

Aportes para el debate curricular

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario

Materia:

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL PRIMARIO

Ricardo Baquero

Colaboración: Flavia Terigi - Cristina Erausquin

G.C.B.A.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación • Dirección General de Educación Superior
Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula



Índice

Acerca de este documento	3
Presentación general	3
Objetivos	5
Algunas particularidades que posee la elaboración de la propuesta de trabajo	5
En relación con la propuesta de contenidos a trabajar	5
En relación con la perspectiva y recorte de núcleos temáticos	6
Núcleos temáticos y contenidos propuestos	7
Apartado primero: Sujeto y perspectivas	7
De la mirada del psicoanálisis	8
Apartado segundo: Sujeto y aprendizaje escolar	10
Apartado tercero: Sujeto y construcción de conocimientos en el contexto escolar	10
Apartado cuarto: Sujeto, aprendizaje y contexto escolar	11
Esquema de contenidos	12
Sujeto y perspectivas	12
Sujeto, desarrollo y aprendizaje escolar	13
Sujeto y construcción de conocimientos en el contexto escolar	14
El aprendizaje en contexto, sujeto y escuela	15
Anexo I. Selección bibliográfica comentada	16
Anexo II	
Consideraciones referidas a la organización de la cursada de esta unidad curricular	38
El análisis documental como abordaje de la realidad	38
Los trabajos de campo	39
El análisis de informes y reportes de investigación	43

Acerca de este documento

Este documento se refiere a la unidad curricular Los sujetos de la educación en el nivel primario del Trayecto de la Formación por Niveles de la formación inicial de maestros para el primero y el segundo ciclo de la Educación General Básica en la Ciudad de Buenos Aires. Abre con una introducción donde se explicitan los problemas centrales de que se ocupa esta unidad curricular; sigue con una enunciación de objetivos que asume para la formación docente; continúa con un apartado con consideraciones relativas a las particularidades del campo de saberes y a los criterios seguidos en la formulación de la propuesta de trabajo; presenta luego los núcleos de saberes considerados relevantes para la unidad, y finaliza con una propuesta de selección de contenidos y temáticas para orientar la elaboración de las futuras propuestas formativas. El documento contiene dos anexos: una selección bibliográfica comentada con obras de valor referencial para la discusión de los formadores y para la formación de los futuros maestros; y consideraciones referidas a decisiones que los profesores podrían tomar en relación con el modo de organizar la cursada de la unidad curricular.

PRESENTACIÓN GENERAL

La unidad curricular que se presenta en este documento integra el Trayecto de la Formación por Niveles de la formación inicial de maestros para el primero y el segundo ciclo de la Educación General Básica. De acuerdo con la estructura curricular propuesta para tal formación, no constituye el primer abordaje de la problemática de los sujetos de la educación, sino que supone el desarrollo previo de una unidad sobre Los sujetos de la educación en el Trayecto de la Formación General. En varios sentidos, la unidad curricular que aquí se presenta constituye una especificación de las temáticas de aquella unidad del Trayecto de la Formación General para el tratamiento de problemáticas propias del nivel primario.

Tal como hemos señalado en la presentación de la unidad curricular "Los sujetos de la educación" del Trayecto de la Formación General, la temática de los sujetos de la educación se ha revelado históricamente como un capítulo relevante de la formación inicial de maestros y profesores. En el caso de la formación inicial de maestros, la materia Psicología Evolutiva constituía la instancia de tratamiento de algunos de los temas y problemas que aquí se asumen como necesarios para la formación docente. No obstante, su referente casi excluyentemente psicológico, sumado a las tendencias teóricas que la Psicología Evolutiva ha seguido en el campo educativo (una mirada naturalizadora del desarrollo, reiterados intentos aplicacionistas), han reducido el tratamiento del problema de la constitución subjetiva a la presentación de las secuencias de desarrollo evolutivo que informaban las diversas corrientes psicológicas en relación con sus respectivas investigaciones. Como dijimos en su oportunidad, los estadios piagetianos, las siete edades del hombre, las fases de desarrollo de la sexualidad se convirtieron en contenidos de la formación inicial, bajo la expectativa de que un mejor conocimiento de las características "naturales" de los sujetos de cierta edad podría alimentar la formulación de propuestas pedagógicas adecuadas al desarrollo infantil y adolescente.

Las reflexiones en torno a estos problemas han promovido una reconsideración del campo de

saberes específicos que deberían referenciar el tratamiento de la problemática de los sujetos de la educación. En una mirada que toma a éstos como foco de análisis, el campo de saberes se amplía para incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas, los trabajos recientes en torno a los procesos de comunicación en sala de clases, y un número importante de estudios que proponen poner de relieve la peculiaridad de las demandas y procesos cognitivos que tienen lugar en la escuela. Los futuros docentes han tenido ya una experiencia formativa en relación con las bases teóricas que sostienen los desarrollos en los diversos campos disciplinarios concernidos, en ocasión de cursar Los sujetos de la educación. En el caso particular de la unidad curricular que aquí se presenta, se cuenta con aquellas bases, que se recuperan para plantear nuevas cuestiones relevantes para la formación inicial de los maestros.

En efecto, la asignatura Los sujetos de la educación en el nivel primario contempla el tratamiento de cuatro problemas centrales. El **primero** es el relativo a cómo comprender ciertas particularidades que presentan los procesos de constitución subjetiva de acuerdo con la complejidad de los procesos sociales actuales y el desafío que enfrentan las prácticas educativas. En tal sentido, esta asignatura se propone tratar temas como el de la diversidad cultural, los problemas ligados al lazo social en la vida contemporánea, los procesos identificatorios, el problema de la violencia y el fracaso escolar masivo, en el marco del impacto de procesos culturales o sociales generales sobre la infancia y sobre la vida escolar. La intención es hacer este abordaje desde una mirada amplia, que procura no ser excluyentemente psicológica. Desde luego, se recupera el tratamiento dado al abordaje psicoanalítico en la asignatura Los sujetos de la educación del Trayecto de Formación General, procurando analizar algunos de sus desarrollos actuales y las particularidades que asume su perspectiva con respecto a los procesos de constitución subjetiva y desarrollo y en particular en relación con los procesos de conocimiento. Pero, además, se procura instalar una perspectiva sociocultural de la constitución de la subjetividad, que visibilice los procesos sociales contemporáneos y sus efectos sobre la subjetividad.

En **segundo** lugar, un núcleo de problemas gira en torno a un abordaje psicoeducativo de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza, poniendo cierto énfasis en las particularidades que presentan los procesos escolares de construcción de conocimiento. Se propone un tratamiento de las vicisitudes, desarrollos y evaluaciones que han tenido los usos educativos de los modelos cognitivos, genéticos y contextualistas en educación, con especial referencia a la educación primaria.

En **tercer** lugar, se procura trabajar sobre las miradas psicoeducativas de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de contenidos escolares específicos. En particular se da tratamiento específico a tres importantes contenidos escolares en el nivel primario: el sistema de numeración, la lecto-escritura y los conceptos científicos. La importancia que guardan estos temas en la enseñanza del nivel primario es evidente; lo que aquí se propone es un abordaje psicoeducativo de cada uno, sugiriéndose que en la propuesta docente se plantea por lo menos uno de ellos.

En **cuarto** lugar, se propone analizar algunas de las relaciones existentes entre los procesos analizados hasta aquí, la lógica de los procesos escolares de organización de los aprendizajes y su incidencia en los procesos subjetivos. Algunos temas seleccionados implican: 1) el abordaje del fracaso escolar masivo recuperando los análisis efectuados sobre la construcción de conocimiento de acuerdo con el formato de los procesos escolares intentando desarrollar una mirada crítica sobre las perspectivas patológico-individuales muchas veces hegemónicas o excluyentes en el abordaje de estos problemas, 2) el tratamiento de la importancia y particularidades que guardan los procesos de interacción en relación con el aprendizaje y las particularidades que asumen en los procesos escolares, como ciertos aspectos del discurso en clase; y 3) el problema de un abordaje general de los procesos de constitución subjetiva en las prácticas escolares, abordado desde la perspectiva general de las rela-

ciones sujeto-contexto. Esto incluye temas como el de la diversidad y la dirección de los procesos de desarrollo y el de las unidades de análisis adecuadas para comprender los procesos subjetivos en situación.

OBJETIVOS

- Acercar al futuro maestro o maestra algunas perspectivas teóricas existentes sobre los problemas de la subjetividad, en relación con aspectos culturales, sociales y psicológicos.
- Brindar a los futuros maestros y maestras herramientas para la comprensión de los problemas que plantea la relación entre los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diversas perspectivas teóricas.
- Proveerles criterios para comprender las particularidades de los procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar, abordando específicamente los procesos de aprendizaje de contenidos escolares cruciales para el Nivel.
- Ofrecer a los futuros maestros y maestras herramientas que les permitan analizar las características que guarda el trabajo escolar y la incidencia que poseen las modalidades de interacción y discursivas sobre el aprendizaje.
- Generar en los futuros docentes del nivel capacidad para incluir las perspectivas conceptuales y analíticas que ocupan a esta unidad como criterios para la programación y la evaluación de su actividad docente.
- Sensibilizar a los futuros maestros y maestras en relación con el carácter normativo que suelen tener nuestros discursos y prácticas psicoeducativos en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo, la diversidad y el fracaso escolar masivo.

ALGUNAS PARTICULARIDADES QUE POSEE LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

En relación con la propuesta de contenidos a trabajar

La propuesta de la unidad curricular Los sujetos de la educación en el nivel primario introduce cierta innovación en el tratamiento de contenidos, en parte abordados clásicamente, desde otras concepciones o perspectivas. Por tanto, implica la construcción de una propuesta que reconoce en este documento sólo una suerte de insumo inicial para su construcción posible.

Por tal motivo, en su elaboración se estuvo particularmente atento a la apertura de una agenda de trabajo para los profesores de las Escuelas Normales Superiores e Institutos de Formación, que sirva de punto de partida para la elaboración de propuestas puntuales que seguramente deberán acomodar –o, por supuesto, diversificar– las temáticas que se propone abordar, a la hora del diseño de programas efectivos. Se ha recuperado, en lo posible, las sugerencias y opiniones de los profesores actuales de los IFD que asistieron a diferentes reuniones de trabajo donde se trabajaron los problemas y cri-

terios relativos a la delimitación de contenidos. En atención a parte de lo allí trabajado se han diversificado, por ejemplo, las alternativas de abordaje de la cuestión subjetiva del inicio de la asignatura, y se ha procurado ampliar las perspectivas y problemas abiertos por el psicoanálisis y establecer un diálogo sobre las relaciones y tensiones posibles con las temáticas que plantea la psicología del desarrollo y educacional.

La elaboración de esta propuesta fue el resultado de una obra colectiva, que recoge, a su vez, desarrollos y preocupaciones de un vasto campo de trabajos del área; seguramente, alguna concreción última implique la necesidad de instancias también colectivas de discusión, formación, actualización e intercambio para la elaboración de estrategias para su dictado, el diseño de actividades de campo, etcétera.

Es posible que el conjunto de contenidos propuestos en su detalle y bibliografía sugerida no se ajuste al perfil académico/profesional concreto de muchos docentes, ni de los mismos autores de la propuesta por separado, ya que la propuesta intenta, de modo deliberado, condensar y poner en relación historias, tradiciones y trayectorias profesionales, docentes y de investigación, diversas y que no suelen reunirse con frecuencia en nuestros perfiles académicos y profesionales.

Esta posible constatación no debería ser tomada como indicador de inviabilidad o motivo de desaliento. Una propuesta de trabajo de largo plazo no puede orientarse por un pragmatismo o posibilismo centrado sólo en nuestras posibilidades actuales y que no atienda al diagnóstico generalmente compartido acerca de la necesidad de aproximar los abordajes del sujeto al cotidiano efectivo de los procesos de aprendizaje escolar y la diversidad de procesos y de sujetos.

Esto implica que una modificación curricular, como no puede ser de otro modo, requiere, a la par de una discusión sobre esquemas de contenidos y perspectivas, el desarrollo de dispositivos institucionales que sostengan su desarrollo y concreción graduales.

En relación con la perspectiva y recorte de núcleos temáticos

Como se adelantó, en la elaboración de esta propuesta se han tenido en cuenta diversos aspectos. Por una parte, las orientaciones para la definición de contenidos del Trayecto de Formación Centrado en el Nivel Primario, previstas para "Sujeto del Nivel" y, en segundo término, recuperar la perspectiva y los contenidos desarrollados en la unidad curricular "Los sujetos de la educación" del Trayecto de Formación General. Esto es, crucialmente, poner en relación un abordaje no exclusivamente psicológico del problema del sujeto de la educación, pero, por otra parte, al tratar la problemática desde una perspectiva psicológica, atender a perspectivas psicoeducativas sensibles a la lógica de los procesos de aprendizaje en el contexto escolar. La conciliación de estas orientaciones y perspectivas motivó una definición de los criterios que se apuntan a continuación:

1. Proveer una mirada amplia de los procesos de constitución subjetiva en general y de los procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar en particular.
2. Ofrecer una mirada no exclusivamente psicológica del problema de la subjetividad. La intención debería ser la de poder capturar elementos que hacen a la diversidad de la población de alumnos y a la diversidad de dimensiones implicadas en el desarrollo subjetivo y en los procesos de construcción de conocimiento. Diversidad ligada tanto a aspectos culturales y lingüísticos, como a las necesidades especiales de los sujetos. Generar en tal sentido una mirada atenta a la diversidad no ponderando a

priori la diferencia como deficiencia, anomalía o desvío de un proceso "normal". Esto implica, en términos más amplios, atender a ciertas particularidades de la cultura y la sociedad contemporáneas, incluida una revisión de las características de la infancia.

3. Sensibilizar a los futuros maestros sobre la necesidad de colaborar en el desarrollo de prácticas de enseñanza y condiciones institucionales de trabajo que logren incluir con éxito a la población diversa que la escuela atiende, especialmente la creciente población de niños de sectores populares que suele engrosar los índices de fracaso escolar masivo. Comprender que esta necesidad no responde al desarrollo de una intención filantrópica sino al cumplimiento de garantizar el acceso y la permanencia exitosa de los alumnos de sectores populares en la escuela común.

4. Recuperar la posibilidad de conocer y valorar los aprendizajes, juegos, actividades, etc. que desarrollan los sujetos fuera del contexto escolar, como un elemento estratégico para el desarrollo de prácticas de enseñanza atentas a las motivaciones y los intereses particulares de los alumnos y que permitan una adecuada ponderación de las capacidades y los saberes previos de los alumnos.

5. Comprender las particularidades que posee el trabajo escolar en la definición de condiciones específicas para los procesos de construcción de conocimiento. Estas condiciones deben comprenderse tanto desde la perspectiva de las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza como de la demanda cognitiva específica de los aprendizajes escolares (uso descontextualizado de los instrumentos semióticos; aprendizajes desvinculados, regulación del espacio, tiempo y recursos a utilizar en las actividades, etc.) vinculados a contenidos escolares concretos.

6. Comprender, a su vez, los efectos que se producen en las diferentes situaciones de interacción en la cotidianidad del aula (interacciones entre pares o docente-alumnos; formatos particulares del discurso en el aula, etc.) y su incidencia sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos.

7. Advertir los alcances y límites de las perspectivas psicológicas sobre los procesos de desarrollo y construcción de conocimientos atentos tanto a la lógica de las construcciones infantiles como a la especificidad de estas construcciones en el contexto escolar y en los diferentes dominios.

NÚCLEOS TEMÁTICOS Y CONTENIDOS PROPUESTOS _____

Apartado primero: Sujeto y perspectivas

En primer término se propone retomar el tema del problema de la constitución de la infancia moderna, trabajado en el Trayecto de Formación General, dado que esta cuestión ha planteado miradas particulares sobre el desarrollo subjetivo y la naturaleza de las prácticas de escolarización. Indirectamente, como se verá incluso a propósito del psicoanálisis, ha sentado ciertas miradas sobre la niñez que pregnaron, pero a su vez fueron inducidas, por las psicologías de la niñez o el desarrollo. Sin embargo, la experiencia de la infancia moderna ha sufrido mutaciones de importancia y obliga a reparar en la heterogeneidad existente en las maneras en que la niñez es vivida y los riesgos que trae una mirada naturalizada de los procesos de desarrollo infantil o una mirada cultural ingenua, que

vuelva a imaginar una suerte de infancia homogénea producto ahora de las prácticas culturales o educativas. La tensión entre aspectos de regularidad o comunes y las diferencias existentes es un problema a tratar en el conjunto de la unidad curricular ya que, como se dijo, también se refiere a la concepción que las teorías psicológicas poseen sobre el desarrollo.

Se propone recuperar los problemas que plantea contemporáneamente el análisis de los procesos de constitución subjetiva, en relación con las cuestiones como el lazo social, las redes sociales, etc. El propósito es el de analizar los fenómenos de ruptura del lazo social y deconstrucción de las redes de apoyo, ampliando la unidad de análisis para el estudio y el abordaje del problema del sujeto, más allá del individuo y lo que ocurre en la dimensión intrapsíquica, como se propondrá, específicamente en la perspectiva psicoanalítica. Los fenómenos de "ruptura de un lazo social" suelen vincularse con problemas de la propia matriz moderna de representación de la vida social, matriz ilusionada con la posibilidad de una suerte de consenso sobre la base de una representación unívoca de la sociedad. Esto plantea en los hechos una crisis de identidad y la existencia de riesgos, pero también de apertura a nuevas experiencias.

De algún modo el desarrollo de las prácticas educativas obliga a atender a esta serie de variaciones en la vida de los sujetos y sus pertenencias y vida social. Por ejemplo, empuja a ver los nuevos lazos sociales que se inauguran, las redes de contención que se generan, como un conjunto de experiencias de gestión individual y colectiva cuya incomprendión acarrea la incomprendión de la identidad cultural, social de los sujetos.

Esta reflexión debería vincularse con las posibilidades habitualmente obturadas de comprender y trabajar sobre y con las diferencias de los sujetos y sus experiencias sociales y culturales. Su ignorancia ha ido de la mano de una mirada normativa y de prácticas normalizadoras que han leído como deficiencias las diferencias subjetivas, en la medida en que se apartaban de los parámetros de expectativas "normales". En tal sentido, esta problemática se recuperará en el tratamiento dado a problemas como el de la diversidad y multidirección de los procesos de desarrollo y el del fracaso escolar masivo. Es decir, lo que en esta unidad aparece como diferencia cultural y novedad en los procesos de subjetividad en el plano social será recuperado en la lectura de los procesos de aprendizaje escolar y en el desafío de desarrollar prácticas de enseñanza atentas a esa diversidad y respetuosas de las identidades.

De la mirada del psicoanálisis

Este punto, se recuerda, supone el trabajo previo efectuado sobre las características generales de la perspectiva psicoanalítica en el Trayecto de Formación General. Se propone, a su vez, abrir una agenda bastante extensa de problemas alternativos, con ciertas sugerencias bibliográficas orientativas, que sirvan de base para el armado de propuestas concretas. No obstante se sugiere una suerte de recorrido de base, sobre ciertos problemas que se juzgan pertinentes y necesarios para este trayecto y nivel.

La idea general es acercar una mirada sobre los problemas que plantea "lo educativo" al psicoanálisis, incluido el problema de la construcción de conocimientos en la situación escolar. Resulta importante recordar, en relación con la cuestión educativa, la mirada psicoanalítica sobre el carácter crucial de la "represión originaria" para el "nacimiento de la inteligencia", lo que da sentido y dirección a la pulsión epistemofílica. La comprensión del mundo nace sobre la plataforma de un clivaje del sujeto por el inconsciente. A partir de ello deberían desarrollarse los siguientes temas:

- La mirada sobre la relación entre naturaleza y cultura, enfocando las particularidades de la relación pulsión-objeto, con un objeto que pasa a ser fuente de la pulsión. Esto implica un análisis sobre la "violencia primaria" y, en cierto modo, la historia de esta constitución subjetiva desde la familia hasta la escuela.

- El problema de la sublimación como libidinización del objeto de conocimiento –el objeto epistémico– y de los motivos y metas del aprender y el trabajar. Esto implica comprender que los aprendizajes se encuentran sobredeterminados en la historia vital de los sujetos y suponen una suerte de cristalización de las vicisitudes primarias, trabajadas en el punto anterior.

- Trabajar sobre la importancia del análisis de diferentes tipos de obstáculos para el conocer, y el aporte psicoanalítico a la mirada sobre la dificultad. Esto abre un abanico de cuestiones posibles como, por ejemplo, la importancia de la motivación, la identificación, y el deseo, la resistencia a la identificación y el conflicto, o el papel de la escuela en la tercerización y la apertura a lo diferente: pares y adultos extrafamiliares. Se podrá considerar aquí la terceridad de la escuela como el ejercicio de la "función paterna" para la ruptura de la simbiosis narcisista familiar.

- El problema de la "cuestión del desarrollo" para las propias perspectivas psicoanalíticas, con especial referencia a las lecturas evolutivas del sujeto, en este caso de este Nivel. El psicoanálisis aproxima la posibilidad de concebir "ciclos vitales", como movimientos de progresión y regresión convergentes y divergentes. Esto obliga a revisar las posibilidades y los riesgos epistemológicos y éticos de una mirada sobre las regularidades y de un foco exclusivo en la singularidad. Este punto ha sido sugerido para ser abordado en el Trayecto de Formación General.

• Se podrá profundizar, además, diferentes líneas alternativas, que planteen especial interés por la formación de los alumnos; por los problemas más frecuentes o apremiantes que atraviesan el cotidiano escolar; o por la necesidad de poner en diálogo diferentes marcos teóricos:

- La visión de las distintas teorías psicoanalíticas –Anna Freud, Klein, Winnicott, Mannoni y Dolto–, desde la perspectiva de los "niños" que construyeron, y el problema de un modelo de desarrollo subjetivo construido desde la clínica.
- La infancia como momento mítico o histórico de la constitución del aparato psíquico, y el debate psicoanalítico de los conceptos de "génesis", "historia" y "estructura", en la sobredeterminación de los aprendizajes.
- La fuerza de las ideas tenaces como resistencias inconscientes a la verdad socialmente instituida. Se puede trabajar con autores que ponen en diálogo la perspectiva psicoanalítica con hipótesis vygotskianas, recuperando el papel de la desidentificación y del deseo como signos de la emergencia del sujeto, y la posibilidad de apropiación por parte de la escuela de diferentes direcciones de desarrollo subjetivo, en el marco de la "Zona de Desarrollo Próximo".
- El problemático concepto winnicottiano de "mutualidad" y el de "identificaciones cruzadas", que permiten comprender el supuesto de "donde hay objeto libidinal, la intersubjetividad deberá advenir", y el aporte de la teoría feminista a la lógica de la diversidad ontológica y de la intersubjetividad como construcción compartida de sentidos.
- Por último, la posibilidad de la familia y la sociedad actual de sostener la confrontación generacional, de abdicar antes de tiempo, o de "asesinar la diferencia". Esto implica avanzar en la respuesta al

interrogante sobre quién o qué puede sostener, reemplazar, colaborar con la familia en el lugar del sostén del desarrollo subjetivo.

Estas líneas alternativas marcan otros tantos recorridos conceptuales que pueden proponerse los profesores que por razones de sus trayectorias profesionales han tenido menos ocasiones de profundizar en los planteos que se realizan desde la perspectiva psicoanalítica.

Apartado segundo: Sujeto y aprendizaje escolar

En este punto se propone recuperar lo trabajado en el Trayecto de Formación General y avanzar en su especificidad creciente en el abordaje del aprendizaje escolar en el nivel. Un primer núcleo temático consiste en considerar los problemas particulares que plantea la construcción de conocimientos en las situaciones escolares desde una perspectiva psicológica.

Esto implica recuperar ciertos vectores de análisis como el de los problemas de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza desde diversas perspectivas teóricas. Un tema sin duda crítico es el del análisis de la continuidad o discontinuidad de los procesos responsables de la construcción de conocimientos en el desarrollo espontáneo, en los contextos cotidianos y en las situaciones escolares. Es probablemente una de las discusiones centrales en el campo psicoeducativo que proyecta consecuencias importantes sobre la manera de concebir estrategias de "buena enseñanza".

Se propone recorrer algunos de los modelos teóricos que han aportado herramientas para el análisis de los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje y que han sido utilizados de manera fértil en educación. Se ha considerado importante, además de poner en diálogo diversas perspectivas, ponderar el balance que cada tradición ha hecho de su propia proyección al campo educativo. Felizmente contamos con sutiles evaluaciones o balances de autores de cada tradición (como la piagetiana, cognitiva o vigotskyana) sobre los alcances y límites que –se juzga– han tenido muchos de los intentos de uso del arsenal psicológico a la hora de fundar decisiones pedagógicas en diversos planos.

Tales cuestiones permiten revisitar el problema de las perspectivas "aplicacionistas" o "reducionistas" en psicología educacional, con relativa independencia de la tradición teórica en que se hayan originado, y permiten plantear el problema de la relación entre Psicología y Didáctica.

Apartado tercero: Sujeto y construcción de conocimientos en el contexto escolar

Se trata de considerar al sujeto en relación con los objetos del aprendizaje escolar, abordando la naturaleza de los procesos subjetivos involucrados en el aprendizaje y apropiación de contenidos escolares críticos. El recorrido que se propone atiende a la necesidad de proveer un conocimiento psicológico de los procesos de apropiación subjetiva y aprendizaje, que constituya un instrumento de análisis útil para colaborar con el diseño de estrategias educativas, pero nunca para sugerir un tipo de mirada que supla el nivel pedagógico de reflexión y decisión. Se han seleccionado como cuestiones relevantes y susceptibles del abordaje que se propone:

- La construcción del conocimiento matemático: la apropiación el sistema de numeración.
- La alfabetización inicial y el proceso de adquisición de la escritura.
- El problema de las ideas previas y el cambio conceptual.

El tratamiento de cada cuestión permite poner en relación los problemas y las perspectivas teóricas arriba trabajadas, cuyo abordaje se inició en el Trayecto de Formación General. Esto es: tanto el problema del conocimiento matemático, como el de la escritura o la construcción de conceptos científicos, admiten analizar la cuestión de las continuidades y discontinuidades presentes en los procesos de apropiación espontáneos y en contextos de enseñanza, la tensión entre procesos constructivos de "dominio general" o "específicos de dominio", o aun, poner en relación perspectivas que apunten a analizar la demanda cognitiva que portan los aprendizajes, como el carácter situado de los procesos de apropiación y la importancia del punto de vista del sujeto en la descripción y el abordaje de estos procesos. Es decir, poner en relación aportes en cierta forma complementarios o al menos no excluyentes de las perspectivas cognitivas, psicogenéticas o vigotskianas.

En todo caso, el criterio que debería primar en la selección y la concreción de propuestas de abordaje, sería el de proveer, como se anticipó, un conocimiento de estrategias, procedimientos y procesos constructivos de los sujetos estrechamente vinculado a los objetos y situaciones concretas de enseñanza, intentando disminuir la brecha habitual entre el conocimiento psicológico general y las condiciones de las prácticas de enseñanza. En cierto modo se trata de ir desde los problemas que plantea la enseñanza hacia el conocimiento psicológico –en búsqueda de descripciones y explicaciones de los procesos de aprendizaje– más que de inferir consecuencias pedagógicas algo lineales o genéricas desde los modelos psicológicos.

Una evidencia de la complejidad y el cuidado a tener en el abordaje de estas cuestiones es el propio estado del arte y la historia de las investigaciones en el terreno de las ideas previas y el cambio conceptual. En este caso, la propuesta de abordaje puede ilustrarse sobre disciplinas o áreas específicas –la física, la biología, etc.– con las particularidades que presenta su enseñanza y cuya reflexión es genuinamente un problema pedagógico/didáctico.

El campo de investigaciones existentes y propuestas de trabajo pedagógico –sobre lo que genéricamente se ha dado en llamar "cambio conceptual", aunque el término está lejos de reflejar la diversidad de problemas que encierra–, se ha originado desde perspectivas múltiples como, por ejemplo, las investigaciones en torno a la enseñanza de las ciencias, la investigación básica en psicología del desarrollo o los trabajos relativos a los formatos del discurso escolar.

Cuestiones críticas como la persistencia de las concepciones alternativas de los sujetos, su origen y características, o las discusiones en torno a la misma naturaleza de los procesos de cambio cognitivo, no admiten como única consecuencia sobre las prácticas pedagógicas la trivialidad de ponderar genéricamente la "importancia" de considerar las ideas previas a la hora de diseñar estrategias de enseñanza. Es necesario, en tal sentido, proveer al futuro maestro de herramientas de análisis más sútiles que permitan comprender la complejidad del problema del cambio cognitivo y la diversidad de aspectos subjetivos y situacionales que se ponen en juego.

Apartado cuarto: Sujeto, aprendizaje y contexto escolar

En este apartado se procuran analizar algunas condiciones y consecuencias del formato escolar que se juzgan necesarias para colaborar a la comprensión de los procesos de aprendizaje escolar. En cierto modo se propone trabajar aquí problemas que atraviesan el conjunto de temas hasta aquí abordados, por lo cual pueden tanto oficiar de problemas integradores como ser trabajados desde los apartados anteriores como disparadores iniciales. Se sugieren tres cuestiones:

- El problema del fracaso escolar masivo.
- Las interacciones entre pares o docente-alumnos.
- Alternativas de abordaje de la relación entre sujeto y contexto escolar.

La cuestión del fracaso escolar masivo resulta crucial por varios motivos. Por una parte, por la presencia persistente y en gran medida creciente de problemas como la repitencia, la deserción o la sobreedad, que constituyen o se solapan con el del fracaso masivo. En segundo lugar, por la necesidad de proveer una mirada no reductiva y no patológica del problema. Esto es, es necesario desarrollar una perspectiva atenta a la naturaleza situacional del problema del fracaso escolar masivo y establecer sus diferencias con la noción de "dificultades de aprendizaje". El carácter integrador o disparador que puede poseer esta temática para el conjunto de la asignatura –y atendiendo en particular al nivel de la escolaridad al que apunta– radica en que resulta la contracara del abordaje del aprendizaje escolar propuesto arriba. La misma amplitud sugerida en el abordaje del aprendizaje escolar, la misma atención a no inducir una mirada psicologizante ni reductiva del aprendizaje, debe contemplarse a la hora de abordar el problema del fracaso masivo. Muestra a las claras la encrucijada de cuestiones relativas a procesos culturales, sociales, singulares, etc. tan inescindibles como irreductibles entre sí.

El apartado sugiere la posibilidad ya presentada de adoptar una perspectiva situacional tanto del aprendizaje escolar como del fracaso escolar masivo, lo que implica poder analizar tanto formas subjetivas específicas como situaciones concretas en el interior de las prácticas escolares. En esa línea se juzga oportuno contar con herramientas que permitan comprender de manera específica la naturaleza de los contextos de enseñanza. Una de sus características cruciales, cuya ignorancia ha sesgado muchas de las miradas psicoeducativas del aprendizaje escolar, es el carácter colectivo de las instancias de enseñanza y aprendizaje. Tomar en consideración en forma seria este aspecto que parece en cierta forma trivial, abre todo un universo de cuestiones y perspectivas relativas a las interacciones entre pares o docente-alumnos, al formato discursivo particular que toman los intercambios en la escuela y a la incidencia de estas cuestiones sobre los aprendizajes de los sujetos.

Finalmente se propone recorrer algunas posiciones dentro de la propia perspectiva situacional o contextualista y describir los problemas que enfrentan a la hora de delimitar cuestiones como la dirección y la jerarquía de los procesos de cambio cognitivo o el recorte a establecer al definir unidades de análisis adecuadas en el abordaje del aprendizaje escolar, unidades que intenten capturar, en lo posible, el amplio conjunto de niveles y dimensiones puestos en escena en el recorrido propuesto por la asignatura.

ESQUEMA DE CONTENIDOS

Sujeto y perspectivas

Subjetividad: aspectos socio-culturales

- La crisis del concepto de infancia moderna. ¿Se acabó la infancia en la postmodernidad? La desinfantilización de la infancia y la infantilización de la sociedad. La crisis del proceso identificatorio en la

autorrepresentación de la sociedad contemporánea y sus efectos sobre la subjetividad. La infancia como novedad y alteridad. La ilusión totalitaria de la pedagogía moderna y su crisis: la posibilidad del encuentro con la infancia.

- La construcción social de la subjetividad y la ruptura del lazo social en la vida contemporánea. La "tendencia antisocial". Redes sociales de sostén del desarrollo. Vulnerabilidad y fortaleza con condiciones adversas. El desarrollo de estrategias para el afrontamiento de las crisis. Inclusión y exclusión social desde la escuela. La violencia escolar y la violencia social.

El sujeto y la perspectiva psicoanalítica

- El deseo como motor y como obstáculo para el conocimiento. Vicisitudes originarias de la intersubjetividad y sobre determinación del aprendizaje. La alienación del sujeto en el campo del otro y sus consecuencias sobre los límites de la inteligibilidad.
 - Sublimación, simbolización y proceso secundario. La libidinización del objeto epistémico. Metabolización psíquica, construcción de conocimientos y gobierno de sí. Destructividad, deconstrucción de conocimientos y resistencia. Lugar del conflicto.
 - La "latencia" como "fase" natural de repliegue pulsional, o como transición al desarrollo del espacio exogámico: pares y adultos extrafamiliares. Triangulación edípica y apropiación recíproca entre individuo y cultura.
 - El lugar de la escuela en el pasaje de la endogamia a la exogamia, de la pasividad a la actividad y de la dependencia a la autonomía. Los maestros, los modelos y su papel en relación con imágenes parentales. Identificación y desidentificación. Narcisismo y diversidad.
- Para los profesores: se pueden retomar, como marco de referencia: a) las teorías psicoanalíticas y los "niños que construyeron"; b) el problema de la pulsión y del objeto que se convierte en fuente, y la relación entre deseo y saber; c) la seducción y la violencia primaria en la constitución subjetiva; d) la mutualidad y su diferencia con la objetividad en el desarrollo intersubjetivo; e) el género y su importancia en el reconocimiento de lo diferente.

Sujeto, desarrollo y aprendizaje escolar

El aprendizaje escolar y el desarrollo

- Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. La continuidad y la discontinuidad entre los procesos de construcción cognitiva en el desarrollo espontáneo y el aprendizaje escolar. La idea de constructivismo unitario y diferencial. Las características particulares del aprendizaje escolar. Descontextualización y artificialidad. Las relaciones de psicología y didáctica.
- La "interacción sujeto-objeto", la "tríada pedagógica" y la "situación" o "actividad", como recortes alternativos en el abordaje del aprendizaje escolar. Miradas psicológicas sobre el problema.

Alternativas de abordaje: algunas perspectivas genéticas y cognitivas

- La perspectiva psicogenética. Historia y destino del desarrollo operatorio. El problema del objeto. La PG y los procesos de aprendizaje escolar. Los usos diversos. Alcances y límites de los desarrollos psicogenéticos en el abordaje del aprendizaje escolar.
- La perspectiva cognitiva. La tensión entre dominio general y dominio específico en el desarrollo y en la construcción cognitiva. Aprendizaje por asociación y reestructuración. La demanda cognitiva del aprendizaje escolar. El problema del desarrollo conceptual.
- La perspectiva contextualista. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores avanzados. Interiorización y descontextualización progresiva de los instrumentos semióticos. La zona de desarrollo próximo: de atributo subjetivo a atributo de los sistemas de interacción. Alcances y límites de los usos de las perspectivas vigotskianas en educación.

Sujeto y construcción de conocimientos en el contexto escolar

- Se propone seleccionar uno entre los tres bloques de contenidos que se formulan a continuación, para ser tratado con profundidad en la unidad curricular.

La construcción del conocimiento matemático: la apropiación el sistema de numeración

Las indagaciones piagetianas sobre la construcción del número: la perspectiva piagetiana y su objetivo. El balance crítico sobre la perspectiva aplicacionista: de la promoción del desarrollo operatorio a la construcción de conceptos, reglas, procedimientos y estrategias matemáticos. Estudios recientes sobre las conceptualizaciones infantiles en torno al sistema de numeración: relaciones entre numeración hablada y escrita, estudios recientes sobre la comprensión de aspectos aditivos y multiplicativos del sistema. La construcción de conocimiento matemático en las prácticas sociales: continuidades y discontinuidades con los procesos escolares.

La alfabetización inicial y el proceso de adquisición de la escritura

La escritura como sistema notacional y como práctica específica de dominio. La perspectiva psicogenética: la conceptualización de la escritura como sistema de representación. La tensión entre mecanismos de desarrollo de dominio general y la generación de hipótesis específicas de dominio. Los niveles de conceptualización de la escritura. La perspectiva sociohistórica: la escritura como proceso psicológico superior avanzado y como práctica cultural. Los procesos de internalización. Escritura, toma de conciencia y descontextualización.

El problema de las ideas previas y el aprendizaje de conceptos científicos

El problema de la identificación de los procesos cognoscitivos que subyacen a la capacidad de comprender la ciencia. La perspectiva piagetiana del desarrollo cognitivo y el acceso a las operacio-

nes lógico-formales de razonamiento que sostienen las formas científicas de conocimiento. La controversia sobre el estadio de las operaciones formales de pensamiento. La capacidad para entender la ciencia como resultado del aprendizaje de formatos discursivos y un lenguaje específico. El problema de la continuidad o discontinuidad entre los procesos de construcción cognitiva en el desarrollo espontáneo y en los contextos de enseñanza: las concepciones alternativas y la enseñanza de la ciencia. Perspectivas cognitivas sobre el "cambio conceptual".

El aprendizaje en contexto, sujeto y escuela

El problema del fracaso escolar masivo

Concepciones de "educabilidad" y de fracaso escolar. Diferenciación de dificultad de aprendizaje y fracaso escolar. El problema de las unidades de análisis en el abordaje del aprendizaje escolar. Las concepciones médico clínicas o patológico-individuales centradas en el sujeto y su "dificultad". La extensión del abordaje al contexto social y familiar. Las concepciones relacionales o situacionales. El fracaso masivo como producto de la situación escolar.

Las interacciones en el salón de clases

La dimensión colectiva del aprendizaje escolar y su incidencia en la generación de formatos específicos para la comunicación en el marco de la actividad escolar. Los intercambios discursivos en el salón de clases: algunas características del discurso escolar, formatos habituales. Interacciones docente/alumnos: modalidades de intercambio en las relaciones docente-alumno que parecen motorizar y sesgar el aprendizaje y desarrollo. El discurso como andamiaje y como reconceptualización. La secuencia I-R-E. Interacciones entre los alumnos. El conflicto sociocognitivo. Modalidades de intercambio discursivo entre pares en el salón de clases. Su posible vínculo con los procesos de aprendizaje.

Sujeto y contexto escolar

El impacto cognitivo de la escolarización. Algunos efectos de las prácticas escolares sobre las modalidades cognitivas de los sujetos. La ponderación de la diversidad en el desarrollo. La dirección del desarrollo y el problema de las jerarquías genéticas. Sujeto y situación, alternativas de abordaje

Sujeto y perspectivas

Sobre la perspectiva sociocultural

CASTORIADIS, C. "La crisis del proceso identificatorio", Cap. 8 de *El avance de la insignificancia*. Colección de Pensamiento Contemporáneo, Buenos Aires, EUDEBA, 1997.

A partir de su análisis de la crisis como pérdida o ausencia de sentido, evanescencia de valores, se convoca a una crisis, entendida como momento de decisión, del desafío de plantear en el centro de la vida humana, objetivos que puedan ser reconocidos como valiendo la pena. Sitúa la identificación misma como momento de la totalidad social, inseparable de ésta, y sitúa la crisis de la sociedad contemporánea en el debilitamiento del apuntalamiento brindado por el hábitat, la familia, el trabajo. Pero, más allá de ello, se trata de una crisis de las significaciones que mantienen unida a la sociedad. Son esas significaciones las que estructuran las representaciones del mundo, designan las finalidades de la acción, y establecen los tipos de afectos. Y esa autorrepresentación que la sociedad tiene de sí, la que les permite a los hombres participar en ella, y construir su propio sentido del mundo, de la vida y de la muerte, está hoy ausente. Diagnóstico filosófico de gran profundidad de nuestro tiempo, y de sus efectos en la constitución de la subjetividad.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Editorial Lumen Humanitas, 1999.

Propone un análisis del discurso mediático, sobre la crisis de las instituciones que enmarcaron el estatuto de infancia en la modernidad, el sentimiento de la peligrosidad de las "otras" infancias y la rivalidad en el acceso al consumo y a la información que produce el discurso mediático sobre un mundo adulto que reconstruye su papel social.

NARODOWSKI, M. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

Dando continuidad al recorrido histórico de "Infancia y poder", se trabaja aquí la crisis de las utopías pedagógicas, el camino de la desinfantilización, y la ruptura del monopolio del saber escolar, y del acceso graduado, simultáneo y postergado del niño a la información disponible para el adulto en nuestra cultura. La crisis de la escuela y de la infancia de la modernidad parecen procesos concomitantes e interrelacionados, sin aparecer en el horizonte más que incertidumbre acerca de las formas institucionales capaces de sustituirlos.

Se analizan desde un convulsionado contexto social contemporáneo las dificultades para comprender los procesos de violencia social de la institución educativa. ¿Qué tiene que ver la violencia nacional con la violencia escolar? ¿Qué papel tienen padres, maestros, directivos y alumnos, en la reproducción, crítica, renegación y externalización de la violencia escolar del "templo del saber"? ¿Qué intentos se revelan de construcción de alternativas a la cultura de violencia que impera en un país asolado? Los caminos en la distribución del poder, la participación social, la exclusión y la inclusión de las poblaciones, empiezan en la escuela. La representación de la "debilidad de las instituciones". La incertidumbre y la certeza del conocimiento autoritario. La pedagogía del "regaño" y la "humillación". La "cultura de pandillas" y la búsqueda de respuestas. -----

WINNICOTT, D. "Naturaleza y orígenes de la tendencia antisocial", segunda parte de Deprivación y delincuencia, Buenos Aires, Paidós, 1996, Psicología Profunda. -----

Un texto clásico que permite reflexionar sobre fenómenos que reaparecen ante las distintas formas de ruptura del lazo social y la renovación del reclamo de restitución de lo arrancado, de esperanza y de desesperanza. El autor retrabaja el tema de las raíces psíquicas de la agresión, y su valor de "logro" ante las vicisitudes sociales de deprivación y fallas severas del ambiente facilitador del desarrollo. Retoma las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad de "preocuparse por el otro", de la de responsabilizarse por los propios impulsos y de reparar. El análisis minucioso de la "tendencia antisocial", su vinculación originaria con la "deprivación", sus manifestaciones en el robo y la destructividad, y su significado de "esperanza" y "tentativa de autocuración", frente a la percepción de la causa del derrumbe en la falla ambiental, son aún de referencia obligada en los programas sociales de intervención y prevención. -----

Sobre la perspectiva psicoanalítica

Para alumnos

BLEICHMAR, S. "Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva" en S. SCHLEMENSON (comp.), Cuando el aprendizaje es un problema, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995. -----

Desarrolla la importancia del aporte psicoanalítico para la comprensión del pensamiento, más allá de la "ilusión totalizante" de una omnisciencia con respuestas para todos los problemas. En la encrucijada entre biología y cultura, en un inconsciente situado en lo más profundo de la desadaptación entre organismo y medio, en la "imaginación radical" que accede a los objetos desde la mediación del otro y el quiebre de toda inmediatez. El pensamiento se vincula a una ausencia de objeto, y a una reelaboración de la inadecuación o la perturbación que produce el plus sexual que invade el objeto de la necesidad desde el placer para el otro. Sin inconsciente reprimido, no hay lugar ni motor para la conciencia; sin dualidad de sistemas no hay apertura a lo nuevo, sino pura repetición. -----

CORDIÉ, A. "Fracaso escolar, patología de nuestra época", "La demanda y el deseo", "Inteligencia y debilidad mental desde una perspectiva psicoanalítica", en Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar, Buenos Aires, Nueva Visión, 1998, págs.15 a 63, y 167 a 208. -----

La autora ofrece una perspectiva, que puede presentarse como una alternativa posible, basada en un marco teórico apuntalado en el Psicoanálisis Lacaniano, del análisis y abordaje de la dificultad. Después de una introducción sobre el tema "fracaso", y su dimensión socio-histórico-cultural, en relación con la modernidad y sus categorías, vincula el fracaso escolar con las viscosidades del yo ideal-ideal del yo, y su implicancia con el placer y el goce. Relaciona la posibilidad del conocimiento del niño con el deseo, y la aptitud de la "demanda" para aplastar el deseo. Analiza la demanda de los padres y del cuerpo educador, en relación con el "deseo impedido", y el fracaso escolar como revelación extrema del sujeto frente a la alienación. A través del "análisis fenomenológico" de situaciones de fracaso escolar, despliega los efectos posibles del deseo del educador, de la transferencia educador-educando, de las identificaciones a las figuras educadoras, la trampa pedagógica y la trampa de la "bondad" reparatoria. Analiza la constitución subjetiva, en relación con la diferencia entre procesos primarios y secundarios, y el concepto freudiano de "inhibición", como "suspensión" en el plano intelectual. Una intervención basada en la escucha del sufrimiento psíquico escondido en el síntoma escolar, que puede elaborarse sólo a través de una relación de transferencia y su "desanudamiento". -----

LAPLANCHE, J. "Para situar la sublimación - Introducción: simbolización y sublimación" y "Hacer derivar la sublimación - ¿Por qué la sublimación?; Sublimación y síntoma; Lo irrepresentable"; BLEICHMAR, S. "Prólogo a la edición castellana", en La Sublimación. Problemáticas III, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1987, págs. 11 a 18; 21 a 30 y 121 a 153. -----

Se desarrolla la dificultad para entender a la sublimación como puro destino pulsional, desde la falla en lo humano de la instintividad natural. Se analiza la sublimación en relación con los dos planos, que une y separa el apuntalamiento como una bisagra: lo sexual y no sexual. La puesta en juego de una teoría de los valores, en la pretendida mutación de la energía pulsional. ¿Es la sublimación una simbolización de la actividad sexual, de los fantasmas? La sublimación como una derivación ya no simplemente autoconservativa. ¿Hay sublimación por fuera de la represión de lo sexual? ¿Es la sublimación sólo síntoma? ¿Cómo explicar su novedad? ¿Cómo explicar lo que se crea desde lo que es creado? El conflicto y lo inconciliable. Lo irrepresentable, que denuncia la pulsión de muerte. Conformidad y conformismo. "Lo cultural". -----

URRIBARRI, R. "Consideraciones sobre el período de latencia", en Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, N° 15, Buenos Aires, 1988. -----

Partiendo de la observación del campo y la experiencia clínica, se profundizan mecanismos y procesos del período de latencia. Se discurre sobre la disminución de los impulsos y las defensas utilizadas, los procesos sublimatorios y el ordenamiento intrapsíquico con marcado desarrollo yoico. Se postula el inicio del camino exogámico, la importancia que adquieren las figuras extraparentales en la transferencia situacional, y el desligamiento de las parentales. Se estudian

los motivos del pensar y la actividad reflexiva, la importancia de los juegos y las diferencias de género. Se lo caracteriza como un período de intensa exploración e investigación social y sexual, atravesado por el riesgo de los sentimientos de vergüenza, culpa, inferioridad e identidad. Se recorre también el camino de la agresión. -----

WINNICOTT, D. (1968) "Sobre el uso de un objeto", y (1969) "La experiencia de la mutualidad entre la madre y el bebé" en Exploraciones Psicoanalíticas I, Buenos Aires, Paidós, 1991. -----

Permite entender el papel que cumple la destructividad en la constitución del objeto por fuera de los límites del self. Presupone los estudios sobre transicionalidad y zona intermedia de experiencia, y del proceso de ilusión-desilusión en el desarrollo, apuntalado por la paradoja de la creatividad primaria. La posibilidad de la aceptación del otro-objeto subjetivo, como realidad independiente y como sujeto, se entrevé en el reconocimiento mutuo. El pasaje de la relación al uso implica y provoca la destrucción del objeto subjetivo, y es su supervivencia la que permite su reconocimiento como alteridad. Se sostiene la condicionalidad del conocimiento de la realidad, a la supervivencia de los objetos al odio subjetivo. Se analiza la mutualidad, diferenciando la de la relación objetal como satisfacción libidinal. Se la entiende a partir del concepto de identificaciones cruzadas. Conocimiento de la realidad e intersubjetividad están ambos vinculados al reconocimiento del derecho a ser y a existir del otro por fuera de los límites del propio self: pero el primero se sostiene en el impulso a la destructividad y en la supervivencia del objeto; y la segunda, en el reconocimiento mutuo de dos sujetos. -----

Para profesores, según alternativas de profundización planteadas en Contenidos

BENJAMIN, J. "Reconocimiento y destrucción: un bosquejo de la intersubjetividad", e "Igualdad y diferencia: una concepción 'sobreinclusiva' de la constitución de los géneros", en Sujetos iguales, objetos de amor. Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual, Buenos Aires, Paidós, 1997, Psicología Profunda. -----

Desde la perspectiva del psicoanálisis del desarrollo, la autora despliega lo que denomina "la heterodoxia genérica": su concepción original de semejanzas y diferencias entre los sexos, y la iluminación que permite de la elaboración de la teoría psicoanalítica de la intersubjetividad. Analiza cuál es la diferencia que determina el hecho de que yo considere al Otro, hombre o mujer, no como un mero objeto de mi mente ni mi libido, sino como un sujeto por derecho propio, con un centro de ser equivalente al mío. La teoría intersubjetiva no reemplaza sino que revisa y amplía la teoría psicoanalítica intrapsíquica centrada en el individuo, con la colaboración de la teoría feminista y su revisión de la cuestión de los géneros. -----

BLEICHMAR, S. (1991) "El concepto de infancia en psicoanálisis (prerrequisitos para una teoría clínica)". en Revista de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes, Tomo 1, N° 1, o (1993) "El concepto de infancia en psicoanálisis", cap. 5 de La fundación de lo inconsciente, Buenos Aires, Amorrortu. -----

El artículo despliega la reflexión sobre el lugar para "lo infantil" dentro de la arquitectura

del edificio psicoanalítico: la constitución mítica o histórico-estructurante del aparato psíquico. Retoma el tema de la disposición originaria a la perversión de lo infantil, y su definición sólo desde el après-coup: el papel del conflicto psíquico y el clivaje del aparato; la importancia de la progresión y la regresión en la constitución de la memoria y de la conciencia; y la singularidad de la génesis histórica dando lugar al acontecimiento en la estructura. -----

CASTORIADIS, C. "La imaginación del sujeto", "El imaginario social instituyente" y "Sublimación, pensamiento, reflexión", en Hecho y por hacer: pensar la imaginación, Buenos Aires, EUDEBA, 1997, Colección Pensamiento Contemporáneo. -----

Se establece la irreductibilidad de la psique a lo histórico social, y del inconsciente al lenguaje; la articulación de mediación e identidad; la diferencia entre aprendizaje animal y humano desde su óptica original de la "resolución de problemas" y del problema universal del sentido de las cosas y su validez histórico-social. Se destaca la importancia ética de la construcción de un proyecto de autonomía. Se subraya la necesidad de la paradójica relación entre pasión y conocimiento, de la autonomización de la imaginación, que ya no se supedita a la funcionalidad adaptativa, y del privilegio en lo humano del placer de representar por sobre el placer de órgano, como fuente y condición de la sublimación. -----

CASTORIADIS AULAGNIER, P. "La actividad de representación, sus objetos y su meta", y "El espacio al que el Yo puede advenir", caps. 1 y 4 de la Primera Parte de La violencia de la interpretación, Buenos Aires, Amorrtortu Editores, 1977. -----

Se despliega la especificidad de los tres procesos: originario, primario y secundario, y la importancia de la revisión del modelo metapsicológico freudiano, a partir de los interrogantes que plantea la psicosis. La importancia del concepto de "violencia originaria" reside en la intrusión anticipada del sentido, que el infans no puede resistir ni metabolizar, a través de la sexualidad materna renegada y ensamblada al objeto de la necesidad ofrecido al bebé. El "representar" se entiende como el arduo trabajo de metabolización del exceso de investidura no asimilable. No hay más remedio que "investir". Se diferencian los tres tipos de representaciones y la heterogeneidad de los objetos construidos a partir de ellas, así como los postulados estructurales en la constitución de los tres sistemas. Se analizan las categorías de "encuentro de sentidos", "deseo de no desear", "contrato narcisista" y "proyecto identificatorio". -----

CENA, M. T. "El niño del Psicoanálisis, distintos modelos teóricos y sus consecuencias en la clínica", en Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, Nº 15, Buenos Aires, 1988. -----

El artículo presenta una mirada narrativa, desde una vasta experiencia clínica, de los "niños" construidos desde los distintos modelos psicoanalíticos: un niño estructuralmente enfermo, siempre analizable, y luchando contra ansiedades psicóticas, desde M. Klein; un niño con posibilidades francas de acceso a la salud y la normalidad, junto a las modalidades preventivas y pedagógicas de la intervención, desde A. Freud; el niño creativo, a condición de un ambiente

facilitador que sostenga su despliegue en la mutualidad, desde D. Winnicott; y el niño síntoma del discurso parental, el niño no escuchado por sí sino hablado por una estructura que precede a la historia, en la lectura lacaniana. El análisis enfoca las implicancias clínicas de los "modelos" de niños construidos por las teorías, pero permite pensar en los efectos más allá de la clínica, en la construcción de categorías sobre el desarrollo del sujeto infantil, a partir de diferentes modelos de la intervención clínica.

LITOWITZ, B. "Deconstrucción de la Zona de Desarrollo Próximo", en *Contextos para Aprendizaje*, Oxford. New York, Oxford University Press, 1993, Traducción.

El texto pone en diálogo el concepto de Vigotsky de ZDP con el de motivación. Trabaja sobre la idea del encuentro y desencuentro identificatorio y desidentificatorio, no sólo para el aprendizaje sino también para la formación de la identidad, y el consiguiente gobierno de sí. ¿Sólo será necesario apropiarse de las herramientas del otro, de sus motivos y creencias, o también "deconstruirlos", destruirlos para rehacerlos a la propia manera? ¿No será tan importante lo que se aprende, como lo que no se aprende, y como lo que se des-aprende?

Sujeto, desarrollo y aprendizaje escolar

BAQUERO, R. Capítulo 4, "Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas" y capítulo 5, "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.

Estos textos introducen algunas cuestiones centrales en el tratamiento de las relaciones entre la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky y la cuestión educativa. En el capítulo 4 se analiza la relación establecida en la obra vigotskiana entre los procesos de escolarización y el desarrollo psicológico. Allí se aborda en particular el desarrollo de los denominados procesos psicológicos superiores de tipo "avanzado", exemplificados por el desarrollo de conceptos científicos y la adquisición de la escritura. En el capítulo 5 se analiza la categoría de ZDP y ciertas características que han guardado su interpretación y usos en el ámbito educativo.

BAQUERO, R. y TERIGI, F. "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Revista de la CTERA, Apuntes Pedagógicos*, número 2, 1996.

Este texto ofrece una descripción de la naturaleza histórica y política de los procesos de escolarización masiva en la modernidad. Enfatiza el carácter histórico y, por lo tanto contingente, del formato adoptado para la producción de conocimientos y cursos específicos del desarrollo de los sujetos. Analiza algunas características que usualmente se describen como idiosincrásicas a la producción escolar, como el hecho de promover formas de uso del lenguaje o del conocimiento "descontextualizadas" o "artificiales". Finalmente se ponderan algunas unidades de análisis propuestas en psicología educacional y didáctica para el abordaje del aprendizaje esco-

lar y se intenta presentar la categoría de actividad como una unidad de análisis útil para la comprensión de los procesos de aprendizaje escolar.

COLL, C. "Las aportaciones de la Psicología a la educación: el caso de la Teoría Genética y los aprendizajes escolares", en COLL, C. (comp.), *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

Aunque extenso, este artículo tiene dos méritos fundamentales. En primer lugar, pasa revista a la historia de las relaciones entre Psicología y Educación en este siglo, con particular énfasis en el análisis del papel de la Psicología Genética como una teoría que responde a intereses epistemológicos pero tuvo fuerte impacto en un ámbito diferente del original: el educativo. En segundo lugar, propone una exhaustiva revisión de los más diversos intentos de aplicación de la Psicología Genética al ámbito educativo, comprometiéndose con una evaluación de estos intentos relacionados con los diferentes aspectos del currículum: el planteamiento de objetivos educacionales, la selección y la secuenciación de contenidos, el diagnóstico intelectual de los alumnos, la inspiración de metodologías para el trabajo en el aula.

— "La teoría genética y los procesos de construcción el conocimiento en el aula" en CASTORINA, y OTROS, Piaget en la educación, México, Paidós, 1998.

El autor recupera lo desarrollado en su texto de 1983 y extiende el análisis a los problemas que han planteado los intentos por superar las limitaciones que el programa original piagetiano encuentra en el abordaje de los procesos de construcción cognitiva en el contexto escolar. Entre estos intentos analiza los sesgos o sentidos que cobraron los intentos por "extender" o complementar el programa piagetiano con las elaboraciones provenientes de otras tradiciones teóricas, como la psicología cognitiva o, principalmente, la tradición vigotskiana o neovigotskiana. Plantea la posibilidad de valerse del marco psicogenético como una plataforma que sirva de base para el desarrollo de nuevas elaboraciones capaces de atrapar la especificidad de los procesos escolares.

DUCKWORTH, E. "O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar a Piaget", en Infancia y Aprendizaje, Monografías 2: "Piaget" Barcelona, 1981, págs. 163-76.

Este artículo analiza y define la posición posible de la psicología genética frente a la pregunta por las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y por las condiciones que hacen factible el cambio cognitivo como consecuencia de la experiencia. En un estilo que hace fluida la lectura, Duckworth hace referencias amplias a la polémica establecidas entre la psicología americana del aprendizaje y la posición psicogenética. Un mérito del artículo es la inclusión de amplios reportes de investigaciones centrales para dilucidar aquella pregunta. Un mérito adicional es el haber dado una respuesta firme al dilema del título, que considera falso.

MOLL, L. (ed.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación*, Introducción, Buenos Aires, Aique, 1993. -----

Este texto ofrece una descripción de las categorías centrales que animan la obra vigotskiana orientando el análisis de los procesos educativos. En tal sentido ofrece una perspectiva crítica a las derivaciones educativas inspiradas en parte en los desarrollos vigotskianos pero que colocaron un énfasis excesivo en la adquisición de habilidades elementales en lugar del desarrollo de procesos complejos. En la misma dirección, advierte sobre usos trivializados de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, sea por su aplicación al aprendizaje de habilidades elementales como por el énfasis colocado, al fin, en los procesos individuales de apropiación sin ponderar al funcionamiento intersubjetivo mismo como clave para la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento. En esa dirección el autor propone analizar la categoría de ZDP como la descripción de un sistema de interacción socialmente definido, más que como la descripción de atributos o propiedades de los sujetos. -----

Pozo, J. I. "La psicología cognitiva del aprendizaje", cap. 6., *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza, 1996. -----

El autor distingue y relaciona las formas de aprendizaje por asociación y construcción. Vincula al primero problemas que analiza críticamente como el de la adquisición de regularidades, la condensación y la automatización en el aprendizaje. Luego analiza las condiciones y exigencias cognitivas que plantea el aprendizaje constructivo. Finalmente propone la necesidad de comprender en su especificidad y posible complementariedad cada tipo de aprendizaje a la hora de analizar, entre otros, los aprendizajes escolares. -----

RIVIERE, Á. "¿Por qué fracasan tan poco los niños?", en *Cuadernos de Pedagogía*, julio/agosto de 1983, números 103-104, Barcelona. -----

Este es un texto que, a primera lectura, parece simple. Nos habla de situaciones y tareas escolares que nos resultan familiares, y nos provoca invitándonos a pensarlas desde la perspectiva de las demandas que estas cuestiones tan familiares realizan a los alumnos, de los recursos que ellos tienen que poner en juego para entender y responder a los requerimientos de la escuela. Detrás de esta aparente simplicidad, el texto es, sin embargo, muy complejo, porque cada "demanda cognitiva" que se describe está definida y es evaluada desde conceptos muy poderosos generados por la Psicología Cognitiva. Estos conceptos desde los que se analiza no están en el texto, se dan por supuestos, se supone que el lector los conoce, y justamente por eso el lector que no tiene lecturas previas en Psicología Cognitiva puede quedarse en un nivel superficial de análisis sin darse cuenta de ello. -----

RODRIGO, M. J. "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?", en *Novedades Educativas*, n° 76, Buenos Aires, 1997, págs. 59-61. -----

Este texto presenta una discusión al interior de lo que actualmente se ha dado en llamar

constructivismo psicológico o pedagógico. La autora propone distinguir entre las condiciones de construcción de conocimiento en situaciones de enseñanza, en la vida cotidiana y en el propio contexto científico. Sus reflexiones aportan a una mejor comprensión de los problemas y categorías con que operan los modelos de tipo contextual o situacional en psicología educacional. Se espera, en tal sentido, que colabore en la definición de los problemas específicos que se procura trabajar a lo largo de la Unidad.

Adicional para profesores

BAQUERO, R. "Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación" en BAQUERO, R. y OTROS, Debates constructivistas, Buenos Aires, Aique, 1998.

Este texto procura mostrar algunas discusiones a las que dieron lugar las derivaciones educativas de la obra vigotskiana. Trata en particular algunas prescripciones paradojas que parecieron derivarse de la teoría sociohistórica, desde posiciones partidarias de pedagogías implícitas hasta las que tuvieron un decidido sesgo instruccional. Se enumeran también algunas apreciaciones críticas a ciertos usos educativos de la noción de andamiaje entendido como ilustración de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo.

CASTORINA, J. A. "Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética" en CASTORINA Y OTROS, Piaget en la educación, México, Paidós, 1998.

Este artículo, que es la reedición de un texto del autor de 1994, propone un sutil análisis epistemológico con respecto al status y problemas que plantea la construcción de una teoría psicogenética del aprendizaje, que no sea una mera extensión de la teoría del desarrollo piagetiana y que, no obstante, recupere el núcleo duro de la tradición psicogenética. Utilizando categorías de Laudan, el autor sugiere distinguir diferentes tipos de críticas que afronta la teoría. Analiza luego en particular las críticas empírica y metateórica.

COLL, C. "Psicología y Didácticas: una relación a debate", en Infancia y Aprendizaje, nº 62-63, Barcelona, 1993, págs. 59-75.

El autor aborda aportes importantes, tanto desde la psicología que se interesa por el aprendizaje y la enseñanza de contenidos escolares específicos, como desde las didácticas específicas que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de esos mismos contenidos. En este artículo se dedica a subrayar problemas y tendencias generales que podrían plantearse al analizar las relaciones entre psicología y las didácticas de áreas. Coll es un importante referente de la Psicología Educacional reciente (al menos en habla española) y sus enfoques sobre las relaciones propuestas entre Psicología y Educación han contribuido a replantearlas, si bien su perspectiva de la Psicología Educacional como ciencia aplicada encierra problemas que esta unidad didáctica pretende discutir.

DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G.; GARCÍA, B. Y MURIÁ, I. "Una aproximación al análisis de la influencia de la obra piagetiana en educación", en CASTORINA Y OTROS, Piaget en la educación, México, Paidós, 1998. -----

Los autores retoman el análisis efectuado en Coll (1983) sobre los usos de la teoría psico-genética en educación y lo extienden a otros campos no tocados en ese trabajo (el problema de la cultura institucional, la formación del profesorado, etc.). Plantean la necesidad de construir perspectivas psicopedagógicas sobre el aprendizaje y la enseñanza superando propuestas a la manera de la didáctica operatoria u otras formas, en cierta medida originadas en extrapolaciones de planteamientos de la teoría oriundos de contextos y problemas no vinculados a la educación. -----

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. Y COLE, M. La zona de construcción del conocimiento, Cap. 4, Madrid, Morata, 1991.

En un texto ya clásico, los autores presentan algunas categorías teóricas que consideran centrales para comprender el cambio cognitivo desde una perspectiva que busca poner en relación la agenda cognitiva y las derivaciones de las ideas vigotskianas. Discuten conceptos como el de apropiación, zona de desarrollo próximo y abordan cuestiones como las maneras de concebir las representaciones y la dirección del cambio cognitivo. El contrapunto con la Psicología Cognitiva implica también recuperar la polémica idea de Fodor sobre la "paradoja del aprendizaje" y observaciones más actuales de autores como Bereiter. -----

Sujeto y construcción de conocimiento en el contexto escolar

La construcción del conocimiento matemático: la apropiación del sistema de numeración

BEDNARZ, N. "Interações sociais e construção de um sistema de escrita dos números no ensino fundamental", en GARNIER, C.; BEDNARZ, N. Y ULANOVSKAYA, I. Após Vygotsky e Piaget. Perspectivas social e construtivista. Escolas Russa e Occidental, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. -----

El trabajo reporta los resultados y el análisis de un estudio centrado en los primeros años del nivel primario, en el que se desarrollaron intervenciones específicas en el marco de situaciones de enseñanza diseñadas a partir de los conocimientos que las investigaciones ofrecen sobre las conceptualizaciones infantiles respecto del sistema de numeración escrita. Las formas de intervención y las interacciones generadas entre los alumnos y con los docentes se analizan en un artículo que constituye un aporte al análisis de los procesos de construcción del sistema de notación numérica en el contexto escolar. -----

BRUN, J. "Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones", en Infancia y Aprendizaje, nº 9, 1985, págs. 44-56. -----

El artículo es ya un clásico en el análisis de las relaciones entre psicología genética y edu-

cación. Centrándose en el destino que han encontrado las investigaciones piagetianas en el ámbito de la enseñanza de la matemática, el autor pasa revista a ciertos usos de la teoría genética y propone criterios para definir las relaciones posibles entre teoría psicológica y didáctica.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D. y SCHLIEMANN, A. *En la vida diez, en la escuela cero*, México, Siglo XXI.

Este libro constituyó en su oportunidad un aporte sumamente original al conocimiento sobre los procesos de construcción de conocimiento matemático, porque indagó los modos en que las personas que en su vida cotidiana desarrollan tareas que requieren un manejo instrumental del cálculo (en general, personas que trabajan) proceden para tal resolución. El estudio pone el énfasis en el uso de las matemáticas en la vida diaria, vendiendo en mercados o calculando y repartiendo ganancias. Las prácticas sociales aparecen así como un contexto específico de apropiación de conocimientos matemáticos. La obra ofrece elementos para reflexionar sobre la distancia que existe entre el modo en que la escuela diseña las actividades de enseñanza, la información presente en el medio social, y las concepciones y herramientas cognoscitivas de los sujetos que se supone deben sacar provecho de estas actividades.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. y WOLMAN, S. "El sistema de numeración: un problema didáctico", en PARRA, C. y SAIZ, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

En este extenso artículo, las autoras presentan de manera sistemática una serie de conceptos que son necesarios para una aproximación al conocimiento de los procesos de construcción del sistema de numeración en contexto escolar. Contrastando el sistema decimal con otros sistemas de representación de cantidades, hacen un análisis de las características del sistema como objeto y pasan revista al modo en que se lo presenta en la enseñanza habitual. Compilan resultados de investigaciones diversas sobre las conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de numeración, y entran luego de lleno en el aporte de resultados de investigaciones propias sobre los procesos de construcción de conocimiento sobre el sistema en contextos didácticos diseñados con la expresa intención de favorecer tal construcción. El texto, que recoge la tradición psicogenética y entra en diálogo con la investigación sobre el aprendizaje en contextos de enseñanza, tiene el valor adicional de haberse convertido en una referencia ineludible en el planteamiento del problema de la construcción del sistema de numeración.

PIAGET, J. y SZEMINSKA, A. *Génesis del número en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe, 1982.

Se trata de una obra fundamental para el conocimiento de la perspectiva piagetiana sobre la construcción del concepto de número. Como tantas otras obras de Piaget, este texto es sistemático en la presentación de resultados de investigación. Su lectura reviste cierta dificultad para quien no está familiarizado con la perspectiva piagetiana, pero no debería ser omitida si se pretende un tratamiento detallado de la cuestión.

SAXE, G. "Developmental relations between notational counting and number conservation", en *Child Development*, 50, 1979, págs. 180/7. -----

Las relaciones entre la construcción del número y la del sistema de numeración distan de ser claras, y este trabajo tiene el mérito de intentar dilucidarlas. Saxe intentó una suerte de experiencia crucial sobre la relación entre el conteo y la construcción del número, que permitiera dilucidar si la conservación de las cantidades es condición necesaria para el desarrollo del conteo, o si por el contrario el desarrollo de estrategias de conteo apoya la construcción de la conservación de las cantidades. La experiencia evidenció desarrollos paralelos y, más allá de lo mucho que resta para dilucidar convincentemente el punto, muestra que es legítimo indagar aspectos de la construcción del sistema de numeración y del uso de numerales aun con niños en quienes no se verifica la construcción del número en sentido piagetiano. -----

SINCLAIR, A. Y SINCLAIR, H. "Young children interpretations about the written number system", en *Human Learning*, vol. 3, 1984, págs. 173/84, traducción. -----

El artículo ofrece los resultados de un estudio sobre el modo en que los niños pequeños interpretan los numerales que se presentan en situaciones sociales cotidianas de uso del sistema de numeración; algunos de estos usos son en verdad ajenos a la función que el sistema cumple de representar cantidades. El trabajo indaga aspectos de la construcción del sistema de numeración y del uso de numerales aun con niños en quienes no se verifica la construcción del número en sentido piagetiano; en este sentido, constituye un claro ejemplo de las investigaciones psicogenéticas que siguieron al trabajo clásico sobre la génesis del número en el niño. El estudio parte de la hipótesis de que cuando los niños asisten a ciertos intercambios sociales en donde se usa la numeración escrita, formulan hipótesis sobre el funcionamiento de los números en esos intercambios, que los aproximan al conocimiento del sistema. -----

TERIGI, F. "La construcción del número y del sistema de numeración: una superficie de contraste para analizar los aportes de la investigación psicogenética al ámbito educativo", en *Enfoques pedagógicos*, serie internacional, Número 12, Volumen 4 (2); *Constructivismo y pedagogía*, mayo-agosto de 1996, págs 57/70. -----

Se trata de un artículo de síntesis que compila una serie de estudios sobre las conceptualizaciones infantiles en torno al sistema de numeración; los coloca en clave histórica para procurar comprender las vicisitudes de las relaciones entre la psicología genética y la educación a partir del estudio de los modos en que fueron tomadas las investigaciones piagetianas sobre el número en el ámbito educativo. -----

La alfabetización inicial y el proceso de adquisición de la escritura

BIVENS, J. y SMOLKA, A. L. "Speaking aloud while writing: beginning written language acquisition among american and brazilian children", en ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.), *Education as cultural construction*. Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.

Este trabajo incorpora al análisis que la perspectiva sociohistórica realiza del proceso de alfabetización la cuestión de las complejas relaciones entre el lenguaje social, el habla privada y la escritura, retomando la hipótesis central de los estudios sobre habla privada que postulan su papel facilitador en los procesos de resolución de tareas. En particular se examina en forma comparada cómo el habla privada y el habla social interactúan para convertirse en instrumentos mediacionales durante una tarea de escritura de historias.

FERREIRO, E. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, CEAL, 1987.

Se trata de una recopilación de artículos de la autora donde se despliega una serie de análisis necesarios para comprender la perspectiva psicogenética sobre la alfabetización, a la que Ferreiro ha hecho contribuciones importantes. Se plantea la conceptualización del sistema de escritura como sistema de representación, por oposición a la idea de código; se presentan los niveles de conceptualización que la investigación psicogenética ha identificado en el desarrollo infantil; se analizan estos niveles en estudios longitudinales; en fin, se presenta y desarrolla con detalle un número de conceptos cruciales para una aproximación a la perspectiva.

— "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIOS, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

Si el texto anterior presentaba los niveles de conceptualización que la investigación psicogenética ha identificado en el desarrollo infantil de los sistemas de escritura, en este trabajo esos niveles se analizan con gran detalle, presentándose con cuidado las dinámicas constructivas que explican el pasaje de un nivel de conocimiento del sistema al siguiente en el marco de una psicogénesis.

— *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*. Conferencia auspiciada por la Fundación CONCRETAR y por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, junio de 1989.

Este trabajo se destaca porque retoma los aportes de la perspectiva psicogenética sobre la construcción de los sistemas de escritura y analiza el desarrollo de los procesos de conceptualización de los niños en el contexto de la actividad escolar.

RUEDA, R. "Desempeño asistido en la enseñanza de la escritura a los alumnos con necesidades especiales", en MOLL, L. (comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

A propósito de la intervención educativa con niños con necesidades especiales, el autor

pasa revista a conceptos centrales en el abordaje del proceso de internalización del lenguaje escrito tal como lo concibe la perspectiva sociohistórica. Al centrarse en las intervenciones en contextos educativos, el trabajo tiene el interés adicional de desarrollar el concepto de asistencia o ayuda afín a la perspectiva bajo análisis, y referida de modo particular al proceso alfabetizador.

VIGOTSKY L. "La prehistoria del lenguaje escrito", en VIGOTSKY L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1988.

Un trabajo ineludible para la aproximación a la perspectiva sociohistórica sobre la alfabetización. Vigotsky realiza una crítica a los métodos de alfabetización que definen la escritura como habilidad motriz y no como compleja herramienta cultural, y formula la idea de que en cuanto son herramientas culturales, la lectura y la escritura tienen que ser presentada en la enseñanza como necesarias para algo. Las críticas que Vigotsky dirige a la enseñanza de la escritura siguen siendo válidas para analizar ciertas prácticas pedagógicas y ofrecen a los futuros maestros un interesante contraste con ellas.

El problema de las ideas previas y el aprendizaje de conceptos científicos

AISEMBERG, B. "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en ALDEROQUI, S. y AISEMBERG, B., *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

La autora desarrolla una serie de consideraciones relativas al papel de los conocimientos previos de los alumnos en el aprendizaje de contenidos escolares. Este desarrollo se realiza con un enfoque psicogenético de aquellos conocimientos y analizando ejemplos concretos del área de las Ciencias Sociales. El texto constituye un documento valioso para analizar el modo en que la perspectiva psicogenética ha podido pensar el problema de la interacción entre conocimientos previos y contenidos escolares y, por lo mismo, constituye un aporte no sólo a la cuestión psicológica sino también a la cuestión didáctica.

CANDELA, A. "The discursive construction of argumentative contexts in science education", en COLL, C. y EDWARDS, D. (eds.) *Teaching, learning and classroom discourse. Approaches to the study of educational discourse*. Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

Este artículo sistematiza los resultados de estudios que la autora realiza sobre la construcción de conceptos científicos en el contexto de la actividad escolar. En tales estudios, la perspectiva del análisis del discurso se emplea para analizar la construcción social del significado de los fenómenos naturales en las escuelas primarias. Pone foco en el contexto argumentativo que se construye y negocia en la interacción entre maestro y alumnos. Junto con el texto de Lemke, ha sido seleccionado porque permite una aproximación al análisis del contexto lingüístico en el aprendizaje de las ciencias.

DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHEN, A. (comps.). Capítulo 1, "Las ideas de los niños y el aprendizaje de las ciencias", y 10, "Algunas características de las ideas de los niños y sus implicaciones en la enseñanza", Ideas científicas en la infancia y la adolescencia, Madrid, Morata, 1989.

La obra presenta estudios sobre las ideas que los niños y adolescentes construyen sobre diversos temas relacionados con el campo de la física (luz, calor, fuerza, movimiento...). Se han seleccionado la introducción y el capítulo final porque sistematizan una serie de reflexiones de carácter general sobre las características de las ideas analizadas y sobre su posible consideración en la enseñanza.

LEMKE, J. Aprender a hablar ciencia, capítulos 4 y 8, Barcelona, Paidós, 1997.

Este libro analiza las clases de ciencia desde la perspectiva de la construcción compartida de significados a través de las interacciones sobre todo verbales entre quienes constituyen la clase. Se trata de una obra sobre cómo se habla ciencia y sobre cómo, incorporándose a un contexto donde tal cosa sucede, se aprende a hablar ciencia. Abre una perspectiva especialmente interesante para los maestros porque los procesos de construcción de significados son analizados en el contexto de la actividad escolar.

LIMÓN LUQUE, M. "La importancia del aprendiz en el proceso de aprendizaje (I): El conocimiento previo del alumno", en BAQUERO, R. y LIMÓN LUQUE, M., Teorías del aprendizaje, Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes, 1999.

Este trabajo presenta la cuestión del conocimiento previo desde la perspectiva de la ciencia cognitiva y en directa relación con el aprendizaje escolar de conceptos científicos. Tiene un valor añadido en el hecho de recoger producciones recientes de poca difusión en nuestro medio y de comunicar debates vigentes en el campo internacional, como el referido a la caracterización del conocimiento experto.

OLIVA MARTÍNEZ, J. M. "Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual", en Enseñanza de las Ciencias, 17 (1), Barcelona, 1999, págs. 93/107.

El artículo realiza una interesante compilación y revisión del modelo inicial del cambio conceptual introduciendo conceptos posteriores que han ido permitiendo un enriquecimiento del modelo y abordando problemas teóricos que quedan aún sin resolver, como el de los mecanismos responsables del cambio.

RODRÍGUEZ MONEO, M. Conocimiento previo y cambio conceptual, Buenos Aires, Aique, 1999.

La obra pasa revista a los modelos sobre el cambio conceptual. Aunque puede objetársele que identifica todo cambio cognoscitivo como cambio conceptual y que, en tal sentido, desborda los

alcances de las teorías que sobre tal cambio se discuten en el marco de la investigación psicológica, tiene la ventaja de sistematizar algunas perspectivas poco difundidas en lengua castellana.

TERIGI, F. "Las ideas previas de los niños en el contexto de la enseñanza escolar", en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, nº 10, 1997.

Este artículo analiza el papel que suele reconocerse a las ideas previas de los niños en el contexto de la enseñanza escolar y procura actualizar la discusión por dos vías. Por un lado, abriendo el problema de la diversidad de asuntos que suelen caer bajo la denominación común de ideas previas, que abarca desde el llamado conocimiento cotidiano del entorno hasta las conceptualizaciones infantiles sobre sistemas representativos. Por otro lado, discutiendo las versiones de sentido único u optimistas, que parecen afirmar la continuidad entre las formas cotidianas y científicas de conocimiento.

El aprendizaje en contexto. Sujeto y escuela

El problema del fracaso escolar masivo

BAQUERO, R. "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual", en AVENDAÑO, F. Y BOGGINO, N. (comps.), La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario, Homo Sapiens, 2000.

El texto presenta las perspectivas usuales en el abordaje del fracaso escolar masivo, que afecta predominantemente a los alumnos de sectores populares, que se traducen en concepciones centradas en el sujeto, en su situación sociofamiliar o en la interacción del niño y la escuela. Vincula la cuestión con tres problemas considerados centrales en los trabajos psicoeducativos actuales: el problema de la definición de unidades de análisis para abordar el aprendizaje escolar, la cuestión de la diversidad, y la delimitación de criterios y prácticas en torno a la educabilidad de los sujetos en el ámbito de la escuela común.

DE LA CRUZ, M. y CORVALÁN DE LOLICH. "Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿huellas del "bricoleur"?", en SCHLEMENSON, S. (comp.), Cuando el aprendizaje es un problema, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Exhaustivo trabajo sobre los "recursos cognitivos", no necesariamente identificados como déficits, pero sí asociados al fracaso escolar en sectores marginales. El texto contextualiza el origen del programa de investigación en el fracaso obtenido en un proyecto de estimulación temprana con madres de sectores marginales como operadoras. Dicho resultado promueve la necesidad de estudiar más profundamente las condiciones de vida de esas madres y sus procesos cognitivos: los procesos de categorización y de procesamiento de información y la relación entre los mismos y la cotidianidad de sus vidas. En general, se supone que existen diferencias profundas en estos procesos entre poblaciones escolares marginales y no marginales, pero pocas

vezes se ha indagado en qué consisten esas diferencias. Sólo a partir del reconocimiento en profundidad de las mismas, y de su vinculación con las características del abordaje de los docentes, se podrá adecuar la programación escolar a la realidad de la población marginal, a fin de mejorar su calidad y la optimización de sus resultados. Se destaca la descripción del "bricoleur" y su metáfora para la construcción cognoscitiva de estos sectores sociales, así como el valor de la narración oral en su reconstrucción de ritos, mitos y tradiciones, para organizar la percepción y el pensamiento de modo de asimilar el presente al pasado.

Lus, M. A. De la integración escolar a la escuela integradora, Cap. 2 y 3, Buenos Aires, Paidós, 1995.

En el capítulo 2, "El pesado tema del Retardo Mental Leve", se analizan los cuadros conocidos de Retardo Mental y se afirma que el RML es un cuadro que sólo existe en relación con la escolarización y que afecta principalmente a los sectores desfavorecidos. Se analizan los procesos de etiquetamiento en relación con las diferencias culturales en general y lingüísticas en particular, y las formas de prejuicio que operan en el proceso de etiquetamiento y segregación. En el capítulo 2, "El fracaso escolar masivo y el Retardo Mental Leve, una relación histórica", se analizan los reduccionismos que han llevado a la conceptualización del fracaso escolar tomado como una responsabilidad individual, se establece el papel de la escuela en relación con las oportunidades de los niños de los sectores sociales desfavorecidos, y se enuncian criterios para una mejor articulación entre la actividad pedagógica y el contexto social y cultural de los alumnos.

RIVIERE, Á. "¿Por qué fracasan tan poco los niños?", en Cuadernos de Pedagogía, julio/agosto de 1983, números 103-104, Barcelona.

Este es un texto que, a primera lectura, parece simple. Nos habla de situaciones y tareas escolares que nos resultan familiares, y nos provoca invitándonos a pensarlas desde la perspectiva de las demandas que estas cuestiones tan familiares realizan a los alumnos, de los recursos que ellos tienen que poner en juego para entender y responder a los requerimientos de la escuela. Detrás de esta aparente simplicidad, el texto es, sin embargo, muy complejo, porque cada "demanda cognitiva" que se describe está definida y es evaluada desde conceptos muy poderosos generados por la Psicología Cognitiva. Estos conceptos desde los que se analiza no están en el texto, se dan por supuestos, se supone que el lector los conoce, y justamente por eso el lector que no tiene lecturas previas en Psicología Cognitiva puede quedarse en un nivel superficial de análisis sin darse cuenta de ello.

Adicional para profesores:

SCHLEMENSON, S. "Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos", cap. 1 de SCHLEMENSON, S., Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas, Buenos Aires, Paidós, 1999.

La autora analiza las condiciones psíquicas que se hallan comprometidas en el proceso de

lectura y escritura, como condición indispensable para abordar las dificultades que presentan niños con problemas de aprendizaje. Cuando los niños pertenecen a contextos caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza, resulta difícil recortar la especificidad de los factores psicológicos y su pertinencia en el análisis de los problemas. Sin embargo, la autora destaca que las hipótesis sobre lo psíquico permiten reconocer que, más allá de la pobreza, estos niños piensan, hablan, cuentan, escriben y padecen. El desarrollo de la actividad representativa, a partir de la constitución del espacio psíquico y su territorio separado, la "revuelta" hacia formas enunciativas y objetales nuevas, la transmisión de un legado cultural y familiar, y la apertura de posibilidad de ingreso al campo social por la función paterna, reeditan simbólicamente el placer originariamente vivido en las formas primarias de intersubjetividad.

Sobre interacciones en clase y discurso escolar

CAZDEN, C. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Capítulos 2, 6 y 7, Barcelona, Paidós, 1991.

Este texto es el producto de una larga historia de investigación por parte de la autora de los procesos de comunicación en el aula y de las dificultades que se atraviesan con frecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha trabajado en particular reiteradas veces la situación de desventaja relativa que parecen mostrar los sujetos provenientes de sectores populares o inmigrantes (en el caso de los EE.UU.) insistiendo en la necesidad de ponderar con cuidado las condiciones de comunicación de las clases que suelen condicionar fuertemente las intervenciones posibles de los alumnos. A su vez, como exemplifica el capítulo 2, muestra la complejidad y el cuidado que se debe tener en la ponderación de las competencias lingüísticas de los alumnos a partir de sus desempeños escolares.

GILLY, M. "Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos", en PERRET-CLERMONT, A. N. y NICOLET, M. (directores), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo, introducción a la primera parte*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

El trabajo seleccionado es la introducción a un libro que compila diversos estudios acerca del papel de la interacción social en la construcción de conocimientos. Los trabajos compilados se han basado en el paradigma piagetiano, y han sido desarrollados por la corriente conocida como Psicología Social Genética. El texto de Gilly resume las etapas que ha atravesado la investigación de la Psicología Social Genética, reportando el período inicial en que las situaciones que los sujetos debían resolver conjuntamente buscaban producir conflictos entre las perspectivas de los sujetos, y el aporte de las investigaciones de la década del ochenta, que extienden el análisis hacia aquellas situaciones de intercambio que no incluyen necesariamente un conflicto entre los sujetos, sino que comprenden modalidades de interacción y colaboración que inciden en la representación que los sujetos tienen del problema, en la búsqueda de procedimientos de resolución y en el control de la actividad.

MARTÍ, E. "La interacción entre iguales en la resolución de problemas. Un análisis microgenético de los mecanismos interpsicológicos", en MERCER, N. y COLL, C. (eds.), *Teaching, learning and interaction*, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.

El trabajo analiza los alcances y límites de los estudios que han abordado el papel de la interacción entre iguales en la resolución de problemas, tanto los de inspiración piagetiana como vygotskiana, y centra sus críticas sobre todo en que los considera estudios cuyo análisis es global y excesivamente estático. Avanza luego en el análisis de la estrecha interdependencia entre los procesos cognitivos y los procesos interactivos en una situación diádica entre iguales.

MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Capítulos 1 y 3, Barcelona, Paidós, 1997.

Este autor, con base en una larga trayectoria de investigación sobre los intercambios discursivos en el aula, propone algunas categorías para su análisis. El tratamiento particular que produce de las modalidades conversacionales y específicamente de las intervenciones docentes, pueden ampliar o ilustrar, según el caso, lo abordado en el texto de Cazden. En el fragmento seleccionado del primer capítulo, Mercer define la manera en que concibe las relaciones entre prácticas conversacionales o usos particulares del lenguaje y el desarrollo de modalidades de pensamiento particulares. Este análisis puede colaborar en la comprensión de la relación entre prácticas discursivas o conversacionales susceptibles de dirección u orientación por el docente y el desarrollo de ciertas competencias cognitivas y lingüísticas.

PONTECORVO, C. y AJELLO, A. M. "El estudio de los procesos de razonamiento en interacción grupal", en WERTSCH, J. y RAMÍREZ, J. D. (eds.), *Literacy and other forms of mediated action*, Barcelona, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.

Este artículo analiza un rasgo principal de una actividad cognitiva que se desarrolla en un marco interactivo: el estar expuesta a la evaluación crítica de los otros hablantes. El objetivo del estudio que se reporta es abordar los procesos de razonamiento colectivo empleados en situaciones de resolución de problemas en grupo, para mostrar una posible vía de encuentro entre psicología cognitiva y psicología de la cultura en el análisis de los procesos de razonamiento, en este caso sobre problemas sociales.

Sujeto y contexto escolar. Impacto cognitivo de la escolarización, dirección del desarrollo y diversidad

BAQUERO, R. "Sujeto y contexto. El aprendizaje en contexto escolar", en BAQUERO, R. y LIMÓN LUQUE, M. *Teorías del aprendizaje*, Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes, 1999.

Este texto presenta algunos desarrollos dentro de las perspectivas contextualistas que han llevado a la definición de unidades de análisis alternativas. Se abordan entre ellas las propues-

tas de Bárbara Rogoff y sus nociones de apropiación participativa, participación guiada y apprenticeship, que implican diversos planos en el análisis de la actividad cultural.

También se presenta la idea de comunidad de práctica de Lave y Wenger, y la propuesta de análisis en términos de actividad y la teoría del aprendizaje por expansión de Engestrom. Finalmente se recupera la propuesta de entender a las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno del desarrollo, en un sentido foucaultiano.

COLE, M. Cap. 5, "Poner la cultura en el centro", en Psicología Cultural, Madrid, Morata, 1998.

El autor presenta diversas nociones que permiten comprender la naturaleza de las actividades culturales y la manera de concebir la propia noción de contexto. Entre las nociones presenta la de artefactos, procurando un análisis de la acción mediada por artefactos, así como diferentes niveles de artefactos. Propone la presencia de concepciones diferentes sobre la comprensión de los contextos –contexto como "aquel que rodea", como "aquel que entrelaza", etc.–. Entre las perspectivas que presenta incluye la de modelos centrados en la práctica, perspectivas ecológicas y la noción de actividad de Engestrom.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. Y COLE, M. "Influencia de la mediación social en el cambio cognitivo", con Andrea Petito; "Cómo vence occidente"; y "Conclusiones para una ciencia cognitiva de la educación"; Caps. 6, 7 y 8 en La Zona de Construcción del Conocimiento, Madrid, Morata, 1991.

A partir de los núcleos conceptuales desarrollados en el cap. 4 sobre "cambio cognitivo" (unidades de análisis, dirección del desarrollo, continuidad y discontinuidad, valor de las representaciones), en el cap. 6 se analiza con enfoque etnográfico y estrecha colaboración entre investigadores educativos y educadores, para no alterar el movimiento natural de una clase, la enseñanza de la división no exacta y el algoritmo necesario como procedimiento de resolución. No sólo existen grupos diferentes, como puntos de partida, sino diferencias en el proceso de interacción de la docente con los distintos grupos, por inadecuaciones para incorporar a la tarea común los procedimientos no canónicos adoptados por algunos de los grupos o niños. Es la docente quien no puede apropiarse de los mecanismos y significados atribuidos a la situación por parte de algunos alumnos, e incorporarlos a la modificación de su propio plan de acción. En el cap. 7 se analiza, del mismo modo, una clase de ciencias sociales sobre distintas poblaciones indígenas, y sus características en materia de vivienda, organización social y alimentación. La comparación de los resultados de las pruebas permite categorizar la organización de la información como "taxonómica" y "relacional", y analizar la evolución de uno y otro grupo, a la luz del sesgo que adquiere la intervención pedagógica, y el refuerzo privilegiado de una modalidad sobre la otra. El texto permite una consideración de posibles causas del fracaso escolar, y de la utilización diferencial de "amplificadores culturales" como instrumentos para la optimización del aprendizaje escolar. En las conclusiones, el concepto de "ficción estratégica" en los sistemas de interacción social sirve al rediseño de dispositivos de enseñanza, y permite a la vez determinar que los problemas educativos de algunos niños se deben frecuentemente a las dificultades en el proceso de apropiación de su modalidad cognoscitiva por parte de los docentes.

ROGOFF, B. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Capítulos 2 y 3, Barcelona, Paidós, 1990.

La autora, con una larga experiencia en investigaciones de tipo transcultural, intenta mostrar las particularidades que presenta la escuela como una manera culturalmente definida de organizar la producción del conocimiento. Presenta un análisis del tipo de conocimiento que valora y promueve la actividad escolar y permite, por lo mismo, acercarse a ella desde una visión que quiebre la mirada natural sobre los procesos escolares. El análisis de los efectos cognitivos que genera en los sujetos la participación en las actividades escolares resulta una síntesis clásica para los estudios sobre la materia.

Adicional para profesores:

DUSCHATSKY, S. y SKLIAR, C. "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas", en Cuadernos de Pedagogía, Rosario, 2000.

Los autores proponen la necesidad de desarrollar una mirada crítica y vigilante sobre las formas y consecuencias que parecen portar los discursos en torno a la diversidad. Según las palabras de los autores el artículo se pregunta "en qué medida retóricas de moda, con las que se reivindica el multiculturalismo o la tolerancia, están anunciando pensamientos de ruptura respecto de las tradicionales formas de nominación de la alteridad". Presentan luego las que consideran tres versiones vigentes en el discurso educativo con respecto a la diversidad: el "otro como fuente de todo mal", el "otro como sujeto pleno de un grupo cultural", y el otro como "alguien a ser tolerado".

SKLIAR, C. "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad", en Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 1999.

El artículo propone analizar problemas centrales que han conformado el campo de la pedagogía especial o la educación en general. Analiza en particular la idea de la invención y la exclusión de la "alteridad deficiente" a partir de los significados de la normalidad. Propone recorrer, según palabras del propio autor, "la cuestión de la alteridad deficiente en relación con las múltiples formas de invención y de exclusión que produce la normalidad en el mundo actual. Invenciones que construyen exclusiones culturales y lingüísticas, diferentes de aquellas estrategias de separación, aislamiento y reclusión que caracterizaron a los siglos XVIII y XIX y buena parte del siglo XX". Sugiere trabajar sobre un análisis de las categorías de diversidad/diferencia e ilustra el problema con la posibilidad de advertir la existencia de una alteridad sorda independiente y autónoma del reconocimiento y respeto de la "normalidad oyente".

WERTSCH, J. Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada, Cap.5, Madrid, Visor, 1993.

El autor plantea el problema central de la definición de jerarquías genéticas en el desarrollo y los riesgos que implica la ponderación de las diferencias culturales como "grados de desarrollo". Analiza la presencia del problema en los modelos evolutivos clásicos, desde la psicología piagetiana a los trabajos vigotskianos. Presenta luego desarrollos contemporáneos que intentan salvar los problemas de la jerarquización genética deslindándola de la progresión genética. Propone la categoría de "caja de herramientas", tomando nociones de Bajtin y Vigotsky, como metáfora que permite comprender la heterogeneidad de las modalidades de funcionamiento cognitivo presentes en un mismo sujetos o entre sujetos.

—La mente en acción, Cap.2, Buenos Aires, Aique, 1998.

En este texto el autor realiza un pormenorizado análisis de las propiedades de la acción mediada. Entre ellas, presta especial importancia a las relaciones entre instrumento de mediación y las propiedades de la acción mediada. En su recorrido presenta interesantes reflexiones sobre el status y características de los procesos de desarrollo, siempre desde la particular visión de su teoría de la acción mediada. Permite, entonces, profundizar aspectos presentados, por ejemplo, por el texto de Cole sugerido, y constituye uno de los ejemplos más relevantes de desarrollo y extensión de las ideas vigotskianas.

Consideraciones referidas a la organización de la cursada de esta unidad curricular

El Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes tiene fuertes conexiones con el Trayecto de la Formación centrada en el nivel, al que pertenece la unidad curricular Los sujetos de la educación en el nivel primario/EGB 1 y 2. Aunque en el TCPD no existe una previsión específica de intersección con Los sujetos de la educación en el nivel primario (como sí lo fueron los Trabajos de Campo para Los Sujetos de la Educación en el Trayecto de la Formación General), las conexiones son necesarias tanto por el objeto de esta unidad curricular como porque el enfoque que se propone para ella supone una centricación en los problemas educativos para buscar luego en las disciplinas de referencia y, en especial, en el campo psicoeducativo los aportes relevantes.

En consecuencia, hemos encontrado conveniente complementar la presentación de la propuesta y de los contenidos de Los sujetos de la educación en el nivel primario con un conjunto de recomendaciones acerca de formas de organizar la cursada que abran la posibilidad de realizar aproximaciones a la situación escolar y a las prácticas docentes, en el espectro de temas que es posible plantear para esta unidad curricular sin forzar sus sentidos ni banalizar sus posibilidades.

Antes de avanzar, se imponen dos aclaraciones. En primer lugar, este anexo no contempla todas las alternativas organizacionales posibles ni todas las cuestiones que tienen que ser atendidas para establecer la organización de una materia o asignatura, sino que se centra en tres tipos de actividades que es posible contemplar en la organización de un curso sobre Los sujetos de la educación en el nivel primario y que consideramos necesarias por su valor formativo para los futuros maestros: el análisis documental, los trabajos de campo, y el estudio en profundidad de informes o reportes de investigación. Nada se dice aquí sobre el modo de organizar cada clase, sobre un eventual cronograma de trabajo, sobre los criterios de acreditación y promoción, y sobre tantos otros asuntos relevantes a la hora de confeccionar el programa de una materia.

Por lo mismo, y como segunda aclaración, este anexo no puede ni pretende relevar al profesor de su responsabilidad principal en trazar los lineamientos de una propuesta formativa en la temática objeto de esta unidad curricular, en atención a variables tan incontrolables en estas formulaciones generales como el recorrido peculiar que pueden haber realizado sus alumnos o las condiciones generales de formación que provee la institución formadora. En este sentido, este anexo se ofrece como un aporte a los profesores en el entendido de que serán ellos quienes elaboren la mejor propuesta posible bajo las condiciones específicas en que desarrollan su actuación.

El análisis documental como abordaje de la realidad

El análisis documental es un tipo de tarea que puede constituirse en una situación formativa relevante a propósito de los contenidos de esta unidad curricular. Ciertas temáticas no pueden abordarse en su facticidad si no es a través de fuentes documentales. Es por ello que esta unidad requiere una planificación docente donde el trabajo sobre fuentes documentales esté presente.

El ejemplo más evidente de las cuestiones que requieren tratamiento documental lo ofrecen las problemáticas que se hacen visibles cuando se analiza información estadística. En este sentido, aquí se sostiene que el análisis de información estadística debe estar presente en el tratamiento de Los

sujetos de la educación en el nivel primario, tanto la estadística social (datos mundiales sobre situación de la infancia, datos locales sobre la infancia en la Ciudad de Buenos Aires), como la estadística educativa, local y comparada. Son muchos los temas a propósito de los cuales estos datos son insoslayables. Así, por ejemplo, el análisis de la estadística educativa argentina mostrará a los futuros maestros que de manera casi regular el porcentaje de repitentes en primer grado es superior a la media del nivel del país y de cada sector geográfico considerado. Este alto porcentaje en primer grado se asocia a la alfabetización inicial, y abre reflexiones sobre el modo en que el dispositivo escolar incorpora a los sujetos y les propone el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo.

El análisis documental resulta casi el único abordaje empírico accesible en la formación para una problemática central de la unidad curricular Los sujetos de la educación en el nivel primario: el uso normativo de los modelos psicológicos en educación primaria. El estudio documental de diseños curriculares para establecer las influencias del discurso psicológico en la determinación de las finalidades de la enseñanza en el nivel; el análisis de libros de texto para identificar criterios psicológicos atendidos en la secuenciación de contenidos o el formato de actividades; el trabajo de archivo en los gabinetes psicológicos y psicopedagógicos para seguir los procesos de diagnóstico y derivación de los alumnos con "dificultades de aprendizaje"; son ejemplos del tipo de situación en que el análisis documental puede ofrecer información relevante para el análisis del uso normativo de los modelos psicológicos para fundamentar decisiones o explicar efectos en la situación escolar.

Como se ve, son diversos los documentos que pueden constituirse en objeto de trabajo en clase. Puede ser necesario señalar que en la medida de lo posible debe evitarse segmentar las fuentes pues un aspecto importante de trabajo documental en un contexto de formación es el aprendizaje de los criterios de búsqueda y de selección de la información. Si el trabajo de los alumnos se realiza siempre sobre materiales localizados, leídos y ya seleccionados por sus profesores, aquel aprendizaje no tiene ocasión de producirse.

Los trabajos de campo

La propuesta de alternativas para trabajos de campo ligados a Los sujetos de la educación en el nivel primario trae a colación una pregunta insoslayable: ¿cuál es el campo al que puede referirse esta unidad curricular? La pregunta ha recibido respuestas a lo largo de las experiencias conocidas de formación inicial: en línea con la primacía de los enfoques evolutivos, han sido recursos frecuentes la observación de sujetos en edad escolar, dentro y fuera de la escuelas, y la realización de entrevistas que buscaban reproducir modalidades de indagación propias de la investigación psicológica (como las entrevistas siguiendo el método clínico de la Psicología Genética) con sujetos de las edades teóricas correspondientes al nivel primario. La intención era apresar las "conductas", las "formas de razonamiento" y las "ideas originales" de los sujetos, bajo la convicción de que un mejor conocimiento de ellas permitiría en el futuro la mejor adecuación de las propuestas didácticas a las características de los sujetos.

El énfasis que se pone en este documento corre el foco de la perspectiva naturalista y elige centrar la mirada en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación escolarizada. Aunque esto no necesariamente desalienta las observaciones naturalistas y las entrevistas clínicas, parece razonable definir las propuestas de aproximación empírica al objeto de conocimiento atendiendo primero a las condiciones conceptuales para esta aproximación y señalando en segundo lugar las alternativas metodológicas que se consideran más adecuadas.

En relación con las condiciones conceptuales, se considera recomendable que los trabajos de campo busquen atrapar aspectos de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en situaciones escolares. Esto significa un claro privilegio a la escuela en general, a la clase escolar en particular, como ámbito de indagación. Debe entenderse que esto no desalienta la aproximación empírica a situaciones no escolares pero que se recomienda expresamente evitar que éstas constituyan las únicas que se realicen en esta unidad curricular y/o que se realicen sin referenciarlas en el análisis con los aspectos específicos de las situaciones escolares.

También en relación con las condiciones conceptuales, resulta necesario atender en el diseño de los posibles trabajos de campo (y convertir luego en objeto de análisis en la formación) a las relaciones de referencia entre el material de campo y los aspectos conceptuales de la unidad curricular Los sujetos de la educación en el nivel primario. Estamos a tanta distancia de la aproximación que se pretende a-teórica¹ como de los intentos de utilizar la realidad como exemplificación o ilustración de la teoría. Aspectos centrales en el diseño del trabajo de campo, como la determinación de las unidades de análisis, el tiempo de observación o el dispositivo de entrevista, están cargados de teoría: no es lo mismo que la unidad de análisis sea el individuo que aprende a que se defina como unidad la situación en que el aprendizaje tiene lugar; no es lo mismo tomar tiempos de observación definidos con criterios arbitrarios que procurar definir unidades temporales que apresen unidades de sentido en la actividad escolar; no es lo mismo una entrevista clínica diseñada bajo la pretensión de no sugerir las respuestas del sujeto y seguir el hilo de su pensamiento "espontáneo", que las entrevistas que incluyen una situación experimental bajo cuyas condiciones se busca analizar los cambios en las respuestas de los entrevistados. Estas disyuntivas no expresan modos "correctos" e "incorrectos" de definir el trabajo de campo sino alternativas de diseño cuya elección depende del enfoque conceptual con que el trabajo se planifica.

¿Cuáles son las cuestiones a indagar a través de posibles trabajos de campo en Los sujetos de la educación en el nivel primario? A sabiendas de que no agotamos con ellas todas las posibles, sugerimos priorizar las siguientes:

1. el análisis de la actividad escolar en el nivel concernido,
2. el análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos a propósito de contenidos específicos, en relación con el o los recortes temáticos privilegiados en el apartado "Sujetos y construcción de conocimientos en el contexto escolar" (el sistema de numeración, la escritura, los conceptos científicos),
3. el análisis de las interacciones en sala de clases,
4. el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos de nivel primario.

Nos referiremos brevemente a cada una de estas cuestiones.

1. Un aspecto a atender de manera especial en las aproximaciones al campo es el análisis de la actividad escolar en el nivel concernido. La categoría de actividad, evento o situación adquiere los enfoques recientes sobre el aprendizaje escolar una enorme relevancia por su capacidad para mostrar las determinaciones en las que éste tiene lugar. Se trata entonces de realizar aproximaciones a la actividad escolar en el nivel primario en las que sea posible identificar sus componentes (sujetos, objetos,

¹ No debe confundirse a las aproximaciones a-teóricas con las aproximaciones naturalistas, que sin desconocer su determinación teórica desarrollan controles destinados a evitar la reducción del campo a categorías predefinidas por el investigador.

objetivos, instrumentos, reglas de trabajo, división de tareas, comunidad) y compararlos con los componentes de actividades educativas en general e instruccionales en particular que pueden tener lugar fuera de la escuela o en otros niveles de enseñanza. Estas aproximaciones serán más relevantes si permiten discutir los efectos que las condiciones en que tiene lugar el aprendizaje operan sobre los componentes de la actividad o situación, y si permiten analizar los procesos de mutua apropiación que realizan los sujetos implicados en la actividad.

2. En relación con los procesos de conceptualización de los sujetos, se trata de priorizar aquellas aproximaciones que permitan apresar los modos en que los sujetos conceptualizan los tres objetos seleccionados (escritura, sistema de numeración, conceptos científicos), tanto desde el punto de vista de los contenidos del saber que construyen, como desde el punto de vista de las herramientas intelectuales con que la abordan, o de los determinantes culturales en la configuración de los marcos epistémicos con que los sujetos "conocen la realidad". En este terreno, cabe recomendar la realización de relevamientos y pequeñas pesquisas sobre las ideas de los sujetos en relación con estos contenidos escolares, combinando la indagación previa a la enseñanza con la que permite ponderar de manera general los efectos de las secuencias de instrucción.

Las concepciones de los sujetos no se muestran como una conducta evidente, sino que han de ser necesariamente inferidas a partir de sus expresiones verbales orales o escritas, sus dibujos, sus acciones. El conjunto de técnicas empleadas en la exploración de las ideas de los sujetos abarca una amplia gama, desde el uso de cuestionarios en los que el alumno debe decidir con cuál de una serie de enunciados está de acuerdo (cuestionario de elección múltiple), hasta el registro de las expresiones verbales del alumno en el aula, pasando por cuestionarios poco estructurados, basados en preguntas abiertas, o entrevistas de muy diverso tipo. Aunque estos relevamientos y pequeñas pesquisas han tomado habitualmente la forma de entrevistas individuales en situaciones de gabinete o laboratorio, resulta de interés incorporar las modalidades de entrevista grupal y definir dispositivos adecuados para el seguimiento de los procesos de resolución de tareas escolares vinculadas con los contenidos que son objeto de indagación.

Todo el trabajoso esfuerzo de relevar las concepciones de los alumnos puede perderse si no ayudamos a los futuros docentes a organizar la información que obtienen en cada caso. La preferencia por técnicas más abiertas, que indaguen las razones y argumentaciones de los sujetos, obligan a crear cada vez formas específicas de organización de la información. Cuando la indagación replica estudios previos, la información puede referirse a las categorías del estudio original; cuando la indagación se centra en contenidos para los que no se tiene referencias previas, un inventario de ideas o inventario conceptual puede ser un resultado interesante.

3. Las interacciones en sala de clases resultan del máximo interés porque constituyen fenómenos específicamente escolares en el curso de cuyo desarrollo tiene lugar el aprendizaje pedagógico, y porque imprimen un sesgo particular al desarrollo cognitivo de los sujetos. Los trabajos de campo dirigidos a esta cuestión pueden diseñarse para atender a las dos principales direcciones que sigue la interacción en sala de clases: entre profesor y alumnos, y entre los alumnos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el flujo de la clase desautoriza a tomarlas como unidades completamente separadas, y que muchas veces, en el análisis de la clase "en tiempo real", los formatos comunicacionales se intersectan produciendo eventos comunicacionales de gran complejidad. La unidad de análisis adecuada es, probablemente, el evento comunicacional, definido como un tipo de situación comunicativa diferenciable de otras por el número de participantes, la estructuración de la situación, los propósitos de la misma, y las normas que regulan la participación. Para la indagación de eventos comunicacionales resultan más sensibles los enfoques de los estudios sobre interacciones en sala de clases que se ale-

jan de las observaciones con categorías precodificadas y se acercan a las observaciones etnográficas.² Ciertos formatos comunicacionales (como la pregunta de respuesta conocida, la secuencia IRE, las intervenciones docentes que reconceptualizan el discurso del alumno, y otros descriptos por las investigaciones) se hacen fácilmente reconocibles, en tanto otros formatos, en especial las interacciones entre pares, requieren mayor trabajo metodológico pero no debieran ser desatendidos en función de esta mayor complejidad. Por otro lado, ciertos efectos (como la comunicación de visiones de género) pueden reconocerse no tanto a través de observaciones puntuales como del seguimiento de secuencias de actividad.

4. El análisis de las trayectorias escolares constituye otra aproximación posible a material de campo relevante para las temáticas de esta unidad curricular, y posiblemente es la aproximación más fácilmente atribuible a ella. Mientras que las otras aproximaciones que hemos presentado aquí podrán encontrarse también en otras unidades curriculares del Trayecto de la Formación centrada en el Nivel, el análisis de las trayectorias escolares es típico de una unidad que se propone analizar los procesos de constitución subjetiva y ponderar los efectos que sobre ellos ejerce el proceso de escolarización.

En el marco de Los sujetos de la educación en el nivel primario puede alentarse el recurso a las historias de vida o, al menos, a la entrevista en profundidad, como formas de reconstruir la historia educacional de los sujetos y, en especial, para conocer mejor de qué manera se inscriben como vivencia las llamadas "transiciones" en la biografía escolar. Aquí entenderemos a la transición escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado. El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. Muchas transiciones educativas coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares, y el cambio puede vivirse de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.

Para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados, tanto el ingreso a la escuela como el pasaje al nivel medio suponen un importante cambio simbólico y social. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria. Es sabido, por ejemplo, que en el aprendizaje de la lectura y la escritura incide significativamente el hecho de que en el hogar circulen o no diarios y libros, que los padres y hermanos mayores estén o no alfabetizados, y hayan completado o no su escolaridad. Consecuentemente, el punto de partida no parece ser el mismo que para los alumnos de sectores medios o urbanos, cuyos códigos guardan mayor afinidad con los que la cultura escolar valora, promueve y legitima. El pasaje del nivel inicial al primario y de la escuela primaria a la secundaria son dos tópicos insoslayables en esta unidad curricular, y su tratamiento deberá realizarse en estrecha relación con las condiciones socioculturales que afectan a la constitución subjetiva.

² Cabe advertir aquí que la expresión "se acercan a" no es un recurso de estilo sino un intento de marcar la distancia que existe entre las aproximaciones al campo que pueden realizarse en el contexto de la formación inicial y los requisitos de los abordajes metodológicos. Esta advertencia es especialmente importante en el caso de la etnografía educativa, porque ha sido objeto de una notable banalización en el terreno de la formación y de la investigación sobre la práctica docente, posiblemente porque su aparente (sólo aparente) simplicidad genera la ilusión de enfoque accesible sin grandes requisitos formativos.

El análisis de informes y reportes de investigación

Las observaciones de situaciones escolares y extraescolares seleccionadas por el profesor, la realización de indagaciones bajo el formato de entrevista y el trabajo de archivo pueden iniciar a los alumnos en algunas de las estrategias metodológicas de aproximación a la realidad educativa y ofrecer material de primera mano que los propios estudiantes pueden contribuir a construir. Pero, de todos modos, la resolución metodológica de la aproximación al objeto de análisis en esta unidad curricular admite una combinación de recursos, entre los cuales se hacen recomendables no sólo la realización de actividades en terreno sino también la consulta de material de campo producido en las investigaciones existentes en el campo académico.

Es sabido que la investigación educativa en general, y psicoeducativa en particular, han tenido dificultades para recortar problemas y generar abordajes sensibles a la problemática educativa y escolar. En tal sentido, son lógicas las prevenciones de algunos profesores en el señalamiento de la escasa relevancia o, al menos, pertinencia, de muchas investigaciones para los problemas que nos ocupan. Sin embargo, bajo ciertas condiciones (en especial, bajo ciertos marcos conceptuales y con ciertas unidades de análisis), muchos estudios pueden ofrecer elementos de enorme valor para aproximar a los alumnos a la realidad educativa con un rigor y una riqueza de datos que no es posible generar en clase por mucho que se multipliquen los trabajos de campo. Esto es así porque los alumnos no realizan investigaciones en sentido estricto sino aproximaciones a la indagación, y porque los investigadores están en condiciones de desarrollar el tipo de sofisticación conceptual y metodológica que resultan imprescindibles muchas veces para construir y abordar problemas complejos.

En este sentido, alentamos enfáticamente que los alumnos sean puestos en contacto con informes y reportes de investigación. Los informes tienen la ventaja de presentar los datos primarios y secundarios y la desventaja de su extensión. Los reportes, sobre todo cuando toman la forma de ponencias o artículos en revistas especializadas, tienen la ventaja de la concisión y la puesta en perspectiva conceptual, y la desventaja de que por razones de su brevedad necesitar escamotear los datos de base. En cada caso será el profesor quien decida si trabaja sobre informes o reportes. Puede tener en cuenta que las investigaciones se publican muchas veces ofreciendo análisis de situaciones de campo seleccionadas por su valor ostensivo que ofrecen la ventaja de las garantías en cuanto al rigor metodológico. Algunos de los textos seleccionados en el Anexo I (por ejemplo Cazden, 1991; Mercer, 1997; Rogoff, 1990, entre otros) son ejemplos del tipo de texto cuyo tratamiento sistemático estamos sugiriendo.

El recurso a informes y reportes de investigación permite no solo poner a disposición de los alumnos información que no podrían construir y difícilmente podrían obtener por sí mismos, sino que colabora para introducirlos en las peculiaridades del trabajo académico, en el cual la actualización permanente del estado de tratamiento de los problemas es un rasgo central. Al introducirlos en estas peculiaridades, será posible contribuir desde la formación inicial a jerarquizar los saberes profesionales y a generar interrogantes críticos a la teoría.