



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

# Sujetos de la educación





**APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR**

# Sujetos de la educación

**Flavia Terigi<sup>1,2</sup>**  
Noviembre de 2009

.....  
<sup>1</sup> Profesora universitaria especializada en asignaturas afines a la temática del módulo. Formadora de maestros en un instituto superior de formación docente y de profesores de nivel secundario en dos universidades nacionales.

<sup>2</sup> La autora agradece la colaboración de la Lic. Valeria Buitrón en la búsqueda de materiales y en el procesamiento de algunos componentes de este documento; a la Lic. Perla Zelmanovich la revisión de las ideas expuestas en el núcleo temático “La constitución de la/s subjetividad/es: el aporte del psicoanálisis”; y al Lic. Ricardo Baquero su atenta lectura de los otros núcleos temáticos y sus valiosos aportes sobre cada uno. Como cabe, ninguno de ellos es responsable de las consideraciones que se presentan en este documento.

**Presidenta de la Nación**  
Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

**Ministro de Educación**  
Prof. ALBERTO SILEONI

**Secretaria de Educación**  
Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

**Secretario General del Consejo Federal de Educación**  
Prof. DOMINGO DE CARA

**Secretario de Políticas Universitarias**  
Dr. ALBERTO DIBBERN

**Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente**  
Lic. GRACIELA LOMBARDI

**Área Desarrollo Institucional - INFD**  
COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

**Área Formación e Investigación - INFD**  
COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

**Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD**  
Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Flavia Terigi  
Sujetos de la educación. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.  
66 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)  
  
ISBN 978-950-00-0765-8  
  
1. Formación Docente . I. Título  
CDD 371.1

**Coordinación General**  
María Cristina Hisse

**Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular**  
Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –  
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

**Asistente operativa**  
María Emilia Racciatti

**Diseño y diagramación**  
Ricardo Penney

**Corrección de estilo y edición general**  
Ana María Mozian

**Instituto Nacional de Formación Docente**  
Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200  
www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
Presentación	9
Propósitos de este documento	11
CAPÍTULO 1	
Objetivos de la unidad curricular	12
CAPÍTULO 2	
Enfoque del módulo	13
1. El sujeto como problema	13
2. Las diferentes disciplinas que convergen en el estudio de la problemática del sujeto	14
3. El sujeto de/ en la educación. Sujetos y alumnos	16
4. Sujetos de/ en la Educación y Psicología Evolutiva	17
5. Sujetos de/ en la Educación y Psicología Educacional	18
6. Ideas básicas que sostienen el módulo	19
CAPÍTULO 3	
Núcleos temáticos propuestos para una unidad curricular sobre los sujetos de la educación	21
1. Escolarización y desarrollo ontogenético	21
2. Lo que sabemos sobre el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje: el aporte de las principales teorías psicológicas	27
3. La constitución de las/s subjetividad/es: el aporte del psicoanálisis	32
4. Niños/as, adolescentes y jóvenes en plural	36
5. Los procesos de conceptualización de los alumnos en el aprendizaje de contenidos escolares	42
6. Los sujetos en el sistema escolar: consideraciones sobre las trayectorias escolares	47...

CAPÍTULO 4

<b>Orientaciones para posibles trabajos de campo</b>	<b>53</b>
1. El análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos:	<b>55</b>
Un ejemplo: Las ideas de los niños y niñas de nivel primario sobre la tierra como cuerpo cósmico	
2. El análisis de las interacciones en sala de clases	<b>57</b>
Un ejemplo: Las intervenciones docentes y las interacciones entre pares en las clases de matemática del nivel primario, sobre la enseñanza del sistema de numeración, en escuelas con diferentes perspectivas didácticas.	

CAPÍTULO 5

<b>Recursos disponibles en la web</b>	<b>62</b>
1. Materiales útiles para la programación de actividades de análisis	<b>62</b>
2. Reservorios virtuales de revistas y artículos especializados	<b>63</b>
3. Revistas on line recomendadas	<b>64</b>
4. Reservorios virtuales de información estadística	<b>66</b>

Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

María Cristina Hisse  
Andrea Molinari

# Presentación

Este documento trata de los enfoques, propósitos, contenidos y posibles estrategias formativas de una unidad curricular de la formación general de los planes de estudio de formación inicial de maestros/as y profesores/as del sistema educativo argentino, que pudiera denominarse “Sujetos de la Educación”.<sup>1</sup> Ha sido elaborado en el marco del proceso de producción de materiales curriculares iniciado por el área de diseño curricular del Instituto Nacional de Formación Docente, y fue pensado como aporte a los profesores/as que pudieran estar involucrados en el dictado de una asignatura sobre la temática. No tiene carácter prescriptivo –no podría tenerlo- pero sí orientativo de la clase de asuntos que un profesor o una profesora formadores de docentes podrían tomar en consideración si se les asignara una unidad curricular denominada “Sujetos de la Educación” (o similares) en los planes de formación inicial de maestros y profesores que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires elaboran en cumplimiento de lo establecido por la Ley 26206 de Educación Nacional.<sup>2</sup>

Ha sido estructurado en cinco capítulos. En el primero, se formulan los objetivos de la unidad curricular, teniendo en cuenta que se trata de formar maestros y profesores. En el segundo, se exponen los fundamentos de la unidad curricular y los aportes específicos que está en condiciones de realizar a la formación de maestros y profesores. El capítulo ofrece un planteamiento sucinto del campo de problemas en torno a los sujetos de la educación y fundamenta el interés de una unidad curricular indisciplinada.

En el capítulo 3, el más extenso del trabajo, se desarrollan seis núcleos temáticos que permiten desplegar la cuestión de los sujetos de y en la educación. El capítulo ha sido elaborado teniendo en cuenta que los posibles profesores/as de esta asignatura tienen distintos perfiles académicos (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, eventualmente sociólogos...).

En el capítulo cuarto, se ejemplifican posibles trabajos de campo para la unidad curricular “Los sujetos de la educación” y otras afines, como “Sujetos de la Educación Inicial”, “Sujetos de la Educación Primaria” o “Sujetos de la Educación Secundaria”. Se incluyen bajo la convicción de que los trabajos de campo pueden ofrecer a los estudiantes una oportunidad de experimentar el análisis de algún componente de la realidad educativa con las herramientas conceptuales y metodológicas de esta/s unidad/es curricular/es.

<sup>1</sup> Cabe señalar que, en relación con la diversidad de sujetos que convergen en la escuela, este documento se centra en quienes participan en ella en calidad de alumnos y alumnas. Ello no entraña un desconocimiento de otros sujetos que participan de la situación escolar, en particular de los docentes y las familias o grupos responsables de la crianza.

<sup>2</sup> Como se sabe, la Ley de Educación Nacional ha extendido la carga horaria total de la formación inicial de los maestros y maestras de niveles inicial y primario. Al hacerlo, obliga a un proceso de reformulación curricular de los planes correspondientes a tal formación.

Adicionalmente, en la medida en que las estructuras curriculares provinciales previas hayan contemplado un área, campo o trayecto de la formación general común a todas las carreras de formación docente, la reformulación curricular puede alcanzar no sólo a las carreras de formación de maestros-as sino también a las de profesores.

En el último capítulo se presenta una selección de recursos que los/as profesores pueden encontrar en la *web* para la organización de la/s unidad/es curricular/es ligadas con la problemática de los sujetos de la educación. Esta selección se considera de gran interés para potenciar la formación de los futuros docentes en el uso de las tecnologías de la información. La incorporación de los futuros maestros y profesores a procesos de formación e indagación en entornos virtuales les ofrece una experiencia que necesitan, al menos por dos motivos: para vivenciar y comprender los cambios contemporáneos con respecto a la producción y circulación del saber, y para aproximarse a la manera como aprenden, comparten y viven las actuales generaciones de alumnos/as (entre ellos, ellos mismos), y las que se les presentarán en el futuro.

El material se propone como referencia en los procesos de formulación curricular y en los de programación didáctica de las asignaturas respectivas pero, debido a su carácter orientativo y no prescriptivo, va acompañado de una invitación a enriquecerlo con las perspectivas y las experiencias de sus lectores, especialmente de quienes han tenido o tienen a su cargo el dictado de las instancias curriculares afines, comoquiera que puedan haberse denominado en los respectivos planes de estudio. Ello no sólo porque ningún documento general puede acomodarse completamente a las circunstancias diversas en que se desenvuelve la formación de docentes, sino también porque la relativa novedad de algunos temas, la todavía insuficiente consolidación de un corpus de saberes en torno a los sujetos de la educación, y aun la difusa delimitación del campo problemático del sujeto, hacen necesaria la colaboración profesional de que quienes estamos interesados en estas temáticas y en su aporte posible a la formación de maestros y profesores.

En tal sentido, el documento ha sido elaborado teniendo en cuenta las dificultades que plantea una unidad curricular que, por su objeto, no se presta a un tratamiento disciplinar de los contenidos, y confiando en que, en la medida en que en los institutos de formación docente se desarrolle esta asignatura, irá constituyendo su propia tradición.

Se subraya la importancia de ponderar los contenidos de ésta (y de cualquier otra) asignatura en relación con el plan de estudios que integra, trabajando sobre el proyecto de conjunto de que nos habla Zabalza cuando reclama que los profesores debemos desarrollar una “mentalidad curricular” (Zabalza, 1989), e instando por tanto a los formadores a mirar su materia con esa mentalidad. Los planes de estudio son fabricaciones específicas; una instancia curricular no puede analizarse fuera del balance del plan que integra, ni puede programarse sola, como si los procesos formativos comenzaran y se agotaran en ella: se programa en relación con otras y en el marco de un plan que constituye un proyecto formativo de conjunto sostenido por el equipo docente de una institución.

## Propósitos de este documento<sup>3</sup>

- Fundamentar el interés del abordaje de la problemática de los sujetos de y en la educación, con máxima apertura hacia los aportes de distintas perspectivas disciplinares.
- Proporcionar a los profesores/as de una unidad curricular que se denomine “Sujetos de la educación” elementos conceptuales para establecer el alcance de la unidad curricular y para ensayar sus propias programaciones.
- Proveer referencias bibliográficas clásicas y actualizadas para el tratamiento de los distintos núcleos temáticos.
- Ofrecer ejemplos de la clase de actividades formativas que pueden ofrecerse a los futuros maestros y profesores, con especial énfasis en la realización de trabajos de campo y el recurso a reservorios virtuales de información.

### Referencia:

Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Tercera edición. Madrid: Narcea.

<sup>3</sup> Formulados tomando como referentes a los profesores/as de la unidad curricular,

Capítulo 1

Objetivos de la unidad curricular<sup>4</sup>

Los objetivos de una unidad curricular denominada “Sujetos de la educación” no pueden determinarse de manera tal que tengan validez en cualquier circunstancia. Dependen del lugar de la unidad en el plan de estudios y de la delimitación que realicen los profesores entre las unidades curriculares que pueden converger en el tratamiento de los procesos de constitución subjetiva. Podría, desde luego, no existir una unidad curricular específica, en cuyo caso sería deseable que algunos de sus objetivos fueran atendidos por otras instancias. Formuladas estas salvedades (que deben tenerse en cuenta también a propósito de otros componentes de la programación, y no sólo de los objetivos), consideramos razonable proponer como objetivos de “Sujetos de la Educación” que los futuros docentes:

- Comprendan los procesos de constitución subjetiva en distintos niveles de análisis, con el aporte de distintas perspectivas disciplinares que convergen en el estudio de la ontogenia.
- Incorporen conocimientos que les permitan reconocer la singularidad de los procesos de constitución subjetiva en contextos culturales diversos y cuestionar los planteamientos de homogeneidad y normalidad en el desarrollo ontogenético.
- Consideren la diversidad y particularidad de los aprendizajes en la crianza y en la escuela, identificando continuidades y hiatos, con especial énfasis en los procesos de conceptualización en uno y otro ámbito.
- Se inicien en el conocimiento de las teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo que brindan herramientas de análisis útiles para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva.
- Desarrollen una mirada atenta a los procesos individuales y grupales que se despliegan en el escenario escolar.
- Formen capacidades de intervención adecuadas para producir efectos formativos valiosos tanto sobre los sujetos como sobre los grupos de aprendizaje.
- Analicen el carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicológicos en general y psicoeducativos en particular en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo, la diversidad, la relación familia/ escuela y el fracaso escolar masivo.
- Desarrollen conocimientos, actitudes y aptitudes profesionales necesarias para el trabajo de articulación interdisciplinaria con equipos profesionales que intervienen en el ámbito educativo.

<sup>4</sup>A diferencia de los propósitos, los objetivos están formulados tomando como referentes a los estudiantes de la unidad curricular, docentes en formación.

Capítulo 2

Enfoque del módulo

Se suele llamar *sujeto de la educación* al individuo que va a ser educado o al que se le va a enseñar: un sujeto supuestamente preexistente a la relación educativa, estudiado por la psicología evolutiva y, en general, por las ciencias de la educación. Esta idea usual tiene que ser discutida si se pretende abrir un campo de problematización en torno al sujeto. En este documento se asume la perspectiva de que cada sujeto es una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias: se es sujeto *en* situación y *de* la situación. “El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto *de* y *en* las situaciones educativas” (Cerletti, 2008:108. La bastardilla es nuestra). La constitución subjetiva no es previsible, está librada al azar del encuentro, al que no preexiste. Ello implica tomar en serio el carácter productivo del sistema escolar, poniendo en el centro de los procesos de constitución subjetiva la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar, y entendiendo a la escolarización como parte del diseño del desarrollo humano históricamente producido y, por lo tanto, contingente.

1. El sujeto como problema

La cuestión de sujeto está atravesada por los debates teóricos y políticos que suscita la crisis de la noción moderna de sujeto. En el mundo metateórico de la modernidad, el sujeto constituía el núcleo duro de una identidad que se reconocía a sí misma como tal, que se diferenciaba del objeto que tenía enfrente y prescindía de cualquier otredad. Esta noción de sujeto moderno está firmemente apoyada sobre el *cogito cartesiano*: un sujeto “unitario, autocentrado, racional, consciente de sí mismo” (Pineau, 1999:40). El discurso de la modernidad ha ofrecido de distintos modos la imagen de un ser consciente, racional y libre, cuya razón lo llevaría a controlar el mundo natural, disminuyendo la incertidumbre (Beck, 2006).

La mirada de la pedagogía sobre los alumnos es tributaria de esa noción moderna de sujeto. Señala Pineau que la modernidad convierte a la educación en el proceso por el cual el hombre se vuelve hombre, sujeto moderno, cartesiano, con las características antes apuntadas (Pineau, 1999). La educación tenía además la expectativa de eliminar las limitaciones derivadas del nacimiento y de permitir que los humanos tuvieran su lugar en el tejido social sobre la base de su libre decisión y su actuación individual, para las cuales los formaría la escuela.

Sin embargo, el sujeto de la educación así definido no ha estado exento de tensiones. Así, no puede dejar de señalarse la paradoja de la educación concebida por la tradición iluminista: por un lado, debía satisfacer el objetivo de autonomía del sujeto, haciéndolo capaz de servirse de su propia razón sin



tutelas ajenas; pero al mismo tiempo debía responder a la necesidad social de que ese sujeto fuera gobernable (Cerletti, 2008).

Somos testigos, sujetos y objetos, de una fenomenal fractura del discurso de la modernidad en torno al sujeto. Los planteos de los pensadores posmodernos coinciden en generalizar la caída del proyecto ilustrado y el agotamiento de la razón moderna. Sin necesidad de adscribir plenamente a esa coincidencia, podemos reconocer que transitamos un momento histórico atravesado por las ideas de lo provisorio, fugaz y transitorio, y también por la noción de riesgo debido a la socialización de las destrucciones de la naturaleza (Beck, 2006). Con relación a estos procesos de rupturas aceleradas, se ubica una crisis de sentido del discurso emancipador del humanismo moderno. La confusión, la desorientación, el desconcierto, se expresan en la desconfianza hacia las posibilidades emancipadoras de la sociedad. Butler acuña el concepto de *vidas precarias* para denunciar la diferencia entre el desamparo original, propio de la condición humana, y el desamparo restrictivo de lo humano que se basa en la exclusión: “La vida se cuida y se mantiene diferencialmente, y existen formas radicalmente diferentes de distribución de la vulnerabilidad física del hombre a lo largo del planeta. Ciertas vidas están altamente protegidas, y el atentado contra su santidad basta para movilizar las fuerzas de la guerra. Otras vidas no gozan de un apoyo tan inmediato y furioso, y no se calificarán incluso como ‘vidas que valgan la pena’” (Butler, 2006:58). La crítica a la exclusión se extiende al mundo escolar: es suficientemente conocida la sospecha sobre la capacidad de la educación escolarizada para producir igualdad en quienes la sociedad discrimina y excluye.

En virtud de lo expuesto, tratar la problemática del sujeto de la educación en la formación de maestros y profesores implica proponer un debate sobre las formas de producción de subjetividades, pero también sobre el sentido y la crisis de la educación moderna. La escolarización es *una manera* de dar tratamiento a la humanidad; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, así sea la del fracaso (Baquero y Terigi, 1996). Si bien esta caracterización puede parecer excesivamente dura con respecto a una práctica que se considera no sólo deseable sino un derecho subjetivo, nos permite insistir en que la cuestión del sujeto de la educación y en la educación debe ser tratada sin que nuestro compromiso con los *derechos del niño* nos lleve a desconocer el carácter *político* del proyecto escolar y las decisiones que involucra sobre la manera en que nuestras sociedades (atravesadas por la escuela) producen subjetivación.

## 2. Las diferentes disciplinas que convergen en el estudio de la problemática del sujeto

Podemos definir al sujeto *de/en* la educación como un *sistema complejo*. Esto significa que estamos frente a un objeto caracterizado por fenómenos que están determinados por procesos donde entran en interacción elementos que pertenecen al dominio de distintas disciplinas (García, 1986). Aceptado que el campo del sujeto es un campo en construcción y también sumamente dinámico, es necesario sopesar la dificultad que impone, a una unidad curricular centrada en el sujeto *de/en* la educación, la necesaria concurrencia de disciplinas muy diversas. Entre ellas, la filosofía que aporta debates sobre la noción misma de sujeto y sobre la crisis de la modernidad; la sociología, que aproxima nociones importantes para plantear las dinámicas de la acción de los sujetos; la antropología, que ilumina contrastivamente

aspectos poco visibles de la experiencia contemporánea; la psicología que, en la medida en que puede desprenderse de su *corset* normativo, se convierte en una referencia valiosa para entender los procesos de constitución subjetiva; y, por supuesto, la pedagogía. Sin que este listado sea exhaustivo, es suficientemente amplio como para que quede planteada una aproximación a la complejidad del problema teórico que se tiene por delante.

Ahora bien, durante décadas las disciplinas modernas se han desarrollado especializándose, bajo el supuesto de que cada una podía abordar dimensiones diferentes de la experiencia humana. Problemas teóricos importantes como la oposición entre objetivismo y subjetivismo<sup>5</sup> en la producción de la acción humana resultan en parte efectos de esos modos *disciplinados* de acumulación de saber.<sup>6</sup> La oposición objetivismo/ subjetivismo ilustra las dificultades teóricas que podemos encontrar para la articulación de contenidos de distintas disciplinas en torno a la problemática del sujeto, sobre todo si no queremos reducir el tratamiento de esta problemática a una simple yuxtaposición de saberes disciplinados.

La decisión de constituir un campo del “Sujeto de la educación” en los planes de estudio de la formación de maestros y profesores responde a la definición de módulo que ofrece la Res. CFE 24/07, en la que los módulos son caracterizados como “*unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo*”.<sup>7</sup> Las dificultades del campo de saberes pueden suscitar razonablemente el siguiente interrogante: ¿puede una asignatura de un plan de estudios satisfacer la difícil situación de atender adecuadamente a un objeto definido como un sistema complejo, cuando el propio campo de saberes no lo consigue del todo? Nuestra perspectiva es que, sin desconocer las dificultades que se presentan, una instancia curricular *indisciplinada* resulta facilitadora: la creación de instancias curriculares no disciplinares se justifica especialmente en los casos en que las disciplinas tradicionales tienen problemas para tratar ciertos objetos de conocimiento o cierto campo de problemas. Más aun, es justamente la creación de instancias curriculares lo que permite construir una tradición de enseñanza sobre estos temas *indisciplinados*.<sup>8</sup>

Aunque los planes de estudio puedan no contar con una instancia como ésta, usualmente cuentan con otras que responden al mismo tipo de definición: “Sujetos de la Educación Inicial”, “Sujetos de la Educación Primaria”, “Sujetos de la Educación Secundaria”, etc. Los planteamientos de este documento pueden ser relevantes para esas instancias curriculares, en la medida en que la denominación “*Sujetos de...*” no sea un mero cambio de nombre a la tradicional perspectiva psicoevolutiva, sino la expresión de un esfuerzo por abordar los procesos de constitución subjetiva en el sistema escolar entendiendo al sujeto *de y en* la educación como un sistema complejo en constitución.

<sup>5</sup> El objetivismo encuentra en la descripción de las condiciones objetivas el fundamento suficiente (o condicionamiento social) de las prácticas. Por su parte, el subjetivismo transforma a la biografía del actor (o los elementos considerados relevantes en la biografía del actor) en toda la explicación de su práctica. No se trataría de matizar una y otra posición sino de poner en cuestión la operación de escisión entre individuo y sociedad en la que se basan.

<sup>6</sup> Ilustremos la complejidad de esta oposición con un debate reciente en el campo de la Sociología, una de las disciplinas que aporta a la problemática de los sujetos. Según Wacquant, Bourdieu propone el concepto de *habitus* a fin de trascender la oposición entre objetivismo y subjetivismo en la explicación de las conductas, en tanto la *de habitus* es una noción mediadora que ayuda a romper con el dualismo entre individuo y sociedad, al captar la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad (Wacquant, 2004). Lahire, sin embargo, señala que el empleo del concepto de *habitus* en las investigaciones iniciales de Bourdieu adopta un sentido reproductivista y unicista, y discute las condiciones para un uso más matizado del concepto, donde se recupere su papel de mediación entre objetivismo y subjetivismo (Lahire, 2004).

<sup>7</sup> Consejo Federal de Educación. Resolución n° 24/2007. Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Párrafo 85.1, página 25.

<sup>8</sup> Conviene recordar que las disciplinas que tenemos por “tradicionales”, como la Psicología Educacional o la Sociología de la Educación, no existen desde la noche de los tiempos, y que si han llegado a ser tradicionales es entre otras razones porque se les permitió construir una tradición de enseñanza.

3. El sujeto de/ en la educación. Sujetos y alumnos

En otro análisis (Baquero y Terigi, 2006) hemos mostrado las características de las escuelas y del dispositivo escolar en su conjunto como peculiares de un cierto proyecto político sobre la infancia. Si la escuela es un producto histórico, sus sujetos también lo son. En nuestra cotidianeidad se nos confunden las características de los chicos de seis años o de los adolescentes de trece con las características de los alumnos de primer grado de la escuela primaria o de los de primer año de nuestra tradicional escuela secundaria. Sin embargo, un niño y un alumno, un adolescente y un estudiante, no son equivalentes.

Un niño, un adolescente, no es un ente natural: es un sujeto producido socialmente en unas determinadas coordenadas sociohistóricas. En sociedades cada vez más diferenciadas, como la nuestra, la homogeneidad del universo familiar y de los procesos de crianza que se presupone en el concepto naturalizado de infancia está visiblemente desmentida. No se puede pensar en saberes sobre el desarrollo subjetivo despojados de referencias a las prácticas instituidas en que se constituyen los sujetos; por ejemplo, no es posible estudiar de modo *neutral* las adquisiciones de conocimientos, como si la crianza o la vida cotidiana de los niños fueran contextos *naturales* (Castorina, 2007), para luego ver cómo funcionan esos conocimientos en la escuela.

Por otro lado, la escuela somete a los niños y adolescentes a un cierto régimen de trabajo (que creemos justificado por el beneficio de los aprendizajes) que interviene productivamente en un desarrollo subjetivo que no puede pretenderse “natural”. El régimen de trabajo escolar contribuye a constituirlos no sólo como alumnos sino también como niños o adolescentes. La escuela define lo que es esperable y lo que no: no sólo lo que significa un “alumno medio”, sino también un “niño normal”, ofreciendo a ambos como términos de comparación para el comportamiento y el desempeño de los sujetos reales.

Este material se construye desde una perspectiva advertida acerca del modo en que la escuela genera la condición de *alumno* y sobre la influencia del dispositivo escolar en nuestra visión no sólo *naturalizada* sino también *normalizada* de la infancia y de los procesos de constitución subjetiva (Baquero y Terigi, 1996). La naturalización dota al sujeto de rasgos y capacidades que se pretenden intrínsecos a su naturaleza infantil (o adolescente, o adulta); por su parte, la normalización lo pretende transitando por un único camino de desarrollo según niveles uniformes, y mide como desvío, como retraso, etc., todo alejamiento de ese camino. Una asignatura sobre los sujetos de/en la educación pone en cuestión los discursos naturalistas y normalizadores sobre el desarrollo, constituidos en estrecha vinculación con las prácticas instituidas (Walkerdine, 1995), entre ellas las escolares. El reconocimiento de que la producción de saberes sobre los sujetos depende de relaciones de fuerza y de prácticas que subyacen a ella no impide sostener la producción de discursos según reglas y métodos de investigación, pero exige incorporar a esta producción la crítica de las condiciones de producción de saberes y a sus efectos, como la naturalización de la vida psicológica.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Para una discusión de la naturalización en psicología del desarrollo, sugerimos la lectura de Castorina, 2007.

4. Sujetos de/en la Educación y Psicología Evolutiva

La creación de una instancia curricular como ésta tiene la intención de intervenir decididamente en cierta mirada psicoevolutiva sobre los sujetos, a favor de enfoques que plantean las particularidades del desarrollo ontogenético en los procesos sociohistóricos y, en particular, en el dispositivo escolar. Se debate con las asignaturas que adoptan un enfoque evolutivo naturalista,<sup>10</sup> y ese debate justifica una selección de contenidos que incorpora dimensiones de análisis poco trabajadas en tal enfoque, como las relativas a las condiciones pedagógicas de la escolarización y su posible impacto en la formación subjetiva.

Durante muchos años, la *Psicología Evolutiva* ha sido el principal referente disciplinario para el tratamiento de la cuestión de los sujetos, resuelta en numerosos programas elaborados por los profesores mediante la presentación de las secuencias de desarrollo evolutivo informadas por las diversas corrientes psicológicas. El enriquecimiento teórico e investigativo que ha tenido lugar en las últimas décadas, gracias entre otros a los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, ha generado procesos de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. En una mirada que toma a los sujetos *de/en* la educación como foco de análisis, el campo de saberes se amplía para incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas, los trabajos recientes en torno a los procesos de comunicación en sala de clases, y un número importante de estudios que ponen de relieve la peculiaridad de las demandas y procesos cognoscitivos que tienen lugar en la escuela.

No se trata de añadir a los planteos psicoevolutivos tradicionales otras perspectivas disciplinarias, sino de privilegiar los enfoques teóricos y aportes investigativos que estén en condiciones de responder al sentido de la conceptualización sobre los sujetos que fue explicitada. Tampoco se trata de descartar todo lo que sabemos acerca de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos gracias a la investigación psicológica, sino de evitar naturalizar el sujeto producido por ese saber, y de considerar por tanto en el análisis el papel que cumplen las psicologías del desarrollo en la producción de prácticas culturales en general y pedagógicas en particular.

“*A nosotros no nos prepararon para esto*”, escuchamos lo que dicen maestros y profesores en ejercicio en numerosas oportunidades. Tantas veces leemos y escuchamos que la diversidad que caracteriza al alumnado del sistema educativo los encuentra faltos de respuestas, por haber sido formados con la imagen de un sujeto/alumno que no es el que encuentran en las escuelas... La formación inicial es la oportunidad para enviar a las escuelas maestros y profesores con mejores marcos conceptuales y estrategias de intervención, y con un planteamiento reflexivo sobre su posición como adultos en los procesos de constitución subjetiva de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos.

<sup>10</sup> Las perspectivas evolutivas son constitutivas de una teoría psicológica sobre el sujeto. Lo que se pretende poner en cuestión son las perspectivas evolutivas *de corte naturalista*, sostenidas por operaciones escisionistas que han sido ampliamente cuestionadas (véase, por ejemplo, Castorina, 2005).

5. Sujetos de/en la Educación y Psicología Educacional

En los procesos de modificación de los planes de estudio de la formación de maestros y profesores, se ha planteado la opción entre instancias curriculares como la que nos ocupa y la asignatura *Psicología Educacional*, propuesta por la Resolución 24 entre los ejemplos de disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos cuya enseñanza debe recuperarse en los nuevos planes. Esta opción se plantea sobre todo cuando la incorporación de Psicología Educacional obliga a considerar el peso del conocimiento psicológico en particular, y también el de la llamada “formación general”, en el balance horario del plan de estudios al que se integra.

Sin embargo, *Psicología Educacional* y *Sujetos de la Educación* no son definiciones curriculares alternativas. Si *Sujetos...* puede plantearse y de hecho se plantea como una opción alternativa -aunque teóricamente diferente- de *Psicología Evolutiva* (según se ha expuesto en el apartado previo), en cambio no constituye otra formulación de los mismos problemas que *Psicología Educacional*, y no comparte los mismos referentes empíricos.

La *Psicología Educacional* es una disciplina con gran tradición en las ciencias de la educación (no así en la formación docente, lo que debe ser señalado). Desde luego, las relaciones entre Psicología y Educación, tanto en el plano disciplinar como en el de las prácticas instituidas, hacen factibles las intersecciones con otros campos, como el de la Didáctica o el propio campo del Sujeto del que nos ocupamos en este material. Pero el perfil disciplinar de una *Psicología Educacional* obliga a mantener los contenidos dentro de los parámetros centrales de la disciplina como tradición de investigación: su objeto, su/s unidad/es de análisis, sus problemas teóricos y metodológicos, los principales debates que estructuran la producción contemporánea en el campo. Dependiendo del enfoque adoptado, no es forzoso que en una asignatura denominada *Psicología Educacional* se dé tratamiento al problema del desarrollo subjetivo que, en cambio, en *Sujetos de la Educación* ingresa por derecho propio. Aún cuando los enfoques teóricos de una *Psicología Educacional* lleven a dar ingreso a las teorías psicológicas del desarrollo y el aprendizaje,<sup>11</sup> resulta injustificable considerar dentro del campo otras perspectivas teóricas, como el psicoanálisis o las teorías sociológicas del *habitus*.

Esta argumentación no discute el interés de que *Psicología Educacional* se integre a la formación de maestros y profesores.<sup>12</sup> Más bien señala que los aportes que esta asignatura puede realizar son distintos a los que puede esperarse de otra denominada *Los sujetos de la educación* o *Psicología Evolutiva*. De todas formas, los planes de estudio son fabricaciones específicas, y una instancia curricular no puede analizarse fuera del balance del plan que integra; por consiguiente, se subraya la importancia de ponderar los contenidos de esta (y de cualquier otra) asignatura en relación con el plan de estudios al que se incorpora.

<sup>11</sup> El documento sobre Psicología Educacional elaborado por Ricardo Baquero para esta serie es un ejemplo claro de este enfoque.

<sup>12</sup> Aunque sí cabe discutir de qué manera se integra, pues los propósitos y contenidos deben ajustarse a las metas generales del profesional que se quiere formar, un maestro o profesor, distinto del psicólogo o del licenciado en ciencias de la educación, que son las formaciones en las que se ha desarrollado la tradición de enseñanza de esta disciplina.

6. Ideas básicas que sostienen el módulo

1. El sujeto es emergente de la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales que lo determinan. En esa trama, las relaciones tempranas adquieren un lugar fundamental en los procesos de constitución subjetiva.
2. Los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura son solidarios y, en cierta medida, inescindibles.
3. La escolarización es una invención humana reciente que se ha convertido en parte sustantiva del desarrollo subjetivo y que encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.
4. La escuela se ofrece como espacio de los “otros” -el de los conocimientos, el de la apertura a otros mundos - que enriquece la realidad psíquica del sujeto y puede permitirle potenciar el pensamiento, el aprendizaje y la autonomía.
5. Lo que sabemos sobre los procesos de constitución subjetiva es en buena medida lo que sabemos sobre el desarrollo psicológico en sociedades profundamente transformadas por la escuela, lo que obliga a estar advertidos sobre la naturalización y normalización de unos saberes así contruidos.
6. En el mundo contemporáneo, la ilusión de homogeneidad identitaria ha cedido el paso al reconocimiento de contextos culturales heterogéneos para prácticas humanas principales como la crianza, el juego, el trabajo o la escolarización.
7. Ese reconocimiento tiene consecuencias importantes para una práctica educativa con tradición normalizadora, que debe transformarse hacia prácticas que posibiliten a los sujetos *de/en* la educación itinerarios de aprendizaje equivalentes, variables y sostenidos en el tiempo.

Referencias

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. En: *Enfoques pedagógicos, serie internacional*. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996. Pp. 27/44.

Beck, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos aires: Paidós.

Castorina, J. A. (2005). “Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Castorina, J. A. (2007). “Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo”. En Castorina, J. A. y colaboradores (2007), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.

García, R. (1986). “Conceptos teóricos para el estudio de sistemas complejos”. En Leff, E. (coord.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México: Siglo XXI.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

Pineau, P. (1999). “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”. En: *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), pp. 39-61.

Wacquant, L. (2004). “Esclarecer o Habitus”. En: *Sociología. Problemas e prácticas*, 25, Fall 2004. Lisboa. Disponible en: [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf) [Fecha de consulta: 2 de setiembre de 2007]

Walkerdine, V. (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana”. En Larrosa, J. (ed.) (1995), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta (versión inglesa: 1984).

Capítulo 3

Núcleos temáticos propuestos para una unidad curricular sobre los sujetos de la educación

En este capítulo se desarrollan seis núcleos temáticos importantes que convergen en el tratamiento de la cuestión de los sujetos de la educación. Los núcleos temáticos pueden ser transformados en sendas unidades de un programa o constituir la base para una programación diferente. Se trata de los siguientes núcleos:

- 1. Escolarización y desarrollo ontogenético
- 2. Lo que sabemos sobre el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje: el aporte de las principales teorías psicológicas
- 3. La constitución de las/s subjetividad/es: el aporte del psicoanálisis
- 4. Niños/as, adolescentes y jóvenes en plural
- 5. Los procesos de conceptualización de los alumnos en el aprendizaje de contenidos escolares
- 6. Los sujetos en el sistema escolar: consideraciones sobre las trayectorias escolares

En lo que sigue, se desarrollará una breve fundamentación de cada uno, que no pretende ofrecer un desarrollo temático completo, sino destacar los posibles aportes de cada núcleo a la formación de maestros y profesores. La fundamentación estará acompañada de una propuesta de contenidos programáticos, a título de ejemplo; y de bibliografía de referencia para el tratamiento de los asuntos propuestos.

1. Escolarización y desarrollo ontogenético<sup>13</sup>

La escolarización es una invención humana cuya historia es ínfima con respecto al desarrollo filogenético de nuestra especie, y también con respecto a su desarrollo sociohistórico, pero que es decisiva en el desarrollo ontogenético. La escolarización es entendida aquí como parte del diseño del desarrollo

<sup>13</sup> Las primeras formulaciones de las ideas expuestas en este apartado fueron desarrolladas en las clases del Módulo “Relaciones entre escolarización, política educativa y enseñanza”, de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, organizada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Centro de Estudios Multidisciplinarios, durante 2007 y 2008. Una primera versión escrita, ajustada a las características de la escuela primaria, fue presentada en el año 2008 en la clase virtual “La educación de las infancias en el nivel primario” del seminario “Las infancias, la escolarización y el currículum en los niveles inicial y primario” de la Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

humano (Rivière, 2002); un diseño que, debido a la indefensión en que se encuentra el humano al nacer, tiene que ser completado por la cultura.

El desarrollo humano puede ser analizado en tres escalas: filogenética, sociohistórica y ontogenética.<sup>14</sup> Una unidad curricular que se ocupa de los sujetos de la educación se ubica preferentemente en la escala ontogenética, pero la comprensión de esta escala resulta inescindible de las otras dos. La enseñanza de estos contenidos a los futuros maestros y profesores les permitiría integrar en un cuadro más general saberes aprendidos en distintas asignaturas en la escolaridad secundaria, que deben ser recuperados para entender la ontogenia.

La referencia a la *escala filogenética*<sup>15</sup> se hace imprescindible para que los futuros maestros y profesores comprendan que los caracteres propios de la especie (Harris, 2008) se comunican de los miembros adultos a los nuevos miembros por mecanismos biológicos de transmisión genética, y que la indefensión del cachorro humano, debida a su prematuración que es una condición propia del desarrollo filogenético (Delval, 1998), determina la condición social de la crianza.<sup>16</sup>

La referencia a la *escala socio-histórica*<sup>17</sup> es imprescindible para que los futuros docentes puedan desnaturalizar las producciones culturales y las formas de acción humana en distintas prácticas sociales. Si, por ejemplo, analizamos con ellos los cambios de los últimos diez mil años (una décima parte de los cien mil que la ciencia otorga a la especie en la otra escala -Mithen, 1988-), es posible que se sorprendan por lo recientes que son algunas producciones culturales que probablemente consideren parte inseparable de la vida humana, como el sistema de escritura o el de numeración, o el cultivo sistemático de cereales como el trigo y la cebada, que permitió la modificación radical de la dieta humana.<sup>18</sup> La escala socio-histórica permite señalar que las invenciones culturales de la especie se transmiten mediante actividades educativas de distinto grado de estructuración, desde la crianza hasta formas especializadas de instrucción (Martí, 2005); y que, de no ocurrir esa transmisión, las nuevas generaciones no accederían a la producción cultural de la especie (Moreno, 2002).

Considerando lo recientes que son producciones culturales como las que estamos mencionando, se comprende que los innumerables cambios ocurridos en el siglo XX hayan llevado a considerar una aceleración del tiempo histórico; mientras que durante miles y miles de años los cambios se producían y se estabilizaban a lo largo de muchas generaciones, quienes nacimos en el siglo XX ya

<sup>14</sup> Entre quienes trabajamos en el campo educativo la distinción de estas tres líneas se popularizó a partir de la difusión de la Teoría Socio- histórica de Lev Vigotsky, para quien el desarrollo ontogenético sólo puede entenderse como parte de un cuadro más amplio, integrador de tres diferentes dominios genéticos: el evolutivo, el histórico y el ontogenético (Wertsch, 1988, capítulo 2). Para una revisión actualizada del desarrollo en estos tres dominios, véase Tomasello, 2007.

<sup>15</sup> Como se sabe, esta escala se refiere a la base biológica que distingue a nuestra especie de otras con las que convive y de aquellas de las que resulta un momento evolutivo posterior. Del estudio de los cambios en la escala filogenética se ocupan la Biología y la Paleontología, entre otras disciplinas.

<sup>16</sup> Cualquier texto de Biología de mínima base científica incluye gráficos e informaciones que sintetizan la evolución filogenética de nuestra especie, hasta el *sapiens sapiens*. Sin embargo, esos saberes, de una elementalidad inocultable comparadas con el conocimiento acumulado por las ciencias que estudian la evolución filogenética de nuestra especie, tienen dificultades para ingresar a la escuela bajo la forma de contenido escolar, por lo cual es muy probable que los estudiantes que se forman para ser maestros o profesores desconozcan estas cuestiones elementales.

<sup>17</sup> Como es sabido, el análisis del desarrollo humano en esta escala se refiere a los cambios que son producto de la creación cultural: la invención de herramientas y de instrumentos semióticos, la organización de formas de la vida social. Del estudio de los cambios en esta escala se ocupan principalmente la Arqueología y la Historia.

<sup>18</sup> Modificación radical que ofrece un ejemplo, susceptible de ser tratado con los docentes en formación, de cómo una disposición biológica se transforma en enfermedad en el marco de pautas culturales específicas (en este caso, las pautas de producción de alimentos) que nuestra especie ha consolidado recientemente, si consideramos la larga duración de su desarrollo socio- histórico. El fuerte peso de los cereales en la dieta humana genera problemas de alimentación a niños y niñas con dificultades para la asimilación del gluten, dificultades que configuran la llamada *enfermedad celíaca*. Las personas afectadas por la enfermedad celíaca no pueden consumir alimentos que contengan gluten, que se encuentra en el trigo, la avena, la cebada y el centeno (por ello la inscripción "sin TACC", que compila las iniciales de los cuatro cereales, en la rotulación de los alimentos que son aptos para celíacos).

experimentamos en nuestras vidas numerosos cambios producto de transformaciones estructurales, y sabemos que habremos de vivir muchos más. Esta aceleración del cambio histórico, junto a la fascinación, el desconcierto o el temor frente a lo nuevo que genera, y con las dinámicas socioeconómicas que la sostienen, hacen parte de la experiencia subjetiva y son materia pertinente de análisis en esta unidad curricular.

La escala socio- histórica es especialmente importante para ubicar a la escuela en el desarrollo de nuestra especie. La escuela es, en esta escala, una invención extremadamente reciente, lo que contrasta con la imagen naturalizada que solemos tener de la escuela quienes, como los docentes, entramos a la escuela siendo muy pequeños... y nunca más salimos de ella.<sup>19</sup> Quienes trabajamos en el campo educativo tenemos como una de nuestras principales áreas de interés en qué medida la transmisión educativa pone a disposición de las nuevas generaciones (pero, ¿de quiénes?, ¿quiénes quedan afuera?) una parte (pero, ¿qué parte?, ¿seleccionada con qué criterios?, ¿reconstruida de qué manera?) de la producción cultural de la especie; preguntas que abren asuntos de interés para una unidad curricular sobre los sujetos *de y en la educación*.

Los cambios en esta escala pueden impactar, en el futuro, en la modalidad escolarizada de dar tratamiento a la niñez y la adolescencia. Hoy existen medios de comunicación (en especial, los medios que permiten interacciones virtuales) que no requieren la co-presencia de quien enseña y quien aprende. La coincidencia en tiempo y espacio de quien enseña y quienes aprenden es un supuesto fuerte de la escolarización, por lo cual el desarrollo de estos nuevos medios plantea interrogantes acerca de en qué medida la escuela se combinará con otras estrategias de transmisión o será reemplazada por ellas en un futuro indefinido.<sup>20</sup>

La *escala ontogenética*<sup>21</sup> es central en esta unidad curricular. Como señala Martí, la crianza, la educación sistemática y las actividades compartidas con otros son las prácticas sociales en cuya realización se produce el desarrollo ontogenético (Martí, 2005). En esta escala se identifican y producen los procesos de constitución subjetiva que estudia en este módulo.

Un concepto clave en esta escala es el de *plasticidad*. El sujeto se caracteriza por una relativa plasticidad de su organización neurológica, una de cuyas implicaciones más importantes es la existencia de una amplia variabilidad a lo largo de la ontogénesis (Ochaíta y Espinosa, 2004). La neuroplasticidad es una característica específica del sistema nervioso que abre una oportunidad posnatal para el prolongado moldeado cultural o social de nuestra actividad mental, moldeado que adquiere particular significación durante los estadios tempranos del desarrollo (Colombo, 2007). Lejos de negar la existencia de distintas disposiciones biológicas propias de nuestra especie, se trata de reconocer a la

<sup>19</sup> La docencia es, en este aspecto, una profesión peculiar: quienes la ejercemos ingresamos al ámbito de trabajo a muy corta edad y en otra posición –la de alumno–, siendo comparativamente pocos los que tuvieron un pasaje por otras áreas del mundo laboral antes de convertirse en docentes. En ninguna otra profesión moderna se produce esta inmersión temprana en el contexto institucional donde más adelante se desarrollará el trabajo. Esta peculiaridad del trabajo docente justifica la importancia de que la formación docente inicial contribuya a desnaturalizar la escuela y a revisar los aprendizajes implícitos que tuvieron lugar en ella.

<sup>20</sup> Se ha señalado que el universo de los emisores (ciberespacio) procede ya a velocidad superhumana y se vuelve intraducible para el universo de los receptores, que no puede ir más rápido que la materia física de que está hecho nuestro cerebro. "Los individuos no están en condiciones de elaborar conscientemente la inmensa y creciente masa de información que entra en sus computadoras, en sus celulares, en las pantallas de sus televisores, en sus agendas electrónicas y en sus cabezas" (Bifo, 2007:177).

<sup>21</sup> Como es sabido, la escala ontogenética se refiere al desarrollo de cada individuo dentro de nuestra especie. Los cambios en esta escala son el objeto de estudio tradicional de la Psicología Evolutiva. Nuestra discusión con la naturalización (véase el capítulo dedicado al enfoque del módulo) apunta a cuestionar la mirada evolutiva naturalista del desarrollo en esta escala.



plasticidad como una de ellas, y de dar en base a ello el debate que se debe dar a todas las lecturas genéticas de la inteligencia.

Al proyectar en el futuro posibles formas de incorporación a la vida social para los críos de nuestra especie, los adultos organizamos y canalizamos sus actividades en el presente de maneras específicas, con consecuencias que deben ser analizadas: en diferentes momentos socio- históricos, distintas prácticas sociales controlan la actuación de los niños/as y ofrecen determinados cauces para su desarrollo relacionados con el futuro proyectado.

En el marco de estas conceptualizaciones, la escuela debe ser presentada como una invención humana cuya cronología es ínfima con respecto al desarrollo filogenético de nuestra especie, y también con respecto al sociohistórico, pero que en la actualidad es decisiva en el desarrollo ontogenético y ha transformado la especie. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, en distintos momentos según los países pero en el transcurso de unas pocas décadas, tuvo lugar en el desarrollo socio- histórico de nuestra especie un cambio importantísimo, una decisión peculiar conocida como *leyes de escolarización*, según las cuales todos los pequeños de la especie, llegado cierto momento de su desarrollo ontogenético (la edad de ingreso fijada en cada país por las leyes de obligatoriedad escolar), debían incorporarse de manera obligatoria a unas instituciones, llamadas escuelas,<sup>22</sup> a fin de que su educación no se limitara a la crianza, sino que incorporara un conjunto de saberes, disposiciones y prácticas que configuran el *currículum* básico de la escuela moderna.

Con la escolarización, la humanidad universaliza un cambio en la estrategia de crianza (Moreno, 2002), porque deja al menos una parte de ella en manos de una institución externa al grupo primario. La escuela es hoy un asunto que tenemos que mirar en detalle para entender el desarrollo infantil y adolescente, pues se trata, en términos de Rogoff, de una institución “canalizadora del desarrollo cognitivo” (Rogoff, 1993:75), y porque la mirada contemporánea sobre el niño y el adolescente está intervenida por parámetros escolares.<sup>23</sup>

El planteamiento del desarrollo en la escala ontogenética abre distintas cuestiones que deben ser tratadas en esta unidad curricular.

Por un lado, la innegable diversidad cultural en que acontecen las prácticas de crianza, y los diferentes efectos de desarrollo que ellas producen. En relación estrecha con ello, lo que la escuela da por supuesto en la crianza y los efectos de estos supuestos en la valoración de la infancia “normal”. Quienes en sus hogares se ven expuestos a la cultura transmitida en la escuela, tienen ventajas considerables en relación con los que en sus comunidades participan de otras culturas que no sólo difieren sino que, en ciertos aspectos, entran en conflicto con la cultura de la escuela. Este análisis es especialmente necesario para desbaratar la posibilidad de que las condiciones en que tiene lugar la

<sup>22</sup> Excede los propósitos de este documento y de una unidad curricular sobre “Los sujetos de la educación” desplegar una completa teoría sobre la escuela o sobre los rasgos del dispositivo escolar. No incorporamos al texto de este apartado precisiones sobre el formato escolar, porque consideramos que se trata de conceptualizaciones que los estudiantes, futuros docentes, tienen ocasión de aprender en otras instancias curriculares. Pero cabe advertir que, si el ordenamiento de las asignaturas en el plan de estudios no asegurara el tratamiento previo de aquellas precisiones, deberían ser presentadas en este módulo.

Hace varios años, propusimos un análisis detallado que puede consultarse y que tiene la ventaja de estar enfocado a las cuestiones de desarrollo y aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996). Hay otros textos de mayor circulación al alcance del lector interesado; entre ellos, Trilla, 1985 y Pineau, 2001.

<sup>23</sup> Estos conceptos de tratan con mayor amplitud en el núcleo temático sobre el aporte de las psicologías del desarrollo.

crianza de muchos chicos y chicas en América Latina se conviertan en la coartada para que el sistema escolar justifique su fracaso masivo e inclusive la imposibilidad de su educación.<sup>24</sup>

Por otro lado, el impacto de la escolarización en la crianza. Piénsese, por ejemplo, en la práctica de leer un cuento a los niños antes de dormir: esa práctica, difundida entre los grupos de la población escolarizados, era impensable décadas atrás. La crianza de los niños se ve intervenida por una práctica, la lectura de cuentos, que ha sido posible por la difusión de la escuela. Por su parte, las prácticas de crianza transformadas por la escuela revierten sobre ella, de forma tal que –por ejemplo- hoy llegan a la escuela grupos de niños con crecientes niveles de apropiación del sistema de escritura de su comunidad debido a interacciones tempranas con las prácticas sociales de lectura y escritura.<sup>25</sup>

En tercer lugar, la necesidad de plantear la construcción histórica del alumno como posición subjetiva, tal como lo hicimos en el planteamiento del enfoque de esta unidad curricular. A un alumno/a se lo define según coordenadas escolares y sus comportamientos sólo se comprenden como una sutil interacción con aspectos situacionales que obligan a pensar en definiciones mutuas de sujeto y situación escolar. Los sujetos se posicionan de manera específica en el seno de las prácticas escolares y es la misma situación la que los coloca en actitudes de mayor pasividad/ actividad, de mayor autonomía/ dependencia, la que los dispone a usar ciertas herramientas cognoscitivas en detrimento de otras, a reconocer problemas como ejemplos o casos de conocimientos que se poseen, a activar cierto tipo de conocimiento por sobre otro, etc.

Finalmente, el papel de la escolarización de las masas en la consolidación del sentimiento moderno de infancia, en una operación que construyó dos ideas de infancia (el niño en peligro y el niño peligroso), dos universos de discurso (el del cuidado y la educación, el de la tutela y la sanción), y ámbitos institucionales diferenciados para unos y otros (Diker, 2008).

Quienes trabajamos en el campo educativo nos planteamos interrogantes del mayor interés cuando analizamos el desarrollo humano en la escala ontogenética: ¿cuál es el efecto, en el desarrollo de los niños y adolescentes, de asistir o no a la escuela?, ¿cuál es el efecto de crecer en un contexto de crianza que va en línea con la escuela o que se distancia de ella?, ¿cuál es el aporte de la escuela al desarrollo infantil y adolescente? Son preguntas que nos hacemos y que ocupan una parte sustantiva de nuestras investigaciones y políticas.

El núcleo temático propone un cuadro de interpretación del desarrollo humano en las tres escalas analizadas (filogenética, socio- histórica, ontogenética) y en sus relaciones respectivas, que opere como marco dentro del cual plantear los modos en que la escuela incide en la historia individual de los niños y niñas, no sólo en su presente sino más allá de su infancia; las sanciones de éxito y fracaso son un

<sup>24</sup> La investigación educativa ha revelado hace tiempo que ciertos aprendizajes producidos en la crianza facilitan la participación de los sujetos en las prácticas educativas formales. El problema es cómo se explica esta “facilitación”: como efecto de un conjunto de prerrequisitos que deberían reunir los sujetos para poder aprovechar la experiencia educativa, y que algunas familias aseguran mientras que otras no lo hacen; o como efecto de la solidaridad que existe entre el ordenamiento habitual de las prácticas escolares y las características que producen las modalidades de crianza en los sujetos provenientes de familias de sectores con mayor acceso histórico a la escuela. De esto trata el debate contemporáneo sobre la educabilidad, que el lector podrá encontrar planteado en el documento sobre Psicología Educacional producido por Ricardo Baquero para esta serie.

<sup>25</sup> El ejemplo es ocasión para incorporar una reflexión sobre otros recorridos (distintos de los núcleos temáticos) que pueden proponerse para esta unidad curricular. Hemos leído recientemente “Una historia de la lectura”, de Alberto Manguel, una obra que une la historia, la psicología, las ciencias sociales, la autobiografía y el saber popular para ofrecer un retrato a través del tiempo de las prácticas sociales de lectura. Esta obra ejemplifica bibliografía diferente que podría incorporarse al desarrollo de esta unidad curricular, posiblemente no como única forma de tratamiento de los contenidos, pero sí como un ejemplo bien logrado del tipo de aproximación *indisciplinada* al que nos hemos referido en el enfoque del módulo.

ejemplo palmario de esa incidencia, como muestran la investigación sociológica (Connell, 1997) y la psicoeducativa (Terigi y Baquero, 1997).

Se hace necesario analizar con los futuros docentes el lugar de la escuela en el proceso de constitución subjetiva, de formación de la identidad: según señala Frigerio (2006), la escuela es prestadora de identidad, a través de la cultura que trasmite por medio del *currículum* y a través de los distintos lugares asignados al niño/a, a favor o contra el reconocimiento de su individualidad. Un niño/a se va constituyendo como sujeto *también* en la escuela, en un proceso en el que la escuela puede actuar como habilitación o como condena.<sup>26</sup>

Hacia lo programático: contenidos propuestos para núcleo temático

La prematuración de la especie humana, la indefensión del humano recién nacido y la condición social de la crianza. Neuroplasticidad humana, desarrollo y aprendizaje. La diversidad cultural y social de las prácticas de crianza. La escolarización en el desarrollo sociohistórico de la especie. Infancias y escuela: la escuela como dispositivo, el alumno como posición subjetiva. Aprendizaje en distintos contextos de práctica social y especificidad del aprendizaje escolar.

Referencias:

Álvarez González, M. A. y Trápaga Ortega, M. (2005). *Principios de neurociencias para psicólogos*. Barcelona: Paidós.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. *Enfoques pedagógicos, serie internacional*, 12, 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996.

Bifo (o Franco Berardi) (2007). *Generación post- alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Colombo, J. (editor) (2007). *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria*. Buenos Aires: Paidós.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Delval, J, (1998). “El puesto del hombre en la naturaleza”. En su *El desarrollo humano*. Octava edición. Madrid: Siglo XXI.

Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Echaíta, E. y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño*. Madrid: McGraw- Hill.

Frigerio, G. (2006). “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”. En Terigi, F. (comp.) (2006), *Diez miradas sobre* .....  
<sup>26</sup> Esta cuestión se amplía en el núcleo temático sobre los aportes del psicoanálisis a la comprensión de los procesos de constitución subjetiva.

*la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Harris, Marvin (2008). *Nuestra especie*. Madrid: Alianza. Octava reimpresión.

Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.

Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mithen, S. (1988). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica- Grijalbo/ Mondadori.

Moreno, J. (2002). *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Segunda edición.

Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo “Esto es educación”, y la escuela respondió “Yo me ocupo””. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Rivière, Á. (2002). “*Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano*”. En *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Compilación de M. Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Terigi, F. y Baquero, R. (1997). “Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa”. En Abramovicz, A. y Moll, J., *Para além do fracasso escolar*. Porto Alegre: Papyrus.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires. Amorrortu.

Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

2. Lo que sabemos sobre el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje: el aporte de las principales teorías psicológicas<sup>27</sup>

Hemos señalado que los cambios en la escala ontogenética son el objeto de estudio tradicional de la Psicología Evolutiva. En la formación docente, esta disciplina ha sido el principal referente para el tratamiento de la cuestión de los sujetos. En una unidad curricular sobre los sujetos de la educación, la perspectiva evolutiva no es excluyente pero no puede prescindirse de ella. Como establecimos en la presentación del enfoque de este documento, no se trata de descartar todo lo que sabemos acerca de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos gracias a la investigación psicológica, sino de evitar naturalizar el sujeto que produce ese saber. En consecuencia, las teorías sobre el desarrollo psicológico pueden .....  
<sup>27</sup> Para ampliar las consideraciones necesariamente breves de este apartado, recomendamos a los profesores de esta unidad curricular una lectura cuidadosa del documento sobre Psicología Educacional producido por Ricardo Baquero, que integra esta serie de materiales; en especial los apartados referidos a la continuidad y el cambio en el desarrollo.

constituir un núcleo temático en esta unidad curricular.<sup>28</sup> Ahora bien, para que ello no devenga en una psicología evolutiva clásica, es importante discutir qué teorías incluir, qué elementos presentar en cada caso, y qué recaudos deben tenerse en consideración al dar tratamiento a la cuestión del desarrollo psicológico.

Antes de plantear estas dos cuestiones, formularemos una advertencia acerca de lo que pueden ofrecer las psicologías del desarrollo. Es necesario señalar que están armadas bajo un cierto modelo de lo que significa un sujeto desarrollado, en el que predominan el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción como rasgos constitutivos. El sujeto psicológico está prefigurado como sujeto capaz de hacer ciencia, racional y unitario (Venn, 1984). Otras dimensiones posibles del desarrollo humano están severamente sub-representadas en lo que sabemos sobre el desarrollo. Tal es el caso del desarrollo de la expresión, la producción y la apreciación estéticas: si en sus comienzos como ciencia experimental la psicología dedicó un considerable interés a los problemas estéticos (especialmente en los estudios sobre la percepción, y en los trabajos sobre psicoanálisis del arte y la experiencia creadora), el espectacular crecimiento de la psicología en nuestro siglo ha visto disminuir la proporción relativa de trabajos especializados en el arte o la estética. Si coincidimos en el valor de la experiencia estética para abrir a los alumnos/as posibilidades de construir otros significados acerca de sí, del mundo que los rodea y de lo que ese mundo significa para otros seres humanos, echaremos en falta lo que no sabemos, una de nuestras lagunas más sensibles de nuestro conocimiento sobre el desarrollo, cual es la de unos conocimientos adecuados acerca de los procesos por medio de los cuales se construye y desarrolla la capacidad de producir y de apreciar, de crear y de reaccionar ante el arte. Valga este párrafo como advertencia acerca de una epistemologización de las psicologías del desarrollo, coincidente con la producción de sujetos en las políticas y aparatos de administración de los estados modernos.

En relación con la selección de teorías, se requeriría una variedad suficiente como para que los problemas que plantea la relación entre los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza sean analizados desde diversas perspectivas teóricas. Al respecto, consideramos oportuno privilegiar aquellas que estudian los modos de formación y de transformación de los procesos psicológicos a lo largo del desarrollo. Teniendo en cuenta el balance entre estos dos criterios, el núcleo temático debería presentar, como mínimo, los enfoques culturales (en especial, la teoría socio- histórica), la psicología genética y las perspectivas cognitivas.<sup>29</sup>

En relación con qué elementos presentar en cada caso, se trata de no reducir la presentación de teorías psicológicas sobre el desarrollo a narrativas o secuencias normalizadas de desarrollo infantil o adolescente. Entre los ejes de análisis de las teorías a presentar, se trata de considerar:

.....  
<sup>28</sup> Mencionamos en la presentación de este documento la importancia de que los profesores trabajen con mentalidad curricular. Insistimos en ello al presentar este núcleo temático, pues la exhaustividad con que deban ser presentadas las distintas corrientes psicológicas depende de cómo se distribuye su tratamiento entre las distintas asignaturas que componen el plan de estudios de las carreras de formación docente. Por caso, la serie de documentos que integra éste incluye uno sobre Psicología Educativa, otro sobre los Sujetos de la Educación Inicial, que pueden corresponderse o no con materias de los planes de estudio en cuyo marco trabajan los lectores de este documento.

<sup>29</sup> Advuértase que, a propósito de la perspectiva cognitiva, se prefiere el sustantivo "perspectiva" por sobre "teoría" o "psicología", empleados en los casos anteriores. Esta preferencia indica que la perspectiva cognitiva, si bien predominante a escala mundial, no presenta una consolidación teórica suficiente como para considerarla una teoría unificada. Las diversas y cuantiosas investigaciones que se presentan bajo la denominación "cognitivas", organizadas generalmente en torno a ciertos modelos prototípicos (los modelos computacionales y los del procesamiento de la información), comparten poco más que su declarado anticonductismo.

- el contexto histórico de surgimiento de cada teoría, incluyendo referencias al estado de la psicología evolutiva y educacional, y a los cambios experimentados por la teoría bajo análisis en relación con cambios en el contexto histórico;
- el problema o los problemas que se propone abordar;
- algunos aspectos metodológicos, como las unidad/es de análisis adoptadas en la investigación del desarrollo y su relación con el problema o los problemas estudiados;
- conceptos básicos de cada teoría que permitan atender a la relación aprendizaje/ desarrollo y al papel atribuido a la escolarización en el desarrollo.

En relación con los recaudos, el primero, ineludible, se refiere al *aplicacionismo*. En franca oposición a los enfoques que plantean relaciones directas entre teorías psicológicas y práctica educativa, en este documento se propone que el abordaje del desarrollo que se realice en esta unidad curricular sea especialmente riguroso en la consideración de las relaciones de cooperación y de antagonismo entre teorías del mismo ámbito, y en la crítica a los intentos de aplicar de manera directa los aportes psicológicos en el ámbito de la enseñanza escolar.

Un segundo recaudo se refiere a la potencialidad de las teorías psicológicas para explicar el desarrollo. Es importante recordar que la propia psicología del desarrollo se encuentra en un lugar difícil: en efecto, al mismo tiempo que procura proponer *explicaciones* acerca de los mecanismos que dan cuenta del desarrollo psicológico, colabora en la *producción* de tipos específicos de desarrollo subjetivo a partir de su incorporación a un discurso pedagógico normativo (Baquero y Terigi, 1996). La formulación del problema del desarrollo psicológico no puede soslayar el componente normativo que portan las propias teorías del desarrollo ni el tratamiento de que son objeto en el terreno escolar.

En relación con el status de las explicaciones que proponen las teorías, resulta necesario insistir en los riesgos de *naturalización* de lo que en verdad son procesos de subjetivación producidos en determinadas condiciones socio- históricas (Castorina, 2005). La naturalización supone que la psicología del desarrollo se ocupa del niño real, natural, "no intervenido". La expresión "no intervenido" se utiliza en arquitectura para referirse a aquellos segmentos de paisaje urbano que conservan una unidad de estilo que no ha sido alterada por intervenciones arquitectónicas en otros estilos; y tal como está expresada oculta que el paisaje urbano "puro", "no intervenido", es en sí mismo producto de una intervención anterior. Algo de esto supone la Psicología Evolutiva clásica cuando pretende documentar al niño o al adolescente "reales", independiente de los procesos sociales de crianza o de escolarización; el sujeto "no intervenido", conociendo bien el cual podríamos mejorar la adecuación de nuestras intervenciones educativas.

Finalmente, destacamos que la actividad escolar *genera* ciertas formas de funcionamiento cognoscitivo, que producen efectos específicos en el desarrollo cognoscitivo de los sujetos que asisten a ella en calidad de alumnos. La investigación psicológica cuenta con un número creciente de indagaciones acerca de los efectos que producen las prácticas escolares sobre el desarrollo psicológico, efectos que han sido documentados con relativa independencia de las modalidades de enseñanza. Tales efectos se ponen en evidencia en sesgos y tendencias en el funcionamiento cognoscitivo de los sujetos escolarizados: así, por ejemplo, investigaciones comparativas ya clásicas entre sujetos escolarizados y no escolarizados revelaron



que los primeros muestran predominio de ciertos criterios de clasificación lógicos y no funcionales, mejoras en el desempeño en ciertas estrategias de memorización, dominio relativamente mejor de formas de representación espacial tridimensional, etc. (Rogoff, 1993).

Esto significa que, en el plano cognoscitivo, la escolaridad no se limita a potenciar o habilitar formas de desarrollo previstas en el curso espontáneo del desarrollo de los sujetos: la escolaridad *introduce cursos específicos* en el desarrollo cognoscitivo, El ejemplo de la atención a las tareas escolares es ilustrativo a este respecto. Según señala Rivièr (1983), la escuela exige del niño una atención mucho más selectiva que la que éste empleaba en las exploraciones y juegos preescolares: pide un filtrado riguroso de la información relevante con respecto a los estímulos que no lo son desde la perspectiva del sistema escolar, aun cuando puedan serlo desde la perspectiva del niño. La capacidad de respuesta a esta demanda atencional ha generado habitualmente un criterio para diferenciar a aquellos niños que se ajustan al dispositivo escolar y los que no, mucho antes de que el ADD o ADHD se convirtiera en la discutible pandemia escolar en que lo han erigido los actuales procedimientos de diagnóstico basados en el DSM IV (Terigi, 2009).

Esta producción escolar del desarrollo ontogenético no es en sí misma un problema; el problema se plantea cuando, incurriendo en la falacia de abstracción de la situación de la que nos habla Baquero (2000), se convierte una diferencia producida por la escolarización, en una deficiencia de quienes no han sido escolarizados hasta entonces. De aquí la importancia de analizar, en los procesos de formación de docentes, el carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicológicos en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo “esperable”, la diversidad y el fracaso escolar masivo, y de realizar una crítica actualizada a los aparatos de gestión del síntoma (Tizio, 2003) y a la posición que éstos asignan a los sujetos.

## Hacia lo programático: contenidos propuestos para núcleo temático

Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo: consideración de las principales perspectivas teóricas, con especial atención a las problemáticas que abordan, sus unidades de análisis, sus categorías teóricas centrales y sus posicionamientos acerca de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

- La psicología genética y sus aportes a la comprensión de la construcción de conocimientos.
- Los enfoques socioculturales (entre ellos, la teoría socio- histórica) y la educación como factor inherente al desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- Las perspectivas cognitivas y el estudio del aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada.

El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa.

## Referencias:

- Baquero, R. (2000). “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”. En Avendaño y Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). “Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción”. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Baquero, R. (2001). “Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo.” En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001), *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Ediciones UNQ.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. En: *Enfoques pedagógicos, serie internacional*. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996. Pp. 27/44.
- Castorina, J. A. (2005). “Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pozo, J. I. (1994), *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Rivièr, Á. (2002). “Educación y modelos del desarrollo”. En Rivièr, Ángel (2002), *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Compilación de Mercedes Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivièr, Á. (1983). “¿Por qué fracasan tan poco los niños?”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, julio/ agosto de 1983, números 103-104. Barcelona.
- Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. En *Revista Iberoamericana de Educación* nº 50, “Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias”. Pp. 23/ 39. Madrid. ISSN 1681-5653. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50ao1.pdf>
- Tizio, H. (2003). “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma”. En: AAVV, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Venn, C. (1984). “The subject of psychology”. En Henriques J. et al (1984): *Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity*. London-NY: Methuen.

## Bibliografía mínima sobre cada teoría<sup>30</sup>

### Los enfoques culturales y la Psicología Socio- Histórica

- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Domingo Curto, J. M. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la “Psicología*

<sup>30</sup> Considerando que los profesores de esta instancia curricular están probablemente especializados en psicología evolutiva o educacional, la bibliografía que se lista es mínima, pues tiene por destinatarios aquellos profesores que pudieran no tener esa especialización.

*Cultural” de Jerome Bruner.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Barcelona, Paidós.

Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación.* Madrid: Morata.

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

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.

### La Psicología Genética

Castorina, J. A. et al (1984): *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget.* México: Siglo XXI.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.* Barcelona: Gedisa.

Mugny, G. y Pérez, J. A. (eds.) (1988). *Psicología Social del desarrollo cognitivo.* Barcelona: Anthropos.

Piaget, J. (1981). “La teoría de Piaget”. En: *Infancia y Aprendizaje*, Monografías 2: “Piaget”. Barcelona. Pp. 13/ 54.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño.* Décimotercera edición. Madrid: Morata.

### La perspectiva cognitiva

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Bruning, R.; Schraw, G. y Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción.* Madrid, Alianza.

Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva.* Buenos Aires: Aique.

Norman, D. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Novak, J. (1997). *Teoría y práctica de la educación.* Madrid: Alianza.

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne.* Madrid: Morata.

## 3. La constitución de la/s subjetividad/es: el aporte del psicoanálisis

Sabemos que la prematuración del cachorro humano hace de la relación de referencia con los otros una condición inherente para su constitución como sujeto. El psicoanálisis aporta a la comprensión de los procesos de subjetivación la noción de que la estructuración psíquica se constituye, siempre, en relación con otros, representantes del Otro de la cultura (Zelmanovich, 2003), que en la ontogénesis de los individuos concretos se presenta a través de los adultos que intervienen en su crianza.

En el contexto escolar, este Otro se presenta a través de los docentes. Los intercambios que se produ-

cen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la ligazón del sujeto alumno/a con ese otro ocasional; en la función docente, el amparo está sostenido por el cuidado, y también por la transmisión de los recursos simbólicos, por el ofrecimiento de satisfacciones sustitutivas que permitan a los niños, niñas y adolescentes encauzar sus pulsiones en dirección a la cultura. En este sentido, se trata del cuidado de un vínculo, el educativo, que tiene la particularidad de facilitar un vínculo con la cultura. No hay sujeto sin vínculo y no hay vínculo educativo sino con las mediaciones de la cultura.

En el conocimiento popular, el psicoanálisis es fundamentalmente un procedimiento analítico y/o terapéutico a cargo de profesionales formados en el campo de la psicología. Sin embargo, el psicoanálisis se distingue de la psicología, por cuatro conceptos que, siguiendo a Lacan (quien retoma las ideas inauguradas por Freud), son -como se sabe- el inconsciente, la repetición, la pulsión y la transferencia. Estos conceptos constituyen su fundamento y lo distinguen de otras perspectivas teóricas. Aquí, siguiendo a Freud, debe definirse al psicoanálisis en una triple dimensión: como procedimiento de investigación, como método de tratamiento de los padecimientos subjetivos y como una (en su momento, nueva) disciplina científica (Assoun, 2003).

Como en todas las presentaciones de teorías, en la situación de formación docente es importante la contextualización histórica del surgimiento y desarrollo del psicoanálisis, así como de las condiciones bajo las cuales puede realizar aportes a la comprensión de los procesos de constitución identitaria en la educación escolar. El psicoanálisis no se generó a propósito de la escuela, aunque desde el vamos haya sido preocupación de Freud y sus seguidores la cuestión educativa: fue inventado para responder a un malestar en la civilización occidental, un malestar del sujeto sumergido en esa civilización (Freud, 1930). Pese a este origen en principio ajeno, los aportes del psicoanálisis a la comprensión de los procesos de constitución subjetiva pueden ser retomados en el ámbito educativo, en tanto se cumplan al menos dos condiciones: localizar adecuadamente los problemas a propósito de los cuales se necesitan aportes de una disciplina en principio ajena, y establecer las condiciones de validez de la incorporación de los aportes posibles. Con esto queremos advertir sobre los límites que tiene en el trabajo de formación docente una exposición sistemática del psicoanálisis que no haga pie en su potencialidad para comprender y orientar las situaciones que se producen en las escuelas y en otros ámbitos donde la educación se desenvuelve, y a propósito de la convergencia en ellas de docentes, alumnos/as y familias.

Al tomar como referencia para la interpretación de los comportamientos humanos los procesos psíquicos inconscientes, el psicoanálisis cambió el concepto que teníamos del hombre. La perspectiva sobre el sujeto encuentra en el psicoanálisis un aporte original que no se reemplaza con ningún otro: en su crítica a la noción moderna de sujeto, converge con otras perspectivas (como las socioculturales y contextualistas), pero al hacer ingresar el inconsciente en la comprensión de la constitución subjetiva introduce una novedad: no todo puede ser controlado, asunto de difícil incorporación en un dispositivo que, como el escolar, ha hecho de la homogeneización su estrategia y su producto. No se trata solo de que el sujeto no es transparente, ni es controlable por completo por el otro, ni por sí mismo, sino de que su constitución psíquica conlleva la paradoja de que puede ir contra sí, hallazgo frente al cual el psicoanálisis introduce la noción de pulsión de muerte. Las anorexias y otras patologías contemporáneas dan cuenta de ello; también los chicos y chicas que, en las escuelas, trabajan inconscientemente en contra de sí.

En la formación de los futuros profesores, los aportes del psicoanálisis pueden ser valiosos para la comprensión e incluso la revisión de ciertos aspectos del funcionamiento escolar y del aprendizaje escolar, entre ellos para:

1. comprender el papel que juega en el desarrollo de la subjetividad la adquisición de la cultura en situaciones de enseñanza y aprendizaje;
2. diferenciar entre los procesos de responsabilización adulta e infantil y advertir sobre los diagnósticos en los cuales la noción misma de niño/a queda borrada;
3. proponer formas de intervención colectivas, no solitarias, de los adultos que trabajan en las escuelas.

*Comprender el papel que juega en el desarrollo de la subjetividad la adquisición de la cultura en situaciones de enseñanza y aprendizaje:* en su función de filiación cultural, la educación, incluyendo la educación escolar, permite tramitar simbólicamente aquello que trae el sujeto (sus pulsiones) a través de la cultura, ofreciendo satisfacciones sustitutivas. Los maestros y profesores, en general los adultos que trabajan en las escuelas, se ofrecen como mediadores de la cultura. Ahora bien, en la perspectiva que ofrece el psicoanálisis, no se trata sólo de contacto con la cultura, sino de una suerte de ligadura simbólica que “enganche” al sujeto con la cultura y canalice las pulsiones agresivas y de muerte. La educación escolar puede plantearse como un espacio donde se responda de manera diversa a la demanda pulsional, a las necesidades y deseos de sujetos reconocidos en su irreducible singularidad.

El saber adjudicado al docente no alude en forma excluyente al conocimiento de la asignatura que enseña, sino a algún rasgo que debe para el alumno/a en el docente el deseo de conocer y el deseo educar. La escuela puede funcionar como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, en la medida en que se ofrece como resguardo y brinda, a través de la oferta de contenidos educativos variados (de la ciencia, de la literatura, del teatro, de las actividades deportivas, de la recreación, del cine...), oportunidades para que el sujeto encuentre un lugar que le sea propio, que responda a sus necesidades y ejerza funciones subjetivantes.

*Diferenciar entre los procesos de responsabilización adulta e infantil y advertir sobre los diagnósticos en los cuales la noción misma de niño/a queda borrada:* las transformaciones que se verifican históricamente en las relaciones entre generaciones han abierto recientemente el debate acerca del fin de la infancia. Chicos con gestos, apariencias y actitudes adultas; chicos que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información que los adultos, que trabajan junto a sus padres, que ponen en cuestión su propia condición de niños y, en ese mismo movimiento, la condición del adulto, hacen vislumbrar una suerte de desdibujamiento de las distancias intergeneracionales (Zelmanovich, 2003). El psicoanálisis nos permite interpretar este desdibujamiento como parte de un clima de época en el que los adultos vulnerabilizados equiparan su sufrimiento al de los niños/as; a la vez que nos advierte sobre los riesgos de convalidar esta lectura, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. De acuerdo con los aportes del psicoanálisis, hablar de niños/as y adolescentes significa hablar de subjetividades en procesos de constitución, lo que nos lleva a poner por delante la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes, que no es equiparable a la vulnerabilidad experimentada por los adultos, y a po-

ner especial cuidado de no atar a los niños/as y jóvenes a una identidad definitiva que les impida seguir ensayando, en lo que esta teoría conceptualiza como procesos de identificación. De allí la necesidad de reflexionar con los futuros profesores sobre los avatares actuales de la función docente como posición adulta, y de operar sobre las dificultades de los adultos<sup>31</sup> para sostener la asimetría frente a los niños, niñas y adolescentes.

*Proponer formas de intervención colectivas, no solitarias, de los adultos que trabajan en las escuelas:* ante las situaciones difíciles que pueden presentarse en las escuelas (sujetos desinteresados o desbordados, familias con dificultades para ocuparse de los hijos/as, agresiones entre chicos y con los adultos, etc.), las propuestas de quienes se dedican a construir la perspectiva metodológica de una clínica socio-educativa basada en el psicoanálisis<sup>32</sup> enfatizan la importancia de crear espacios colectivos de los docentes como adultos que trabajan en las escuelas. En la perspectiva de la clínica socio-educativa, el trabajo conjunto se contrapone a la respuesta individual y solitaria, y se erige como condición para que los docentes se sitúen como intérpretes activos de los problemas y situaciones, así como para orientar la búsqueda colectiva de respuestas superadoras del desconcierto, la desinstrumentación o la respuesta represiva (Zelmanovich, 2009). Desde el punto de vista de la atención y el cuidado de los niños/as y adolescentes, se trata de una “práctica entre varios” (Di Ciaccia 2003) cuyas variaciones abren un campo de posibilidades para el trabajo en las instituciones escolares, al ampliar la oferta de sostén simbólico de los adultos hacia los alumnos/as, al multiplicar las miradas y las vinculaciones con cada sujeto. La noción de “práctica entre varios” puede ofrecerse para pensar otras posibilidades para el trabajo entre directivos, docentes y otros profesionales en el escenario de la escuela (Asquini y Nejamkis, 2008).

Cabe reconocer que es posible que el abordaje de la constitución de la/s subjetividad/es desde la perspectiva del psicoanálisis no sea inmediatamente accesible para todo profesor de esta unidad curricular, en virtud de la diversidad de formaciones académicas de quienes dictan estas materias en los institutos de formación docente. Sin embargo, se trata de un abordaje de gran importancia y su inclusión en este documento tiene por propósito alentar a los profesores a formarse en él y a incorporarlo a su programa de acuerdo con sus saberes profesionales.

## Hacia lo programático: contenidos propuestos para núcleo temático

Condiciones históricas de producción de subjetividades. Los aportes originales del psicoanálisis sobre la constitución psíquica. Lógicas de producción en la relación del sujeto y su otro. Las paradojas de la cultura: entre la necesidad de exigir una renuncia pulsional y los sustitutos que aporta la cultura. El problema del inconsciente. La noción de pulsión de muerte y la crisis de la perspectiva moderna sobre la subjetividad. De las fases de evolución psicosexual a la crítica al concepto normativo de desarrollo y al análisis de los montajes filiatorios entre la institución familiar y la institución escolar.

<sup>31</sup> No está de más señalar que los estudiantes de las carreras de profesorado son en gran medida jóvenes que se encuentran ellos mismos en plena construcción de una posición adulta, por lo cual la cuestión de la necesaria asimetría, la autoridad y el cuidado son de especial importancia en su formación.

<sup>32</sup> En nuestro medio, se destaca el trabajo de Perla Zelmanovich y equipo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y el de Mercedes Minnicelli en la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata. En San Pablo (Brasil), el LEPSI, Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, con Leandro de Lajonquière. Y en Barcelona, el Grup d'investigació sobre psicoanàlisi i pedagogia, con Hebe Tizio y Violeta Núñez.

## Referencias:

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2008) “¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?”, en *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bueno-saires.gov.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones>

Assoun, P. L. (2003). *Freud y las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía. Capítulo III: “Acerca del malestar sobrante”.

Di Ciaccia, A. (2003). “A propósito de la práctica entre varios”. Intervención pronunciada bajo el título original: “A propos de la pratique á plusieurs”, en *Jornadas de estudio sobre el psicoanálisis aplicado*. Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne, por el Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d’Orientation Lacanienne (PIPOL). París.

Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Vol. XXI. O.C. Buenos Aires: Amorrortu.

Peckel, B. y Halleux, B. (2003). “Hacer inexistir la violencia”. En: *Cuadernos de Psicoanálisis*, nº 28 “La práctica entre varios”. Bilbao: Eolia.

Tizio, H. (2003). “La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma”. En: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo”. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) (2003), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. (2005). “Escuela y familia ante el cuidado de niños y jóvenes”. En: *Revista digital Grupo docente*. Sección: *Temas de Educación*.

Zelmanovich, P. (2009) “Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades”. En: *El Monitor de la Educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.

## 4. Niños/as, adolescentes y jóvenes en plural

Este núcleo temático tiene por propósito analizar la diversidad que queda encubierta tras las caracterizaciones genéricas sobre “infancia”, “adolescencia” o “juventud”, que tan frecuentes han sido en las presentaciones psicoevolutivas. Como sabemos, la psicología evolutiva (en especial, la de consumo escolar) ha acuñado una visión normalizada de las “etapas de la vida”. Así, se lee en los manuales clásicos que durante la niñez el sujeto vive con la familia, o alguna otra unidad social equivalente, que se constituye en sustento y protección para su crecimiento físico y psíquico; el tránsito por el trayecto de la infancia significa para el sujeto configurarse como una persona diferenciada de las otras, expandiendo su mundo social a partir de la escuela, el grupo de pares y otros grupos de socialización secundaria. Un poco más adelante, la adolescencia tiende un puente de espera hacia la adultez, con su promesa de entrada al mundo de la producción y las elecciones autónomas. Y así, de seguido.

Sin embargo, en sociedades cada vez más diferenciadas, como la nuestra, la homogeneidad del universo familiar y de los procesos de crianza que se presuponen estas “etapas de la vida” está visiblemente desmentida. Qué significa un niño y cómo se experimenta la infancia depende de factores como el género, la etnia, la clase social, la situación geográfica, el “clima educativo” del hogar, las circunstancias socioafectivas del grupo de crianza y, por supuesto, la escolarización. Una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de la individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez; reténgase, sin ir más lejos, la escalofriante variedad que presenta la vida de los niños/as en la calle, en el *country*, la de los niños soldados, la de los niños desplazados...<sup>33</sup>

El valor de universalidad otorgado a las caracterizaciones de la infancia o la adolescencia ha sido puesto en cuestión en un proceso de investigación y reformulación conceptual iniciado fundamentalmente por los estudios socio-antropológicos.<sup>34</sup> Los conceptos que nos han llevado durante años a clasificar las “edades de la vida” son categorías con fronteras imprecisas que se determinan desde múltiples situaciones sociales configurantes de marcos de sentido. Así, por ejemplo, es conocida la disputa teórica que ha desarrollado en torno al concepto “juventud”, a su difícil delimitación; de ella destacamos la coincidencia de distintos analistas en cuanto a que la juventud no es algo dado en sí, con atributos específicos y “naturales”, sino una construcción social con base en ciertas materialidades. La denominación general “adolescencia” o “juventud” no tiene como referente un universo único, y no es posible englobar con las mismas notas distintivas a grupos sociales que tienen grandes diferencias. Algunos de ellos transitan por esta etapa en términos de “espera”, de irresponsabilidad provisional, en preparación para el momento de toma de decisiones importantes de la vida; para otros grupos, estas decisiones importantes no son fruto de un tiempo de espera, fortalecido en la posibilidad de elección, sino que emanan (inclusive -pero no siempre- forzosamente) de circunstancias de la vida que afrontan mucho más tempranamente. Si a ello se agrega que buena parte de las investigaciones están desarrollados en el contexto urbano, las categorías teóricas emergentes pueden ser inadecuadas para la comprensión del ser “adolescente” o “joven” en otros contextos, como los ámbitos rurales (Kessler, 2007), lo que señala la tarea de comprender la historicidad específica de las distintas formas de ser joven.<sup>35</sup>

Este núcleo temático se destina justamente a dar tratamiento a la construcción de las identidades infantiles y juveniles en la actualidad.<sup>36</sup> Al respecto, ofrecemos algunas referencias interesantes para construir un cuadro de situación:

<sup>33</sup> A pesar de esta diversidad, es cierto que culturalmente sancionamos como no deseable, como lugar “no natural” para los niños, la calle, la milicia o cualquier otra situación que separe a los niños/as del cuidado de los adultos y de la escuela. En tanto modalidad moderna de procesar la niñez, tenemos como deseable la inclusión del niño/a en relaciones de protección y la relativa postergación de acceso a la cultura adulta, delimitando una cultura propia del niño (Baquero y Narodowski, 1994). Este modo de procesar la niñez está signado de modo indeleble por la decisión cultural de escolarizar a los niños (cf. Narodowski, 1994).

<sup>34</sup> Con respecto a la adolescencia, el primer antecedente data de 1928, con el famoso estudio realizado por Margaret Mead en Samoa, que se convirtió en referencia principal en el estudio de la adolescencia por cuanto evidenció el carácter sociohistórico del proceso adolescente. En esa obra, republicada en distintas oportunidades (en nuestro caso, consultamos la versión que citamos, Mead, 1995), se muestra la especificidad del pasaje hacia la adultez en Samoa con respecto al que se documentaba en las sociedades europeas.

Además de esta perspectiva de crítica intercultural, la sociología añade una crítica intracultural a la universalidad del concepto “adolescencia”; así, Bourdieu señala que los planteos evolutivos se refieren al desarrollo psicológico de *algunos* sectores de la sociedad, que comparten determinados niveles económicos, históricos y socioculturales, niveles responsables en la conformación de tal desarrollo (Bourdieu, 1990).

<sup>35</sup> Mencionemos además, en una apertura hacia el último de nuestros núcleos temáticos, que ser adolescente o joven en zonas rurales y estar asistiendo a la escuela implica muchas veces una biografía escolar marcada por la discontinuidad. El ingreso tardío, la deserción temporal y la multirrepitencia son situaciones frecuentes en las historias escolares de estos sujetos. Los ausentismos prolongados, producto de obligaciones familiares y laborales, introducen otras marcas de discontinuidad.

<sup>36</sup> Esperamos que sea claro que las consideraciones sobre la diversidad de situaciones en que tiene lugar la crianza y el desarrollo ontogenético no deben ser óbice para subrayar en la formación docente que los niños/as, adolescentes y jóvenes tienen un horizonte común, que es la ciudadanía.



- El trabajo de Buckingham (2002, capítulo IV), quien analiza los cambios en los modos de transitar la infancia en el Reino Unido, considerando las dimensiones de la vida familiar, la educación, el trabajo y el tiempo libre. Para su país, subraya fenómenos que encontramos también de manera creciente en nuestro país, como el declive constante de la familia nuclear tradicional o la constitución de los niños/as en un mercado potencial.
- El estudio epidemiológico sobre salud mental realizado por investigadores de la Universidad Nacional de Rosario (Temporetti, 2008), en el que se analizan las diferentes condiciones en que tiene lugar la crianza de los niños/as en esa ciudad.<sup>37</sup> El análisis partió de una concepción amplia de la salud mental teniendo en cuenta factores importantes que inciden en el desarrollo psicológico: el hábitat, las condiciones sanitarias, el tipo de vivienda, la disponibilidad de bienes culturales o acceso a los objetos culturales... Estudiaron las condiciones sociales, familiares y vinculares de los niños/as, en cuyo marco se constituyen como sujetos, y documentaron cómo las posibilidades de hacer uso de la riqueza material y cultural producida socialmente están distribuidas de manera muy desigual, lo que condiciona el futuro de un grupo importante de niños/as.
- Anualmente, el SITEAL<sup>38</sup> publica informes de tendencias sociales y educativas en América Latina. Muy recientemente ha publicado un informe sobre primera infancia (SITEAL, 2009) y hace un año sobre adolescentes (SITEAL, 2008), en el que se ofrecen numerosos datos necesarios para construir una caracterización de la diversidad de situaciones en que viven, crecen y se escolarizan los niños más pequeños y los adolescentes de nuestra región, datos acompañados por análisis temáticos producidos por distintos especialistas.<sup>39</sup>

El núcleo es oportunidad para introducir la importancia de los medios electrónicos en las experiencias subjetivas de un número creciente de niños, adolescentes y jóvenes. Señala Buckingham que parecería que los niños viven cada vez más una infancia mediática: “sus experiencias cotidianas están repletas de historias, imágenes y artículos producidos por unas empresas mediáticas gigantes y globales” (Buckingham, 2002:9). Algunos análisis que Buckingham retoma destacan que los medios aportan una cultura común global a los niños y adolescentes, que trasciende las fronteras nacionales y las diferencias culturales; otros señalan un creciente desfase generacional, y que la experiencia que los niños y adolescentes tienen de las tecnologías les da acceso a nuevas formas de cultura y comunicación que escapan del control de los adultos responsables de su crianza.

Es frecuente que los discursos de la política educativa y el propio discurso pedagógico se refieran a la diversidad que caracteriza al alumnado del sistema educativo como una novedad, como un fenómeno reciente cuya magnitud afecta las posibilidades de respuesta de las escuelas y de los docentes, muni-

<sup>37</sup> El trabajo forma parte de una serie de estudios similares a cargo de las facultades o carreras de Psicología de distintas universidades estatales del país, algunos de los cuales –cabe esperar– podrán ser conocidos en los próximos años.

<sup>38</sup> El SITEAL es el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Iniciado en 2003, es un programa que desarrollan en forma conjunta el IPE- UNESCO sede regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI). El objetivo del SITEAL es realizar un seguimiento del panorama educativo de la región, tomando en cuenta las profundas transformaciones económicas y sociales que se producen en América Latina. Para más información: <http://www.siteal.iipe-oei.org>

<sup>39</sup> Los informes citados pueden consultarse en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>, en la sección “Informe sobre tendencias”.

En nuestro medio, hay otros centros de investigación que realizan aportes crecientes a la temática de las llamadas “nuevas infancias y adolescencias”. Entre ellos destacamos el área “Infancias y Adolescencias: Identidad, sujetos y cultura” del Centro de Estudios Multidisciplinarios ([www.cemfundacion.org.ar](http://www.cemfundacion.org.ar)), y el “Programa Juventud” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales ([www.flacso.org.ar/investigacion\\_ayp\\_contenido.php?ID=16](http://www.flacso.org.ar/investigacion_ayp_contenido.php?ID=16)).

dos de herramientas clásicas que no serían adecuadas frente a los “nuevos públicos”. Sin embargo, la diversidad es un rasgo propio de la humanidad y, por eso mismo, el alumnado del sistema educativo ha sido siempre diverso. No está de más recordar que la creación de un sistema educativo nacional, con una fuerte impronta homogeneizadora, pretendió en su momento atenuar las diferencias de origen que tenía la población escolar: inmigrantes, gauchos, indios, eran algunos de los “otros” que se buscaba transformar en connacionales. Podemos entender este propósito homogeneizador como un gesto de construcción de igualdad o, por lo contrario, como un arrasamiento de las singularidades; pero no se trata de que alguna vez la población escolar fue homogénea y ahora comenzó a diversificarse, sino de que la pretensión homogeneizadora que ha fundado el proyecto escolar decimonónico ya no puede sostenerse legítimamente, y no logra concretarse de maneras efectivas.

Un caso a propósito del cual analizar los problemas del mandato homogeneizador se encuentra en el debate sobre la alfabetización de los niños y niñas de etnias indígenas de nuestra región. Las disputas en torno a la alfabetización de pueblos indígenas han planteado la disyuntiva entre alfabetizarlos en la lengua oficial o en su lengua materna; la posición histórica ha sido la primera, mientras que las posiciones de los últimos años han defendido la opción por una educación “bilingüe y bicultural” que implica alfabetizar en la propia lengua. Según Martins Ladeira (2007), hay en las dos posiciones una incomprensión de la diferencia conceptual que existe entre analfabetos y ágrafos, incomprensión apoyada en el error de concebir un *continuum* entre oralidad y escritura, considerándolas como medios lingüísticos equivalentes. Por el contrario, el análisis de esta antropóloga enfatiza que la escritura es un instrumento semiótico que cumple funciones comunicativas específicas en las culturas en que se encuentra extendida, en tanto que culturas con otros instrumentos semióticos tienen otras formas de comunicación. En el caso de éstos, no se trata de pueblos analfabetos a quienes la alfabetización les permitiría escriturar sus formas de comunicación; son pueblos ágrafos, para quienes la introducción de la escritura –aun en su propia lengua– supone una imposición de nuevas formas de comunicación.

Apoyándonos en este análisis, podemos llamar la atención sobre el hecho de que, para los niños y niñas de las etnias originarias del actual territorio argentino, la adquisición escolar de la escritura no significa sólo la adquisición de un contenido escolar, sino también el aprendizaje de formas de comunicación completamente ajenas a su cultura de crianza. Lo escrito abre el cuestionamiento de la escuela culturalmente homogénea, que seguramente los docentes en formación traten en otras instancias curriculares y que en ésta cabe retomar con respecto a la constitución identitaria. Para ciertos grupos con mayor contundencia que para otros – como hemos argumentado a propósito de la alfabetización de los pueblos indígenas–, la escuela se torna un instrumento de transmisión de una cultura y un lenguaje que se consideran foráneos y que “acultura” en forma forzada a los miembros de esos grupos. Podemos tener motivos razonables para sostener su *derecho* a esta *imposición*, pero no podemos desconocer el grado de ruptura que ello implica con las prácticas comunicativas propias de su crianza, una ruptura mucho mayor que la que de por sí experimentan todos los niños y niñas devenidos alumnos/as, debido al tratamiento específicamente escolar de los instrumentos culturales.

El cuestionamiento a la escuela culturalmente homogénea deriva también hacia una reconsideración del llamado “fracaso escolar”. Tal escuela no proporciona a los estudiantes de distintos grupos las mismas oportunidades de acceder al conocimiento que pretende transmitir; por el contrario, presenta

considerables dificultades para los estudiantes que en sus hogares y comunidades no participan de la cultura escolar. Quienes en sus hogares se ven expuestos a la cultura transmitida en la escuela, tienen ventajas considerables en relación con los que en sus comunidades participan de otras culturas que no sólo difieren sino que, en ciertos aspectos, entran en conflicto con la cultura de la escuela. Recuérdese que, en el sistema escolar, el discurso y las prácticas institucionales sobre los sujetos incluyeron un tratamiento para los “diferentes” (en términos escolares, para los que no se acomodaban a las exigencias de la escolarización, en hábitos o en ritmos de aprendizaje) que generó una serie de categorías destinadas a nombrar sus “dificultades” y a justificar su segregación de la escolarización común. La más conocida y mejor analizada en nuestro medio ha sido la categoría de “retardo mental leve”, ese trastorno que se diagnostica en los años de la escolaridad, que generalmente no presenta compromiso orgánico, que hace referencia particularmente a la adaptación escolar (sólo se detecta mediante la aplicación de pruebas psicoescolares), y que ha tenido consecuencias negativas “especialmente para los alumnos provenientes de sectores sociales económicamente menos favorecidos, grupos marginados, poblaciones migratorias o con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas”... (Lus, 1997:38/9).

Finalmente, el tratamiento de este núcleo temático es oportunidad para introducir en la formación de los futuros docentes el análisis crítico de algunos conceptos que organizan los discursos sobre la infancia y la juventud: exclusión, marginalidad, fragilidad, vulnerabilidad, riesgo, minoridad... (Kessler y Núñez, 2006). En nuestro país, lo que va de Carmen de Patagones (setiembre de 2003) a República Cromañón (diciembre de 2004) marca los límites en que se mueve un discurso público sobre los adolescentes que los ve bien como peligrosos, bien como vulnerables, pero que falla en entenderlos como sujetos de derecho y en comprender sus procesos de constitución identitaria como procesos abiertos en los que intervienen los adultos.

La formación docente es una oportunidad para conocer y analizar aquellos discursos y de ponerlos en cuestión,<sup>40</sup> a fin de que las nuevas formas de relación de muchos niños y adolescentes con la escuela (por ejemplo, las relaciones de baja intensidad que desarrollan muchos adolescentes, Kessler, 2004) no sea funcional a una visión socialmente extendida que hace, en especial de los adolescentes y jóvenes, sujetos “abúlicos” y “desentendidos”, o bien “peligrosos”. Las escuelas tienden a acoger este discurso que hace a los define como abúlicos o peligrosos y al hacerlo convalidan –eventualmente sin advertirlo– un conjunto de respuestas institucionales excluyentes y/o represivas que están inmediatamente disponibles tanto por la historia institucional de las escuelas como por la historia de violencia institucional hacia los jóvenes en nuestro país. No está de más recordar que los niños/as, adolescentes y jóvenes no son ni los autores, ni los ideólogos, ni los responsables, de la profunda crisis de las sociedades en que viven, incluyendo la profunda crisis de la autoridad de los adultos, que afecta también a la escuela. Este núcleo es ocasión para pensar los procesos de constitución de identidad como procesos abiertos, en los que los educadores tienen un papel que jugar; para reconocer un trabajo psíquico que están realizando los sujetos, en el que los docentes intervienen ofreciendo formas de filiación cultural, a través de los aprendizajes relevantes que promueven y a través del ejercicio de la diferencia generacional en la escuela.

<sup>40</sup> Recuérdese el señalamiento realizado en el núcleo temático que antecede: los estudiantes de las carreras de profesorado son en gran medida jóvenes y se encuentran ellos mismos en plena construcción de identidad. Estos discursos les atañen y los afectan, además de ser relevantes en relación con su futuro desempeño profesional.

Aunque este núcleo temático apunta a considerar ampliamente la diversidad que queda encubierta tras categorías genéricas como “niño”, “púber” o “adolescente”, el tratamiento que se realiza en este documento es inevitablemente restringido; se ha enfocado a algunas direcciones para el análisis de la situación infantil y juvenil en la actualidad. Ello no obsta para que cada profesor formador decida presentar otras cuestiones o profundizar de manera diferencial sobre algunas de las planteadas aquí, en virtud de su propia formación y de su mayor conocimiento de la situación de los niños, adolescentes y jóvenes en el entorno local.

### Hacia lo programático: contenidos propuestos para núcleo temático

Las transformaciones sociales y sus impactos sobre los procesos de crianza. La construcción de las identidades infantiles y juveniles en la actualidad. Los conceptos de infancia, adolescencia y juventud como constructos históricos. Análisis crítico de algunos conceptos que organizan los discursos sobre la infancia, la adolescencia y la juventud. La diversidad de las poblaciones escolares y el mandato homogeneizador de la escuela.

### Referencias:

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). “¿Existe la infancia?”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2 (4). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/ Miño y Dávila.

Bifo (o Franco Berardi) (2007). *Generación post- alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Bourdieu, P. (1990). “La juventud no es más que una palabra”. En su *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo/ Universidad Nacional de General Sarmiento.

Echaita, E. y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño*. Madrid: McGraw- Hill.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. y Núñez, P. (2006). *Identidad y cultura*. Documento del Módulo 1 de la Carrera de Especialización de Postgrado “Nuevas infancias y juventudes” dictada en forma conjunta por el centro de Estudios Multidisciplinarios (cem) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Buenos Aires.

Kessler, G. (2007). “Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales”. En Bruniard, R. (comp.), *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO/ Bifronte.

Lus, M. A. (1997). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Martins Ladeira, M. E. (2007). “De ‘pueblos ágrafos’ a ‘ciudadanos analfabetos’: las concepciones teóricas subyacentes a las propuestas educativas para indios”. En García, S. M. y Palladino, M. (comps.), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

Mead, M. (1995). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Pascual, L. (2008). “El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar”. En *Propuesta Educativa* 17 (29), pp. 73/ 82. Buenos Aires, junio de 2008.

SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO/ OEI.

SITEAL (2009). *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO/ OEI.

Temporetti, F. (2008). *Salud mental en la infancia. Estudio epidemiológico de la población 3- 13 años en la ciudad de Rosario. Informe final*. Rosario, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: [http://www.fpsico.unr.edu.ar/paginas/secyt/prog\\_esp/estudio\\_epidemiologico\\_infancia\\_rosario.pdf](http://www.fpsico.unr.edu.ar/paginas/secyt/prog_esp/estudio_epidemiologico_infancia_rosario.pdf) [Fecha de consulta: 8 de febrero de 2009].

Urresti, Marcelo (2000). “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”. En Tenti Fani, Emilio (comp.), *Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

5. Los procesos de conceptualización de los alumnos/as en el aprendizaje de contenidos escolares

En la formación de maestros y profesores, tratar los procesos de conceptualización que realizan los sujetos de y en la educación es un asunto de especial importancia. ¿Cómo no interesarse por los conocimientos que los sujetos construyen en su vida cotidiana sobre temas que de un modo u otro estarán luego presentes en la escuela, como los ciclos del día y la noche, los cambios en el clima, el origen del mundo y de la vida, la nutrición de plantas y animales, la resistencia de diversos materiales a la presión, las marcas gráficas presentes en el entorno, los modos de registrar cantidades, las características que hacen a la “lecturabilidad” de un texto, el uso del dinero, el origen de la autoridad en la escuela y en la sociedad, la caída de los cuerpos...? ¿Cómo no interrogarse sobre las maneras en que esas construcciones extraescolares inciden en la apropiación de contenidos escolares?

Debido a ello, ha sido cada vez más frecuente, en materias como ésta y otras afines, la incorporación de bibliografía que presenta las conceptualizaciones que elaboran los sujetos sobre aquellos temas de la realidad natural y social que son contenidos de enseñanza escolar. Esta práctica es recomendable, y

puede dar lugar a interesantes articulaciones entre profesores.<sup>41</sup> El problema se presenta cuando, debido a la masa de datos disponibles<sup>42</sup> y a la falta de una interpretación de conjunto,<sup>43</sup> los futuros docentes acceden a numerosas informaciones puntuales, pero no llegan a formular, y menos a responder, algunas preguntas estratégicas en su futuro desempeño docente: ¿cómo se forman las ideas de los sujetos sobre tan diversos temas? , ¿se relacionan esas ideas con lo que pueden aprender en la escuela?, ¿son elementos conceptuales exclusivamente, o hay estrategias de pensamiento implicadas?, ¿las ideas en distintos dominios son consistentes?, ¿cambian las conceptualizaciones de los sujetos?, ¿qué papel juega o puede jugar en ello la actividad escolar?

Consideramos necesario que, en los procesos de formación docente, el análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos se realice situando algunas preguntas básicas. En este apartado propondremos tres, siendo desde luego posible que los formadores propongan otros interrogantes que se sumen a éstos o los reemplacen.

El primer interrogante se refiere al *status* psicológico del conocimiento implicado en las conceptualizaciones de los sujetos. Se ha señalado (Rodríguez Moneo, 1999) el desacuerdo existente sobre el tipo de conocimiento implicado en ellas, desacuerdo que traza un amplio rango desde quienes definen a las concepciones alternativas como teorías (por ejemplo Carey, 1985) hasta quienes sostienen que se trata de conocimiento fragmentado (sobre todo Di Sessa, 1988).

Estos desacuerdos se relacionan, como es sabido, con los enfoques teóricos a partir de los cuales se definen las investigaciones y se interpretan sus resultados. Sucede que las investigaciones se apoyan en hipótesis sobre el funcionamiento cognoscitivo que son ellas mismas objeto de controversia teórica. El ejemplo más frecuente es el de los muchos estudios que realizan cortes por edad e indagan las mismas cuestiones con sujetos pertenecientes a diferentes rangos de edad, bajo el supuesto evolutivo más general de que los cambios en el desarrollo de ciertos aspectos generales de la inteligencia o de la organización cognoscitiva determinan o por lo menos limitan el tipo de concepciones que pueden generarse sobre temas particulares. Un ejemplo más reciente lo ofrece la investigación comparada entre sujetos con formación especializada en los temas indagados y sujetos de un mismo nivel de edad que no tienen tal formación: son los estudios que comparan *novatos/ expertos*, que parecen suponer que las concepciones especializadas de los expertos no son función de la aplicación a campos particulares de aspectos generales de la inteligencia o de la organización cognoscitiva, sino efecto de contextos instruccionales determinados (Limón Luque, 2001b).

Como sostienen Limón y Carretero, “estas diferencias de planteamiento teórico tan notables tienen

<sup>41</sup> Es recomendable que los profesores de esta instancia curricular consulten a los profesores de las didácticas específicas acerca de los contenidos escolares a propósito de los cuales es de su interés que se analicen los procesos de conceptualización de los sujetos. Sin reducir a esos contenidos los ejemplos de investigaciones a presentar a los estudiantes, esta consulta puede ser beneficiosa tanto para esta instancia curricular como para las didácticas específicas, en especial si se establecen acuerdos programáticos.

<sup>42</sup> Desde hace varios lustros, las disciplinas relacionadas con la enseñanza y con el estudio de los procesos cognoscitivos han abierto una serie de investigaciones cuyo propósito ha sido indagar los procesos de conceptualización que realizan los sujetos acerca de objetos de conocimiento específicos (para algunas presentaciones panorámicas, véase Driver et al, 1989; Gardner, 1993; Johsua y Dupin, 2005). La lista de fenómenos abordados por las investigaciones es considerablemente amplia; el rango de edades también lo es, aunque en general las muestras corresponden a estudiantes de educación elemental y secundaria, y en menor medida a estudiantes universitarios (Limón Luque, 2001b).

<sup>43</sup> En determinado momento, el interés por la producción de tan importante masa de resultados ha cedido paso a la perplejidad, en tanto los datos comenzaron a acumularse –verdaderos inventarios en los que los análisis de conjunto son escasos– sin que ese mayor conocimiento redundara en mayor capacidad para anticipar las características de las concepciones en terrenos aún inexplorados, o las condiciones de sus procesos de cambio. Las investigaciones con intereses psicológicos y didácticos se enfrentaron entonces con la necesidad de contar con más estudios empíricos, lo que a su vez producía más datos y aumentaba la perplejidad.

importantes consecuencias: ¿qué tipo de representaciones son las que tiene que detectar el profesor?, ¿qué técnicas son las más adecuadas para identificar las ideas de los alumnos? Respecto al cambio o la modificación de estas ideas: ¿qué es lo que hay que cambiar: un concepto concreto, una teoría o simplemente una representación poco arraigada en el individuo? Suponiendo que [...] ambas posiciones no sean contradictorias, sino que se pueda admitir la existencia de ambos tipos de representaciones, ¿presentarían ambos tipos la misma resistencia al cambio?, ¿de qué dependería que se desarrollara uno u otro tipo de representación?” (Limón y Carretero, 1997:33). Frente a cuestiones como éstas, es pertinente retomar en el tratamiento de este núcleo temático las formulaciones de las teorías del desarrollo,<sup>44</sup> a fin de proporcionar a los estudiantes elementos para comprender estos debates.

Un segundo interrogante se refiere a la continuidad o discontinuidad de los procesos de conceptualización que realizan los sujetos en distintos contextos; en la vida cotidiana, en contextos de descubrimiento (como sucede con los científicos), en situaciones laborales o en la propia escuela. La formación de maestros y profesores debería subrayar en especial la controversia acerca de si existe o no continuidad entre las formas espontáneas y cotidianas de funcionamiento cognoscitivo y aquéllas promovidas según los formatos escolares. Esta controversia es ocasión para revisar lo que proponen a este respecto las teorías del desarrollo pues, como se sabe, en algunas prevalece cierto énfasis en la continuidad de los mecanismos responsables de la construcción de conocimientos en las diferentes situaciones, en tanto otras destacan la novedad de los mecanismos que explicarían el desarrollo en contextos educativos/escolares.

Un modo de entrar al análisis de esta cuestión es analizar los requerimientos cognoscitivos que la escuela formula sobre los sujetos devenidos alumnos. Una modalidad específica del aprendizaje escolar radica en el particular uso que se promueve de instrumentos semióticos específicos (como la escritura), de los lenguajes formales (como el matemático), o incluso de las formas sistemáticas de conceptualización propias de las teorías científicas: ese uso exige la descontextualización progresiva.<sup>45</sup> La exigencia de descontextualización implica que el aprendizaje de contenidos en contexto escolar va de una utilización sujeta a las condiciones de adquisición hacia una utilización no sólo independiente de aquéllas sino válida para todo tiempo y lugar (Baquero y Terigi, 1996). El dominio de los algoritmos de cálculo aritmético, por ejemplo, supone la desmatematización progresiva de procedimientos que en su origen fueron matemáticos, de modo tal que el sujeto pueda poner a operar los algoritmos con independencia de lo que signifiquen las entidades sometidas a operación. El acceso a las formas escritas del lenguaje, al sistema de numeración y al manejo de la aritmética y álgebra escolares, el dominio de las formas científicas de conocimiento, parecen requerir, en muchos casos, una ruptura con las formas cotidianas de cognición. Gardner señala que las rupturas que deben promoverse en los distintos campos disciplinares son diferentes: con las concepciones erróneas en el campo de las Ciencias Naturales, con los algoritmos rígidamente aplicados en Matemática, con los estereotipos y simplificaciones en el campo de las Ciencias Sociales (Gardner, 1993).

Un tercer interrogante se refiere a la cuestión del cambio en las conceptualizaciones de los sujetos. Dentro de la dispersión de resultados que ofrecen las investigaciones, una de las constataciones más generalizadas es la *persistencia* de las conceptualizaciones, en el sentido de su aparición y reaparición a

<sup>44</sup> Véase el núcleo temático “Lo que sabemos sobre el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje”.

<sup>45</sup> En el documento sobre Psicología Educacional se realiza un importante análisis del problema de la descontextualización a cuya lectura remitimos para ampliar el tratamiento sucinto que le damos aquí.

pesar de los esfuerzos de la enseñanza para colocar, en el lugar de estas nociones, el conocimiento convalidado por la actividad científica. De allí las reformulaciones de que ha sido objeto la teoría del cambio conceptual, desde los primeros planteamientos que confiaban en un cambio por acomodación frente a las evidencias en contrario que se le presentarían al sujeto (Posner *et al*, 1982), pasando por los cuestionamientos que señalan las distintas maneras en que los sujetos resuelven las anomalías que se les presentan, sólo una de las cuales es un auténtico cambio conceptual (Chinn y Brewer, 1993), hasta los más recientes que subrayan que el proceso de adquisición de conocimientos puede ser diferente según las áreas de contenidos, y que es necesario realizar investigaciones que expongan en detalle la naturaleza del sistema implicado en las conceptualizaciones, los lenguajes simbólicos involucrados y la naturaleza de los cambios conceptuales que están ocurriendo (Vosniadou, 2006).

Frente al fenómeno de la persistencia, hace algunos años identificamos dos visiones polares acerca de la relación entre las conceptualizaciones de los sujetos y el aprendizaje escolar; a las que denominamos optimistas y pesimistas (Terigi, 1997). Las visiones *optimistas* son aquéllas que confían en que los mecanismos de cambio interno se hacen extensivos a la adquisición conceptual en sala de clases. Se sustentan en una hipótesis de continuidad entre los procesos cognoscitivos extra escolares y los que se desarrollan dentro de la escuela. En estas visiones optimistas, las conceptualizaciones de los sujetos juegan un papel facilitador de la apropiación del conocimiento escolar y dan lugar a procesos cognoscitivos como consecuencia de los cuales puede esperarse la construcción conceptual. Las visiones *pesimistas*, en cambio, apoyadas en la interferencia y en la persistencia de las nociones alternativas, sostienen que las conceptualizaciones de los alumnos, lejos de desempeñar una función benéfica y facilitadora, resultan una fuente de obstáculos permanentes para la apropiación de conceptos científicos y se muestran particularmente resistentes a los intentos de incidir sobre ellas.

Aisenberg (2000) señala que la cuestión de la detección de las conceptualizaciones de los sujetos pone un énfasis excesivo en la exploración de los conocimientos *antes* de la enseñanza, en desmedro del análisis de su función *durante* la enseñanza. Esto es, al aprender los nuevos contenidos, “este desequilibrio está contribuyendo a propiciar -aún contra la intención de muchos autores- una contraposición entre el trabajo con los conocimientos previos y la enseñanza de nuevos contenidos, como si fueran opciones excluyentes que se van a desarrollar en un único orden temporal posible lo cual puede desvirtuar el sentido del principio en cuestión: el predominio de la fase inicial exploratoria desdibuja la función de los conocimientos previos como instrumentos de asimilación de los nuevos contenidos, es decir, su puesta en juego al momento de aprenderlos” (Aisenberg, 2000:227). Según las reflexiones de Aisenberg, la contraposición entre ideas previas y contenido escolar lleva a una secuenciación temporal: primero la exploración de las nociones previas, segundo su cambio en la enseñanza, secuenciación que se apoya en un modo equivocado de entender el principio general de que el conocimiento se construye *a partir de* ideas previas. Este *a partir de*, dice Aisenberg, no es temporal sino lógico. La fórmula “*a partir de*” no señala una cronología sino una dependencia y una filiación funcional, en razón de la cual –señalamos nosotros- los conocimientos cotidianos de los sujetos no deberían ser tomados sólo como datos previos al proceso de aprendizaje en contexto escolar, sino como componentes dinámicos de la situación de enseñanza, susceptibles de ser transformados en el curso de los procesos cognoscitivos que tienen lugar en tal situación.



Hacia lo programático: contenidos propuestos para núcleo temático

El surgimiento de los estudios sobre las llamadas “nociones alternativas”. Debates en torno a la génesis de las conceptualizaciones de los sujetos y a su relación con el sistema cognoscitivo. El problema de la continuidad o discontinuidad entre los procesos de construcción cognoscitiva en los distintos contextos del desarrollo ontogenético, incluyendo los contextos de enseñanza. El cambio conceptual como problema. Algunos ejemplos de estudios sobre conceptualizaciones infantiles y de adolescentes en torno a temas que son contenidos escolares.

Referencias:

Aisenberg, B. (2000). “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Castorina, J. A. y Lenzi, A. (compiladores) (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”. En: *Enfoques pedagógicos, serie internacional*. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996. Pp. 27/44.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT.

Chinn, C.A.; Brewer, W.F. (1993) “The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Instruction”. En: *Review of Educational Research* Vol. 63, No. 1. Spring 1993. pp 1/43.

Coll, C. (1983) “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En su *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid: siglo XXI.

Di Sessa, A. (1988). “Knowledge in pieces”. En Forman, G. et al (eds.) (1988): *Constructivism in the computer age*. New Jersey: LEA.

Driver, R.; Guesne, E. y Tiberghien, A. (comps.) (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata (original en inglés: 1985).

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Johsua, S. y Dupin, J. J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Colihue.

Limón Luque, M. (2001a). “El contenido del aprendizaje”. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001): *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes.

Limón Luque, M. (2001b). “Conocimiento previo y aprendizaje escolar”. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001): *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes.

Limón, M. y Carretero, M. (1997). “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”. En Carretero, M. (1997): *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.

Oliva Martínez, J. M. (1999). “Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual”. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), pp. 93/ 107.

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). “Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change”. En: *Science Education*, 66(2), 211/ 227. Disponible en español en Porlán, R.; García, J, E. y Cañal, P. (comps.) (1997), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.

Pozo, J. I. (2002). “La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional”. En: *Investigações em Ensino de Ciências*, Vol 7 N 3. Diciembre de 2002.

Pozo, J. I. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata. Capítulo V: “Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico: más allá del cambio conceptual”.

Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.

Terigi, F. (1997). “Las ideas previas de los niños en el contexto de la enseñanza escolar”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, nº 10.

Vosniadou, S. (2006). “Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia”. En Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (comps.), *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

6. Los sujetos en el sistema escolar: consideraciones sobre las trayectorias escolares<sup>46</sup>

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, y deben ingresar como asunto a tratar en una unidad curricular sobre los sujetos de y en la educación. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos/as están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno.<sup>47</sup> Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido tomadas como objeto de reflexión en el mundo educativo, siendo decisivos para hacerlo posible tanto el sostenimiento de una perspectiva que ha tomado como unidad de análisis a los sujetos de la educación como la expansión de los estudios sobre infancias y juventudes.

Este núcleo temático se centra en las trayectorias escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis que, si bien no siempre están expresamente enmarcados en los estudios de trayectorias escolares, ofrecen aportes imprescindibles para

<sup>46</sup> Las primeras formulaciones de estas ideas fueron presentadas en el Panel “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes “La escuela secundaria en el mundo de hoy”, organizado por la Fundación Santillana en Buenos Aires, los días 28 a 30 de mayo de 2007, y publicadas luego en Terigi, 2008.

<sup>47</sup> Véase Almandoz, 2000, capítulo 2, en especial el apartado “La persistencia de los puntos críticos” (pp. 51/ 60). Los datos tienen cierta antigüedad debido al año de publicación del trabajo, pero el modelo de análisis que propone la autora es de gran utilidad para construir un marco de interpretación de las trayectorias escolares desde una perspectiva macro o sistémica, expresada en los indicadores macroeducativos. Datos más actuales, aunque no tan exhaustivos, pueden encontrarse en DINIECE (2007).

reflexionar sobre ellas, visto el estado incipiente del conocimiento sistematizado sobre la cuestión.<sup>48</sup>

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidos las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también *trayectorias no encauzadas*,<sup>49</sup> pues gran parte de los niños/as, adolescentes y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

Un propósito de este núcleo temático es analizar, con base en la información estadística, cuál es la situación de las trayectorias escolares de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país. Un análisis sistemático de lo que sucede en los distintos niveles educativos permite identificar momentos de las trayectorias escolares donde se presentan problemas persistentes (Terigi, 2009):

- En la educación infantil, pues muchos niños y niñas de los sectores más pobres de nuestro país no acceden al nivel inicial, o lo hacen sólo a la sala de cinco años.
- En el ingreso a la escuela primaria, pues se produce el fenómeno del ingreso tardío de una parte de la población escolar y un pequeño pero persistente porcentaje de niños y niñas nunca accede.
- El ciclo de alfabetización en la escuela primaria, pues se verifica la mayor repitencia del nivel, en especial en primer grado, siendo frecuente la multirrepitencia.
- La transición de la primaria a la secundaria, pues todavía para muchos sujetos la secundaria no forma parte de su horizonte y porque, aun cuando se verifica una alta tasa de pasaje del nivel primario al secundario (según la denominación que corresponda a cada provincia), la multirrepitencia y el abandono caracterizan los primeros años del nuevo nivel.
- La transición del primer ciclo de secundaria al ciclo superior, y la terminalidad del nivel medio, siendo muchos los adolescentes y jóvenes que terminan de cursar la secundaria pero no aprueban las materias que les permitirían obtener la certificación del nivel.

En el proceso de formación de los futuros docentes sobre estos temas, no se trata sólo de señalar estos momentos de dificultad, sino de abrir a partir de su señalamiento el análisis de las problemáticas que expresan. Así, por ejemplo, el alto porcentaje de repitencia en primer grado de la escuela primaria se relaciona a la alfabetización inicial, y abre reflexiones sobre el modo en que el dispositivo escolar incorpora a los sujetos y les propone el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo. Siguiendo con los ejemplos, la

<sup>48</sup> Es frecuente que en las etapas de planteamiento de un problema se recurra a perspectivas teóricas variadas y a análisis de fenómenos distintos pero conexos para constituir una primera aproximación al problema; en relación con las trayectorias escolares, estamos en ese punto de apertura que requiere amplitud en la adopción de enfoques, a lo que se presta especialmente esta unidad curricular, por su carácter pluridisciplinar.

<sup>49</sup> Se emplea la metáfora del cauce de un río como equivalente a la trayectoria teórica, y se señala que las trayectorias reales se distinguen en numerosas ocasiones de ese recorrido por defecto que es el cauce.

fractura que se produce en las trayectorias en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria se relaciona con el régimen académico<sup>50</sup> de una y otra, y con que la situación frente a la escuela secundaria no es la misma para todos los alumnos/as: algunos de ellos cuentan con adultos (padres u otros familiares y allegados) que han cursado el nivel y pueden por lo tanto constituirse en referentes, mientras que para otros la continuidad de los estudios está condicionada por la falta de referentes y de apoyos significativos para sus necesidades académicas en el nuevo nivel.

Mirado el fenómeno ya no por niveles educativos sino por grupos poblacionales, la estadística permite afirmar que hay ciertos grupos que encuentran dificultades persistentes para ingresar al sistema, para permanecer en él y para aprender: los pueblos originarios en toda su trayectoria escolar, los adolescentes y jóvenes del sector rural, los niños y niñas pobres de las grandes ciudades, los sujetos con necesidades educativas especiales. La cuestión de género se ha modificado en los últimos años, pues frente a la historia de exclusión sufrida por las niñas, datos recientes muestran que los varones están experimentando la expulsión y el fracaso en mayor medida; estas variaciones no hacen sino afirmar la importancia de introducir el análisis de género en las trayectorias escolares (Morgade y Alonso, 2008).

El tiempo monocrónico de las trayectorias escolares teóricas tiene consecuencias sobre las visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos (Terigi, 2004). Suponemos que un niño de cuarto grado tiene aproximadamente nueve años, y que un adolescente que ingresa a la escuela secundaria tiene trece o catorce años. Que suponemos esto no significa que no sepamos que muchos chicos y chicas no presentan la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema; significa que nuestros saberes pedagógicos y didácticos se apoyan en aquellas suposiciones. Cuando, por ejemplo, se piensa en las propuestas más adecuadas para enseñar un contenido escolar típico de cualquier nivel (la división en la escuela primaria, el álgebra en la escuela media), se tiene en mente –de manera tácita o de forma explícita– una imagen del sujeto de aprendizaje que es cercana a lo que sabemos, respectivamente, acerca de las posibilidades cognoscitivas de los niños de ocho/ nueve años, de trece/ catorce años. Pensar en cómo se aprende la división deviene en pensar cómo aprende ese contenido a niños de ocho/ nueve años, pensar en el pasaje de la aritmética al álgebra deviene en pensar ese pasaje con adolescentes de trece/ catorce años, detrás de lo cual se agazapa todo lo que suponemos sobre el desarrollo cognoscitivo a tales edades, un desarrollo frecuentemente normalizado en el que la propia escolarización interviene de maneras productivas.<sup>51</sup>

El desafío que se propone para este núcleo temático consiste en tomar la información disponible sobre las trayectorias escolares como base para reflexionar sobre las situaciones en que llegan a encontrarse los sujetos *de y en* la educación y sobre los desafíos pedagógicos que estas situaciones plantean a los mandatos de inclusión. La investigación educativa ofrece elementos para analizar una serie de problemas que plantean las trayectorias escolares no encauzadas:

- La invisibilización en las transiciones escolares (Rossano, 2006).
- Las relaciones de baja intensidad con la escuela (Kessler, 2004).

<sup>50</sup> El concepto de régimen académico, más frecuente en la educación superior, ha ingresado en el campo de la investigación y en la planificación de políticas para la escuela secundaria debido a la evidencia creciente sobre los modos en que ciertas regulaciones sobre la asistencia, las modalidades de cursada, las actividades de aprendizaje, la evaluación, etc., plantean condicionamientos difíciles de resolver que dificultan, cuando no obturan, la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero *et al*, 2009).

<sup>51</sup> Se recuerda que en el enfoque del módulo se ha tratado la cuestión de la naturalización y la normalización en la psicología del desarrollo.

- El ausentismo de los estudiantes (Jacinto y Terigi, 2007).
- La (sobre)edad (Terigi, 2004).<sup>52</sup>
- Los bajos logros de aprendizaje (Valdés, 2008).

En los textos señalados para cada problema se encuentran numerosas referencias, casos y conceptos que permiten formular un tratamiento de ellos desde el punto de vista de las subjetividades en constitución. La investigación futura añadirá más elementos para comprender este fenómeno.

Cabe advertir un importante riesgo conceptual que se presenta al tratar las dificultades que plantean las trayectorias escolares no encauzadas: el riesgo de cosificarlas como si se tratara de atributos de los sujetos. En la perspectiva que sostiene este documento, por el contrario, se trata de someter a análisis la interacción entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar la escolarización, contribuyendo de este modo a desocultar la relación de los determinantes duros del dispositivo escolar con la producción del riesgo educativo y de la exclusión que caracterizan las trayectorias no encauzadas.

Sucede que, bajo la expresión “poblaciones en riesgo educativo”, suelen englobarse situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas. La sobreedad, por ejemplo, es una condición que presentan muchos alumnos y estudiantes por multirrepitencia; esa condición es diferente de la que presentan las adolescentes que son madres, o los chicos en situación de calle. No se trata sólo de que sus condiciones sociales pueden ser o son diferentes; si hay una distinción que interesa aquí es la que refiere al modo en que tales condiciones sociales afectarían las condiciones pedagógicas en que puede tener lugar su escolarización (Terigi, 2009).

No se trata de “los niños con sobreedad”, como si la sobreedad fuera *per se* un factor de riesgo educativo: se considera que la sobreedad se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado –transformado en “normal”- de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. La población en riesgo es, entonces, la de “los niños con sobreedad en la escuela primaria graduada”, porque la definición del riesgo está en estricta relación con los límites que enfrenta la institución educativa para su escolarización, que no devienen de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar la gradualidad.

Del mismo modo, no se trata de “las adolescentes que son madres”, como si la condición de maternidad fuera *per se* otro factor de riesgo educativo: se trata de las adolescentes que son madres en un sistema escolar donde esta condición vital se ha considerado históricamente incompatible con el proyecto de ser estudiante, y de los límites que enfrenta la escuela para encontrar modos de atender estas condiciones vitales. El proyecto de ser estudiante se pone en riesgo por condiciones de escolarización muy concretas, entre ellas la que supone la presencialidad de la alumna y el cursado “en bloque” de cada año escolar. La población en riesgo es, entonces, la de “las adolescentes que son madres en escuelas con régimen académico presencial”, porque la definición del riesgo está en relación con la dificultad para resolver la ecuación central: a menor tiempo de enseñanza, menos oportunidades de aprendizaje.

<sup>52</sup> Este modo de escribir el sustantivo tiene por propósito destacar que los sujetos no tienen sobreedad: tienen edad. La edad de los sujetos se convierte en un problema para el sistema escolar, en virtud de las expectativas construidas en torno a las trayectorias teóricas.

¿Por qué hablar de niños de nivel primario y de adolescentes de escuela media en un mismo documento? Porque un criterio importante a sostener en la formación de maestros y profesores es no restringir la mirada de los futuros docentes a lo que sucede con los sujetos en el nivel para el cual se están formando: lo que el concepto de trayectorias enfatiza es un conjunto de recorridos por el sistema que atañen al sistema en cuanto tal y conciernen a todos sus docentes, en tanto grupo profesional que trabaja en la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El trabajo pedagógico sobre las trayectorias escolares tiene como punto de apoyo la lectura de estadísticas, en un trabajo que debe procurar que los futuros docentes les pierdan el miedo y aprendan a usarlas para pensar no sólo sobre fenómenos de escala macro, sino también sobre procesos subjetivos. Pero el tratamiento de este asunto no debe limitarse a estadísticas, sino enriquecerse con la incorporación de distintos materiales: series de fotos escolares, novelas que de manera ficcional refieran a la trayectoria escolar y educativa, noticias periodísticas relevantes, entrevistas a niños o a adolescentes, lectura de investigaciones basadas en historias de vida, etc.

### Hacia lo programático: contenidos propuestos para núcleo temático

Situación de la escolarización en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Trayectorias escolares teóricas. Trayectorias reales: la detección de los puntos críticos. El problema del fracaso escolar masivo. El problema de las transiciones educativas. El problema de la conformación de circuitos diferenciados de escolarización. Propuestas pedagógicas de reorganización de las trayectorias escolares. Crecer sin escuela.

#### Referencias:

Almandoz, M. R. (2000). “El sistema educativo. ¿Qué dicen los números?”. En su *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

*Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*. CEPAL- UNICEF. N°4: “Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos”. Enero de 2007. Publicación de las Naciones Unidas.

[http://www.unicef.org/lac/desafios\\_n4\\_esp\\_Final%281%29.pdf](http://www.unicef.org/lac/desafios_n4_esp_Final%281%29.pdf)

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires”. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n° 4. Octubre 2009. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>

DINIECE (2007). *Resumen del Anuario Estadístico Educativo 2006*. RED FEDERAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA, DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, 2007. Capítulo 1, “Aspectos generales del sistema educativo argentino”, y capítulo 2, “Características de la educación común. Niveles y Ciclos”.

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana/ IIEP- UNESCO sede regional Buenos Aires.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Susinos Rada, T. y Calvo Salvador, A. (2005). “Yo no valgo para estudiar.... Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social”. En: *Contextos Educativos*, 8-9 (2005-2006), pp. 87-106.

Terigi, F. (2004). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”. En AAVV: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, F. (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Valdés, H. (coord.) y Equipo LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

## Capítulo 4

# Orientaciones para posibles trabajos de campo

La formación de los futuros docentes puede enriquecerse si se les proporcionan oportunidades de realizar trabajos de campo vinculados con las temáticas de la/s unidad/es curricular/es que aborden la problemática de los sujetos de la educación. Tradicionalmente, muchos de los contenidos que se seleccionan para unidades curriculares como las de Sujetos de la Educación, Psicología Educacional, Psicología Evolutiva, etc., son tratados bajo condiciones de enseñanza que promueven aprendizajes receptivos por parte de los estudiantes. Estos aprendizajes receptivos tienen toda su importancia y pueden ser altamente significativos, como nos ha enseñado Ausubel hace décadas (Ausubel, 2002); pero si es el único modo de tratamiento, se desaprovechan oportunidades de experimentar en el terreno de las prácticas, en un tiempo privilegiado, el de la formación, en el que hay margen para la pausa, para volver a mirar, para debatir con futuros colegas y con los profesores en el contexto de aprendizaje que la formación supone.

Los trabajos de campo pueden ofrecer a los estudiantes una oportunidad de experimentar el análisis de algún componente de la realidad educativa con las herramientas conceptuales y metodológicas de esta/s unidad/es curricular/es. Se trata de que estas herramientas constituyan instrumentos en experiencias de trabajo de campo diseñadas para que a los/las futuros/as docentes se les hagan visibles e inteligibles las formas de participación de los sujetos en las situaciones educativas y, específicamente, en las escolares. Bajo estas condiciones, los trabajos de campo pueden permitir que los/as estudiantes aprendan formas de tratamiento de los conceptos y de las estrategias de recolección y análisis de la información que es difícil emplear luego en el desempeño del trabajo profesional si no han sido incorporadas en el tiempo de la formación inicial.

La propuesta de alternativas para Trabajos de Campo ligados a “Los sujetos de la educación” trae a colación una pregunta: ¿cuál es el campo al que puede/n referirse esta/s unidad/es curricular/es? La respuesta a esta pregunta depende de la perspectiva con que se asuman la/s unidad/es curricular/es: y una misma actividad (por ejemplo, la observación de una clase, la entrevista a un maestro/a) asume sentidos muy distintos si prevalecen los enfoques naturalistas, los enfoques evolutivos, o los enfoques situacionales.

El énfasis de este documento corre el foco de la perspectiva naturalista y centra la mirada en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación escolarizada en la producción de subjetividad. Esto significa un claro privilegio de las situaciones educativas, de la escuela y de la clase escolar como ámbitos de indagación. Con esto no queremos desalentar la aproximación empírica a situaciones no escolares,

pero sí evitar que éstas constituyan las únicas que se realicen y/o que se realicen sin que el análisis las relacione con los rasgos específicos de las situaciones escolares.

Un trabajo de campo implica el recorte de un objeto (un proceso, un fenómeno, una situación) para su estudio y tratamiento. Aun cuando los trabajos de campo no son trabajos de investigación, promueven el tratamiento de material empírico construido por los/as estudiantes mediante herramientas (observaciones, entrevistas, revisión documental, etc.) y procesos (descripción, análisis, sistematización) tomados del campo de la investigación. Debido a ello, los trabajos de campo a diseñar deben seleccionar algunas herramientas y procedimientos, promoviendo su aprendizaje con cierta profundidad, en lugar de proponer una aproximación genérica a muchas herramientas diferentes, sin asegurar dominio de ninguna.

Ejemplificaremos las posibilidades del trabajo de campo siguiendo dos criterios diferentes. En el primer caso, retomaremos uno de los núcleos temáticos propuestos para la/s instancia/s curricular/es y presentaremos una programación posible de trabajo de campo vinculado con él. Pero, como los núcleos temáticos pueden no transformarse en unidades de programa, según cuáles sean las decisiones de cada profesor, presentamos la programación posible de un segundo trabajo de campo que no se corresponde con ninguno de los núcleos aunque es pertinente para esta unidad curricular. En definitiva, los trabajos de campo propuestos se refieren a:

1. El análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos.
2. El análisis de las interacciones en sala de clases.

## 1. El análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos

Los procesos de conceptualización de los sujetos no se muestran como una conducta evidente, sino que han de ser necesariamente inferidos a partir de las expresiones verbales orales o escritas, de los dibujos, de las acciones de los sujetos. De allí el interés de realizar relevamientos y pequeñas pesquisas sobre las ideas de los sujetos en relación con determinados objetos de conocimiento que son a la vez contenidos escolares, y sobre los procesos de transformación de esas ideas en la medida en que los sujetos participan en situaciones de enseñanza.

Aunque en las disciplinas psicoeducativas estos relevamientos y pequeñas pesquisas han tomado habitualmente la forma de entrevistas individuales en situaciones de gabinete o laboratorio, el conjunto de técnicas empleadas en la exploración de los procesos de conceptualización abarca una amplia gama, desde el uso de cuestionarios hasta entrevistas de muy diverso tipo y observaciones en contextos de resolución de problemas. Resulta de especial interés incorporar las modalidades de entrevista grupal y definir dispositivos adecuados para el seguimiento de los procesos de resolución de tareas escolares vinculadas con los contenidos escolares que son objeto de indagación. De todos modos, insistimos en la importancia de seleccionar una herramienta y trabajarla con cierta profundidad, por sobre la posibilidad de plantear el trabajo con un abanico de herramientas pero de manera superficial.

El esfuerzo por relevar las concepciones de los sujetos puede perderse si no ayudamos a los futuros docentes a organizar la información que obtienen en cada caso. La preferencia por técnicas más abiertas, que indaguen las razones y argumentaciones de los sujetos, obliga a crear cada vez formas específicas de organización de la información. De allí que resulte recomendable que la indagación se apoye en estudios previos e inclusive los replique: bajo estas condiciones, la información puede referirse a las categorías de respuestas encontradas en el estudio original, eludiéndose las dificultades analíticas que supone la generación de un inventario conceptual completamente nuevo.

## Un ejemplo

### Las ideas de los niños y niñas de nivel primario sobre la tierra como cuerpo cósmico

Algunas condiciones que se busca cumplir con este trabajo de campo:

1. Selecciona una herramienta para tratarla con cierta profundidad. En este caso, se trata de la entrevista con niños/as de inspiración piagetiana.
2. Se apoya en un estudio previo. Al hacerlo, el diseño de la entrevista y el análisis de respuestas de los sujetos se encuentran facilitados.
3. Los resultados del estudio de referencia se encuentran organizados de tal manera que permiten analizar la progresión de las ideas de los sujetos a lo largo del tiempo, la consistencia entre ideas de un mismo sujeto, y las relaciones entre evolución de las ideas y enseñanza, asuntos que convocan a debatir aspectos conceptuales del núcleo temático.
4. Se realiza en contexto escolar. De este modo, se ponen en práctica procesos de aproximación a la escuela, y de establecimiento de un encuadre de trabajo con directivos y maestros.

## Presentación

Este trabajo de campo ofrece un acercamiento a ideas originales -en muchos casos bien diferentes a las de las disciplinas científicas que sustentan los contenidos curriculares- de alumnos/as de edades similares a aquellos con quienes trabajarán una vez graduados, y es una oportunidad para que los/as futuros/as docentes reflexionen sobre cómo intervienen dichas ideas produciendo diferentes explicaciones de los/as niños/as sobre los fenómenos.

El trabajo consistirá en indagar conceptualizaciones de un grupo de niños y niñas sobre la tierra como cuerpo cósmico, replicando un estudio realizado por Nussbaum (1989), en grados del nivel primario de la red de escuelas con que trabaja el Instituto. Los/as estudiantes participarán en todas las fases del estudio, desde la discusión de los problemas hasta la presentación de resultados, incluyendo los procesos de negociación institucional y la realización de entrevistas a niños/as.



Objetivos:

Se espera que los/las futuros/as docentes:

- Se inicien en el conocimiento de los procedimientos y las herramientas útiles para el conocimiento de las ideas y modos de razonamiento de los niños/as con respecto a objetos de conocimiento que son contenidos curriculares.
- Diferencien los niveles de análisis epistemológico, metodológico y psicológico de las conceptualizaciones.
- Profundicen en el conocimiento de las ideas de los niños sobre un objeto de conocimiento particular, la tierra como cuerpo cósmico.
- Asuman una actitud responsable y comprometida con la institución escolar y con los sujetos de la indagación.

Contenidos:

La identificación de los procesos de conceptualización: características de los estudios e indagaciones. Debates en torno a la génesis de las nociones alternativas y a su relación con el sistema cognoscitivo.

Las indagaciones sobre los procesos de conceptualización en niños/as. La realización de tests, la entrevista clínica piagetiana, el trabajo en la zona de desarrollo próximo. El peso de las perspectivas teóricas sobre el desarrollo del sistema cognoscitivo en el diseño de las indagaciones y en la caracterización de las concepciones. Profundización en la entrevista clínica piagetiana.

Las ideas de los niños/as sobre la tierra como cuerpo cósmico. Análisis epistémico, metodológico y psicológico de un estudio.

Procedimientos para el análisis de los datos sobre un número acotado de entrevistas y contando con categorías predefinidas.

Criterios y recomendaciones para las entrevistas a niños y niñas en contextos escolares. La especificidad de las entrevistas a niños y niñas: recaudos éticos y procedimientos recomendados. Los procesos de negociación institucional, las consecuentes responsabilidades de los entrevistadores.

Etapas del Trabajo de Campo:

1. Planteamiento del problema y encuadre de trabajo.
2. El surgimiento de los estudios sobre las llamadas “nociones alternativas”. La identificación de las nociones alternativas: características de los estudios e indagaciones. Debates en torno a la génesis de las nociones alternativas y a su relación con el sistema cognoscitivo.
3. Las indagaciones sobre los procesos de conceptualización en niños/as. La realización de tests, la entrevista clínica piagetiana, el trabajo en la zona de desarrollo próximo. El peso de las perspectivas teóricas sobre el desarrollo del sistema cognoscitivo en el diseño de las indagaciones y en la caracterización de las concepciones.

4. El estudio de Nussbaum (1989): las ideas de los niños sobre la tierra como cuerpo cósmico.
  - Análisis epistémico. Profundización conceptual acerca del objeto de conocimiento sobre el cual se quiere indagar las conceptualizaciones de los niños y niñas. Su ubicación curricular.
  - Análisis metodológico. Modos de indagación empleados en el estudio. Triangulación de datos. Las “nociones” como resultado de un proceso de análisis de las respuestas de los sujetos atento al problema de su consistencia.
5. Profundización en la entrevista clínica piagetiana. Las etapas del desarrollo histórico del método clínico. Tipos de pregunta que formula el investigador. Tipos de respuestas de los sujetos. La direccionalidad del interrogador: la centración en el pensamiento infantil.
6. Diseño de la entrevista: análisis de la entrevista del estudio. Discusión de ajustes con respecto a la propuesta del estudio realizado por Nussbaum. Puesta a prueba del protocolo y ajustes. Determinación preliminar de los sujetos.
7. Organización del trabajo de campo: presentación institucional y acuerdos de trabajo, preparación de materiales, identificación de sujetos.
8. Realización del trabajo de campo: realización de entrevistas, desgrabación, transcripción según criterios de uso. Doble análisis: metodológico y psicológico.
9. El análisis de las respuestas de cada sujeto. Determinación de la noción que sostiene cada sujeto según distintas dimensiones. El análisis de las respuestas de todos los sujetos en el conjunto de las entrevistas.
10. Preparación del informe final: elaboración del índice, presentación de borradores, ajustes, entrega de la versión definitiva.
11. El proceso de devolución a la institución escolar.

Bibliografía mínima:

Castorina, J. A.; Fernández, S. y Lenzi, A. (1984). “Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética”. En Castorina, J. A. et al (1984): *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Delval, J. (2002). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós. Capítulo 3, “El método clínico de Piaget”, capítulo 5, “La realización de la entrevista”, y capítulo 7 “El análisis de los datos”.

Johsua, S. y Dupin, J.-J. (2005). Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática. Capítulo III: “Las concepciones de los alumnos”. Buenos Aires: Colihue. Pp. 1171 - 1181

Nussbaum, J. (1989). “La tierra como cuerpo cósmico”. En Driver, R.; Guesne, E. y Tiberghien, A. (comps.) (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata (original en inglés: 1985).

Piaget, J. (1997): *La representación del mundo en el niño*. Octava edición. Madrid: Morata. Introducción, “Los problemas y los métodos”.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. Capítulo 4, “Entrevistas”.

## 2. El análisis de las interacciones en sala de clases

El aula escolar es un espacio colectivo pero lo más frecuente es que la escuela ponga a los alumnos y alumnas a resolver tareas de manera individual. El solo hecho de que los sujetos estén juntos no implica que haya procesos ni aprendizajes compartidos. Ahora bien, las interacciones en sala de clases, ya sea de los/as alumnos/as entre sí o de ellos/as con el/la docente, tienen un posible vínculo con los procesos de desarrollo cognoscitivo. De allí la importancia de aproximarse a diferentes herramientas y perspectivas de análisis de los intercambios discursivos en el aula.

Los posibles efectos de estos intercambios sobre el aprendizaje dependerán de si se trate de formas típicas de interacción docente-alumno (por ejemplo, secuencia IRE, pregunta de respuesta conocida) o de otras formas más interesantes de interacción.

Del mismo modo, poner a interactuar a los/as alumnos/as entre sí -a propósito de un objeto de conocimiento- puede generar cambios en las respuestas de un sujeto, pero ello no implica, necesariamente, un avance cognitivo, puesto que los cambios podrían ser el resultado de la mera influencia de la autoridad del otro. Para que la interacción entre pares genere desequilibrios cognitivos y promueva nuevas reequilibraciones es necesario que se presente bajo ciertas condiciones. Por ejemplo, se requiere un trabajo didáctico específico para que los sujetos expliciten sus diferentes perspectivas en torno al fenómeno en cuestión y estén convencidos del valor que ello tiene.

De esta manera, resulta de especial interés la reflexión sobre las diferentes modalidades de interacción discursiva que se dan en las aulas. Se espera que su relevamiento y análisis permita a los/as futuros/as docentes conocer sus posibles efectos sobre el aprendizaje.

### Un ejemplo

**Las intervenciones docentes y las interacciones entre pares en las clases de matemática del nivel primario, sobre la enseñanza del sistema de numeración, en escuelas con diferentes perspectivas didácticas.**

Algunas condiciones que se busca cumplir con este trabajo de campo:

1. Selecciona una herramienta para tratarla con cierta profundidad. En este caso, se trata de la observación naturalista de la clase, de corte etnográfico.
2. Se comparan dos contextos de enseñanza.

3. Se analizan las interacciones de los alumnos/as en torno a un mismo objeto de enseñanza.
4. Se realiza en contexto escolar. De este modo, se ponen en práctica procesos de aproximación a la escuela, y de establecimiento de un encuadre de trabajo con directivos y maestros.

### Presentación

Este trabajo de campo ofrece un acercamiento a los intercambios discursivos en sala de clase, ya sea del docente con los/as alumnos/as o de ellos/as entre sí, en situaciones semejantes a aquellas en las que se desempeñarán los/as futuros/as docentes. Es una oportunidad para reflexionar sobre las condiciones de las interacciones y para analizar sus posibles beneficios en el desarrollo cognitivo y los aprendizajes de los sujetos que cursan la escolaridad primaria.

El trabajo consistirá en observar clases de matemática desarrolladas en distintos grados para la enseñanza del sistema de numeración; construir registros de las clases y analizarlos. Las clases de matemática se desarrollarán en secciones escolares de la red de escuelas con que trabaja el Instituto. Los estudiantes participarán en todas las fases del estudio, desde la discusión de los problemas hasta la presentación de resultados, incluyendo los procesos de negociación institucional y la realización de observaciones y registros de clase.

### Objetivos:

Se espera que los/las futuros/as docentes:

- Se inicien en el conocimiento de los procedimientos y las herramientas útiles para el conocimiento de las interacciones en sala de clases: de los/as alumnos/as entre sí y de ellos/as con el docente.
- Se inicien en el análisis de los intercambios discursivos en el aula y reconozcan los posibles beneficios en el desarrollo cognitivo y los aprendizajes de contenidos escolares.
- Asuman una actitud responsable y comprometida con la institución escolar y con los sujetos de la indagación.

### Contenidos:

Distintas tradiciones en el estudio de las interacciones en sala de clases.

Las interacciones de los alumnos con el docente. Los aportes de Vigotsky: la interacción niño-adulto. Los intercambios discursivos en el salón de clases: formatos habituales. Modalidades de intercambio discursivo en las relaciones docente-alumno que parecen motorizar y sesgar el aprendizaje y desarrollo. Su posible relación con las perspectivas didácticas desde las cuales los docentes plantean las situaciones de enseñanza.

Las interacciones de los alumnos entre sí. Los aportes de Piaget: los esquemas infantiles y el conflicto cognitivo. El aporte de la interacción entre pares al desarrollo cognoscitivo. Condiciones y beneficios de la interacción entre pares.

La especificidad del objeto de conocimiento: el sistema de numeración como objeto matemático y como instrumento inmerso en prácticas sociales.

**Etapas del Trabajo de Campo:**

1. Planteamiento del problema y encuadre de trabajo.
2. Distintas tradiciones en el estudio de los intercambios discursivos en sala de clase. Características de los estudios e indagaciones.
3. Las indagaciones sobre las interacciones docente-alumnos/as. Los diferentes efectos detectados sobre el aprendizaje.
4. Las indagaciones sobre las interacciones entre pares. Perspectivas piagetiana y vigotskiana.
5. Profundización en la observación de la sala de clase desde la perspectiva etnográfica.
6. Análisis de registros de clase preparados por el/la profesor/a.
7. Organización del trabajo de campo: presentación institucional y acuerdos de trabajo, preparación de materiales, identificación de secciones escolares a observar.
8. Realización del trabajo de campo: observaciones, construcción de los registros de campo.
9. El análisis de los registros de clase. Construcción de categorías que ayuden comprender los tipos de intercambios. Análisis de los posibles efectos de las intervenciones docentes en el aprendizaje de los alumnos. Análisis de los posibles efectos de las interacciones entre pares. Comparación de interacciones en distintas perspectivas didácticas.
10. Preparación del informe final: elaboración del índice, presentación de borradores, ajustes, entrega de la versión definitiva.
11. El proceso de devolución a la institución escolar.

**Bibliografía mínima:**

Astolfi, J.-P. (2002). *Aprender en la escuela*. Capítulo 1, “El alumno frente a las preguntas escolares”. Segunda reimpresión. Santiago de Chile: Océano.

Carugati, F. y M., Gabriel (1988). “La teoría del conflicto sociocognitivo”. En Mugny, G. y Pérez, J. A. (eds.) (1988). *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Capítulos 2 y 3.

Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). “Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute”. En Panizza, M. (comp.) (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México DF, DIE/ CINVESTAV/ IPN.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Capítulo 2: “El espacio social de la clase: condición de posibilidad para la producción de conocimientos”.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). “Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana”. En Fernández Berrocal, P. y Melero Zabala, M. A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.

**Referencias:**

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.



## Capítulo 5

# Recursos disponibles en la web

*Internet* se ha convertido en un tremendo reservorio de información. En este capítulo nos proponemos señalar algunos recursos que los/as profesores pueden encontrar en la *web* para la organización de la/s unidad/es curricular/es ligadas con la problemática de los sujetos de la educación.

## 1. Materiales útiles para la programación de actividades de análisis:

### Hungry Planet

[http://www.slideshare.net/mirna\\_zoff/comida-por-semana-159010](http://www.slideshare.net/mirna_zoff/comida-por-semana-159010)

El fotógrafo Peter Menzel viajó durante tres años por el mundo para fotografiar a 30 familias de 24 países de todo el mundo, junto a la comida de la semana. Las fotos fueron realizadas por Peter Menzel y Faith D'Aluisio. Su libro *Hungry Planet* presenta visualmente las respuestas a la pregunta: “¿Cuánto gasta una familia en alimentos durante una semana?”

El libro resulta una sorprendente ilustración de la diversidad cultural que se puede encontrar en el mundo. En el *link* que le señalamos,<sup>53</sup> puede encontrar una presentación armada con algunas de las fotos seleccionadas. Estas fotos pueden constituir una excelente base para organizar una reflexión sobre la diversidad de contextos y situaciones en que se desarrolla la crianza en el planeta.

### International Centre of Genetic Epistemology

Si Ud. coloca el nombre de este Centro en inglés (es el Centro que había fundado Jean Piaget en 1959) en un buscador de páginas *web*, accederá a algunos videos que documentan las respuestas de niños/as muy pequeños/as a las tareas piagetianas clásicas de correspondencia, conservación, etc. El texto de las entrevistas está en inglés, de todos modos tienen interés para algunos de los temas de esta/s unidad/es curricular/es.

<sup>53</sup> Entre la escritura y la lectura de este material, la página *web* puede haber cambiado. Si esto sucede, escriba “comida por semana” en cualquier buscador de sitios *web* y no tendrá dificultades en localizar el material nuevamente.

### MENSA Argentina

<http://www.mensa.com.ar/>

Mensa es una organización internacional sin fines de lucro fundada en 1946 en Oxford, Inglaterra, con la intención de identificar personas de todo el mundo con elevado cociente intelectual y ponerlas en contacto a través de publicaciones, encuentros y correspondencia. Nuclea a individuos que tengan un cociente intelectual que esté dentro del 2% más destacado de la población mundial. Actualmente cuenta con 100.000 miembros en más de 100 países y es la *High IQ Society* más reconocida mundialmente. El criterio para la aceptación es aprobar la evaluación de ingreso, consistente en una serie de pruebas de inteligencia.

Visitar el sitio y analizar algunas de las pruebas puede ser ocasión para discutir con los/las futuros/as docentes los conceptos de inteligencia que subyacen a éstas y a otras pruebas de similar tenor.

### Archivo filmico de la Escuela de Capacitación- CePA del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/filmico.php?menu\\_id=20824](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/filmico.php?menu_id=20824)

El archivo fílmico-pedagógico de la Escuela de Capacitación- CePA tiene por objetivo contribuir, desde el cine, a la comprensión de los problemas del campo educativo. El archivo ofrece un grupo de títulos de cine con un doble objetivo: invitar a los docentes a que vean las películas, y proponerles que piensen alguna de las problemáticas del hacer pedagógico desde el cruce entre cine y pedagogía. Recomendamos dos series del Archivo, que consideramos relevantes para esta/s unidad/es curricular/es:

- Serie “Infancias”.
- Serie “Adolescentes y Jóvenes”.

En cada título recomendado encontrarán información de la creación y producción de la película y sugerencias para su “lectura” pedagógica, realizadas por docentes dedicados a la formación y al trabajo con docentes.

## 2. Reservorios virtuales de revistas y artículos especializados:

Ya que los estudiantes están iniciándose en la actividad académica y pueden estar iniciándose también en el uso de las herramientas que permiten trabajar en formato virtual, consideramos interesante que sepan que existen reservorios de revistas electrónicas de libre acceso, en diversos idiomas. Les recomendamos cuatro sitios:

### SciELO - Scientific Electronic Library Online

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php>

*Scientific Electronic Library Online* es una biblioteca electrónica que conforma una red iberoamericana de colecciones de revistas científicas en texto completo y con acceso abierto, libre y gratuito.

El proyecto SciELO está fundado en el desarrollo de una metodología modelo para la preparación, almacenamiento, disseminación y evaluación de la publicación científica en soporte electrónico. Recupera la ciencia de los países en desarrollo y otorga la visibilidad que la corriente principal no ofrece a la comunicación científica de la región. En Argentina este proyecto cooperativo regional forma parte de las políticas científicas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se gestiona a través del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT), organismo dependiente del CONICET.

Las revistas que integran la colección SciELO-Argentina tienen cobertura en todas las áreas del conocimiento y cuentan con la confiabilidad que les otorga el ser parte del Núcleo Básico de Publicaciones Científicas Argentinas y con el rigor científico de sus artículos evaluados por pares; quienes son miembros del Comité Científico Asesor designado por el CONICET.

**DOAJ (Directory of Open Access Journals)**

<http://www.doaj.org>

**Free E- Journals**

<http://www.icast.org.in/ejournal/ejournal.php>

Estos dos sitios están en inglés pero las revistas son de distintas lenguas. Hay en ellos más de 1000 revistas de libre acceso, y más de 200 de ellas se refieren a educación.

**EBSCO**

<http://www2.ebsco.com/es-es/productsservices/atoz/Pages/index.aspx>

EBSCO A-to-Z® es una página de *internet* que muestra un listado de todos los recursos-e de una biblioteca, incluyendo revistas-e, bases de datos a texto completo, paquetes electrónicos y libros-e. Se pueden incluir también títulos en papel, además de otros recursos locales.

Dentro del listado EBSCO A-to-Z está la mayor base de datos de proveedores y editores del mundo, con información de más de 135.000 títulos pertenecientes a 2.000 bases de datos y paquetes electrónicos. En la lista EBSCO A-to-Z, al hacer una búsqueda, se encuentra cualquier recurso o publicación, incluso aquellos que están dentro de una base de datos.

**3. Revistas on line recomendadas**

Entre las revistas a las que es posible acceder vía *web*, seleccionamos las siguientes, que consideramos relevantes para esta/s unidad/es curricular/es:<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Entre la escritura y la lectura de este material, los enlaces pueden haber cambiado. Si esto sucede, escriba el título de cada revista en cualquier buscador de sitios *web*; llegará al sitio de cada revista y dentro de él podrá localizar los números que seleccionamos (y, desde luego, consultar otros).

**Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Brasil**

**Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. Cad. Pesqui. vol.38 no.134 São Paulo May/Aug. 2008**

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So100-15742008000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742008000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

**Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. Cad. Pesqui. vol.35 no.125 São Paulo May/Aug. 2005**

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So100-15742005000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742005000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

**Revista de Educación, Ministerio de Educación, España**

**Nº 342, año 2007, Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación**

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re342.htm>

**Nº 346, año 2008, El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación**

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re346.htm>

**Nº 347, Los derechos de la primera infancia (0-6 años)**

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re347.htm>

**Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, España**

**Nº 50, Escuela y fracaso escolar**

<http://www.rieoei.org/rie50.htm>

**Nº 47, Infancias y escuela**

<http://www.rieoei.org/rie47.htm>

**Nº 37, Violencia en la escuela I**

<http://www.rieoei.org/rie37.htm>

**Nº 38, Violencia en la escuela II**

<http://www.rieoei.org/rie38.htm>

**Revista de Investigación Educativa, México**

<http://www.uv.mx/cpue/num6/anteriores.htm>

**Revista Mexicana de Investigación Educativa, México**

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

**Revista Perspectiva, Brasil**

v. 25, n.1 - janeiro/junho - 2007 – Florianópolis

[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_numeros\\_anteriores\\_2007\\_01.php](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php)**Revista PRELAC, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO, Chile**<http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp/>

#### 4. Reservorios virtuales de información estadística

La información estadística tiene utilidad para distintas unidades curriculares de la formación de docentes y su manejo por parte de los futuros maestros y profesores es importante. Ahora bien, leer datos estadísticos e indicadores sin ninguna pregunta es tan árido como tratar de aprender a manejar un procesador de textos sin tener nada que escribir, e igual de infructuoso: lo poco que se aprende se olvida rápidamente, porque no fue puesto en juego en una situación real de trabajo y no se incorpora a las prácticas usuales.

Para la/s unidad/es curricular/es relacionadas con la temática de los Sujetos de la Educación, nos proponemos involucrar a los estudiantes en una aproximación a los indicadores que les permita una mirada distinta en la construcción de un problema que los concierne y que será de gran importancia en su futura práctica profesional: las trayectorias escolares de las personas. Así, por ejemplo, el dato estadístico según el cual más jóvenes de 20 a 24 años sin nivel medio completo continúan estudiando es una buena noticia; pero, traducida a la clave de los sujetos de la educación, esta buena noticia significa el incremento en la proporción y la diversidad de quienes asisten a nuestras escuelas y desafía a las instituciones y los docentes a generar propuestas educativas adecuadas a las condiciones vitales de estos jóvenes y debidamente anoticiadas de sus aprendizajes reales.

Es necesario aclarar que en la estadística educativa que llevan los países –y, por lo tanto, en los reservorios que les recomendaremos- no existe ninguna herramienta consolidada que permita realizar el seguimiento de trayectorias escolares. Ello es así porque los datos disponibles no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos; contabilizan sujetos (de ellos “hablan” los datos de matrícula, repetición, sobreedad, desgranamiento, etc.), pero no son ellos el foco de información. Por consiguiente, la revisión de la estadística educativa no puede mostrarnos a los sujetos y sus recorridos institucionales en el sistema escolar. Sin embargo, los datos estadísticos muestran fenómenos que, por su escala, nos permiten formular hipótesis sobre las trayectorias individuales, y las investigaciones que sí toman como unidad de análisis a los sujetos confirman algunas de ellas (Terigi, 2009).

**DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa)**<http://www.me.gov.ar/diniece/>

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa es la unidad del Ministerio de Educación de Argentina responsable del desarrollo y la sustentabilidad del Sistema Federal de Información Educativa; las acciones de evaluación del sistema educativo nacional, y el diseño y desarrollo de investigaciones vinculadas con la formulación de las políticas educativas.

En tanto parte del Sistema Estadístico Nacional (SEN), produce, analiza y difunde información sobre diferentes aspectos del sistema educativo nacional, con excepción del nivel universitario, y desarrolla investigaciones orientadas a mejorar su calidad y equidad.

**SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina)**<http://www.siteal.iipe-oei.org/>

El SITEAL es un proyecto que produce y pone a disposición materiales analíticos acerca de la relación entre la dinámica social y las prácticas educativas en la región. En este sitio se pueden encontrar documentos producidos fundamentalmente a partir de información cuantitativa, una base de datos con indicadores estandarizados basados en encuestas a hogares de los países de la región y líneas de acceso a otras fuentes de información.

**PRIE (Proyecto Regional de Indicadores Educativos)**[www.prie.oas.org](http://www.prie.oas.org)

El PRIE fue desarrollado para contribuir al esfuerzo internacional para mejorar la disponibilidad de información educativa pertinente. El liderazgo político del proyecto es provisto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, y de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Desde su inauguración, el proyecto se ha beneficiado del apoyo técnico de la UNESCO, asegurando, de esta manera, la colaboración internacional y regional a través del Instituto de Estadística (UIS), y del Sistema Regional de Información (SIRI) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

**UIS (UNESCO Institute for Statistics)**[www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

La base de datos sobre educación de la UIS reúne información sobre más de 200 países y territorios. Abarca todos los niveles educativos y temas como igualdad de género, maestros y financiamiento, entre otros.

Se propone dar seguimiento al cumplimiento de las metas de la Cumbre de las Américas en el ámbito educativo. Pretende contribuir a la búsqueda de políticas educativas efectivas en la región, fortalecer la recolección de datos y de información que permita la construcción de indicadores internacionalmente

comparables en el área de educación. Este proyecto apoya la construcción y uso de indicadores educativos con base en la experiencia disponible en la región.

### **Direcciones de Información y Estadística Educativa de las provincias**

Las provincias tienen sus propias Direcciones de Información y Estadística Educativa, cuyas denominaciones son variadas. Estas dependencias reúnen y procesan información estadística sobre el sistema educativo de la provincia, elaborada a partir de los relevamientos de matrícula nacionales y de los propios. Algunas tienen páginas web con documentos y reportes estadísticos preparados por la dependencia que son valiosos para conocer aspectos del funcionamiento del sistema educativo local.

Es importante que en las clases se utilice la estadística local; si ésta no está disponible en la web, el Instituto puede solicitar la información que se requiera y seguramente esperando un tiempo prudencial ésta estará disponible. A título de ejemplo, le indicamos dos páginas:

La de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

**<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/default.cfm>**

La de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:

**[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu\\_id=11885](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885)**

### **Mercosur Educativo**

**[http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=21&Itemid=39](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=21&Itemid=39)**

En este sitio el Sector Educativo del Mercosur ofrece un conjunto de indicadores que permiten la comparación entre los países miembros y asociados y la formulación, monitoreo y evaluación de las políticas educativas para la región.

Los datos e información de estas publicaciones anuales, están organizados de la siguiente forma:

- 1- Breve descripción de los sistemas educativos de cada país.
- 2- Selección de indicadores globales (demográficos, económicos y educativos).
- 3- Conjunto de indicadores educativos específicos.

### **Referencias:**

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).

**Serie “Aportes para el  
desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

