

Psicología Educativa

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

Campo de la Formación General

Psicología Educativa

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

Campo de la Formación General

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza, 2011
Esmeralda 55, 8° piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4343-4412
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Directora General de Planeamiento Educativo

María de las Mercedes Miguel



Aportes para el desarrollo curricular. Formación Docente

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Profesorado de Educación Inicial

Profesorado de Educación Primaria

Dirección de Currícula y Enseñanza

Gabriela Polikowski

Elaboración del material

Equipo de generalistas

María Alejandra Barale

María José Sabelli

Marcela Inés Sisto

Rosa Windler

Especialista del área

Marta Alicia Tenutto

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Los diseños curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria son el producto de un trabajo de elaboración curricular compartido y consensuado entre la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente. La propuesta ha sido consultada en encuentros interinstitucionales a través de la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) en su rol de representar las voces de los institutos en los espacios de trabajo con la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.

El marco que propició la elaboración de los documentos que aportan al desarrollo curricular remite a las características previstas por las siguientes resoluciones:

Profesorado de Educación Inicial: Resolución N° 6626/MEGC 2009

Profesorado de Educación Primaria: Resolución N° 6635/12 de nov de 2009

Los organizadores curriculares de la estructura son los tres Campos de la Formación: General, Específica y en las Prácticas Docentes, ya que la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente incorporaron los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), los cuales establecen que los distintos planes de estudio deberán organizarse en torno a campos de conocimiento.

Como proyecto cultural, el currículum es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político.

De las resoluciones mencionadas anteriormente se realizará foco en las unidades curriculares. En este sentido, el documento presentado a continuación fue creado con el propósito de brindarles a los docentes un marco conceptual elaborado y actualizado relacionado con cada unidad curricular. Constituye una guía o referencia para la planificación y el desarrollo curricular, redundando en la existencia y fundamentación de los espacios, sugiriendo posibles secuencias de contenido, de estrategias de enseñanza. Se incluye una bibliografía construida en forma participativa con los diferentes actores del subsistema. Sin ser de carácter prescriptivo, tiene la intencionalidad de estar al servicio de la toma de decisión de los docentes.

Estructura curricular del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria

		Unidad Curricular
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pedagogía
		Psicología Educativa
		Historia Social y Política de la Educación Argentina
		Instituciones Educativas
		Filosofía y Educación
		Didáctica I
		Didáctica II
		Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad
		Trabajo Docente
		Nuevas Tecnologías
		Educación Sexual Integral
		Trabajo de Campo: Experiencias de Investigación Educativa
		Lenguajes Artísticos Expresivos I
		Lenguajes Artísticos Expresivos II
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Enseñanza de la Matemática I
		Enseñanza de la Matemática II
		Enseñanza de la Matemática III
		Matemática en el 2º ciclo
		Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I
		Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II
		Literatura en la Educación Primaria
		Alfabetización Inicial
		Enseñanza de las Ciencias Naturales I
		Enseñanza de las Ciencias Naturales II
		Enseñanza de las Ciencias Naturales III
		Enseñanza de las Ciencias Sociales I
		Enseñanza de las Ciencias Sociales II
		Enseñanza de las Ciencias Sociales III
		Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la Educación Primaria
		Sujetos de la Educación Primaria
	Problemáticas Actuales de la Educación Primaria	
Las TIC en la Educación Primaria		
Definición Institucional*		
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES		

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Unidad Curricular
		Problemáticas de la Educación Inicial
		Didáctica de la Educación Inicial I
		Didáctica de la Educación Inicial II
		Didáctica de la Educación Inicial III
		Sujetos de la Educación Inicial I
		Sujetos de la Educación Inicial II
		Sujetos de la Educación Inicial III
		Políticas para las Infancias
		Taller de Juego
		Artes visuales en la Educación Inicial I
		Música en la Educación Inicial
		Expresión Corporal en la Educación Inicial
		Artes Visuales en la Educación Inicial II
		Juego en la Educación Inicial
		Prevención y Cuidado de la Salud
		Matemática en la Educación Inicial
		Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial I
		Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial II
		Literatura en la Educación Inicial
		Ciencias Sociales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial
		Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial
	Educación Física en la Educación Inicial	
Definición Institucional*		
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES		

* Los espacios de Definición Institucional permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución.

Índice

Fundamentación	11
Objetivos	12
Contenidos	13
Introducción: la psicología educacional en el marco de la propuesta curricular	13
Configuración del campo de la psicología educacional	13
Prácticas educativas y procesos de escolarización	14
Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje	17
Desafíos actuales de la psicología educacional	34
La selección y la secuencia de contenidos	37
Orientaciones sobre las estrategias de enseñanza y de evaluación	39
Bibliografía	41
Eje Introducción: la psicología educacional en el marco de la propuesta curricular ...	41
Eje Configuración del campo de la psicología educacional	41
Eje Prácticas educativas y procesos de escolarización	41
Eje Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje	42
Eje Desafíos actuales de la psicología educacional	43
Investigaciones	45

Fundamentación

La psicología educacional constituye un espacio sustantivo en la formación de los docentes, en tanto ofrece una mirada sobre el aprendizaje (particularmente en relación con los procesos de escolarización), sobre las diversas teorías psicológicas que han procurado dar respuesta a temas vinculados con él (dentro y fuera de la escuela) y plantea, además, nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual.

La psicología educacional es un campo en construcción, donde el conocimiento ofrecido por la psicología constituye un aporte sustancial pero con limitaciones para la construcción de un objeto de conocimiento educativo.¹ Y, como todo campo que se constituye en relación con las luchas por la instalación del sentido, resulta necesario reconocer en este espacio su especificidad así como otros debates que se juegan en él.

En la actualidad persiste el debate acerca de si la psicología educacional debe ser ubicada en el campo de la psicología o en el de las ciencias de la educación. Resulta necesario reconocer las consecuencias que una u otra decisión conlleva en los modos en que se interpretan las investigaciones, en cómo se aplica la psicología educacional en los diversos campos y en el modo de configurar las intervenciones de los diversos actores educativos involucrados.

Se trata de un espacio potente para construir marcos conceptuales que problematicen las relaciones sujeto-aprendizaje escolar, conocimiento cotidiano-conocimiento escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje.

En este espacio, se propone abordar las diversas corrientes de pensamiento a través de autores que han hecho aportes sustantivos al campo. Y, como la producción del conocimiento se halla encarnada en un contexto sociohistórico que marca los límites de lo que es posible decir y hacer, resulta pertinente ubicarlas en ese contexto, enunciar los problemas a los que procuran dar respuesta, así como las principales categorías teóricas y propuestas metodológicas que posee cada una.

Además, se procura el distanciamiento de aquellas posturas que sostienen que la producción de conocimiento da cuenta de lo que el mundo “es”, para aproximarse a una perspectiva donde los alumnos –futuros docentes– comprendan que todo acercamiento a los hechos implica necesariamente una interpretación.

Se trata de un espacio que permitirá abordar el aprendizaje (con foco en el aprendizaje escolar) aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones. También brindará oportunidades para analizar críticamente la aplicación de las teorías del aprendizaje en contextos escolares y las consecuencias que estas decisiones han producido

¹ Elichiry, Nora (2007). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología educacional*. Buenos Aires, Noveduc.

en las instituciones escolares, así como aquellas investigaciones que han contribuido a la construcción de explicaciones lineales sobre el llamado “fracaso escolar” para, en cambio, abordar aquellas que propongan una relación con el saber.²

Finalmente, resulta pertinente, en el abordaje de este espacio, analizar los nuevos modos de “normalización” de los sujetos: los dispositivos de patologización de la infancia donde las explicaciones sobre las dificultades de aprendizaje son interpretadas desde visiones reduccionistas y biologicistas (por ejemplo, el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, conocido como ADHD) y se despliegan técnicas de control de los cuerpos a través de su medicalización.

Objetivos

- Ofrecer diversos enfoques, teorías y debates que configuran el escenario complejo de la psicología educacional.
- Generar un espacio de reflexión sobre los sentidos de cada enfoque, teoría y perspectiva en relación con la práctica docente.
- Abordar los conceptos y debates centrales de las teorías del aprendizaje como herramientas de análisis para la comprensión de los procesos de aprendizaje en las situaciones de enseñanza.
- Favorecer el análisis de las relaciones entre Psicología y Educación y la construcción de criterios para la actuación con profesionales de otros campos.
- Abordar las investigaciones vinculadas al campo desde las preguntas que guiaron las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de producción y fundamentalmente de las implicaciones en el ámbito educativo.

² Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal. Una propuesta que toma como marco a Charlot y que resulta particularmente interesante es la presentada por Gabriela Diker en “¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS (Derecho a soñar)”. En Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007. En este texto se relata una experiencia donde se trata de entender bajo qué condiciones puede favorecerse la construcción de nuevas formas de relación con el saber, en una experiencia educativa no escolar. Disponible en http://www.programaeurosocial.eu/datos/documentos/mexico/11_Diker_Es_posible_promover_otra_relacion_con_el_saber.pdf

Contenidos

Introducción: la psicología educacional en el marco de la propuesta curricular

Para comprender el sentido de cada espacio curricular, resulta central ubicarlo en el plan de estudios, en particular se trata de trabajar sobre el sentido de su inclusión en el campo de la formación general así como identificar con qué aportes sustantivos se espera contribuir a la formación docente y transparentar el modo en que se realizará el abordaje de este espacio. En este sentido, se trata de que el futuro docente se acerque a las propuestas mediante preguntas y que se distancie de miradas unilaterales y dogmáticas, en el marco de un trabajo sostenido a lo largo de la cursada, el cual se podrá concretar en tanto se analicen las teorías y enfoques desde las preguntas que guiaron sus indagaciones y del análisis del contexto sociohistórico que permitió su emergencia. Retomando las palabras de Fernando Álvarez-Uría, se trata de recorrer el territorio con nuevas preguntas y nuevos ojos, “de levantar acta de la nueva tierra, describir sus configuraciones, reunir vestigios de pensamientos casi perdidos o en todo caso olvidados.”³

Se sugiere trabajar con el diseño curricular de la formación docente y, junto con los profesores de los otros espacios curriculares, armar un mapa conceptual⁴ de los contenidos que se abordarán en la institución para, de ese modo, establecer relaciones, evitar superposiciones y lagunas, y posibilitar un abordaje espiralado donde los contenidos se trabajen desde diversas perspectivas y enfoques.

Configuración del campo de la psicología educacional

Las tensiones en el campo de la psicología educacional. La constitución histórica del campo psicoeducativo. Las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Relaciones entre psicología y educación. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educacional.

³ Álvarez-Uría, F. “Prólogo” en Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Altamira, 1996, p. 13.

⁴ Una aclaración: la diferencia entre mapa conceptual y red conceptual. Ambos tienen un *aspecto gráfico* y un *aspecto semántico*. En el *aspecto gráfico*, los mapas y las redes conceptuales son similares: están formados por *nodos* (palabras enmarcadas) y *conexiones entre nodos* (líneas que los vinculan y dan cuenta de alguna relación entre ellos). Una diferencia importante es que los mapas conceptuales tienen *jerarquía gráfica* (Novak, 1988, 1991; Ontoria, 1995); es decir, los conceptos más abarcativos se explicitan en la parte superior del mismo y, descendiendo por el mapa, se encuentran los conceptos de jerarquía intermedia y luego los menos abarcativos. La lectura de un mapa conceptual es de arriba hacia abajo, de lo general a lo particular. Las redes conceptuales, en cambio, no requieren jerarquía gráfica vertical; por lo tanto, las conexiones entre nodos, en vez de líneas, son flechas que orientan el sentido de la lectura. En el *aspecto semántico* es donde los mapas y las redes se diferencian fundamentalmente ya que difiere en el tipo de palabras usado para completar los nodos y las leyendas sobre los nexos. Galagovsky, L. y Ciliberti, N. “Redes conceptuales: su aplicación como instrumento didáctico en temas de Física”, en *Enseñanza de las ciencias*. 17. (1) Barcelona, 1994, pp. 17-29. Para quien desee emplear software, el más conocido es el *CmapTools*, que puede descargarse gratuitamente de <http://cmap.ihmc.us>.

Existen acuerdos y desacuerdos sobre la configuración del campo de la Psicología educativa. Se trata de un campo complejo en el que la indefinición puede estudiarse como parte de esa constitución. Algunas de las posibles preguntas para trabajar en este sentido son: ¿qué actores han contribuido a delimitar el campo?, ¿qué preguntas guían estas indagaciones?, ¿qué debates se plantean?, ¿qué posturas sostienen y en base a qué lo hacen?, ¿se puede ubicar como: un campo que delimita su objeto como ámbito de aplicación de la psicología, un campo de construcciones específicas y de articulación interdisciplinaria o un campo que permite un abordaje desde miradas transdisciplinarias? Resulta particularmente fructífero indagar los encuentros y desencuentros con otros campos, en particular con el de la/s Didáctica/s.

Además, es posible identificar diversas propuestas en tensión que tienen sentido en el marco teórico que las sostienen. Un breve y acotado rastreo desde los aportes realizados por los físicos mecanicistas (siglo XVII) hasta la actualidad permitirá identificar las contribuciones de la *psicología experimental*, de la *psicología del aprendizaje* y de la *psicología evolutiva* de principios de siglo XX e introducirse en el campo de la psicología moderna como ciencia del sujeto pensante –diría Canguilhem– y avanzar en el reconocimiento de los principales antecedentes de la actual psicología educativa.

Prácticas educativas y procesos de escolarización

Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educativa. El sentido de la experiencia escolar moderna y de su crisis.

La institución escolar comienza a delinearse a partir de los siglos XV y XVI y se consolida, con las características actuales, hacia fines del siglo XIX como forma educativa prácticamente hegemónica en Occidente. El formato escolar está signado por sus orígenes: “la escuela es hija de la iglesia” –dice Marcelo Caruso–, “posee una matriz eclesial” –sostiene Pablo Pineau.⁵ En ella, se observan una serie de ritos que permiten identificarla: personas formadas con una finalidad específica, un espacio con una iconografía característica, un uso del tiempo y el espacio regulados que se desarrolla en un sistema también regulado e incluye jerarquías y un sistema de acreditaciones. Pero “quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a considerar a la escuela como el contexto natural de desarrollo del niño. Más aún, legitimamos las prácticas escolares que consideramos que están en línea con el desarrollo del niño natural. Bajo esta mirada, perdemos la perspectiva histórica del sistema escolar, como un dispositivo que produce –y que debe producir, puesto que para ello existe– formas particulares de desarrollo infantil” (Baquero y Terigi, 1996). Precisamente, con vistas a desnaturalizar nuestra mirada sobre la escuela y sobre los sujetos que la escuela produce, es necesario ponderar las características peculiares del proyecto escolar como proyecto social.”⁶

⁵ Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es la educación y la escuela respondió: yo me ocupo”, en Pineau et al. (1999). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 27-52.

⁶ Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. Dossier “Apuntes pedagógicos”, de la revista *Apuntes*. UTE/CTERA. Buenos Aires. Disponible en <http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca.htm>.

La escuela debe su existencia a una particular definición de la infancia, institución en la que persiste el ideal comeniano: un buen método permite enseñar todo a todos, ideal que se sostiene en el supuesto de que es el sujeto el que porta el límite para ser educado. Se propone trabajar en este espacio curricular sobre los modos en que los diversos enfoques y teorías configuran la llamada infancia, para –por ejemplo– poner en discusión aquellos modelos que toman como unidad de análisis al individuo, donde la mirada está colocada en aquello que se debe “poseer” o alcanzar, hasta aquellos modelos contextualistas que sostienen que las posibilidades de los sujetos no son atributos individuales sino una propiedad de las situaciones. Al definir de diverso modo el problema, se definen diversos modos de abordaje de la situación y se generan, en consecuencia, diversas prácticas.⁷

Por lo tanto, resulta necesario reflexionar acerca de que, a menudo, las prácticas usadas para analizar lo que le sucede al alumno se hallan desvinculadas de las situaciones en que este niño/joven se desenvuelve y que, además, se asume la noción de desarrollo como evolución, como expectativa de crecimiento. En este sentido, la psicología evolutiva ofrece una línea de previsibilidad sobre cómo se espera que el niño se comporte en una determinada etapa evolutiva. En esta propuesta, se trata de poner en discusión esta previsibilidad del modelo normativo que marca qué es lo que se espera del niño/a o joven, así como la apelación a diversos profesionales para dar “respuesta” a lo que sucede en el aula. En ese caso, una vez más, se adopta un modelo centrado en el individuo y en la visión de la psicología educacional como subsidiaria de otras ciencias y se elude la situación, el contexto, para dar respuestas a partir de una mirada sobre el individuo aislado.⁸

Los discursos especializados de los profesionales son asumidos –en numerosas ocasiones– como discursos neutros, dotados del halo que les provee la ciencia. Se trata de un análisis centrado en lo que los niños pueden o no pueden hacer, cuyo foco está en lo que se espera que realicen de acuerdo a su etapa del desarrollo. Estas propuestas –con preocupaciones genuinas– no contemplan cómo se le enseña a ese niño, cuáles son sus relaciones sociales, qué sabe hacer y qué hace fuera de la escuela, así como tampoco otros factores que pueden decir más de ese niño que numerosos instrumentos de evaluación estandarizados. En esos casos, nuevamente aparece la idea de que existe cierta normalidad y que apartarse de ella puede resultar riesgoso.⁹

Existen propuestas alternativas, como por ejemplo la de James Wertsch, para quien la acción humana debe interpretarse en relación con los agentes que actúan con modos de mediación, es decir, con los sentidos y efectos de la acción inmersa en escenarios culturales específicos que cobran propiedades específicas.¹⁰

Nuevamente, se trata de poner en discusión la posibilidad de analizar a través de propuestas monocausales un hecho que, por ser social, es necesariamente complejo y

⁷ Estos contenidos serán retomados y profundizados en los ejes siguientes.

⁸ Se sugiere retomar en este punto lo que señala Liev Vigotsky: el hombre es un ser social y, por lo tanto, no es posible explicar sus acciones si se lo considera en forma aislada de otros humanos.

⁹ Estos contenidos son abordados en forma específica en el último eje.

¹⁰ Estos contenidos son abordados en forma específica en el eje siguiente.

–por lo tanto– conformado y configurado por una multiplicidad de variables. En este sentido, diversos autores contribuyen al debate como es el caso de Jorge Noro,¹¹ quien afirma que no se trata de volver hacia aquello que ya no es sino de recuperar lo que sí ofrecía la escuela: los relatos fundantes.

La pregunta es si la escuela puede responder a una demanda, en una sociedad que ha cambiado sustancialmente desde el siglo XIX, donde los docentes ya no se ubican en el lugar del saber, ni los estudiantes en el espacio del no saber, donde las utopías ya no son tales. En este marco, la formación de los docentes resulta central para sostener una escuela inclusiva que pueda responder a todos los actores sociales que habitan esta sociedad. Otros autores, como Flavia Propper, ubican a la incorporación de la tecnología como un factor clave en esta conformación de la niñez actual. Al respecto, la autora¹² señala como hito fundamental la inclusión de la televisión en la vida diaria, en tanto modifica los hábitos vinculados al uso del tiempo libre y juega un papel importante en la conformación de la subjetividad, es decir, la define como agente de socialización en la misma línea que la escuela moderna del siglo XIX. En el mismo sentido, Sandra Carli¹³ abona la idea de que la cultura infanto-juvenil es modelada y, en parte, homogeneizada por la cultura mediática.¹⁴

Por otra parte, si el aprendizaje escolar es visto desde los enfoques que centran la mirada en el individuo puede ocurrir, cuando el niño o joven no aprende, que en numerosas ocasiones se atribuya el problema a causas personales o familiares, que en última instancia porta el sujeto. Nuevamente se trata de factores cuya responsabilidad recae sobre el individuo. En este punto, resulta importante observar que el contexto escolar es un espacio que incita a un uso particular del lenguaje, no se habla del mismo modo, y muchas veces no se habla el mismo idioma que en las familias de los alumnos. Autores como María José Rodrigo (1997) procuran mostrar las discontinuidades que existen entre los contextos cotidianos y los escolares.¹⁵ Se trata, entonces, de acercarse a los conocimientos producidos en contextos cotidianos, escolares y científicos, tratando de evitar las miradas centradas en el déficit, es decir, caracterizar a unos por lo que les falta en relación con los otros.

Los investigadores María José Rodrigo y José Arnay procuran dar cuenta de esas diferencias. El conocimiento cotidiano persigue la representación de la realidad sensible, se trata de construir el mundo en que vivimos. En cambio, tanto el conocimiento escolar y, más aún, el científico, extienden sus preocupaciones hacia problemas macro. El conocimiento científico, además, procura aproximarse a la verdad y validar lo que sostiene, en lugar de adquirir dominios específicos en un área como lo hace el escolar.

¹¹ Noro, Jorge. “¿Cuál es el futuro de las escuelas? Las escuelas atraviesan una crisis de sentido”. Disponible en http://www.fundacionlibremente.org.ar/fotos/arch_000009.pdf

¹² Propper, Flavia. “Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis”. Disponible en http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/07/infancia_y_escuela_en_crisis.pdf

¹³ Carli, Sandra. “Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente”, revista *El Monitor de la Educación*, N° 10. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>.

¹⁴ Estas cuestiones se presentan en este espacio y luego serán abordadas en profundidad en “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad”.

¹⁵ Rodrigo, M. J. (1997). “El hombre de la calle, el científico y el alumno ¿un sólo constructivismo o tres?”, *Novedades Educativas*, N° 76. Disponible en <http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca.htm>.

Por otra parte, el conocimiento cotidiano se construye en base a teorías¹⁶ implícitas¹⁷, lo que permite que las personas operen con las teorías pero no sobre ellas. De tal modo, las teorías no necesitan ser validadas, sino que –por el contrario– se asumen y se ejecutan sin cuestionamiento.

Ante esto, los autores citados sostienen que es necesario tener en cuenta que el conocimiento cotidiano del alumno sea resistente al cambio porque, además de ser implícito, cumple una función adaptativa importante, no está pensado para poner a prueba la realidad. No hay que pretender que el alumno sustituya su conocimiento cotidiano por el escolar, sino que ambos pueden coexistir porque están alimentados por diferentes epistemologías. Por ello, hay que aspirar a que el alumno pueda activar en forma diferencial uno u otro tipo de conocimiento en función de contextos de uso distintos. El conocimiento cotidiano permite resolver problemas prácticos e inmediatos; en cambio, el conocimiento científico no se conforma con esto, plantea problemas a largo plazo donde se pueden poner a prueba ideas y, mientras en el primer caso se trata de un valor de utilidad, en el segundo se trata de que las ideas sean ciertas. Hay que tener en cuenta que el científico no expresa todo a través de supuestos explícitos, algunos permanecen –como sucede en el conocimiento cotidiano– implícitos.

La adquisición del conocimiento cotidiano se realiza de forma espontánea, se encuentra ligada al desarrollo individual y a las ideas previas. Si el hombre de la calle pusiera a prueba sus ideas en forma sistemática, la vida de relación le resultaría muy complicada, en tanto todas sus acciones requerirían de la comprobación constante.

Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje

- *Los procesos de construcción del conocimiento en contextos cotidianos, escolares y científicos.*
- *Las teorías del aprendizaje: lugar del conocimiento y del sujeto.*
- *Las teorías asociacionistas. Contextualización del surgimiento del conductismo y de la reflexología. La reflexología: Pavlov. El conductismo clásico: Watson. El neoconductismo: Tolman. El condicionamiento operante: Skinner. El aprendizaje en la perspectiva conductista. Planteos críticos.*
- *La teoría psicogenética. Contextualización del surgimiento de la teoría psicogenética. Jean Piaget. La base epistemológica de la Teoría Genética. Conceptos centrales de la teoría. El lugar del aprendizaje en la teoría psicogenética y las investigaciones experimentales. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje en la perspectiva psicogenética. Planteos críticos.*
- *La teoría sociocultural. Contextualización del surgimiento de la teoría. Liev Vigotsky. La tesis del origen social de los procesos psicológicos superiores. La acción mediada y los instrumentos de mediación. La Zona de Desarrollo Próximo como categoría compleja. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Algunas discusiones actuales dentro de los enfoques socioculturales.*

¹⁶ Se llaman teorías porque conforman un conjunto de conocimientos más o menos organizados.

¹⁷ Implícitas porque no son accesibles a la conciencia en forma directa.

- *Las relaciones sujeto-contexto. La Teoría de la Actividad (Leontiev, Engeström). El enfoque de la acción mediada de Wertsch. Dominio y apropiación. Los enfoques de la acción mediada como herramientas para el análisis de las prácticas psicoeducativas.*
- *La psicología cognitiva. Contextualización del surgimiento de la teoría. La recuperación de la mente como objeto de la psicología científica. Características del programa cognitivo. La metáfora computacional. El aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada: aprendizaje por asociación y por reestructuración. Implicaciones para la enseñanza. Jerome Bruner. David Ausubel. La cognición humana como sistema de procesamiento de la información.*
- *El aprendizaje en situaciones de enseñanza. La relación con el saber.*

Los autores se inscriben en determinados marcos teórico-referenciales desde los cuales abordan los hechos, dialogan –no siempre en forma explícita– con otros autores (contemporáneos o clásicos) con quienes confrontan, acuerdan, discuten ideas, supuestos, creencias y prácticas. Por este motivo, este eje ofrece una diversidad de autores; como se dijo anteriormente, se espera que sea el docente a cargo del espacio curricular quien opte por aquellos que considera pueden definir en mayor medida lo que se va a trabajar.

Pero, ¿por qué es necesario tener en cuenta aportes tan lejanos si, en última instancia, se trata de abordar la psicología educacional y no la historia de esta? Esto se debe a los modos en que se concibe la historia y cómo se recuperan las tensiones enunciadas en cada momento. En este sentido, la psicología educacional se constituyó a lo largo de un proceso que estuvo conformado por marcas cuyas improntas perduran. No se trata de épocas o etapas con características distintivas entre sí y donde cada una se constituye como superadora de la anterior, sino de la existencia de elementos y significados –en ocasiones, contradictorios– que conviven en diversos momentos históricos.

En este sentido, como ya se ha mencionado, se propone abordar las teorías y enfoques desde las preguntas que guiaron estas indagaciones, desde el objeto de estudio que recortaron y desde los métodos propuestos. Se procura así distanciarse de una práctica que resultó habitual en la década de 1990, cuando se presentó al conductismo en oposición al constructivismo,¹⁸ modo renovado de una propuesta normalizadora y moralizante que marcaba el camino a recorrer para llegar a ser lo que “se debe”.¹⁹ Analizar con quién dialogan, qué responden y en qué contexto, así como el sentido de estas propuestas, resulta nodal para un trabajo donde el futuro docente pueda reconocer que para abordar una teoría no es necesario tratar al otro como un oponente. Por

¹⁸ Los diversos sentidos asignados al significante “constructivismo” conforman un entramado cuyas significaciones provienen de los diversos factores (sociales, políticos, económicos, científicos, educativos) que fueron asignando particulares significados. Se trata de un discurso que incluye teorías, conceptos y prácticas no necesariamente unívocas, es decir está lejos de ser una teoría y una práctica monolítica.

¹⁹ Si se desea profundizar en este tema se puede consultar: Tenutto, M., *Los significados otorgados al constructivismo por los profesores de Profesorados*. Biblioteca Virtual de UNESCO, Chile. Disponible en <http://api.ning.com/files/DwaVmFB9NXmznmhAwh1KaPXGJd14se4pwGCJMcpvsHRmEzGQAl2is1X3P8ahDQhUzDTMGTX1UGNzVFsr2srFuBQCsHto58di/tesisMartaTenutto.pdf>

otra parte, para poder aproximarse a las críticas de autores como Jean Piaget o Liev Vigotsky,²⁰ resulta central conocer aquello que se cuestiona.

Además, las propuestas sobreviven en la actualidad y resurgen en nuevos (y viejos) formatos. Creer que un enfoque, solo por ser cuestionado, se encuentra superado totalmente y que es imposible reconocer sus propuestas y prácticas en la actualidad es sustentar una historia desde una perspectiva positivista²¹ en la que, al modo de etapas cerradas y fechadas, lo que sucede en una etapa ya no acontece en la siguiente. Por el contrario, se trata de reconocer no solo que las propuestas presentadas tuvieron influencia en las prácticas actuales sino también ver cómo estas se hallan presentes, muchas veces, en forma muy similar a las de antaño. Por ese motivo, es necesario ofrecer a las nuevas generaciones la oportunidad de conocer y reconocer estas propuestas, teorías y enfoques; de situarlas en su contexto para posibilitar, así, su reconocimiento en las prácticas actuales.

Por otra parte,

“Las producciones de los investigadores no son obras monolíticas que se mantienen inalterables a lo largo de la vida del mismo. Jean Piaget, Liev Vigotsky, Jerome Bruner y David Ausubel tomaron lo que su época les proporcionó y en numerosas ocasiones modificaron sus perspectivas de acuerdo a los marcos teóricos que fueron incorporando. A menudo, cambiaron las respuestas que alguna vez dieron a aquello que se habían planteado inicialmente y en otras oportunidades llegaron a modificar sus preguntas a lo largo de su obra en tanto fueron cambiando su modo de ver el mundo y al hacerlo introdujeron cambios en sus teorías.”²²

De este modo, se trata de mostrar una perspectiva de los autores que dé cuenta del proceso de gestación de las ideas, en lugar de considerar su obra como un producto que fue anticipado desde sus inicios.

Si se deseara avanzar hacia una indagación más exhaustiva del tema, sería necesario extender la indagación en el tiempo. En tal sentido, es fructífero iniciar el trabajo en el siglo XIX, siglo que ha dejado fuertes huellas en el presente y en el que se reconocen cambios profundos en todas las esferas de la vida: en la ciencia y la economía, la política y la filosofía. Momento en que lo “científico”²³ inunda las preocupaciones y no solo se erige en el centro de la escena sino, además, como parámetro que define lo que es incluido-excluido del corpus científico, así como los modos de relevarlo (objeto y método respectivamente). Época de revoluciones: las industriales (la primera, 1750-1840, y la segunda, 1880-1914), así como de emergencia de numerosos principios que regirán corrientes de pensamiento posteriores (idealismo, materialismo dialéctico, evolucionismo, entre otras).

²⁰ Son diversos los modos en que figura el apellido de este autor: Vygotsky, Vigotski, Vigotskii, Vigotsky entre otros. Se ha optado por este último pero se ha tomado como el nombre el indagado por Guillermo Blanck: Liev Semiónovich.

²¹ Para trabajar lo relacionado con los modos en que se enseñan las ciencias sociales desde los diversos enfoques se recomienda: Finocchio, S. (1999). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel.

²² Tenutto, M. (2005). *Los significados otorgados al constructivismo por los profesores de Profesorados*, ob. cit.

²³ Término atribuido a William Whewel (1833).

Las ciencias del hombre se nutrieron, en primera instancia, de aquellas que ya tenían estatus científico, por ello es que un hito significativo lo constituyen los descubrimientos producidos en el campo de la fisiología (entre 1800 y 1850). Un ejemplo se encuentra en la conocida distinción entre nervios sensoriales y motores o el desarrollo de la doctrina de las energías nerviosas específicas. Así, la psicología filosófica se instaló en un modelo que tomó como unidad de análisis a los nervios y formula explicaciones avaladas por métodos experimentales.

Una figura que ejerció mucha influencia en educación fue el filósofo alemán Johann Friedrich Herbart, quien se interesó por las relaciones cuantitativas entre las ideas.²⁴ Para Herbart, no existen las facultades humanas, solo experiencias que se acumulan, y por eso la educación moral debe hallarse en correlación directa y estrecha con la educación intelectual.²⁵ Las implicancias de esta propuesta la hallamos en sus propuestas: 1) dirigir con autoridad al niño, 2) incitar al niño a actuar, 3) establecer las reglas, 4) mantener en el espíritu la tranquilidad y la serenidad, 5) conmover al espíritu por medio de la aprobación y la censura, y 6) advertir y corregir. Pero, ¿cómo se aprende? A través de mensajes que provienen del adulto y que marcan qué debe hacerse y qué no, con los que se procura conformar un niño que sea sensible a las palabras del adulto.

En la misma línea, se hallan los aportes de Gustav Theodor Fechner (1801-1887) que desarrolló procedimientos psicofísicos para medir la fuerza de una sensación. Creía que con estos descubrimientos podía resolver el clásico problema de la mente y el cuerpo si la psicofísica demostraba que mente y cuerpo son solo dos aspectos distintos de una misma realidad.

Estas investigaciones inspiraron al investigador Wilhelm Wundt, quien combinó estas nociones y, a través de los métodos de la fisiología sensorial y de la fenomenología experimental, creó en 1879 el laboratorio de Leipzig (Alemania), hito señalado por muchos autores como el inicio de la psicología experimental.

Es el momento en que diversas escuelas procuran erigirse como científicas. En esa línea se ubica el conductismo, cuyos autores discuten –en el marco de la búsqueda de un estatus científico para la psicología– con el llamado “mentalismo”,²⁶ en tanto (hasta ese momento) la psicología se encontraba preocupada por los fenómenos de la conciencia, que reconocía como su objeto de estudio y proponía la introspección como método.

El conductismo surge en Estados Unidos a principios del XX, cuando se pretendió romper con las corrientes vigentes en su momento y orientar su estudio hacia la conducta. La conducta es lo que un organismo hace, se trata de un comportamiento externo y visible. Se trataba de experiencias de laboratorio en las que se sostenía que,

²⁴ Herbart estaba respondiendo al filósofo Emanuel Kant, quien decía que las entidades mentales no variaban en tiempo y en intensidad.

²⁵ Esta propuesta aparecerá también en Jean Piaget, cuando explicita que el desarrollo intelectual y moral se producen en forma conjunta.

²⁶ El pensamiento griego se prolonga en el Cristianismo con el concepto de alma, lo que conduce a las psicologías de la mente y de la conciencia.

así como aprenden las ratas, las palomas y los gatos, aprende el hombre. El interés del conductista es controlar las reacciones del hombre. Corresponde a la psicología conductista anticipar y fiscalizar la actividad humana: "...inferir, dados los estímulos, cuál será la reacción, o dada la reacción cuál ha sido la situación o estímulo que la provoca".²⁷

Se reconoce en John Broadus Watson (1878-1958) al fundador del Conductismo, corriente que ha extendido su influencia hasta nuestros días. Watson fue influido por Iván Pavlov²⁸ (1849-1936) y Edward Thorndike²⁹ (1874-1949). Provisto de un esquema simple y mecanicista, sostuvo que el hombre se modifica por acción del exterior. Afirmaba que había que dejar de estudiar lo que piensa y siente la gente y empezar a estudiar lo que hace. "...La conciencia es un mero supuesto, con tan pocas posibilidades de ser probado como el del alma, y un supuesto que no puede ser probado es un supuesto no científico. Ninguna ciencia puede constituirse sobre la base de las ideas, si estas no pueden ser verificadas..."³⁰

En el año 1913, publicó lo que luego se conoció como el "Manifiesto Conductista". Desde el primer párrafo, expuso "la psicología desde el punto de vista conductista", donde expresaba sus pretensiones de fundar una ciencia objetiva y científica. Para lograrlo, proponía ajustarse a los criterios y métodos de las ciencias biológicas, especialmente a la físico-química. El objeto de estudio debía ser medible, observable y cuantificable, para lo cual debía ser un objeto externo a los sujetos. Algunos autores ubican este hecho como el nacimiento de la psicología como ciencia (en lugar del surgimiento del laboratorio experimental de Wundt, como se vio anteriormente).

²⁷ Watson. *El Conductismo. La vieja y nueva Psicología*, 1959. (Mimeo).

²⁸ Pavlov observó que, en una situación experimental, cuando el perro escuchaba las pisadas de la persona que habitualmente venía a alimentarlo, salivaba antes de que se le ofreciera efectivamente la comida. Para Pavlov y sus discípulos en primer lugar existe una relación natural, no condicionada o incondicionada entre un estímulo (EI = Estímulo incondicionado o natural) y una respuesta (RI = Respuesta incondicionada). Los perros salivan (RI) naturalmente ante la presencia de comida (EI). Pero si existe contigüidad temporal, es posible que otro estímulo pase a evocar también la RI, aunque antes no lo hiciera. Por ejemplo, la presencia del sonido de una campana unos segundos antes de la presentación de la comida: después de algunos pocos ensayos, este ruido evocaría confiablemente y por sí solo la respuesta de salivación, la campana se convierte en un estímulo condicionado que produce una respuesta condicionada. El interés inicial de Pavlov era estudiar la fisiología digestiva y por ello recibió el premio Nobel en 1904.

²⁹ Thorndike expuso en 1898 los resultados de los experimentos con animales en torno al aprendizaje. Afirmó que la motivación era un elemento relevante, ya que los animales con necesidades que no estaban satisfechas (hambre) eran más apropiados para la experimentación. Así, cuanto más fuerte era el motivo y más graves los obstáculos, mayores eran los esfuerzos de liberación. En su aplicación a la educación sostuvo que el alumno debe experimentar primeramente una motivación con el fin de poder desarrollar esfuerzos para aprender por sí mismo. Formuló, a partir de sus investigaciones, las siguientes leyes: 1) Ley del ejercicio: la repetición de una conexión entre el estímulo y la respuesta fortalece esa conexión y, por tanto, por el contrario, la dilación de la conexión entre estímulo y respuesta dificulta el aprendizaje. 2) Ley del efecto: una acción acompañada o seguida de un estado de satisfacción tenderá a presentarse más a menudo, en cambio una acción acompañada o seguida de un estado de insatisfacción tenderá a presentarse con menor frecuencia, y 3) Ley de preparación o disposición: cuando el aprendiz se halla dispuesto a operar, es más fácil que logre la capacidad que trata de adquirir. No hay que olvidar que estas leyes son formuladas a partir del trabajo en el laboratorio con animales "motivados" (hambrientos). Cabe preguntarse si es posible extrapolar lo que hacen los animales hambrientos en un laboratorio para liberarse de lo que los tiene atrapados a aquello que hace un alumno para aprender.

³⁰ Watson, ob. cit.

Watson experimentó con ratas en el laboratorio, pero también lo hizo con niños, junto a Rosalie Rayner (su ayudante). Un caso documentado es del “pequeño Albert” (de 11 meses de edad), a quien condicionó para demostrar cómo se puede adquirir la reacción de miedo.³¹

Fue Burrhus Skinner (1904-1990)³² quien realizó el “análisis experimental del comportamiento” y con él entró a escena un ambiente³³ cuidadosamente controlado. Sostenía que, en condiciones de refuerzo similares, todos los organismos reaccionan de la misma manera. Es decir, las leyes generales del aprendizaje son las mismas para todas las especies. En este encuadre, el aprendizaje de un niño y de una paloma resultan similares. Se trata de provocar la conducta que se desea y suministrar inmediatamente el refuerzo.

Fue en el propio seno del conductismo donde se retomaron algunas de las críticas, en particular la que sostiene que se trata al ser humano como un organismo, como una caja negra. Edward Chace Tolman (1886-1959) y Clark Hull (1884-1952) encabezaron el neoconductismo, que puso en duda el principio watsoniano de la conexión directa y determinante entre el estímulo y la reacción. Tolman denominó “molecular” al conductismo watsoniano porque definía a la conducta en términos estrictamente físicos, y fisiológicos, y propuso que el objeto de la psicología fueran los actos, las conductas como un todo. Los actos siempre “tienden a...” y “proviene de...”

Resulta particularmente interesante ver que al cognitivismo se le puede reconocer cierta filiación con el conductismo en tanto Tolman (o el conductismo intencional) afirma que la intención y cognición son los conceptos que explican los actos. Pero se trata de una intención observable, aclaración necesaria que le permite no quedar ubicado en el mentalismo que el conductismo critica.

En síntesis:

- ¿Cómo se aprende? Mediante la asociación entre el estímulo y la respuesta, en base a la repetición y el ejercicio.
- ¿Cómo se define al que aprende? Se basa en un marco evolucionista. La rata, el gato y el niño aprenden del mismo modo. Las ideas –sostienen– se generan por asociación con otras ideas, por semejanza, contraste y contigüidad.
- ¿Cómo se describe el rol del que enseña? Condiciona y mantiene el condicionamiento si desea que la respuesta perdure.
- ¿Qué consecuencias tienen estas decisiones? Se trata de un modelo biologicista que toma como unidad de análisis al individuo y que ignora lo que sucede en el contexto.

³¹ Albert fue escogido como sujeto de experimentación por su gran estabilidad emocional. Mediante el experimento, Watson pretendía demostrar cómo podía condicionar la reacción de miedo de Albert hacia un conejo que inicialmente no provocaba en el niño ninguna reacción adversa, cómo podría generalizar esta conducta a otros estímulos similares y, por último, cómo eliminar esta conducta. Nada se sabe de este niño ya que una vez iniciados los condicionamientos no se supo luego nada de él.

³² Resulta interesante conocer la vida de los autores, en tanto esos datos aportan información sobre el contexto en que se generaron sus propuestas. En este caso se sugiere consultar: Burrhus Frederic Skinner (1904-1990): *In Memoriam. Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 22, N° 003. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80522308.pdf>

³³ Al decir “ambiente” se deja de lado la palabra “estímulo” además de tratar de analizar lo que hace el organismo individual.

El conductismo tuvo una fuerte influencia en la didáctica. En la Argentina, sus presupuestos fueron introducidos principalmente en las reformas educativas de la década de 1960. Este discurso, afirma María Cristina Davini,³⁴ impregnó las prácticas de formación por su planteo simple y mecánico.³⁵ Particularmente, se lo puede reconocer en los modos en que se esperaba que el docente planifique y –en especial– en cómo debían elaborarse los objetivos para garantizar que se produjese el aprendizaje.³⁶ Aún perduran en muchos textos los postulados en los que se sostiene que el control de la enseñanza se encuentra en el docente y que, si el alumno no aprende, el docente debe revisar la planificación porque no suministró la información en la dosis adecuada o bien no reforzó lo suficiente.

Otra teoría relevante fue la Gestalt.³⁷ Christian Von Ehrenfels fue quien en 1890 aludió a ella como “forma” al descubrir que una misma melodía podía ser tocada sobre distintas notas, al tiempo que las mismas notas en distinto orden daban lugar a una tonada distinta. Sostiene, entonces, que el conocimiento de un objeto no se obtiene a partir de datos sensibles aislados, sino teniendo en cuenta el conjunto o configuración global, como un todo. Mientras Watson publicaba el Manifiesto conductista, Werthelmer publicaba su “manifiesto gestaltista”, un artículo sobre la percepción del movimiento aparente, escrito fundamental de la Gestalt.³⁸ La Gestalt rechaza los principios del asociacionismo y concibe que la unidad mínima de análisis sea la estructura o globalidad. Wolfgang Köhler y Kurt Koffka son sus principales representantes. Estos autores propusieron fundar una psicología con bases experimentales que tomara al objeto como totalidad. En este caso, trabajaron con chimpancés. Enunciaron leyes que rigen la percepción y contribuyeron con la noción de “campo” proveniente de la teoría de la física, como un todo dinámico caracterizado por la interacción interna y la tendencia al equilibrio. En relación con el aprendizaje, sostuvieron que se produce a menudo en forma súbita y no por ensayo y error como sostenían los conductistas. Para describir este proceso recurrieron al término *insight*. Este tipo de aprendizaje posee mayores posibilidades de resistir al olvido y de

³⁴ Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

³⁵ En este punto resulta imprescindible trabajar en diálogo con lo que se trabaja en las Didácticas.

³⁶ La conformación de la taxonomía de Bloom y otros puede rastrearse en una reunión de examinadores de los colleges y de universidades que asistieron a la convención de 1948 de la Asociación Psicológica de los Estados Unidos, en Boston. Trataban de desarrollar un sistema de clasificación de las metas educacionales que fuera la base para la estructuración de currículum y exámenes. Las reuniones tenían las características de sesiones de trabajo de dos a cuatro días cada una y se sucedieron durante varios años. En este encuadre se procura que el error no se produzca, y si se produce que no se fije. Para ello se debe suministrar “pequeñas dosis de información”, a lo que le sigue el interrogante. Si la respuesta es correcta se refuerza y se pasa al siguiente contenido, de lo contrario se suministra nueva dosis de información y así sucesivamente. No se cuestiona el sentido del error ni por qué se produce.

Se hallan ejemplos en: http://enlinea.uia.mx/plan_estudio/docs/A2_CATEGORIAS_BLOOM.pdf

³⁷ Hacia 1912, Max Wertheimer realiza experimentos sobre el movimiento estroboscópico (o fenómeno phi que es el que se produce por ejemplo cuando se ve en un cartel luminoso que las luces circulan cuando en realidad se trata de luces que se encienden y se apagan), junto a Kurt Koffka y Köhler. A partir de tales experimentos, Wertheimer logra concluir que ante la exposición de dos líneas separadas y estacionarias a corta distancia en rápida sucesión temporal, la percepción del sujeto verá una línea única moviéndose. Si se desea profundizar la relación de esta teoría con el aprendizaje se sugiere consultar: Fallas Vargas, F. “Gestalt y aprendizaje”, en *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Vol. 8, N° 1. pp. 1-12, <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2008-1/06-gestalt.pdf>

³⁸ *Gestalt* significa, en alemán, configuración o forma.

ser transferido a otra situación. La persona ve toda la situación bajo un nuevo aspecto, aspecto que incluye la comprensión de las relaciones lógicas o la percepción de las conexiones entre medios y fines.

Por su parte, Jean Piaget es considerado el fundador de la psicología y epistemología genética. Sustituyó la pregunta metafísica: ¿qué es el conocimiento? por una pregunta que pudiera ser verificable: ¿cómo se pasa de un estado de menor a uno de mayor conocimiento? Para responder a ella, recurrió a la historia de la ciencia y la psicología de su época pero, al no hallar en esta lo que necesitaba, decidió incursionar por un breve tiempo. Formuló una teoría de la inteligencia humana a partir de los aportes de Bundschvig, que creía en la capacidad indefinida de progreso y la inquietud perpetua de verificación.

Llevó adelante un estudio diacrónico en el que tomó a sus tres hijos como sujetos de observación durante sus primeros años de vida. Observó a los niños a partir de hipótesis epistemológicas que procuraba verificar. Las hipótesis centrales que trató de demostrar fueron aquellas que enunciaron que:

1. Existe inteligencia antes del lenguaje y una lógica previa a la aparición de este, que hunde sus raíces en la acción.
2. La acción es fuente de la lógica.
3. Los esquemas de acción surgen de los esquemas reflejos mediante el doble juego de asimilación-acomodación.
4. Hay una continuidad entre la organización lógica y la organización psicológica.

Según Emilia Ferreiro,³⁹ Piaget⁴⁰ colocó preguntas allí donde otros pusieron respuestas. Trabajando con diversas experiencias,⁴¹ se preguntó cómo es que el niño puede pasar de una etapa donde niega la conservación de la sustancia al modificar su aspecto a otra donde afirma todo lo contrario, y qué factores influían en este pasaje. Concluyó que ni la maduración (como proceso de “interioridad”) ni la educación (como espacio de eficacia exterior) pueden ser tomadas como factores únicos en este proceso. Consideraba que si bien la experiencia juega un papel determinante, el conocimiento no se debía a ella únicamente, en tanto exige una estructura lógica. Por lo tanto, a la pregunta de si son los hechos los que se imponen a la razón o viceversa, respondió que se trata de una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, donde ambos se modifican mutuamente.

Para relevar los datos, empleó el método clínico-crítico que permite reunir el control experimental con la flexibilidad de los interrogatorios usados en la clínica psiquiátrica, momento a partir del cual elabora una epistemología genética. Por esta vía, sostuvo que, así como a nivel orgánico la *asimilación* designa la incorporación de efectos extraños al organismo a nivel psicológico, un objeto es *asimilado* por un sujeto cuando es asimilado y modificado en ese mismo acto. Se trata de un proceso complejo (*adaptación*) que

³⁹ Emilia Ferreiro realizó estudios de doctorado en psicología, con especialización en psicología genética, en la Universidad de Ginebra, Suiza. Su tesis fue dirigida por Jean Piaget. El texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) fue el inicio de una serie de publicaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita.

⁴⁰ Piaget tomó la noción de estructura de la Gestalt y criticó su característica de a-histórica. Por su parte, contribuyó con la idea de que toda estructura tiene una génesis.

⁴¹ Manipulando bolitas de plastilina, líquidos, fichas.

resulta del interjuego de la acción del sujeto sobre el objeto (*asimilación*) y la acción opuesta pero complementaria del objeto sobre el sujeto (*acomodación*).

Piaget cuestionó al conductismo que “ha enfatizado sólo la acomodación, partiendo que es posible controlar y prever las acciones del organismo si sabemos prever los estímulos que se le presentan”. Piaget va a enfatizar los procesos de asimilación, pero subrayando igualmente que ninguna conducta efectiva real es un ejemplo de “asimilación pura”.⁴²

En este marco, la inteligencia es una forma particular de equilibrio, aquella *hacia la cual tienden todas las estructuras*. La inteligencia es un punto de llegada, como efecto de una construcción, sus fuentes estarían dadas en la adaptación biológica. Es decir, existiría una continuidad funcional y una diferenciación estructural de cada estadio del desarrollo: *inteligencia sensoriomotriz*, *inteligencia simbólica*, la de las *operaciones concretas* y estadio de las *operaciones formales*. Como ya se vio en los apartados iniciales, a menudo fue leído desde una mirada normativa donde los estadios marcaban el límite de lo que se podía y no se podía hacer.

En relación con el aprendizaje, en ningún caso se produce solo a través del registro de datos observables, por el contrario, en todos operan formas de organización activa de los hechos y operaciones lógicas por parte del sujeto. Los estímulos son hechos significativos pero se vuelven tales cuando una estructura permite su asimilación.⁴³

A partir de la década del 60, las investigaciones buscaron argumentos generales a favor de la tesis constructivista, al tratar de esclarecer los mecanismos explicativos del pasaje de un estadio estructural al siguiente, y concluyeron que la fuente de los progresos cognoscitivos, en su marcha hacia un mayor equilibrio, se encuentra en los desequilibrios que experimentan los sujetos, quienes –en su esfuerzo por resolverlos– superan las limitaciones de los conocimientos anteriores.

Jean Piaget se declaró a favor de la escuela activa,⁴⁴ en tanto en ella las materias deben ser descubiertas por el niño mediante una investigación verdadera y una actividad espontánea, oponiendo “actividad” a “receptividad”.⁴⁵ La actividad que el niño despliega supone un esfuerzo, un conjunto de conductas morales, así como la tensión de la inteligencia y la movilización de intereses. En este contexto, al trabajar “activamente se ve obligado no sólo ante sí mismo sino también ante el grupo social que es la clase o el ‘equipo’. La clase se convierte en una asociación de trabajo, y evidentemente que la moral queda íntimamente vinculada con toda la actividad escolar”.⁴⁶

42 Ferreiro, E. (1984). En fascículo *Los Hombres de la historia* N° 33, Piaget. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, p. 7.

43 Castorina et al. (1988). *Psicología Genética. Aportes metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 20.

44 Piaget, J. (1999). “Los procedimientos de la educación moral” en *De la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, pp. 27 a 61, extraído de “Chinquième Congrès International d’Éducation Morale”, París, 1930, pp. 182-219.

45 Las comillas se hallan en el original.

46 Piaget, J. (1999). “La actualidad de Juan Amós Comenio”, en *De la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, pp.199 a 224, extraído de *Juan Amós Comenio, 1592-1670. Pages choisies*, Introducción de Jean Piaget, París, Unesco, 1957, p. 46.

El método de trabajo en equipo se basa en los mecanismos esenciales de la psicología del niño. La cooperación permite que el niño salga del egocentrismo en que se halla y tome conciencia de su propio pensamiento, promueve la objetividad y, además, es fuente de reglas del pensamiento. “A nuestro juicio, puede decirse que la cooperación es verdaderamente creadora o, lo que es lo mismo, que constituye la condición indispensable para la adquisición plena de la razón.”⁴⁷

En la Argentina, en numerosas ocasiones, fue tomado Jean Piaget como “oportunidad para la normalización”⁴⁸ iniciando así una lectura que se halla atravesada por el espiritualismo en boga. A través de la investigación de Marcelo Caruso y Gabriela Fairstein, puede reconocerse la presencia de lo que hoy se da en llamar “constructivismo” en el campo pedagógico argentino, a partir de la década de 1930, cuando se dieron las primeras referencias a Piaget en la provincia de Buenos Aires. Fue el momento en que se mezclaron postulados de la escuela nueva y del normalismo en el marco de reformas de tinte autoritario. Esto fue característico tanto de la reforma educativa bonaerense de 1937, como de los manuales de la década de 1940. En la década siguiente, Piaget fue invocado en los manuales de pedagogía (como el de Luzuriaga) para conocer las disposiciones de los niños (Caruso y Fairstein, 1997: 170).

Pero fue en la década de 1960 cuando Piaget ingresó en las aulas de la universidad, a través de materias como Didáctica del jardín de infantes y de primaria, en la carrera de Ciencias de la Educación, o de Psicología General II y III, en la carrera de Psicología. Paralelamente, se lo difundió en las escuelas normales, se conformaron grupos de estudio, se fundaron instituciones de Nivel Inicial inspiradas en sus postulados, se publicaron textos referidos a este nivel que lo adoptaron como marco de referencia. La clave de lectura de esta obra es de “fascinación estructuralista”, la cual “parecía compatible y operativa con una pedagogía de corte tecnicista que veía en la planificación de la enseñanza según objetivos una racionalización de las prácticas intuitivas”. (Caruso y Fairstein, 1997: 181).

Entre 1971 y 1976, en el nivel primario se elaboraron contenidos en matemática desde el marco piagetiano, produciéndose así el “aplicacionismo”⁴⁹ de una propuesta psicológica, sin intermediación, al ámbito de la pedagogía (Coll, 1991). Fue un tiempo en el cual las investigaciones de base piagetiana poseían también fuertes vínculos con la política radicalizada, por lo que fue en este contexto cuando se difundieron sus hipótesis epistemológicas. Entre los años 1976 y 1983, se asistió en la Argentina a una política de prohibición (y de muerte) donde Piaget quedó ubicado en línea con otros “fantasmas” que debían ser desterrados de la Universidad (Marx, Freud) y se dispersaron quienes

⁴⁷ Piaget, 1999; 148.

⁴⁸ Caruso, M., Fairstein, G. (1997). “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino” en Puiggrós, A., *Dictadura y utopías en la historia de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

⁴⁹ Reviste interés el planteo de Beatriz Aisemberg en “Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?” En el citado texto se analizan las características de los marcos teóricos de los especialistas en didáctica de las ciencias sociales, en relación con el objeto de estudio de esta última, es decir, la enseñanza, concebida como la relación entre docente-alumnos y los contenidos escolares acerca del mundo social, en el marco de propósitos sociales determinados.
Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23916/1/bol3_beatriz_aisemberg.pdf

habían abierto la puerta a la lectura epistemológica y a la psicogénesis de los contenidos escolares, quedando en la transmisión tecnicista el corpus piagetiano asimilado a una didáctica altamente prescriptiva (Caruso y Fairstein, 1997: 207). A partir de los años 80, se produjo un debate en torno a los aportes respectivos de Piaget y Vigotsky, el cual condujo a algunos investigadores a trabajar sobre las preguntas que guían las investigaciones de Piaget y de Vigotsky a fin de desandar el camino en el cual se los presentaba como autores necesariamente complementarios.⁵⁰

La visión estandarizada de la obra de Jean Piaget se halla a menudo alejada de las propuestas que hizo el autor.⁵¹ El modelo propuesto tiene los marcos que su tiempo le permitió desarrollar, pero eso no quiere decir que se trate de un sujeto individual sino que, por el contrario, el modelo se abre al trabajo con los otros, donde lo moral se construye en interacción. Y, si se tiene en cuenta que –como dice Piaget– los aspectos afectivos y cognoscitivos son indisociables, para que se efectúe una actividad auténtica se deben favorecer no solo acciones experimentales sino también la libre colaboración de los individuos entre sí y con el docente. La propuesta supone una comunidad de trabajo donde se alterne el trabajo individual con el grupal.

La psicología genética no tiene respuesta para todo lo que la práctica pedagógica plantea. Se puede reconocer el papel que juega un conflicto cognitivo, pero tal como expresa Castorina es importante no caer en la tentación de creer que podemos “crear” conflictos cognitivos cuando lo deseamos. Ferreiro y Teberosky expresan categóricamente que “no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración”. En una clase intervienen variables que exceden a la psicología genética, es decir, debemos tener en cuenta otras cuestiones, desde las institucionales hasta las personales.

Un autor que fue conocido varias décadas después de su muerte es Liev Vigotsky (1896-1934). Nació en la Rusia zarista y su obra se desarrolló en el momento en que la propuesta de Iván Pavlov era dominante y oficial. Liev Vigotsky comenzó a trabajar sobre los procesos específicamente humanos, psicológicos superiores, sociales por su origen y mediatizados por medios y signos particularmente elaborados en el transcurso del desarrollo histórico de la humanidad. Esta propuesta es, quizás, la más difundida de su obra.

Para Vigotsky el ser humano se halla hominizado al nacer (su estructura biológica está formada), pero no humanizado. Retomó los postulados de Friederich Engels en lo re-

⁵⁰ Liev Vigotsky pretendía alcanzar una explicación sociohistórica de la constitución de las funciones psíquicas; en cambio, la pregunta central para Piaget gira alrededor del pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento (Castorina, 1996: 15).

⁵¹ Se sugiere trabajar sobre los problemas epistemológicos al “implantar” las teorías del aprendizaje en la práctica educativa. Al respecto José Antonio Castorina discute la versión aceptada de que la psicología genética permite orientar a los alumnos hacia el descubrimiento, analiza la noción vigotskyana de “zona de desarrollo próximo” así como las dificultades epistemológicas que resultan al tratar de orientar con ellas la práctica educativa. En Castorina, J. A. (1994) *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. Perfiles educativos*. Julio-septiembre N° 65. Universidad Autónoma de México, México DF. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206501.pdf>

lativo al papel del trabajo y el lenguaje en la transformación del mono en hombre, diferenciando los instrumentos de trabajo del lenguaje articulado. Buscó en la historia de la cultura los materiales que necesitaba: en las etapas relativamente tempranas del desarrollo de la sociedad humana, se empleaban los instrumentos y los signos, tales como los nudos para recordar las notas, las señas, las marcas, la utilización de las partes del cuerpo, como los dedos de las manos y los pies, y otros. Para ver de qué manera se construye y se desarrolla la dirección de la conducta con ayuda de medios y signos particulares, tuvo que crear un método de investigación: experimental y genético.

Comenzó la investigación por los procesos psicológicos superiores (PPS) que son los específicamente humanos, en lugar de hacerlo por los más elementales (PPE) que son aquellos comunes a hombres y a animales, a cuyo estudio se dedicaban sus contemporáneos. Sostuvo que “al igual que un organismo fraccionado en sus elementos, revela su composición pero ya no pone de manifiesto sus propiedades y leyes orgánicamente específicas, también esas formaciones psíquicas complejas e íntegras perdían su cualidad fundamental, dejaban de ser ellas mismas cuando se las reducía a procesos más elementales”.⁵² El estudio atomístico de la psicología empírica no permite el estudio de los PPS como operaciones del hombre socializado o “humanizado”.

El niño es capaz de dominar su propia conducta por primera vez, relacionándose consigo mismo (como lo haría con cualquier otro objeto) a través del lenguaje, “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño”.⁵³

Como resultado de las investigaciones realizadas, llega a formular la ley general de la formación de las funciones psíquicas del hombre: los procesos psíquicos superiores (PPS). Estos se conforman en la vida social y son específicamente humanos, a diferencia de los “elementales” que son compartidos por los animales. Entre los PPS, a su vez, distingue “rudimentarios” de “avanzados”. En el primer caso, todos los hombres los adquieren en la vida social, donde se apropian de la cultura a medida que esta los va constituyendo, como –por ejemplo– el lenguaje oral y, en el segundo, en instituciones de enseñanza formal como la escuela. Los PPS avanzados implican un mayor uso de instrumentos de mediación, con creciente independencia del contexto, regulación voluntaria y realización consciente, como en la lengua escrita. Se forman en procesos instituidos socialmente, como son los de escolarización.⁵⁴

Vigotsky leyó y cuestionó la obra de sus contemporáneos. Sostuvo que cuando se analizan las relaciones de pensamiento y lenguaje, el error se encuentra en el método de análisis usado. Para estudiar las estructuras psicológicas se empleaba como método separar las complejas unidades psicológicas dividiéndolas en *elementos*, esto opera análogamente a cuando para analizar por qué el agua extingue al fuego se separa en hidrógeno (que enciende el fuego) y oxígeno (que lo mantiene). Propone otro método: el análisis

⁵² Vigotsky, L. (1991). “Génesis de las funciones psíquicas superiores”, pp. 139-168, en *Obras escogidas*, Barcelona, Visor, tomo 3, p. 13.

⁵³ Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade, p. 88.

⁵⁴ Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, p. 49.

por unidades donde se conservan las propiedades básicas del total. En síntesis, cuestiona particularmente al conductismo y su análisis atomista y propone un nuevo método de abordaje del pensamiento verbal.⁵⁵

Por su parte, la psicología cognitiva contribuyó con aportes diversos de un lado y otro del Atlántico. Mientras los investigadores norteamericanos desarrollaron propuestas con fuerte filiación en el neoconductismo (como se vio anteriormente), los investigadores europeos procuraron basarse en supuestos constructivistas. Estas teorías adoptan los elementos que provee la tecnología para explicar el funcionamiento cognitivo humano y se basan en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora, concibiendo al ser humano como un procesador de información. Existen dos versiones de la analogía mente-ordenador: 1) una versión fuerte que admite una equivalencia funcional de ambos sistemas y 2) una versión débil que se limita a aceptar el vocabulario de la informática sin llegar a aceptar una equivalencia.

Juan Ignacio Pozo sostiene que solo la versión fuerte constituye un programa consistente y contrastable. Argumenta que, como los seres humanos son procesadores de capacidad limitada, resulta necesario codificar la información en unidades manejables, descomponerla en bloques significativos, lo que implica un agrupamiento en función, tanto de los objetivos del procesamiento (comprender, memorizar, interpretar, etc.) como de los esquemas propios de conocimiento previos.

En estas palabras resuenan las viejas propuestas del conductismo pero ya no se trata de un ser vivo, ya no se trata de una rata o una paloma, ahora la analogía se establece con la computadora. No es posible interpretar, anticipar y explicar muchos comportamientos humanos y lo que resulta aún más llamativo es que las computadoras no pueden identificar problemas cuando están poco definidos, lo que sí pueden hacer los hombres y mujeres.

Los autores adoptan diversos marcos teóricos a lo largo de su existencia, de ahí la importancia de acercarse a ellos atendiendo al contexto de producción de su obra. Un caso emblemático se halla en Jerome Bruner quien, en sus primeros años, adoptó como marco teórico el conductismo (investigó, por ejemplo: la *indefensión condicionada* en las ratas), realizó actividades tan diversas como el análisis de las emisiones radiofónicas de propaganda de los países que intervenían en la Segunda Guerra Mundial y formó parte del personal del Servicio de Inteligencia para las emisiones extranjeras, para finalmente adoptar posturas que algunos definen como socioconstructivistas. En este sentido, Jerome Bruner resulta un autor particularmente atrayente si se quiere trabajar en relación con lo señalado anteriormente: cómo los autores introducen nuevas preguntas y dan diversas respuestas a lo largo de su obra.

En 1959, Bruner estaba convencido de que las escuelas “eran un escándalo” y que necesitaban una reforma.⁵⁶ En *El proceso de la educación* sostiene que el educando tiene que acceder lo más directamente posible a la estructura de la disciplina. Una vez domi-

⁵⁵ En el capítulo 1 de *Pensamiento y Lenguaje* se encuentra este análisis.

⁵⁶ En 1959 la Academia Nacional de Ciencias decidió organizar un taller donde se congregaron expertos en planes de estudio de Matemática, Física, Biología e Historia. Como resultado de este taller surgió un informe redactado por Bruner titulado “El proceso de la educación”.

nados los principios estructurales, el alumno debe emplearlos para generar hipótesis relevantes. El autor afirma que el conocimiento verdaderamente adquirido era el “re-descubierto”.

Basándose en la hipótesis de que “cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo”⁵⁷ fundamentó esta propuesta en las etapas del desarrollo investigadas por Jean Piaget e Inhelder. Para ello, el plan de estudios debía estar organizado *en espiral* ya que “si se respetan las maneras de pensar del niño que se va desarrollando, si uno es suficientemente cortés para traducir el material a las formas lógicas de él, y retarlo lo suficiente para tentarlo por adelantado, entonces es posible introducirlo en la edad temprana a las ideas y estilos que en la vida ulterior harán de él un hombre educado”⁵⁸

Jerome Bruner⁵⁹ afirmaba que Jean Piaget era el punto de partida para todo aquel que estuviera interesado en el desarrollo intelectual en la década de 1960, aunque la versión que el autor ginebrino sostenía era “innecesariamente continuista”, y algunas cuestiones que lo dejaban insatisfecho eran:

1. La indiferencia hacia la historia específica de la experiencia del organismo, ya que independientemente de lo que hiciera el niño los estadios se sucedían unos a otros. El entorno era pensado como simple alimento.
2. El filtro de la experiencia era específico de cada estadio.
3. El concepto de equilibrio como controlador del despliegue de los estadios no parecía una explicación suficiente.

En la década de 1960 conoció a Alexander Luria, quien le propuso una teoría de la acción basada en Vigotsky donde el hombre opera sobre su entorno y lo transforma, y que habría una zona de desarrollo potencial que podría ponerse en funcionamiento. De esta manera, fue Bruner quien difundió la obra de Vigotsky, prácticamente desconocida en occidente hasta ese momento, mientras comenzó un período de intercambio entre Ginebra y Harvard. “Piaget presidía sus seminarios y discusiones con tozudez y meticulosidad propias de un glaciar” (Bruner, 1968: 251) y se dedicaba a demostrar cómo su argumento explicaba todos los fenómenos que fueran relevantes para él. En esta unilateralidad –dice Bruner– radica la fuerza de su teoría.

En esa década, también se embarcó en un proyecto donde trataba de combinar las ideas psicológicas con la pedagogía, llevando adelante un curso basado en preguntas *obvias* acerca del hombre. En él, los alumnos tendrían una experiencia directa a partir de la cual se harían las inferencias. Tuvieron un “interesante fracaso”. Bruner cree que en ese momento no se dio cuenta de que “el auténtico destinatario de un *currículum* no es el alumno sino el maestro, toda vez que le prepara para conducir un diálogo inteligente acerca de unas materias que no están ni mucho menos zanjadas y sobre las que el maestro mantiene una postura de reflexión abierta” (Bruner, 1968: 254).

⁵⁷ Bruner, J. (1968). *El proceso de la educación*. México, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana. 1ª edición en castellano, p. 51.

⁵⁸ Bruner, J. ob. cit., p. 80.

⁵⁹ Resulta particularmente interesante trabajar estos autores en diálogo con lo que se aborda en las Didácticas.

Los siguientes años estudió a los bebés observando que se comportaban de modo “predeciblemente racional” con la adquisición de subrutinas para tareas específicas.

En 1969, publica *Hacia una teoría de la instrucción* donde afirma que cualquier rama del saber puede representarse de tres formas: mediante un conjunto de acciones apropiadas para alcanzar el resultado, mediante una serie de imágenes gráficas sumarias, y mediante una serie de proposiciones lógicas o simbólicas. Cada una de estas formas tiene etapas para la adquisición del conocimiento y son siempre las mismas, ya que todo saber resulta de un descubrimiento que el sujeto realiza. Las etapas indicadas por Bruner son: 1) el sujeto debe estar predisposto por motivos intrínsecos, 2) el sujeto predisposto a saber ensaya distintos caminos, 3) la búsqueda culmina con la captación súbita del significado, observa o simboliza, y 4) es preciso establecer correcciones, ampliaciones o reformulaciones a las hipótesis para poder reforzar el aprendizaje obtenido.

Respecto del aprendizaje por descubrimiento, Bruner en *La importancia de la educación* (1971) sostuvo que la cultura es la primera forma de aprender humana y que el ir y venir entre dos personas constituye el aprendizaje por “invención” guiado por un modelo accesible. El niño debe desarrollar un método efectivo que le permita continuar aprendiendo más allá del contexto escolar, de modo que pueda utilizar la información para solucionar problemas.

En la década del 70 se trasladó a Oxford, donde comenzó a buscar una teoría de la adquisición de los usos del lenguaje en los niños. Para Bruner, el uso del lenguaje se basa en presunciones acerca de las intenciones y las razones de las personas para hacer o decir cosas. En 1976 propuso, junto con otros autores, la metáfora del andamiaje con la cual pretende dar cuenta de ciertas interacciones entre adultos y niños. Ella hace referencia a que cuando un adulto interacciona con un niño con la intención personal de enseñarle algo, tiende a adecuar su grado de ayuda al nivel que percibe en el niño o bien le atribuye. A medida de que el niño va logrando hacerlo sin ayuda, el adulto va retirando el andamio construido inicialmente, hasta el momento en que el niño es capaz de realizar la actividad en forma autónoma.

En la década de 1990 comenzó a publicar textos donde expone cómo operan las narraciones como instrumento de la mente en la construcción de la realidad. Así postuló que la ficción narrativa crea mundos posibles. En 1997 publicó *La educación, puerta de la cultura*, donde sostiene, como tesis central, que la cultura da forma a la mente, que aporta la caja de herramientas a través de la cual los hombres construyen el mundo así como sus propias concepciones de sí. De ahí que el objetivo de la educación debe ser ayudar a los hombres a encontrar el camino en nuestra cultura, donde la escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones culturales. También plantea algunos postulados que guían a una perspectiva psicocultural de la educación donde considera la naturaleza de la mente y de la cultura, ya que cree que la teoría de la educación debe encontrarse necesariamente en la interacción entre ambas. Enunció allí una serie de postulados que lo consolidaron como autor eminentemente constructivista a la hora de explicar la construcción de conocimientos, a la par que se posiciona como autor “educativo” en tanto formula principios y orientaciones para esta actividad.

David Ausubel (1918-2008) es conocido como el referente clave de la teoría del aprendizaje significativo, y sus colaboradores (Novak, Gowin y Hanesian) fueron quienes lo profundizaron y ampliaron. Querían aportar una teoría de la enseñanza basada en una teoría del aprendizaje sólida que se encuentre contrastada con trabajos de investigación. Para estos autores, hay que tener presente: 1) la especificidad que posee el aprendizaje que se da en un contexto formal, sistemático, intencional y planificado y 2) la complejidad de la educación y la dificultad de mejorarla en sentido constructivo. En el primer caso, no debería extrapolarse lo investigado en una realidad diferente a lo que sucede en las aulas, abogando de este modo por la construcción de teorías específicas sobre el aprendizaje escolar. Además, afirman que la teoría de la educación debería orientar la práctica docente, diferenciando las teorías de la enseñanza de las del aprendizaje, si bien las segundas se basan en las primeras deberían tener un carácter más aplicado.

El constructivismo sociocultural o la perspectiva situacional del aprendizaje retoma los aportes de Liev Vigotsky y de Jean Piaget y coloca el eje de la mirada en la acción humana –individual o grupal–. En esta línea, se reconocen los aportes de Bárbara Rogoff (1981) sobre la idea de mediación intersubjetiva y James Wertsch (1980) sobre mediación semiótica. Rogoff considera que el conocimiento adquirido por medio del aprendizaje es inseparable del contexto: niño y mundo social están entrelazados. El aprendizaje no siempre supone una enseñanza activa e intencionalmente orientada por parte del más hábil, ni contextos específicos, también se produce por medio de la participación o de la observación en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social. El papel que desempeña el mundo social y el mundo individual son mutuos e inseparables, los seres humanos participan por naturaleza en actividades sociales con sus contemporáneos y aprenden de sus antepasados.

Centra su atención en la situación de la participación guiada, y sostiene que por medio de ellas se crean situaciones de interacción con adultos y con los iguales. El aprendizaje es inseparable de un contexto sociocultural, es allí donde se participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas.

James Wertsch sostiene que casi toda acción humana es una acción mediada que se caracteriza por una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación, aunque interviene en ocasiones otros elementos como el escenario, el acto y el propósito. Propone analizar la interacción del agente y las herramientas culturales para no perder la “esencia” del fenómeno. Los elementos se pueden analizar por separado pero no hay que olvidar que no existen independientemente de la acción. Retoma de Vigotsky la necesidad de centrarse en unidades de análisis que tengan todas las características básicas del conjunto, en lugar de limitarse a los elementos. La acción humana está inmersa en escenarios culturales específicos que adquieren características específicas de acuerdo a la naturaleza de los escenarios y de los instrumentos de mediación en uso.

Los modelos contextualistas resaltan el carácter político de las prácticas de escolarización. Un autor que ha contribuido particularmente es Engeström, con la noción de aprendizaje por expansión. Este autor ha propuesto una formulación de los compo-

nentes de una actividad: Sujeto, Instrumento, Objeto, comunidad de referencia, reglas de división de tareas, normas de la comunidad. Los elementos de la unidad se definen recíproca y situacionalmente. El triángulo de la actividad de Engeström al describir la actividad humana incluye a los procesos de producción, intercambio, distribución y consumo según la concepción de la tradición marxista, donde producción y consumo aparecen como puntos de inicio y de fin de la actividad y el intercambio y la distribución como medios. Lo sustantivo de esta propuesta es la incorporación del instrumento mediador, que debe considerarse un componente central de la definición del proceso de apropiación de saberes.

Estos enfoques hacen visible lo que otros invisibilizan y permiten reconocer el carácter situacional y mediado de las prácticas de los diversos sujetos en el contexto. De ahí la importancia de estas propuestas para abordar las prácticas como las de enseñanza.

Por otra parte, la escuela es el lugar donde circula el saber y circula a través de los sujetos. En este sentido: en relación con el saber y el conocimiento, el primero es producido por el sujeto confrontado por otros sujetos en marcos metodológicos, a diferencia del conocimiento, que se “constituye como resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas”.⁶⁰ En este sentido, el aprendizaje es auténtico cuando los alumnos tienen oportunidad de construir activamente sus concepciones sobre la realidad, y se produce en un proceso situado y cultural; la implicación de los alumnos en prácticas con los otros favorece la apropiación de los bienes culturales y simbólicos (Vigotsky, 1981; Rogoff, 1993; Bruner, 1997) y la curiosidad, el interés y la comprensión facilitan el aprendizaje.

Como ya fue mencionado anteriormente, Bernard Charlot propone trabajar sobre el logro escolar en lugar de sobre el fracaso. B. Charlot, E. Bauthier y J. Y. Rochex trabajaron a partir de los siguientes interrogantes: “¿Qué incita a un niño a trabajar?, ¿qué lo impulsa a aprender, a tener éxito en la escuela?”. Además muestran cómo no existe una relación unívoca entre gusto por la escuela y “buenos resultados”.⁶¹

La relación con el saber, afirma Charlot, es un compromiso y lo debería ser particularmente para el docente, para quien el centro de sus preocupaciones se encuentra en trabajar para que esa relación sea tal.

⁶⁰ Charlot, B. (2007): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, p. 100. En una conferencia pronunciada por Bernard Charlot en el IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores) de Uruguay presentó sus aportes sustantivos. Se puede consultar en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf

⁶¹ El texto de Augustin Mutuale *Bernard Charlot y la práctica del saber*. Universidad París 8, septiembre 2008, presenta las propuestas de estos autores. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28864/1/ideas2.pdf>

Desafíos actuales de la psicología educacional

- *Desafíos de la Psicología educacional en los nuevos escenarios. La conformación de las nuevas infancias, adolescencias y juventudes. Diferencias y desigualdades en el campo social y su atravesamiento en el campo subjetivo. Los efectos de la globalización en la conformación de subjetividades.*
- *Normalidad y patología. La patologización y medicalización de la infancia.*

Situaciones heterogéneas habitan las actuales infancias, adolescencias y juventudes, de ahí su designación en plural. De ese modo, muchas veces son presentados niños/as, adolescentes y jóvenes excluidos como agentes de violencia, en lugar de hacer visible que son ellos los que experimentaron diversos tipos de violencia en sus cuerpos.

¿Qué sucede en la escuela? La escuela está inmersa en la sociedad y, por lo tanto, lo que en ella sucede es lo que sucede en la sociedad. Al respecto, Carina Kaplan y su equipo de investigación advierten sobre ciertas formas de naturalización y estigmatización que puede asumir la categoría de “violento” con que se tipifica a los estudiantes en las instituciones educativas. Ante esto, propone: incorporar en la formación y en la capacitación de los docentes una reflexión sistemática sobre la construcción de la categoría de “alumno”; una reflexión sobre la reconfiguración de su identidad sociocultural; la construcción de alternativas para generar procesos de biografización o subjetivación; y la elaboración de materiales para desmontar los argumentos criminalizables, estigmatizantes y judicializables sobre “los alumnos violentos” que transmutan los casos sociales en patologías de los individuos o grupos.

Resulta necesario, entonces, revisar las relaciones entre teoría psicológica y práctica educativa. Las prácticas escolares en general y didácticas en particular se construyen con ideas, creencias, supuestos –conscientes o inconscientes– acerca de cómo se aprende y cómo se debe enseñar. Se trata de reconocer esos supuestos para poder identificar qué prácticas hay que recuperar y cuáles es preciso cambiar en un espacio colectivo, donde los actores educativos interactúen con otros, intercambien perspectivas y propuestas, donde se formulen interrogantes sobre su propio aprendizaje: ¿Cómo lograron aprender? ¿Para qué aprendieron? ¿Cuáles fueron los facilitadores? Son algunos de los interrogantes que se plantean.

Hemos abordado algunas de las teorías que han dejado huellas en educación a la luz de las tensiones presentadas en la introducción y de las preguntas que guiaron esas indagaciones. Hemos procurado mostrar la trama con que se tejen algunas posturas. En ese sentido, tratamos de explicitar encuadre del texto: niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos viven sociedades atravesadas por un contexto que las configuran en un momento determinado. Los hechos no solo afectan a las personas sino que las llevan a tomar decisiones diversas en virtud de lo que perciben en un momento dado. De ahí que los modelos lineales, monocausales y mecanicistas resulten poco fructíferos para explicar sucesos multivariados.

Como ya dijimos, los saberes están atravesados por prácticas sociales, de ahí que las teorías y técnicas no son ingenuas. Ya se ha presentado la idea de que la naturalización de algunas construcciones –como puede ser el desarrollo psicológico del niño– abonan a

la normativización de la infancia. Predecir el comportamiento de la población se halla detrás de todas las investigaciones y prácticas de la psicología educacional,⁶² se trata de una mirada que influye en los modos en que psicólogos y educadores ven al niño en tanto se centran en un desarrollo esperable y “normal” del niño “natural”. Niñez, adolescencia y las juventudes son construcciones sociales e históricamente construidas.

En relación con el concepto de “normal”, fue tomado de nociones vinculadas a la estadística. Su ingreso se produce en un momento sociohistórico de fuertes debates,⁶³ donde se puede ver que “el núcleo de ideas sobre lo normal y lo patológico está socialmente condicionado, es histórico y característico de una formación social determinada” (Canguilhem: 1984: 89).⁶⁴

En ese contexto, se sostienen prácticas que se perpetúan hasta nuestros días y, cuando se trata de tipificar lo que le sucede a un niño, adolescente o joven, se lo clasifica y etiqueta, se lo define en relación con la lejanía o cercanía a esa norma y, por lo tanto, se enuncia al modo de una carencia: lo que “falta para” o “la falta de”. Se trata de trabajar particularmente sobre las creencias y representaciones, cuestionar las hipótesis sostenidas en el déficit y trabajar sobre las apreciaciones que muchas veces se emiten sobre los alumnos, que terminan funcionando como profecías autocumplidoras de los resultados escolares.

Los modelos unicausales pueden resultar seductores y sencillos de usar. El modelo médico ha contribuido a construir cierto sentido común que se ha instalado en el ámbito educativo. Hace algunos años se hablaba de “lesión cerebral mínima”, en otro momento de “hiperquinesia” y, actualmente, de “déficit de atención” (ADD). Es posible demostrar –dice José Antonio Castorina– mediante abundante material clínico, el fracaso de estas explicaciones. Se trata de modelos biologicistas que escinden lo que le sucede al sujeto como si existiese un sujeto aislado.

La producción del conocimiento sobre los sujetos se halla atravesada no solo por las teorías dominantes en un momento determinado sino también por los debates teóricos, por las prácticas instituidas y por las interpretaciones filosóficas que dan cuenta de cómo ven el mundo, afirma el citado autor.

La educación es un fenómeno complejo con múltiples vertientes, cuya comprensión exige una aproximación múltiple: social, histórica, antropológica, económica, filosófica y psicológica. Es preciso estar alertas y evitar convertir los problemas sociales en pedagógicos. Es necesario ofrecer una educación de calidad a todos los ciudadanos y

⁶² Castorina, J. A. (2007). “Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación” en Aisenso, Diana; Castorina, José A.; Elichiry, Nora; Lenzi, Alicia M. y Schlemenson, Silvia. *Aprendizaje, sujetos y esce-narios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 20.

⁶³ La industria necesitaba normas de manufactura, el saber médico se disputa espacios de poder como por ejemplo entre fisiologistas y patologistas en cuanto a quién establecía los derechos primarios sobre el cuerpo humano, los estados necesitaban normar el comportamiento de la población, entre otros motivos.

⁶⁴ Canguilhem inicia este tema en 1943 con su tesis de doctorado en medicina (Francia) y lo sistematiza en su libro: *Lo Normal y lo Patológico*. México, Siglo XXI, 1984.

desarrollar nuevos conocimientos y estilos de relaciones humanas. La educación puede ayudar a modificar algunos comportamientos colectivos pero, para lograrlo, resulta necesario apelar a modelos contextualistas que consideren al sujeto en situación, en contexto.

Los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de hoy viven en una sociedad compleja, atravesada por el cambio y la inmediatez. Frecuentemente se ha tratado de definirlos en relación con un rango de edad, como sucede en la Carta Iberoamericana de los Derechos de la Juventud expedida por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), donde “las/los jóvenes conforman un sector social que tiene características singulares en razón de factores psicológico-sociales, físicos y de identidad que corresponden exclusivamente al tramo de vida humana que transcurre entre los 15 y 25 años de edad”. Pero, como señala Roberto Brito (2000):

“No podemos generalizar la condición juvenil a partir de un indicador tan relativo como la edad, ya que esta fase no tiene la misma duración en el campo (donde hay quienes la consideran inexistente) que en la ciudad [...]; en las sociedades modernas que en las tradicionales; en los momentos de paz y tranquilidad, que en los de crisis y cambios bruscos; incluso ni siquiera entre los hombres que entre las mujeres. En cada una de estas situaciones, el espacio juvenil tiene una duración distinta; en cada una de ellas se inicia y termina en momentos diferentes.”⁶⁵

⁶⁵ Brito, Roberto (2000). “Elementos para contextualizar la juventud” en *La juventud en la Ciudad de México. Políticas, programas, retos y perspectivas*. México, DPG, GDF.

La selección y la secuencia de contenidos

La selección de contenidos de este espacio curricular se halla enmarcada en un modo de situar al docente que tiene a cargo este espacio y en una postura ante el conocimiento. En este sentido, se trata de evitar las miradas normativas en las que se propone un modelo ideal y todo lo que no pertenece al modelo se reconoce como déficit para, en cambio, trabajar a partir de las preguntas que guían las indagaciones y así evitar también aquellas miradas restrictivas en las que se aborda la constitución del campo solo desde un único marco teórico referencial a partir del cual se pueden interpretar los otros.

En este espacio formativo se sugiere trabajar los ejes 1, 2, 3 y 5 detallados en la Resolución correspondiente con una secuencia espiralada de los contenidos. De este modo, se abordarán contenidos con un nivel de complejidad creciente, lo que enriquecerá retroactivamente los conceptos fundamentales presentados en el inicio, al ser abordados en niveles crecientes de complejidad.

Para el abordaje del eje 4, se procura evitar que cada contenido sea trabajado de un modo asociacionista, es decir, como suma de partes que componen el todo, donde queda a cargo del alumno esa operación (de reunión de partes) para, en cambio, abordar cada teoría desde su contexto de producción así como de las preguntas que guiaron esas indagaciones.

Orientaciones sobre las estrategias de enseñanza y de evaluación

Se propone trabajar con estrategias que articulan una serie de actividades desde una modalidad procesual en la que los contenidos sean abordados desde diversas perspectivas. De ahí la importancia de la consideración de las actividades que realizarán los estudiantes para aprender, en tanto “...instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985: 124).⁶⁶

Se sugiere abordar los contenidos desde una heterogeneidad de estrategias de enseñanza: exposición dialogada, estudio de casos, aprendizaje en base a problemas y método de indagación. En este sentido, apelar a la enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa, particularmente a la exposición dialogada para presentar los principales problemas que se presentan en el campo de la psicología educacional y a modelos centrados en formas indirectas de intervención del profesor para trabajar el resto de los contenidos propuestos.

Por ejemplo: se puede trabajar con casos a partir del texto: Tizio, Hebe (2003). “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma” en Hebe Tizio (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Cap. 10. Barcelona, Gedisa.

Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/tiziore.pdf>

Otras actividades sugeridas para trabajar en el aula son:

- Elaboración de un glosario en el que se registren las diversas acepciones de algunos términos que se usan en numerosas ocasiones en forma indistinta. Por ejemplo: conducta.
- Construcción de un blog del espacio curricular en el que se incluya: foro de debate sobre los tópicos que se están tratando y material complementario sugerido por alumnos y estudiantes.
- Observación de fragmentos de películas. Serán trabajados como pre-texto para el abordaje de un contenido. Algunos ejemplos:
 - *Entre los muros (Entre les murs)*. Laurent Cantet / Francia / 2008.
En el filme se abordan las diversas relaciones que se producen entre profesores y alumnos/as en una escuela francesa. Se trata de una película que puede verse en su totalidad y analizar lo que sucede allí o bien a través de la selección de algunos fragmentos. Resulta particularmente interesante trabajar sobre las reuniones (las de profesores, las de consejo) a fin de analizar los etiquetamientos con que se concibe a los estudiantes y la distancia que muchas veces existe entre lo que se conoce del estudiante en la escuela y los modos en que este se desenvuelve en otros espacios.

⁶⁶ Citado en Camilloni y Levinas (1995). *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires, Aique.

- *Melody*. Alan Parker / Inglaterra / 1971.

Un joven particularmente tímido se encuentra en una escuela inglesa tradicional. En este caso, también se puede trabajar el filme como totalidad o bien a través de un recorte específico.

- Analizar en pequeños grupos las publicidades a fin de identificar los estereotipos y clasificaciones dominantes. Algunas de las investigaciones citadas pueden contribuir a ese análisis.
- Analizar en pequeños grupos las publicidades que tienen como destinatarios a los niños y jóvenes, particularmente aquellas en las que se propone la ingesta de medicamentos.
- Analizar las noticias que aparecen en medios gráficos y televisivos sobre la infancia, adolescencia y juventud y los modos en que se las define.
- Entrevistar a padres y docentes del nivel para indagar qué cambios observan en los modos en que se concibe y se trata a la infancia. Esta tarea resulta particularmente fructífera si se desea reconocer los nuevos modos de control de la infancia, adolescencia y juventud y en particular del “tratamiento del síntoma”.
- Lectura del texto: F. Bosch-Lonch, J. E. Baños. *Mi tío de América, Henri Laborit y la ilustración de la teoría neurobiológica de la organización social*. Departamento de Ciencias Experimentales y de la Salud. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. España 2008.⁶⁷ Se propone un análisis de lo que sucede en la sociedad a partir de ciertas investigaciones. En particular, trabaja con la película *Mi tío de América* a través de la experiencia con estudiantes de Biología, como una forma de presentar las teorías de Henri Laborit sobre la neurobiología de la organización social. El texto puede orientar el trabajo sobre el filme en el que se emplean imágenes de animales de experimentación en situaciones idénticas o similares a las vividas por los protagonistas.
- Análisis de la propuesta de Skinner formulada en el libro *Walden II*. El autor describe los métodos empleados para condicionar a la gente en base al condicionamiento operante. Propone una sociedad sin envidias, sin maldad, sin enfrentamientos, a través del punto de vista de Frazier, personaje de esta ficción, creador de la comunidad *Walden II*.
- Se sugiere tener presente que, para evaluar procesos, la estrategia de evaluación privilegiada es el portafolio, en tanto permite el registro tanto de las producciones (trabajos, informes, pruebas, etc.), la revisión de estas, la autoevaluación de los alumnos como las orientaciones del profesor. El portafolio facilita la comunicación entre alumno y profesor en tanto en él se registran los progresos así como las dificultades que se presentan y a partir de eso se procura llevar adelante los ajustes necesarios.

⁶⁷ http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132008000200004&script=sci_arttext

Bibliografía

Eje Introducción: la psicología educativa en el marco de la propuesta curricular

Se propone trabajar con el Diseño Curricular correspondiente al nivel.

Eje Configuración del campo de la psicología educativa

Bibliografía local

- Aisenson et al. (2007). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires, Noveduc.
- Baquero, R. “La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educativa.” Documento de trabajo N° 9. Universidad de San Andrés. Disponible en www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF
- Chardón, M. C. (comp.) *Perspectivas e interrogantes en psicología educativa*. Buenos Aires, EUDEBA-JVE.
- Elichiry, N. (comp.) (2004). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires, Manantial.

Bibliografía extranjera

- Catalán, J. “¿Qué es la investigación en psicología educativa?”, en *Revista de Psicología*. Año XV N° 002. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponible en redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26415211.pdf
- Coll, C. (1995). *Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación en Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- Gil Pérez, D. “Psicología Educativa y Didáctica de las ciencias: los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro”, en *Revista Infancia y aprendizaje*, N° 62 y 63, 1993, pp. 171-186.
- Wosniak, R. “Mente y cuerpo: de René Descartes a William James”, disponible en <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/mente/descartes/episteme.html>

Eje Prácticas educativas y procesos de escolarización

Bibliografía local

- Baquero R. y Narodowski, M. (1994). “¿Existe la infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3, N° 4, julio de 1994.

- Baquero, R, Terigi, F. (1996). "En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". Dossier "Apuntes pedagógicos", Revista *Apuntes*. Buenos Aires, UTE/ CTERA.
- Carassai, M. "El niño del mañana ¿Quiénes son los niños hoy?" Contexto educativo N° 29, <http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-02.htm>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es la educación y la escuela respondió: yo me ocupo", en Pineau et al. (1999). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, pp. 27-52.
- Propper, Flavia. "Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis", disponible en www.nuestraldea.com/infancia_y_escuela_en_crisis.pdf
- Sabelli, M. J., Tenutto, M. "La clase como escenario" en "Reflexiones y propuestas para la formación docente". Revista *Novedades Educativas* N° 171, marzo de 2005, pp. 18-22.
- "La infancia en los siglos XV-XVII", disponible en www.educared.org.ar/infanciaenred/fotos/index.asp?album=53

Bibliografía extranjera

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

Eje Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje

Bibliografía local

- Castorina, A. et al. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, A. et al (1988). *Psicología Genética. Aportes metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tenutto, M. "Para abrir el debate: Piaget-Vigotsky, Vigotsky-Piaget". Revista *La Obra*, N° 961, julio de 2001.
- Tenutto, M., *Tras los pasos de Piaget*, disponible en <http://www.igluppiweb.com.ar/teoria/tpiaget.htm>
- Töpf, José (1990). Módulo II de Psicología. Buenos Aires, UBA XXI, Eudeba.

Bibliografía extranjera

- Ausubel; Novak; Hanesian (1983). *Psicología Educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Boeree, G. (1989). "B. F. Skinner", en *Teorías de la personalidad*, e-book disponible en <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/skinner.htm>
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- Rogoff, B. (1993). “El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural” en *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Tolman, E. C. “Conductismo molar e intencional” de *Psychological Theory*, compilado y editado por Melvin Marx, cap. XI - N° 29, pp. 410-428. Nueva York, MacMillan, 1959. Traducción: Mónica Liaudat.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Watson, J. Artículos varios disponibles en <http://www.infoamerica.org/teoria/watson1.htm>
- Watson, J. (1958). *¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva psicología en oposición*. (Mimeo)
- Wertsch, J. V. (1988). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Barcelona, Paidós.

Eje Desafíos actuales de la psicología educacional

Bibliografía local

- Borinsky, M. y Talak, A. M. “Problemas de la anormalidad infantil en la psicología y la psicoterapia”. Proyecto UBACyT: “La psicología y el psicoanálisis en la Argentina: disciplina, tramas intelectuales, representaciones sociales y prácticas”, dirigido por Hugo M. Vezzetti. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Borinsky_Talak_Anormalidad_infantil.htm
- Kaplan, C.; Spiegel, A.; Durán, M.; Januszewsky, S. y Pipito, L. (2005). “Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones” en *Violencia, medios y miedos*. Colección Ensayos y Experiencias, tomo 58. Buenos Aires, Novedades Educativas, p. 37.
- Korsunsky, B. “Niños trastornados, niños medicalizados. ¿Por qué en la escuela?”, disponible en http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/07/ninos_trastornados_medicalizados.pdf

Investigaciones

Propper, Flavia. “La era de los superhéroes. Acerca de la representación de la infancia en los dibujos animados contemporáneos.” Tesis de maestría. Universidad de San Andrés, 2006.

En esta investigación se propuso indagar la representación de la infancia en los dibujos animados actuales para comprender cómo son esos niños y qué vínculos establecen con sus mayores, a través del estudio de series protagonizadas por chicos, ya sean “comunes” o con poderes especiales (superhéroes). Este tema fue motivado por los planteos teóricos que afirman “el fin de la infancia”,⁶⁸ teniendo en cuenta que los niños contemporáneos presentan características inéditas, muy diferentes a su concepción tradicional. Estos argumentos se sostienen en el presupuesto de que la infancia es una construcción sociohistórica y no un estadio meramente biológico. Desde esta línea de pensamiento, no solo la categoría “infancia” está en constante proceso de negociación, sino también la “adultez”.

Toscano, Ana Gracia. “La construcción de identidades en la esfera micropolítica de las prácticas educativas”. Universidad de Quilmes, 2005.⁶⁹

Aborda en este trabajo algunas reflexiones obtenidas de un trabajo de investigación sobre legajos escolares que se realizó en el marco del Programa de investigación Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. En esta investigación, se indagan los supuestos educativos y psicoeducativos vinculados a las concepciones sobre la educabilidad desde la elaboración de los legajos escolares. Estos documentos ofrecen un valor teórico y práctico importante para la investigación, fundamentalmente por el hecho de que se presentan como la superficie de emergencia que reflejan los criterios de educabilidad en uso para la evaluación, diagnóstico y derivación de alumnos a escuelas especiales. La investigación que dio origen al presente trabajo indagó el proceso de construcción de estos documentos considerando los criterios de educabilidad en ellos plasmados y los discursos de los actores involucrados en su construcción.

Tarzibachi, Eugenia. “Los niños y las niñas en el discurso pedagógico del jardín de infantes”.⁷⁰

Se presentan algunas reflexiones que surgen de una investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires en un proyecto que se proponía desentrañar lo vinculado al discurso de género que reproducen ciertos jardines de infantes a los que asisten –en su mayoría– niños y niñas que viven en villas miseria del partido de Avellaneda. En esta indagación sostiene que el discurso pedagógico del jardín de infantes ayuda a comprender cómo son significadas las categorías de “niño” y “niña” en las instituciones de Nivel Ini-

⁶⁸ Fuente: *La era de los superhéroes: infancia y dibujos animados*, Buenos Aires, Alfagrama, 2007. Disponible en <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/PROPPER.PDF>

⁶⁹ Disponible en http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/TOSCANO_CONOCIMIENTO.pdf

⁷⁰ Disponible en http://www.educared.org/global/antes-de-ayer/contenido?EDUCARED_SHARED_CONTENT_ID=12484376

cial, pues explica en parte la legitimación, por parte de las maestras, del comportamiento de los niños y niñas en relación a la creciente segregación sexual ocurrida en las salas de 3, 4 y 5 años.

Chardon, María Cristina; Bottinelli, María Marcela; Scavino, Carolina; Grippo, Leticia; Ferreyra, Marcela; Mayol, Juan de la Cruz. "Puentes entre la familia y la escuela: los cuadernos de comunicaciones". XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, 2008.

La investigación indaga el intercambio que se establece entre las escuelas y las casas a través de los cuadernos de comunicaciones. Forma parte de la Investigación "Representaciones de cuidado y salud en docentes y padres de nivel inicial". Los ejes de análisis fueron: los contenidos de la comunicación, las formas y los sujetos de la enunciación. Las conclusiones explicitan los supuestos que maneja la escuela, la detección del uso por parte de los docentes de formas de evaluación implícitas y los contenidos asociados a los cuidados.

FORMACIÓN DOCENTE

Aportes para el desarrollo curricular



escuelas