprendizaje abordará primero desde los conocimientos preexistentes en la zona de desarrollo próximo: lo que sabe y lo que sabe hacer. Desde esta zona el docente “tirará”, “traccionará” hacia lo nuevo a aprender, enseñará lo nuevo intencionalmente, creará andamiajes de colaboración para potenciar la zona real y guiar a los alumnos a la zona potencial, en la que ellos podrán resolver situaciones problemáticas, primero en colaboración con otros y luego en forma independiente y autónoma. En este tramo, se favorecería en los alumnos la reflexión metacognitiva: que sabía, qué sé ahora (zona real), qué tengo que modificar en mí para saber mejor (zona potencial). En este tramo se producirán los aprendizajes. En el tránsito por la zona de desarrollo próximo se espera que los alumnos pasen de la colaboración con docente y par avanzado a la autonomía y resolución independiente; un camino que va desde una resolución de situaciones problemáticas acompañada, hacia la resolución autónoma.

El saber sobre el aprendizaje para las prácticas pedagógicas

A lo largo de mi trayectoria profesional me ha llamado la atención los conocimientos previos que las personas tienen sobre el aprendizaje. Considero que se trata de un proceso sobre el que todos sabemos, se posee una “teoría” y se la defiende. Se opina sobre el aprendizaje, pero sospecho que estas “teorías” conforman en buena medida, barreras que requieren que las teorías del aprendizaje a aprender posean una fuerza cognitiva capaz de modificar las previas por otras formas de pensar el aprendizaje. He encontrado en las narrativas sobre el aprendizaje, que los alumnos expresan

que las actividades que lo caracterizan consisten en repetir, repasar, memorizar. Estas son estrategias que muy tempranamente el alumno aplica, pero hay que saber que requieren de intervenciones cognitivas simples y mecánicas. Son teorías del sentido común, tradicionales, que simplifican el aprendizaje: se trata de concebir el aprender, en especial, para responder exitosamente en las evaluaciones.

Por otra parte, encontré que los docentes tienen una narrativa sobre el aprendizaje basada en conceptos de la psicología. Así, refieren a “aprender significativamente”, a “construir conocimientos”. Se rechaza como negativo el ser “conductista”.

Creo que las dos narrativas, la de los alumnos y la de los docentes, aunque diferentes, aportan modos de entender el aprendizaje en la vida de las aulas. La primera, la de los alumnos, de carácter tradicional, tiene una vigencia fuerte en las aulas, mientras que la de los docentes se muestra poco desarrollada, más bien como un deseo o una visión difícil de concretar. No he escuchado que algún alumno argumente que puede decir que aprendió porque “sabe que sabe”, es decir, que sabe cómo hizo para aprender, que “sabe qué le cuesta aprender” y en “qué se siente fortalecido para colaborar en el aprendizaje de sus compañeros”. Esto ocurre porque el cómo aprender no es objeto de enseñanza, se espera que el sujeto del aprendizaje logre solo apropiarse de ese cómo.

Sobre este punto me interesa destacar que, desde el sentido común, se reconoce que la internalización de conocimientos es una condición para retenerlos, pero para ello se prioriza el papel de la memoria reproductiva.

Otra cuestión llamativa es que se concibe el aprendizaje en forma diferente según el nivel educativo. Pareciera que, en tanto el sujeto de aprendizaje crece deja de aprender en función de un otro que le transmite conocimientos y caminos para lle-

gar a él. Por ejemplo, en el jardín de infantes, está claro que el niño aprende jugando, el “otro” adulto colabora permanentemente. Mientras que en la universidad el adulto-estudiante no es reconocido como sujeto de aprendizaje; los profesores priorizan la transmisión de conocimientos y el docente pareciera intervenir exclusivamente en torno a ello. Se espera que el estudiante aprenda por sí mismo y, si se da el fracaso, es considerado responsabilidad del alumno que no puede aprender. Siguiendo a Vigotsky, en este caso la transmisión se realiza sin andamiajes y la autonomía que favorece el saber es significada como una especie de cheque en blanco, sin intencionalidades pedagógicas dirigidas a fortalecerla.

Existe una concepción tradicional homogeneizadora que presupone que todos los sujetos aprenden de igual manera, sin tener en cuenta que el aprendizaje no es un proceso posible de generalizar y universalizar. Hoy, esto es objeto de críticas desde posicionamientos basados en atender a la diversidad cultural. Se comienza a comprender que todos los alumnos son portadores de cultura, de conocimientos previos, y que son diferentes, por lo cual debemos entender que ellos significarán los conocimientos escolares de maneras distintas. Se trata, entonces, de proponerse que todos aprendan a partir de sus marcos referenciales, que reconocemos como diferentes.

Otra cuestión a remarcar es que los contenidos escolares no pueden aprenderse todos de la misma forma. No se aprenden igual las matemáticas, las ciencias sociales o la lengua, entre otras. Cada alumno aprende desde diferentes condiciones personales, objetos de conocimiento que se aprenden de distintas formas. Pero, además, es necesario reconocer que los sujetos aprendices son selectivos y aprenden algunos conocimientos, otros no son de su interés y son objeto de resistencia.

En suma, concebimos al sujeto de aprendizaje y sus modos de aprender como producto de prácticas culturales y sociales situadas en instituciones que poseen una

historia y una cultura propia. Abogamos por cambiar las formas tradicionales de aprender, por enseñar a pensar. Nos parece central que en las instituciones educativas se discuta y se llegue a un acuerdo acerca de las concepciones sobre el aprender, para que todos los actores aporten a la creación de una nueva cultura del aprendizaje.

La teoría social del aprendizaje de Vigotsky ofrece categorías conceptuales potentes para enseñar a aprender y a pensar, -pero se trata de una teoría inconclusa-, pues murió de tuberculosis siendo muy joven. Resulta importante tener en cuenta que esta fue continuada por sus discípulos y estudiosos, en su país y también en otros, tal es el caso de Bruner, Wertsch, Cole, Scribner, Moll, Blank y Baquero en Argentina.

Hoy existe una sociedad sociocultural internacional de investigaciones que tiene distintas misiones, entre ellas, gestionar publicaciones derivadas de la producción intelectual e institucional, ser fuente de almacenamiento, crear publicaciones electrónicas, organizar foros de encuentro de investigadores que trabajen en la perspectiva sociocultural.

Como decía al comenzar esta presentación, la relación entre teoría y práctica constituye un campo de producción importante. En este sentido, Luis Moll (1990), en el texto *Vygotsky y la educación*, ha compilado experiencias pedagógicas en distintas situaciones. Es el caso del desarrollo de la autorregulación en los niños preescolares a partir de las interacciones con los adultos en estrategias que facilitan y promueven la regulación. Además, intervenciones con niños con problemas diferenciales y con niños escolarizados. Estas aplicaciones se han irradiado a combinar el contexto familiar con el escolar, para potenciar fondos de conocimientos familiares en procesos de alfabetización. Presenta también, prácticas educativas en capacitación de docentes que se basan en el estudio del pensamiento del maestro. Hay trabajos en las aulas con los conocimientos científicos, que ponen el acento en la reestructuración de los co-

nocimientos cotidianos en interacciones con los conocimientos de la vida cotidiana. Situación que muchas veces contrasta con las prácticas que se realizan en la educación formal que enseña los contenidos en un vacío cultural por parte del alumno. En nuestro caso, realizamos talleres de desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes del Profesorado Tecnológico del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que estaban preparándose para sus prácticas docentes.

EJEMPLO DE PRÁCTICA: registro de una práctica pedagógica realizada con estudiantes de Profesorado Tecnológico

La profesora presenta en forma breve el plan de trabajo del día. Ella profundiza en la justificación de cada tema en el marco del programa de la materia. Utiliza como recurso didáctico una presentación de Power Point. A medida que la docente leía y explicaba el contenido de las diapositivas, fueron surgiendo algunas dudas:

Profesora (P): Veamos qué trabajo cognitivo podemos hacer para identificar lo más relevante y justificarlo. ¿Qué les parece?

P: La respuesta estaría en ustedes...

Juan: ¡Ja! ¡Los alumnos! (risas).

P: (continúa) Para comenzar, ponemos en consideración estas tres definiciones de Tecnología que van a recibir en las copias, quiero que las lean con cuidado y que busquen criterios para diferenciarlas, o bien encontrar semejanzas (**actividad cognitiva**). Nuestro objetivo en esta clase es buscar criterios y luego vamos a relacionar esos criterios con situaciones que hemos estado analizando sobre el uso de la tecnología en el mundo actual, (**explicita las intencionalidades de la actividad**).

(P): muestra las siguientes definiciones:

- “La tecnología es el saber hacer y el proceso creativo que puede utilizar recursos, herramientas y sistemas para resolver problemas y para acrecentar el control sobre el ambiente natural y artificial, con el propósito de mejorar la condición humana.” (Ferreyra, R. (1994). Documento de la UNESCO (p. 2). París.

- “La tecnología es la modificación sistemática del entorno físico con fines humanos” (White, L. (1979). El acto de invención. En M. Kransberg, Tecnología y cultura. Barcelona.

- “La tecnología es la aplicación del conocimiento científico a la resolución de problemas prácticos y de las organizaciones, en la que convergen las máquinas y las personas.” (Hall, W. (1998). Documento. Londres: Open University). (**contenidos**)

P: Ahora veamos, ¿qué se muestra semejante o diferente (**herramientas cognitivas para pensar**), Zoe?

Zoe: (comienza dubitativa) Los tres ejemplos responden a lo que es la tecnología en el mundo de hoy, contextualizándola en lo cultural, social, político, económico y medioambiente.

Inés: Reflexionando acerca de la creatividad, practicidad con sentido analítico-crítico cuando mencionan “mejorar la condición humana...”

P: Buen comienzo (sonríe). ¿Y qué implica contextualizar específicamente? ¿Sería ese el criterio, Valentino?

Valentino: **Contextualizar implica situar** la Tecnología en un ámbito, un espacio. En los dos primeros casos es en el ambiente natural y artificial... pero en el tercero...

Hugo: (interrumpe a Valentino) Yo no podría decir en el tercer caso...

P: Hugo, ¿qué te hace decir eso?... Tenemos que leer por debajo, por detrás, buscar pistas...

Hugo: La tercera definición, ¿es un **posicionamiento** sobre el conocimiento científico?

Zoe: Tenés pruebas, Hugo. **Fundamental**, ¡dale! La tercera definición dice que la Tecnología es el contexto de aplicación del conocimiento científico. Es como si entonces un criterio es, por ejemplo, el contexto en el que se aplica la definición de la Tecnología.

P: (retoma lo dicho por la alumna) Es interesante el ejemplo de la compañera... (dirigiéndose a la alumna) Abriste una mirada... (Alude a la cuestión de establecer criterios: el mercado, el consumo y la ética). **Abrir dimensiones de análisis como éstas es lo que habilita también el pensamiento crítico...**

Al momento del cierre, los talleristas construyeron una **reflexión metacognitiva grupal** basada en al intercambio de opiniones sobre las prácticas de pensamiento crítico realizada en los talleres.

Para cerrar esta exposición retomo e insisto en una idea que siempre he propuesto y defendido. Se trata del lugar que ocupa el saber sobre el aprendizaje –entre otros no menos significativos– en las prácticas pedagógicas. Analicé en mi historia profesional cómo llegué a Vigotsky en la búsqueda de una teoría que complejizara el aprendizaje sin simplificarlo. Explicité mi admiración a Vigotsky por el lugar que concede al pensamiento, el lenguaje y la acción, y por la importancia que da a las cuestiones motivacionales cuando subraya el valor de que el sujeto de aprendizaje

reconozca intencionalidades en las propuestas pedagógicas que le proponen, es decir, saber para qué aprende.

Vigotsky nos presenta herramientas para trabajar por el pensamiento y la toma de conciencia. Se trata de dar la batalla por educar en el razonamiento. Nos propone cómo trabajar con la diversidad, lograr la emancipación en el aprendizaje, construir significados estables y cada vez más precisos. Pensar y actuar: cuando el conocimiento se interioriza permite comprender la realidad y planear acciones en ella.

Considero que esta Jornada Homenaje puede despertar interés por profundizar la obra inconclusa de Vigotsky, ya que veo que algunas cuestiones son difíciles de cambiar en educación, desde sus protagonistas y la voluntad política.

Lev Semionovich Vigotsky: legado y vigencia

Raquel Krawchik y Graciela Felices*

Resumen

La obra de Lev S. Vigotsky, marcó un rumbo en los estudios e investigaciones sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, fundamentalmente en el niño, que se sostuvieron en las obras de los más grandes científicos soviéticos como Alexander Luria y Alexis Leontiev, entre otros, e interactuaron con los referentes de las escuelas francesa y suiza (especialmente con la obra de J. Piaget).

Su marco conceptual se fundamenta en la afirmación sobre el origen histórico, social y cultural de los procesos psíquicos, como instrumentos de la organización de las funciones nerviosas superiores, mediadas por el lenguaje y generadores de la conciencia y de los factores subjetivos.

En ese orden, sostiene que este proceso interactivo con el contexto genera un orden sistémico en las funciones cerebrales, opuesto totalmente a los criterios localizacionistas de la época.

* Raquel Krawchik Psicóloga, neuropsicóloga, catedrática, fundadora de la primer Maestría en Neuropsicología del país. Rectora Normalizadora de la Universidad Provincial de Córdoba.

Graciela Felices Psicopedagoga, asistente psicología, neuropsicología del aprendizaje en clínica, docente universitaria, cofundadora y miembro de diversas sociedades referidas a la neuropsicología y neurociencias.

Legado y Vigencia

Cuando se habla de legados, se habla de lo que alguien deja para otros, lo que no quiere decir que los otros se harán cargo de los mismos, pero cuando se habla de vigencia, se quiere decir que tienen actualidad y debieran ser tomados por los otros, para instrumentarlos, desarrollarlos, actualizarlos y sobre todo evaluar los resultados de todas estas acciones.

De alguna manera se puede decir, que la obra de Vigotsky tuvo trascendencia, aunque no se tomó instrumentalmente para desarrollarla, actualizarla y evaluarla. Tiene seguidores, repercusión en pensadores de las ciencias de la educación y posee análisis de los mismos publicados en diferentes espacios académicos, pero se puede decir, que no fue un instrumento de trabajo en el campo del desarrollo ni tampoco en el del aprendizaje.

Quizás, se puedan alegar una multiplicidad de razones al respecto. En su propio país fue prohibido en la época de Stalin y se retiraron todos sus escritos de los espacios científicos y académicos. Probablemente las razones ideológicas tuvieron mucho que ver en los países “occidentales” o simplemente fueron ganando espacio aquellas teorías -más centradas en factores subjetivos individuales- y no en la influencia de los procesos históricos, sociales y culturales en el desarrollo de la conciencia del ser humano. Pero ciertamente que aquella síntesis funcional propuesta por Vigotsky entre las funciones biológicas y las psicológicas mediadas por el lenguaje en un contexto dialógico y cambiante, es hoy reemplazada por posiciones contrapuestas entre las neurociencias y las ciencias psicológicas en un dualismo incomprensible que se da en la actualidad.

Volver a las fuentes, es siempre enriquecedor y esta es nuestra propuesta, un intento de leer los principales aportes recogidos, a la luz de nuestra realidad en el

campo educativo escolar. Esto tiene en cuenta un momento de resquebrajamiento social, con varias generaciones que vivieron, viven y sobreviven en condiciones muy extremas de pobreza, frente a otras que siempre han crecido en un ámbito de contención, sin carencias visibles y con oportunidades de información y conocimiento muy presentes.

¿Se puede en este marco ofrecer un modelo pedagógico y didáctico uniforme? ¿Las dificultades en el aprendizaje escolar que son origen de frustraciones individuales y resentimiento social, solamente deben explicarse en las condiciones de desarrollo de los sujetos que aprenden? ¿Conocemos verdaderamente las competencias que desarrollaron en esas condiciones de vida?, ¿las instrumentamos? Ciertamente que no. Por lo tanto podemos decir, que hemos recibido el legado, pero que no lo hicimos vigente.

Principales ejes del legado

Sin lugar a dudas que el primer gran aporte de Vigotsky, que viene a cambiar los modelos epistemológicos de la época, es el que fundamenta el origen social de los procesos psíquicos, determinante de la conciencia individual y social en permanente diálogo.

Vigotsky sostiene en sus obras, que la interacción de las personas en SU mundo (no CON el mundo), es el origen del desarrollo de sus funciones psicológicas superiores, mediada por el conjunto de signos y principalmente por el lenguaje. Un lenguaje como representación simbólica de la realidad que necesariamente debe definirse en un marco histórico, social y cultural. (1)

El lenguaje, así desarrollado, permite organizar las percepciones y la conducta. Y es el factor organizador de las funciones nerviosas superiores de un modo sistémico y ordenado por el proceso evolutivo. Vigotsky postula que en este proceso de inter-

cambio y en función de la plasticidad cerebral del niño, se configuran “sistemas funcionales complejos” que se ordenan entre varias regiones del cerebro para organizar las funciones psicológicas superiores y que en este proceso el instrumento mediador es el lenguaje humano.

Claramente estas ideas son absolutamente contrarias al subjetivismo planteado por corrientes idealistas y obviamente contrarias a la localización innata de las funciones. El cerebro se organiza a través del aprendizaje, mediado por el sistema de signos y el lenguaje contextual, en los diferentes espacios del mundo en el que vive. De este punto parte su concepto de “zona de desarrollo próximo”, como la distancia que media entre el desarrollo real y la ayuda que recibe del otro. No hay aprendizaje posible, verdadero, individual y creativo que se produzca fuera de esa zona en la que interactúan de diferente manera diferentes sujetos. Interactuar, significa comprender el estado de cada miembro del diálogo. No hay interacción en un aula en la que un “maestro” “imparte” conocimientos. Los conocimientos no se “imparten” se construyen CON el otro en la zona de desarrollo próximo y están en la base de la construcción de conceptos a través del pensamiento.

Por lo tanto, el lenguaje y pensamiento, son el resultado de la síntesis producida en el intercambio permanente de experiencias, organizadores de las funciones psicológicas superiores. Un tercer concepto fundacional de sus postulaciones tiene que ver con el rol de las experiencias que el sujeto vive en diferentes situaciones. Las experiencias, afirma, se realizan por medio de la motivación y las emociones las consolidan en la memoria de largo plazo. (2) Estas experiencias vividas por el niño en SU contexto familiar y social, consolidan en él un pensamiento y lenguaje propios que conforman “hipótesis previas” de las que se nutre para comprender las leyes de su mundo. Con ellas entra a la escolarización y difieren de un niño a otro. Desde este

lugar se empiezan a construir los conceptos y el conocimiento cotidiano y formal.

En las experiencias, el niño constituye redes semánticas organizadoras de su actividad que se inician con el juego y experimenta su interacción en el mundo al que pertenece, el lenguaje como diálogo interno le da sentido y realidad. Es la herramienta que el niño utiliza para el desarrollo y consolidación de las redes semánticas y es a través del juego que lo logra. De un juego organizado o que el niño va organizando si le ofrecen la oportunidad. El niño, naturalmente juega, con los elementos que le provee la vida cotidiana y lo hace porque es su manera de conocer. Si la educación formal, no tiene en cuenta este aspecto tan importante para el desarrollo cognitivo y emocional del niño, se transforma en una educación “verbalista” que requiere la “repetición de conceptos, no su construcción particular”. (3)

A modo de cierre, Vigotsky fundamenta en todo momento el concepto de desarrollo posible en un mundo histórico, social y cultural que lo significa, a través del lenguaje como instrumento mediador. Las experiencias vividas por el niño, a las que accede a través de la motivación, se definen como hipótesis previas consolidadas por las emociones, base fundamental de la memoria.

Estas experiencias dialogadas en el mundo y consigo mismo, permiten al niño desarrollar aprendizajes cotidianos primero y en la educación formal después, en la zona de desarrollo próximo con otros provenientes de su mundo familiar y social.

Son estas actividades mediadas por el lenguaje simbólico las que permitirán organizar las funciones psicológicas superiores y los sistemas funcionales complejos en el sistema nervioso contra las posturas innatistas y localizacionistas.

Merecemos un profundo análisis de sus postulados a la luz de las necesidades que la educación formal atraviesa en nuestros tiempos.

Lev Semionovich Vigotsky. Descubriendo y actualizando al “Mozart de la psicología”

Graciela Felices

“¿A quién pertenece un pensamiento? A sus directos herederos tanto como a cualquiera que quiera apropiárselo” AA

Por qué descubriendo... porque este admirable genio, según su compañero A. R. Luria, asombra con nuevos aportes cada vez que se lo interpela en sus producciones

Por allá, por la década del '70 a través de la obra del mismo Luria, fue conmovedor descubrir su legado, comenzar a estudiarlo y ponerlo en práctica en el ejercicio profesional clínico, educacional e investigativo.

Así el legado vigotskiano aportó y aún sigue aportando:

- Los procesos psicológicos superiores y las funciones cerebrales superiores comprendidas en los sistemas funcionales complejos.
- Las funciones del lenguaje, directrices y complejas.
- La importancia que tienen los instrumentos de mediación en las funciones superiores, diferenciando los sistemas semióticos que pueden ser tan sencillos como un gesto o tan complejos como un texto literario.
- El concepto de cronogénesis u horario biológico.
- La demostración de que la naturaleza psicológica del lenguaje escrito opera como función independiente del habla.
- La interacción del trabajo académico con la actividad física y el ambiente natural.

- El acento en privilegiar la creatividad de los maestros en el nivel local.
- La defensa de la idea acerca de que el desarrollo se produce a través de un diálogo con el entorno.
- La conciencia que puede ser modificada por medios indirectos de la manipulación del entorno.
- El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado las series de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas.
- Todo proceso va de afuera hacia adentro; de lo interpersonal a lo intrapersonal; de abajo hacia arriba; de cualquier modo nada es posible que no esté en el plano madurativo del sujeto.
- Los productos de la cultura son “instrumentos” que pueden a través de la mediación interactiva ser interiorizados, lo que modifica interna y socialmente al sujeto y por lo tanto a su entorno, y esto lo lleva a la apropiación.

Las tres tesis psicológicas que propuso Vigotsky especialmente hacen referencia a los Procesos Psicológicos Superiores, lo que me ha permitido un mayor despliegue en las diversas intervenciones en relación al aprendizaje humano, tanto en el ámbito terapéutico, cuanto escolar y/o de capacitación.

- 1ª Tesis; Trata de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) los que tienen un origen histórico y social.

- 2ª Tesis; Trata de los PPS desde una perspectiva genética para su estudio.
- 3ª Tesis; Trata de los instrumentos de mediación, los que cumplen un papel importante en la constitución de los PPS.

Con Alexander Luria y Alexis Leontiev conformaron el grupo de investigación, llamado la Troika; desde la perspectiva de ellos, cuando se refieren a recepción, receptor, receptividad aluden a actividad, que implica según el contexto de interacción ida y vuelta, es decir el mencionado proceso de apropiación.

En 1936 muchos de ellos pasaron a formar las listas negras de todos los poderes en la URSS, entre ellos Vigotsky, quien había muerto en 1934. La tradición del materialismo biológico, se hallaba en una posición teórica compatible con el nuevo régimen, el caso de Pavlov quien a pesar de que su actitud respecto del régimen revolucionario no era exactamente de simpatía, recibió apoyo explícito. Durante el estalinismo, no fue el caso de Lev S. Vigotsky.

Quisiera dejar explícito que para mí, también involucrada con la musicoterapia y la educación artística, ha sido muy substancial descubrir que su tesis doctoral versó sobre Psicología del Arte y poder empapararme de conocimientos indicadores de su trabajo.

Asimismo es exegético para llegar a percibir la magnitud de su presencia en la actualidad, revisar otros legados.

Además, en el área de la discapacidad:

- Realzó la importancia de la descripción psicológica y de la va-

loración cualitativa de los sujetos con deficiencias y/o alguna discapacidad

- Destacó que no hay paralelismo en el desarrollo de las funciones
- Focalizó el interés en lo preservado y el potencial de los sujetos, y no en los déficits
- Ensalzó la expresión artística como medio para favorecer el desarrollo de las potencialidades subjetivas

En el área de la neurología:

- Propició la introducción de los métodos cualitativos de corte psicológico y exacto, lo que dio origen a la “neuropsicología”.
- Resignificó la clínica, el trato directo con los sujetos y la descripción de sus alteraciones
- Favoreció vías para planes terapéuticos y de reorganización funcional específicos e individualizados.

En este sucinto recorrido, relativo al trascendente aporte que significó a lo largo de mi desempeño y crecimiento profesional, descubrir a Vigotsky considera mencionar otras premisas, no poco significativas para tenerse en cuenta, tales son:

- Observar el desarrollo de los conceptos científicos en el niño y compararlos con los espontáneos; los significados de las palabras evolucionan en la edad infantil
- Luchar contra el analfabetismo, contemplar las diferencias individuales y contextuales (lo que luego se retoma con Paulo Freire)

- Enfatizar la adhesión a un currículo establecido ad hoc, (campos, personas, trabajo de jardinería, visita de fábricas, etcétera), no impuesto en general por el sistema imperante

Para concluir con estos aportes se le debe a Vigotsky el aporte sustancial sobre las funciones cerebrales superiores, con extensión a los sistemas funcionales complejos, esto es, la génesis de la Neuropsicología: el respeto por las diferencias individuales y la búsqueda de objetividad en la Psicología.

Un verdadero placer y nutrición encontrarlo en mi camino.

Notas

(1) Vigotsky: Historia y Vigencia de su Legado. A. Espinosa Marrero, M. García Barrios. V Congreso Internacional Virtual de Pedagogía. Febrero 2005.

(2) L.S. Vigotsky: Obras Escogidas. Tomo II. Pablo del Río Eds. Madrid. 1993.

(3) Juan Azcoaga: El Desarrollo de las Funciones Psicológicas superiores en el Niño. Ed. Paidós. Bs.As 198

Proyecciones psicoeducativas de la obra vigotskiana. Tensiones presentes *

Ricardo Baquero**

Ante algunas instancias -como la que se presenta ahora- dudo sobre dos o tres alternativas acerca de por dónde conviene presentar, si profundizar en un tema, si abrir un panorama...

Como habíamos comentado también en las Jornadas de Investigación en 2015, creo que se hace un poco difícil separar problemas de época de cuestiones que uno aborda, sea en las problemáticas de investigación como en la revisión y discusión de marcos teóricos. En tal sentido, me parece que con la teoría vigotskiana ocurre algo curioso porque es un momento de evidente proliferación, de desarrollos en el terreno práctico, fundamentalmente en educación pero no solo, también en salud, en instituciones, en organización laboral, en arte. Pero es evidente en educación y psicología educacional, por supuesto, donde se da esta proliferación.

* Conferencia disponible on line en: <https://vimeo.com/211495939>

** Profesor Titular Regular de Psicología Educacional de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Responsable del Proyecto PICT La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio, subsidiado por la ANPCYT y radicado en la Universidad Nacional de Quilmes. Director del Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones educativas, de la Universidad Nacional de Quilmes. Ha participado en diversos proyectos de innovación e investigación educativa. Y es docente de diversos posgrados y Maestrías de Universidades Nacionales y de la región. Es autor de diversas publicaciones en Psicología Educacional y Educación.

Ahora, simultáneamente, hay un intenso debate al interior de la comunidad vigotskiana, que también hicimos en parte mención en las jornadas y que está revelado sobre todo en el texto *Vigotsky Revisitado*. Ese es un libro al que en verdad se le han anexado algunos textos de la región pero que originalmente se editó el año pasado en inglés y corresponde a Anton Yasnitsky y René Van der Veer, dos autores que están en este momento liderando -sobre todo Yasnitsky-, en lo que se dio a conocer como “movimiento revisionista de la obra vigotskiana”. Con lo cual uno podría identificar, entre las miles de versiones de Vigotsky que circulan, tres grandes corrientes acerca de cómo interpretarlo. Esto es bueno tenerlo en cuenta, no necesariamente por quedar comprometido en una interna un poco eclesial -yo por suerte no lo he estado-, sino a los efectos de advertir precisamente las posibilidades de lectura que la obra tiene. Una pregunta que se hacía era por qué habitualmente vinculábamos los trabajos vigotskianos con los sectores populares, los minusválidos, los disminuidos, los vulnerables... deslizándose también al tipo de denominaciones que utilizamos “para”. Pero más allá de las denominaciones, es cierto que abundan los trabajos que en general tienen que ver con la situación de los sectores populares, las minorías étnicas, y es una respuesta inmediata, fácil, decir que no es sólo una cuestión de época de algunos pedagogos o psicólogos educacionales sino que las raíces del pensamiento vigotskiano -y eso es lo que reivindica una parte de la comunidad vigotskiana- son marxistas. O sea, hay algo que se interpreta ya no sólo como un compromiso con ciertas tesis epistémicas o filosóficas sino también con cierta derivación práctica-política que tiene que ver con -llamémoslo así- la capacidad o poder emancipatorio que debería tener una práctica educativa o una práctica psicoeducativa, incluida -y ahí viene la polémica- una práctica escolar.

De algún modo -como abrimos la discusión en las jornadas de investigación del año 2015-, al interior de los propios modelos vigotskianos se ha señalado por

otra parte y con razón, cierta desconfianza sobre este carácter ambiguo que suelen tener las prácticas escolares: podemos por un momento ilusionarnos con su potencial emancipatorio, con su poder para distribuir conocimientos socialmente significativos, formar ciudadanía y demás; pero simultáneamente resuenan en nuestras cabezas la escuela foucaultiana, la escuela como institución de secuestro, como aparato ideológico del Estado, reproductora o, simplemente, la escuela que claramente otorga identidades patologizantes en general y sobre las cuales también se advertía. Esto distribuye las posiciones también de los propios vigotskianos con respecto a qué confianza -o no- tener en el dispositivo escolar moderno en tanto ese potencial emancipatorio y, con ello, las explicaciones sucedáneas que encontremos acerca de qué ocurre, tanto con el desarrollo cognitivo como con el desarrollo en sentido más amplio, a partir de la escolarización de los sujetos.

Una tercera revisión -que es la que aparece en Yasnitsky y Van der Veer actualmente- es la de mostrar que en verdad la obra vigotskiana tiene resonancias y un juego de efectos que van más allá de la obra marxista y que tiene que ver con la formación filosófica vigotskiana, muy ligada a la formación en Spinoza -así como la tenía en Hegel y Marx, pero fundamentalmente en Spinoza- y también a la influencia que había tenido el romanticismo alemán -ciertas tesis que, se considera, provienen de otras lecturas- sobre la cual los autores tampoco se ponen decididamente de acuerdo aunque encuentran que hay allí un juego mucho más rico de figuras que una mera traducción -que además Vigotsky aclaró nunca haría- de la teoría marxista a la construcción de una teoría psicológica de una manera lineal sino, como él planteaba, a la manera de la construcción de El Capital, de la psicología como la construcción de una teoría ad hoc sobre la base epistemológica de Marx. Por eso se agregan, decía yo, al menos tres lineamientos: unos que batallan por conservar el corazón teórico marxista de la disciplina; otros que entienden que habría que revisar y que el riesgo de ciertas

posiciones marxistas clásicas ha sido, como veremos, cierta idea evolucionista de la historia proyectada también en la ontogénesis y que se veía con bastante claridad en la obra del propio Vigotsky y con cierta probabilidad en algunos de los vigotskianos o neovigotskianos. Estos autores propondrían revisar lo que entienden como una filosofía de la historia riesgosa en tanto moderna... en total... como una historia teleológica con una suerte de fin o destino ya preconcebido y conocido de antemano, para decirlo a grandes brochazos. Proponen revisar eso y a partir de allí resonarían de otra manera lo que serían los problemas que hoy pondríamos bajo la etiqueta de “problemas de los estudios culturales o de la diversidad cultural”, o sea, intentar separarlos de los problemas de la historia. El riesgo dicen -ya lo veremos- es que en la interpretación vigotskiana clásica que pueda seguir trascendiendo a nuestro pesar y a veces sin quererlo, la diversidad cultural siga siendo leída como diferencias en grados de desarrollo histórico y que esto podía estar en la obra original vigotskiana, explicable por la producción de época. Una tercera corriente de reinterpretación de Vigotsky va más allá de la base marxista vigotskiana intentando ver qué otros juegos de influencias teóricas mucho mayor había. Mencioné las filosóficas, pero en el ámbito psicológico algo que era en verdad ya muy evidente y que se destaca y resalta más en lo que fue el final de la obra vigotskiana, es la enorme influencia -que se muestra con trabajo de archivo ahora-, del fehaciente intercambio que hubo entre la escuela vigotskiana y lo que fue la escuela de la Gestalt, fundamentalmente con Koffka -que había participado, recuerden, en las expediciones al Asia Central en la indagación sobre los Uzbekos-, pero también con Kurt Lewin. La influencia de Kurt Lewin era muy evidente hasta por el tipo de metáfora como la de zona, incluso el tipo de metáfora espacial, recuerden la idea de espacio vital de Lewin o de campo y la teoría del campo que utilizaba él mismo.

Usaré un disparador, a propósito, como para ilustrar un poco este problema,

algo que aparece justamente en una de las relativamente actuales introducciones a Vigotsky. Estoy hablando de un trabajo del 2007 -tiene unos años- de René Van der Veer, autor holandés y uno de los que compila también este trabajo; Van der Veer recuerda justamente la importancia que tuvieron estas dos expediciones al Asia Central que organiza Vigotsky con Luria, que fueron en 1931 y 1932. Para los que no lo sepan o no lo recuerden -como solíamos ver con quienes han trabajado ya este tema conmigo-, parecía un experimento con el tiempo, un problema borgiano porque lo que se intentaba era mostrar -recuerden que la revolución soviética fue en 1917- qué había estado sucediendo con algunos pueblos, algunas etnias, algunos países del Asia Central que habían pasado directamente de un régimen feudal a un régimen soviético, es decir, que se habían saltado el capitalismo. La pregunta -sobre la base de las tesis que ya conocen de Vigotsky- era qué impacto tendrían tanto las formas de colectivización de la economía como la introducción de prácticas de escolarización -o cierta práctica instruccional- en los sujetos; qué impactos sobre todo cognitivos, tendrían. Y la oportunidad de poner a prueba empírica las tesis aparecen con esta idea de hacer una investigación transcultural que se hace con ciertos cuidados, aunque siempre se ha criticado que pagó el precio de ser una de las primeras investigaciones de este tipo por lo que se cometieron errores metodológicos a veces hasta por querer mejorar la metodología habitual. En este caso, a diferencia de otros estudios, no interesaban tanto los estudios de cociente intelectual -aunque también se los hacía a veces-, sino también se generaron una serie de instrumentos ad hoc (como participó también Koffka, había algunos hasta de ilusiones perceptuales, con toda una polémica acerca de cómo se interpretaron esas pruebas). Se quería ver cuánto de las maneras de procesar de los sujetos tenía que ver con la incidencia cultural y cuánto no. Pero, vuelvo a recordar, en ambos aspectos: tanto sea por la colectivización de la economía como por su participación en prácticas escolares. Así es como van tomando las submuestras, en este caso

de campesinos uzbekos. Los campesinos uzbekos eran musulmanes, tenían pequeñas tierras que cultivaban y algunos de ellos estaban participando de los koljoses, que eran las formas colectivas de producción. Entonces se testeó, por decir así -era un trabajo que llevó dos meses, tres meses-, cuidando familiarizarse con los sujetos e intentando que muchas de las maneras de interrogar fueran a manera de juegos o adivinanzas. Se tomaron una cantidad de recaudos metodológicos pero fue imposible evitar algunos supuestos de partida que había como hipótesis de la propia investigación.

Lo que importa aquí es que, por ejemplo, dos de las tareas más difundidas en sus resultados y que luego se replicaron en cantidad de estudios, tienen que ver con el carácter espontáneo de los modos de clasificación que adoptaban los sujetos. Algo que sorprende, claro, es que sujetos con uno o dos años de escolarización -y eso fue replicado luego en otros estudios- se les daba objetos a ser clasificados. En el ejemplo que recuerda Van der Veer, se les da una jarra, un vaso, una cacerola y un par de lentes con la idea de que la gente agrupe inmediatamente los utensilios de cocina por un lado y los lentes por el otro. También troncos, hachas, sierra y por otro lado, un destornillador. Entonces, la idea era qué va junto con qué va junto. Esa es la pregunta, el ABC de la psicología, la pregunta clave sin la cual hoy nada existiría: “poné junto lo que va junto”. A partir de allí se les proponía: de este conjunto hay un elemento que sobra, habría que quitarlo. Entonces la idea era ver qué se replicaba, cuál se quitaba. Generalmente, los sujetos escolarizados aun siendo niños con sólo uno o dos años de escolarización, tienden inmediatamente a clasificar bajo una etiqueta verbal. En este caso, elementos de vajilla o elementos de vidrio, en base a algún rasgo al menos común y excluyendo otros. Pero los sujetos no escolarizados -como ustedes saben- tienden a conservar el vínculo práctico que perciben entre los objetos. En este caso, muchos de los campesinos no querían sacar ningún objeto. ¿Y por qué no? *Porque para cocinar vienen bien los lentes, ¿si usted tiene que cocinar y no ve?* Está bien que

estén acá. No, bueno, pero a ver... *Pensemos: uno está mal, tres están bien...* ¿Hay una palabra que permita mencionar a los tres juntos? Y ya después se los decís directamente: la palabra vajilla sirve para..., y le explicás estos tres elementos juntos. Y te pueden decir *sí, sí*. Bueno, ¿entonces los lentes los pondríamos aparte? No, porque los lentes son indispensables para saber si llegás al punto de cocción... -era un uzbeko con tonada cordobesa, me disculpo-.

Comprenderán que esto desesperaba un poco a los psicólogos de Moscú. Peor eran las pruebas de tipo silogístico donde la herramienta lógica de época más popularizada -al menos como para poder identificar a los sujetos- era la famosa “*donde hay nieve todos los osos son blancos*”. En Terranova hay nieve, “¿cómo serán los osos allí?” Bueno, los campesinos solían decir *yo le preguntaría a alguien que haya viajado, alguien que tenga mucha edad, muchos años, y que conozca*. Porque evidentemente lo tomaban como un pedido de información, no como un problema de validez de razonamiento sino de verdad o no, de las premisas y la eventual conclusión que se sacaría. Hay un evidente problema de incomprensión de la situación mutua, no del campesino sino en relación a en qué términos se estaban pensando. Lo mismo valdría para la tarea de clasificación.

No obstante, esto dividió las aguas acerca de cómo interpretar qué sucede con la población no escolarizada. Porque lo importante es -insisto- que a un niño con dos años de escolarización no le terminamos de decir *en Terranova hay mucha nieve* que inmediatamente dicen *¡blancos!* Y ya saben que los osos ahí van a ser blancos y lo dicen con una certeza enorme aunque nunca hayan visto un oso ni sepan dónde está Terranova pero, claramente, entran en ese juego particular del lenguaje que sería la cuestión formal.

Si uno lee los protocolos -publicados con mucho coraje muchos años después

por Luria- y luego también ciertos intercambios -que se sacan de archivos que hicieron en aquella época el propio Vigotsky y demás, y lo menciono no por una curiosidad histórica sino por la validez que sigue teniendo en nuestro pensamiento psicoeducativo-, es evidente una valoración de la racionalidad abstracta por sobre cualquier otra forma de pensamiento que impedía jerarquizarlo de algún modo. Aun cuando en el propio Vigotsky estaba claro -y aparece documentado- que debía evitarse tomar modos descontextualizados de evaluación como eran las típicas pruebas de cociente intelectual sino, por el contrario, intentar analizar los elementos que la cultura dispusiera, la comunidad dispusiera, y razonar en sus términos. Pero allí vino el equívoco, porque vincular las preguntas a la vida cotidiana se presta a confusión respecto de si estamos hablando de problemas de validez o problemas de verdad. Pareciera que justamente por ser temas que se suponen próximos al conocimiento cotidiano de los sujetos, entonces él debería activar sus conocimientos, no meramente sus destrezas lógicas como para responder. Eso sí aparece como una torpeza metodológica.

El problema es que se tendió a interpretar -y en muchos casos se sigue interpretando de este modo- no sólo el corte entre culturas sino a veces el corte entre posiciones sociales. Es muy típico que escuchemos “los chicos hoy, sobre todo de barriadas populares, no saben hablar” o “los chicos pequeños que provienen de sectores populares no saben jugar” Como si estuviera velada, como si no nos fuera accesible a nosotros mismos que se trata de un criterio al fin normativo acerca de qué sería jugar, cuál sería el modo de hablar que estamos proponiendo como criterio o norma. Entonces, el problema era que esta diversidad -como dije al inicio- fue leída muchas veces como diferencia de grado de desarrollo. De hecho la obra vigotskiana está llena de tensiones en tal sentido; nos salvaba de presuponer que esta falta de habilidad fuera innata y nunca la iba a ligar a la etnia de los sujetos ni a su condición de origen. No obstante, llamó *primitivismo* a las formas que encontraba de desarrollo cultural

no satisfactorios. O sea, que no iban a la par de los que estaba exigiendo la sociedad industrial o su representante, la propia escuela.

Cuando uno presenta este tema, cae horroroso llamar *primitivismo* -lo sostuvo en diferentes escritos y Luria también-, suena atroz pero lo que sucede es que con la etiqueta *primitivismo* los salvábamos a los sujetos de la etiqueta de *oligofrenia*. Es decir, era algo que dependía meramente de la experiencia cultural que desarrollaran los sujetos mientras que una debilidad mental no parecía con facilidad ser subsanable. Pero a este punto se usaba como un criterio que se confundía entre ontogénesis y desarrollo histórico que va a estar entrecruzándose permanentemente en la obra vigotskiana, tanto sea para hablar de grados de desarrollo como también por el impacto que tendría la apropiación de diversos instrumentos culturales. El niño que no se apropió de la escritura es un niño prehistórico en el sentido historiográfico y en el sentido cultural. De hecho él juega con esas palabras, recuerden que su texto se llama *La prehistoria del lenguaje escrito*: está jugando doblemente con la prehistoria evolutiva de la escritura, el dibujo, el juego simbólico, los prerrequisitos que harán posible el acceso para él -que podría ser temprano, ya en la educación inicial siguiendo los trabajos de Montessori- a la escritura.

Me gustaría presentar a partir de esto, lo que estamos tratando de mostrar: qué lugar está jugando allí la escolarización o lo educativo en la obra vigotskiana y a qué juego de tensiones o contradicciones se presta, referidos a en qué medida las situaciones, las prácticas sociales y los contextos, traccionan y direccionan el desarrollo y por tanto, la necesidad de repensar las unidades de análisis para capturar esas relaciones entre sujeto y situación. Pero también es cierto que, por otro lado, corremos el riesgo -como ha sucedido en varias versiones- de perder algunos elementos que hagan a la construcción subjetiva propiamente dicha y a elementos de esta, irreductibles al or-

den de lo cultural o lo social, o sea, que tengan un carácter -o no- idiosincrático. Parte de la revisión de la obra vigotskiana pasa por recuperar esos aspectos por momentos descuidados. Lo que sucede es que los autores neovigotskianos no necesariamente han desarrollado una teoría general psicológica a partir de la teoría vigotskiana, sino que han explorado en diversas direcciones: algunos más, referidas a las situaciones y contextos; y algunos menos, referidos a estos aspectos que podríamos llamar de desarrollo intrasubjetivo o de desarrollo subjetivo propiamente dicho. Dicho sea de paso, una demanda que la comunidad piagetiana viene haciendo hace largo tiempo a la vigotskiana es en el sentido de “hay cierto descuido de los aspectos que hacen a la construcción subjetiva propiamente dicha”. Para los autores del revisionismo de la obra vigotskiana -como Fernando González Rey, por ejemplo-, eso obedece a una mala lectura de Vigotsky y una difusión inadecuada de sus obras desbalanceada puesto que en verdad, desde la *Psicología del Arte* hasta una lectura atenta del propio *Pensamiento y lenguaje*, uno encuentra decididamente pistas de lo que era el modelo intrasubjetivo, la actividad intrasubjetiva en Vigotsky.

Entonces, como promete el título de la conferencia, permítanme enumerar -no trabajaremos todas- algunas de las tensiones que aparecerán proyectando hoy día el legado vigotskiano o en qué encrucijada o discusiones nos encontramos en psicología educacional, en educación en general, abrevando en estas tesis.

Una primera cuestión es que noten que para la teoría vigotskiana, lo escolar, lo educativo, ocupa un doble lugar porque aparece primero -antes que nada-, como un componente de las explicaciones básicas de la investigación básica acerca del desarrollo humano. Estoy tratando de comparar que lo educativo, escolar, también aparece como terreno de aplicación, como terreno de resolución de problemas educativos y toma de decisiones. Pero además de eso, lo escolar, lo educativo -a diferencia de otras

teorías- ocupa en la propia teoría un lugar central entre sus hipótesis. Esto es, lo educativo y particularmente lo escolar, juegan un papel explicativo de cómo se constituyen modalidades subjetivas específicas y formas de desarrollo cognitivo específicas. Es decir, estoy distinguiendo entre investigación básica e investigación aplicada, una vieja cosa en epistemología pero que es por lo menos didáctica: una cosa es investigar a efectos de comprender y explicar problemas -el desarrollo humano-; otra es investigar a efectos de resolver una cantidad de problemas prácticos -como la inclusión de los sujetos, cómo alfabetizar, qué hacemos si...-, eso lo llamaríamos una investigación más de corte aplicado, por decirlo así -no son categorías muy actuales pero permiten distinguir-. Eso es lo que permitió las críticas al aplicacionismo en general en psicología educacional, por extrapolar muchas veces las tesis de base como si ya encarnaran decisiones educativas en sí mismas. Nos sucedió con Piaget, nos sucede con Vigotsky, nos sucede por este lugar que le hemos dado al conocimiento psicológico. Pero lo que estaba intentando mostrar es que particularmente en el enfoque vigotskiano, lo educativo no aparece meramente como un terreno de aplicación práctica sino que aparece como una tesis central del propio modelo. Sin las prácticas educativas no tenemos manera de explicar cómo se constituyen los sujetos humanos. Estamos hablando de estas en general, en sentido amplio, desde la crianza pero también con las modalidades diversas que tengamos, incluida la escolarización de tipo moderno occidental. Por tanto, el tema educativo es un tema muy caro a los enfoques ya que antes que nada es un tema de explicación psicológica: no puedo explicar el desarrollo humano sin contemplar el tipo de práctica -de crianza o educativa- que produjeron las formas subjetivas particulares. La no distinción de estos dos planos, a veces lleva también a tensiones o errores en la ponderación de lo que estamos desarrollando.

Como muestra el caso de los uzbekos, en comparación con niños escolarizados, las prácticas escolares producen formas particulares de desarrollo, no natura-

les, culturalmente específicas. El tema es que cuando tenemos un criterio histórico en cierto modo evolucionista el punto es que tomamos como criterios de progreso -como dijimos hace un momento- los que la escuela propone y se nos confunden las valoraciones culturales históricas con la valoración de las ciencias, la técnica, en particular, con criterios de progreso ontogenéticos, es decir, con criterios de progreso de los sujetos. Al punto que terminan siendo- en la obra vigotskiana- lo mismo. Es decir, cómo ponderar el progreso de un pueblo o cómo ponderar el progreso de un sujeto es idéntico: es porque accedieron a la escritura, al dominio de instrumentos más potentes, a formas de pensamiento científico. Algunos autores, hace ya mucho tiempo -como James Wertsch u, otros más duramente, como Peter Tulviste- han mostrado que ahí hay un modelo -que también lo había en Piaget- de “jerarquías genéticas”. Es decir, donde ya no sólo explico la relación o vínculo genético entre procesos -por ejemplo, entre oralidad y escritura-, sino que, significamos, la secuencia como un “avance”. Requiere de una lengua “uno”-oral- para avanzar a una lengua “dos” -en el sentido la escritura-, ahí yo puedo reconocer vínculo genético entre oralidad y escritura. Ahora, qué me autoriza a decir que la escritura es una superación de la oralidad. No lo estoy afirmando ni desmintiendo, no me considero con capacidad de hacerlo, pero lo que sí es cierto es que ahí hay un problema no siempre puesto de manera visible. Damos por obvio que las construcciones posteriores son construcciones superiores. En Piaget es muy clara, pero en Vigotsky también. Wertsch, en tal sentido, dice que son autores que abogan por un modelo de jerarquías genéticas. Se comprende que no necesariamente una explicación genética -que es el método que utilizaba tanto Piaget como Vigotsky- debería comprometernos con un modelo de jerarquías genéticas. De hecho varios autores neovigotskianos intentan mostrar que las formas científicas de pensamiento y las formas cotidianas son formas alternativas y no formas secuenciales de grados de evolución. Por eso, el modo que responderían los uzbekos

para algunos sería completamente lícito al interior del modo en como interpretan los uzbekos la situación; y no un grado inferior con respecto -sería burdo- a un niño de ocho o siete años que ha sido escolarizado y que me dice inmediatamente “los osos son blancos” o “estos son vajilla”. Sería burdo ese criterio de comparación pero en los hechos es lo que manejamos más habitualmente.

También uno podría describir que en muchos autores, aun en los revisionistas, hay acuerdo... una recuperación de los aspectos culturales, históricos, sociales en diverso grado: algunos poniendo más énfasis en lo cultural, para evitar tesis historicistas y otros más en lo histórico, en forma deliberada, abonando esta filosofía de la historia marxista. Pero lo que es cierto es que en uno u otro caso, aparece poco, en muy pocos autores, desnudada la naturaleza política de las prácticas educativas y escolares. Es decir, el hecho de que no sólo son históricas porque surgieron en cierto momento y yo puedo hacer su relato sino que son efectos de época, de consideraciones políticas efectivas. No es menor cómo yo conciba un proyecto de escolarización, no es menor si lo tomo como una empresa civilizatoria, no es menor si creo que es una nueva “Conquista del Desierto”, perdónenme. Fíjense que la metáfora de nuestro ministro, volviendo a comparar lo que nos resta por campaña educativa en adelante con la Conquista del Desierto, con la tremenda falta de respeto con lo que representó aquí un genocidio que fue constitutivo del Estado nacional... Pero, lo que sí hace es ponernos en un lugar difícil porque como educadores dónde estamos, ¿en los fortines? Yo propongo que deberíamos estar en las tolderías, no queda otro lugar. Si esto se trata de una Campaña del Desierto no nos queda otro lugar que resistir. Cuando me refiero al carácter político, quisiera que tuviera más relieve que el mero hecho del sentido macro político que han tenido los proyectos de escolarización modernos y que se siguen resignificando; sino que también es evidente que la experiencia escolar es una experiencia en el nivel micro político, pero que en psicología educacional

tendemos a ignorar con cierta salvaje inocencia porque nuestra psicología evolutiva -como hemos trabajado en otras oportunidades- es un cuerpo de saberes que está tremendamente naturalizado y se nos presenta como una suerte de psicología natural, como una suerte de disciplina de estudio del “cachorro humano”, como metáforas usuales y desdibujando justamente esta naturaleza -insisto- no solo cultural y social sino también política.

Ahora, en tal caso, política ¿en qué sentido? Bien, esto nos abriría las puertas a poder entender -como hemos intentado mostrar en varios trabajos, no sólo nosotros si no los historiadores de la pedagogía y muchos pedagogos- que al fin las prácticas pedagógicas en total podrían ser entendidas a la manera de las prácticas de gobierno, en aquel sentido foucaultiano de producir formas particulares, no sólo de reprimir ciertos cursos sino de producir positivamente ciertas formas. Es de algún modo lo que nos enseñaron los historiadores de la educación o los historiadores de la infancia, de la vida cotidiana, mostrándonos cómo se constituyó la infancia moderna. O sea, cómo a partir de una supuesta niñez natural se terminaría constituyendo lo que entendemos como el infante moderno, ese sujeto puesto en un lugar de heteronomía, de necesidad de protección, de acceso gradual, que coincide justamente con la posición de alumno, o sea que la manera de producir infantes es precisamente escolarizarlos, colocándolos en posición de alumnos.

Comprenderán que esto da un tinte a lo escolar muy diferente: si yo considero que es un invernadero de niños donde meramente establezco condiciones adecuadas de humedad, temperatura y de riego como para que brote el saber de sus tiernas cabcitas o si lo entiendo como una experiencia política. Para bien o para mal en el sentido tanto que me esté proponiendo generar sujetos útiles para el mercado de trabajo y formo solo en competencias aisladas o si intento formar sujetos emancipados “a la

Rancière”. En cualquiera de esos casos inescapablemente esa experiencia será política.

Otra tensión -creo que es la cuarta-, un riesgo que ya tiene que ver más con nuestras inquietudes prácticas no sólo teóricas de la obra vigotskiana, que son las dudas que nos suelen aparecer a la hora de investigar o al momento de intervenir. Es el riesgo de, al ponderar lo situacional, al tener que optar por unidades de análisis que vayan más allá del sujeto y del individuo, caigamos en un reduccionismo contextual, en un reduccionismo situacional. La contracara de eso sería otra tensión que de algún modo veníamos señalando: eludir o no tener suficientemente discriminado qué sucede con los niveles subjetivos o intrasubjetivos de análisis. Tenemos dos riesgos de reducción: un riesgo holista -en el mal sentido del holismo- que es tomar la unidad mayor, contemplar los elementos diferenciales que la componen, con su legalidad propia. Yo puedo tomar como unidad los sistemas de actividad, las situaciones escolares y demás, el punto es reconocer que están conformadas por una combinatoria muy particular -eso da la singularidad situacional-, pero que también sus componentes -los docentes, los estudiantes, el tipo de mediación semiótica en juego, el tipo de práctica que haga con el uso de signos- son componentes que puedo diferenciar analíticamente y entender sus efectos singulares. Recuerden el viejo problema de la educabilidad o no educabilidad. Simplificando didácticamente pero iluminando el tema, recuerden que el sujeto ciego, previo a la invención del Braille, parecía naturalmente ineducable a los efectos de la escritura porque no podía acceder autónomamente a ella. Nada parecía más claro que su no educabilidad estaba en su naturaleza, en su ceguera. Lo curioso es que sin tocarlo, sin operarlo de cataratas, sin hacer nada sobre el sujeto, sólo variando el tipo de instrumento semiótico en juego -el soporte-, el sujeto se volvió educable. Con lo cual algo que parecía explicado sólo por la naturaleza del sujeto, aparece claramente como propiedad situacional. Hemos discutido en muchas oportunidades la implicancia enorme que esto tiene para discutir los temas como el fra-

caso escolar, el etiquetamiento temprano de los sujetos o la derivación a la educación especial y la cantidad de sujetos con supuestas dificultades en el aprendizaje, como si fueran cuadros en sí, idiopáticos y no derivados, de iatrogenia escolar, en todo caso.

Decía entonces, un riesgo es que por tomar la situación me pierda las variantes que toman los componentes en ella. Fíjense que si yo hiciera esto, no logro explicar cómo pasó el ciego de ser no educable a ser educable. Para ello, tengo que ponderar allí la naturaleza del soporte semiótico. Por supuesto que yo no obstante lo tengo que leer situacionalmente, por qué una comunidad se preocupó en algún momento de que hubiera un acceso autónomo o independiente a la escritura por parte de los sujetos ciegos y en otras no. O sea, no deja de ser producto o emergente de la situación pero la característica del instrumento semiótico gravita.

Efectivamente, por un lado hay una reducción a lo situacional, es un riesgo metodológico que tenemos; por otro, entre los tempranos usos en educación sobre todo de la obra vigotskiana pudimos señalar que con mucha frecuencia apareció -aunque parezca paradójal- una reducción del individuo velada. ¿Por qué? Esto es importante analizar porque es una operación que solemos hacer incluso para temas como la educabilidad. Cuando decimos “no es educable por su origen social”, entonces parece que la explicación es social, ya nos quedamos más descansados, ya no tiene que ver con disfunciones cerebrales mínimas, ni con ADD, sino con que es pobre: “pobrecito, es pobre”, como si la pobreza portara por sí las explicaciones supuestas del fracaso. ¿Dónde no está en verdad lo social? No está en analizar las prácticas escolares como una práctica social en la que participa el sujeto y que está altamente normalizada. Esto lo traigo a colación porque precisamente la omisión de este punto es lo que lleva a que lo social, lo comunicativo, la mediación, sean sólo vistos como un aspecto instrumental al servicio del desarrollo del individuo. En términos pedagógicos, el trabajo

en equipo, la actividad intersubjetiva, la práctica sostenida tutorial, no serían más que medios para provocar al fin el deseable desarrollo de un individuo. Individuo que de golpe lo volvemos a pensar con los viejos cánones modernos como un individuo escindible del entorno. ¿Qué se contrapone a esto? En el modelo vigotskiano, la actividad intersubjetiva y la actividad intrasubjetiva son inescindibles y en todo caso la figura “individuo” no deja de ser una forma de organización social. Es decir, la forma individuo-subjetividad es producto de una vida social que tiene que ver con la vida social moderna. La manera de percibirnos como sujetos escindibles unos de otros, escindibles de la naturaleza, autónomos, que nos auto-abastecemos y generalmente también uniformes, indivisibles internamente, más allá de Freud. La idea original de un individuo como unidad atómica en tal sentido, pervive, persiste y de hecho hizo mucho ruido en la propia investigación psicológica y vuelve a reaparecer.

La actividad intersubjetiva aparece en muchos casos como si fuera algo meramente instrumental para provocar desarrollos individuales. Entonces sin quererlo, aparece nuevamente una reducción al individuo. Algunos de los trabajos no sólo de implementación práctica de aula sino algunos trabajos vigotskianos a veces, para algunos autores, entran en esa posible manera de interpretar la teoría. Por ejemplo, los trabajos de evaluación dinámica -algunos derivados de Feuerstein-, trabajos donde se usa la categoría de *zona de desarrollo* de una manera muy operacional, evaluando el nivel de desarrollo real del sujeto, viendo el modo de intervención que tengo y volviendo a evaluar el nivel de desarrollo real una vez que ya pasó un tiempo. De golpe *la zona* se volvió un instrumento diagnóstico y de intervención para valorar los desarrollos individuales y sólo eso. Esto sin desmerecer el enorme valor que han tenido la cantidad de trabajos de evaluación dinámica, la obra del propio Feuerstein y demás. Sin embargo, siguiendo a Van der Veer y Valsiner, pareciera que esto no permitió en muchos casos explotar el potencial teórico que tenía la propia categoría

de *zona de desarrollo* próximo si uno la leía inscrita en el desarrollo de la teoría y en las posibilidades de su desarrollo futuro. Justamente, la propia idea de *zona* comporta este carácter inescindible entre actividad intersubjetiva y actividad intrasubjetiva. Por eso cuando hablamos de lo que puede hacer un sujeto solo o lo que puede hacer un sujeto en colaboración, estamos precisamente poniendo en acción los dos niveles de funcionamiento psicológico que describía Vigotsky como necesarios a ponderar, más allá de una cuestión diagnóstica. No olvidemos que para Vigotsky, *la zona de desarrollo* próximo era una ley del desarrollo ontogenético, no era meramente un dispositivo metodológico o un dispositivo diagnóstico - aunque también pudiera serlo-, sino que era una ley como la de interiorización llamada a explicar cómo se producía el desarrollo cultural.

Una última tensión que me gustaría señalar, es la que está señalando el movimiento revisionista de la obra vigotskiana y es que en general hemos tendido a reducir la obra de Vigotsky y la imagen de desarrollo que Vigotsky nos ofrece, a sus elementos más cognitivos y dentro de ellos a sus elementos más instrumentales. Es decir, que de lo que genuinamente era una teoría psicológica general -no una teoría cognitiva ni una teoría del aprendizaje-, hemos extraído una teoría del aprendizaje y una teoría cognitiva. Una teoría cognitiva donde se enfatizó a juicio de los autores -un poco exageradamente- un período de la obra vigotskiana especialmente preocupado por la apropiación de instrumentos culturales como criterio de desarrollo, tanto de promoción como de grado de desarrollo. Esto pareciera tener dos limitaciones: por un lado, una ponderación que sí fue haciendo la comunidad vigotskiana con los años, que es advertir -y el propio Vigotsky lo había advertido y ahora aparece en los trabajos de archivo- que se había sobre ponderado el papel de los instrumentos semióticos y subvalorado las operaciones o las prácticas que hacíamos con tales instrumentos. Es decir, la vinculación entre la mediación semiótica y las prácticas culturales efectivas. Aclaro

que los ejemplos de esto son las investigaciones que ha habido sobre alfabetización y desarrollo cognitivo -recuerden los trabajos de Scribner y Cole con los vai de Liberia; lo que Gardner dio a llamar “alfabetización coránica”. Es decir, si el debate está en ¿qué explicaría que los niños con dos años de escolaridad respondan pronto “los osos son blancos” o “todas estas son herramientas”, espontáneamente?... la pregunta es: ¿el hecho de estar escolarizados o el hecho de estar alfabetizados? Metodológicamente es casi imposible discernir esto porque nuestra cultura alfabetiza fundamentalmente en la escuela. Es por esto que Michael Cole y Sylvia Scribner habían hecho en los 70 una investigación con un pueblo, los vai de Liberia en África, donde les permitía comparar situaciones de alfabetización diferentes. Había una en una lengua local, otra en árabe... o no recuerdo la lengua, pero una escuela en formato occidental y otra era una alfabetización en árabe pero en el contexto religioso y al sólo efecto de memorizar el Corán. Lo que nota la investigación es que cuando se alfabetiza sólo bajo efectos de la búsqueda de poder recitar el Corán, no se producen los mismos efectos cognitivos que cuando se alfabetiza bajo las prácticas escolares estándar. Lo que es importante es que este efecto se encuentra independientemente de la currícula o la didáctica, es decir, de la tendencia, posición o estilo de trabajo a tal punto, es algo propio de la práctica escolar misma, de sus rutinas de trabajo. Es allí donde uno advierte con claridad que no se puede escindir el instrumento semiótico de sus prácticas de uso. Algo que hoy nos parece obvio, parece casi trivial, pero que en un momento sobre todo por la centralidad que tomaba la cultura escrita como llave para la ciencia y la técnica, llevó a sobre ponderar el papel que por sí debía jugar la escritura.

Vigotsky nos dio dos pistas o dos mecanismos por los cuales podíamos entender esta relación entre sujeto y situación. Uno, que ya han ido trabajando y mencionando durante la jornada que es la *interiorización*, que a veces se lo trabaja bajo la versión de la *apropiación* -sea bajo la figura de Leóntiev o sea bajo la figura de

las categorías de apropiación que se fueron regenerando a partir de distintas obras, como Rogoff, la influencia de Bajtín, incluso las relecturas críticas que se han hecho de esto, como también hizo Smolka de la categoría misma de apropiación, o Pino de la escuela de Campinhas. Tenemos muchas variantes sobre esto, pero ahí tenemos un mecanismo que mirado con bastante atención -a pesar de sus críticas- podemos encontrar allí un cuidado por Vigotsky en no reducir a lo puramente externo, a la pura transmisión, la construcción de la interioridad, la construcción de lo que sería el psiquismo. Por momentos en algunos escritos esto aparece un poco descuidado pero en la lectura cometemos anacronismos, estamos leyendo Vigotsky con formulaciones críticas o preguntas que nos haríamos posteriormente y que en el momento aparece un poco descuidado; en otros casos no, francamente es descuido. Las tesis etnocéntricas de Vigotsky no tienen perdón porque es más etnocentrista que los etnógrafos y antropólogos de su época, pero en este caso uno podría decir que no estar con cuidado al presentar la categoría de interiorización sobre una posible interpretación luego educativa, transmisionista o instruccional no tenía mucho sentido porque compartía el ideario de la época que era básicamente escolanovista y crítico de la escuela tradicional.

Entonces, si podemos admitir que la *interiorización* podría dar lugar a explicar que va a haber un momento, una sutura que es intrasubjetiva, nos va a quedar allí una puerta abierta a la propia teoría para entender también la lógica de estos fenómenos intrasubjetivos.

Me interesaría repasar brevemente lo que ya hemos desarrollado en otros sitios que es cómo se desarrolló la categoría de *zona de desarrollo próximo*, que sería la otra categoría que aparece en escena como una ley de desarrollo ontogenético de igual investidura que la *interiorización* y que curiosamente Vigotsky no las pone en

relación. Cuando Vigotsky habla de *zona de desarrollo* próximo no habla de interiorización y no parece haber otra manera de explicar cómo se tracciona el pasaje del *nivel de desarrollo potencial* al real más que por interiorización; pero él no lo coloca y es curioso que no lo coloque. También es cierto que la categoría de *zona* -a pesar de que luego la volvimos un dispositivo instrumental- en su origen, en las inquietudes de la obra vigotskiana, ocupaba el lugar de dar lugar al control voluntario, el control consciente, en jerga psicológica. Pero como pensamiento filosófico, estaba buscando el lugar del libre albedrío, está buscando el lugar en donde las conductas precisamente humanas no estuvieran -como él creía- sobre determinadas por lo natural, como en cambio sí aparecía en la conducta animal. Por eso la apelación inicial a lo consciente y voluntario -más allá de la enorme complejidad que tendrán estas categorías en la obra- tienen un acuerdo referencial inmediato que responde al comportamiento no consciente e involuntario -es decir, reflejo- que podía aparecer en la psicología animal, la cual conocía con mucho detalle porque para el ideario marxista era bien importante mostrar el juego de continuidades y discontinuidades que existían entre psiquismo animal y humano. Por lo cual, Vigotsky era un buen estudioso de la psicología animal y de lo que se iba encontrando tanto por los estudios del conductismo como también por los estudios de la Gestalt, como ilustra la noción de “*insight*”.

Es bueno recordar que cuando surge la categoría de zona, surge bajo un marco de preocupaciones sobre la subjetividad, lo humano, lo voluntario, que exceden enormemente el carácter instrumental que luego terminó teniendo la categoría. Pero bien podemos decir que un uso habitual de la zona de desarrollo próximo fue entenderlo como un atributo individual. A la manera de algunos de estos trabajos de evaluación dinámica, donde se describe el atributo de un sujeto, de un sujeto que marcha en su desarrollo en tal dirección, incluso un atributo medible; algo que al fin termina por posicionarse en el lugar un poco más refinado de una evaluación psicodiagnóstica.

No digo que esto no sea una acepción posible pero insisto en resaltar que para algunos autores -como Valsiner y Van der Veer- limita enormemente el potencial que tenía la categoría en la obra en general. También tenemos dos usos más que me parecen interesantes: uno es cómo la categoría de zona dio lugar a intentar explicar cómo los contextos instruccionales efectivamente potenciaban el desarrollo subjetivo y lo dirigían de tal modo que podemos entender la zona como un sistema de interacción -ya no como un atributo del individuo-, aunque no necesariamente nos comprometa con un giro muy radical con las unidades de análisis. Por ejemplo, todos los trabajos de la tradición del andamiaje -la figura de Bruner y lo que siguió haciendo Woods, todo lo que llamamos “el paradigma de la ayuda ajustada” a partir de la escuela de Barcelona-, son en verdad intentos de mostrar cómo efectivamente la variación en los sistemas de interacción social y las formas de mediación que introducimos, hacen variar los resultados del aprendizaje. Es un nivel psicodidáctico de análisis legítimo pero que no necesariamente compromete con el resto de las tesis de la teoría. En los hechos, creo que algo bastante ejemplar es la obra de César Coll, quien fue girando de las posiciones más clásicas piagetianas a admitir que para la lectura de las situaciones pedagógicas era necesario tomar unidades de análisis mayores y para ello está abrevando en los modelos vigotskianos o neovigotskianos.

Pero César Coll se reserva el derecho a decir que los piagetianos, también con cierta razón, señalaron -no sólo Coll, lo han hecho varios- que en la teoría vigotskiana o por lo menos en los neovigotskianos, no aparece desarrollada de modo suficiente la preocupación por lo que sucede con el nivel intrasubjetivo de análisis. Es por eso que Coll en cierto modo se reserva, como diciendo “de acuerdo, hay un alcance explicativo evidente de la teoría vigotskiana, pero ese alcance no alcanza a los alcances explicativos de la vía piagetiana” y viceversa. Uno podría hablar de posición ecléctica, pero hoy en día estamos tan huérfanos de herramientas que es mejor tener la caja con

las herramientas que tenemos y no andar tirando apresuradamente ninguna. Por lo pronto no sabemos si hay relación de complementariedad o no, si hay compatibilidad o no. Es un trabajo arduo que no estoy despreciando, ustedes saben que yo he escrito un libro sobre eso con Antonio Castorina, así que no es que me parezca una tarea menor pero es una tarea ardua y que no necesariamente lleva a conclusiones prácticas inmediatas y menos que menos de tener que tomar opciones teóricas, como si fueran maniqueas en este sentido.

Por último, la zona de desarrollo podría también entenderse como hemos visto en otras oportunidades como formas de participación que los sujetos tienen en prácticas culturales complejas. Es decir, que cuando yo describo los niveles reales y los niveles potenciales estoy describiendo la inmersión de un sujeto en una comunidad de prácticas -para usar la jerga de Rogoff, de Lave y Wenger - así sea en la escuela, a la Perrenoud aprenderá el oficio de alumno, aprenderá la legalidad de esto, o esté en un medio laboral... Los autores de la cognición situada de estos enfoques tienden a mostrarnos, que en verdad definir la escuela fundamentalmente por el despliegue de procesos de aprendizaje, es ser injusto con el resto de prácticas culturales y sociales que producen también aprendizaje de otra manera. De todos modos como dicen algunos autores, esto tampoco nos debería llevar a idealizar las prácticas no formales -usando una jerga vieja- porque muchas de ellas son tremendamente cruentas en la producción de aprendizaje de los sujetos. Por ejemplo, el hombre que está manejando la fotocopidora todo el día y no sabe a veces ni cambiar el tóner porque para eso viene otro, no parece que su trabajo produzca... y el aprendizaje... ningún proceso muy emancipatorio ni de gran toma de consciencia. Salvo consciencia de clase -supongo- pero no del proceso que regula la producción, con lo cual ahí hay una discusión en el interior de los vigotskianos sobre si no hay una ponderación un poco romántica de los contextos no escolares por sobre los escolares, como una simplificación en tal sentido.

Voy cerrando con esto: hay una pregunta que se formuló Bruner hace mucho y era si la propia noción de zona de desarrollo próximo no portaba un problema de posición adultocéntrica. Así como se señalaba que la teoría piagetiana era probablemente una teoría paidocéntrica, es decir que llevó a ciertas pedagogías centradas en el niño -que criticó también Phillipe Meirieu en algún momento-, donde el niño está colocado demasiado en el centro de la escena, como si tuviéramos que estar satisfaciendo sus necesidades, sus intereses, sus impulsos, como si él tuviera que guiar la currícula. Contra eso Bruner nos dice en un momento, ¿pero no estaremos ahora en una posición por el contrario adultocéntrica? Porque si uno no trabaja las categorías de un modo refinado puede caer en la siguiente paradoja: que todo desarrollo posible de un sujeto sea el desarrollo ya alcanzado por otro. Porque si el desarrollo depende de las producciones previas y de las posibilidades de acceso a esas producciones... Es decir, si yo me imagino el desarrollo como una especie de escalera común en donde el experto -por usar jerga más actual- está en un escalón más alto y me ayuda o produce mi salto para estar por lo menos en el escalón de él, el problema es el escalón que habría arriba de nosotros dos, ¿se podrá o no se podrá? ¿Siempre tendré la necesidad de que haya alguien ya parado en el escalón posterior para que me traccione hacia allí? Esta es la idea central de casi toda práctica de transmisión con el problema que tenemos en la escuela, en donde no sabemos muy bien dónde colocar el lugar de la producción de conocimiento. Sabemos que a veces es un poco paródica, porque la razón de ser de la escuela es reconstruir de algún modo saberes que ya están construidos; pero cómo iniciar en prácticas investigativas y de construcción... Toca el corazón de un problema de este tipo y de allí viene la idea de si no será un modelo adultocéntrico. El problema es, ¿lo será o no será? Si uno toma ejemplos pueriles de la *zona* y si siempre van a ser del tipo “el chiquito no sabe atarse los zapatos, después sabe atarse los zapatos con ayuda y luego sabe atarse los zapatos solo. Muy bien, felicitaciones”, entonces dio

un salto en su desarrollo pero llegó al lugar donde estaba el que le enseñó a atarse los zapatos. ¿Dónde estalla esto? -y lo han señalado autores hace mucho, no es ninguna originalidad baqueriana-. Primero, que lo que destacó de la categoría de interiorización, que debemos presumir como estando en el trasfondo de esto, que siempre hay una reconstrucción subjetiva de las operaciones que estamos interiorizando y esa reconstrucción subjetiva es singular e idiosincrática. Entonces el producto interiorizado -si queremos seguir conservando esas metáforas- nunca será reflejo -aunque esa sí era la primera teoría que aparecía en el ideario marxista, “la teoría del reflejo”- de lo que sería la práctica social. El propio Vigotsky migró de la figura del reflejo a la de la refracción con lo cual generaba un grado de novedad pero sigue quedando todavía -lo señala también Fernando González Rey- un poco atrapada en la misma lógica de algo externo que es traspasado a algo interno o sea que seguimos pensando esto en forma algo dicotómica.

Pero lo importante es que la producción interna es idiosincrática y esto queda más claramente mostrado cuando Vigotsky enuncia como unidad de análisis del pensamiento verbal el significado de la palabra o la palabra. Es más, cierra el libro *Pensar y Hablar* -o *Pensamiento y Lenguaje*- diciendo “la palabra es un microcosmos de conciencia humana”. Hay todo un trabajo muy interesante de Carlos Cornejo -que también cita a Fernando González Rey- acerca de la genealogía del término microcosmos, de que si bien no aparece en todo *Pensamiento y Lenguaje*, sí aparece sobre el final y que no parece ser una alusión inocente porque la idea de microcosmos formaba parte de la cultura primero del romanticismo alemán y de algún modo -entiende Cornejo-, hace alusión a la propia obra spinoziana. Entonces, hay muchas claves de lectura complejas.

Cuando propone Vigotsky a la palabra y su significado como unidad de aná-

lisis del pensamiento verbal o del habla ya interiorizada, lo que por supuesto para los lingüistas, psicolingüistas o psicólogos actuales parece una unidad estrecha; lo que de inmediato se aclara es que independientemente de ello -como Vigotsky presumía un modelo de integración de concepto, juicio, razonamiento, es decir que el significado de las palabras era el concepto para Vigotsky, está dando por obvio que hay unidades más molares, pero ese no sería tanto el problema-; lo que aparece bien inquietante y bien interesante es que él afirma que aquello que predomina en el pensamiento verbal y sobre la base de la cual destaca el significado, es el sentido. Sentido es algo que él toma como una categoría más amplia que la de significado. Significado es en el fondo una categoría más trivial, es el significado de diccionario, es el significado objetivo de los términos, es el uso compartido de un término, es con lo cual debemos, bajo el régimen del cual tenemos que regular el habla social, por supuesto la escritura. Pero nos dice -resonancias freudianas y, para Cornejo, que es un amante de Goethe, también resonancias del romanticismo alemán- con absoluta realidad, en el último capítulo de Pensamiento y Palabra, que en verdad lo que prima en el pensamiento verbal es el sentido. ¿Y qué es el sentido? El sentido es el conjunto de resonancias personales que las palabras tendrán sobre sujetos dados en situaciones dadas. Es decir, en contraposición al significado, el sentido aparece como una construcción absolutamente singular y que emerge situacionalmente, es decir es altamente inestable. Por ejemplo, si menciono la idea de “conquista del desierto”, a todos nos vendrán imágenes diversas y diferentes. Todo podría ocurrir y son todas resonancias diferentes, juegos de imágenes diferentes y ¿qué imagen tiene uno de la idea de la “conquista del desierto”? El juego de representaciones sociales, la interdicción de los textos, Ceferino Namuncurá canonizado en Roma, el Museo de Ciencias Naturales de La Plata, el Perito Moreno que encima le rendimos homenaje y era un clasificador de la obra de los genocidas. Convengamos -por lo menos para los de mi generación- la idea de la “conquista del

desierto” fue cambiando un poquito porque en la escuela a mí me enseñaron que los indios se extinguieron, como las ballenas o como los negros, que en Buenos Aires había una proporción muy grande y al parecer se fueron extinguiendo... El Batallón de los negros libertos de Cuyo no tenía mucho que ver con eso, la Guerra del Paraguay tampoco... Nos enseñaron que fueron desapareciendo solos, no es que los hicimos desaparecer.

Entonces, la distinción importante que Vigotsky establece es entre sentido y significado. Por eso los autores revisionistas dicen “eso ya lo teníamos a mano, lo teníamos a mano en *Pensamiento y Lenguaje*. Vigotsky con toda claridad nos está diciendo que hay un modelo intrasubjetivo muy complejo que nos indica que pensamos en términos no de significado convencionales sino que éstos condensan, disparan, permiten -es decir, las palabras- formas de sentido que son singulares, personales y situacionales que irán variando incluso en nosotros de momento a momento. Son absolutamente inestables y absolutamente subjetivas. Pero cuidado -nos dice-, son las formas de pensamiento que priman en el sujeto y por eso el enorme costo del trabajo escolar, porque el trabajo escolar requiere que yo pase de un régimen de sentidos singulares y personales a un régimen de significados convencionales y luego encima a un régimen de significados de conceptos científicos o de escritura. Es un trabajo enorme, porque el enano que nos dicta, nos dicta con prosodia, con metáfora, habla entrecortado, da por supuestas cosas, como es la estructura del habla interna. No es un narrador, es meramente un comentarista ocasional de lo que pasa. Es el enano que se sorprende ante todo y va diciendo distintas cosas. Esta primacía del sentido ya indicaba justamente la variable que Vigotsky estaba destacando -o el componente que estaba destacando- para dar primacía a aspectos intrapsicológicos irreductibles a lo interpsicológico. Ya lo había hecho en muchas ocasiones pero nuestra lectura fue muy reductiva a lo social. Por ejemplo, cuando él trabaja el desarrollo de conceptos

artificiales, encuentra que las maneras de clasificación de los niños son muy similares a las que Piaget encontraba y que era imposible explicar eso por transmisión cultural. Lo que sucede -dice- es que mientras las indagamos sobre material artificial y en contexto artificial ese no será el desarrollo conceptual real del niño, porque el desarrollo conceptual real del niño es a la par que adquiere el habla y adquiere las denominaciones que la cultura da a los objetos, pero el haber hecho la tarea de clasificación de conceptos artificiales, no sobre material de uso cotidiano sino con bloques o materiales tipo Dienes, que utilizaba con otro método un poco más complejo “de doble estimulación”, con etiquetas verbales... Independientemente de eso, lo que permite era capturar una hebra de ese proceso de desarrollo que muestra con claridad que es irreductible a los procesos culturales, porque nada explica por qué pasa de cúmulos inorganizados a organizados que tenga que ver con la transmisión cultural. Entonces ya estaba admitido en la obra de Vigotsky y dado por obvio, sólo que él decía “cuidado hay un problema allí de validez ecológica porque lo que encuentro allí en el laboratorio no es idéntico al proceso real de desarrollo del niño en los actos de habla y en las situaciones comunicativas cotidianas”. Pero él ya estaba en muchos puntos advirtiendo y admitiendo que el modelo subjetivo es complejo, singular y nunca reductible al fenómeno social. Porque además, lo que motoriza los sentidos -que son los que motorizan el pensamiento en sí-, es la vida afectivo emocional lo que motiva ese movimiento para Vigotsky, son además los afectos y las emociones. Recuerden era “el viento que movía las nubes de sentidos que condensan en una lluvia de palabras de significados”, esa era la metáfora de Vigotsky.

Entonces lo que motoriza todo el pensamiento es lo afectivo emocional pero cuidado que con lo afectivo emocional, Vigotsky producirá una operación similar que con lo cognitivo; es decir, también es susceptible de influencia cultural, también habrá desarrollo de las emociones y de los afectos, pero tampoco serán reductibles a

lo social. O sea lo intrasubjetivo tiene una relativa autonomía funcional en Vigotsky. Esta autonomía funcional -como destacaría Rivière, como para los modelos cognitivos en general- no equivale a ninguna independencia genética ni ontológica. La autonomía funcional del nivel intrasubjetivo no quiere decir que lo intrasubjetivo no tenga vinculaciones genéticas con otros niveles como lo social, lo biológico -genético en el sentido de la génesis no de la genética-; ni tampoco independencia ontológica, es decir, que hay un reino de lo espiritual no anclado a su vez, no encarnado en una mente, en una práctica, en un instrumento semiótico, en esa especial combinatoria -por eso la conciencia era una propiedad que tenía de cómo se habían organizado los sistemas de conducta-.

Por eso la última unidad de análisis que propone Vigotsky en su obra y que fue recuperada bastante tardíamente en textos que dejó inconclusos -en una Psicología del Desarrollo que él estaba armando-, él nos propone en verdad que la unidad de análisis para entender el desarrollo de la personalidad -estamos en la jerga de los años treinta-, es decir para el desarrollo subjetivo entendido globalmente; es la categoría -usa un término ruso casi intraducible *pereshivanie*-, que se ha traducido al español por los vigotskianos más cuidadosos como *vivencia*. De allí ha circulado la idea de que vivencia sería la unidad de análisis para entender el desarrollo de la personalidad. Al inglés, a veces se lo tradujo como *experiencia*, y un poco más refinadamente como *experiencia atribuida de sentido*. Ya saben lo que es el sentido, y la atribución de sentido a la experiencia hace que esa experiencia no se reduzca a la empiria, al mero contacto con el dato bruto de la experiencia sino a la manera que tengo de interpretarla y vivenciarla, a la manera que tengo de comprenderla y de ser afectado por ella en el sentido spinoziano. Hay aquí un compuesto que hace aún de manera inextricable a la unión de lo intelectual y lo afectivo. Él declara que la vivencia es una experiencia con el mundo, un contacto con el mundo, con las situaciones, en donde no se puede es-

cindir el sujeto de los objetos, ni lo intelectual de lo afectivo, porque la manera en que yo vivencie algo dependerá no sólo de mi historia emocional con respecto al hecho, sino de cómo lo comprendo o no lo comprendo. Si de golpe aquí empiezan a sonar sirenas nos alarmaremos, los que son de la casa quizás ya saben que esas son sirenas de simulacro de incendio y que no hay que asustarse, por tanto el modo de vivirla dependerá de lo que conozcamos, está como un poco inescindible una cosa de otra o de las experiencias que ya hayamos tenido en tal sentido.

Todo parece indicar entonces que, si nuestras prácticas educativas escolares son productoras de formas de subjetividad, no son sólo productoras de desarrollos cognitivos específicos -aunque también lo sean-, son en verdad formadoras de subjetividad y nos hacen enormemente responsables porque son, como vimos, dispositivos al fin políticos en el sentido que producen formas y cursos de desarrollo -como hemos ya insistido muchas veces- que no se explicarían sin la presencia de esas prácticas. Pero su impacto no es sólo cognitivo sino que impacta en la formación de subjetividad, y no es menor una subjetividad infantilizada como habitualmente tienden a promover las prácticas escolares modernas y nos ponen en tremenda contradicción con todos nuestros objetivos de autonomía o de emancipación. Pero esperamos que en tal sentido, las resonancias de la obra vigotskiana nos sirvan para ver tanto que la situación educativa como toda situación, es multidimensional, susceptible de ser analizada según la compleja combinatoria de componentes que tiene y, que por otro lado, la subjetividad es también expresión de una multiplicidad interior contradictoria donde podemos pensar en términos de sentido, de significados, de significados científicos, donde somos un compuesto de naturaleza y cultura, de cultura escolar y cultura no escolar; pero fundamentalmente de afecto e intelecto. Creo que sólo siguiendo algunas de estas pistas podremos recuperar ese poder emancipatorio que ojalá la escuela recupere.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2009). ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, pp. 1-26. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.

----- (2012) Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En M. Carretero y J. Castorina (Eds.), *Desarrollo Cognitivo y Educación*, 1. Buenos Aires: Paidós.

Cole, M. & Scribner, S. (1981). *Psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. En *Universitas Psychologica*, 9 (1), pp. 241-253.

Merieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Smolka, A. B. (2010). Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. En R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Van der Veer, R. (2014). *Lev Vygotsky*. Nueva York: Bloombusry.

Van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2015) *Revisionist Revolution In Vygotsky Studies*. Nueva York: Routledge.

Vigotsky, L. (1970). *Psicología del Arte*. Barcelona: Barral Editores.

----- (2007) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Ed. cast.: *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1993.]

Trayectorias e identidades como construcciones sociales.

Relatos de estudiantes universitarios

Érica Fagotti Kucharski y Romina Elisondo*

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio en el que se analizan autobiografías educativas para comprender trayectorias de estudiantes que ingresan a instituciones de educación superior. Los relatos autobiográficos fueron construidos por estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de los Institutos Superiores Ramón Menéndez Pidal y María Inmaculada de la ciudad de Río Cuarto durante las actividades de ingreso al nivel superior (febrero de 2016). Los análisis muestran que las trayectorias se construyen y reconstruyen con otros, no son procesos individuales sino caminos compartidos. Los otros ofrecen diferentes andamios para aprender: ayudas sobre contenidos específicos, posibilidades de interactuar con artefactos de la cultura, sostenes afectivos necesarios en la construcción de la identidad, modelos de actuación y grupos para el aprendizaje colaborativo. Es indispensable construir en las instituciones, espacios donde las interacciones con docentes y compañeros sostengan los procesos de aprender nuevos conocimientos, lenguajes y prácticas sociales.

Introducción

La elección de una carrera de educación superior remite a una densa trama en la que se entretajan minuciosamente factores tanto de índole personal como social.

* Érica Fagotti Kucharski Licenciada en Psicopedagogía. Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en el Instituto Superior María Inmaculada. ericakucharski@hotmail.com
Romina Elisondo Licenciada en Psicopedagogía. Doctora en Psicología. Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto e Investigadora del CONICET. relisondo@gmail.com

Los jóvenes deciden ingresar en una institución de nivel superior, en la que deberán aprender un nuevo oficio: el de convertirse en estudiante universitario. Al ingresar a la educación superior el sujeto se encuentra con los conocimientos propios de la carrera elegida y también con una cultura particular de la que hay que aprender sus códigos, sus costumbres, su lenguaje y lugares; lleva un tiempo ir conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además el sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe o no de ella (Coulon, 1995).

El nuevo papel de los estudiantes que ingresan a la educación superior implica y exige el análisis y la comprensión de nuevas relaciones sociales que han de mantener con el nuevo entorno. Necesitan descubrir y asimilar la información tácita y los ritos internos, para entender su funcionamiento y las prácticas de la enseñanza universitaria. Asimismo, en el paso de la Escuela Secundaria a la educación superior se plantea el problema del aprendizaje de nuevos conocimientos, de nuevas relaciones con el saber.

En el presente trabajo interesa analizar el papel de los otros y de los artefactos culturales en las trayectorias educativas de estudiantes que ingresan a la educación superior. Las interacciones con otras personas y con objetos de la cultura permiten construir y reconstruir aprendizajes e identidades. Los estudiantes que llegan a la educación superior han transitado diversos caminos. Nos proponemos conocer estos recorridos para pensar en propuestas que promuevan el aprendizaje y la permanencia en las instituciones de educación superior.

En el marco del proyecto Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas (1) analizamos trayectorias de estudiantes que ingresan a instituciones de educación superior. Recuperamos el análisis de 120 autobiografías educativas de estudiantes de la Universidad Nacional de Río

Cuarto y de los Institutos Superiores de Formación Docente Ramón Menéndez Pidal y María Inmaculada de la ciudad de Río Cuarto. Los relatos autobiográficos fueron contruidos durante las actividades de ingreso al nivel superior (febrero de 2016). Las decisiones metodológicas tomadas se sustentan en las estrategias biográficas de recolección de datos (Mallimaci y Giménez, 2007) y en los análisis por métodos de comparaciones constantes (Soneira, 2007). Según Bruner (2003), las narraciones autobiográficas constituyen marcos de referencia para comprender las experiencias. Las narraciones autobiográficas permiten a los sujetos construir y reconstruir ciertos sentidos respecto del pasado, la historia personal y los contextos habitados. En nuestras investigaciones, analizamos los relatos desde perspectivas socioculturales, enfatizando el papel de los otros y los artefactos culturales en los procesos de aprendizaje y de construcción de la identidad.

Aprender en la educación superior

Siguiendo a Vigotsky (1988), el proceso de internalización implica el paso de lo social a lo individual, de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico, desde esta perspectiva los estudiantes van a lograr las prácticas necesarias para desenvolverse adecuadamente en su quehacer como alumnos, a través de sujetos mediadores.

“Estos mediadores que actúan como ‘otros significativos’ [...] de mayor importancia en el joven, en su condición de estudiante, será entre los pares donde encuentre los que le ayuden a comprender y desenvolverse adecuadamente en el medio escolar” (Baeza Correa, 2001: 35).

Concebimos el *Aprendizaje*, desde los planteos de Vigotsky (1988), como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos. En la construcción de los procesos psicológicos típicamente humanos, es necesario establecer relaciones inter-

personales: la interacción del sujeto con el mundo se establece por la mediación que realizan otros sujetos. En los procesos de enseñanza-aprendizaje siempre se incluye el que aprende, el que enseña y la relación entre ambos. Es un proceso global de relación interpersonal, que no se refiere necesariamente a la situación en las que hay un educador físicamente presente, sino a la presencia de un otro social que puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo.

La enseñanza y el aprendizaje siempre tienen lugar dentro de la intersección de profesores – estudiantes – tarea – ambiente. Contemplando los estudios provenientes del campo de la Sociología, la Antropología de la Educación y el afianzamiento de las teorías críticas, que evidenciaron los efectos de los factores contextuales, creció el interés por conocer el modo en que las influencias del contexto interpersonal, institucional, económico y social dan forma a la cognición, la motivación y el desempeño individual. “El sujeto de aprendizaje se entiende ahora como un sujeto que trae una historia y que aprende en contextos o situaciones que son siempre particulares...” (Rinaudo y Donolo, 2011: 3). Dentro de este campo, desde un enfoque sociocultural, el aprendizaje se entiende como un proceso especialmente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, el objetivo básico de la aproximación sociocultural al estudio de los aprendizajes es elaborar una explicación de dichos procesos que reconozca la relación entre estos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

Los planteos de Terigi (2014) contribuyen a la comprensión de la complejidad de las trayectorias educativas que los estudiantes transitan a lo largo de su formación. Las trayectorias esperadas y teóricas muchas veces no se corresponden con las reales. Diversos caminos transitan los estudiantes dentro del sistema educativo configurando

trayectorias complejas y dinámicas. Según la autora, la complejidad de estas implica numerosos desafíos para las políticas educativas.

La perspectiva del derecho a la educación nos exige encontrar las estrategias que permitan pasar de la situación actual, en las que muchos niños, niñas y adolescentes presentan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas continuas y completas, realizadas además en proyectos formativos que les preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales (Terigi, 2014: 83).

Entendemos a las trayectorias como recorridos diversos que realizan los estudiantes en interacción con docentes y con contenidos curriculares, en el marco de instituciones y contextos socio-culturales particulares. Las trayectorias no son responsabilidades individuales sino caminos compartidos, donde las oportunidades de interacción con docentes y contenidos de la cultura juegan un papel importante. Las perspectivas socioculturales ofrecen interesantes herramientas para comprenderlas como procesos sociales que implican múltiples sujetos, lenguajes y artefactos de la cultura, que a la vez se articulan con las historias de vida de los estudiantes.

Las trayectorias educativas hoy no pueden pensarse sin una articulación de sentido con las trayectorias de vida de los estudiantes. Escuelas y estudiantes, escuelas y familias se acercan cuando repiensen los modos de acompañar a los/as niños/as y adolescentes en su formación como sujetos. Acompañar es fundamentalmente, ofrecer posibilidades, inventar situaciones y crear condiciones donde sea vivificante conocer, aprender, construir con otros, convivir democráticamente, debatir, hacer escuchar la propia voz, escuchar a otros (Greco, 2015: 250).

Las investigaciones de Carlino y su equipo acerca de la alfabetización académica también contribuyen de manera significativa en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Desde estas perspectivas se destaca la necesidad de disponer de estrategias educativas que ayuden a los estudiantes a leer y escribir textos específicos de cada área de conocimiento y en el marco de prácticas comunicativas propias del ámbito académico (Cartolari y Carlino, 2011). Diversas investigaciones mostraron la relevancia de la lectura compartida en clase, el acompañamiento de los docentes y de la discusión acerca de los contenidos de los textos para ayudar a aprender en situaciones de lectura (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011; Rosli, Carlino y Cartolari, 2013). Entonces, los procesos de alfabetización académica también pueden ser comprendidos desde perspectivas socioculturales en tanto implican aprendizajes con otros y con diversos artefactos de la cultura (textos, computadoras, etc.) en contextos mediados por lenguajes y pautas particulares.

En suma, para analizar trayectorias educativas que ingresan a instituciones de educación superior, recuperamos planteos teóricos de las perspectivas educativas socioculturales y de los procesos de alfabetización académica como prácticas compartidas entre docentes y estudiantes. Entendemos los procesos de enseñanza y de aprendizaje como interacciones entre sujetos mediadas por lenguajes, ayudas y contextos específicos. Las trayectorias educativas se configuran en esta compleja trama de interacciones y contextos.

Caminos recorridos: relatos en primera persona

Recuperamos algunos fragmentos de las autobiografías analizadas que enfatizan el carácter social del aprendizaje. Los otros ofrecen diferentes andamios para aprender: ayudas sobre contenidos específicos, posibilidades de interactuar con artefactos de la cultura (libros, tecnologías, etc.), sostenes afectivos necesarios en la cons-

trucción de la identidad, modelos de actuación, grupos para el aprendizaje colaborativo, entre otros andamiajes.

“Como estudiante me cuesta mucho, la comprensión, tengo que leer varias veces para poder entender [...] Me gusta estudiar de a dos ya que eso me ayuda porque puedo debatir, leer y compartir ideas con mi compañero” (FL.)

“Tuve muy buenos maestros que hasta el día de hoy me siguen marcando, en mi futuro quiero ser igual que ellos” (RE.)

“En casa había libros de todo tipo. El hecho de crecer rodeada de libros, de ver a mi mamá leyendo, generó el hábito en mí, algo positivo para todas las etapas, más en la universidad...” (MA)

“... a los 22 años comencé a estudiar en el colegio nocturno, CENMA 73 comenzar fue un antes y un después, comencé a creer más en mí (...)” (J.)

“... hice los 3 años en el CENMA a los 30 años de edad, al comenzar tenía mucho miedo (...) con el aliento de mi familia y amigos pude vencer esos miedos y no sólo pude terminarlo sino que también pude conocer a personas maravillosas...” (F.)

En las autobiografías aparecen temores de enfrentar esta nueva etapa (miedo a fracasar, fallar, tiempo para estudiar, etc.), pero rescatan el apoyo de personas significativas para avanzar. Asimismo, en interacción con los otros y apoyados en experiencias previas, los estudiantes han construido expectativas y desafíos.

“En esta nueva etapa me surgen temores de fallar, pero como ya estoy acostumbrada a caer como me sucedió en el colegio al llevarme materias (...) Pero al saber que tengo el apoyo de mi familia y mi novio (...) van a

estar alentándome para seguir y así poder ser lo que tanto quiero, como lo soñé cuando era pequeña...” (Fl.)

“Quisiera de acá a cuatro años, mirarme al espejo y decir lo logré, sé que puedo pero por ahí me cuesta mucho (...) quiero lograr mi sueño de que algún día me digan seño...” (PO.)

Desde un enfoque sociocultural, el aprendizaje se entiende como un proceso especialmente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, el objetivo básico de la aproximación sociocultural al estudio de los aprendizajes es elaborar una explicación de dichos procesos que reconozca la relación entre estos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. “El sujeto de aprendizaje se entiende ahora como un sujeto que trae una historia y que aprende en contextos o situaciones que son siempre particulares...” (Rinaudo y Donolo, 2011: 3).

Rinaudo (2014) señala algunas contribuciones del enfoque socio-cultural de estudio de los aprendizajes: 1) preponderancia del lenguaje y de las herramientas de la mente y la cultura; 2) atención a los contextos cotidianos de aprendizaje, 3) atención a las relaciones interpersonales; 4) concepción de aprendizaje como construcción de identidad. Centrándonos específicamente en el último aspecto, se destaca la importancia de la participación en las *comunidades de prácticas* es decir, sistemas de actividades en las que todos los miembros comparten comprensiones acerca de lo que están haciendo y lo que ello significa en ese momento de sus vidas.

En los enfoques socioculturales, el aprendizaje no se reduce a adquirir conocimientos o competencias; “aprender es ‘volverse una cierta persona [...]’. Ganar una competencia implica volverse alguien para quien la competencia es un modo signifi-

cativo de vivir en el mundo' [...] De este modo, la participación en las actividades de aprendizaje inherentes a una determinada comunidad [...] comporta no sólo pasos en el camino hacia la adquisición de conocimientos o habilidades especiales sino también pasos hacia la construcción de una identidad” (Rinaudo, 2014: 11-12).

Tal como se observa en los relatos autobiográficos, las trayectorias de los estudiantes son diversas, han transitado diferentes caminos. Sin embargo, en la mayoría de las autobiografías se destaca el papel de los otros en procesos de construcción de conocimientos e identidades. Los otros dejan huellas, marcas y herramientas para seguir en el camino. Las trayectorias educativas se recorren con otras personas dentro y fuera de las instituciones formales. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de las interrelaciones entre autobiografías educativas e historias de vida en general. Las trayectorias educativas no se desarrollan en el vacío sino en el marco de una historia personal y social más amplia y compleja.

Consideraciones finales

Las narrativas muestran que las trayectorias se construyen y reconstruyen con otros. Las trayectorias no son procesos individuales sino caminos compartidos, lejos de ser lineales y cumplirse según los estándares establecidos, se desarrollan de manera compleja y dinámica en interacción con otras personas y con objetos (conocimientos, textos, tareas, etc.) en determinado contexto sociocultural.

Ingresar a las instituciones de educación superior es una cuestión que ampliamente excede los contenidos curriculares, las técnicas de estudio y los desempeños individuales. Es un reto, un juego de representaciones, identidades y emociones que se construyen y reconstruyen con otros. Crear espacios en las instituciones donde estos juegos puedan desarrollarse con los andamios necesarios y las condiciones óptimas es el gran desafío de las universidades y los institutos de educación superior. Es

indispensable construir espacios donde las interacciones con docentes y compañeros sostengan los procesos de aprender nuevos conocimientos, lenguajes específicos y prácticas sociales diversas. Asimismo, son indispensables políticas e iniciativas educativas inclusivas que consideren las complejidades de las trayectorias educativas y los contextos donde se desarrollan.

Notas

(1) “II Convocatoria a Proyectos mixtos e integrados de investigación educativa 2015-2016”. Sec. Académica-Secretaría de Ciencia y Técnica (UNRC) y Dirección General de Educación Superior- Ministerio de Educación-Gobierno de Córdoba.

Referencias bibliográficas

Baeza Correa, J. (2001). El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. Chile: Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina

Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. En Revista Contextos de Educación, 11. Recuperado de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Coulón, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós

Greco, M. B. (2015). Trayectorias de vida-trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional. En Reflexionando las disciplinas. Bogotá: UNIMAR. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/libroeditorialunimar/article/view/690/613>

Lerner, D., Aisenberg, B. & Espinoza A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 39, pp. 529-541.

Mallimaci, F. & Giménez, V. (2007). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), Estrategias de Investigación Cualitativa, pp. 175- 212. Buenos Aires: Gedisa.

Rinaudo, M. C. & Donolo, D. (2011). Sobre los asuntos de la Psicología Educativa. En M. Garello, D. Sigal, M.C. Rinaudo y D. Donolo, Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios (pp. 295-303). Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni; M. Rinaudo y A. González Fernández (comp.), Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo, pp. 163-205. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Rosli, N., Carlino, P. & Cartolari, M. (2013). Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. En Legenda, 17,16, pp. 1-23.

Soneira, A. (2007). La Teoría fundamentada en los datos. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), Estrategias de Investigación Cualitativa, pp. 153-174. Buenos Aires: Gedisa.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión: del enfoque individual al

desafío para las políticas educativas. Á. Marchesi, A. Blanco, R. y L. (coord.), Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica, pp. 71-90. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>

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

Trayectorias educativas de ingresantes al Profesorado en Educación Física: entendiendo a la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas

Daiana Yamila Rigo, Ana Riccetti y Marcela Siracusa*

Resumen

La investigación que se presenta forma parte del proyecto “Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas” financiado por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyo objetivo general es comprender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como espacios vinculados a la construcción de trayectorias educativas. Particularmente, se muestra el estudio llevado a cabo con ingresantes a la carrera del Profesorado en Educación Física en el año 2016. Utilizamos autobiografías educativas como estrategias de recolección de datos, solicitadas durante el cursillo de ingreso en la UNRC. Los resultados muestran que las trayectorias de lectura y escritura narradas por los estudiantes están atravesadas por emociones de añoranza hacia el nivel medio de educación y el extrañamiento del nivel universitario, desligadas de

* Daiana Yamila Rigo Doctora en Psicología por la UNSL, Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto e Investigadora Asistente del CONICET, Argentina. Sus investigaciones refieren al Campo Educativo y de la Psicología Educacional. daianarigo@hotmail.com

Ana Riccetti Doctora en Ciencias Sociales por la UBA, Docente en la UNRC y Becaria Posdoctoral (CONICET). Sus investigaciones refieren a la formación docente inicial y la motivación en prácticas físico-deportivas en contextos formales y no formales. ariccetti@gmail.com

Marcela Siracusa Doctoranda en Desarrollo Territorial; Especialista en Gestión y Vinculación Tecnológica; Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente en la UNRC. Integrante en Proyectos de Investigación sobre temáticas vinculadas a la educación y la creatividad. marcelasiracusa@yahoo.com

cuestiones estrictamente académicas y relacionadas a otros significativos que hacen de esas prácticas experiencias gratificantes.

Introducción

Acordamos con Bruner cuando manifiesta que “Vigotsky ofrece el estímulo todavía necesario para encontrar la manera de comprender al hombre como producto de la cultura y de la naturaleza a la vez” (Bruner, 1988: 87). En el emprendimiento de entender una parte del hombre en relación al lenguaje, más precisamente a la lectura y escritura como objetivo central del proyecto Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas (1), nos situamos desde una perspectiva socio-cultural para su análisis.

Entendemos que uno de los mayores problemas que debe enfrentar el sistema educativo en sus distintos niveles es la dificultad que experimentan los estudiantes frente a la tarea de leer y escribir que, si bien son cotidianas, se presentan con complejidad. Como docentes de asignaturas de primer año en el nivel universitario estamos interesadas en comprender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales y como espacios vinculados a la construcción de trayectorias educativas.

Partimos de considerar desde la perspectiva de Vigotsky (1988) que las actividades humanas tienen sentido en un entorno particular, desde donde se comprende a la educación como una actividad sociocultural; y a la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas en escenarios culturales diversos, entre ellos las instituciones educativas de formación docente inicial. En este sentido, conceptualizamos a la educación como un acontecimiento narrable y, sobre todo, biográfico (Gil Cantero, 1997), y en este marco estudiamos las trayectorias educativas sobre lectura y escri-

ra de ingresantes a la carrera del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Entendemos que las narraciones autobiográficas, constituyen un marco básico para comprender nuestro mundo, nuestra experiencia, y finalmente, a nosotros mismos. Estas narraciones, dice Bruner (1996, citado en de la Mata Benitez y Santamaria Santigosa, 2010) están relacionadas con el yo y la memoria autobiográfica. Un yo que se define por su carácter distribuido en un “enjambre de participaciones”, producto de situaciones en las que la persona actúa. Una narrativa particular del yo, como *self historiado*, donde la memoria autobiográfica tiene un rol fundamental, para construir, reconstruir, en cierto sentido hasta reinventar nuestro ayer y nuestro mañana, en función del recuerdo de los hechos y experiencias de la propia vida (Bruner, 2003). Las narraciones y los relatos son herramientas de la cultura, productos del lenguaje, y de este modo se vuelve sumamente significativo para las interacciones sociales: “... el relato se imbrica con la vida de la cultura, e inclusive se vuelve parte integrante de ella” (Bruner, 2003:53).

Pensar las trayectorias educativas como narraciones, nos permite comprenderlas en una dinámica constante, atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Es importante resaltar, ese estar en el tiempo donde se narra la trayectoria educativa, en tanto importa para comprender el recorrido que se traza, los fragmentos que se eligen y las vivencias que se narran, tal como lo expone Ricoeur “... sobre el recorrido conocido de mi vida, puedo trazar varios itinerarios, narrar varias historias.” (Ricoeur 1996: 163, citado en Prodan y Petit, 2015). Una variedad que está atravesada por el tiempo de la memoria autobiográfica que no es un tiempo objetivo, sino un tiempo subjetivo.

Las trayectorias se hacen y se recorren junto a otros, acontecen siempre entre sujetos e instituciones, se caracterizan por ser situadas, particulares y artesanalmente construidas (Nicastro y Greco, 2012). Lejos de estar compuestas por imágenes fijas o lazos inmóviles, las trayectorias reúnen identidades diversas, del alumno, del maestro, de la institución y las presenta como una narración posible de ser entre otras tantas. Asimismo, están conformadas por recuerdos que se unen a lazos afectivos tanto positivos como negativos, a experiencias gratificantes y a personas que marcan una determinada etapa, la familia, los maestros, los amigos. Se construyen a partir de lo vivido en una multiplicidad de contextos que dejan huellas y van forjando la identidad de cada sujeto que narra su recorrido educativo (Chesta, Elisondo y Rigo, 2016).

La posibilidad de narrar las trayectorias educativas sobre lectura y escritura, consideramos que puede ser un puntapié inicial para analizar las posibilidades formativas de las autobiografías elaboradas por los alumnos, rescatando la dimensión biográfica de la educación (Gil Cantero, 1997), y dentro de ella el lugar que ocupa la lectura y la escritura en el ingreso universitario, dos actividades que atraviesan la formación superior. Trabajar sobre aquellos episodios educativos que tienen un rol importante en las trayectorias de los sujetos, como mencionan Prodan y Petit (2015), cambiaría la perspectiva de la formación, ya que es el sujeto quien se forma a partir de las experiencias que vivió, de los aprendizajes que construyó a lo largo de su vida y de los sentidos que atribuye a esas vivencias. Supone dejar de entender a la formación como la acción de formar para entenderla como la acción de formarse.

En esa acción de formarse, el autor-actor de la autobiografía, entiende a través de la reflexión y la concientización del transcurso de su vida, su proceso de formación, como un camino en construcción permanente, que puede ser repensado y reescrito. En este marco, en primer lugar, es interesante leer las trayectorias educativas de los

estudiantes para hilar el sentido y el significado que tienen las prácticas de escritura y lectura para ellos, pero en segundo lugar trabajar sobre éstas para repensar la función y el papel que tienen esas actividades en su propia formación (Souza, 2014).

Metodología

La investigación se llevó a cabo con ingresantes a la carrera Profesorado en Educación Física (n=195), con el objetivo de conocer las trayectorias educativas, en general, y las prácticas de lectura y escritura, en particular. El estudio se caracterizó por un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2009), que posibilita indagar acerca de las valoraciones y percepciones de los estudiantes involucrados, a partir de estrategias de recolección de datos que permitieron acceder a los significados y sentidos de las trayectorias educativas. Para ello se elaboró un instrumento biográfico (Duero y Limón, 2007), en el cual se solicitó a los estudiantes que narraran sus experiencias de aprendizajes en los distintos niveles educativos. En ese sentido, se presentaron algunos ítems orientadores para guiar la escritura de la autobiografía (personas significativas, estrategias de lectura y escritura, emociones, logros, experiencias significativas, actividades extracurriculares, autovaloraciones, entre otras). Se llevó a cabo un análisis cualitativo de datos, a fin de comprender los elementos centrales que atraviesan y conforman las trayectorias educativas. En un primer momento se identificaron los rasgos más relevantes de los datos, luego se procedió a realizar una lectura pormenorizada de las variaciones en la narración de las autobiografías, focalizando en lo expresado acerca de la escritura y lectura.

Principales resultados

En el análisis de las autobiografías surge indudablemente que el aprendizaje es un proceso social que involucra a:

-Personas significativas del contexto escolar y vincular cercano: maestros de jardín y primaria, profesores del secundario, familiares, amigos.

-Contextos diversos, tanto formales como no formales de aprendizaje: escuelas, clubes, iglesia.

-Situaciones particulares y significativas: torneos deportivos, viajes educativos y viajes de egresados, distinciones académicas, actividades expresivas y artísticas.

-Emociones positivas y negativas vinculadas a los otros significativos: un maestro o profesor que entusiasma, apoya y guía; también están aquellos que limitan y obstaculizan.

De lo anterior se desprende que las interacciones con otras personas y con objetos de la cultura permiten construir y reconstruir aprendizajes e identidades. Al respecto Day (2006), menciona que la identidad situada de una persona refiere a la presentación de un yo maleable, que difiere de acuerdo a los acontecimientos y a las definiciones concretas de determinadas situaciones, tal como el ingreso a la universidad. En este sentido, la autobiografía de los estudiantes pone de manifiesto que el conocimiento del yo y los recuerdos que se activan en momentos particulares de la vida son elementos centrales para narrarse, en este caso, como sujeto de aprendizaje en un nuevo escenario educativo a partir de la integración de las diversas experiencias y personas significativas que aparecen ahora en un primer plano conformando un yo subjetivo, entre otros yoes posibles, ligado al nuevo rol de ser estudiantes universitario.

Las narraciones de los estudiantes universitarios ingresantes también ponen de manifiesto la complejidad de poder entender los procesos de aprendizaje en distintos niveles de profundidad, esto es, desde una perspectiva sociocultural. Más precisamente, los procesos vinculados a la lectura y la escritura mencionados son poco frecuentes, no obstante quienes explícitamente lo mencionan manifestaron:

- La superación de dificultades al leer.
- Aprender el gusto por la lectura de novelas y sagas gracias a un amigo o familiar.
- La escritura de un trabajo grupal que implicó esfuerzo y resultó ser una experiencia gratificante.
- La lectura en grupos de estudio.
- Estudiar a través de resúmenes, subrayando y escribiendo con sus palabras.

A continuación transcribimos algunos fragmentos que permiten ilustrar lo analizado:

“Aprendí a leer en el jardín, empezando con cuentos infantiles, a deletrear palabras” (CP).

“Realicé Jardín y Primaria en mi pueblo (...) lo que más me gustaba era jugar en los recreos (...) reconozco que me gustaba leer” (FA).

“Siempre tuve personas, profesores, que influyeron positivamente (...) hicieron que me dieran ganas de aprender más” (BS).

“Para empezar a leer y escribir tuve la suerte de tener hermanos más grandes que me ayudaban a diario, por lo que aprendí a leer muy rápido” (JF).

“Recuerdo a mi profesora de lengua (...) ya que fue una de las materias que más me exigía, debido a que me cuesta, pero también fue una en las más aprendí” (GM).

“... conocí a una amiga que me abrió las puertas a la lectura, de ahí en más comencé a leer sagas” (KS).

“... mis estrategias de estudio son simples, resumir y luego repasarlo con mis propias palabras” (PG).

“En el secundario no me agradó mucho el colegio pero me gustó el grupo de compañeros, salí con muy buena base... entré a un grupo de misioneros” (RJP).

“... me considero un alumno capaz pero muy vago” (MM).

“... no era un colegio normal, sino que era una familia que se ayudaban unos a los otros” (CV).

“...desde el jardín empezaron a aparecer personas que influyeron mucho en el colegio, mis amigos, maestros, etc.” (GR).

“...yo como estudiante soy flojo, pero comprendo poco porque no tengo ayuda de ningún familiar, porque nadie terminó los estudios” (W).

En estos fragmentos de las autobiografías podemos advertir la necesaria búsqueda de relaciones interpersonales con maestros, familiares y amigos, que soportan, facilitan y dejan huellas en las trayectorias educativas. Siguiendo a Wittrok (1986 en Rinaudo 1999), en la construcción de las trayectorias educativas se ponen en juego diversas relaciones, entre el conocimiento y las experiencias, junto a la información aprendida y los elementos materiales que median los procesos de

enseñanza y aprendizaje.

Como hemos mencionado, en los relatos de los estudiantes aparecen las historias de vida de cada uno, en donde los aspectos afectivos, las experiencias vinculadas emergen por encima de aspectos académicos, como leer y escribir. Este dato en particular resulta interesante, puesto que el estudiante ingresante de Educación Física se reconoce como corporeidad que vive y siente a medida que se vincula con otros. En este sentido, cabe preguntarse, ¿cuáles serán las representaciones que tienen de la carrera elegida?, ¿y de la futura profesión? ¿Acaso en el estudiante de Educación Física predominan las prácticas corporales, más que las de escritura y lectura?

Por otra parte, para esta nueva etapa de formación inicial destacaron tener expectativas positivas, ya que la carrera les agrada y motiva, manifestando la importancia de finalizar los estudios y ser un profesional. No obstante, en la construcción de esta nueva identidad junto a otros y cargada de expectativas, las emociones también desempeñan un papel clave. Tal es así que en las autobiografías de los estudiantes aparecen como importantes los temores que experimentan en esta nueva etapa, entre los cuales se mencionan:

- El tiempo de estudio como un obstáculo, debido a la ocupación en actividades extracurriculares vinculadas al deporte o laborales.

- Abandonar la carrera, atrasarse en el cursado, tener que recurrir: “*dejarse estar*”, “*desaprobar*”.

- No encontrar compañeros de estudio.

- Dificultad para acostumbrarse al nuevo ritmo de estudio y exigencias académicas.

- No conseguir establecer nuevas amistades.
- No lograr graduarse, considerando en ese caso *“desperdiciar el esfuerzo que realizan los padres”*.
- El temor por experiencias desagradables vivenciadas.
- No adaptarse a la distancia que lo separa de su hogar.
- No poder rendir las materias previas del secundario, en consecuencia no poder continuar con la carrera.
- Que resulte difícil el cursado de la carrera.
- A equivocarse de carrera.
- No lograr estudiar todo el material, los contenidos dados.
- No finalizar la carrera o abandonar.
- Los exámenes orales.
- Que no sea de su agrado la carrera.

En palabras de los estudiantes, transcribimos algunas de las emociones negativas que se ligan con la vivencia de ser ingresantes universitarios:

“Temor de recursar” (M)

“Los temores que tengo son no poder hacer amigas, no recibirme y desperdiciar el esfuerzo que hacen e hicieron mis padres” (O.A)

“Mis temores son no poder adaptarme a la distancia, que me resulte muy difícil y comience a atrasarme en la carrera” (R)

“Existe el temor de fracasar en todo lo que es la carrera” (R.J)

“Seguramente me cueste, siempre me costó todo lo relacionado con el estudio, tengo tres materias previas, espero sacarlas para poder hacer la carrera”
(R.R)

“Temores: equivocarme, no poder seguir viniendo” (M.M)

“Temores hay siempre, más en esta nueva etapa, ya que no sé bien lo que se viene, aparte del temor que no me vaya bien” (O.G)

“Mi temor más grande de la uni es no poder estudiar todos los apuntes”
(L.E)

“Temor: No encontrar lo que busco (que la carrera termine no gustándome)”
(S.A)

“Temor: ¡los orales!” (I)

“Mis temores en la carrera son no poder aprobar los exámenes y no poder pasar al otro año” (Y)

También es interesante destacar que en algunas biografías reconocen que las exigencias en la universidad son mayores y distintas a la del secundario, en este sentido, encontramos que algunos expresaron preocupación por estar o no preparados para responder a las nuevas exigencias académicas, mientras que otros se autoevaluaron como estudiantes capaces pero vagos para estudiar.

Consideraciones finales

Las trayectorias educativas narradas por los estudiantes de la carrera de Educación Física se sitúan en un entramado particular definido por el ingreso a un nuevo

nivel educativo, el universitario. Los resultados sorprenden porque las prácticas de lectura y escritura no son el elemento central de lo que cuentan los sujetos; no obstante, las emociones que suscita la adaptación a un nuevo escenario educativo, que se conjunta con la añoranza del nivel medio y el extrañamiento del nivel superior, son las que predominan en los relatos elaborados. Seguramente, la trayectoria podría ser narrada desde otra perspectiva del yo, evocando otros recuerdos sobre lectura y escritura, cuando el estudiante se enfrente a esas prácticas como herramientas centrales para su formación. Por eso consideramos importante pensar a la autobiografía educativa como dispositivo de formación, como una acción cognitiva mediante la cual el sujeto que narra pueda repensarse como lector y escritor, en los obstáculos, limitaciones, dificultades y gustos que atraviesan necesariamente a estas prácticas por su carácter de situadas y entrelazadas a otros en la construcción social de significados.

Respecto a las limitaciones del estudio llevado a cabo, es preciso aclarar que luego de analizados los datos se realizó una revisión del instrumento al interior del equipo de investigación. Se destacó como fortaleza la posibilidad de conocer y acceder a las autobiografías de los estudiantes en un momento significativo de sus vidas; sin embargo, se puso en discusión si hubiera sido necesario elaborar otro instrumento que permitiera indagar de manera específica las prácticas de lectura y escritura.

Finalmente, y como futuras líneas de acción, el acceso a estas autobiografías permite a los profesores que guían y acompañan la formación docente inicial, situar sus prácticas desde el conocimiento de las biografías escolares de sus estudiantes. Esto es, establecer un vínculo desde la comprensión de lo extraño y emotivo que resulta el ingreso a la universidad, y saber que las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico al que ingresan permitirán empoderar a los estudiantes y promover su formación en un interjuego constante entre individuo y contexto.

Notas

(1) Proyecto aprobado y subsidiado por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Segunda convocatoria 2015-2017.

Referencias bibliográficas

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. España: Gedisa.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Chesta, R., Elisondo, R. & Rigo, D. (2016). *Ingresantes a la educación superior. Escrituras, lecturas y autobiografías. Libro de resumen. IV Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía. El aprendizaje. Trastornos y abordajes*. Universidad Católica de Córdoba: Soporte digital cerrado.

Duero, D. y Limón, G. (2007). *Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo*. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), pp. 232-275.

Gil Cantero, F. (1997). *Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación*. *Teor. Educ*, 9, pp. 115-136.

Mata Benitez, M. L. & Santamaria Santigosa, A. (2010). *La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural*. *Revista de Educación*, 353, pp. 157-186.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y Pensamientos*

en espacios de Formación. Rosario: Homo Sapiens

Prodan, L. y Petit, F. (2015). La autobiografía escolar como dispositivo de formación. Un estudio de caso a partir de las reflexiones de los docentes en formación sobre su trayectoria escolar. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/prodan.pdf>

Rinaudo, C. (1999). Comprensión del texto escrito. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: aná-lise comprensiva-interpretativa e política de sentido. En Educação, 39 (1), pp. 39-50.

Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. En Forum: Qualitative Social Research, 10 (2), pp. 10-20.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.

Diversidad de contextos de aprendizaje en el desarrollo del rol del psicopedagogo

Rocío Belén Martín, Arabela Beatriz Vaja y Erica Natalia Ciochetto*

Resumen

El trabajo que aquí se presenta se desprende de un proyecto de investigación de reciente formación financiado por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) (1) que estudia la expresión y la forma que toma el aprendizaje en diversos contextos, atendiendo a dos procesos inherentes a los aprendizajes, los aspectos emocionales y la formación de la identidad. Ambos procesos se estudian en distintos contextos -formales, no formales e informales-, considerándose los rasgos y particularidades que el aprendizaje va asumiendo al interior de los mismos. Entre uno de los contextos formales, se está estudiando respecto a las emociones e identidad que desarrollan las estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. A continuación de modo sintético se presentarán los aspectos generales de este estudio.

Introducción

En este trabajo presentamos algunos resultados parciales obtenidos dentro de un estudio realizado en el marco de un proyecto de investigación de reciente formación aprobado y financiado por la Universidad Nacional de Villa María. En el mismo nos ocupamos de estudiar acerca de la expresión y la forma que van tomando los

* Rocío Belén Martín Doctora en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Becaria postdoctoral CONICET, Universidad Nacional de Villa María. rociobelenmartin@gmail.com

Arabela Beatriz Vaja Doctora en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Becaria postdoctoral CONICET, Universidad Nacional de Villa María. arabelavaja@gmail.com

Erica Natalia Ciochetto Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Villa María. eciochetto@hotmail.com

aprendizajes que se construyen en diversos contextos, focalizando especialmente en dos procesos estrechamente relacionados con los procesos de aprendizajes, como lo son los aspectos emocionales y los procesos de formación de identidad.

En el marco general de proyecto, estos dos procesos mencionados se estudian en diferentes contextos: en contextos formales (considerando estudiantes de diversas carreras universitarias); no formales (centrándonos en espacio de apoyo pedagógico escolar y talleres de oficios) e informales (tomando en cuenta el aprendizaje construido en el marco de cooperativas) (2)

El objetivo general que pretendemos alcanzar es proporcionar aportes que contribuyan a mejorar el conocimiento de los procesos de aprendizaje en diversos contextos. En este trabajo, el objetivo específico que nos propusimos fue explorar aspectos relativos a la construcción de identidad en el marco de un contexto formal de aprendizaje.

Concretamente, en este escrito presentamos análisis parciales de los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo con alumnas de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía (UNVM) en donde exploramos cuestiones relacionadas a la construcción de identidad profesional, a partir de un cuestionario de autoinforme.

A continuación, haremos referencia al marco teórico en que se encuadra el trabajo, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y presentaremos algunas reflexiones derivadas del estudio.

Marco teórico

Entre los planteos más interesantes en cuanto a la teoría socio-histórica-cultural de Vigotsky, Rinaudo (2014) plantea que uno de los objetivos de la aproximación sociocultural al estudio de los aprendizajes “es elaborar una explicación de

dichos procesos que reconozca la relación entre éstos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (p.178); entendiéndose al aprendizaje como un proceso eminentemente social, que se define en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de los ambientes. En este sentido, la autora expone que algunas de las novedades de esta perspectiva, se orientan a la preponderancia del lenguaje y de las herramientas de la mente y la cultura; el interés en las relaciones interpersonales; la atención situada en los contextos cotidianos de aprendizaje; y la concepción de aprendizaje como construcción de identidad. Pensamos que éstos últimos suponen un aporte en los estudios que venimos haciendo, en cuanto a la ampliación de la gama de escenarios –formales, no formales e informales- por considerar en el estudio de los aprendizajes.

Un planteo que nos parece interesante, es el que realiza Cole (1999), quien entiende a los contextos como una red; estudiando las acciones como acontecimientos particulares, los vínculos entre la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles. En este marco, los aprendizajes individuales se consideran inseparables de la construcción colectiva del conocimiento; el aprendizaje es entendido como un proceso social y situado, apoyado en la interacción y participación entre las personas (Rinaudo, 2014).

En los últimos años, el análisis de las características de los contextos no formales de aprendizaje se ha constituido como una línea especial de investigación y ha contribuido a delinear nuevas competencias para los profesionales de la educación. Los aportes de Lave y Wenger (1991), con sus análisis del modo en que aprendían sus oficios los sastres de Vai y Gola en Liberia, las parteras mayas de Yucatán o los navegantes de la armada de Estados Unidos; de igual modo las investigaciones de Chaiklin y Lave (2002) con la recopilación de una serie de estudios sobre las prácticas, tales

como el caso del aprendizaje de la navegación (Hutchins, 2002); así como los estudios sobre conocimiento y acción en herrería (Keller y Keller, 2002), son claves para comprender este cambio de perspectiva orientada al aprendizaje en contextos no formales.

En cuanto al aprendizaje como construcción de identidades, la participación en las actividades de aprendizaje propias y particulares de una comunidad genera logros en el camino hacia la adquisición de conocimientos o habilidades especiales, y hacia la construcción de una identidad (Rinaudo, 2014).

Específicamente, los estudios referidos a la construcción de la identidad en la formación universitaria, cobraron mayor relevancia desde la Psicología Educacional. Una definición sobre identidad que se enmarca desde estos planteos es la siguiente:

Se entiende a la identidad como las representaciones de sí mismas que las personas construyen a lo largo de sus vidas, dentro de los contextos socioculturales de los que forman parte. Su construcción implica un proceso de negociaciones personales e interpersonales que tienen lugar en el marco de sistemas de significados, prácticas y estructuras que regulan su continuo desarrollo. Estas representaciones, a su vez, son usadas por las personas para estructurar, dirigir y dar sentido a sus acciones (Martín, Paoloni y Rinaudo, en evaluación: 206-207).

Los estudios que, desde perspectivas situacionales, consideran el tema de la identidad y las representaciones de rol, se ocupan del análisis de las formas en que el contexto educativo apoya las relaciones del estudiante con prácticas específicas dentro de las comunidades que se construyen alrededor de diferentes campos de actuación y conocimiento. En otro estudio (Paoloni, Rinaudo, Chiecher y Martín, 2017 en prensa) sobre las representaciones en torno a la profesión, se les ha preguntado a los estu-

diantes 'para que se están formando', obteniendo de éste interrogante resultados que permitieron conocer más acerca de los sentidos que los estudiantes le atribuyen a lo que están aprendiendo; explorándose sus visiones acerca del posicionamiento que le asignan a la profesión como objeto social y de las valoraciones que en consecuencia construyen en relación con los contenidos, temas, recursos, tareas que se proponen como parte de sus procesos de formación (Martín, Paoloni y Rinaudo, en evaluación).

Desde la perspectiva situacional, se considera la construcción de identidad como un proceso dinámico que tiene lugar en el marco de contextos específicos y que es tanto personal como social; la construcción de identidades, más bien, se trataría de un logro compartido entre persona y contexto (Hand y Gresalfi, 2015 en Paoloni, Rinaudo, Chiecher y Martín, 2017 en prensa).

Cuando se hace referencia a las identidades profesionales, aludimos a aquellos aspectos de la identidad estrechamente relacionados con el trabajo, es decir, que nos centramos en cómo las personas significan los trabajos que desarrollan y en las implicaciones que tiene para ellas el hecho de desempeñarse en un campo puntual de conocimientos y de realizar prácticas específicas dentro del mismo.

De acuerdo con Nasir y Hand (2008 en Paoloni, Rinaudo, Chiecher y Martín, 2017 en prensa) las identidades profesionales están estrechamente vinculadas con las prácticas, y por la tanto, destacan la conexión existente en la persona y la actividad que realiza. Así entendidas, como identidades relativas a las prácticas, aluden a la participación en prácticas situadas social y culturalmente. Lo característico es su referencia al trabajo; tienen que ver con el significado que la persona le otorga y con las implicancias personales con un campo de conocimientos y de prácticas específicos.

Los estudios acerca del tema, desde los enfoques situacionales, se ocupan con

frecuencia en el análisis de los modos en que el contexto de una clase apoya las filiaciones del estudiante con prácticas específicas dentro de las comunidades que se construyen en torno de diferentes campos de conocimiento o de actuación.

Metodología

Participantes. Trabajamos con un total de 28 estudiantes de 1° y 2° año de la Licenciatura en Psicopedagogía -carrera articulada de la UNVM- durante el segundo cuatrimestre del año 2016.

Instrumentos y modalidades de recolección de datos. Para recabar los datos, utilizamos un cuestionario sobre percepción del rol profesional de Paoloni y Donolo (2009), (anexo 1.) Este instrumento consta de nueve ítems que indagan diversas cuestiones vinculados con el rol profesional del Licenciado en Psicopedagogía, por ejemplo: las tareas que realiza este tipo de profesional, en qué lugares o ámbitos trabaja, los problemas que aborda la profesión, las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse de modo adecuado, entre otras cuestiones.

A los fines de este escrito analizamos los resultados obtenidos a partir de las respuestas proporcionadas a los siguientes ítems: a) nombra al menos tres tareas específicas que realiza un psicopedagogo y b) ¿dónde trabaja un profesional psicopedagogo?

Análisis y resultados

Las respuestas proporcionadas por las estudiantes se analizaron teniendo en cuenta las tareas que desarrolla o que puede llegar a desarrollar un profesional psicopedagogo y los lugares o ámbitos en que este tipo de profesional puede trabajar. Las tablas 1 y 2 muestran los resultados hallados en torno a cada uno de estos puntos.

Tabla 1. Representaciones sobre las tareas que desempeña un Licenciado en Psicopedagogía. 2016. UNVM

TAREAS	f	%
Intervención clínica	27	96%
Asesoramiento educativo	12	43%
Integraciones	10	36%
Orientación vocacional	5	18%
Investigación	4	14%
Coordinación	3	11%
Prevención	3	11%
Proyectos educativos / Institucionales	2	7%
Talleres de aprendizaje	1	4%
Apoyo escolar	1	4%
Docencia	1	4%

Tabla 2. Representaciones sobre los ámbitos de desempeño del rol de un Licenciado en Psicopedagogía. 2016. UNVM.

ÁMBITOS DE DESEMPEÑO DEL ROL	f	%
Instituciones educativas formales (escuelas, universidades)	28	100%
Instituciones de salud - público o privado - (Hospitales, clínicas, sanatorios, consultorios)	27	96%
Contextos no formales - estatales o privados - (clubes, municipios, geriátricos, vecinales, etc.)	11	39%
Empresas privadas - Recursos Humanos	7	25%
Judiciales	1	4%

Tal como puede observarse en ambas tablas presentadas, casi la totalidad de los estudiantes que participaron del estudio mencionaron en primer lugar dos tipos de tareas que un psicopedagogo realiza, en ámbitos tradicionales del desempeño de rol, como son las tareas relacionadas con intervenciones clínicas y con el asesoramiento educativo. En un tercer lugar, varios estudiantes refieren a las integraciones escolares.

Puede notarse además, cómo el tipo de tareas se relaciona también con el ámbito o lugar en el que se llevan a cabo: instituciones públicas o privadas de salud, para el primer tipo de tareas e instituciones educativas formales para el segundo y tercer tipo de actividades.

Si analizamos la frecuencia de mención de otro tipo de tareas de rol, notamos la poca frecuencia en cada uno de ellos, así como un gran nivel de generalidad (investigación, coordinación, prevención, proyectos, docencia, etc.).

En cuanto a los lugares o ámbitos, notamos que los contextos no formales fueron mencionados por varios alumnos como posibles ámbitos de desempeño, incluyendo de ese modo, variedad de posibilidades, como clubes, municipios, geriátricos, etc.

Consideraciones finales

Consideramos que conocer más acerca de cómo se aprende en contextos de diferente naturaleza y características contribuye a repensar el rol del educador, precisamente el del psicopedagogo.

Las percepciones y representaciones de las estudiantes acerca de sus tareas, campos de abordaje, sus actuaciones e intervenciones son importantes para comprender su concepción de rol y hasta su idea de aprendizaje, priorizando en alguna medida el aprendizaje que ocurre en algunos contextos.

En menor medida se contemplan algunas tareas y ámbitos en los que se desempeña el psicopedagogo en contextos no formales, pareciera ser que sigue más arraigada una idea más remedial del rol, enfocada la profesión en la intervención clínica.

Pensamos que como profesionales de la educación, especialmente de los procesos de aprendizaje, desde el ámbito de la formación los psicopedagogos deberían comenzar a plantearse respecto al aprendizaje que ocurre en diversos contextos, para poder enriquecer y ampliar sus representaciones de rol. En la actualidad, la impronta de los enfoques socio-culturales y diversos estudios derivados de ellos contribuyen a repensar en esta dirección, dejando en claro que las personas no aprenden solas

ni únicamente en ámbitos formales como la escuela, sino que lo hacen en diversos contextos y siempre en interacción con otros, abriendo así nuevas posibilidades de desempeño de rol a los profesionales de la educación. De esta manera, el modo en que se desarrollan y construyen los aprendizajes en ámbitos tales como (3): un taller de tejido, un curso de primeros auxilios, un club en el que se practican deportes, una capacitación para emprendedores, así como también la investigación acerca de los rasgos particulares que caracterizan a los aprendizajes construidos en dichos ámbitos, constituyen novedosos y desafiantes campos de acción profesional.

Si tal y como mencionamos anteriormente, la identidad se relaciona con prácticas que están cultural y socialmente situadas, sería provechoso para los estudiantes universitarios avanzados, participar ya desde su formación, en prácticas diversas mediante las cuales puedan relacionarse con comunidades y actividades específicas relativas a su futuro campo de actuación.

En ese sentido, los análisis de los resultados hallados en nuestra investigación, nos llevan a destacar la necesidad de incluir la problematización sobre los diversos ámbitos y contextos de actuación de los futuros Licenciados tanto en los planes de estudio de la propia carrera, como en otro tipo de actividades. Dado que la modificación de un plan de estudio es un proceso complejo, consideramos que la diversidad de contextos de inserción profesional podría comenzar a trabajarse mediante actividades puntuales y específicas tales como: organización de charlas, conferencias y disertaciones en donde se debata sobre la amplitud del perfil profesional; inclusión en el aula de análisis de narrativas y experiencias de Psicopedagogos que trabajen en ámbitos diferentes a la educación formal; invitación a las clases de profesionales que se dediquen a la investigación para que puedan comentar su experiencia y los resultados hallados en sus estudios; proponer a los alumnos realización de entrevistas a profe-

sionales en ejercicio, sólo por mencionar algunas. Creemos que el diseño de tareas que apunten a reflexionar específicamente sobre el rol, contribuirá a la ampliación de las representaciones de rol que construye cada uno de los estudiantes en su trayectoria de formación.

Notas

(1) Proyecto de Investigación 2016-2017, UNVM. Identidad y emociones en los aprendizajes. Experiencias en diversos contextos.

(2) El contexto formal de aprendizaje implica un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior. Los contextos no formales de aprendizaje se definen como actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial. Los contextos informales refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando está inmerso en otras situaciones culturales (Trilla et al., 2003).

(3) La tesis doctoral desarrollada por Martín (2015) “Comunidades de aprendizaje en contextos de formaciones formales y no formales”, realiza una contribución al estudio de los contextos no formales, adoptando aportes teóricos provenientes del enfoque sociocultural.

Referencias bibliográficas

Chaiklin, S. & Lave, J. (2002). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, España: Morata.

Hutchins, E. (2002). El aprendizaje de la navegación. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 49-77). Buenos Aires: Amorrortu.

Keller, C. & Keller, J. (2002). Pensar y actuar con Hierro. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 141-158). Buenos Aires: Amorrortu.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín, R., Paoloni, P. V. & Rinaudo, M. C. (en prensa). Senderos promisorios para futura investigación sobre comunidades de aprendizaje y de práctica. En R. Martín, P. V. Paoloni, & M. C. Rinaudo (comps.), *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*.

Paoloni, P. V. & Donolo, D. (agosto, 2009). Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*, (pp. 345-347). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.

Paoloni, P. V., Rinaudo M.C., Chiecher, A. & Martin, R. (2017, en prensa). La dimensión motivacional en la construcción de identidades profesionales. En A. Riccetti, D. Donolo y A. Chiecher, *Pan, queso y ojotas. Estudios alternativos sobre el deporte*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comp.), *Cues-*

tiones en Psicología Educacional: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo (pp. 163-205). Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01> Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social. Barcelona, España: Ariel Educación.

Anexo 1
Cuestionario Percepción rol profesional
(Paoloni y Donolo, 2009)

Nombre y apellido:.....

Edad:

Carrera:.....

Fecha:

E-mail:.....

Responde en forma individual a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo definirías tu rol profesional?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Nombra al menos tres tareas específicas que realiza un egresado de la carrera que elegiste.

.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Dónde trabaja un profesional de la carrera que elegiste?

.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿Con quién/es trabaja un profesional de la carrera que cursas?

.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué problemas del país o del mundo requieren hoy la atención de una persona con tu profesión?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. ¿Cuáles son los principales conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias y/o capacidades que para vos son requeridas para un buen desempeño de este rol?

.....
.....
.....
.....
.....

7. ¿Consideras que la universidad te está formando en el desarrollo de los aspectos señalados? En todos – En ninguno – En algunos - ¿En cuáles? ¿Por qué? Especifica el sentido de tu respuesta.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. ¿Cuáles son los principales logros que alcanzaste hasta este momento en el cursado de la carrera y cuáles son las principales dificultades que has encontrado?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. ¿Cómo valorás el rol que desempeña un profesional de tu carrera? (a) Muy importante; (b) importante; (c) bastante importante; (d) poco importante; (e) nada importante.

.....
.....
.....

10. ¿Pensás que la sociedad en general valora la importancia que supone el desempeño de este rol? Sí – No – En parte ¿Por qué? Especifica el sentido de tu respuesta

.....
.....
.....

O DESENHO DA BAIXADA FLUMINENSE FEITO POR ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA = Enseñanza de la geografía y diseño urbano y rural realizado por los niños en la baixada fluminense

Clézio Dos Santos*

Resumen

La investigación es el resultado de las cuestiones planteadas con los niños en la enseñanza de geografía en la escuela primaria en una región periférica de la región metropolitana de Río de Janeiro llamada Baixada Fluminense. El objetivo principal es analizar los dibujos urbanos y rurales hechos por niños de escuelas públicas. El lugar es uno de los conceptos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en la escuela secundaria y sus representaciones deben ser trabajadas como una forma de producción de conocimiento. Por lo tanto, el desenlace del lugar en esta encuesta incluye la Baixada Fluminense, Nova Iguaçu y el barrio.

Introdução

A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do projeto Produção de Recursos Didáticos no Ensino de Geografia (2015-2016) e tem como objetivo principal analisar desenhos do espaço urbano e rural feito por crianças da escola pública do Baixada Fluminense no Rio de Janeiro por meio de uma perspectiva sócio-histórica.

* Prof. Adjunto III do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ) cleziogeo@yahoo.com.br

Nossa pesquisa é qualitativa e apresenta um caminho que possibilita compreender os processos humanos pelo olhar dos sujeitos pesquisados, as crianças moradoras do bairro da Posse. Assim, assumimos esta perspectiva de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16 apud Santos, 2016, p.8) em que “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”.

Esse momento de inserção na escola foi feito ao longo do segundo semestre de 2015 durante o projeto desenvolvido com o apoio do CNPq, numa parceria entre o Colégio Estadual Arêa Leão no bairro da Posse em Nova Iguaçu com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Em realidade, fazer a pesquisa com os sujeitos, e não apenas para ou sobre eles é muito mais do que um mero clichê para quem faz pesquisa qualitativa. É encarar as próprias situações de pesquisa como interações humanas e, portanto, processos de aprendizado e desenvolvimento mediado de todos os envolvidos – inclusive o pesquisador. Portanto, assumimos uma postura política de que nega a neutralidade científica, ainda mais quando se é parte da própria pesquisa. (Costa, 2010:86).

Dentro da perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano não é tratado como linearidade, mas como processo em constante transformação, enraizado na sociedade e na cultura. Tal reflexão não nos permite pensar a infância ou as crianças como um estágio da vida do sujeito, que evoluirá para estágios mais avançados de desenvolvimento com o passar do tempo. Simplesmente porque a experiência humana no mundo não deve ser demarcada cronologicamente. Quando se estuda somente a história cronológica, negam-se os outros tipos de história. Isso não nos garante a

compreensão das intensidades e significações que tal movimento traz para os sujeitos.

Vigotsky, inserido no contexto russo pós-revolução de 1917, enfatiza a dimensão revolucionária do desenvolvimento humano, como componente da evolução:

[...]. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retorne, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1998:96).

As mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança na visão de Vigotsky pudemos acompanhar sobre o conhecimento acerca da geografia enquanto conhecimento e domínio dos alunos da escola estadual Area Leão, elas partiram do desconhecimento quase que completo o que seria um

conhecimento com geografia até a possibilidade da construção de um conhecimento chamado geografia representado pelo desenho.

Toda criança é criança a partir das concepções e práticas que em cada lugar indicam o que é próprio de ser criança. Essa visão peculiar sobre o que é ser criança é definida por limites que circunscrevem essa condição e desenham a passagem da meninice, se não à vida adulta, a uma condição que não mais comporta tal identidade.

Esses limites são indicativos do lugar social destinado às crianças. Esse lugar também tem uma materialidade espacial. É identificado nos espaços destinados, ou vedados, às crianças. Alguns desses espaços são concebidos para uso exclusivo ou preponderante das crianças. Tais espaços são a expressão de uma visão invariavelmente adultocêntrica do que seriam as necessidades das crianças. São, portanto, territórios para crianças. Um desses territórios é a escola – neste estudo, especificamente, a que atende à criança até seis anos de idade. (Vasconcellos, 2005:179-180).

Entender a Baixada Fluminense como lugar onde se desenvolve a pesquisa é fundamental. Essa necessidade especialmente para contextualizar o cotidiano vivenciado por educadores e educandos em nossa pesquisa.

A Baixada Fluminense que consideramos neste trabalho corresponde à parte do Recôncavo da Guanabara – Nova Iguaçu e Duque de Caxias – e os municípios emancipados a partir do desmembramento desses territórios: Belford Roxo, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti, que correspondem à regionalização com enfoque histórico-cultural, visão semelhante à de Magalhães, et. Al. (2013).

O desenho do urbano e do rural feito por crianças do Bairro da Posse na Baixada Fluminense

Os desenhos são ao mesmo tempo “naturais” (espontâneos) e “imitativos” (copiativos), são construídos de dentro para fora, passando pelo que Kincheloe (1997) denomina de reino cognitivo.

Para este raciocínio ter fundamento, devemos entender os desenhos das crianças como componentes do desenvolvimento geral do conhecimento da criança. Os desenhos revelam muito sobre a natureza do pensamento humano e a sua capacidade de resolver problemas (Santos, 2000:17).

Quando lidamos com desenhos, estamos lidando com o aspecto visual do pensamento e da memória. Os estudos de comunicação têm se concentrado principalmente sobre os vocabulários, esquecendo o mundo visual.

O desenho reformula e recupera o potencial informacional do mundo, trazendo uma comunicação diferente da escrita, a visual. Os desenhos não são fixos e envolvem momentos de percepção que são construídos sucessivamente (pela ação) para resultar numa expressão gráfica. A compreensão da natureza dessa ação envolve a percepção e a representação gráfica, numa tentativa de traduzir este ato. Devemos nos esforçar mais para entender essa “tradução”, já que deste ato é que surgirá o desenho.

Goodnow (1983) assinala três momentos importantes sobre os estudos do desenho infantil. O primeiro no início da década de 1930, com os estudos longitudinais e a possibilidade de descrever a mudança como uma transição entre desenhar “o que se vê” e desenhar “o que deve estar ali”. Estes estudos procuravam um modo de descrever o desenvolvimento e a passagem do “ver” e “conhecer”, que eram qualidades distintas entre si. O segundo momento de interesse pelo desenho infantil deu-se ainda

durante a década de 1930, refletindo preocupações educacionais, trabalhando com as habilidades pictóricas e seu desenvolvimento. O terceiro momento foi por volta de 1950, com o grande interesse por parte da Psicologia do Desenvolvimento, com seus testes e medidas prescritivas. Uma ordem expressa e formal tomava conta da análise dos desenhos. Eles eram empregados como índices de nível intelectual e de estados emocionais.

Apesar desses momentos de interesse pelo desenho infantil, enfatizados por Goodnow, ficam muitas dúvidas e há muito para compreender sobre os desenhos. Grande parte do que conhecemos é fragmentado, razão pela qual, temos grandes dificuldades em trabalhos de pesquisas como este. Consideramos como desenho os seguintes: realizar a expressão gráfica, copiar formas geométricas, reproduzir alfabetos; copiar e fazer mapas, garatuchas e símbolos. Todos possuem traços comuns e semelhanças e marcam áreas distintas: Artes, Linguagem, Geografia. Devemos procurar conceitos que unam estas áreas distintas. Nossa meta deve ser as semelhanças e os traços comuns, caso contrário, teremos um longo caminho talvez com pouco êxito.

Com base em Goodnow (1983), discutiremos duas formas mais comuns de possíveis relações.

Os desenhos do espaço urbano destacam elementos sistematizados e ícones do espaço urbano, destacando as edificações, ruas com muitos automóveis, pessoas circulando. O adensamento espacial está presente. Estes elementos estiveram em 85% dos desenhos feitos durante as duas oficinas realizadas com crianças na idade de 12 e 14 anos no Colégio Estadual Arêa Leão, podemos constatar nos desenhos A veja figura 01.

Os outros 15% apresentam desenhos que fogem das representações já comentadas anteriormente como o desenho F onde temos uma representação que se difere muito das demais, onde é representado a praia com um calçadão e uma avenida, indicando a presença do urbano, além de elementos que não apareceram em outros desenhos como o guarda-sol e a cadeira de praia (vazia), destaca-se também nesse desenho a presença humana indicada por uma pessoa nadando no mar e um barco com outra pessoa.



Figura 01: Desenho A

Fonte: Santos (2016:6)

Nos desenhos A e B (Figura 01 e 02) temos a representação dos prédios identificados com suas funções urbanas como prédio, casa, entre outros. Isso foi recorrente destacando elementos presentes no cotidiano dos alunos como a escola, o shopping e até mesmo o corpo de bombeiros presente no caminho que o aluno faz para chegar a escola.

Uma via de circulação muito intensa está presente na maioria dos desenhos, quando indagados sobre eles alguns alunos indicavam a presença de avenidas e outros indicavam claramente a Rodovia Presidente Dutra que esta bem próxima ao Colégio Estadual Arêa Leão, cerca de 300 metros. Esta via tem uma relação direta com o bairro e com o cotidiano dos alunos onde muitos trafegam diariamente ou cruzam a rodovia sobre o viaduto da Posse.

No desenho B (Figura 2) temos duas coisas que chamam muito a atenção, uma é a divisão do urbano entre área plana com ocupação de prédios e a área de morro coberta com inúmeras habitações. O arruamento está presente, mas não aparece como sequência imediata, podemos fazer um paralelo com a urbanização da região metropolitana do Rio de Janeiro, densamente verticalizada nos bairros junto a orla e com a extensão do tecido urbano saindo de áreas mais planas e chegando nas áreas elevadas denominadas de morros cuja ocupação é intensa em quase toda a RMRJ e em especial na Zona Sul.

Outro elemento que este desenho representa são os grafites nos prédios, registrando pelo autor essa linguagem muito presente no espaço urbano e que tanto se destaca na paisagem urbana, criando um código social próprio de domínio de grupos em determinados territórios.



Figura 02: Desenho B

Fonte: Santos (2016:7)

O urbano vivenciado por esses alunos apresenta uma contradição onde elementos típicos do urbano como as edificações e casas estão presentes e são representados e eles pouco presentes, mas idealizados como o desenho aflora nas representações como as áreas de lazer, a arborização e jardins. Elementos esses desejados, porém muito escassos no urbano da Baixada Fluminense.

O desenho do espaço rural reúne representações semelhantes em 90% dos desenhos, os conjuntos visuais representam uma imagem de áreas rurais idealizadas

ou vivenciadas na memória dos alunos. É curioso saber que a Baixada Fluminense e especialmente o município de Nova Iguaçu tem sua organização espacial presa a atividade agrícola efetivada nestas terras especialmente com a plantação dos laranjais nas fazendas. Até mesmo o bairro que a escola se encontra é uma dessas antigas fazendas e o prédio mais antigo que é a capela da Posse, era a capela da sede da fazenda.

Esses conjuntos visuais como a vegetação, os morros, as nuvens, a plantação, entre outros, se repetem e estão presentes no desenho C (Figuras 03). Esse desenho representa tipicamente o espaço rural bucólico com casa no campo, árvores frutíferas, muito sol e pássaros.



Figura 03: Desenho C

Fonte: Santos (2016:8)

No desenho D (Figura 04), o rural apresenta-se com uma unidade produtora agrícola muito bem organizada, com plantações, pastagens, sede da propriedade e criação de animais como aves e cavalos. A presença da cerca é marcante e predomina com elemento organizador do espaço.



Figura 04: Desenho D

Fonte: Santos (2016:8)

Nos desenhos rurais também aparecem a representação de um espaço rural com alguns benefícios como a energia elétrica, algo de destaque na casa, pois a paisagem é representada no período noturno além da lâmpada externa raios de energia elétrica emanam das frestas da porta e da janela. Um desenho bastante curioso pelos elementos destacados no primeiro plano.

Os animais e aves são registrados como é das aves que marcaram presença em 70% dos desenhos, além de cavalos e outros animais que também a incidência da representação foi escassa.

A criança moradora do bairro da Posse tem vergonha de onde moram. Esse sentimento dúbio de aversão e aproximação do lugar também está presente no trabalho de Dias (2013). A autora também utiliza o desenho como linguagem gráfica e se apoia em Vigotsky (1998).

Segundo Vigotsky (1998, p. 149), “o desenho é uma linguagem gráfica e que surge tendo base na linguagem verbal”. A partir desse ponto de vista, a ideia metodológica foi compreender, por meio dos desenhos, como os alunos concebem a ideia de favela na perspectiva da geografia humanista. (Dias, 2013:1035).

Traçamos um paralelo entre a favela com as áreas do entorno do Colégio Estadual Area Leão em Nova Iguaçu, reconhecendo suas especificidades. As crianças por meio de suas vivências, todas identificam a sua moradia, mas pela imagem construída de forma negativa pelos meios de comunicação que reforçam os morros como lugares perigosos, elas passam a “esconder o seu endereço”.

As crianças muitas vezes pelo sentimento de vergonha de dizer que moram nos morros, dão endereço errado para que não saibam aonde residem. Até mesmo quando desenhavam procuram não representar o morro com diferenciação.

Considerações Finais

O ensino de Geografia deve permitir aos discentes a concepção de sua posição no conjunto das relações da sociedade com “a natureza e como suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza” tem consequências, não

só para si como para a sociedade também. Seja na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao estudante que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, em movimento o qual todos fazem parte. A criança é um membro participante desse processo amplo e plural.

A perspectiva do desenho das crianças como expressão cultural presente em trabalhos como de Santos (2000, 2002, 2016) e Dias (2013) não admite o empobrecimento do desenho infantil, mas entende que a criança reconhece a forma de representar graficamente sua cultura e deseja aprendê-la em ritmos próprios, de cada criança e cada grupo social.

O desenho é uma linguagem gráfica própria que tem seus próprios códigos. Dessa forma os desenhos das crianças da Baixada Fluminense expressam sua espacialidade e acima de tudo o conflito existente no território, o lugar é negado e sua linguagem gráfica denuncia discursos sociais excludentes presentes nas áreas periféricas. A escuta atenta das crianças enquanto os desenhos são produzidos e após a sua produção são fundamentais para entender a expressão sociocultural das crianças. (Santos, 2016:9)

A abordagem sociocultural subjacente à produção do conhecimento e a constituição da subjetividade são mediadas por interações discursivas e a apropriação progressiva de ferramentas da cultura, assim, transitam entre o social e o cultural, portanto, política, como explicativas da aprendizagem dos sujeitos. O desenho no ensino de Geografia e na escola, é uma expressão sociocultural muito importante e permite ser trabalhado em contextos diferentes

Referencias bibliográficas

Dias, J. M. T. (2013). Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, pp. 1029-1048.

Goodnow, J. (1983). *El dibujo infantil*. 3ª ed. Madrid: Ed. Morata.

Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. (Tradução Nize M. C. Pellada). Porto Alegre: Artes Médicas.

Magalhães, A. L. et. Al. (2013). *Alma(naque)...da Baixada!*Rio de Janeiro: APPH, CLIO.

Santos, C. (2000). *O desenho feito por alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Campinas: IG/UNICAMP.

_____. (2002). O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. Pontuschka, N. N. & Oliveira, A U. (Eds.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, pp. 195- 208.

_____. (2016). *Anais*. Jornada Homenaje a Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento - “Contextos de producción de la Teoría, actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación”. Córdoba: UNC, pp.1-10.

Vasconcellos, T. (2005). *Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense*. Tese de doutorado em Educação. Niterói: UFF.

Vigotsky, I. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Aprendizaje/Desarrollo de alfabetización inicial. Enfoques para pensar prácticas situadas de enseñanza de lengua escrita

Claudia Baca*

Resumen

Abordaremos nociones-herramientas de Psicología del desarrollo y del aprendizaje de lectura y escritura, en alfabetización inicial. “tomaremos aproximaciones teóricas y problemas de indagación que se vinculan al aprendizaje en los contextos educativos y las especificidades que presenta el aprendizaje escolar” ...“delimitar [aprendizajes] producidos en situaciones educativas pero que... guardan tanto continuidades como diferencias con los que se producen en situaciones que no persiguen intenciones educativas explícitas” (Baquero, Limón 2001 p.12). Planteamos tomar a la lengua escrita, tanto en su producción “escolar”, como su uso extra-escolar, como práctica social.

Tomamos en cuenta los tres componentes básicos del proceso de aprendizaje: el sujeto que aprende, el objeto a aprender (lengua escrita) y una situación singular, que en nuestro caso es el contexto escolar.

* Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Profesora Asistente en la Cátedra Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller) -Área Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Docente en las áreas de Lengua y su Enseñanza, de Enseñanza de la Literatura en el Instituto “Simón Bolívar” (Córdoba).

Vice-directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. clauditabaca@gmail.com

Pensar prácticas situadas de enseñanza de lengua escrita

Para pensar un recorte del campo de nuestro interés (aprendizaje-desarrollo de la escritura en las etapas iniciales de la escolaridad), abordaremos algunas nociones de Psicología del desarrollo y del aprendizaje que nos parecen significativas en función de la necesidad de ingresar, en el campo de la Didáctica y de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita. En ese sentido, esbozaremos algunas nociones que podrían resultar herramientas válidas para pensar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación al aprendizaje de la lengua escrita en su etapa inicial, nos ubicaremos en un primer momento como enuncia Baquero (2001) en el “plano del aprendizaje humano en situaciones educativas”. Es así que, situamos especialmente el *aprendizaje* de la lengua escrita en el ámbito escolar. Al decir de Baquero: “tomaremos en particular aquellas aproximaciones teóricas y problemas de indagación que se vinculan al aprendizaje en los contextos educativos y especialmente las especificidades que presenta el aprendizaje escolar” [En ese sentido] “delimitar aquellos [aprendizajes] producidos en situaciones educativas pero que... guardan tanto continuidades como diferencias con los que se producen en situaciones que no persiguen intenciones educativas explícitas” (p.12). Plantearemos un enfoque que toma a la lengua escrita, tanto en su producción “escolar”, como en su uso extra-escolar, como práctica social propia de nuestras culturas.

En la misma línea, tenemos en cuenta los tres componentes básicos del proceso de aprendizaje, “todo proceso de aprendizaje parece implicar en principio por lo menos la presencia de un sujeto que aprende, un objeto o contenido a aprender y un componente situacional” (Baquero, Limón 2001 p.12).

Es decir, consideramos el sujeto que aprende, el objeto a aprender (lengua es-

crita) y una situación singular, que en nuestro caso es el contexto escolar. En relación a estos tres componentes que se marcan en una situación de aprendizaje puntualizamos en algunas características que se presentan en momentos escolares de aprendizaje, que toman la lengua escrita como objeto de conocimiento.

Asimismo, en relación al sujeto escolar abordamos la idea de este, que se puede entender como sujeto colectivo cuando lo pensamos en el ámbito escolar. “...el sujeto del aprendizaje escolar puede ser concebido en muchos aspectos como un sujeto colectivo (Trilla 1985, Baquero 1998)... en la escuela moderna, implica la pertenencia a un grupo cuyo aprendizaje se regula en forma colectiva y simultánea...” (Baquero, Limón 2001 p.15). La comprensión de lo colectivo plantea una necesaria atención a los procesos que se presentan en el entorno escolar y la construcción de su significación.

Así, para comprender procesos de aprendizaje y desarrollo, abordamos nociones de las teorías que estudian el aprendizaje, que se basan en las producciones de Piaget y Vigotsky. Si bien, en ocasiones, estos teóricos son vistos de manera confrontativa, en este trabajo, no se pretende oponer ciertas nociones a otras para establecer comparaciones de semejanza y/o diferencia; sino buscar conceptos que se pueden complementar y resulten interesantes para pensar procesos de prácticas de enseñanza y de aprendizaje en relación al desarrollo de la escritura en etapas iniciales.

Por un lado, al momento de ubicarse desde una posición psicogenética, Baquero (2001) afirma que en la relación (o vínculo) de conocimiento; la acción tiene una función preponderante, ya que es la “acción... constitutiva de todo conocimiento... que... involucra un vínculo práctico en el que sujeto y objeto se constituyen mutuamente... como un punto de vista interaccionista... En tal vínculo la acción presupone una organización subjetiva cuya regularidad o aspectos idénticos son en-

tendidos como esquemas” (p.34).

Este planteo puede relacionarse con el enfoque psicogenético que plantea el aprendizaje de la lengua escrita como una necesidad de reconstruir el sistema de escritura a partir de la interacción con él. Desde este enfoque se ubica al niño en el lugar de un pensador activo sobre el lenguaje. Así, para la teoría psicogenética, la reflexión que efectúa el niño frente al sistema de escritura implica abstraer propiedades comunes entre objetos diferentes y encontrar diferencias entre los aparentemente semejantes y reconocer que aquello que se abstrae no se “ve” en el objeto, sino que se construye por medio de la experiencia con los mismos.

En esta línea, la valoración de la acción en la relación de componentes del proceso de aprendizaje se regula por las dos “tendencias complementarias a la asimilación y a la acomodación... existe una tendencia a una equilibración creciente entre asimilaciones y acomodaciones del sujeto al entorno y entre los propios esquemas de asimilación del sujeto. Esta tendencia a la equilibración mayormente ordena los procesos de desarrollo en una lógica constructiva”. (Baquero, Limón 2001 p.34)

Es decir, el proceso de *equilibración* estaría funcionando como construcción de esquemas que aportan a los procesos de desarrollo. De tal modo, desde este punto de vista, “El desarrollo resulta descripto como un proceso de equilibración creciente del sujeto y el entorno” (Baquero, Limón 2001 p34).

Por otro lado, desde una perspectiva socio-histórica, la acción es vista desde un enfoque instrumental y ligado a la noción de trabajo. En ese sentido, “Vigotsky pondera la actividad instrumental y la interacción social como las unidades de análisis privilegiadas a la hora de explicar el surgimiento de un psiquismo específicamente humano, es decir, con posibilidad de regulación consciente y voluntaria” (Baquero,

Limón 2001 p.41). En relación a la categoría “trabajo” que tomará de Karl Marx, son fundamentales las nociones de herramientas y relaciones sociales del trabajo. Así pues, entendemos que, entre las herramientas semióticas que utiliza el ser humano, se ubica el lenguaje. Por lo tanto, es importante considerar la función del lenguaje, tanto es sus producciones intersubjetivas, como en la producción de lenguaje interior y de lo que hoy podríamos llamar tramas culturales, de sentido, que son tramas dialógicas. Entonces, al pensar unidades de análisis (o de sentido), acordaremos con Baquero cuando afirma: “Contémplese que la unidad de análisis propuesta para abordar el desarrollo humano otorga prioridad analítica al funcionamiento intersubjetivo sobre el funcionamiento psicológico individual. Es decir, las formas superiores, conscientes y voluntarias de actividad psicológica –las específicamente humanas- surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo mediado por signos, como el lenguaje. La conciencia no será otra cosa que una trama semántica, una matriz de sentidos o bien una suerte de diálogo interior que remeda su origen en el habla social, el diálogo” (p.41).

Es decir, el lenguaje sería la (una) herramienta semiótica fundamental en la mediación (o en la acción mediada, más precisamente). Éste sería uno de los motivos por el cual comprendemos a las prácticas de lenguaje entre los procesos psicológicos superiores, como la escritura (y recuperamos el carácter colectivo que comportan los sujetos del aprendizaje).

Esta noción se puede vincular con la problematización del objeto de lengua escrita que se hace Emilia Ferreiro cuando advierte del riesgo de confundir la lengua escrita con un código de transcripción del habla. “Las escrituras históricamente desarrolladas no codifican el habla de ninguna región en particular -porque el habla se modifica incesantemente, mientras las escrituras permanecen-, pero representan la

lengua con la que se identifican todos esos pueblos” (Ferreiro, 2012 p.253).

Ahora bien, en función de que, en torno al lenguaje, reconocemos procesos elementales (más ligados a lo orgánico) y superiores (ligados a la cultura y a la escolarización, como la escritura), es importante considerar que “los procesos de tipo elemental no se transforman en procesos de tipo superior. Constituyen, sí, una condición necesaria para su aparición pero no son una condición suficiente” (Baquero, Limón 2001 p43). Aquí consideraríamos las condiciones para aprendizaje y desarrollo. En ese sentido, reconoceríamos condiciones elementales para el desarrollo complejo de “prácticas de lenguaje” que son necesarias, pero habría que avanzar en cuáles son las condiciones suficientes para se produzca. Es decir, no habría linealidad en los procesos.

Así, para pensar los procesos de desarrollo de la lengua escrita en etapas iniciales, un aspecto a tomar en cuenta es la descontextualización necesaria (¿y suficiente?) que se requiere para ciertos procesos. “Por ejemplo, la escritura demandaría en cierta forma un uso crecientemente descontextualizado del lenguaje en comparación con el habla dialogada” (Baquero, Limón 2001 p45).

Así pues, en relación al espacio escolar, al preguntarse por sus características, Baquero enumera algunas de ellas que nos resultan operativas para la reflexión presente; “... la delimitación espacio-temporal, la creación de colectivos, la predeterminación y sistematización de los contenidos y el carácter descontextualizado de los aprendizajes que intenta promover” (Baquero, Limón 2001:181). Éstas serían las notas del entorno que nos permiten generar algunas de las interpretaciones que estamos presentando.

Entonces, para pensar la situación de aprendizaje y sus entornos, resultaría necesario establecer una oposición contextualización- descontextualización. En ese sentido, nos preguntamos: ¿Qué se entiende por contexto? Es importante comprender cómo este completa el sentido de las acciones (en especial cuando consideramos a las acciones en relación a un sujeto que interpretaremos en un sentido colectivo). Es decir, puede ser considerado como algo “externo” a las acciones, al sujeto y su construcción de subjetividad (e inter-subjetividad) en el proceso de aprendizaje y de desarrollo de sistemas semióticos como el lenguaje. O bien, podemos entenderlo como inherente a las acciones y a los procesos de subjetivación, de aprendizaje, de desarrollo. En tal sentido, dice Baquero:

“Señalemos la existencia de dos maneras de ponderar al contexto en su relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje. Por una parte... un conjunto de factores que inciden sobre un proceso –como el de aprendizaje- de naturaleza diversa...como un factor o variable incidente (...). Una segunda perspectiva, la denominada genéricamente contextualista, aun dentro de una gran variedad de posiciones diferenciadas, considera que el contexto, entendido como actividad, situación, acontecimiento, etc. Es inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo”. (p.183)

Es así que el contexto pasa a ser un factor fundamental en los procesos de desarrollo. Además, como veremos, aporta centralmente a las producciones de sentido que se van generando. Así también, desde un punto de vista lingüístico específicamente, vendría a posibilitar la conformación de sentido de los enunciados.

Ahora bien, para articular con nociones de procesos de desarrollo de la lengua escrita que son resultado de investigación psicogenética (Emilia Ferreiro) vemos, en términos generales y a la vez específicos, algunos puntos de conexión. En buena me-

dida, es importante interrogarse sobre la naturaleza del objeto de conocimiento que se intenta transmitir. Es decir, de acuerdo a qué entendamos por alfabetización en una etapa inicial, o qué entendemos por persona alfabetizada, o, cómo es el objeto mismo que es necesario emitir, se orientarán las prácticas de enseñanza para promover acciones de desarrollo de la lectura y la escritura. En tanto la lengua escrita se reduzca al sistema con carácter de “alfabético” (que se limita a combinatorias de letras y otros elementos gráficos), será un modo de comprender la alfabetización; otro muy diferente será si consideramos la lengua escrita como una praxis social-cultural, que implica las prácticas diferenciadas de lectura y escritura. Aun así, sin abandonar la noción de sistema complejo, debemos reconocer que se trata de este como representación y necesitamos preguntarnos ¿Qué representa la escritura? En ese sentido, Emilia Ferreiro plantea la centralidad de este interrogante: “... preguntas de naturaleza epistemológica que los investigadores rara vez se formulan en forma explícita, pero que los niños en proceso de desarrollo sí se formulan, implícitamente: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa?” (Ferreiro, 2012:263).

Como ya se mencionó, reconocemos que la escritura no representa el habla. Haciendo un análisis desde una perspectiva histórica, vemos que “la noción de unidades organizadas (en sintagmas y paradigmas) recién pudo ser analizado una vez que se desarrolló y se conoció con cierta profundidad la escritura. No es un análisis propio del habla, sino que el habla fue categorizada en función de la escritura. Así, “los sistemas de escritura proporcionan los conceptos y categorías para pensar la estructura de la lengua oral... La conciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, no una condición previa para su desarrollo” (Olson 1998, p.92).

En cuanto a los procesos de aprendizaje de lo escrito (se podría hablar también de apropiación o de desarrollo del lenguaje escrito), la teoría psicogenética, a través de

múltiples investigaciones, plantea que los niños piensan sobre lo escrito y construyen hipótesis al respecto. La tarea de quienes enseñan consiste, en cierta forma, en provocar situaciones en que estos complejicen sus hipótesis en relación con las prácticas cotidianas del lenguaje escrito. Así, uno de los problemas didácticos fundamentales radica en cómo hacer para tomar por objeto de referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el momento inicial de la alfabetización. En este sentido, se generan situaciones en que la reflexión se lleva a cabo en torno a todos los niveles del lenguaje, de un modo holístico y recursivo. Para comprender los principios que posibilitan que todos los miembros de una comunidad se entiendan entre sí, resulta necesario tratar de interpretar la escritura y procurar producirla.

Así, ante el interrogante de contextualización, o de entender los ámbitos escolares, enfatizamos la necesidad de re-conceptualizar el objeto de estudio y de pensar la escritura como un producto cultural, que es importante en la escuela precisamente porque es crucial fuera de ella (E. Ferreiro). Desde esta perspectiva, el trabajo con las prácticas sociales del lenguaje desde las etapas iniciales de alfabetización resulta fundamental.

Un planteo importante sería cómo hacer para que los docentes sean capaces de diseñar situaciones y de generar condiciones didácticas que permitan a los alumnos reflexionar sobre el lenguaje, sobre sus distintas unidades -menores y mayores-, sobre sus vínculos con la historia y la cultura.

Resulta fundamental destacar la necesidad de preservar el sentido de las prácticas, los niños las reconocen necesarias para su propio quehacer y se corresponden con aquellas que existen fuera del ámbito escolar, pero adquieren sentido en el mismo espacio del aula. Pensar la lengua escrita desde el punto de vista del sistema (aun y más en una etapa inicial) es descontextualizar a tal punto el objeto que pierde sentido

en sí mismo “... reducir la escritura a las letras del alfabeto es ignorar los otros indicadores... que un lector debe procesar cuando encuentra textos en situación real” (Ferreiro, 2012 p 252). Es decir, el entorno de la situación de aprendizaje de la escritura (especialmente en su etapa inicial) se constituiría en un contexto de trabajo cuyo sentido se daría en un proceso de -contextualización descontextualización-, que aporte a acciones reflexivas sobre las prácticas del lenguaje, aun en niños pequeños que necesitan reconstruir el proceso de construcción de la escritura. Es así, que necesitamos entender las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales aun en etapas iniciales. El sujeto es colectivo, se enmarca en una sociedad que puede incluir o excluir el ingreso a la cultura letrada. Recuperamos así la noción de comunidad que plantea Baquero: “la idea de comunidad... sistema de interacciones... como referencia del proceso abordado. Puede aludir a la interacción alumno-docente, al grupo de clase, a la interacción entre pares, etc. Pero siempre contemplando la inclusión en sistemas de interacción y regulación más generales...” (Baquero, Limón 2001:190).

De tal modo, hemos intentado una aproximación que aúne y complementa enfoques clásicos de las teorías del aprendizaje y desarrollo, con el objeto de reconocer (y re-pensar), los tres componentes básicos de una situación de aprendizaje, **el sujeto que aprende, el objeto a aprender** (lengua escrita) -y una **situación** singular, que en nuestro caso es el **contexto escolar**- en función de la particularidad de la enseñanza de la lengua escrita (lectura y escritura). Esperemos que este pequeño repaso por nociones conocidas sirva para ampliar miradas sobre las prácticas de enseñanza de la lengua escrita en etapas iniciales.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. & Limón, M. (2001). *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Ediciones UNQ.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75. México.

----- (2013). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Revista Polifonías*. Universidad Nacional de Luján.

Ferreiro, E. (1983). Psicogénesis de la escritura. En Coll C, *Psicología Genética y aprendizajes escolares* (pp 79-90). Madrid: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero y J. Castorina (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata. Cap. 7 pp 173- 178 (cap 8)

Vigotsky, L. (1988). La prehistoria del lenguaje escrito. En L. Vigotsky (autor), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

Piaget desde Vigotsky, Vigotsky desde Piaget. Dos autores clásicos ineludibles

Sandra María Gómez

*

Resumen

En estas páginas se pretende compartir algunos aspectos relativos a dos teorías psicológicas que han tenido como eje de trabajo la construcción del conocimiento y los mecanismos por los cuales es posible dicha construcción. Alejados de una idea de presentación confrontativa entre ambas teorías, se busca tematizar algunos puntos que den lugar a la recuperación de nudos centrales de dos sistemas teóricos que han tenido impacto sustantivo en el campo de la educación. Las Jornadas dieron la oportunidad para abrir este juego que se muestra ahora en un primer esbozo.

¿Quién pudiera atreverse a dudar de la riqueza de los dos autores que pueden ser considerados como autores clásicos? Podemos así definirlos porque ha sido sustantiva la influencia de los mismos en los distintos campos de las Ciencias Sociales y Humanas.

Las Jornadas se anuncian conmemorando los 120 años del nacimiento de Vigotsky, lo que también vale para el caso de Piaget. Nacidos en el mismo año, no tan alejados geográficamente, hicieron trayectorias diferentes vinculadas a las situaciones históricas y políticas de cada país de pertenencia. Independientemente de ello, com-

* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión y Asesoramiento Pedagógico. Especialista en Psicopedagogía (UNC) Magíster en Tecnología Educativa (TEC Monterrey, México). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad Siglo 21 y en la Universidad Católica de Córdoba. Docente en Institutos de Formación Docente. Directora de la Especialización en Sociopsicogénesis del Entendimiento Escolar (UNC).

sgomezvinales@gmail.com

partían cierto espíritu de época y lecturas semejantes. Ello se evidencia, al menos en parte, en los objetos de estudio de sendos proyectos de investigación, abordados en ambos casos desde una perspectiva genética. Desde Suiza, el planteo epistemológico pretendía dilucidar los procesos de construcción del conocimiento, en la búsqueda de dar cuenta de la génesis de las estructuras intelectuales las cuales posibilitan mayores grados de objetivación del mundo. Del lado Este de Europa, Vigotsky se estaba preguntando, en simultáneo, por la génesis de los procesos psicológicos superiores. Una de las ideas centrales de la teoría socio-histórica refiere a qué desarrollo psicológico del niño se produce en situaciones de interacción con otras personas en las cuales el niño internaliza las formas de pensamiento, las valoraciones y las formas de conducta que tienen un reconocimiento en el colectivo social, como parte de la cultura. Ambos pensadores construyen teoría psicológica sin ser psicólogos de formación inicial.

Probablemente una diferencia que ya podemos establecer es que en Piaget la psicología sirvió a su proyecto epistemológico, en tanto para Vigotsky (aunque también asumiera una inquietud de este tipo) su meta era desarrollar una psicología que permitiera capturar aspectos generales en la diversidad de fenómenos de esta naturaleza, con una fuerte preocupación por los problemas teóricos y metodológicos relativos a la construcción de este campo disciplinar.

Aun así, persiste una preocupación compartida sobre la historia de la ciencia, lo que los lleva a pensar en la necesidad de un estudio filo y ontogenético de los procesos de conocimiento. Ambos sistemas teóricos pertenecen a procesos dados en Europa Continental, los cuales no se corresponden con los desarrollos cognitivistas - lo que hay que tener presente porque muchas veces se lo mal clasifica en esta perspectiva -, teorías que se construyeron unos años antes a la revolución cognitiva y, en contraposición al asociacionismo y al conductismo.

En Vigotsky, el aporte al campo pedagógico y las derivaciones construidas desde esta teoría han sido mayores en comparación a Piaget, porque fue una de sus principales temáticas. En Piaget, esta preocupación posiblemente haya estado pero alcanza una presencia más explícita en el momento que participa de la Unesco. Recordemos que Piaget, a partir de 1926, comienza a ejercer la docencia en la Universidad Neuchatêl dictando a su vez cursos en distintas universidades. De 1937 a 1956 fue profesor de la Universidad de Ginebra y luego en la Sorbona. También nombrado en 1929 como Director de la Oficina Internacional de la Educación, para ser más tarde miembro del Comité Educativo de la UNESCO. En su obra *Psicología y Pedagogía* (1988) ofrece reflexiones acerca de aspectos epistemológicos de la pedagogía, el aporte de la psicología genética al campo educativo y los problemas de la formación docente vinculado al desarrollo de una ciencia pedagógica. Pensaba que la educación debía, entre otros objetivos, formar el espíritu experimental. En este sentido, y en sus propias palabras, decía *“había que formar inteligencias más que poblar la memoria; formar investigadores y no solamente eruditos”*.

Muchos reducen las diferencias entre estos sistemas teóricos: Piaget dio mayor relieve a los aspectos estructurales del desarrollo mental, mientras que Vigotsky destacó las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental. Se considera que la contribución de ambos autores excede esta diferencia.

Retomando a Vigotsky, nació en Orsha (Bielorrusia), cursó sus estudios de Derecho, Filosofía e Historia en Moscú y colaboró en 1924 en el Instituto de Psicología. En ese decenio produjo sustantivamente junto a un grupo de colaboradores y elaboró una auténtica reconstrucción de la psicología, dando origen a su teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos.

Su teoría defendió siempre el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores, considerándolos en su dimensión social. En sus lecturas estuvieron presentes Freud y Piaget, además le dedicó parte de uno de los capítulos de su obra *Pensamiento y lenguaje* (Vigotsky 1977) a la crítica de la idea de egocentrismo en Piaget. El autor lee este libro unos 25 años después de la muerte de Vigotsky y escribe un apéndice que se publica más tarde dentro de la misma publicación.

El intercambio asincrónico que se genera desde estas mutuas lecturas son un ejemplo de debate académico en el cual Vigotsky critica y desafía a Piaget a revisar conceptos que mucho más tarde, de forma extemporánea, Piaget pudo leer y dar respuesta a los planteos del psicólogo ruso. Este hecho, que puede ser visto como una anécdota, es traído aquí especialmente como modelo de trabajo intelectual en que “dos grandes” muestran genuino interés por la explicación e interpretación de sus objetos de estudio.

Es imprescindible que estos dos autores, como muchos otros, no se aborden desde falsos enfrentamientos, no devenidos de estas primeras fuentes, sino de construcciones posteriores que hacen los lectores y transmisores de estas ideas. Cabría visitar las obras para verificar las similitudes epistemológicas de ambos sistemas, lo que no deja de lado las adscripciones filosóficas y políticas diferentes de cada autor, cuestiones no invalidantes de los aportes realizados en cada caso.

Las Jornadas que se han organizado tienen, como lo dice la convocatoria, una pretensión de reflexionar y re-significar el impacto de sus aportes psicológicos y pedagógicos de Vigotsky en Argentina, y particularmente en Córdoba, retomando para ello aspectos políticos, culturales e históricos del surgimiento de su teoría, como así también su invaluable legado y vigencia en el campo educativo. Se considera una excelente oportunidad, en esta Escuela de Ciencias de la Educación, poder tematizar

sobre la relevancia de ambos autores. Convocó Vigotsky, y en su defecto se trae a Piaget, solo con la intención de recuperar ambos sistemas a la luz de los desafíos actuales.

Al cierre

Si estos dos considerables pensadores hoy estuviesen presentes, qué nuevos temas y de qué nuevos modos lo investigarían:

En posibles palabras de Vigotsky y probables planteos de Piaget:

1. ¿Qué lugar tienen las nuevas mediaciones, como las tecnológicas, en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores?
2. El desarrollo se liga a los procesos de interiorización y a los dispositivos escolares de interacción donde se configuran posibilidades específicas de funcionamiento psicológico intersubjetivo, ¿qué características epocales tienen los procesos de socialización y qué lugar ocupan los referentes adultos en relación a la interacción social como vía de motorización de los aprendizajes?
3. Si los vectores del desarrollo están dirigidos a promover grados crecientes de dominio autónomo (consciente y voluntario) y descontextualizado de los instrumentos de mediación, en los contextos actuales, más particularmente en nuestras tierras ¿cómo es el proceso por el cual gradualmente instrumentos de mediación crecientemente descontextualizados, como la lengua escrita y los conceptos científicos, permiten a los sujetos mayores posibilidades de objetivación e interpretación del mundo?
4. Si la experiencia física y lógica son centrales para el conocimiento de lo real, ¿qué lugar adquieren las experiencias virtuales en la construcción de las invariantes estructurales?

Ambos autores pueden dar elementos para pensar, en estos tiempos:

1. ¿Qué tipo de experiencias se procuran generar en las instituciones educativas que den lugar a la posibilidad progresiva de generación de estructuras de cooperación social que fomenten acciones democráticas e inclusivas?

2. ¿Cómo podemos entender el proceso de apropiación cultural, de construcción significativa del conocimiento?

3. ¿De qué manera las instituciones favorecen los procesos de filiación e integración social?

4. ¿Qué nuevos rasgos se identifican en los procesos de subjetivación y socializaciones actuales y qué relaciones podemos establecer con los procesos de aprendizaje en los contextos escolares?

5. ¿Qué tipo de intervenciones educativas se pueden proponer y cuáles son los temas a investigar más relevantes en función de la transformación social y el bien común, que desde la Universidad cabe inaugurar o reeditar?

La intención, se insiste, es revisarlos y ponernos a debatir...

Referencias bibliográficas

Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y Psicología del Desarrollo*. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu.

Piaget, J. (1987). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique

----- (1988). *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Ariel.

Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

----- (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*.
Barcelona: Crítica.

El formato escolar

¿obstáculo para la inclusión en la educación secundaria?

Lucía Beltramino y Micaela Pérez Rojas*

Resumen

En el presente artículo revisamos las condiciones de escolarización de los sujetos que acceden a la educación secundaria, deteniéndonos en el análisis de una variable que comúnmente se utiliza para hablar del fracaso escolar como lo es la repitencia. En este sentido, realizamos un breve recorrido histórico sobre el formato de la educación secundaria en Argentina ya que sostenemos como hipótesis que uno de los obstáculos de la inclusión escolar sería la repitencia. Para realizar este análisis recuperamos los aportes de los enfoques socioculturales basados en la teoría de Vigotsky para contrastar con argumentos psicoeducativos que identifican al fracaso escolar con características individuales de los sujetos que aprenden.

Como profesionales de la educación tensionamos dichos argumentos concibiendo a

* Lucía Beltramino Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Docente en Escuela de Archivología. Facultad de Filosofía y Humanidades en Taller de Estrategias de Estudio e Investigación. Docente en el Programa Universitario en la Carcel (PUC). Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades CIFYH.

Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba ICIEC-UEPC.

Docente en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. lucibeltramino@gmail.com

Micaela Pérez Rojas Profesora en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades CIFYH.

Miembro del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba ICIEC-UEPC. Docente en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. micaelaperezrojas@gmail.com

la educación como derecho y a la escuela como espacio público de inclusión y aprendizajes para todos los sujetos.

Educación secundaria: Formato escolar e Inclusión

La Educación Secundaria surge en nuestro país a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX como preparatoria para la elite que aspiraba a seguir estudios universitarios o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. La matriz selectiva fue un rasgo constitutivo de este nivel educativo, a diferencia de la educación primaria que desde la sanción de la Ley 1420 en 1884 se constituye como obligatoria, es decir, todos debían y podían acceder a dicho nivel.

A partir de 1945 comienza un proceso de ampliación de la matrícula del nivel secundario y se redefinen sus finalidades sociales, políticas y pedagógicas (Tedesco 1993). En 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación se comienza a ampliar progresivamente la obligatoriedad del nivel (tres primeros años) y finalmente con la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 ésta se completa incorporándose así nuevas demandas y expectativas a la escolarización secundaria. Con dicha ley, se construyen las condiciones legales para garantizar el acceso a este nivel educativo a sectores sociales históricamente excluidos.

Otro aspecto importante a destacar de la Ley de Educación Nacional es la conceptualización de la educación como bien público, como derecho social y la centralidad del Estado en la atención y garantía de este derecho. La misma, entre otras cuestiones, extiende la obligatoriedad desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de la Educación Secundaria, define la estructura del Sistema Educativo Nacional en cuatro (4) niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior); establece ocho (8) modalidades (1) para el sistema y crea el Instituto Nacional de Formación Docente.

Estas modificaciones, generadas a partir de dicha ley, se producen en un contexto donde los pilares sólidos que sostenían las instituciones de la modernidad, como por ejemplo la escuela, “han dejado de funcionar como marcos que regulan y protegen las acciones, las decisiones y las relaciones” (Alliaud, 2017:24) que allí ocurren. La institución y el docente ya no ocupan el lugar de lo sagrado e indiscutible que tenían en la modernidad y su legitimidad para poder enseñar no está dada automáticamente. En este contexto de “declive de las instituciones” (Dubet, 2006) y ampliación de la obligatoriedad educativa, la escuela secundaria y los/as docentes son llamados a cumplir más y nuevas demandas en un formato institucional que conserva los rasgos característicos de sus orígenes: espacios fragmentados de conocimientos organizados en un currículum compartimentado, fuertemente clasificado (Bernstein, 2001), encierro, movimientos vigilados, disciplinamiento, políticas y legislaciones específicas, forma de trabajos homogéneos, agrupamientos por edades, sistemas de promoción rígidos y estandarizados (Alliaud 2017), gradualidad, simultaneidad, designación de profesores por especialidad y organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi 2008, 2010). En palabras de Alliaud (2017:26) “Se da actualmente una extraña y compleja convivencia entre los rasgos propios de la institución escolar moderna y los nuevos desafíos que se le plantean en el presente. Una estructura...que fue concebida a los fines de la homogeneización social y la selección de los individuos, tiene que asegurar ahora la inclusión, la igualdad y la libertad de todos los que a ella concurren”.

Lo mencionado, entre otras cuestiones, se tradujo en la emergencia de “nuevos problemas”, que tradicionalmente habían estado ausentes de las consideraciones políticas y pedagógicas. Desde la década del 90 se presenta una creciente preocupación por la calidad y productividad de los sistemas educativos, su articulación con el mundo laboral y su eficacia y eficiencia. Problemáticas como los aprendizajes logrados por los/as estudiantes, las tecnologías de la información y comunicación, la repitencia,

(sobre) edad, desgranamiento, abandono, violencia, drogas, entre otros, que ponen a este nivel en la escena de las preocupaciones académicas y políticas. (Tenti Fanfani, 2003)

En Argentina, se instaló a partir de la Ley de Educación Nacional la preocupación por la inclusión educativa de todos/as a la escolaridad obligatoria. En relación a la inclusión encontramos diferentes discursos: a favor de la plena inclusión o bien discursos que desconfían de las posibilidades de ser educados de los sujetos provenientes de los sectores más desfavorecidos, acentuando la matriz selectiva que históricamente caracterizó al nivel secundario. Como enuncia Baquero “la sospecha se instala sobre si los niños y jóvenes de estos sectores logran reunir una suerte de requisitos que se juzgan necesarios para aprender exitosamente en la escuela en sus condiciones actuales” (2007:9)

En la actualidad, los desafíos de la inclusión se encuentran principalmente en el nivel secundario, ya que el acceso al nivel primario estaría universalizado. Según datos publicados por el INDEC en el año 2010, la cobertura del nivel para la franja etaria de 6 a 11 años fue del 99,3%. (2)

La escuela secundaria sostenidamente viene ampliando su acceso, sin embargo, la preocupación se centra en las tasas de egresos de la misma en los tiempos teóricos definidos por el sistema. Según datos publicados por el INDEC en el año 2010, concurren a un establecimiento educativo el 96% de la franja etaria de 12 a 14 años, mientras que de la franja de 15 a 17 años asistían el 79% de los jóvenes.

Como ya se mencionó, la educación secundaria pensada para ciertos sectores sociales se amplió a otros manteniendo su mismo formato, conservando las características de la modernidad, las cuales al estar naturalizadas no suelen ser problematiza-

das a la hora de pensar en las dificultades centrales de la escuela: repitencia, abandono escolar, (sobre) edad, y grado de alcance de aprendizajes significativos durante la trayectoria escolar. Es necesario recuperar el planteo de Terigi (2010) cuando expresa que la escuela propone aprendizajes monocrónicos, mismo contenido, tiempo y ritmo para todos. Esto es, una única secuencia de aprendizaje a lo largo de un tiempo determinado, esperando que el grupo de alumnos (más o menos heterogéneo en su constitución) aprenda las mismas cosas.

Como sabemos la respuesta de la escuela a quien se aleja demasiado de los aprendizajes esperados, monocrónicos, es la repitencia. Quien repite, al año siguiente se encuentra frente a la misma propuesta de enseñanza, con otro grupo, lo cual como plantea Baquero “No deja de resultar algo absurdo que ante niños que no aprenden según la estrategia que hemos puesto en marcha, nuestro recurso maestro sea hacerlos repetir lo mismo. Nótese que la expectativa tácitamente suele estar colocada en el mero paso del tiempo, es decir, que el alumno “madure” ya que nada solemos variar en el formato escolar ofrecido” (2007:27). Es decir, pareciera que la repitencia se piensa ligada a la necesidad de que el sujeto tenga mayor madurez biológica. Tal como lo plantea Vigotsky los sujetos no se ven limitados por sus condiciones biológicas, sino que debemos pensarlos en una relación indisoluble con su entorno sociocultural. Las habilidades cognitivas, según el autor, son producto de la interacción social, todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas (Vigotsky 1998). En este sentido, la escuela sería un lugar privilegiado donde podríamos potenciar el desarrollo de los sujetos mediante la construcción de situaciones que propicien aprendizajes.

Lo hasta aquí expuesto nos invita a continuar reflexionando, entre otros aspectos que merecen su análisis, sobre los límites del formato escolar moderno para lograr

la inclusión de todos/as los niños/as y jóvenes a la escuela.

Uno de los obstáculos de la inclusión escolar: la repitencia

Como se mencionó anteriormente, la repitencia es la opción que ofrece el sistema para quienes no logran aprender los contenidos en los tiempos definidos por el sistema escolar. En la provincia de Córdoba la tasa de repitencia aumentó entre los años 2003 y 2008 (8,7% a 11,9%), mientras que entre 2008 y 2013, cayó de un 11,9% a un 10,1%. Esta caída se da tanto en las escuelas de gestión estatal (de un 16,6% a un 13,8%) como en las de gestión privada (de un 5,2% a un 4,7%). (3)

Los datos presentados según la investigación realizada por UEPC muestran que la repitencia del nivel se concentra en las escuelas de gestión estatal, sector que trabaja con estudiantes que poseen mayores índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Estos presentan mayor repitencia y (sobre) edad, a la vez que provienen de familias que en muchos casos, no poseen una trayectoria de escolarización que posibilite profundizar en los hogares lo propuesto desde la escuela. Mucha de la nueva población que ingresa en el marco de extensión de la obligatoriedad educativa, son la primera generación familiar en acceder a la educación secundaria.

En este sentido, es un desafío enseñarles a estos sujetos que parecen no traer construidas las disposiciones necesarias para el éxito en la escuela secundaria. Meirieu (2013) afirma que “mientras nuestras sociedades se contentaban con hacer aprobar a un pequeño porcentaje de los alumnos, podíamos tener docentes que funcionaban con ellos con complicidad cultural, salían más o menos del mismo medio, de la misma historia; los alumnos estaban ya casi formados cuando llegaban ante ellos...Si queremos que el saber sea accesible a todos hay que desarrollar un pedagogía que no se contente con ver aprobar aquellos que están destinados con aprobar y con mirar fracasar a los demás.” (p.11).

En el campo educativo, encontramos discursos que asumen que el fracaso escolar radica en las condiciones de vida de los sujetos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos, es decir, aquellos que no tendrían las disposiciones necesarias para sortear ariosos la matriz selectiva de la escuela secundaria. “Esta perspectiva advierte que los niños y jóvenes no poseen o acceden a los recursos necesarios como para sostener luego una escolaridad exitosa. Estos recursos son tanto materiales como simbólicos y son medidos de acuerdo a lo que las escuelas parece percibirse como condición necesaria para una escolaridad no problemática” (Baquero, 2007:17).

Esta concepción del fracaso coincide con quienes sostienen que los sujetos deben tener determinadas condiciones sociales, de vida, de crianza para poder aprender. Es decir, las diferencias sociales y familiares se traducen en posibilidades de aprendizaje. Desde esta concepción, la pobreza sería la explicación del fracaso escolar medido por la repitencia.

Tal como afirma Terigi (2004) no podemos desconocer que hay sujetos que por sus condiciones materiales de vida y capital cultural heredado están en una situación de ventaja ante los bienes culturales que ofrece la escuela para su apropiación en relación a otros sujetos. Sostener dicha afirmación no implica pensar que quienes no poseen estas condiciones sociales de vida no puedan aprender. Tal como enuncia la autora, partimos de la convicción de que todos los sujetos pueden aprender en las condiciones pedagógicas adecuadas.

En tanto lo mencionado nos alejamos de perspectivas que tienden a pensar las habilidades de los sujetos como individuales, madurativas y biológicas. “La perspectiva vigotskiana alienta una búsqueda más promisorio sobre la posibilidad de detenernos y analizar las formas de interacción que la escuela promueve y la apropiación de instrumentos que posibilita, para enriquecer los procesos de aprendizaje de los

alumnos” (Aizencang y Bendersky, 2013:31). En este sentido, consideramos la escuela como espacio público privilegiado de aprendizajes, en tanto, se construyan las condiciones pedagógicas y didácticas para que todos/as puedan aprender, lo cual implicaría modificaciones en el formato escolar heredado de la modernidad.

Aprendizajes e inclusión: pensar la situación educativa

De acuerdo a lo desarrollado, nos proponemos repensar específicamente la repetencia no como problemática individual de los sujetos sino del sistema educativo y del formato escolar. Así, retomando los aportes de Baquero (2005) compartimos su posicionamiento, que explica la necesidad de desplazar la mirada puesta en el individuo a la situación, a las prácticas educativas que se despliegan en contextos específicos.

“Una mirada en situación se aparta de concepciones de aprendizaje y desarrollo homogéneas -universales- que plantean un estatuto de normalidad para todos los sujetos y dan paso a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad, para pensar en una situación donde los sujetos se involucren. Se vuelve necesario, entonces, recuperar la historia que la situación acarrea en su contexto específico, así como también las estrategias y los recursos disponibles para promover condiciones de aprendizajes, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto en su contexto.” (Aizencang y Bendersky, 2013:26).

Son los enfoques socioculturales basados en la teoría de Vigotsky, y quienes continuaron su desarrollo, los que nos permiten analizar las situaciones educativas escolares sin reducir las miradas al individuo, y pensar las interacciones entre sujetos, contextos históricos culturales, aprendizaje y desarrollo en situación.

Como afirma Baquero (2005) “...los desempeños y aprendizajes posibles de los alumnos son inescindibles de las características del formato escolar en situaciones específicas, las acciones educativas deben ser comprendidas también dentro de las posibilidades y límites que impone la situación escolar con su repertorio particular de procedimientos y estrategias históricamente configurados... El problema de la educabilidad obliga a migrar del individuo a la situación o del alumno al escenario escolar” (p.130).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, la problemática de la repitencia escolar no puede ser mirada como consecuencia de la incapacidad del individuo a aprender, sino deber ser analizada en el marco de la situación que la produce, es decir, el giro hacia el análisis de la situación implica alejarse del abordaje centrado en las capacidades de los sujetos para adaptarse al formato escolar previsto “...en tanto que es la institución escolar la que debería adecuarse a las particularidades de su matrícula. Es decir, es la situación escolar, la que debe entenderse como superficie de emergencia de las condiciones de educabilidad.” (Baquero 2005:131).

Si partimos de afirmar que no es el sujeto el que porta las condiciones de educabilidad, sino las condiciones particulares que conforman la situación escolar, las altas tasas de repitencia y abandono presentes en nuestro sistema educativo no serían la suma de fracasos individuales Sin embargo, este giro en el modo de explicar una dimensión del “fracaso escolar” se produce en el plano de las teorías psicoeducativas vigotskianas y neovigotskianas, lo cual no implica directamente cambios en las prácticas escolares y en las condiciones pedagógicas que ofrece el formato escolar para que todos/as puedan aprender.

Tal como afirma Terigi (2009) si avanzamos en esta línea de análisis la repitencia no sería un factor de riesgo educativo o indicador de fracaso escolar en sí misma,

se trata de estudiantes que “repiten” en el marco de una escuela graduada, como consecuencia de los límites de forzar a los sujetos al crono sistema escolar.

Consideraciones finales

En el presente trabajo hemos intentado poner en tensión la repitencia como respuesta del sistema para aquellos que parecen no lograr aprender en el formato escolar moderno, lo cual sería un obstáculo para la inclusión específicamente en la educación secundaria.

En tanto lo planteado consideramos oportuno partir desde los aportes de las teorías vigotskianas y neovigotskianas para pensar la repitencia, entre otras cuestiones, en la educación secundaria. Las mismas nos brindan la oportunidad de pensar el aprendizaje en situación, reconociendo tanto las características subjetivas de los que aprenden como así también las condiciones objetivas de escolarización de los sujetos y las interacciones sociales que la escuela promueve.

En este sentido, coincidimos con Terigi (2009), Aizencang y Bendersky (2013) cuando afirman que sostener esta línea argumental implica desetiquetar grupos enteros de jóvenes, en este caso, “los repitentes”, cuestionando las prácticas de diagnósticos y derivaciones comúnmente presentes en las escuelas, que intentan identificar al “sujeto problema” para ser corregido. Debemos ser cuidadosos y no utilizar “el conocimiento psicoeducativo... como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos” (Terigi, 2009: 38).

Consideramos que la gradualidad, tiempos para aprender, simultaneidad, propuestas de aprendizajes monocrónicos, entre otras características de la escuela, deben

ser repensados para poder garantizar el aprendizaje de todos los/las niños y jóvenes en el sistema educativo, prestando especial atención a los sectores más desfavorecidos, históricamente excluidos de la escuela secundaria. Es decir, repensar las condiciones pedagógicas ofrecidas a la diversidad de sujetos que habitan las aulas.

Reconocemos las dificultades que encuentran los profesores para enseñar en contextos específicos, como así también para atender a la singularidad de los sujetos que aprenden, sin embargo, debemos animarnos a pensar otra escuela posible que aloje al otro, que lo incluya en el universo cultural simbólico y en un colectivo que dé lugar a la diferencia. Si bien reconocemos que es responsabilidad de quienes enseñamos en las escuelas crear mejores y variadas situaciones para que los sujetos aprendan, no desconocemos la presencia de otras dimensiones que complejizan nuestra tarea, como lo son las condiciones laborales, de masividad de las escuelas, la escasez de recursos didácticos y las políticas educativas, entre otras cuestiones.

En este sentido, siendo el Estado el garante del derecho a la educación debe brindar las herramientas, los saberes, dispositivos de acompañamiento y tiempos institucionales de trabajo a los/as docentes para “animarnos al encuentro con el otro y pensar cada situación en contexto.” (Aizencang y Bendersky, 2013: 41).

Lo problematizado hasta aquí se relaciona con el deseo de construir una escuela inclusiva que permita torcer destinos que parecen presentarse como inevitables. “Hablamos de ayudar a los sujetos a no quedar atrapados por la dimensión material y apostar a trabajar en aquella que nos da mayores márgenes de libertad: la construcción de estrategias que les permitan constituirse como alumnos capaces de aprender y de participar de forma más activa en el devenir de sus propias trayectorias.” (Aizencang y Bendersky, 2013: 111).

Pensar en la inclusión implica la creación de políticas que procuren generar las condiciones para que todos/as puedan aprender tensionando y modificando las características del formato escolar que fuesen necesarias para atender el derecho a la educación.

Notas

(1) Modalidades del Sistema Educativo Nacional: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

(2) Datos obtenidos de INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

(3) Los datos presentados son los resultados de una investigación realizada por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. UEPC. “El nivel secundario en Córdoba”. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013”. Disponible online: <https://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-secundaria>

Referencias bibliográficas

Aizencang, N. & Berndersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R. (2007). *Sujetos y Aprendizaje*. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar”. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., y Toscano, A. G. (2005). Las prácticas psi-

coeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. En *Revista de investigación en Psicología*, 8 (1), pp. 121-137. Lima, Perú: Facultad de Psicología, Universidad Mayor de San Marcos.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol. IV.). Madrid: Morata.

Birgin, A. (2013). Entrevista a Philippe Meirieu. En *Revista Del IICE*, 0(30), pp. 5-16. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Gutierrez, G. & otros. (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Recuperado de <http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-color?e=8954587/4426824>

Tedesco, J. (1993). *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.

----- (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 11(29), 63 – 71.

------(2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.

------(2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Vygotsky, L. (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

Big data y educación: un análisis vigotskiano de los “algoritmos predictivos del éxito de los estudiantes”

Federico Ferrero*

Resumen

Este artículo se propone analizar desde el Enfoque Sociocultural un caso específico de algoritmo predictivo de aprendizajes universitarios. Intenta un análisis crítico a partir de reconocer que, aunque no se haga explícito, el trabajo con expresiones algorítmicas no es aséptico y está “cargado teóricamente”. Con este propósito abordamos un caso controversial a partir de un corpus de documentos que lo describen. Se trata del sistema Signals desarrollado en la Universidad Purdue (Estados Unidos) y dirigido a analizar grandes cantidades de datos con el objeto de determinar en tiempo real cuáles son los estudiantes “en riesgo” y cuáles los que obtendrán “éxito” en los cursos. Los principales resultados indican que existen dos conjuntos de razones para desestimar el uso de big data en contextos educativos tal como se propone en Signals. Por un lado, la tradición vigotskiana es clara en cuanto admite que la realidad estudiada puede ser explicada pero no pronosticada con exactitud. Trataremos de mostrar que este límite se vincula con el modelo explicativo subyacente, de tipo sistémico y distinto al de la clásica causalidad lineal. Por otro lado, existen reservas pedagógicas vinculadas con la cuestión ética que suscita el análisis de un sistema virtual con estas características. Esto incluye cuestiones relacionadas con: los efectos performativos de

* Licenciado en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Córdoba. Becario postdoctoral CONICET. Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación. federicojferrero@gmail.com

las etiquetas y la reproducción de un modelo único y estereotipado de desarrollo; los sistemas de referencia y la competición entre colegas por posiciones en los rankings; los efectos de ciertos análisis probabilísticos y su tendencia expulsiva; y la racionalidad instrumental que parece organizar sistemas virtuales como el que se analiza.

En el escenario actual de proliferación de datos en entornos virtuales educativos -o lo que algunos autores han denominado “dataficación” en educación (Breiter, 2016; Selwyn, 2015; Van Dijck, 2014)- se producen nuevos desarrollos evaluativos no sólo a nivel sistémico sino también en el nivel de los aprendizajes de cada individuo. Entre estos últimos, los esfuerzos para desarrollar “Análítica Predictiva” (Siegel, 2016) aumentan cada vez más con el objetivo de, por ejemplo, identificar a los estudiantes “en riesgo” y personalizar, por esta vía, las intervenciones pedagógicas.

En ese caso, el desarrollo de algoritmos dedicados a la “predicción del éxito” de estudiantes es cada vez más frecuente y, en ciertos contextos, no menos polémico. Principalmente, las discusiones tienen lugar debido a que este tipo de algoritmos suponen como punto de partida que la predicción de los aprendizajes es una tarea posible y que, además, el pronóstico puede ser preciso conforme ahora es viable aplicar ciertas estrategias estadísticas sobre grandes cantidades de datos, “big data”.

Ahora bien, es necesario señalar que la predicción no es sólo una preocupación actual y que ciertos enfoques han trabajado por décadas en esa dirección. En esta línea Simpson (2006) sostiene que, finalmente, los métodos estadísticos que envuelven análisis de regresión logística suelen ser más útiles como predictores que los cuestionarios o las opiniones de los tutores sobre los alumnos. En consecuencia, el autor alienta el desarrollo de técnicas más sofisticadas que, si bien no son todas nuevas, en la actualidad se aplican sobre grandes cantidades de datos, otrora no disponibles. Señala que, ante ese estado de cosas, los pronósticos sobre los aprendizajes de los estudiantes

pueden establecerse casi sin errores puesto que mientras más datos se incluyen en los análisis, más precisas son las predicciones.

Basados en tales enfoques, son propuestos análisis de big data a partir de algoritmos contruidos con diferentes factores pesados cuyos resultados se basan en correlaciones estadísticas. Son llamados “algoritmos de probabilidad de éxito”, o “algoritmos de predicción del éxito de estudiantes” a partir de los cuales se calcula para cada alumno de la cohorte su “riesgo de quedar atrás”. Con estos datos, las universidades contactan a sus estudiantes y recomiendan actividades que, según dicen, permiten mitigar los “riesgos detectados”. Se trata de un contacto “individual, interactivo y personalizado” adaptado a las necesidades de cada alumno y dirigido a ciertos grupos.

En términos generales y tal como puede advertirse, este tipo de propuestas confían en la predictibilidad de lo humano y asumen que las modelizaciones de los fenómenos del aprendizaje pueden entenderse como representaciones objetivas de los fenómenos sobre los que versan. Como intentaremos mostrar, ambas asunciones pueden problematizarse desde los Enfoques Socioculturales en psicología de los aprendizajes.

Los algoritmos: construcciones matemáticas “cargadas teóricamente”

Los algoritmos son expresiones matemáticas que, en principio, requieren un trabajo de modelización de un fenómeno o problema de interés. De modo que, desde el inicio, es impostergable la necesidad de problematizar la aparente total objetividad con la que se suele decir que este proceso de construcción ocurre.

Formalizar un modelo implica analizar una porción de la realidad, abstraer sus dimensiones que son componentes claves y establecer sus relaciones y reglas de comportamiento. En términos de las Teorías de los Aprendizajes supondría construir

una “unidad de análisis” como recorte teórico suficiente, relevante y pertinente de la realidad que se pretende someter a estudio (Baquero, 2012).

Ahora bien, cuando las modelizaciones se realizan de modo sistemático por programadores de computadoras, el producto que se obtiene es la construcción de algoritmos que prescriben instrucciones ordenadas y bien definidas a partir de las cuales se analizan los datos para dar solución a determinados problemas. Quienes se dedican a programar estos modelos trabajan en su diseño y en su ajuste puesto que deben adaptarlos a los cambios de las condiciones de los fenómenos modelizados. Es decir que los desarrolladores calculan probabilidades y tratan de maximizar el éxito del algoritmo en contextos dinámicos. Su objetivo final es doble. Por un lado, automatizar un proceso de cálculo que puede ser obtenido cuando el programador ya no está presente. Por el otro, y más recientemente a partir de la introducción de los sistemas expertos en los años 90, la misión de los algoritmos es evaluar situaciones y tomar decisiones para dar respuestas a problemas específicos (Sadin, 2017).

En otras palabras, para crear un modelo, se realizan “elecciones acerca de qué es lo suficientemente importante para incluir, simplificando el mundo en una versión de juguete que puede ser fácilmente entendida y a partir de la cual podemos inferir importantes hechos y acciones” (O’Neil, 2016: 20). Claramente, operan allí procesos abstractivos, y por lo tanto simplificaciones no libres de errores, que dejan afuera mucha información y resignan (a veces) cierta complejidad del fenómeno analizado.

Es evidente, entonces, que las modelizaciones reflejan enfoques y prioridades que incluso, en ocasiones, hasta son desconocidos por los propios creadores. En ellas, operan ciertas estrategias discursivas de paradigmas dominantes a partir de las cuales los algoritmos resultan en constructos sociotécnicos cuyos compromisos teóricos suelen ocultarse detrás de un lenguaje matemático pretendidamente objetivo y neutral.

Desde nuestra perspectiva, el aparente a-teoricismo y la supuesta imparcialidad que (se dice) sustentan su construcción deben ponerse bajo sospecha puesto que aunque no se expliciten, existen concepciones teóricas que sostienen su composición. Sostendremos que, en el mejor de los casos, los algoritmos dedicados a modelizar los aprendizajes de los estudiantes deberían ser sensibles a los desarrollos de teorías científicas dedicadas a explicar y describir los modos de aprender. Es por esta razón que una lectura pedagógica de los algoritmos se revela necesaria y se ejercitará aquí.

El caso Signals Course: una descripción

Un caso paradigmático de desarrollo y aplicación de algoritmos predictivos de los aprendizajes que ha generado frecuentes controversias en el campo pedagógico es el sistema Signals Course de la Purdue University (Indiana, Estados Unidos).

El proyecto fue construido sobre la premisa de que los estudiantes durante el primer año de la universidad y en contextos masivos no alcanzan un buen entendimiento de cómo están progresando en sus cursos (Pistilli y Arnold, 2010). Al ligar este diagnóstico con el problema del desgranamiento, el sistema fue presentado en 2005 como respuesta a la problemática de retención en esa universidad. Más tarde sus desarrolladores lo pusieron a prueba en 2007, realizaron investigaciones en su institución y terminaron ajustándolo durante 2008 y 2009 (Arnold y Pistilli, 2012; Arnold, Tanes y King, 2010).

En concreto, Signals es una plataforma on-line que permite a los profesores y tutores proveer feedback a los estudiantes basándose en modelos predictivos que se ejecutan en tiempo real (Arnold y Pistilli, 2012). Este sistema, utiliza datos provenientes de diversas bases que son analizados por un algoritmo de predicción del éxito de los estudiantes (*Student Success Algorithm, SSA*). A partir de allí, se identifican aprendices “en riesgo” en cada curso para luego facilitar intervenciones tendientes

a resolver los problemas detectados. Es decir que, según sus desarrolladores, *Signals* “tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a entender su progreso lo suficientemente temprano para poder buscar ayuda ya sea con el objeto de aumentar sus notas o para retirarse del módulo y tomar algún otro” (Sclater, Peasgood y Mullan, 2016: 2).

A diferencia de los sistemas tradicionales conocidos como “Sistemas de Alerta Temprano” (*Early Warning Systems o EWSs*), los creadores de *Signals* puntualizan que su algoritmo no sólo tiene en cuenta datos estáticos (como pueden ser, por ejemplo, puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas tales como SAT) sino también datos dinámicos que reflejan la participación de los estudiantes en el entorno virtual del curso (completando cuestionarios *on-line*, leyendo artículos, explorando recursos, contactando profesores, asistiendo a sesiones de tutorías, etcétera) (Arnold, Tanes y King, 2010; Pistilli y Arnold, 2010). Desde este enfoque, se dice que *Signals* logra eliminar algunos sesgos de la predicción debido a la naturaleza del algoritmo que según este descansa en datos que están cambiando continuamente. En tal sentido, los autores sostienen que esta calidad dinámica de la información aumenta la fuerza predictiva del programa (Iten, Arnold y Pistilli, 2008).

En concreto, una vez que el sistema calcula el “riesgo” de cada alumno en el curso sometido a análisis, las recomendaciones se organizan conforme la clasificación de las luces del semáforo. La luz roja “indica una alta probabilidad de no ser exitoso”; la luz amarilla “indica un potencial problema de éxito”; y la verde “demuestra una alta probabilidad de ser exitoso en el curso” (Arnold y Pistilli, 2012: 2).

Estas luces del semáforo adjudicadas a cada estudiante a partir de los resultados obtenidos al ejecutar el algoritmo, permiten desplegar un sistema de reforzamientos que es categorizado como motivacional o informativo (Tanes, Arnold, King y Remnet, 2011). Los “riesgos” son identificados desde el inicio del semestre (segunda

semana) y, en base a estas alarmas, los instructores llevan adelante diferentes intervenciones que tratan de alcanzar un “balance óptimo” entre comentarios positivos y negativos (Sclater, Peasgood y Mullan, 2016; Tanes, Arnold, King y Remnet, 2011). Puntualmente, estos llamados de atención consisten en postear la luz de semáforo correspondiente en las páginas personales del *Learning Management System* de cada estudiante, enviarles mails y mensajes de texto, remitirlos a consejeros académicos o arreglar con ellos encuentros cara a cara (Arnold y Pistilli, 2012). Se permite, en definitiva, que los alumnos vean su “posición”, sobre todo haciendo uso de un tablero personalizado que posibilita comparar su “estatus” con el de los pares de su curso (Arnold, Tanes y King, 2010).

Como se ha señalado, el cálculo que se obtiene es para cada estudiante y la fórmula del algoritmo se compone de cuatro componentes cuya validez, según sus propios autores, todavía es necesario garantizar (Arnold, Tanes y King, 2010). Los factores constituyentes son los siguientes: 1) “*performance*” medida por el porcentaje de puntos ganados en el curso a la fecha; 2) “esfuerzo”, definido por la interacción con *Blackboard Vista*, el *Learning Management System* de Purdue y comparado con los otros pares del curso; 3) “historia académica previa”, incluida preparación académica, historial académico de escuela secundaria y puntajes de pruebas estandarizadas y 4) “características del estudiante”, datos socio-demográficos y personales como lugar de residencia, edad, créditos conseguidos, etc. (Arnold y Pistilli, 2012).

En relación con los “pesos” de tales dimensiones, en la descripción del algoritmo no se encuentran evidencias sobre las relaciones matemáticas ni sobre las magnitudes atribuidas a sus componentes. De hecho, tampoco existen alusiones respecto de cómo se ha decidido establecerlos, es decir, menciones sobre la/s técnica/s utilizada/s. Según Sclater, Peasgood y Mullan (2016) posiblemente esto es así porque el algoritmo

de *Signals* es considerado propiedad intelectual de sus creadores y, por lo tanto, un producto comercial con posibilidades de venta a otras instituciones y sistemas educativos. De todas maneras, según nuestra propia revisión bibliográfica, los desarrolladores admiten que se ha adjudicado más peso a la interacción con los entornos virtuales y al comportamiento de búsqueda de ayuda (tutorías) que al rendimiento académico pasado (Pistilli y Arnold, 2010).

Los hallazgos que presentan quienes han desarrollado y estudiado la puesta en práctica del sistema, valoran positivamente la implementación de *Signals* según las percepciones de los administradores y de los estudiantes involucrados en experiencias pilotos (Arnold, Tanes y King, 2010). Además, indican que “Tomar un *Signal Course* se correlaciona con alta tasa de retención” y que se ha observado “una mejora significativa cuando los estudiantes están inscritos en al menos dos cursos que utilizan el sistema” (Arnold y Pistilli, 2012: 2). Por supuesto que este último resultado sobre la eficacia del sistema es, planteado de tal manera, como el que ha suscitado mayores controversias en la literatura sobre el tema. De todos modos, como intentaremos mostrar, otras discusiones podrán desplegarse cuando atendemos a la crítica que ejerce el paradigma vigotskiano de investigación.

Un análisis vigotskiano del caso

En el caso examinado el objetivo perseguido es la predicción de los aprendizajes e, indirectamente, el incremento del éxito estudiantil y de las tasas de retención de la institución (Arnold, Tanes y King, 2010). La pregunta que sobrevuela es, entonces, sobre la efectiva posibilidad predictiva conforme los desarrollos teóricos del Enfoque Sociocultural.

Como sabemos, la perspectiva vigotskiana de investigación ofrece una clara respuesta a este interrogante en la medida que sus integrantes sostienen un interés

genético aunque no predictivo. Pero ¿qué condensa este principio?

Tanto como el enfoque de la Epistemología Genética de Piaget, el estudio de los procesos psicoeducativos desde el Enfoque Sociocultural supone un sujeto cuyo proceso de desarrollo puede ser reconstruido hacia su génesis aunque ello no habilita, claro está, la descripción futura de tal curso de desarrollo. Al respecto, Baquero sostiene que “Dada la incertidumbre o indeterminación de nuestros modelos de explicación genética, por emergencia, por atención al funcionamiento de sistemas complejos, dinámicos, abiertos, etc. las posibilidades de predecir en detalle se tornan limitadas, no así, necesariamente, las posibilidades de explicación” (2014: 1).

En la misma línea y siguiendo a Valsiner, se sostiene que pese a lo que querrían sus practicantes más rígidos, la psicología “no puede definirse como una *ciencia del control y la predicción de nada* -ya sean ideas o conductas- por la simple razón de que el control sistémico produce precisamente el surgimiento impredecible de formas nuevas” (2012: 142). En efecto, la complejidad de los procesos de aprendizajes situados establece un problema metodológico serio puesto que para lograr predicciones deberíamos ser capaces de controlar totalmente tales escenarios. Pero aún en ese caso, nuestros propósitos fracasarían puesto que el mismo control dispararía nuevas formas inesperadas de aprendizajes.

Ahora bien: ¿qué razones puntuales alega la tradición vigotskiana para admitir la explicación y desestimar la predicción? El principal argumento ofrecido refiere al modelo de explicación adecuado según los principios teóricos del Enfoque. Veremos a continuación algunas acepciones para la noción de “explicación” a las que se adscribe valorando cómo, a partir de ellas, puede ser leído el caso sometido a análisis.

Por ejemplo, en “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores” (2009)

Vigotsky alienta el trabajo explicativo (en contraste con el descriptivo) y precisa cual es el tipo de explicación que cree apropiado. Allí, nuestro autor considera el interés “histórico” (en el sentido genético) para abordar el estudio de los aprendizajes precisando que “*Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio*; (según) esta es la exigencia básica del método dialéctico” (2009: 104).

Ante ello y con algunas reservas, es posible sostener que si bien (claramente) *Signals* no es un proyecto alineado a los principios vigotskianos, debe concederse que existe una cierta sensibilidad hacia, al menos, atender a los procesos y no sólo a los productos de la evaluación. El ingreso de datos dinámicos al sistema, podría leerse en términos de este señalamiento aunque es evidente que tal priorización procesual no satisface los requerimientos del método dialéctico que el Enfoque Sociocultural adopta (Castorina, 2010; Castorina y Baquero, 2005).

A los fines de avanzar en el análisis, otro sentido vigotskiano que nos interesa es la idea de “explicación por unidades antes que por factores”.

La crítica a la usual “factorización” de la realidad es, por lo menos, una crítica a los análisis ad hoc que seccionan los fenómenos en partes o factores y se dedican al estudio independiente de cada una de esas piezas. Recordemos como en “Pensamiento y Lenguaje” (2010) Vigotsky expone los riesgos de este proceder analítico con la presentación de su famosa analogía del análisis químico del agua: al partir la molécula, el estudio independiente de sus elementos (hidrógeno y oxígeno) exhibe propiedades opuestas (encender y mantener el fuego) a la del agua en tanto compuesto químico complejo. De allí se deriva que la reserva del carácter orgánico de la unidad de análisis como recorte suficiente, permite reconstruir las relaciones entre los elementos identificados y evita, con ello, que se pierdan las propiedades del todo. En este sentido, no sólo importan los componentes de las unidades de análisis sino también la naturaleza

de las relaciones dinámicas que entre ellos se establecen (Baquero, 2012).

Desde esta perspectiva la explicación no puede descansar en un modelo de factores agregados sino que, necesariamente, debe recurrir a un modelo de unidades de análisis. Al respecto, señala Valsiner que ante el estudio del desarrollo, “Es la síntesis, más que el análisis, lo que debe comprenderse” (2012: 143).

Sin embargo, sabemos que existen sofisticadas técnicas estadísticas de factoreo que permiten extraer de los datos observacionales los factores “cruciales” que “componen” un determinado fenómeno. La recomendación de Valsiner (2012) es pertinente aquí puesto que no se está diciendo que los análisis son infructuosos sino que el objetivo final es la comprensión compleja de las síntesis, el conocimiento de la calidad de las relaciones entre las dimensiones identificadas. Se trata, en definitiva, de reconocer que estos poderosos resultados estadísticos no deben abordarse como destino de investigación sino como punto de partida dirigido a esclarecer, finalmente, la calidad de las relaciones entre las dimensiones analíticas halladas.

Conforme con ello y otorgando la función exploratoria que -creemos los análisis factoriales merecen- tampoco encontramos en el corpus analizado una descripción que permitiera conocer con qué rigor se definieron los factores del algoritmo. Sabemos que *Signals* implica una explicación por factores agregados pero desconocemos el procedimiento con el que se establecieron tales componentes analíticos. Solo se menciona que con el sistema, “los estudiantes no se ubican en riesgo debido a un sólo factor; el riesgo es determinado por un paisaje contextualizado que varía de estudiante a estudiante basado en los datos que comprenden los cuatro componentes del SSA” (Arnold y Pistilli, 2012: 2).

Más datos al respecto permitirían esclarecer el sentido de “contexto” al que

aquí se hace referencia y los modos con los que se definieron las dimensiones. La operacionalización de cada una de ellas es al menos pobre y problemática y parece prescindir de una orientación teórica explícita. Por ejemplo, el componente “esfuerzo” es definido por la cantidad de interacción de cada alumno con los sistemas virtuales de gestión y comparado con los pares. Quizás un análisis teórico más profundo pueda orientar mejores decisiones en la tarea de operacionalización de la categoría “esfuerzo” y de los restantes tres componentes también.

En principio, no se menciona compromiso explícito con alguna teoría pertinente, tampoco se especifica/n la/s técnica/s de minería de datos utilizada/s para la construcción del modelo, ni se da cuenta de revisiones teóricas alrededor de los datos obtenidos por inducción. En términos hipotéticos, es posible sostener que un cierto a-teoricismo y, sobre todo, la falta de validación que los mismos desarrolladores admiten, constituyen problemas no menores a la hora de modelizar los aprendizajes y el éxito de los estudiantes a partir de los cuatro factores del algoritmo. De todas maneras, la opacidad en la presentación de la información impide análisis más precisos y críticas más fundamentadas.

Por otro lado, no debería dejar de agregarse a esta cadena hipotética cuestiones vinculadas a la validez, pero en su sentido normativo. Podríamos preguntarnos entonces si, en el caso de análisis, la medición de lo que es cómodamente medible está sustituyendo la medición de lo valorado como importante. En este sentido, Biesta esclarece:

Más que la pregunta de la validez técnica -es decir, la pregunta de si estamos midiendo lo que buscamos medir- el problema yace en lo que sugiero llamar la validez normativa de nuestras mediciones. Esto tiene que ver con la pregunta de si estamos midiendo lo que valoramos o

si estamos midiendo aquello que es fácilmente medible, llegando a la situación en que valoramos lo que podemos medir o aquello que se ha medido. El auge de una cultura del rendimiento en educación, una cultura en donde los medios se transforman en fines en sí mismos y los objetivos e indicadores de calidad se confunden con la calidad misma, ha sido uno de los principales impulsores de un enfoque en donde la validez normativa (en donde medimos lo que valoramos) está siendo reemplazada por la validez técnica (en donde se supone que tenemos que valorar lo que es medible) (2014: 49).

Ahora bien, hasta aquí hemos considerado algunas limitaciones para la predicción exacta del desarrollo de los sujetos y hemos reconocido dos sentidos para la explicación en la línea Sociocultural de investigación: la acepción “histórica” de la explicación (centrada en los procesos de transformación y no en los “productos psicológicos fosilizados”) (Vigotsky, 2009) y la idea de explicación por unidades de análisis (en contraste con la explicación por factores) (Vigotsky, 2010).

Queda, sin dudas, destacar otro compromiso del enfoque Sociocultural con el trabajo explicativo: la adscripción a modelos sistémicos y no a la causalidad lineal (o causalidad por variables independientes). Esta última supone que ciertas condiciones antecedentes garantizan la ocurrencia de otras variables dependientes razón por la cual, si se ha logrado establecer este tipo de causalidad, es esperable que la predicción pueda preverse con relativa facilidad. Como sabemos, el inconveniente de esta concepción radica en que los problemas complejos (como el que *Signals* se propone modelizar) no permiten derivar rápidamente de las condiciones antecedentes un resultado consecuente: es necesario dar cuenta de los modos de producción de tal fenómeno porque este es irreductible a sus condiciones de inicio (Castorina, 2007).

Tal circunstancia, pone en evidencia que no se puede reducir la explicación a la causalidad lineal, que allí opera una cierta estrategia intelectual dominante y que, ante distintas alternativas (Comesaña, 2001), es necesario optar por el modelo explicativo más adecuado para el problema específico que nos dedicamos a estudiar. Al respecto, Castorina aclara:

No estamos diciendo que las explicaciones causales sean intrínsecamente inadecuadas para dar cuenta de los fenómenos psicológicos. Hay una amplia producción de PE (Psicología Educativa) que ha verificado exitosamente que ciertos fenómenos psicológicos o su variación dependen de ciertas condiciones antecedentes. Más bien, procuramos identificar ciertas preguntas que se formulan los investigadores y no se responden por esta vía (2007: 32).

A partir de allí, un último comentario puede aquí ser realizado considerando el planteo del sistema *Signals*. Según el proyecto, luego de ejecutar el algoritmo, un determinado puntaje obtenido por cada estudiante redundaría en alguna condición de éxito académico. Ante ello, es necesario abrir una discusión en torno a la efectividad de un modelo causal de esta naturaleza en cuanto se dirige a dar cuenta de los complejos y diversos modos de producción del “éxito de los aprendizajes en la universidad”. En efecto, se hace difícil quedar satisfechos con un esquema de este tipo que analiza el comportamiento de cuatros dominios distintos cuyas relaciones con el fenómeno “destino” aún no están validadas.

Creemos que en el caso de *Signals*, el modelo explicativo a utilizar no puede adscribir al de la causalidad lineal y, por lo tanto, dada la complejidad del fenómeno que se trata de explicar -el “éxito de los aprendizajes”- no es posible extraer de allí predicciones refinadas sobre el futuro rendimiento de los estudiantes.

Castorina es claro al respecto y sugiere que “En la emergencia de la novedad (psicológica) hay algo irreductible a lo establecido en sus antecedentes, en cualquiera de ellos. Por lo tanto, se debe rechazar la generalización abusiva del modelo causal para todo fenómeno psicológico” (2007: 33). Así, el éxito en los aprendizajes que pretende explicar y predecir el algoritmo de *Signals* es difícilmente derivable del comportamiento de los cuatro componentes o factores antes descritos. Una estrategia de este tipo parece un intento arriesgado para saldar un complicado problema en educación por la vía de la causa lineal de un efecto.

Hacia el final, debe decirse que (además) resulta abiertamente problemática la lectura que los desarrolladores de *Signals* realizan sobre la correlación estadística detectada. Al leer allí una relación causal lineal (“el uso del sistema trae como consecuencia alta tasa de retención”) se malinterpreta la expresión estadística y se ratifica el pretendido modelo lineal causa-efecto que, según lo argumentado aquí, es inadecuado.

Las discusiones sobre los valores

La posibilidad de predicción de fenómenos complejos en psicología no sólo arrastra problemas de tipo teórico-metodológicos sino también otros inconvenientes vinculados a cuestiones éticas. Discusiones en este registro suponen problematizar, entre otras, algunos aspectos que emergen del análisis del caso: el modelo único y rígido de desarrollo que se reproduce a sí mismo; los sistemas de referencia y la competición entre colegas; la tendencia expulsiva de ciertos análisis estadísticos; y la racionalidad instrumental que parece organizar el programa.

En primer lugar, sabemos que cuando los pronósticos se pronuncian en el ámbito educativo, estos terminan dictaminando modos de aprender a los que los sujetos se atienen. En todos los casos -y en especial cuando los vaticinios son pesimistas o de

fracaso- la fuerza performativa del acto termina anclando a los sujetos en esas etiquetas y sus prácticas acaban acomodándose a tales dictados.

Las investigaciones sociológicas y psicoeducativas refieren a este proceso en términos de “efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1968), “profecía autorrealizada” (Merton, 1948) o “valor performativo de los etiquetamientos” en ocasión de los trabajos que abordan, por ejemplo, la discutida noción de “educabilidad” (Baquero, 2013).

En el caso que venimos siguiendo, el de los algoritmos predictivos, ocurre algo similar puesto que allí tiene lugar lo que autores como O’Neil llaman el “bucle de *feedback* pernicioso” por cuanto los modelos terminan ayudando a justificar sus asunciones iniciales. En este sentido, la autora sostiene que “Este bucle destructivo gira y gira, y en el proceso, el modelo se convierte en más y más injusto” (O’Neil, 2016: 29). Se trata, en definitiva, no sólo del establecimiento de un modelo de normalidad rígido y único, sino también de su propia reproducción.

De manera evidente, vuelven a escena algunos efectos poco éticos de los usos de la predicción en educación, aunque ahora el mecanismo de pronóstico está basado en la programación de computadoras y en el análisis de grandes cantidades de datos.

Las investigaciones previas han esclarecido el mecanismo. Cuando se efectúan los auspicios, se ancla al sujeto en categorías previamente establecidas para él, se lo ciñe a sistemas clasificatorios ajenos y se le impide la producción de novedosas respuestas. De cierto modo, estas reservas también han sido mencionadas en las investigaciones que evaluaron *Signals*. Sostienen al respecto que los instructores entrevistados manifestaban preocupación por el hecho de que los estudiantes desarrollaran una dependencia hacia el sistema en lugar de habilidades de aprendizaje independiente

(Sclater, Peasgood y Mullan, 2016; Arnold y Pistilli, 2012).

Podríamos preguntarnos si los efectos no son más nocivos aun cuando se advierte que el modelo sanciona y estimula una manera homogénea de aprender, una forma restrictiva y estándar de éxito que se reproduce a sí misma. Si esto es así, observamos un escenario preocupante en el que la diferencia y la creatividad deben ser disueltas en la medida que los aprendizajes tienen la obligación de reacomodarse en la clasificación que ordena las prácticas legítimas. De todas maneras, es importante señalar que el problema no es la estrategia de estandarización en sí misma -que muchas veces resulta adecuada para resumir grandes cantidades de datos- sino la violencia simbólica que frecuentemente se ejerce mediante ella. Con ello nos referimos a las riesgosas estrategias de evaluación que terminan entendiendo a las diferencias sociales y culturales (por ejemplo) como evidencias de déficits cuando, de hecho, la deficiencia es creada por las miradas sesgadas de los propios investigadores (Cole, 2013).

En segundo lugar, otro comentario puede realizarse en términos de las condiciones de comparabilidad de puntuaciones que el sistema crea. En referencia a ello, no queremos dejar de mencionar que cuestiones de diseño del algoritmo en *Signals* -vinculadas con la comparación del estatus de los estudiantes en relación con los demás miembros del grupo (clase) y no en referencia a un dominio determinado (por ejemplo, un conjunto de saberes o prácticas)-, pueden resultar problemáticas conforme los desarrolladores se comprometen con enfoques evaluativos de tipo psicométricos en un contexto educativo. Como bien señalan Mesía Maraví y Frisancho León (2013) sabemos que este enfoque evaluativo está dirigido a captar diferencias inter-individuales comparando las puntuaciones de cada sujeto con las de su grupo de pertenencia (norma) sin registrar -a diferencia de los conocidos modelos edumétricos- la posición alcanzada por cada estudiante en relación con un corpus de saberes o prácticas a

priori definidos (criterio). Consecuentemente, el enfoque evaluativo normativo que adopta Signals, se dispone a comparar diferencias de “aptitudes exitosas” entre sujetos abriendo la puerta para que, quizás, se institucionalicen ciertas dinámicas grupales ante las cuales, muchas veces, los sujetos están compelidos a resguardar con recelo la propia posición en los rankings.

En tercer lugar, la pregunta por la exclusión que estos tipos de sistemas digitales instalan, requiere a nuestro modo de ver otra interrogación en el orden de los valores. Sostenemos que muchas de las discusiones sobre probabilidad estadística debieran primero establecerse en clave axiológica cuando el dominio de aplicación es la educación.

Ante la pregunta: ¿es posible admitir “falsos positivos” en nuestros cálculos probabilísticos si adherimos a la perspectiva del derecho a la educación? Creemos que no. Imaginemos entonces un sistema virtual del tipo de *Signals* que sea utilizado para seleccionar estudiantes en una institución educativa: ¿es deseable aceptar el Error de Tipo I en educación, no permitiendo el ingreso de un sujeto a pesar de que tenga derecho a hacerlo? Irremediabilmente, al aceptar un error de este tipo estaríamos cometiendo una equivocación equivalente a la de “declarar culpable a un inocente”. En efecto, diremos que el derecho al acceso a la educación como principio, debiera jugar un papel crucial en el diseño de sistemas virtuales que proponen la toma de decisiones considerando estas formas de errores y estos métodos. El compromiso con la inclusión educativa debiera hacer justos los sistemas virtuales guiando decisiones constitutivas desde el punto de vista técnico.

De la misma forma, la identificación de grupos de estudiantes con “más riesgos” debiera ser la “zona prioritaria” para el apoyo institucional conforme se adhiere a una política de inclusión en educación. Desde esta perspectiva es impensable que

se cancelen las recomendaciones y seguimiento a los grupos con peores *performances* y que el apoyo se centre en los sujetos con riesgo medio. Este señalamiento se realiza por cuanto algunas controvertidas investigaciones sostienen que en los grupos en situación de “mayor riesgo” se observa una menor capacidad de respuesta en comparación con aquellos de “riesgo medio” (véase discusiones al respecto en Simpson, 2006).

En cuarto lugar, es imprescindible al menos mencionar la crítica que se ha realizado a la racionalidad instrumental usualmente imbuida en estos sistemas virtuales de gestión educativa. Podríamos entonces traer la referencia de Philippe Meirieu quien, en su defensa de la pedagogía de las condiciones (y no de las causas), sostiene que el aprendizaje no puede ser reducido a un conjunto de objetivos milimétricamente secuenciados puesto que entiende sobre la decisión de aprender:

Ésta no es producto de ninguna ‘causa’ mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis *a priori*. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien las adopta. Se adopta, por el contrario, para ‘desprenderse’ de lo que se ‘es’, para ‘deshacerse’ de lo que dicen y saben de uno, para ‘diferir’ de lo que esperan y prevén (...) Ahora bien: aprender es atreverse a subvertir nuestro ‘verdadero modo de ser’; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo (Meirieu, 2010: 79-80).

Se trata, en suma, no sólo de poner la idea de irreductibilidad del aprendizaje en primera plana, sino y sobre todo, de hacer lugar al tono y tipo de discurso típicamente pedagógico que en estas discusiones suele ser dejado afuera. En el fondo, y

aunque sea un proyecto ambicioso, se apuesta a restituir la centralidad de la dimensión axiológica en la discusión sobre los sistemas virtuales de gestión educativa y, por lo tanto, del discurso pedagógico en sí.

Reflexiones finales

En esta oportunidad hemos ejercitado un análisis sobre el caso específico de un “algoritmo predictivo de éxito” observando aspectos teórico-metodológicos y éticos puntuales.

Por un lado, se ha mostrado que la tradición vigotskiana admite la explicación de la realidad estudiada pero no su pronóstico puesto que el modelo explicativo subyacente, de tipo sistémico, es claramente distinto al de la clásica causalidad lineal. En efecto, las teorías del aprendizaje de tradición Sociocultural habilitan un trabajo de reconstrucción de trayectorias, pero no de predicción pormenorizada del desarrollo de los sujetos. Nos invitan a tolerar la frustración que provoca darse cuenta de que el objeto de estudio es incontrolable y, finalmente, impredecible.

Por otro lado, cuando la educación es entendida desde una perspectiva emancipadora y humanista surgen algunos puntos a considerar. Entre ellos, hemos problematizado cuestiones vinculadas con: el “modelo de normalidad” único, estereotipado y auto-reproducido basado en decisiones metodológicas y teóricas controvertidas; los sistemas de referencia centrados en evaluar diferencias inter-individuales de los estudiantes desde el punto de vista psicométrico; los efectos de ciertos análisis probabilísticos y su tendencia expulsiva; y la racionalidad instrumental subyacente en este tipo de sistemas.

No obstante, si bien se han propuesto algunas líneas críticas para analizar el caso -por supuesto de ninguna manera aquí saldada- debe señalarse que ellas no im-

piden reconocer la existencia de sistemas y algoritmos representativos de propuestas interesantes en educación. Como sabemos, cada vez es más necesario consensuar análisis apropiados de las grandes cantidades de datos disponibles en las instituciones educativas que, por cierto, no suelen ser aprovechadas con todo su potencial. Nuestro desafío, en primera instancia, es el acuerdo sobre metodologías de análisis de datos adecuadas que contemplen no sólo cuestiones técnicas sino también otras de tipo pedagógico.

El reto del trabajo interdisciplinario junto a programadores requiere que el aporte sea realizado no solo desde la Pedagogía sino también desde las Ciencias de la Educación. Una apuesta de estas características se orienta, entonces, al desarrollo de una línea de reflexión que podría denominarse “análisis pedagógico de los algoritmos” o que bien podría incluirse en los conocidos “estudios críticos de los algoritmos”.

Lo interesante es que el conocimiento producido en el campo pedagógico pueda reconocer en los aparentes nuevos fenómenos tecnológicos a viejos nudos conceptuales. Así, la Pedagogía, una disciplina normativa comprometida con ciertas versiones valorativas del mundo, nos permite, por ejemplo, advertir la potencia de la producción de conocimiento estadístico, pero, a la vez, valorar sus usos pertinentes y sus límites en educación. En otras palabras, nos enfoca en “medir lo que valoramos” para no terminar valorando lo que podríamos medir cómodamente. Al mismo tiempo, las Ciencias de la Educación que se dedican al estudio de los aprendizajes -sólo para mencionar un caso-, pueden ofrecer frondosas discusiones sobre temas controvertidos tanto como hallazgos científicos que permitirían saltar problemas ya resueltos. Del mismo modo, aportes metodológicos en educación alertan sobre la irrenunciable carga teórica de los diseños y de las interpretaciones y, a partir de allí, estimulan vínculos entre trabajo inductivo y reflexiones teóricas puesto que le conceden a estas

últimas un lugar ineludible incluso en las propuestas más duras de análisis de *big data*. Con ellas, nos referimos a aquellos planteos analíticos que se dirigen a encontrar asociaciones y patrones resultantes del “puro” análisis de datos observacionales, es decir, análisis efectuados con “independencia” de toda intervención teórica (tal como estos enfoques refieren).

Quedan, hacia el final, algunas interrogaciones generales que pueden presentarse alrededor de los tres criterios propuestos por O’Neil (2016) para evaluar algoritmos: daño, opacidad y escalabilidad.

En primer lugar, en relación con los efectos dañinos, ya hemos repasado algunas cuestiones éticas generales que merecen nuestra atención para pensar en sistemas virtuales de gestión educativa: desde las injusticias que los algoritmos alientan hasta el ambiente asfixiante recreado por el bombardeo de recomendaciones dispuestas a controlarlo todo.

En segundo lugar, sostenemos que la necesidad de hacer públicos y transparentes los algoritmos debe plantearse en un doble sentido. Así, la transparencia no es sólo un valor requerido por los científicos que se disponen a llevar adelante análisis críticos de algoritmos sino también y, sobre todo, por el derecho a conocer que poseen los sujetos que eventualmente sufren sus efectos.

En tercer lugar, en cuanto al problema de la escalabilidad, creemos que este criterio también debe plantearse en dos niveles. Por un lado, tal como lo sugiere O’Neil (2016), la descontextualización de los algoritmos de sus condiciones iniciales de producción y su posterior aplicación a otros contextos macro arrastra efectos negativos vinculados con el desconocimiento de las dinámicas particulares de las variadas situaciones que son alcanzadas por los algoritmos. Pero, al mismo tiempo, entendemos

que la escala de los individuos merece una atención especial puesto que, como hemos mencionado, sobre las vidas concretas de los estudiantes se constatan muchos de los efectos injustos. Se propone, entonces, evitar no sólo la escalabilidad de los algoritmos hacia el nivel macro, sino también los procesos de instanciación de los efectos dañinos del algoritmo que impactan de lleno en el nivel micro, el de cada individuo particular. Con esto queremos decir que, posiblemente, a nivel institucional ciertos algoritmos en educación pueden ser soluciones poderosas en la medida que sus resultados son orientadores de la toma de decisiones en términos organizacionales, pero que, a la vez, el uso desagregado de los datos hasta el nivel micro (el de la identificación de los individuos), podría dañarlos. En este sentido, el mismo Siegel señala que “Con solamente unas llamativas excepciones, encontramos que las organizaciones, más que los individuos, se benefician con el empleo de la Analítica Predictiva” (2016: 18). Ante estos riesgos, para proteger a los sujetos, las estrategias de “anonimización” de los estudiantes se sugieren como interesantes iniciativas.

Finalmente, entre las limitaciones de este trabajo es necesario señalar que en el caso de *Signals* se ha analizado el modelo propuesto, pero no el proceso de su construcción y entrenamiento debido a la limitada información que ha sido posible recopilar. No obstante, sabemos que el *Machine Learning* permite “entrenar modelos” para hacerlos más precisos conforme en cada iteración se produce ajuste de su poder predictivo. Supone, así, que los sistemas aprenden por su propia vía fruto de un conocimiento profundo y extenso tanto de las situaciones pasadas como de las presentes, es decir, actualizadas en tiempo real.

Esta situación contribuye, desde el punto de vista de Sadin, a que las máquinas se afirmen como “un poder a la vez cercano y lejano, que orienta nuestros comportamientos, pero que se sitúa a distancia de nosotros mismos, en una suerte de *universo*

cerebral artificial paralelo en expansión continua” (2017: 29) a partir del cual se instaura un gobierno robotizado de la vida social. En este complejo contexto, abrimos un nuevo conjunto de preguntas pendientes: ¿cómo aprenden las máquinas a diferencia de nuestros aprendizajes?, ¿cuán automáticos y accesibles son estos procesos de construcción de conocimientos? y ¿cómo, eventualmente, interactúan los aprendizajes y las decisiones provenientes de estos distintos agentes?

Referencias bibliográficas

Arnold, K y Pistilli, M. (2012). Course Signals at Purdue: Using Learning Analytics to Increase Student Success. *Learning Analytics and Knowledge*. ACM.

Arnold, K., Tanes, Z, y King, A. (2010). Administrative perceptions of Data-Mining Software Signals: promoting student success and retention. En *The Journal of Academic Administration in Higher Education*, 6 (2), 29-39.

Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Polifonías*, 1 (1), 9-21.

----- (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. En *Diálogos Pedagógicos*, XI (21), 157-190.

----- (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar. En Seminario Latinoamericano “*La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana*”. Bogotá. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93-ricardo-baquero>

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. En *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.

Breiter, A. (2016). Datafication in education: a multi-level challenge for IT in educational management. En Torsten Brinda, Don Passey, (Eds.), *Stakeholders and Information Technology in Education*. Berlin: Springer.

Castorina, J. A. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson (Comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educativa* (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.

Castorina, J. A. (2010). La Dialéctica en la Psicología del Desarrollo: Relevancia y Significación en la Investigación. *Psicología: Reflexão e Crítica*. 23 (3): 516-524.

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). Dialéctica y psicología del desarrollo: *el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cole, M. (2013). Standardization as a Form of Symbolic Violence. *Society for Research in Child Development*, Seattle, April 18. Recuperado de https://www.academia.edu/31263455/Standardization_as_a_Form_of_Symbolic_Violence?auto=download&campaign=weekly_digest

Comesaña, J. M. (2001). *Lógica Informal, falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires: Eudeba.

Iten, L., Arnold, K. y Pistilli, M. (2008). *Mining real-time data to improve student success in a gateway course*. Eleventh Annual TLT Conference. Purdue University, Indiana.

Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.

Mesía Maraví, R. y Frisancho León, A. (2013) Evaluación Psicométrica y Evaluación Edumétrica. *Investigación Educativa*, 17 (31), 93-108.

O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. EEUU: Crown.

Pistilli, M. y Arnold, K. (2010). Purdue Signals. Mining real-time academic data to enhance student success. *About Campus*, 15 (3), 22-24.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinegart and Winston.

Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sclater, N. Peasgood, A, y Mullan, J. (2016). *Learning Analytics in Higher Education. A review of UK and international practice* (Case Study Traffic lights and interventions: Signals at Purdue University). Inglaterra: Jisc. Recuperado de <https://www.jisc.ac.uk/sites/default/files/learning-analytics-in-he-v3.pdf>

Selwyn N. (2015). Data entry: Towards the critical study of digital data and education. En *Learning, Media and Technology*, 40 (1), 64-82.

Siegel, E. (2016). *Predictive Analytics. The power to predict who will click, buy, lie or die*. EEUU: Wiley.

Simpson, O. (2006). Predicting student success in open distance learning. En *Open Learning*, 21, 2, 125-138.

Tanes, Z., Arnold, K., King, S. y Remnet, M. (2011). Using Signals for appropriate feedback: perceptions and practices. En *Computers and Education*, 57, 2411-2422.

Valsiner, J. (2012). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.) *Desarrollo Cognitivo y Educación* [1]. *Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: big data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12 (2), 197-208.

Vygotski, L. S. (1978/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

----- (1934/2010). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Ares: Paidós.

El docente como aprendiz. Pensar las relaciones intra e intersubjetivas en la formación profesional

Natalia González y Carola Rodríguez *

Resumen

El presente artículo constituye un trabajo colaborativo que intenta aportar nuevas reflexiones acerca del aprendizaje a partir de las categorías conceptuales de la teoría socio histórico cultural de L. S. Vigotsky, tomando como principal preocupación la formación profesional de docentes en instancias de capacitación y actualización. Dicha indagación, centra su interés en conocer y comprender al docente como aprendiz y a los escenarios de formación continua como espacios de intercambios intersubjetivos entre los participantes.

Desde un enfoque sociocultural, se intenta centrar el análisis sobre los modos en los que se expresa la problemática de apropiación y transferencia de los aprendizajes en situaciones de capacitación. En este contexto se otorga especial importancia

* Natalia Gonzalez Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, Cátedra Teorías del Aprendizaje. Docente Adjunta Escuela de Archivología y Bibliotecología. Docente de grado y posgrado. Universidad Nacional de Córdoba. Co-directora equipo de Investigación. CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Sub Directora General de Escuelas Primarias de la Municipalidad de Córdoba.

nataliagonzalez70@hotmail.com

Carola Rodriguez Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Pedagogía de la Formación. Universidad Nacional de Córdoba.

Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, Cátedra Teorías del Aprendizaje. Investigadora. CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Docente y Regente del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

carolarod@hotmail.com

a las conceptualizaciones que aportan las categorías teóricas propuestas por L. S. Vigotsky referidas a la distancia que se establece en el aprendizaje, entre lo práctico y lo abstracto, constituyendo dicha relación uno de los principales aportes de su teoría.

Consideraciones iniciales para comprender la problemática

La obra de Vigotsky ha sido tomada como referencia, dado que representa una teoría de las posibilidades del desarrollo cognitivo ofreciendo una perspectiva contextualista de los procesos mentales, asignándole un papel fundamental a las relaciones intersubjetivas en los procesos de aprendizaje. La vigencia de estos aportes, se ve reflejada en múltiples trabajos de autores como Bruner, Moll, Kozulin, Baquero, Cazden, Riviere, Wertsch, entre otros.

En este contexto, resulta pertinente conocer las modalidades que asumen las instancias intersubjetivas dentro de los dispositivos de capacitación y actualización brindados actualmente por instituciones oferentes de capacitación de la ciudad de Córdoba (reconocidas por la Red Provincial de Formación Docente), en las que participan docentes y profesores del Sistema Educativo Provincial. Instancias de relevancia, dado que determinan en gran medida la posibilidad y la calidad de las interiorizaciones de los aportes teóricos abordados, generando así alternativas para transformar las prácticas pedagógicas.

Al respecto, en un trabajo sobre los saberes docentes A. Alliaud y L. Vezub (2015) expresan lo siguiente:

Las soluciones estándar se muestran insuficientes; las prácticas de enseñanza no se resuelven exclusivamente a través de la pericia técnica y del conocimiento estandarizado. Hoy más que nunca se requiere que los profesores puedan crear, probar, experimentar e innovar, “construir su experiencia” mientras enseñan

(Alliaud, 2012). Lo que los profesores saben a nivel declarativo, teórico, no se transforma, ni se refleja automáticamente en su acción, en sus prácticas de enseñanza (Calderhead, 1988). En este sentido Sennett (2009) señala que el saber hacer del “virtuoso” es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; es poder solucionar problemas, descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Esto implica comprometerse con lo que se hace, y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción (Alliaud y Vezub, 2015:113).

En este sentido, la categoría teórica *intersubjetividad* remite necesariamente a un posicionamiento sobre el aprendizaje, el de los docentes asistentes a las instancias de capacitación. Existe cierta vacancia en producciones teóricas que aporten a la comprensión del docente como aprendiz, lo que se relaciona en gran medida con las preocupaciones y problematizaciones que se han estudiado acerca del profesor que parecen estar dirigidas particularmente hacia su rol de enseñante, dejando en segundo plano la consideración de su condición de aprendiz.

Cabe mencionar aquí la existencia de múltiples aportes referidos al pensamiento del profesor, destacando la importancia del mismo en la toma de decisiones y en la configuración de la estructura de tareas académicas. Al mismo tiempo que se registra una vasta producción acerca de la formación de maestros y profesores desde una perspectiva histórica, reconociendo políticas y procesos transitados en Argentina y Latinoamérica, identificando modelos de formación, tradiciones, rupturas y continuidades. Por otra parte, existen líneas de trabajo orientadas a la indagación sobre la construcción de la identidad docente, las especificaciones del rol, las demandas y desafíos del mismo. Desde la psicología cognitiva y sociocognitiva, Carlos Monereo, hace tiempo sustenta la importancia de considerar al docente como aprendiz de su

materia, puntualmente para identificar cuándo y porqué es más provechosa la construcción y puesta en juego de estrategias de aprendizaje.

Lo hasta aquí expuesto, permite sostener que si bien existen muchos estudios acerca del profesor, pocos de ellos contemplan como preocupación central la consideración del mismo como aprendiz, y en consecuencia analicen dicho proceso a la luz de las teorías sociohistóricas del aprendizaje. “El desarrollo profesional docente ocurre en la medida en que el mismo esté amarrado a la práctica cotidiana de los docentes y a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Solo a partir de ese anclaje es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos” (Vélaz de Medrano y Vaillant. 2009:12).

Algunas perspectivas teóricas para el análisis

Desde un enfoque sociocultural, se busca analizar los modos en los que se expresa la problemática de apropiación y transferencia de los aprendizajes de docentes y profesores en situaciones de capacitación. En este contexto se otorga especial importancia a las conceptualizaciones que aportan las categorías teóricas propuestas por L. S. Vigotsky referidas a la distancia que se establece en el aprendizaje, entre lo práctico y lo abstracto, constituyendo dicha relación un núcleo central de su teoría. Lo anterior es relevante, ya que partimos del supuesto de que las capacitaciones que actualmente se otorgan no lograrían “conmover” las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones de destino. Lo que expresaría la persistencia de “viejas problemáticas” en los procesos de aprendizaje de los alumnos a pesar de los avances de la investigación en ese terreno.

Por ello el interés, desde la perspectiva en la que nos situamos, gira en torno a construir referencias para que dentro de la formación docente continua, se le otorgue una jerarquía cognitiva a la relación teoría-práctica que permita habilitar el pasaje de la reflexión teórica sobre los contenidos de los cursos y actualizaciones en los que los profesores se ven implicados, a posibles intervenciones situadas en los contextos laborales.

El posicionamiento teórico y epistemológico explicitado, permite pensar al docente en ejercicio como un sujeto del aprendizaje que es necesario significar en cuanto a sus condiciones cognitivas para pensar críticamente, entendiendo que la capacitación es un espacio político responsable de contribuir a mejorar la comprensión de las problemáticas sociales y educativas y en consecuencia planificar alternativas de intervención situadas.

Los docentes necesitan espacios y tiempo para reflexionar sobre lo que hacen y las finalidades de sus acciones. También requieren volver permanentemente a las teorías pedagógicas y didácticas para fundamentar sus prácticas y para sistematizarlas. En tanto sujetos, construyen biografías y trayectorias académicas teñidas de experiencias y por ello, resistentes en ocasiones y facilitadoras en otras, a la interiorización de nuevos saberes.

Si la profesión docente está caracterizada, entre otras consideraciones, por decidir en lo urgente y actuar en la incertidumbre, la recuperación de los conocimientos previos, la reflexión sobre la práctica, la sistematización de la misma, la discusión entre pares y, en general, el aprendizaje con el otro deben estar al orden del día en los procesos que buscan el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. De allí la importancia de darle entidad cognitiva a la relación teoría-práctica en las propuestas de formación docente continua.

En este sentido, Feldman (2004) analiza la constitución de un nuevo paradigma didáctico, que se nutre de los aportes de la sociología crítica, el interaccionismo, la psicología cognitiva y sociocognitiva y la etnografía escolar. Plantea que los docentes construyen significativamente la práctica; que “utilizan” sus propias teorías y principios en la misma y que el trabajo con esos marcos representacionales podía ser una alternativa válida para la mejora de las prácticas.

En los estudios sobre el pensamiento del profesor, son poco reconocidos los que específicamente se vinculan al “aprendizaje” de los docentes, por lo que aún no se reportan suficientes avances de transferencia de estos conocimientos en experiencias innovadoras. Tampoco se registra difusión sobre alternativas de prácticas pedagógicas que den cuenta de cómo el profesor puede tomar conciencia de su propia teoría respecto a cómo aprenden sus alumnos y organizar su proceso de enseñanza en base a concepciones de aprendizaje formalmente enunciadas.

Desde el campo de la Psicología Sociocultural, Kathryn H. Au (1993), sostiene que gran cantidad de investigaciones en relación a las prácticas pedagógicas se centran en las conductas observables de los docentes y en los posibles impactos sobre los alumnos. Entre el pensamiento del profesor y las prácticas pedagógicas existen relaciones de gran significatividad que aportarían a comprender en parte, los procesos de enseñanza. Fundamentalmente analizar el pensamiento de este, no ya sobre las decisiones que toma respecto de los procesos de aprender de los alumnos, sino con relación a su propio proceso de aprendizaje.

Por su parte Lev S. Vigotsky plantea una distinción entre conocimientos espontáneos y conocimientos científicos. Para este autor, los conceptos espontáneos constituyen las visiones del mundo que cada sujeto ha construido en sus experiencias de conocimiento, mientras que los científicos son culturalmente definidos y mediados

en un proceso de transmisión cultural. Entre ambos tipos de conceptos se da una relación dinámica, desde la cual se conforma lo que Vigotsky denominó los conceptos “verdaderos”. Se podría decir que un docente tiene pericia cuando actúa sobre la base de conceptos “verdaderos” (refiere a conceptos interiorizados en los que se produjo la toma de consciencia) y no solo los sustenta en forma declarativa. Según algunos autores, el docente debe integrar los conceptos espontáneos y los científicos, en lo que podríamos llamar un conocimiento práctico, entendiendo a este como aquel conocimiento de la práctica pero a la vez mediado por la práctica.

Los aportes de Lave (2001) en relación a las teorías de la actividad situada, le dan fuerza al planteo sobre el conocimiento práctico mencionado anteriormente. Esta autora sostiene que el aprendizaje usualmente es investigado como un proceso inscripto en la mente del aprendiz. Sin embargo, la posibilidad de generar alternativas estaría dada por entender que no es posible diferenciar acción y pensamiento; sino más bien pensar el aprendizaje como actividad situada con modalidades colectivas e histórico-culturales. Los investigadores en esta perspectiva sostienen que el conocimiento se transforma al ser usado y que la actividad situada implica cambios en el conocimiento y en las prácticas.

Sin embargo, la posibilidad de acceder al pensamiento del profesor para reconocer las concepciones que están sustentando las prácticas situadas, estaría dada por el instrumento mediador definido como categoría central desde los aportes de Vigotsky: el lenguaje en tanto construcción de significado. Por medio de este instrumento, el pensamiento de los sujetos se materializa y en ese sentido resulta accesible a los procesos de mediación social. Explicitar los procesos de pensamiento por medio del lenguaje, favorece la toma de conciencia de los propios procesos de comprensión además de servir de sustento para poder anticipar y planificar, en forma intencional y

deliberada, las prácticas pedagógicas. En esta clave de análisis, las propuestas de capacitación ofrecidas podrían habilitar y andamiar espacios donde el lenguaje constituya la base material del pensamiento. Considerar al docente asistente como aprendiz promoviendo instancias intersubjetivas que vuelvan consciente los procesos de aprendizaje, favorecerá la construcción y reconstrucción de caminos mentales para pensar relaciones entre los aportes teóricos y las prácticas pedagógicas en terreno. Una cuestión pendiente de indagar, que no resulta de menor importancia aquí, es la formación de los capacitadores como mediadores humanos de estos procesos colectivos.

Flavia Terigi (2012) cuando analiza la formación docente, señala que tradicionalmente el objetivo que persiguen dichas propuestas se centra en una “preparación para”. Se pretende brindar a los docentes un saber suficiente para la práctica profesional futura. Así, la organización de la capacitación docente tanto desde el estado, como desde las instituciones privadas, parece organizarse como un espacio en el que es posible remediar lo anterior, en tanto le brindan a los docentes los saberes que suponen -necesitan- para optimizar su desempeño profesional. Terigi (2012) señala como central en la capacitación, los problemas que se generan en el núcleo de la relación entre los nuevos conocimientos y las teorías y repertorios que traen los docentes. En este sentido afirma que:

La naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes es materia de investigación nutrida desde hace tiempo, pero no se resuelve todavía el interrogante acerca de cómo (y sí) se conmueven las actuaciones de los docentes en la medida en que incorporan saber declarativo sobre la enseñanza, así como sobre la clase de contenidos y de procesos de formación que pueden dar lugar a la constitución de conocimientos que se requieren para la actuación (p.131).

Considerando lo hasta aquí expuesto, una anticipación de sentido central que ya fuera enunciada, es que los contenidos de capacitación parecen estar todavía distantes de los singulares lugares en que se efectivizan las prácticas pedagógicas cotidianas. Además, desde los aportes de la línea sociocultural, los docentes que se capacitan, no podrían en forma individual y solitaria construir alternativas de cambio de sus prácticas. Es decir, que si bien estas propuestas habilitan la reflexión sobre la realidad, parece quedar un vacío en relación a la posibilidad de que los docentes puedan recontextualizar en sus prácticas, los conocimientos que obtienen en otras instancias, como lo son las de actualización y capacitación.

Otro de los aportes importantes de Vigotsky para la enseñanza, es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. (En adelante ZDP) El autor redefine la relación entre instrucción y desarrollo al considerar que la instrucción debe preceder al desarrollo potenciando las capacidades del sujeto. Este concepto (ZDP) se define como la diferencia entre la Zona de Desarrollo Real: identificada por la posibilidad del sujeto de utilizar en forma autónoma un conocimiento, y la Zona de Desarrollo Potencial: como aquello que el sujeto puede realizar con la ayuda de un adulto o de un par avanzado. El desafío para la enseñanza es la creación de constantes zonas de desarrollo próximo, para avanzar tanto en acumulaciones de conocimiento como fundamentalmente en saltos cualitativos promoviendo el aprendizaje de conceptos y modos de pensarlos. Desafío que puede asumirse en la capacitación docente continua.

En este sentido resulta relevante considerar también que favorecer el aprendizaje autónomo significa “enseñar a pensar y enseñar sobre el pensar” desarrollando procesos de razonamiento en los que se pueda tomar conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Cabe destacar aquí el concepto de metacognición, definido por diferentes autores como el conocimiento consciente sobre el propio proceso de

pensamiento. El carácter de “meta” refiere al reconocimiento de cuánto se puede recordar si se regulan conscientemente los procesos de pensamiento que intervienen en el aprendizaje (Monereo; 1994)

En relación a lo planteado, cabe preguntarse de qué manera los dispositivos de capacitación logran generar espacios de intercambios intersubjetivos entre los docentes para el desarrollo de procesos metacognitivos que le permitan pensar sobre sus propios procesos de conocimiento.

Por su parte Vigotsky propone pensar que el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, es mediado por “préstamos” de conciencia, que luego permitirán un desempeño autónomo. Una vez que el sujeto puede pensar en base a los conocimientos que aprendió, podrá utilizar autónomamente el conocimiento, habrá interiorizado el instrumento mediador simbólico, tendrá conciencia no sólo del conocimiento sino también de la actividad de la mente a través de la cual construyó ese saber.

En esta clave de análisis surgen algunos interrogantes como los siguientes: ¿Qué concepciones en relación al aprendizaje del adulto, sostienen los programas de formación docente continua y sus implementaciones? ¿Se considera al docente como aprendiz y se lo analiza a partir de conceptualizaciones existentes acerca del aprendizaje? ¿Se piensan y/o habilitan espacios para el acompañamiento a los docentes participantes de los cursos que les permitan establecer relaciones entre las categorías teóricas que se enseñan y aprenden en los programas de formación y las prácticas pedagógicas que realizan cotidianamente? La formación docente continua, ¿promueve en los docentes cursantes, aprendizajes que los habilitan al pasaje de la reflexión teórica a la anticipación de posibles cambios en sus prácticas pedagógicas en pos de favorecer, en el futuro, los procesos de aprendizaje de sus propios estudiantes?

Una aproximación a posibles pistas se relaciona con la intencionalidad de repensar los dispositivos de formación docente continua, a la vez de interpelar concepciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje de los adultos en ese marco. Resulta entonces que, planear alternativas teóricas y metodológicas dentro de los procesos de capacitación que contemplen espacios de intercambios intersubjetivos andamiando a los docentes asistentes en la construcción de alternativas para las prácticas pedagógicas en sus espacios laborales, constituye una preocupación que requiere ser tratada.

Conclusiones provisionarias y nuevos interrogantes

Con lo hasta aquí analizado, se podría afirmar que las ofertas de capacitación constituyen espacios de abordajes teóricos potentes, sin embargo es factible preguntarse si la apropiación de saberes declarativos, en palabras de Terigi (2012), logran conmovir las actuaciones de los docentes.

Así también, teniendo en cuenta los aportes de la teoría de Vigotsky, cabría preguntarse la potencialidad de las mediaciones que se ofrecen en las instancias de capacitación y los consecuentes retos que se les plantean a los docentes en sus espacios de prácticas pedagógicas.

Para continuar indagando, algunos interrogantes que quedan aún por trabajar: pensar el aprendizaje como actividad situada con modalidades colectivas e histórico-culturales ¿Implicaría la participación de los docentes en la construcción de dispositivos de capacitación? ¿Es factible generar espacios para pensar las prácticas pedagógicas en el presente y no en términos de constituirse en opciones que están constantemente remediando lo anterior?

Según Edwards (1998) “Construir el perfeccionamiento docente requiere abandonar esta lógica reproductiva y tecnocrática para partir de una conceptualiza-

ción del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. Ello supone desde la pedagogía, partir de la experiencia y el saber pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas, instalando el deseo de ampliar los marcos referenciales e incorporar nuevos aportes en un proceso a la vez individual y colectivo. (Edwards, 1998:14)

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 11, 10, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/227/221>

Au, K. H. (1993). Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión. En Moll, L. (Comp.), Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación. Buenos aires: Aique.

Baquero, R. (1996). Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos. En Abate, N. y Arué R. (Comps.), Cognición, aprendizaje y desarrollo. Buenos Aires: Noveduc.

Birgin, A. (2012). (Comp.). Más allá de la capacitación docente. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

Chaiklin, S. & Lave, J. (2001). (Comps). Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Edward, V. (1998). Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. Cómo enseña y como aprende el docente. Santiago de Chile: PIIE

Feldman, D. (2004). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.

Moll, L. C. (1993). (Comp.). Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación. Buenos Aires: Aique.

Monereo Font, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España: Editorial Grao.

Revista de Educación N° 282. (1987). España: Centro de publicaciones del MEC.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. En el VIII. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Tishman S., Perkins, D. & Jay E. (1994). Un aula para pensar. Buenos Aires: Aique.

Vélaz de Medrano, C. & Vailant, D. (Coords.) (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: OEI – Fundación Santillana.

Vygotsky, L. (1992). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.

Ziperovich, C. (2010). Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Córdoba: Brujas.

Ziperovich, C. y equipo. (2011). Aprender a pensar críticamente. Prácticas pedagógicas en cascada Proyecto de Transferencia: “Intervenciones pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en la Educación Tecnológica. Nuevos sentidos para sujetos que enseñan y aprenden, la sociedad y la cultura”. Córdoba: MINCyT. Facultad

de Filosofía y Humanidades.

Ziporovich, C., González, N. & Mercado, P. (2011). Ausencias y realizaciones de Prácticas Pedagógicas para el desarrollo del Pensamiento en la Formación Superior. En Revista Educación y Futuro Digital. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/ N° 2 – Madrid>.

Sujetos en situación de aprendizaje. Clave pedagógica de inclusión educativa

Patricia Mercado*

“Es necesario advertir que lo que aquí hemos llamado subjetividad política es susceptible, también, de ser moldeado y convertido en artificio instrumental mediante el cual se homogeneizan demandas sociales y se fragmentan iniciativas colectivas. La lógica economicista que fundamenta esta orientación sostiene y reproduce, a la vez, lo que podríamos denominar ‘inclusión suspendida’, esto es, la indefinición, la prórroga y la incertidumbre de nuestros más caros ideales y proyecciones políticas”.

(Ruiz Silva, A. 2012:25)

“Tendré que armar mi valija mental, guardar allí la ingenuidad, tomar despacio un trago de verdad, subirme al tren del nunca más...”

(Ingaramo, J. “Tus letras” Junio 2016)

Resumen

Este trabajo se fundamenta en los enfoques socioculturales del aprendizaje que asumen que la construcción del conocimiento y constitución de la subjetividad está mediada por la interacción social y la apropiación de herramientas de la cultura, sosteniendo que la interiorización consciente que subyace a los procesos de aprendizaje significativo, constituye un componente potenciador de inclusión socioeducativa.

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
Mgter. en Planificación y Gestión Educacional. Universidad Diego Portales. Chile.
Profesora Adjunta Cátedra Teorías del Aprendizaje. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
Coordinadora Programa Universitario en la Cárcel -PUC- Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. patrimercado@gmail.com

En el marco de un contexto nacional ausente de políticas que sostengan como principio la inclusión, proponemos potenciar y anclar en las prácticas educativas con los sujetos en situación de aprendizaje, resistiendo, contrastando y debatiendo modelos excluyentes, retomando los conceptos que aportan a comprender qué es aprender significativamente, los sentidos de pensar, e intervenir en los espacios donde se produce el acto educativo.

A partir de lecturas y análisis de textos sobre Aprendizaje desde perspectivas socioculturales, psicoeducativas y aportes de la Pedagogía Social; de prácticas pedagógicas y de resultados de investigación sobre aprendizaje, destacamos algunas herramientas sobre un tema eje. La profunda implicancia entre los sujetos en situación de aprendizaje, toma esta relación como unidad de análisis y el principio organizador en clave pedagógica para considerar la inclusión educativa.

Introducción

Inscribimos este texto en el marco de un contexto nacional y latinoamericano actual, que vuelve a poner en escena social, política y económica, un modelo de desarrollo neoliberal. En términos educativos, corre el eje de avance producido en los últimos años, referido a principios de igualdad de acceso y oportunidades de los conocimientos y la cultura, así como en derechos adquiridos y construcción de ciudadanía en la vida social.

Entre los avances -en los que seguramente restó trabajo pedagógico por realizar- situamos los procesos de inclusión socioeducativa como marca de intervención, preguntándonos ahora cómo recuperar ese constructo para pensar en el contexto presente. Todo, lo que entendemos, requiere repositionarse acerca de los sentidos políticos que deben sostener los procesos educativos en general y los de aprendizaje en particular para todos los sujetos.

Es por esto que así también creemos, que este tiempo presente conforma para las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas, un desafío, una oportunidad para defender y hacer valer la importancia del papel del estado y sus políticas en la toma de conciencia. La necesaria mediación por la apropiación de herramientas del pensamiento crítico en todos los sujetos, producto principal de los procesos de aprendizaje y enseñanza. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Vigotsky 1934) refiere al pensamiento crítico, al razonamiento lógico, a la autonomía, la toma de conciencia, a la reflexión, entre otros instrumentos culturales que solo el Estado, sus instituciones educativas y las prácticas situadas en contexto, podrían garantizar a todos los sujetos en tanto derecho.

Este trabajo se fundamenta en los enfoques socioculturales del aprendizaje que asumen que la construcción del conocimiento y constitución de la subjetividad está mediada por la interacción social y la apropiación de herramientas de la cultura (Baquero 2009) sosteniendo que, en términos de desarrollo humano, la interiorización consciente que subyace a los procesos de aprendizaje significativo, constituye un componente potenciador de inclusión socioeducativa.

Es en este sentido que sin un horizonte de políticas educativas que sostengan como marco la inclusión, o como expresa Ruiz Silva, ante una *inclusión suspendida*, proponemos potenciar y anclar -aun siendo la esencia misma de la educación- en las prácticas educativas situadas en contexto, en situación de aprendizaje, resistiendo, contrastando y debatiendo modelos excluyentes, retomando los conceptos que aportan a comprender qué es aprender significativamente, los sentidos de pensar, e intervenir allí, en los espacios donde se produce el acto educativo. No sólo con conocimientos disciplinares, sino fundamentalmente con herramientas político pedagógicas destinadas a significar la propia experiencia de aprender; lo que a modo de apro-

piación e interacción colectiva, en el aula y las instituciones, promueva la creación de entornos inclusivos de participación en la vida social y cultural, y genere toma de conciencia más allá de la escuela, en todos los sujetos que aprenden, por una relación más humana en y con el mundo.

A partir de lecturas y análisis de textos sobre Aprendizaje desde perspectivas socioculturales, psicoeducativas y aportes de la Pedagogía Social; de prácticas pedagógicas y de resultados de investigación sobre aprendizaje (1) destacamos algunas herramientas sobre un tema eje, tal es la profunda relación de implicancia entre sujetos en situación de aprendizaje que tomamos como unidad de análisis, un principio organizador en clave pedagógica para considerar la inclusión educativa.

En este sentido proponemos un recorrido que articule:

-Los procesos de inclusión en el marco de políticas educativas de los últimos años en Argentina

-Los enfoques socioculturales del desarrollo humano y el aprendizaje

-Sujetos en situación de aprendizaje, unidad de análisis para pensar la inclusión educativa

Consideramos a este un recorte de contenido de la problemática seleccionada, admitimos que para abordar su complejidad requerimos de diferentes enfoques y disciplinas, pero esperamos reforzar la importancia de una mirada pedagógica en la tarea de “recentrar” el papel fundacional de los aprendizajes, más aún en el contexto actual de alteración subjetiva en prácticas de política educativa.

-Los procesos de inclusión en el marco de políticas educativas de los últimos años en Argentina

Interesa en este apartado, presentar a modo de breve síntesis, la perspectiva de la temática de la inclusión con eje en los aprendizajes de los sujetos, inscrita en el contexto educativo nacional de los últimos diez años en Argentina. Entendemos que identificar las marcas que han constituido a nuestro país, inscritas en su historicidad, es pedagógica y éticamente esencial para profundizar la comprensión de la dimensión sociocultural de los procesos contemporáneos.

Tomamos como punto de partida el concepto de inclusión, expresado en el documento “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur” (2007 Bs. As.) cuya definición realiza la UNESCO y expresa como

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (**op cit: 2**).

Desde ese posicionamiento, sostenemos que el tema de la inclusión educativa ha sido de profundo avance en los últimos años -en Argentina y Latinoamérica-, rasgo que pareció identificarse como distintivo en las políticas, la economía, la cultura, las condiciones de subjetividad escolar, entre otros.

Decimos que hasta 2015 se constituyó en una marca, en tanto emergió contrapuesta al legado del neoliberalismo de los años 90’ y su antecedente inscripto en el período de la última dictadura cívico militar en Argentina (1976-1983), donde se

expresaron crudamente los signos de desigualdad social, política, territorial, la limitación del acceso a la cultura, la prevalencia del mercado, entre otras muestras referidas a la exclusión en el acceso a una ciudadanía igualitaria para todos.

En Argentina, las políticas recientes que se desarrollaron, se inscribieron en un contexto de ampliación de derechos y participación del Estado, pudiendo dar cuenta de múltiples miradas acerca de la inclusión; desde la educación expresadas en:

- políticas públicas con programas y proyectos nacionales y provinciales
- presencia de grupos sociales recién llegados al sistema educativo, antes no incluidos en la escolaridad (por caso en el nivel secundario)
- reconocimiento de la inter o multiculturalidad: indígenas, pueblos originarios, rurales, inmigrantes, interior
- integración de sujetos con capacidades diferentes
- reconocimiento de otros sujetos y contextos educativos como los adultos y los espacios de privación de libertad

- la ley de educación 26.206 incorporó estas modalidades en la estructura del sistema educativo (Mercado 2015).

Desde el campo pedagógico sostenemos que se recuperaron discursos esenciales sobre la inclusión social como componente fundacional respecto a la educación. Su papel en el acceso a oportunidades de aprendizaje, el aporte para reducir la desigualdad; el lugar de la socialización y la educación de las nuevas generaciones, así como también el horizonte de políticas públicas sosteniendo la inclusión y evitando la deserción en el sistema.

Sin embargo y a pesar de reconocer estos avances, tal como expresa Puiggrós en su conferencia “La soberanía en disputa” (agosto 2016), haber mediado continuidad de ese proceso, “estaríamos discutiendo el siguiente paso, porque además de incluir hay que hacer reformas estructurales”.

En este sentido, entendemos que en la escuela secundaria, por ejemplo, se concentraron altos índices de repitencia, sobre-edad y abandono escolar. Esto hace parte a esa complejidad derivada de la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de los estudiantes y las escasas e insuficientes modificaciones en el formato escolar de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para una elite -categoría sociológica que se desarrolla en el siguiente apartado-.

Ese marco contextual ha significado nuestras últimas investigaciones (desde 2014 a 2017) (2) para abordar una especificidad que refiere a indagar acerca de la inclusión en los procesos mismos de aprendizaje. Desde nuestras intencionalidades planteamos ver cómo las conceptualizaciones sobre inclusión se expresan también en las propias prácticas de aprendizajes de los alumnos; procesos que leemos desde el pensamiento de Vigotsky (1934) en el que aprender es *interiorizar* para pensar y usar *autónomamente* lo *aprendido*.

Esto constituyó y constituye un desafío, conocer acerca de incluir a los sujetos. Tanto desde los programas y políticas basados en sostener su acceso social, económico y cultural hasta la meta de la permanencia y apropiación de conocimientos; como fue hasta 2015, y particularmente en el marco educativo actual, sin esos programas, a partir de 2016. Así pretendemos analizar de qué manera en las prácticas educativas, docentes en situación de aprendizaje con sus alumnos, en sus instituciones, se sostienen estrategias de inclusión basadas en el logro de aprendizajes.

En nuestro país, la asunción de un nuevo gobierno democrático (basado en una línea de desarrollo económico y social de corte neoliberal) toma a la educación pública -entre otras líneas de política de Estado- como variable de ajuste. Lo hace a través de recortes presupuestarios, cierre de programas educativos y priorizando perspectivas empresariales con el corrimiento del concepto político de “inclusión so-

cial” como horizonte construido, dándole primacía a los logros individuales de mérito personal y mercancía en educación.

En términos de prácticas docentes, como también expresa Puiggrós en su conferencia y en estrecha relación con la mirada que promovemos hacia los procesos de aprendizaje:

El blanco a donde apunta fundamentalmente esta tendencia global es a la figura del docente, impulsando la flexibilización. Mirando con mentalidad de empresario, ¿qué dice hoy el Ministro?, ¿cuál es la mayor erogación? Del 80 al 90 por ciento de las erogaciones es salario docente; entonces, la conclusión es que hay que tener menos docentes. Esto se vincula con el avance tecnológico. Hay experiencias donde se abren espacios educativos sin docentes; por ejemplo, ponen en una plaza una plataforma con una pantalla funcionando, regresan a los tres meses y encuentran que hay niños que van incorporando el inglés... De ahí sacan mil conclusiones, entre otras que lo que obstaculiza el aprendizaje es el docente.

Por eso y aún más ante este contexto, es que consideramos la apuesta por significar estos procesos en situación de práctica educativa, considerándolos punto de partida para la inclusión, lo que establece una oportunidad pedagógica, quizás un espacio de resistencia, para hacer frente de contención al avance de la exclusión en políticas educativas y seguir también analizando categorías de determinación macro social que minimicen o naturalicen el efecto de los procesos de aprendizaje.

Los enfoques socioculturales del desarrollo humano y el aprendizaje

Comenzamos este apartado con algunas consideraciones sociológicas que aportan a justificar la perspectiva de los enfoques socioculturales de los aprendizajes,

entendiendo a estos como inicios que fundamentan las prácticas educativas situadas como espacios posibles de construcción de inclusión, cobrando sentido relevante en el marco de la situación educativa que emerge en nuestro país.

Recuperamos algunos principios de la sociología y la pedagogía, tomando aportes de Zambrano Leal (Mercado 2009) quien refiere a los impactos que se producen en la década de 1960, en Francia, a partir de los estudios de Pierre Bourdieu. Estos muestran que la escuela -como institución social- contribuye a reproducir las condiciones de exclusión que se generan en la sociedad, el capital cultural, social y económico que determina la posición de un sujeto y sus aspiraciones.

Del mismo modo, otros especialistas del campo de las Ciencias de la Educación y Sociología como Baudelot, Frigerio y Gentili (2012) (3) reiteran que en la década del 60' la sociología comenzó a medir la desigualdad educativa y que aun habiéndose acumulado a la fecha suficientes investigaciones y perspectivas que permiten afirmar que *“hoy lo sabemos todo sobre lo que produce la desigualdad”*, y que es un problema universal, la pregunta clave sigue siendo *“¿por qué persiste?”*.

Gentili considera que pese a la ampliación del derecho a la educación pública en el acceso, la desigualdad se traslada al interior del sistema y se mantiene también en el mercado de trabajo, lo que demuestra que la enseñanza no parece alterar las relaciones estructurales de desigualdad basadas en variables como género, raza, clase, cultura; concluye diciendo que esta *“no transforma las desigualdades estructurales”*.

No obstante, lo que la escuela sí puede hacer, afirma el autor, es: *“Proveer las herramientas para pensar esas desigualdades, desnaturalizarlas y formar ciudadanos capaces de transformarlas”*... cuestión a la que sumamos el aporte de Puiggros (2016) quien sostiene, en relación a la potencia del valor de la escuela, *“que las pantallas no lo*

pueden hacer [decimos nosotros en relación a proveer las herramientas para pensar] a menos que sean políticas de estado como Canal Encuentro... pero son más políticas de mercado”.

En este encuadre que inscribe entonces, en conocimiento sociológico, una marca más de la desigualdad educativa, y con el fin de pensar en alternativas reparatoras, los fundamentos de la “Pedagogía Diferenciada” (modelo pedagógico de la década de 1980 en Francia) constituyen una posición de resistencia al condicionamiento de esas macro categorías sociológicas. Parten de una línea que sostiene que todos los sujetos tienen derecho a la igualdad de condiciones en el acceso “*a los saberes escolares y a la cultura de referencia*”, desestimando que las diferencias sociales expliquen suficientemente los problemas del aprender en el aula. (4)

En este sentido, la Pedagogía Diferenciada se pregunta por los aprendizajes en los espacios de relación e interacción en el aula, entre docentes y estudiantes y, entre los propios estudiantes y por cómo hacer para que todos los sujetos accedan aún por canales distintos a los conocimientos desde la propia escuela, ya que uno de los elementos que consideran es que los modelos pedagógicos tradicionales en su mayoría niegan la diferencia en orden a responder a un discurso homogeneizador, esto es la “*indiferencia escolar a las diferencias*”.

Desde este aporte, la Pedagogía Diferenciada constituyó una opción y es en este campo que Meirieu encontrará un lugar adecuado para proponer nuevas formas de abordaje de diferencias en la escuela y desarrollar su categoría central desde la pedagogía: los aprendizajes.

Así también, y por lo tanto, recuperamos a Meirieu, Gentili, Puiggrós y con Baudelot (2010), acordando cuando expresa:

En materia de conocimientos, todavía debemos hacer grandes progresos en un análisis serio de los conocimientos que hoy se transmiten y se inculcan en la escuela. ¿Cuál es exactamente el sentido de los contenidos de la formación? ¿Qué aprenden los alumnos en la escuela? ¿Cuál es la naturaleza exacta de los conocimientos, las competencias, la capacidad de afirmarse personalmente que se transmiten a los diferentes individuos mediante la institución escolar? [...]Lo que está en juego es importante porque, al inscribirse en la orientación de esta 'pedagogía racional' que Bourdieu y Passeron anhelaban al final de 'los herederos', la elucidación de esos puntos que permanecían oscuros permitiría establecer las bases de una transformación democrática de la transmisión de los conocimientos (p.187).

Es lo enunciado lo que constituye un desafío - permanente, continuo - para el campo pedagógico, para las prácticas educativas y los procesos de investigación: dar cuenta de las situaciones de aprendizaje en sus contextos, con sus propias condiciones, en los procesos que producen; qué sujetos, conocimientos, interacciones e instrumentos de mediación documentan los efectos de sentido de estos, más allá del atravesamiento de coordenadas macro sociales que persisten en definir el destino social de los sujetos.

Tomamos algunos aportes de los enfoques socioculturales vigotskianos y post-vigotskianos que a modo de marco teórico operan como sostén de encuadre de trabajo y nos interpela a conocer sobre los procesos de aprender, y saber cómo constituye subjetividades.

Así, si la subjetividad se entiende como una construcción de la cultura, no una acción individual, nos preguntamos acerca de qué vínculos, experiencias, interacciones propician los contextos educativos para que el aprendizaje se produzca; qué vínculo se genera con el conocimiento, qué particularidad asume con los sujetos que habitan las instituciones educativas.

Los enfoques socioculturales fundamentan que la subjetividad -intrasubjetividad para Vigotsky- resulta de la experiencia social -intersubjetividad- incorporada y que se constituye también desde la interiorización de los aprendizajes en contextos educativos.

En educación, la experiencia de aprendizaje constituye al sujeto; desde allí conceptualizamos que este es un proceso complejo (Ziporovich 2010) que supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las que posibilitan las situaciones educativas- si están orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de apropiación de conocimientos, cultura y modalidades de aprender a aprender.

Retomando el sentido de este apartado, hemos intentado plantear la problemática de la inclusión educativa, explicando también los entrecruzamientos que desde categorías macro sociológicas advierten su complejidad. Sin embargo, encontramos claves significativas que pudieran revelarse como prácticas de resistencia y de posibilidad, abordando los enfoques socioculturales del aprendizaje, entre otros aportes de la Pedagogía Diferenciada, la Pedagogía Social y en disciplinas de las Ciencias de la Educación, que sustentan la función de una educación para todos los sujetos, principio que entendemos hoy, como venimos expresando, fuertemente trastocado, en un contexto histórico y político a nivel de país, basado en concepciones que difieren en

su sostenimiento.

Sujetos en situación de aprendizaje, unidad de análisis para pensar la inclusión educativa

A partir del desarrollo producido, resignificamos a los aprendizajes en instituciones educativas -y a las prácticas educativas en general- fundamentando en las instancias contextualizadas y mediadas por los docentes y/o entre pares, la colaboración y la actividad instrumental con el conocimiento como herramientas que pueden colaborar en hacer efectiva la inclusión.

De este modo consideramos la “educabilidad” (Baquero 2007), en las prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones educativas y de aprendizaje. Tal como expresa el autor:

Si el desarrollo se plantea en el seno de actividades intersubjetivas mediadas semióticamente, es decir, en el seno de actividades o prácticas culturales específicas con sus particulares vínculos, herramientas, prácticas, posicionamientos subjetivos, etc., tal debe ser el sitio donde explorar los mecanismos que permiten capturar la inescindible relación entre el nivel subjetivo e intersubjetivo de abordaje (Baquero 2007:144).

Referimos entonces a realizar un abordaje situacional de los aprendizajes, lo que implicaría captar las propiedades de las situaciones, en la transmisión y los modos en que los sujetos se apropian o no de las herramientas de conocimiento y pensamiento. Al constructo de los aprendizajes situados, donde, en antecedentes de investigación tomados como referencia se destacan los aportes de Aizencang (2007) cuando expresa,

Nos movemos desde el paradigma contextualista que considera que la situación no opera como un contexto externo que describe un proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que el desarrollo, como el aprendizaje, se produce en situación (p.127).

Constituimos la relación entre *sujeto y situación* en una unidad de análisis -en términos de procesos de investigación y de intervención- donde se expresa lo educativo en la instancia misma donde se produce, con y entre sujetos, donde se puede profundizar y apresar a las experiencias de mediación que potencien la inclusión, expresándose y documentando lo que en ellas acontece.

La intención de tomar como estudio a las prácticas educativas y los procesos que en ellas se despliegan, propone abordarlos y enfocar su análisis en las acciones mediadas, desde las múltiples significaciones que se pueden otorgar en los escenarios escolares; planteando las actividades intersubjetivas que se producen, mediaciones que se dan por la participación de los sujetos, las modalidades de involucramiento que asumen y cómo se significan estas prácticas como *prácticas de inclusión* en contexto de contemporaneidad.

Centrar la apropiación de saberes y cultura en el marco de situaciones educativas que lo promuevan, corre de lugar de riesgo a las posibilidades de los sujetos de aprender o no aprender, atrapados en categorías macro-sociales, políticas de des-responsabilización del estado y atributos personales. También interpela a la responsabilidad política de las prácticas pedagógicas en crear situaciones escolares de inclusión para todos y en los procesos de transmisión y de aprendizaje.

La construcción de una unidad de análisis e intervención en situación reúne simbólicamente los procesos de aprendizaje y enseñanza en contexto micro.

Como expresamos, entendemos que allí donde la transmisión y apropiación se sitúa, constituye un acto educativo; en esa relación, principalmente entre sujetos, contextos, procesos y objetos de conocimiento que solemos representar casi naturalizándolos en el triángulo pedagógico: [Sujeto que enseña- Conocimiento- Sujeto que aprende] se entabla una relación situada entre unos y otros, entre otros, un otro social como la sociedad, la cultura, los conocimientos, y presenta en su mínima expresión el campo educativo.

En ese recorte de la experiencia que se construye, está representado el contexto social/histórico/cultural en los sujetos y sus historias, los cuerpos, el sistema educativo, las políticas públicas, las instituciones, la posibilidad de análisis desde perspectivas sociológicas o antropológicas, filosóficas, entre otras.

¿Por qué apelamos a la denominación de unidad de análisis? ¿Qué tomamos del ámbito investigativo para pensar e intervenir en las prácticas? La necesidad de construir un tiempo y espacio que contenga todos los componentes, siendo que cada uno de ellos por sí solo no constituye un acto educativo.

Ricardo Baquero (2000) aporta en un documento para docentes sobre los procesos de investigación que “un aspecto central en la metodología que se defina para cada trabajo de campo, es el problema de la unidad de análisis. Una unidad de análisis es un recorte que se realiza en un cierto campo que se quiere investigar, y que se caracteriza porque, siendo de escala menor que todo el campo, conserva las principales propiedades y situaciones que interesa analizar en éste.” (p.30)

Así se va componiendo una unidad acerca de lo educativo que estará allí, en la particular situación en la que los sujetos, docentes, estudiantes, institución, contexto, en procesos de transmisión y apropiación se vinculan.

La tarea en términos propositivos nos convoca a identificar esos componentes, que son distintos, no expresan relaciones causales, ni subordinadas entre unos y otros, pero, tampoco tienen 'vida aparte' porque están constituyendo una trama de imbricaciones específicas en torno a sujetos, conocimientos y cultura que es necesario captar, analizar, comprender -al menos en términos de aproximación-.

Inscribir los procesos de aprendizaje en situación, contribuiría también a evitar el riesgo del aplicacionismo (Baquero 2009:20) es decir, aplicar el conocimiento teórico por fuera de las situaciones particulares. (5)

Es por esto que son las prácticas educativas institucionalizadas, prácticas profesionales, encarnadas en los docentes, de enorme valor en su formación y responsabilidad como instrumentos mediadores humanos, como sujetos que potencien el desarrollo subjetivo de los aprendices y su propia subjetividad, mediando por la apropiación de conciencia y vivencia en experiencias dignas, creando condiciones que propicien la interiorización, con la convicción que el aprendizaje constituye un sujeto más, incluido a la cultura. De allí la enorme importancia de las instituciones y políticas educativas que lo sostengan y amparen.

A modo de cierre, provisorio y de anclaje en una práctica educativa: los sujetos en situación de aprendizaje en contexto de cárcel.

Como ejercicio, proponemos pensar de qué manera los principios enunciados anteriormente, se ponen en juego en una práctica educativa desarrollada en el PUC -Programa Universitario en la Cárcel de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba- con sujetos en contexto de privación de libertad.(6)

Con el fin de considerar la inclusión también como componente propio de los procesos de aprendizaje y desarrollar prácticas que intervengan en consecuencia, nos

posicionamos políticamente, problematizamos nuestra actividad profesional, disponiendo marcos teóricos, y en esta tarea, pensando nuestra unidad de intervención en clave pedagógica. Nos interesa considerar cómo el discurso sobre inclusión y aprendizaje puede articularse con el hacer en situación.

Significamos los aprendizajes situados en contexto de cárcel en instancias mediadas por los sujetos: docentes, estudiantes, entre pares; cómo se constituyen en el espacio educativo material y simbólico; por las interacciones: las instancias intersubjetivas, la colaboración o resistencia, la palabra, las modalidades de involucramiento; por los objetos de conocimiento; por las condiciones del escenario carcelario; por las actividades que se despliegan, todos componentes de esa unidad en contexto, en coordenadas de tiempo y espacio de producción histórica y de contemporaneidad.

No se trata entonces de pensar en los sujetos presos y sus condiciones personales de educabilidad -sin los docentes, los pares, el contexto cárcel, la escuela en la cárcel, los agentes penitenciarios- sino en los procesos educativos, en situación, con los docentes en el aula de la cárcel y los múltiples atravesamientos que ahí nos constituyen a quienes intervenimos por el acceso al conocimiento en tanto derecho.

En relación a la constitución de los sujetos del aprendizaje en contextos de encierro, sabemos que quienes las habitan, en su mayoría, son personas que no han podido acceder a un vínculo significativo en la construcción de conocimientos; excluidos de bienes sociales, culturales, familiares que caracterizan su existencia, marcas de categorías macro sociales a las que hicimos referencia en apartado anterior.

Pero como sostener este principio, nos llevaría nuevamente a adjudicar las posibilidades de éxito o fracaso educativo a los sujetos, según las condiciones que portan, e inscribir en categorías sociales la imposibilidad, propiciamos entonces ge-

nerar situaciones educativas, crear zonas de interacción y posibilidades, de construcción de lenguajes y conocimiento, andamiajes que habiliten experiencias alternativas en las que el aprendizaje constituya una clave para la inclusión, allí en donde el contexto prioriza como rasgo la exclusión.

No sin dificultades en las lógicas institucionales que priman entre Facultad y Servicio Penitenciario, abordamos situaciones donde apostamos a la mediación entre pares del mismo modo que con expertos, a la experiencia en producción en conocimiento en carreras de grado tanto como en talleres culturales, de arte, de pensamiento filosófico, de pensamiento histórico, de literatura, de ciudadanía universitaria, de matemática, con herramientas de involucramiento en la palabra y el pensamiento colaborativo para interpretar e interpelar la realidad.

Así entendemos que el aprendizaje y apropiación de la cultura deben gestarse al alcance en esas situaciones, favoreciendo procesos de inter e intra subjetividad, de pensamiento crítico, de modos de percepción y de valoración. En nuestro caso consideramos que la privación de libertad, no excluye a los sujetos del conocimiento y pensamiento; por el contrario el ejercicio colectivo de pensar con conocimiento incorpora la reflexión sobre la realidad, la conciencia y la toma de posición como derecho. Esta oportunidad que, por ausencia del estado, de políticas o de intervención de sus instituciones, viene a ocurrir fuera del contexto de la sociedad global y a quedar atravesada por la enorme contradicción de una condena penal y social para los sujetos que convoca a “*socializarse en la cárcel*” del mismo modo que a “*podrirse en ella*”.

Así, la compleja tarea se debate día a día; a pesar de sostener conceptos y principios construidos en un marco de pensamiento crítico, social, político; nuestras prácticas requieren de su explicitación constante, porque subyacen supuestos, creencias, valoraciones, contradicciones, que tratamos de problematizar y debatir.

Desde este ejemplo compartido, entendemos que los procesos de aprendizaje son condiciones indispensables a desarrollar en la educación con el fin de crear en los sujetos disposiciones para interpretar e intervenir en una mejor relación con el mundo, para lo cual es necesario diseñar prácticas educativas significativas y comprometidas socialmente, con la meta de la inclusión y la posibilidad de que todos aprendan, en pos de sostener principios de igualdad y oportunidad en el ejercicio de derechos humanos.

Requerimos elucidar nuestras representaciones, trabajar con conceptos -que también están cargados de ideología- sometiendo más fuertemente nuestras convicciones y certezas a justificación, argumentación, pensamiento y en el contexto de país que nos interpela con discursos que criminalizan la pobreza, la protesta social, la baja de edad de imputabilidad, reclamar la exigencia constante de otorgar nuevos/viejos significados y sentidos a la tarea de educar.

Notas

(1) (2) En el marco del Proyecto de Investigación (2016-2017) “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos” (Res. Aval: Res. SeCyT UNC 202/2016, convalidada por Res. Rectoral 1634/16. Res. Subsidio: Res. SeCyT UNC 313/2016) y proyectos anteriores del equipo de trabajo (Secyt UNC) se recuperan resultados sobre Educación y Aprendizaje. Integrantes: Cecilia Ziperovich, Patricia Mercado, Natalia González, Cristina Sappia, Martha Ardiles, Lucía Beltramino, Ivana Sanchez, Carola Rodríguez, Beatriz Madrid, Laura Paez, Pamela Cipolla Falcón, Candelaria Barcellona. Proyecto 2014-2015 “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación

docente superior” Directora: Cecilia Ziperovich.

(3) Baudelot, Frigerio y Gentili, participantes en conferencia realizada en la Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, año 2012.

(4) Estas ideas retoman en parte el artículo elaborado en 2009 sobre Philippe Meirieu y sus aportes a la comprensión de los procesos de aprendizaje.

(5) El aplicacionismo es un problema político, refiere el autor, que traslada categorías del campo de la investigación a las prácticas educativas, a problemas educativos donde se juegan otras cuestiones como la implicación y la intervención.

(6) El Programa Universitario en la Cárcel (PUC), es una apuesta institucional que la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC sostiene desde el año 1998 en la intención de colaborar en hacer efectivo el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Es una propuesta de docencia de grado, actividades de extensión y procesos de investigación en las unidades penitenciarias de la Provincia de Córdoba, con sede en el Penal de Bouwer (Córdoba, Capital).

Referencias bibliográficas

Aizencang, N. y Maddoni P. (2007) *Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar* En Aisenson, D., Castorina, J. y otros (comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Noveduc. Bs. As. pp 123-132.

Baquero, R. (2016) *La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos* en Abate, N. y Arué R. (comps.) *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Noveduc. Bs. As. pp 53-73.

----- (2009) “*Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema*”. En *Avances en Psicología La-*

tinoamericana, Bogotá, (Colombia) /Vol. 27(2) /pp. 263-280

----- (2009) “ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional.” En Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial pp. 1-26.

Baquero, R. y Terigi, F. (2000) Aportes para el debate curricular. Los sujetos de la educación. GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de currícula. Bs.As.

Baudelot, C. (2010) “*Todo se sabe, y nada cambia. Las dinámicas de clase contra los conocimientos*” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: saberes alterados. Paraná. Del Estante. pp.179-188

Manifiesto del XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales Formación, Política y Educación. (agosto, 2016). Realizado en Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Mercado, P. (2015) “*Aportes de los enfoques socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza*”. Revista PRAXIS educativa. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPampa. Vol19, Nº3, pp.62-71.

----- (2015) “*Los procesos de interiorización en los aprendizajes, claves pedagógicas de inclusión educativa*” Ponencia IX Jornadas de Investigación: Políticas, transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa. Escuela de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones CIFYH. FFyH. UNC. Octubre de 2015. ISBN: 978-987-707-017-0.

----- (2015) “*Sujetos del aprendizaje: sujetos de inclusión*” III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria “Orientación Universitaria: nuevos escenarios y actores. Desafíos actuales y acciones posibles” Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de Salta. Salta, octubre de 2015 Publicación en CD. ISBN 978-987-633-149-4

----- (2009) “*Algunos aportes a la comprensión de los aprendizajes desde el discurso pedagógico. El pensamiento de Philippe Meirieu*” en Zambrano Leal, A. (coord.) Aproximación a la pedagogía de Philippe Meirieu: derivaciones hacia las prácticas. FFyH. UNC.

Oficina Internacional de Educación. (septiembre, 2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. UNESCO, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (2016). La soberanía educativa en disputa. *Revista Alfilo*, 53. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-soberania-educativa-en-disputa/>

Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012) La formación de la subjetividad política. Paidós. Bs. As. Universidad Nacional de General Sarmiento. (2012). *Revista Noticias UNGS*, 45. Bs.As. Octubre. pp1-3.

Vygotsky L. (1992) Pensamiento y lenguaje. Fausto Bs. As.

Vygotski L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grjalbo. Barcelona.

Ziperovich, C. (2010) Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Brujas. Córdoba.

Ziperovich, C. Mercado, P. Gonzalez, N. Sappia, C. Ardiles, M. Beltramino, L. Sanchez, I. Rodríguez, C. Madrid, B. “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social”, SECyT- CIFFyH. UNC (2014-2015) Res. HCS 1565/2014.

**Acerca de una práctica situada: Mallín.
Una lectura desde el enfoque sociocultural de Vigotsky.
Aportes del campo educativo y comunicacional**

Juan Pablo Balmaceda y Milagros Ayelén Flores*

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.”

Paulo Freire, 1968

Resumen

Los movimientos juveniles constituyen un fenómeno social que, en este caso, se profundiza y complejiza en su análisis tanto desde el campo educativo como el comunicacional.

El artículo desarrolla un trabajo analítico teniendo como fuente empírica las actividades desarrolladas en el Movimiento Mallinista desde un enfoque sociocultural que tiene como referente teórico principal a L. S. Vigotsky. En este sentido, no se recuperan actividades específicas o en profundidad, sino más bien conceptualizaciones sobre aspectos generales que conforman la estructura y organización del centro juvenil denominado “Brazos”, que funciona en una escuela de gestión privada confesional en la ciudad de Córdoba.

* Juan Pablo Balmaceda Estudiante avanzado de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Ayudante alumno en Cátedra Teorías del Aprendizaje y Curso de Nivelación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba Ex asesor del Movimiento Juvenil Salesiano Mallín, período 2014-2016. juanpablobalmaceda8@gmail.com
Milagros Ayelén Flores Estudiante avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Investigación y Planeamiento. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba. Ex asesora del Movimiento Juvenil Salesiano Mallín, período 2014-2016. flores.milagrosayelen@gmail.com

Basado en la propia experiencia de los autores, el escrito indaga y describe sobre diversos aspectos sociales y culturales de las interacciones que se producen al interior de los grupos juveniles con la intención de problematizar -de modo general- su funcionamiento interno, cuya potencialidad se encuentra en la construcción de *experiencias expansivas*.

Introducción

El artículo procura conceptualizar y reflexionar en un nivel teórico sobre la propia práctica de los autores, con el propósito de desarrollar un proceso de distanciamiento sobre la experiencia que tuvo lugar en el Movimiento Juvenil denominado Mallín. Se cuenta como principal impulso la necesidad de sistematizar y construir un antecedente local que sirva a modo de herramienta teórico-metodológica para futuras generaciones del movimiento y el trabajo de grupos juveniles.

Mallín: su texto y contexto

Actualmente existe una vasta y extendida producción teórica que tiene como objeto de estudio a los movimientos juveniles en Latinoamérica y el Caribe, así como también en el escenario europeo y norteamericano (Oscbell, 2010; Rodríguez, 2010). Resulta interesante tomar conocimiento acerca de estos estudios para aproximarnos al carácter polisémico de este objeto. En otras palabras, no siempre referimos a lo mismo cuando empleamos el término Movimiento Juvenil.

Al respecto, Ernesto Rodríguez (2010) en “Movimientos Juveniles en América Latina: Entre la Tradición y la Innovación” destaca un conjunto de experiencias situadas en Chile, México, Nueva York, Londres, Argentina y Brasil que constituyeron ejemplos concretos de dinámicas centralizadas en las acciones impulsadas por los

jóvenes en conjunto; distinguiendo -en contraposición a la población juvenil de la segunda mitad del Siglo XX- una época de gran fecundidad y operación creativa. Si bien el análisis de este autor se focaliza en una dimensión política, participativa y organizativa, introduce el concepto de “expresiones juveniles” con la intención de visibilizar diversas comunidades de jóvenes (indígenas, campesinos, estudiantes). Esto quiere decir que la referencia de juventud como periodo que atraviesan los sujetos no puede ser homogénea, sino que debe ser considerada desde sus múltiples transformaciones. De esta manera, las juventudes se presentan como construcciones situadas en donde se conjugan dimensiones sociales, históricas y culturales.

En virtud de estos señalamientos, es posible plantear un encuadre más general acerca de las concepciones que se sostienen sobre los movimientos juveniles. (1) En tal sentido, se entiende por movimientos juveniles a un conjunto de procesos socio-culturales promovidos por las juventudes como grupos sociales definidos (Oscbell, 2010).

Los jóvenes, en comunidad (2) se organizan de manera autónoma o bajo las condiciones de instituciones a las que pertenecen. Entonces, mediante diversas configuraciones organizativas, se pueden constituir movimientos juveniles a través de los sindicatos, los partidos políticos, las iglesias, las ONGS, entre otros. Estas organizaciones son impulsadas a partir de problemáticas engendradas desde y entre los jóvenes que están vinculadas con los procesos de formación de identidades y -en términos de Oscbell- con la necesidad de pertenencia a un grupo de pares.

En el caso particular delimitado, Mallín, plantea un movimiento juvenil cuya referencia institucional es la eclesial. Es desde esta lectura, que el escrito se propone avanzar sobre algunos rasgos de su “carta de identidad” (3).

El Mallín “Centro-Brazos” se presenta como una propuesta enmarcada dentro de un movimiento juvenil de la Iglesia Católica. Está arraigado en Córdoba Capital desde el año 1974. Actualmente, se encuentra funcionando en el colegio “Pío X” (4). Está compuesto por un grupo de adolescentes y jóvenes entre 12 y 19 años, que se reúnen los días sábados.

Mallín, al ser parte de un movimiento, está en consonancia con una estructura a nivel nacional, es decir, que no solo existe en Córdoba sino también en otras provincias de la Argentina. Se fracciona en zonas conformadas por diversas provincias (Formosa, Corrientes, Misiones, Santa Fe, Buenos Aires, Mendoza, Neuquén, Santa Cruz). Existe una división de roles jerárquicamente organizada desde el grupo de asesoría, grupo de coordinación y grupo de animación y según la región se inscriben dentro de una rama espiritual salesiana o diocesana acompañados de un conjunto de costumbres, experiencias y tradiciones propias del grupo. El Mallín de Córdoba cuenta con un asesor zonal, tres animadores juveniles y 15 personas (adolescentes y jóvenes) que se denominan *animandos*.

La actividad de apertura de cada encuentro semanal por excelencia es el saludo de las “buenas tardes”, para recibir a los participantes, seguido de juegos recreativos y deportivos. Los encuentros culminan con diversas dinámicas grupales para abordar temáticas que tienen relación con los intereses, dudas y cuestionamientos de los sujetos activos en el grupo.

Es de suma importancia aclarar que la comunidad conformada es constante, lo que posibilita crear espacios de fuertes vínculos donde los adolescentes pueden compartir sus conflictos, experiencias y situaciones problemáticas con otros encontrando contención, afecto y apoyo como así también la posibilidad de expresarse, comunicarse e interactuar. Además, se ha de tener en cuenta que atraviesan un período

de profundos y acelerados cambios biológicos, psicológicos y sociales que propician un bagaje experiencial cargado de sentidos y significaciones. Estos hacen a la construcción de su matriz identitaria -y subjetiva- formando parte de sus procesos de aprendizaje y desarrollo social. En este sentido, los animadores buscan elucidar y poner en discusión problemáticas que todos viven, pero que no se hablan como conflictos familiares/generacionales –propios y particulares-, la comunicación con los padres, los distintos tipos de adicciones y de violencia, los amigos, la escuela, por citar algunos ejemplos. Se busca con ellos, generar debates, interactuar colectivamente, visualizar valores compartidos, sensaciones propias; y que, además, fortalezcan este proceso por el que están viviendo e identificar aquello que los afecta.

Actualmente, la realidad del Centro es producto de los múltiples factores que influyen en sus participantes basados en las situaciones emergentes que les ocurre a diario en los diversos ámbitos del que forman parte como son la escuela, los amigos, la familia, el club, como así también la vida comunal y social. De esta forma existe una fuerte demanda de búsquedas, posibles respuestas, afecto y apoyo traducidos en los conflictos mencionados anteriormente.

De vivencias a experiencias expansivas

A partir de la descripción realizada en el apartado anterior, se pretende elaborar un trabajo de análisis teniendo como fuente empírica las actividades desarrolladas en el Movimiento Mallinista desde un abordaje sociocultural. Se trata de recuperar actividades a fin de conceptualizar sobre aspectos generales que conforman la estructura, organización e intervención socio pedagógica en el Centro Brazos.

Teniendo en cuenta la consideración sobre la plataforma conceptual en la que se sostiene el análisis de la experiencia situada, aporta a la discusión la autora Mercado (2015) acerca de los principios que caracterizan al enfoque sociocultural, basán-

dose en producciones del autor Baquero, cuyo referente teórico principal es Vigotsky. Destaca los siguientes enunciados considerados como principios de una perspectiva o enfoque sociocultural: “la subjetividad resulta de la experiencia social incorporada (la intrasubjetividad se produce a partir de la intersubjetividad), la inscripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividades mediadas semióticamente, la relación “inescindible” entre sujetos y situación en procesos educativos, las relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje y el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores denominados por Vigotsky” (pp. 64-65). La trama que articula este enunciado funciona como lente para mirar las prácticas cotidianas al interior del movimiento juvenil Mallín, consideradas como un espacio de educación no formal por los procesos de transmisión y aprendizaje que allí se producen.

Ahora bien, la base empírica demuestra que las actividades de Mallín se expresan como herramientas de mediación que propician interacciones singulares entre sujetos y el mundo que los rodea. Considerando los planteos de Wertsch (1999), las acciones no se comprenden sólo por la intencionalidad de los sujetos, sino que se deben tener en cuenta aquellos instrumentos -a veces imperceptibles- que las posibilitan y las median. De esta manera, los juegos, las dinámicas de grupo, salidas recreativas y paseos se presentan como instrumentos que potencian procesos de interiorización y de toma de conciencia.

Así dicho, este conjunto de actividades privilegia situaciones sociales particulares. En este sentido, hablar de interiorización supone un proceso de reorganización interior, una operación psicológica puesta en juego en el medio social. Aparece descrito en la ley de “doble formación”, la cual propone que 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 (intrapsicológica)” (Vigotsky, 1988:94 en Baquero, 1996:42). En esta línea, la propuesta *mallinista* privilegia una dinámica intersubjetiva de diálogo horizontal e interacciones, con lenguaje y palabra vínculo que propicie a la reflexión, toma de conciencia e interiorización de problemáticas sociales. Tales problemáticas hacen referencia a asuntos o cuestiones de la vida comunal cotidiana que tienen relevancia social y política. En consonancia, los sujetos que asisten a Mallín también las definen como problemas.

Entonces, las actividades intencionalmente anticipadas por los animadores juveniles contribuyen a promover internalizaciones creadoras de conciencia y no basadas en la recepción ni reproducción de contenidos socialmente externos referidos al deber ser, el consumo mediático y cultural.

Para poder visualizar estos procesos de interacciones y mediaciones sería interesante proponer una analogía con el fenómeno que se produce en el agua ante una mínima perturbación. Esa infinidad de ondas que se expanden y adquieren una dimensión impensada previamente. Así, la noción de experiencias expansivas resulta oportuna como categoría para dar cuenta sobre cómo los impulsos se traducen en acciones. Sobre cómo las experiencias son significadas y resignificadas más allá del contexto en el que fueron producidas inicialmente. Sobre cómo estas implican la argumentación, el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y de los afectos, posibilitando modos de ver el mundo y de comunicarse con los otros, entre otros, para otros, pero también a sí mismo. Las experiencias expansivas cumplen un papel fundamental en la construcción de las subjetividades, en las relaciones inter e intrasubjetivas como formas de habitar la cultura desde un posicionamiento crítico, reflexivo y compartido.

La mínima perturbación es entendida como una manifestación de lo alternativo, aquello que rompe con la calma del status quo que poco colabora con las nue-

vas vivencias que atraviesan los jóvenes participantes. Es esa oportunidad de volver posible aquello considerado una potencialidad poco probable a causa de los sectores tradicionalistas que aún persisten dentro de la Iglesia Católica e insisten en evadir algunas temáticas. Es esa oportunidad de volver visible lo invisible, de problematizar lo naturalizado. Es en este punto donde se destaca el rasgo propositivo de las experiencias expansivas.

La animación en acción

Desde otra línea, aludiendo al enfoque de la animación sociocultural que podría tener ciertas vinculaciones con los planteos vigotskianos, Ander Egg propone una conceptualización de la animación entendiéndola como una de las formas posibles de acción social, desalentando aquellas posturas que la conciben como una mera abstracción. El autor afirma que -en realidad- existen los animadores, es decir, son los sujetos reales que cumplen la función esencial del proceso de animación: “promover y alentar a la gente para hacer brotar sus potencialidades latentes” (Ander Egg, 1987:23). Allí se nota la relación que supone esta afirmación con la metáfora de las ondas expansivas. La animación, además, propicia espacios de encuentro y relación, cada vez más infrecuentes en la sociedad actual. En Mallín, como se ha expresado, esos espacios suponen la posibilidad de dialogar o compartir sobre aquellos temas que atraviesan a la mayoría de los jóvenes, que por alguna razón no están siendo abordados en otros contextos donde participan cotidianamente (escuela, hogar).

El autor afirma también que la animación propone determinado énfasis -cultural, educativo y social- según el campo específico donde la acción es desarrollada. Las modalidades culturales y educativas se refieren a expresiones artísticas y a la realización de actividades para mejorar la educación de los sujetos respectivamente. En el caso de Mallín, si bien se puede considerar un espacio de educación no formal, el

énfasis está puesto en lo social pues “la animación está orientada a (...) resolver problemas colectivos que afronta un grupo o comunidad” (Ander Egg, 1987:25). Considerando a estas situaciones problemáticas colectivas como las dichas en párrafos anteriores. Cabe destacar también que el autor aclara sobre la distinción analítica de las modalidades (mencionadas al principio del párrafo), pudiendo presentarse progresiva y articuladamente, las tres en una misma acción.

El animador mallinista, a su vez, propone herramientas discursivas para convocar, alentar y compartir junto a los animandos en cada encuentro.

Retomar el planteo de Eliseo Verón (5) (1993) sobre la doble hipótesis de lo social en su libro “La Semiosis Social”, sirve para respaldar nuestra concepción sobre la influencia y condicionamientos de las relaciones sociales en la conformación de los sujetos y las producciones de sentido que circulan y se generan.

De esta forma, el autor afirma -al igual que Vigotsky- que toda producción de sentido es necesariamente social, porque no se puede explicar un proceso de significativo sin explicar sus condiciones sociales productivas (concepto que toma de Marx para hacer referencia a las restricciones sociohistóricas de determinado momento que restringen el engendramiento y la recepción de los discursos).

En simultáneo, el autor advierte que sucede lo mismo a la inversa, es decir que todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido. Sin embargo, adelanta que no se debe caer en el reduccionismo de pensar que todo es significativo, sino que conforma una dimensión de esos procesos.

Con esta perspectiva, resulta interesante recalcar que, a través de las producciones de sentido (expresadas en las charlas, proyección de videos, recuperación de canciones, etc.) tanto animadores como animandos van conformándose en sujetos

sociales y, a su vez, lo social se moldea en los sentidos de los discursos que circulan y compartimos

Mallín como acto político

Ander Egg (1987) plantea que la estrategia de animación puede estar impregnada de una concepción transformadora. La propuesta del Centro Brazos, en relación a su organización y estructura pregona un modo de formación vinculada a la transformación del sujeto social y político. Las actividades como herramientas de mediación materializadas en la intersubjetividad contribuyen en última instancia a procesos de toma de conciencia y a la construcción de posicionamientos frente a las problemáticas y sucesos que hacen a la realidad que los rodea y de la cual se apropian.

De esta manera, desde la perspectiva planteada se demuestra un determinado posicionamiento político, que se torna visible a través del proceso de dinamización en el cual “el individuo amplía su protagonismo en su propio desarrollo cultural y social (...) posibilitando una toma de conciencia colectiva...” (Ander Egg, 1987:129).

Suponer al Mallín como acto político es, una vez más, aludir a la noción de experiencias expansivas con su carácter propositivo y ético-político. Es llamar la atención de modo general al funcionamiento de los grupos juveniles. Se trata de transmitir posiciones y no una verdad absoluta. De transformar posiciones en una y miles de maneras de intervenir y comprometerse con las sociedades y las culturas.

Consideraciones finales

Como se propuso anteriormente, Mallín se configura como acto político a través de la animación sociocultural, la cual sólo será un proceso completo, autónomo y genuino si logra desarrollarse colectivamente. Esto no sólo implica que participen todos los sujetos que forman parte de la comunidad, sino que los animadores puedan

promover la continuidad de todas las actividades sin necesidad de su presencia. En otras palabras, la verdadera animación socio cultural no genera dependencia.

De esta forma, los animandos logran formarse a través de herramientas e insumos que cada animador(a) les presenta para poder tomar algún día ese lugar y formar a otros, ad infinitum. Hablamos de relaciones intersubjetivas que producen prácticas educativas a la vez que forman al sujeto. Entendemos que, según los aportes de Vigotsky, el desarrollo del lenguaje y pensamiento, potenciarían la construcción de experiencias expansivas. Posibilidades que solo pueden gestarse desde la lectura de las prácticas situadas.

Los autores que se retomaron en este capítulo proponen pensar a la comunicación como vehículo de todos los procesos de educación, reflexión y aprendizaje; lo cual implica posicionarnos (a todos lo que conformamos la comunidad) en el lugar de protagonistas de la transformación social, principal motor de la animación.

Notas

(1) Se destaca la expresión “movimientos juveniles” por la complejidad de su concepto. En este sentido, según la perspectiva que se sostenga, aparecerán de relieve diversas dimensiones según el interés de quien investigue sobre el objeto. No obstante, la referencia no son las mismas para movimientos juveniles, organizaciones juveniles o grupos juveniles. En este estudio, referirse a movimiento en el marco de la iglesia católica es dar cuenta de la existencia de una escala mayor (nacional o internacional) por la que se distingue una base de lineamientos en común que conserva un trabajo sostenido entre sus miembros sin perder la autonomía relativa en los espacios donde se ponga en marcha el proyecto juvenil.

(2) Los jóvenes tienden a agruparse con otros conformando comunidades

por el hecho de compartir, en común acuerdo, intereses, deseos, intenciones, gustos, problemáticas que son reconfigurados y reinterpretados en la comunidad. Por su parte, Phil Bartle expresa que una comunidad “...es un conjunto de interacciones, comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros. No sólo acciones, sino acciones basadas en esperanzas, valores, creencias y significados compartidos entre personas” (2011, s/n).

(3) Se entiende como carta de identidad a una suerte de documento que contiene todas las características de determinado movimiento, grupo o persona que no posee (o ha perdido) su identificación oficial que acredite tales particularidades.

(4) El colegio Pío X es una institución educativa que pertenece a la obra de los Salesianos de Don Bosco, una congregación religiosa dedicada por excelencia a la pastoral juvenil. El colegio tiene como objetivo articular las experiencias académicas con la actividad pastoral que proponía Don Bosco, fundador de la Congregación para promover integralmente al joven y su mundo.

(5) En este artículo se retoman autores que tienen pertinencia conceptual tanto en los campos del área de educación como de comunicación. Eliseo Verón resultó útil para recurrir a estos planteos y complementar las concepciones arrojadas de manera interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1987) *¿Qué es la animación socio-cultural?* (pp. 23-25). *El marco ideológico-político de la animación socio-cultural* (pp. 129-130). En E. Ander Egg (autor), *La práctica de la animación socio-cultural*. Buenos Aires: Hvmánitas.

Baquero, R. (1996). Los procesos de interiorización. En R. Baquero (autor), *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 41-51). Buenos Aires: Aique.

Bartle, P. (2011). *¿Qué es Comunidad?* Recuperado de:
<http://www.cec.vcn.bc.ca/>

Mercado, P. (2015). Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. En *Revista Praxis*, 19 (3), pp 62-71. La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Oscbell, J. (2010). *Movimientos Juveniles*. Francia: Buenas Tareas.

Rodríguez, E. (2010). *Movimientos en América Latina y el Caribe: entre la Tradición y la Innovación*. Perú: UNESCO, Celaju, Senaju.

Verón, E. (1993). *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa S.A.

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

CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN DE LA TEORÍA DE LEV VIGOTSKY, A 120 AÑOS DE SU NACIMIENTO. ACTUALIZACIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN APRENDIZAJES Y EDUCACIÓN resulta a partir de la realización de la **JORNADA HOMENAJE A LEV VIGOTSKY**, organizada en noviembre del año 2016 por docentes e investigadores de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Los trabajos seleccionados para esta publicación provienen de esta jornada y están centrados en los núcleos conceptuales de la teoría vigotskiana: sujetos, pensamiento, lenguaje, prácticas sociales, entre otras y, en este marco, se retoman aspectos políticos, culturales e históricos del surgimiento de la teoría así como su invaluable legado y vigencia para pensar los aprendizajes en la actualidad. El material escrito pretende reposicionar y visibilizar la deconstrucción política y colectiva posible alrededor de los procesos de aprendizaje; al mismo tiempo, se enfoca en el papel que los aprendizajes desempeñan en la constitución de los sujetos, no perdiendo de vista el marco histórico contemporáneo en el que ocurre, y dando cuenta de una producción realizada por primera vez en la Ciudad de Córdoba y en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba.

