

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL  
CICLO 2021



**Análisis de discursos y prácticas educativas desde un enfoque socio-cultural de la Psicología Educacional**

Alonso, Malena; Rodríguez, Melany; Silveti, Amalia

En el primer problema encontramos el testimonio del instructor del Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia, en donde se relevan las problemáticas que encuentra el mismo para desarrollar su tarea con las etnias indígenas que son receptoras de la formación que se quiere impartir. Diversas dificultades surgen de esta relación de enseñanza y aprendizaje, entre ellas se nombra “*la falta de entendimiento del idioma español*”, sobre la cual queremos adentrarnos tomando los aportes de González Rey (2010), quien que parte de los trabajos de Vygotsky y la categoría de sentido, particularmente en Pensamiento y Lenguaje (1987). En la obra de Vygotsky es posible concluir que sentido y significado son procesos diferentes, capaces de articularse de diversas formas en el funcionamiento psíquico, siendo uno irreductible al otro ya que los significados no expresan una relación directa, lineal ni intencional con los sentidos; el pensamiento pues, se asume no como una función cognitiva sino como una función de sentido del sujeto. Si bien la intención del centro de formación es formar a les indígenas respecto de posibles labores que permitan su inserción en el mundo del trabajo y a nivel social, esta población en concreto requiere de instancias educativas previas y fundamentales que otorguen sentido a esa formación técnica. Es decir, encontramos que como se describe, un aspecto central de la subjetividad de ellos, el lenguaje, al momento del desarrollo de las actividades de aprendizaje no está siendo tenido en cuenta.

En ese sentido, nos parece importante señalar que tanto profesores y alumnos tienen representaciones de sí mismos, y también las elaboran de les otros. Eso juega un papel muy importante en las relaciones interpersonales que se establecen, y que por tanto, influyen en los “resultados” de los procesos educativos. Estas representaciones están atravesadas por ciertos parámetros institucionales y culturales que también condicionan los roles docente-alumne. Tal como plantea Gonzalez Rey (2010) los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas, son producciones que tienen lugar en el curso de la vida social y la cultura, pero que no están determinados ni por una ni por la otra. El sentido subjetivo y las configuraciones subjetivas son importantes porque permiten comprender la acción individual en su carácter sistémico, nos permiten comprender la sociedad y la organización de sus diferentes espacios de vida social. Esto que expresa el autor, es clave para pensar qué sujetos y para qué sociedad queremos formar, qué subjetividad intentamos forjar en el contexto escolar y/o institucional.

Siguiendo con lo anterior debemos señalar, que el sentido enfatiza la relación entre lo cognitivo y lo emocional; mientras que el sentido subjetivo se refiere a la relación entre lo simbólico y lo emocional que “*se integran en un proceso recursivo que expresa el valor subjetivo de ciertas definiciones de la cultura, asociadas con diferentes prácticas humanas*”

(González Rey, 2010: 250). Éste último está en desarrollo permanente y tiene múltiples desdoblamientos, independizándose de los elementos originales que le dieron origen.

Es en este sentido que retomamos de la entrevista a Barbara Rogoff a cargo de Pilar Lacasa lo referido al contexto, comprendido no como lugar físico, sino como *“la relación entre las cosas que hace que todo tenga sentido”* (Lacasa, 1989:13). En él se encuentran las relaciones intersubjetivas de los sujetos, las cuales a su vez están atravesadas por una comprensión y explicitación (o no) de las metas de las personas involucradas en él, para cooperar entre ellos y lograr dicha meta. La importancia de las metas, según esta perspectiva, está en que son ellas las que dan significado a la actividad. Si nos centramos en la falta de materiales narrada en el testimonio de este instructor, podemos pensar que, aunque configure una problemática a atender si pensamos en cuestiones referidas al financiamiento y políticas destinadas a la instrucción de los indígenas, lo que aquí resulta importante es la significación que se le otorga a los materiales en relación a la meta, y la significación de la propia meta (Lacasa, 1989). Para ello, sin embargo, es imprescindible una instancia de comunicación y diálogo entre los instructores, formadores y los asistentes de los pueblos indígenas, para poder comprender la perspectiva que queda una tiene y adoptar así una perspectiva mutua y cooperar entre todos.

Siguiendo esta línea de análisis, y puesto que el instructor nos dice que *“finalmente, todo se resume en que las comunidades indígenas poseen características muy particulares que dificultan la labor de instructor y volviéndolo un experto en políticas de atención con enfoque pluralista y diferencial con poblaciones multiculturales, apoyándose en las necesidades que posee la comunidad para dar un enfoque de formación más pertinente”* vemos que se hace necesario entonces un diálogo intercultural (Palacios, 2015). Para ello el instructor debería desplegar una serie recursos específicos y mecanismos discursivos para que el espacio comunicativo entre él y sus estudiantes sea abierto, que retome y recupere los intercambios que se dan, permitiendo el ingreso y legitimación del mundo de los indígenas, su dialecto y sus conocimientos; generando entonces una ampliación de sus significados, de su mundo simbólico y cultural.

Por otra parte, nos resulta interesante analizar con atención el posicionamiento que se puede observar respecto a los conocimientos docentes y “expertos” del instructor, que se señala en la problemática planteada, ya que deja entrever una responsabilidad única en los indígenas por no poder comprender el trayecto formativo propuesto. Como señala Palacios (2020) hay una preocupación mayor por sostener una inscripción cultural y casi de “normalización” respecto a la subjetividad de los sujetos en el contexto educativo planteado.

Se intenta conservar y definir un tipo de sujeto necesario para conservar un tipo de inteligencia, personalidad, comunicación social y aprendizaje. Es decir, en apariencia, el instructor despliega ciertas prácticas de atención con enfoque pluralista y diferencial con las poblaciones multiculturales; pero este alojamiento de la diversidad, encubre una socialización que se realiza mediante la exposición e incorporación del sujeto a prácticas sociales dominantes. Con esto queremos señalar que se sostiene y reproduce un doble mecanismo de aparente inclusión; por un lado, se reconocen las diferencias lingüísticas, culturales, sociales, sexuales; etc. de los sujetos y, por otro lado, se trata de enmascararlas y desactivarlas hasta convertirlas en pura alteridad, en “diferencia”.

Sin embargo, podemos destacar positivamente que, tal como vimos con Pedragosa (2018), se aborda a los sujetos en situación, donde el conocimiento profesional docente se transforma en acciones no técnicas que el docente (instructor) mismo, define de forma autónoma y responsable, configurando tanto estrategias de enseñanza, como recursos adecuados dentro del repertorio que posee para el desarrollo de su tarea en relación a lo que le sucede en la experiencia áulica/institucional. De ese modo, la profesionalización se construye a través de un proceso de articulación de conocimiento construido por estudio y/o experiencia en el ámbito de la práctica. La autora también nombra un movimiento cognición-acción-cognición que permite superar la relación lineal de la teoría y la práctica, construyendo dialécticamente conocimientos pedagógicos-didácticos en situación/acción.

En línea con lo anterior, para trabajar responsablemente este despliegue docente, en términos de formación docente continua, habría que incluir la construcción de un conocimiento metacognitivo y el desarrollo de la capacidad de análisis sobre las propias prácticas como parte del conocimiento docente. Así, se podría dar lugar a la autoformación como una estrategia al interior de la comunidad de práctica en la que se lleva adelante la tarea docente. Desde este enfoque, entonces, el docente puede reflexionar en y sobre la práctica, habiendo construido capacidades de metacognición y análisis de sus propias prácticas. Puede actuar y reajustar decisiones frente a la demanda del contexto y comunidad, como señala Pedragosa (2018) en referencia a Perrenoud, de modo autónomo y responsable.

Por último, nos quedamos reflexionando acerca de que es necesario abordar y trabajar, desde la política pública y educativa, espacios de acompañamiento y capacitación para el desarrollo profesional docente, que inviten a reflexionar sobre la práctica docente pero también a innovar en la tarea, promoviendo un enfoque que se libere del tecnicismo, aplicacionismo y que se constituya desde una perspectiva de derechos e inclusiva, en donde el asesoramiento o la orientación se posicione como un proceso de construcción conjunta

alrededor de una tarea, situación o problema, que se aborda en equipo, reconociendo las competencias profesionales de cada uno (docente y orientadore), para que construir y desarrollarse institucionalmente (Solé y Martín, 2011). De esa manera, el saber experto de los orientadores se pone al servicio de un trabajo colaborativo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y particular.

En el caso del **segundo relato**, un registro de observación de una clase de 3er año de educación primaria, nos encontramos que, cuando la maestra pregunta a los niños “¿*Cuándo se nutren ustedes?*?” vemos un momento en el cual se busca apelar a las ideas previas de los estudiantes. Allí se busca entablar un momento de conversación a través del cual el docente cooperará con sus estudiantes para establecer relaciones de significación en su zona de desarrollo próximo que no podrían lograr solos. La comunicación en el aula puede ser un proceso de negociación de significados para la construcción de conocimientos compartidos. Esta negociación de significados implica una relación de comunicación, pero también una relación simbólica y relación de poder; que deben ser reguladas por el docente “*mediante la generación de estrategias discursivas en la enseñanza que promuevan la inclusión de los conocimientos y usos lingüísticos del entorno sociocultural de los niños, favoreciendo su integración con otros conocimientos y modos de representación lingüística*” (Palacios, 2015: 6).

Por otra parte, y aunque no se trate de un relato de observación en el que se explicita que alguno o algunos de los estudiantes allí tienen alguna discapacidad, creemos que algunos de los aportes de McDermott (2001) pueden ser retomados en esta oportunidad, y su trabajo sobre el fracaso, el aprendizaje y el contexto, en tanto comprendemos que en este registro se hacen evidentes algunos problemas referidos a estas cuestiones. Este autor nos dice que el fracaso, así como la discapacidad de aprendizaje como categoría, se encuentran sumamente relacionados con nuestras culturas, en tanto afirma que son ellos los “*arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje*” (McDermott, 2001:295) que hacen posible la existencia de categorías como estas. Eso no quiere decir que este autor no considere real que haya niños que aprenden a distintos ritmos (algunos más lento que otros), pero se centra en las lecturas que hacemos de esos fenómenos y cómo afectan a las trayectorias escolares de niños diagnosticados con alguna discapacidad del aprendizaje. Centra la atención en las diferencias que hay en los contextos institucionales o educativos y los contextos cotidianos, en tanto muchas de las tareas que en el cotidiano no son reconocidas como propias de una discapacidad, en la escuela lo son ya que se vuelven visibles los objetos

antitéticos como la ciudadanización y humanización mediante el acceso a contenidos culturales específicos. De esa forma, se plantea la interpretación del fracaso escolar como una deficiencia y la discapacidad como resultado inevitable. Es por estas razones que las discapacidades de aprendizaje se vuelven contextos que adquieren a los niños, y no al revés.

Aquí es pertinente que podamos problematizar en profundidad lo que implica el uso de las etiquetas en la escuela. Como menciona Flavia Terigi (2009), históricamente la escuela ha categorizado los ritmos de aprendizaje de los sujetos en éxito o fracaso escolar, a través de un sistema de actividad, que se funda y sostiene en un conjunto de prácticas que responde a un problema psicoeducativo y donde se responsabiliza, y pone bajo sospecha al sujeto, desde un modelo patológico individual. El modelo escolar hegemónico, las prácticas escolares e institucionales, no son puestas en tensión sino que se interpreta que las dificultades en el aprendizaje son producto exclusivo de los sujetos.

En este marco, como afirma Palacios (2020), la predicción del éxito y rendimiento escolar, en educación, apeló a la psicología para contar con parámetros de “normalidad” que le permitieran explicar por qué no aprendían quienes no aprendían, identificando en los sujetos (alumnos con escolarizaciones fallidas) los atributos que habrían de explicar la dificultad. La utilización y aplicación de procedimientos psicológicos para legitimar decisiones escolares (como la clasificación de sujetos según resultados de tests o la segregación escolar en base a cuadros patológicos) constituye, aún hoy, una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas se recurren a diagnósticos psicopedagógicos. Esto nos interesa tenerlo en cuenta en nuestro análisis, ya que muchas veces se desatiende a las trayectorias sociales e históricas de los estudiantes, asumiendo criterios descontextualizados de su inscripción cultural, y dando prioridad a un modelo médico de abordaje del problema. En sintonía con esto mismo, también podemos decir que si bien los “diagnósticos” escolares pueden ser utilizados para conocer una situación concreta respecto de los saberes previos de los estudiantes (por ejemplo en las evaluaciones diagnósticas); cuando, por el contrario, se relacionan con identificar un conjunto de síntomas, comportamientos, “anomalías” o “déficits” de los sujetos hay que tener especial atención en no caer en una patologización de los alumnos en cuestión. Por lo tanto, en consonancia con lo planteado, creemos de suma importancia atender a la complejidad y diversidad de estudiantes que habitan hoy las aulas desde una perspectiva psicoeducativa que contemple modificar, repensar los discursos, saberes y prácticas escolares, en pos de reconocer a los alumnos como sujetos de derecho.

Por otra parte, creemos que el trabajo de McDermott (2001) puede servirnos para analizar las tareas que le asignan a los estudiantes así como también sus reacciones en este segundo problema, ya que nos permiten reflexionar que estas actividades no estaban pensadas para este grupo por completo. Nos referimos a que las dificultades que se les presentan a los estudiantes, además de ser del tipo material (porque no tienen lápices, por ejemplo), pueden tener que ver con una supuesta arbitrariedad en las actividades, lo que provocaría una división y diferenciación entre los alumnos de la clase entre los que pueden y los que no, a los que les resultan más fáciles las actividades y a quienes más difíciles. Así, se produce una “degradación” de aquellos que no logren realizar las actividades correctamente. El aprendizaje, entonces, como dice McDermott (2001), no está ‘en la cabeza’, sino en las relaciones entre las personas y los significados que se ponen en juego.

Finalizando nuestro análisis y en atención a lo anteriormente dicho, nos parece fundamental tener en cuenta lo que plantea Del Cueto (2015) en relación a tener en cuenta las vivencias de los estudiantes como unidad de análisis, para los procesos de enseñanza, ya que la vivencia refleja nuestra relación afectiva y cognitiva con la realidad, al mismo tiempo que orienta nuestra acción en el mundo. Por lo tanto, la vivencia no es sólo individual sino también social, y por ello la institución escolar debe ser capaz de crear y trabajar algunas condiciones de educabilidad que permitan la efectiva inclusión educativa de todos.

#### Bibliografía utilizada

- Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad, Situación social del desarrollo y vivencia.
- González Rey, F. (2010) “Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural, un camino hacia una nueva definición de subjetividad”.
- Lacasa, P (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 1989, 45, 7-23
- Mc Dermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje.
- Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc
- Palacios, A. (2020) Una mirada crítica de los discursos y las prácticas psicológicas y educativas. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M.. Conocimiento psicoeducativo en acción. Buenos Aires, Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112620>

- Pedragosa, M. A. (2015). Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc
- Pedragosa, M. (2018). Una mirada psicoeducativa sobre la construcción del conocimiento profesional docente En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M., Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación (I). Buenos Aires, Edulp.
- Pedragosa, M. (2020). Orientación educativa universitaria: acciones de intervención integral. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M. Conocimiento psicoeducativo en acción. Buenos Aires, Edulp.
- Sole, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación (50)