

Parcial año anterior:

Psicología Educacional - 1° Parcial

- PE como disciplina puente.

- Matriz de aprendizaje, construcción de conocimiento, características y relaciones sociales.

- Educabilidad, concepto y relación con fracaso escolar. Distintas perspectivas.

- "Las creencias del docente influyen en el rendimiento de los alumnos" - Explicar la frase.

Otro parcial con resolución:

1) CONCEPTO DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. SU OBJETO DE ESTUDIO SEGÚN COLL Y AUSUBEL

- Ausubel considera que el objeto de estudio de la Ps. Educacional es el análisis de los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.
- Coll considera que el objeto de estudio de la Ps. Ed. son los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas. Por lo tanto, para este autor el objeto de estudio de la Ps. Educacional no se restringe al proceso de aprendizaje que se da en el aula, debe abarcar a las prácticas educativas no escolares. Si no, se estaría hablando de Psicología de la Instrucción más que de Psicología de la Educación.

Las variables que condicionan el objeto de estudio de la Ps. Ed. (o sea, los procesos de cambio comportamental) pueden clasificarse de dos formas:

PRIMERA CLASIFICACIÓN

1- Factores intrapersonales (Coll) o categoría intrapersonal (Ausubel): son los factores internos del alumno. Incluye:

- a) *Variables de la estructura cognoscitiva:* conocimientos previos así como su influencia en la disposición personal para nuevos aprendizajes relacionados.
- b) *Disposición del desarrollo:* madurez psíquica
- c) *Capacidad intelectual*
- d) *Factores motivacionales y actitudinales:* deseo de saber, interés, necesidad de autosuperación en un campo de estudio determinado. Estas variables afectan a cuestiones como el estado de alerta, la atención, el nivel de esfuerzo, la concentración.
- e) *Factores de la personalidad:* motivación, nivel de ansiedad,

2- Factores ambientales (Coll) o categoría situacional (Ausubel): son variables del aprendizaje. Incluye:

- a) *La práctica:* condiciones generales de la práctica pedagógica (frecuencia, distribución, método)
- b) *El ordenamiento de los materiales de enseñanza:* cantidad, lógica interna, secuencia, uso de materiales didácticos

- c) *Factores sociales y de grupo*: las relaciones interpersonales que se dan en el aula.
- d) *Características del profesor*: capacidad cognitiva, conocimiento de la materia, así como su competencia pedagógica, su personalidad

SEGUNDA CLASIFICACIÓN

1- Categorías cognoscitiva: incluye los factores intelectuales, que pueden incluir aspectos intrapersonales y situacionales. Variables de la estructura cognitiva, capacidad intelectual, los materiales didácticos

2- Categoría afectivo-social: incluye los determinantes subjetivos e interpersonales del aprendizaje. Variables motivacionales y actitudinales, factores de la personalidad, etc.

Existen también varias **concepciones distintas** sobre la Psicología Educacional:

- 1- **Las que consideran a la Ps. Ed. como campo de aplicación de la Psicología:** desde este enfoque se considera que puede aplicarse directamente los hallazgos de la investigación psicológica básica al estudio de los fenómenos educativos. Por lo tanto, se le quita entidad propia a la Ps. Educacional, que queda relegada a un campo de aplicación de la psicología (énfasis está puesto del lado de la psicología).
- 2- **Las que consideran a la Ps. Ed. como campo de estudio de las situaciones educativas:** los representantes de este enfoque consideran necesario que se tomen en cuenta las situaciones educativas a la hora de elaborar las explicaciones y propuestas de la Ps. Ed. Esta se configura como una disciplina científica diferente de la psicología y de la pedagogía. Incluso se llega al punto de buscar integrar a la Ps. Ed. En una disciplina más amplia que tendría como objeto el abordaje global de los fenómenos educativos: la educología. (énfasis puesto del lado de la educación).
- 3- **Las que consideran a la Ps. Ed. como disciplina puente:** entre la Psicología y la Educación, pero contando con un objeto de estudio, métodos y marcos teóricos propios. No sería una mera aplicación de la Psicología al ámbito educativo sino que ha desarrollado marcos teóricos propios, tan básicos como los de las disciplinas básicas, aunque estas teorías tengan un nivel inferior de generalidad. Tanto Ausubel como Coll adhieren a esta concepción.

MATRICES DE APRENDIZAJE:

El conocimiento es una relación entre sujeto y realidad. La necesidad es el impulso motor por el cual el sujeto explora lo real, el mundo objetivo.

Ahora, la dinámica interna de ese organismo y el intercambio de materia que realiza con el medio provocan una desestabilización. Es una exigencia de adaptación provocada por lo nuevo. Lo nuevo tiene un impacto desestructurante al poner en cuestión nuestra historia personal. Está desestabilización es registrada como necesidad. Esto promueve un movimiento interno y una nueva forma de acción sobre el medio, en un intento por buscar un nuevo equilibrio. Cuando se logra este equilibrio, se registra como satisfacción.

Al transformarse la necesidad, se va transformando el sujeto de esa necesidad, que se va apropiando de cualidades del objeto, que lo va interiorizando. Esto es un proceso de aprendizaje, se produce una reestructuración, se articula lo viejo con lo nuevo. Por esto, conocer implica resignificar la experiencia previa para dar respuesta a las nuevas exigencias adaptativas. La vida es una secuencia ininterrumpida de secuencias de adaptación, una secuencia ininterrumpida de aprendizajes.

Cada uno de nosotros es el punto de llegada de una historia, de una trayectoria de aprendizajes. En esa trayectoria hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real, hemos ido aprendiendo a aprender. Ante cada exigencia adaptativa hemos ido elaborando o modificando un modelo, un estilo de aprendizaje, que es nuestra forma de relacionarnos con la realidad. Esta matriz de relación sujeto-mundo es efecto del aprender pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Este modelo interno hace que los hechos de la realidad sean registrados, percibidos e interpretados de una determinada forma por el sujeto.

Se define entonces como matriz o modelo de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia. Esta socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales.

La matriz está multideterminada. Surge por la interacción de varios factores:

- 1- Las relaciones sociales
- 2- La organización familiar
- 3- Las instituciones educativas
- 4- Los medios de comunicación masivas
- 5- Las organizaciones religiosas
- 6- La organización laboral

La posibilidad de organizar el universo de experiencias está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular. Ese sostén cumple una función yóica, organizadora, de articulación con el mundo. La organización familiar es clave porque allí se da la **función de sostén**. La familia es el ámbito primario de constitución de la subjetividad. En ella se constituyen las matrices de aprendizaje más estructuradas.

En todo aprendizaje necesitamos de un interlocutor, que es fundamental en la configuración del modelo. Toda matriz de aprendizaje se va construyendo a partir de la relación con un otro que cumple con una función de sostén en los primeros aprendizajes a partir de la necesidad, y es portador de un orden social (“acción significativa del otro”).

Este proceso de aprendizaje puede verse en la necesidad de un bebé, que es la de ser contenido en las vicisitudes del tránsito que va de la total dependencia hacia un progresivo logro de la autonomía. La función de sostén que cumpla la madre contribuirá a delinear las características de la matriz de aprendizaje de su hijo.

Por lo tanto, las matrices de aprendizaje no sólo se configuran como una forma de aprender sino que incluyen también una significación del aprender: como hecho deseable, como transgresión, como sometimiento. En la configuración de ese modelo de aprendizaje resulta vital cómo significa el otro ese proceso. Se puede gestar una matriz de alta exigencia que hace que el aprender ansiógena, marcada por el temor al fracaso, con un interlocutor idealizado.

Unidad 1

Falta texto Coll. Lo tengo en papel.

Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje (Ferreira)

En la Argentina, la cobertura de la educación básica es un objetivo casi logrado, pero las estadísticas demuestran que no todos los que acceden en el sistema educativo permanecen en él hasta completar la escolaridad obligatoria, muchos de los que finalizan esta etapa lo hacen de un ritmo más lento que el esperado. Todos los niveles educativos están atravesados por esta situación conflictiva. Está, no es atribuible exclusivamente a *factores exógenos* (Personales, Culturales, familiares) sino también a *factores endógenos*, vinculados a la propuesta pedagógica y organización escolar. El fracaso y el éxito son a menudo una combinación de factores escolares, y extraescolares, y no pertenece solo a los estudiantes.

¿Que entendemos por fracaso escolar? El bajo rendimiento académico de los estudiantes y también fracasan aquellos que si bien alcanzaron los estándares previstos por el sistema educativo para aprobar un nivel, sus competencias no alcanzan para insertarse en el nivel siguiente o el mercado laboral, que exige cada vez más capacitación. El docente debe aceptar la diversidad, brindando una enseñanza que corresponda a las necesidades de cada uno, así estaremos brindando igualdad de oportunidades a los sujetos y mejorando su calidad de educación

Todos los sujetos poseen un cúmulo de experiencias que forman parte de la cultura experiencial que sitúa al sujeto en el mundo social y lo dispone a actuar, pensar, sentir y valorar de una determinada manera, se trata del **Habitus** (Bourdieu) Así la persona incorpora el contenido social que una vez internalizado se transforma en un esquema que permite valorar y generar prácticas sociales, este es producto de una historia personal y colectiva. (El niño internaliza el mundo de los padres, **socialización primaria**) Se identifica a sí mismo y adquiere una identidad propia coherente Pero no es la familia el único agente social que interviene en la forma del habitus: La escuela y otras instituciones y todos los contactos sociales aportan contenidos (**Capital Cultural**) El habitus no será igual en todas las personas, ya que cada espacio social genera sus propias conductas razonables.

En las escuelas vemos que docentes y estudiantes poseen distintos capitales culturales. El hecho de que los esquemas de acción de cada uno sea distinto produce una distancia cultural, que es uno de los factores más relevantes en la determinación del fracaso escolar. Bourdieu explica esto con el **concepto de violencia simbólica**: que implica un ejercicio de imposición sutil e inconsciente por parte del docente de contenidos culturales que son propios de la clase social a la que pertenece este. El aparato conceptual permite también entender la complejidad de los intercambios que se producen en las escuelas, a partir de la coexistencia de pobres estructurales y nuevos pobres, los nuevos pobres, son un sector tradicional de clase media empobrecida a causa de las políticas económicas implementadas en nuestro país, se ven obligadas a compartir con sectores populares, además la pertinencia de estratos distintos condiciona aspectos tales como la escritura, el lenguaje, los conocimientos previos, etc. Estos factores marcan la *complejidad de la tarea docente* sobre todo en las escuelas periféricas de las grandes ciudades.

Diversos autores conciben la práctica escolar como un proceso complejo caracterizado por:

Multidimensionalidad: coexisten personas diferentes en un mismo aula, sumado a las influencias del medio social. El docente bajo estos condicionantes despliega su accionar de acuerdo con su perfil profesional

Simultaneidad: Dentro del aula ocurren muchas cosas a la vez, por lo tanto el docente debe estar atento a todo, que estudiantes trabajan, cuáles

no, atender la evolución del proceso de enseñanza y sus resultados, los contenidos que debe transmitir, las relaciones en el aula, etc Impredictibilidad: No todo se puede predecir, por eso el docente aprende a responder de acuerdo con su intuición.

En síntesis: la naturaleza de la práctica de la enseñanza es compleja y no admite significaciones, por lo cual debemos tener presente su multidimensionalidad. Esta realidad exige un docente interesado por los saberes prácticos y teóricos, competente y dispuesto a ir más allá de las explicaciones teórico instrumentales y de significación subjetiva a fin de alcanzar un saber emancipador, reflexivo y crítico sobre su propia práctica pedagógica.

Hacia un nuevo paradigma pedagógico: Un paradigma como caracterización de una perspectiva, es también una representación, que puede coexistir con otra dentro de la pedagogía. Desde una perspectiva sociohistórica, los paradigmas pedagógicos produjeron transformaciones significativas, suscitando una reflexión. Principales paradigmas pedagógicos: (Dos cuadros. Pág 23 y 24)

Para la construcción del conocimiento en educación los distintos modelos coexisten y se complementan. Esta configuración integradora le ha permitido a la ciencia de la educación evolucionar:

- De un paradigma focalizado en la enseñanza, en el cual el aprendizaje es un problema del estudiante (Modelo clásico activo y técnico) a uno centrado en el aprendizaje que pretende desarrollar competencias intelectuales, prácticas sociales e interactivas por medio de contenidos y métodos (Modelo socio cognitivo)
- De un docente transmisor de contenidos (clásico) aplicados de métodos (Activo) o instructor obsesionado por los objetivos (Técnico) a otro de orientador del aprendizaje mediador de la cultura social e institucional y arquitecto del conocimiento (Socio- cognitivo) Los estudiantes pasan el rol de espectadores o activistas de la enseñanza al de protagonistas participativos, críticos y reflexivos, del proceso de socio-auto apropiación del conocimiento situado (Cuadro paradigmas educativos, pag 27)

El docente como profesional reflexivo y crítico: Docente: pieza clave del entramado dentro del aula, se debe procurar que el profesor sea reflexivo y crítico de su propia práctica, un docente con capacidad de interrogarse sobre la realidad y construir respuestas alternativas. Para eso deberán conocer las teorías del aprendizaje y al mismo tiempo estar abiertos al diálogo. En la práctica pedagógica se concreta el proceso de aprendizaje (Compuesto por los intercambios funcionales que se establecen entre docentes y estudiantes acerca de los contenidos que uno desea enseñar y otros aprender)

Una de las tareas fundamentales de los docentes es el *diseño y gestión de currículum*, aplicar ponderación selección y secuenciación de los contenidos a enseñar, como los criterios evaluativos, la metodología y las estrategias didácticas necesarias para establecer una correcta comunicación educativa. En el diseño, el docente debe tomar en consideración las peculiaridades que adaptan las prácticas escolares y el desarrollo del diseño curricular

No podemos desconocer que la práctica docente es una actividad predefinida, existen contenidos curriculares oficiales que regulan los contenidos a abordar en las instituciones escolares, y si bien existen condicionantes, el docente en uso de su autonomía puede seleccionar y agregar lo más significativo, como las estrategias metodológicas que apliquen

¿Como reacciona el docente ante la situación compleja donde intervienen multiples factores que poseen características d simultaneidad y impredecibilidad?

Segun shon, el docente puede acercarse a solucionar el problema d dos formas:

-La **racionalidad tecnica**, aplica reglas establecidas científicamente y enfrenta los problemas aplicando los instrumentos adquiridos de manera científica (No sean estos profes, los tkm)

-La **racionalidad de la práctica**: el docente es considerado un artisa, una persona que reflexiona continuamente su propia práctica para poder adoptar decisiones propias coherentes con la problemática planteada (sean estos tipos de profes)

Existen tres conceptos que se incluyen en el pensamiento práctico (Gimerno sacristan)

Conocimiento en la acción: Toda accion que una persona realice, tiene un conocimiento implicito.

Reflexión en la accion: El conocimiento implicito se hace explicito y se evalua criticamente, por lo tanto la reflexion en la accion es un proceso de investigacion, donde se formula, reformula, corrige y re comprueba en acciones futuras

Relfexion sobre la accion y en la accion: Es el examen q realiza la persona luego de realizada su accion, a traves d ella se utiliza el conocimiento para describir, analizar y evaluar lo que quedo en la memoria

Estos tres conceptos componen el pensamiento práctico del docente frente a situaciones problematicas la aplicacion de uno solo de ellos no es suficiente para establecer una correcta comunicacion educativa (necesitamos de los tres)

El docente, en la faz del diseño de currículo, toma numerosas decisiones (que va a enseñar, como organizar los contenidos, los medios evaluativos, etc.) Sin embargo, en el momento en que el currículo entra en su fase de desarrollo se conjugan otros factores, productos de la interaccion propia del proceso de aprendizaje y enseñanza, que obligan al docente a revisar lo programado en función de la dinámica propia que se entabla entre los estudiantes y el profesor

El docente no puede ser otro que un profesional reflexivo, critico y creativo sobre su propia práctica, un docente investigador porque solo asi, podra dar respuestas adecuadas a las situaciones particulares que se le presentan en la tarea de enseñar.

Una mirada CRÍTICA a las prácticas en el ámbito educativo.(Elichirri)

En las instituciones educativas se puso en práctica el trabajo en *gabinetes aislados*. Las tareas básicas, se centraron en la detección y el diagnostico de problemáticas individuales. La *relación del psicólogo educacional con el docente* se ha focalizado en los saberes clínicos y por lo tanto se transfirió un vocabulario técnico psicopatológico al uso cotidiano de la escuela. Así vemos que el maestro puede enunciar categorías diagnósticas sin tener disponible una conceptualización básica sobre procesos de aprendizaje y desarrollo, ni de cómo favorecer esos procesos en el aula. Los factores extraescolares han servido de explicaron por el rendimiento socialmente diferenciado del sistema educativo.

Las **problemáticas de exclusión escolar** afectan principalmente a los niños pertenecientes a los niveles socio – económicos mas necesitados de la población. Esto no justifica la inoperancia del sistema para generar estrategias de retención apropiadas.

Las practicas psicológicas derivadas del modelo médico hegemónico, solo han ayudado a patologizar el ámbito escolar y legitimar de esta manera la inoperancia del sistema educativo durante décadas. La *deserción escolar* ha sido mencionada por el sistema como el problema fundamental, vinculado a factores exógenos. En cambio la *repetencia*, alude a factores de eficiencia interna del sistema educativo.

Investigaciones etnográficas han mostrado la relevancia de analizar los aspectos intraescolares en el éxito o fracaso y nos han señalado la existencia de un margen de acción en ese campo más allá de los condicionantes extraescolares. Las relaciones dentro de la escuela y en particular dentro del aula. Estas investigaciones, coinciden en demostrar la falsa impresión de aprendizaje que pueden dar las mediciones de rendimiento escolar y el difícil entrecruzamiento entre los procesos de apropiación y construcción. Las investigaciones psicogenéticas referidas a la construcción de conocimiento en el individuo han representado un progreso en la comprensión del problema Pero los ejes para la temática de la repetencia no han sido transferidos en forma adecuada desde los indudables avances de la investigación psicológica son casi inexistente en las conceptualizaciones de los docentes. *En un sistema educativo excluyente, el poseer especialistas que señalan problemáticas individuales ha sido funcional, dado que esto quita responsabilidad al propio sistema respecto de los resultados.*

Ámbito escolar. Quienes aprenden y como? Es necesario introducir transformaciones profundas en el sistema educativo, en especial si queremos que la educación contribuya a una asimilación constructiva de los conocimientos. Nosotros entendemos que son tan globales en su formulación que es casi imposible estar en desacuerdo.

Surgen las diferencias de interpretación cuando intentamos cambiar de escala para centrar nuestra mirada en los *microprocesos que ocurren en el aula y en las escuelas*. Al procurar el recorte, emergen múltiples interrogantes y es más difícil lograr acuerdos. En la discusión sobre la enseñanza predominan inferencias mecánicas de la psicología al cambio de la educación, sin suficiente fundamento empírico. No se puede “enseñar a pensar” sin contenidos, como tampoco es posible introducir contenidos sin considerar los procesos de pensamiento involucrados. El pensamiento no se ejercita en el vacío y la capacidad de generalización solo se puede favorecer mediante la utilización de contenidos ligeramente discrepantes con la información que ya posee el sujeto.

Las conceptualizaciones que nos brindan las investigaciones psicológicas sobre la construcción y apropiación de conocimientos no se refieren solo al niño sino a todo sujeto que aprende. Si bien el aprendizaje hace referencia a como los sujetos procesan la información para construir nuevos conocimientos, las estrategias de enseñanza no pueden ser separadas del mismo.

Sin embargo, en las prácticas docentes observamos que los procesos de enseñanza – aprendizaje se encuentran escindidos y es así que la enseñanza se aleja cada vez más del aprendizaje. *Algo se da por enseñado, en la medida en que se cumplió con el programa, pero no en la medida en que el alumno efectivamente aprendió.* La indiferenciación entre enseñar y aprender, da por sentado que todo lo que se enseña se aprende. El comprender queda reducido a la ejercitación. De esta manera se pone en evidencia la desinformación respecto a procesos psicológicos básicos, como los referidos a la asimilación. La enseñanza se realiza en el aprendizaje.

Solemos encontrar *dos diferentes modalidades de aprendizaje*: una que implica comprensión conceptual y construcción de un sistema de relaciones y otra, de reproducción memorística. Las conceptualizaciones acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje, no son discutidas en los cursos de capacitación docente. El énfasis recae sobre las técnicas para la transmisión de contenidos, pero no se hace referencia al marco teórico, ni a los supuestos epistemológicos que hay detrás de las prácticas cotidianas.

Las propuestas innovadoras son implementadas según las viejas concepciones, porque el docente es el que en última instancia da cuerpo y redefine los contenidos. Salvo algunas excepciones interesantes, los docentes incorporan discursos renovadores pero en las prácticas educativas, se mantienen casi sin modificaciones.

Si bien en la definición de la selección de los contenidos a enseñar intervienen distintas disciplinas, la psicología puede también realizar aportes significativos. Éstos pueden estar inicialmente planteados desde la fundamentación de los supuestos epistemológicos, la comprensión de la interacción dentro esquemas previos y situaciones contextuales y desde la consideración de los propios requerimientos evolutivos.

En la decisión sobre que enseñar es preciso conciliar necesidades e intereses diferentes y allí estará implícito el énfasis que la psicología educacional puede dar. Esta conciliación implica no solo tomar en cuenta las necesidades del alumno y de lo que la sociedad demanda, sino también los conocimientos específicos del docente y los desarrollos de las disciplinas. Es necesario **repensar las instancias de formación docente** e incorporar espacios de reflexión sobre la práctica, conceptos teóricos que faciliten la comprensión.

El docente tendrá una perspectiva completamente diferente si toma en cuenta en sus tareas cotidianas algunos conceptos básicos como el esquema interpretativo, el error sistemático, el conflicto cognitivo, la asimilación, la noción de tiempo y el proceso. Si ha comprendido el rol de la interacción en la construcción de conocimientos favorecerá el dialogo y la discusión e intervendrá como regulador poniendo en contradicción las hipótesis diferentes. Si entiende que el aprendizaje tiene periodos precisos de organización con situaciones conflictivas que se pueden anticipar, no va a depender del método como panacea y advertirá que las secuencias rígidas construidas por algunas metodologías de la enseñanza provienen de concepciones asociacionistas que no generan aprendizajes duraderos y significativos

UNIDAD II ANÁLISIS DEL TEXTO: “MATRICES DE APRENDIZAJE”, DE ANA QUIROGA

QUESTIONARIO:

1) Pichón Riviere define el aprendizaje como “apropiación instrumental (por el conocimiento) de la realidad para transformarla”. Esto implica varios conceptos tales como conocimiento y realidad ¿Podría explicarlos?

La idea de conocer, de aprender alude a la relación que se establece entre un sujeto y un objeto. Ser sujeto es estar sometido a la necesidad. El sujeto inicia la actividad práctica, la acción direccional sobre el mundo a partir de la necesidad. En ella reside el impulso motor por el cual el sujeto explora lo real, aquello que se le presenta, se le expone y se le opone (p. 2)

La necesidad es el fundamento de la exploración de lo real (3)

El sujeto se hace, se configura en un hacer. La acción, la praxis, es fundante de la subjetividad. Esa praxis tiene una causa interna, la necesidad. El intercambio y transformación que se da en el interior del sujeto y en la relación con el medio, da lugar a una tensión biopsíquica que es registrada por nosotros y que llamamos necesidad. Esta tensión pone en marcha una praxis, en la que el sujeto se relaciona con su entorno y adquiere, en esa relación, información sobre ese entorno (6)

En el desarrollo de esa relación activa entre el sujeto y el mundo objetivo surgen las distintas formas de conocer. El conocimiento tiene un primer momento sensible, que es su fundamento; un segundo momento conceptual en que se elaboran los datos de los sentidos; y un tercero, momento transformante que da el sentido final del conocer (6)

Por lo tanto, el conocimiento es un proceso en el que se va estructurando la representación o reflejo del objeto en el sujeto. El conocer tiene una direccionalidad que es la transformación de la realidad, de la situación del sujeto en función de su necesidad (7)

2) *¿Cómo podría explicar las transformaciones que se dan en la relación del sujeto con el medio a partir de la caracterización del conocimiento como “nexo entre sujeto y realidad”?*

El conocimiento sería una relación o nexo entre sujeto y realidad. De esta relación surge en el sujeto un registro que es sensible en primer lugar. A partir de este primer registro empieza a desarrollarse en el sujeto una actividad interna. A medida que se complejiza la actividad de explotación del mundo que realiza un sujeto, se va enriqueciendo y complejizando la actividad interna (2)

A partir de la práctica, de la experiencia surge la actividad interna como imagen, representación parcial o general y se configura luego el concepto. Pero esa actividad interna a la vez transforma la acción, la experiencia del sujeto en el medio (2)

3) *“Todo organismo es organismo en un medio” ¿Puede ampliar y explicar el concepto?*

El organismo es un sistema abierto en un intercambio permanente de materia con ese medio. La dinámica interna de ese organismo y el intercambio de materia con el medio provocan una desestabilización, una desestructuración que amenaza la unidad del organismo. Esa desestabilización es registrada como necesidad, y esta necesidad promueve no solo un movimiento interno sino una nueva forma de intercambio, de acción sobre el medio, buscando un nuevo equilibrio. Cuando se logra este equilibrio, se registra como satisfacción (2)

Al transformarse la necesidad se transforma el sujeto de esa necesidad, que se va apropiando de cualidades del objeto, que lo va interiorizando. Esto es un proceso de aprendizaje (3)

4) *“Conocer implica rescatar, movilizar, poner en juego la historia de nuestro saber” “Desde el presente, resignificar la experiencia previa e instrumentarnos para dar respuesta a nuevas exigencias adaptativas... es decir, esbozar una estrategia de aprendizaje, y aquí la dimensión temporal es el futuro”. Explique estos conceptos que implican la dimensión temporal del aprendizaje.*

Aprendemos a aprender, entre otras cosas, a partir de la curiosidad, de la pregunta. Aprendemos a aprender en una relación asimétrica, en la que el otro está propuesto como fuente de saber (4)

Hay aprendizajes que despiertan una fuerte resistencia emocional, por las características angustiantes del objeto, porque ponen en peligro la identidad, la visión del mundo. Problematizan lo hasta allí aceptado como incuestionable. En ese momento domina en el sujeto un sentimiento de vacío, de despojo, hasta que se produce una nueva reestructuración. Cuando se articula lo previo y lo nuevo hay alivio, hay reencuentro con la propia historia, rescate de la identidad, de la experiencia previa (4)

El aprendizaje tiene una compleja dimensión temporal. Se encara desde la historia, desde el pasado. Lo vivido, lo aprendido es el referente, el marco referencial y de experiencia desde el cual interpreto el presente (5)

La exigencia de adaptación es enfrentarnos a lo diferente. Lo nuevo produce un efecto desestructurante. Si no podemos reconocer lo diferente no podemos aprender, nuestra respuesta será repetitiva, estereotipada, sin aprendizaje. La confusión es una vivencia normal del aprendizaje. Es indicador del inicio de un proceso, de la movilidad de un modelo previo, del inicio posible de la adaptación activa (5).

La vida es una secuencia ininterrumpida de exigencias de adaptación, por lo tanto la posibilidad de una secuencia ininterrumpida de aprendizajes (7).

El nacimiento implica una redefinición radical, profunda de las condiciones de existencia. Es una exigencia masiva de adaptación, para la cual el bebé desarrolla respuestas que implican aprendizaje, como el pasaje de la oxigenación placentaria a la respiración (7).

5) ¿Qué quiere decir: “Si el hombre es un ser de necesidades, si es un ser-en-el-mundo”, en relación dialéctica con la realidad, transformándola y transformándose, podemos decir que el sujeto humano es un ser esencialmente cognoscente?

Si el sujeto se constituye en una praxis, en una dialéctica de transformación de sí y de lo real, somos esencialmente no sólo seres sociales sino sujetos cognoscentes (9)

El aprendizaje es una de las formas y a la vez uno de los efectos de la relación sujeto-mundo. Esa relación con el mundo tiene una historia, una evolución y una trayectoria en cada uno de nosotros. Cada uno de nosotros es el punto de llegada de una historia, de una trayectoria de aprendizajes. En esa trayectoria se ha ido configurando nuestra subjetividad, hemos ido desarrollando habilidades, hemos incorporado información, dado saltos cualitativos de las sensaciones a las representaciones (7)

6) ¿Qué quiere decir “hemos aprendido a aprender” constituyéndonos como sujetos de conocimiento?

Quiere decir que somos el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes. Es en esa trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real, hemos ido aprendiendo a aprender (9)

Ante cada acto con el objeto de conocimiento, ante cada exigencia adaptativa hemos ido elaborando, construyendo o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el objeto, un estilo de aprendizaje que es nuestra modalidad de relación con la realidad (9).

Cuando decimos que aprendemos a aprender estamos señalando que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos. Construimos así hábitos de aprendizaje, maneras de percibir secuencias de conducta (9)

7) Si “en una multiplicidad de experiencias hemos ido construyendo un modelo, una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una matriz de aprendizaje” ¿Podría explicar algunas de las experiencias y de los elementos intervinientes en dichas experiencias?

Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, es la fase de un proceso en el que cada uno configura una actitud de aprendizaje, es decir, modalidades relativamente organizadas y estables de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y ante el acto de aprender. Construimos permanentemente una actitud de aprendizaje, un estilo de sensibilidad, de acción, de pensamiento. Un modelo o matriz de contacto con el mundo (9)

Aprendemos a registrar ciertos estímulos, a recoger cierta información, a la vez que desechamos el carácter informativo de otros hechos y procesos que están potencialmente en nuestro campo de experiencia, ya que cada uno de nosotros no registra todo lo que hay en nuestro campo posible de experiencia ni se pierde en un caos de estímulos (9)

8) La matriz de relación con el otro y con la realidad está multideterminada ¿qué factores intervienen? Explíquelo.

La matriz o modelo interno de aprendizaje es la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Incluye un sistema de representaciones que interpreta el encuentro sujeto-mundo. Aporta una hipótesis acerca de quienes somos nosotros aprendiendo (10)

La matriz está multideterminada porque surge por la interacción de varios factores:

- Las relaciones sociales basadas en relaciones de producción, que operan desde las distintas instituciones, desde los medios de comunicación masiva, desde la organización familiar, laboral, las instituciones del tiempo libre, las instituciones educativas formales y no formales, etc. Los modelos de aprendizaje se constituyen en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia del aprender (11). Las formas vigentes de relaciones de producción, las formas de propiedad y las representaciones sociales que legalizan a esas formas de relación, tiñen y penetran todas las organizaciones e instituciones sociales que ellas sostiene (12). El orden de las relaciones sociales interpenetra y determina, sostiene y organiza los distintos espacios de configuración del sujeto (13)

9) Si la familia es el ámbito primario de constitución del sujeto psíquico y su modelo básico de aprendizaje ¿Podría explicar de qué manera lo determina, sostiene y organiza?

La familia es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender. En ella se constituyen las matrices de aprendizaje más estructuradas, ligadas a la génesis del sujeto como tal (14).

La organización familiar porta sobre él un orden social, pero a la vez lo modela con rasgos o formas peculiares. La familia está sostenida en un orden social e histórico que la determina, influyendo en ella, constituyéndola desde distintas relaciones: económicas, jurídicas, políticas, ideológicas, culturales, ecológicas (14).

10) ¿Qué papel cumple la “función materna primaria” en la constitución del sujeto del conocimiento? Explique la importancia de la función de sostén y sus implicancias.

La actitud materna y su modalidad vincular operan en el sistema relacional primario desde el comienzo de la vida como condiciones de producción de matrices de aprendizaje. Esto se verá favorecido por un adecuado ejercicio de la función de sostén. Por el contrario, un centramiento excesivo en el hijo, una preocupación patológica se constituirá como obstáculo en el desarrollo del sujeto. Asimismo, la inexistencia de la identificación con el hijo impedirá el imprescindible ejercicio de la función de sostén. Ambas situaciones coinciden en la negación del otro como sujeto, en el desconocimiento de la necesidad del bebé, que es la de ser contenido en las vicisitudes del tránsito de la total dependencia a un progresivo logro de la autonomía, en un proceso de aprendizaje (14)

El infante humano nace como ser carente, en estado de total dependencia. De allí el carácter imprescindible de la presencia y acción de un otro que descifre y se adapte activamente a estas necesidades, les ofrezca respuesta. La madre, a partir de su intensa identificación con el bebé, de su

preocupación materna primaria, decodifica la necesidad, se adapta activamente a ella, sostiene al bebé. Al ofrecer el objeto adecuado, la madre permite el descenso o desaparición de la excitación psíquica generada por la necesidad y desarrolla para su hijo la tarea de transformar la experiencia sensorial en datos sensoriales (15)

En el inicio de la vida la mayoría de los objetos son presentados por la madre. Esa muestra permite la recreación interna del objeto externo. Esto significa representación, un grado de conocimiento (17). En sus vicisitudes en la exploración del mundo, el chico retorna al contacto con el adulto, buscando sostén, necesita su mirada, su cercanía, su apoyo. Si sufre, vuelve por consuelo, pero también vuelve desde el placer del descubrimiento para compartirlo, para sentirse aprobado y reasegurado ya que conocer implica ampliar, reestructurar su mundo, su marco de referencia (18).

La puesta de límites es otro aspecto de la función materna. La disponibilidad y la adaptación activa a las necesidades del bebé no implica sometimiento a toda exigencia (18)

Otro rasgo de la función de sostén es la disponibilidad, que se caracteriza como la posibilidad de aceptación y significación positiva de las necesidades del otro. Esa disponibilidad se efectiviza en el hecho de descifrar esas necesidades y adaptarse activamente a ellas (19)

El adecuado ejercicio de la función de sostén permite que el sujeto experimente el mundo como benigno. Se desarrolla entonces lo que los autores como Winnicott jerarquizan como signo fundamental de salud mental, de maduración emocional: la capacidad de estar a solas. Cuando el sujeto logra internalizar a su madre en su función articuladora, procesadora, integradora, alcanza un nivel de reconocimiento de sí, de sus propios impulsos y de autosostenimiento que le permite estar a solas sin recurrir en forma permanente al apoyo e interlocutor externo, que ya tiene una presencia y operatividad interna (20).

11) Al hablar de aprendizaje como “forma de relación sujeto-mundo”, siempre hay otro, significativo y significativo en este proceso, hay una “acción significativa del otro” ¿Podría explicarlo?

Hay un otro, articulado con nuestra necesidad, que facilita esa relación o la obstaculiza. Nos constituimos como sujetos desde el motor de las necesidades, pero desde la presencia, la ausencia, la mirada, la palabra, la necesidad, la fantasía del otro. A eso llamamos “acción significativa del otro”, quien desde la gratificación o la frustración, la cercanía o la distancia, la permisibilidad o la aceptación, la prohibición o el rechazo nos sostiene y nos modela, siendo cada uno de esos actos portador de un orden social que contiene y determina ese vínculo (21)

Los sujetos y sus posibilidades de aprendizaje

La educabilidad no debe equipararse a la “capacidad para aprender”. Herbert afirma que el concepto de educabilidad se asocia a las posibilidades de ser educado, señala crucialmente el rasgo inacabado o abierto de la naturaleza humana, su incompletud.

La educabilidad es un atributo específico humano, que precisa de su apropiación de y por parte de una cultura para poder constituirse en sujeto. Lo propio de lo humano no es la capacidad de aprender, per se, sino la posibilidad de constituirse en sujeto de una cultura.

Para Comenius, es esta característica del ser humano, lo que le brinda viabilidad al ideal pansófico (Enseñar TODO a TODXS).

Comenius (Padre de la Didáctica Magna) entendía que el maestro debía generar las condiciones de educabilidad en los sujetos. Según él, es la propia práctica del maestro la que genera las condiciones para su educación

la educabilidad es la capacidad que posee el ser humano para formarse a través de sucesivos esfuerzos educativos. Es posible pero tiene sus límites, no lo puede todo pero ejerce una influencia tan grande que llega a crear con frecuencia una segunda naturaleza.

Una hipótesis persistente: quien fracasa en la escuela porta algún déficit.

Solemos denominar como fracaso escolar masivo a las altas tasas de repitencia, deserción y bajo rendimiento de los alumnos. Se debe advertir que QUIEN FRACASA ES LA ESCUELA, por no haber podido generar en los alumnos los aprendizajes esperados. María Angélica Lus, establece tres posiciones atribuidas a las razones que producen el fracaso escolar:

Posiciones centradas en el alumno

Asocia el fracaso escolar a cuestiones ligadas a su maduración como a su desarrollo psicológico o intelectual. Es un enfoque clínico – médico o patológico individual. El surgimiento y consolidación de la disciplina y prácticas psicoeducativas estuvo signada por la clasificación de los alumnos de acuerdo a su grado o modo de educabilidad. (Déficit, retraso o desvío). Se entiende al fracaso escolar masivo como la sumatoria de fracasos individuales.

Posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno

Se centra en las difíciles condiciones de vida de los niños y jóvenes. (sectores populares). Esta perspectiva tiene que ver con los recursos materiales y simbólicos. Podemos ver que sigue centrada en la posición de déficit. Se centra en las condiciones socioafectivas o socio-económico-culturales de los niños

y jóvenes. De la sospecha por los cerebros hemos pasado a la sospecha por las familias, las culturas, las formas de crianza, de habla, de juego , de los sujetos, etc.

Posiciones centradas en la relación alumno-escuelas.

Se centra en la interacción de las características de los alumnos y las prácticas escolares. La escuela impone condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea.

Cuando la acción escolar penetra en el cotidiano de las vidas de los sujetos propone condiciones para aprender francamente opinables en muchos casos y juzga las capacidades de los sujetos o las comunidades de acuerdo a su capacidad de adaptación o ajuste a las condiciones impuestas. El proceso de aprendizaje en el contexto escolar debería ser visto como un potente proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura. Esta perspectiva advierte sobre los riesgos de las posiciones centradas en la noción de déficit como explicación del fracaso escolar masivo.

La concepción moderna del desarrollo y su repercusión en las aulas.

El desarrollo se percibe como un proceso de curso único, ordenado de modo teleológico (ordenado según los propósitos) y de ritmos homogéneos. Se entiende al mismo proceso de desarrollo como el acercamiento progresivo a ciertos puntos de llegada previstos y valorados como **normales (esperables)**.

La ecuación que es importante advertir es aquella que confunde al desarrollo deseable y cultural e históricamente valorado, con el desarrollo *normal* o *natural*.

La escuela es percibida como el espacio natural para que esta apropiación se produzca. La escuela será diseñada y percibida como un espacio que debería armonizar con este desarrollo naturalizado. Los progresos de los sujetos quedan signados como distancia que se acorta hacia la meta a llegar. Podría concebirse el desarrollo como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúe por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta.

Las prácticas educativas modernas, como decíamos, no ignoraban en absoluto las diferencias de los sujetos, sino que las significaban —es decir, las interpretaban, las leían, las producían en cierta forma— como déficits, retrasos o desvíos, dado que el criterio de desarrollo de curso único, teleológico y de ritmos homogéneos era percibido como el curso *normal* del desarrollo. **Por ello, las prácticas educativas no pueden plantearse como prácticas técnicas, neutrales, estimuladoras de un desarrollo natural sino como prácticas decididamente políticas.**

Los procesos de escolarización y la constitución de la infancia moderna.

El espacio escolar es una suerte de espacio natural para producir desarrollos y aprendizajes en los sujetos. Por otra parte, percibe las formas de organización del trabajo escolar, la propia lógica de la escuela, como productos deshistorizados.

La relación entre procesos de escolarización y constitución de la infancia moderna.

Se considera a los procesos de escolarización masiva como particularmente críticos colaborando en la producción de la *infancia* moderna. El alumno está situado en una posición de heteronomía, dependencia y de acceso gradual a los saberes adultos, está colocado en una posición de infante.

Las formas de percibir y vivir la niñez a la manera de la infancia son producciones históricas que nada dicen del desarrollo “natural” de los niños. Esta concepción evolutiva moderna se refiere a un infante moderno. Este ideal normativo se naturaliza, se expresa y pone en práctica un criterio de normalidad con el que se juzga, evalúa, mide y compara a los

sujetos. La escuela resultará el laboratorio social de producción de la infancia normal y la superficie de emergencia de la posibilidad de analizar de modo comparado, precisamente, a la población infantil.

Las características de los procesos de escolarización y del propio formato escolar son:

- La inclusión “universal” y obligatoria.

Si bien es atendible que pensemos en su acceso como un derecho crítico de los niños y jóvenes, resulta una obligación y que las formas que hemos logrado dar a la organización escolar no siempre han resultado atractivas ni potenciadoras de la participación plena de los sujetos. La obligación nos sitúa en la necesidad de brindar posibilidades al igual que resignificar y/o reconstruir el formato escolar.

- La presencia de un régimen de trabajo y de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo.

Existe una detallada demarcación de los tiempos en escalas tan variables como los años o ciclos escolares, como en los tiempos de ejecución de las tareas en el aula.

- Gradualidad.

La *gradualidad* refiere a varias cuestiones. Primero, a la idea de organización de grupos de aprendizaje por niveles graduales y homogéneos de dominio de conocimientos.

Nótese que la expectativa tácitamente suele estar colocada en el mero paso del tiempo, es decir, que el alumno “madure”.

Las estrategias de enseñanza deben apuntar a la gestión de una población y no a la atención personalizada tantas veces reclamada.

- Simultaneidad (áulica y sistémica).

Remite a la usual organización de las clases en las que un docente enseña en forma simultánea a un grupo de alumnos. Compréndase que el formato simultáneo parte del supuesto de la conveniencia.

Simultaneidad áulica:

Simultaneidad sistémica: aquella que apunta a una homogeneidad en el tratamiento de los aprendizajes a nivel de sistema educativo.

- La creación de un colectivo de educandos.

La *educabilidad* de los sujetos es un problema francamente *político*. “Lo político” en un sentido que excede la idea de una política educativa o el ejercicio de un poder desde un órgano central.

Michel Foucault, dice que lo político atiende a las formas múltiples y capilares de ejercicio del poder sobre todo en las instituciones modernas. De modo que las prácticas pedagógicas pueden ser concebidas como prácticas de gobierno.

[El aprendizaje escolar, su especificidad y sus sujetos.](#)

La hipótesis de discontinuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y escolares

La hipótesis de discontinuidad alude al hecho de que para comprender cómo aprende un niño en la escuela no parecen ser suficientes las

caracterizaciones abstractas del aprendizaje y desarrollo, sino que debería atenderse a la particular demanda de trabajo cognitivo que la escuela impone.

Demandas cognitivas particulares, como la demanda atencional, son consideradas, repetidas veces, un “a priori” que el sujeto debe portar. Con frecuencia olvidamos que se trata de formas que los sujetos deben construir, que pocas veces se enseñan y sin embargo se exigen en las aulas.

Lo que Rivière estaba enfatizando es una postura frente a la construcción de conocimientos en el contexto escolar que se esfuerza al menos, por remarcar dos aspectos. Por una parte, señala lo que en la discusión psicoeducativa se define como hipótesis de discontinuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y el producido en contextos de enseñanza. En segundo término, la imposibilidad de comprender los aprendizajes escolares haciendo abstracción de los componentes vivenciales y valorativos que ordenan a la experiencia escolar.

La **hipótesis de discontinuidad** alude al hecho de que para comprender cómo aprende un niño en la escuela debería atenderse a la particular demanda de trabajo cognitivo que la escuela impone. Parte de tal trabajo consiste en la revisión de los procesos psicológicos construidos en contextos de crianza o no escolares, desde el habla a los conceptos cotidianos. La escuela, como señalan los “mandamientos” promueve formas muy idiosincrásicas y sofisticadas de trabajo cognitivo.

Los componentes vivenciales y valorativos que ordenan a la experiencia escolar

La demanda escolar de trabajo cognitivo obliga a ser reconocida en todo su impacto y a advertir su carácter en buena medida arbitrario o altamente sofisticado. Por otra, el trabajo cognitivo demandado no debe verse como un mero procesamiento cognitivo desencarnado y abstracto sino como parte de la participación plena del sujeto en prácticas culturales específicas.

Las demandas de trabajo cognitivo

Algunas de las notas que distinguen a esta demanda cognitiva, según vimos propia de los espacios escolares, son la **descontextualización** y la **artificialidad**.

El carácter descontextualizado de los aprendizajes escolares remite, en verdad, al hecho de que la escuela genera un espacio idiosincrásico de trabajo donde se examinan los mismos instrumentos de representación de una manera específica.

El término “descontextualizado” en educación, es usado en verdad de modo crítico, señalándose que el aprendizaje en cuestión “carece de contexto” en el momento en que es transmitido.

El aprendizaje escolar, es decir la propia escuela, debería más que ajustarse o vincularse al cotidiano de los alumnos donde los aprendizajes se tornarían significativos.

La “artificialidad” es señalada como un rasgo particular del aprendizaje escolar. Las prácticas educativas escolares no son naturales en el sentido de que son prácticas culturales, histórica y políticamente definidas, que impulsan o promueven ciertas formas de desarrollo subjetivo. En tal sentido, son inevitablemente “artificiales” pues no constituyen entornos “naturales” para aprender.

El espacio escolar es inevitablemente un espacio que promueve formas de desarrollo y aprendizaje idiosincrásicas que plantean rupturas con el cotidiano de los alumnos y propone reglas de trabajo diferentes de las de otras prácticas extramuros. Es decir, el espacio escolar es un espacio culturalmente producido con esos fines específicos.

Las prácticas escolares plantean a los sujetos la necesidad de responder a una alta demanda de trabajo cognitivo, y ello implica reconocer también, que algunas funciones psicológicas se desarrollan participando de las situaciones de aprendizaje que la propia escuela ofrece.

[Un cambio de mirada: correr el foco del individuo a la situación](#)

El problema de la educabilidad se dirime, en última instancia, en la perspectiva teórica que se sostenga a propósito de la explicación del desarrollo humano

La perspectiva del déficit recortaba al *individuo* como la *unidad de análisis* privilegiada. El individuo aparecía como una unidad autoexplicativa del desarrollo, dotado de esencias y atributos que permitían predecir y explicar sus comportamientos.

Vigotsky desplazó la mirada del individuo a la situación en la que este está implicado. Situación que explica su propia constitución como sujeto y su posición particular en un sistema de relaciones socialmente definido.

De acuerdo al enfoque socio cultural no puede plantearse al sujeto humano más que sobre la base de la participación del cachorro humano en situaciones sociales, en la relación con otros mediada por el lenguaje.

El proceso de interiorización es un proceso idiosincrásico y singular del sujeto, imposibles de ser explicados por fuera de las situaciones en las que participa.

La educabilidad aquí, si se comprende, deja de ser tanto un atributo personal y, aunque parezca extraño, parece más acertado concebirla como una propiedad de las situaciones educativas. Situaciones que son capaces o no de producir desarrollo, habida cuenta de las características singulares de los sujetos.

[Participación y apropiación: dos conceptos claves para entender cómo aprendemos en la escuela](#)

Rogoff plantea que le parece más adecuada la metáfora de la *apropiación*. Los sujetos se desarrollan y aprenden por *participar* en las prácticas culturales en las que se produce un proceso de apropiación recíproca, aunque no necesariamente simétrico, entre sujeto y cultura. Este proceso es *a la vez* de naturaleza subjetiva y social.

Enfoques cognitivos clásicos

El aprendizaje:

1. es un fenómeno *mental*
2. es un proceso centralmente individual
3. el contexto es entendido como un "recipiente" estable de los procesos individuales
4. es un proceso relativamente homogéneo (varía sólo en cantidad o en la capacidad de los sujetos)
5. el conocimiento aparece como un cuerpo de saberes estable
6. el aprendizaje consiste en la adquisición o transferencia estable de cuerpos de conocimiento estables
7. hay una unidimensionalización del aprendizaje: se lo entiende como un proceso centralmente de cambio cognitivo
8. puede concebirse como una actividad diferenciada y de productos predecibles

Enfoque de la práctica situada

El aprendizaje:

1. involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción
2. el aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está distribuido entre sujetos
3. el contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad
4. es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones
5. el conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa
6. el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta
7. debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible
8. el aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos, si bien no son azarosos no son -ni es deseable que sean- predecibles en detalle

El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos pueden entenderse como *variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados*. El desarrollo se pondera como acceso a modos de comprensión y a formas de participación diferentes y novedosas

[El aprendizaje en los enfoques socio-culturales y cognitivos clásicos: características comparadas](#)

Debiéramos preguntarnos seriamente si la aparente imposibilidad de aprender por parte de nuestros alumnos o de permanecer en la escuela apropiándose de modo significativo de los saberes que allí se procesan, no poseerá un cuello de botella más dramático.

Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional (Elichiry)

Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano

El objetivo central de toda acción educativa es el aprendizaje, vemos con frecuencia que este no se logra. Cuando se analizan los datos suministrados por el propio sistema, observamos gran discrepancia entre las metas planteadas y los resultados obtenidos (las altas cifras de repetición y bajo rendimiento escolar son ejemplo de esa situación). Las interpretaciones sobre las razones de estos fracasos, han ponderado factores de tipo individual con énfasis en la detección de patologías.

Desde esas orientaciones no son considerados los factores estructurales ni las necesidades de los conjuntos sociales.

La noción de aprendizaje supone –como básico– analizar las concepciones referidas a la naturaleza del conocimiento y las relacionadas con el desarrollo de la inteligencia humana. El aprendizaje del sujeto educativo, implica una relación de equilibrio entre dos aspectos complementarios: **continuidad y novedad**. Al incluir la dimensión continuidad se reconoce la importancia de la historia del aprendizaje, es decir, su origen extraescolar y la consideración de los saberes previos, las concepciones y los esquemas interpretativos del sujeto que aprende. La omisión de la historia del aprendizaje por parte del sistema educativo tradicional, junto con la falta de comprensión de los procesos involucrados, ha generado, mediante sutiles mecanismos “pedagógicos”, fracaso escolar masivo y exclusión social.

El aprendizaje no avanza si los contenidos que se presentan a los aprendices están muy alejados de sus concepciones previas, de sus intereses y su realidad. Es necesario recordar que el aprendizaje se inicia fuera del ámbito escolar; que la escuela no es el único ámbito donde se producen aprendizajes y que el sujeto que aprende es un sujeto activo que piensa, tiene hipótesis, saberes, se plantea preguntas y formula interrogantes a través de las relaciones que establece con los demás.

Por otra parte, consideramos necesario caracterizar a niños, niñas y adolescentes como sujetos en desarrollo con necesidades afectivas y cognitivas. Esto sugiere incorporar nuevas categorías de análisis, como por ejemplo la referida al *sujeto educativo*. Esta categoría excede a la de “alumno” e incluye la interacción constante entre pares y considera el papel de esta interacción en la apropiación de conocimientos.

Así, los niños y las niñas se van constituyendo como sujetos, inventando, desarmando y armando las normas del sentido común. Es necesario reconsiderar los contenidos y sus significados así como las repercusiones de ciertas “omisiones”. La omisión de espacios para pensar y sentir ha sido propio de la propuesta de la escuela tradicional.

El auténtico aprendizaje –con comprensión– supone espacios para pensar y hacer. Con el crecimiento de la información hoy se requiere “saber buscar” y “saber hacer” y no mera repetición de información. Todo esto dentro de espacios que brinden posibilidades para discutir, argumentar y dar fundamentos, de modo que el aprendizaje se oriente hacia la construcción de sistemas de pensamiento.

Nuestra propuesta supone centrar la mirada en lo que los sujetos “saben” y “pueden”, con el propósito de cambiar los interrogantes tradicionales y, en lugar de la clásica situación-problema que remite al “fracaso escolar” y a la “desmotivación”, describir las estrategias que tienden a favorecer los aprendizajes del sujeto educativo en los contextos complejos y contradictorios en que éstos se desenvuelven. Los aspectos centrales que se

deben considerar en el aprendizaje son los referidos a la motivación interna del sujeto que aprende y a la comprensión. La escuela y la familia han puesto énfasis en la motivación externa (premios-sanciones, notas, calificaciones) y han descuidado los aspectos internos del interés y la motivación.

Las niñas, los niños y los adolescentes requieren soporte afectivo e intelectual y esos apoyos favorecen el desarrollo de la motivación intrínseca y de aprendizajes autónomos. Por lo anterior es *necesario volver la mirada hacia las potencialidades y posibilidades del sujeto educativo*. Intentar comprender los nuevos intereses y ámbitos que con frecuencia no están dentro del contexto escolar (como por ejemplo, incluir el arte como eje articulador de las acciones de la vida cotidiana). Esto implica alejarse de la tradicional visión del “déficit” y la desmotivación, promover una mirada en positivo y generar ámbitos de aprendizaje que permitan que el interés por el conocimiento pueda emerger. Pensamos que la educación tradicional ha sido más bien “retrospectiva” porque ha enseñado a reproducir respuestas ya conocidas a preguntas previamente planteadas; la necesidad de una educación prospectiva es evidente. Ésta implica que el sujeto educativo pueda abordar problemas que no existen en el momento de su aprendizaje. Para eso es necesario orientarse hacia el conocimiento, lo cual exige un cambio radical: pasar de la adquisición de información a la comprensión.

Aprendizaje y desarrollo: integración de procesos individuales y sociales

Los procesos mentales se desarrollan como resultado de la apropiación del niño, de modos de actuar, pensar y hablar. Que primero encuentra en colaboración con adultos de su medio. Esto nos lleva a reconocer lazos cada vez más complejos entre los dominios de la psicología, antropología, sociología, lingüística y educación.

Ya no se considera posible desarrollar una concepción del desarrollo y el aprendizaje humano sin observar cuidadosamente como se organiza la vida social.

Las interacciones humanas educacionalmente significantes, involucran gente real que desarrolla una variedad de relaciones interpersonales en el curso de su actividad compartida en un contexto social dado.

Contribuciones teóricas marcan un replanteo de las relaciones entre psicología y educación,

El pensamiento evoluciona, como sistemas integrales de motivos, objetivos, valores y creencias que están fuertemente atados a formas concretas de práctica social.

Por lo anterior, se hace imprescindible una nueva comprensión del aprendizaje y desarrollo humano. Esto implica reflexiones e indagaciones, respecto a:

-Comprensión de como la psicología se relaciona con la educación

- Analisis de la forma en que la teoría psicológica no ha sabido orientar y guiar a la teoría y práctica educacional.,

- Reconsiderar el proceso de escolarización, para entender el desarrollo humano y la educación debemos examinar las condiciones sociales que la permiten

Por lo anterior es necesario volver la mirada hacia las potencialidades y posibilidades del sujeto educativo. Intentar comprender los nuevos intereses y ámbitos que con frecuencia no están dentro del contexto escolar (como por ejemplo, incluir el arte como eje articulador de las acciones

de la vida cotidiana). Esto implica alejarse de la tradicional visión del “déficit” y la desmotivación, promover una mirada en positivo y generar ámbitos de aprendizaje que permitan que el interés por el conocimiento pueda emerger.

Pensamos que la educación tradicional ha sido más bien “retrospectiva” porque ha enseñado a reproducir respuestas ya conocidas a preguntas previamente planteadas; la necesidad de una educación prospectiva es evidente. Ésta implica que el sujeto educativo pueda abordar problemas que no existen en el momento de su aprendizaje. Para eso es necesario orientarse hacia el conocimiento, lo cual exige un cambio radical: pasar de la adquisición de información a la comprensión.

En las etapas iniciales de este proceso, la adquisición de instrumentos psicológicos básicos y su mediación adecuada es fundamental. En las etapas más avanzadas, la adquisición de lenguajes más complejos de la ciencia, la informática, la filosofía y el discurso literario se hace más importante. El término “lenguaje” es empleado como orientación práctica para enseñar los contenidos más como lenguajes e instrumentos simbólicos que como meros corpus de información.

Capítulo 2. El sujeto en las practicas de investigacion psicologica. (Falta)

Unidad 3

Capítulo 3: Actores, instituciones y conflictos

Bibliografía: Frigerio, Poggi. **Las instituciones educativas: cara y ceca**

ACTORES, INSTITUCIONES, CONFLICTOS

La relación de los actores con la institución

El individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio. El concepto de institución se encuentra ligado a la idea de lo establecido, de lo reglamentado, de la norma y la ley. Estas nociones, a su vez, remiten a diferentes cuestiones. Por una parte a la unión necesaria que debe existir para que estemos “sujetos” a las instituciones; y por otra, también pueden asociarse a cuestiones como el disciplinamiento (como regulación de comportamientos) que se propone cada institución.

“Institución:

1. f. Establecimiento o fundación de algo.
2. f. Cosa establecida o fundada.
3. f. Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente.” (RAE)

Si bien cuando pensamos en normas y leyes puede aparecer una connotación negativa, las reglas son necesarias en las instituciones en la medida en que abren el espacio para que se pueda cumplir con una función específica. Pero también se justifican si favorecen y facilitan la realización de una actividad significativa. Otro punto importante a señalar es que en la relación que establecemos con la ley se entretienen aspectos objetivos y subjetivos. Los primeros se encarnan en la norma tal como está formulada; mientras que los segundos se vinculan al campo de las

representaciones que interiorizamos acerca de esas normas, cómo las valoramos y entendemos. Objetiva y subjetivamente la ley tiene un doble carácter. Por un lado, delimita las prohibiciones (es decir impone, constriñe, reprime). Por el otro, ofrece seguridad y protección. Este interjuego entre la prohibición y la protección da cuenta del carácter ambivalente que poseen las instituciones en su dinámica y que se traduce en relaciones entre los actores y la institución, sesgadas por un doble movimiento (simultáneo y contradictorio) de atracción y repulsión.

Las leyes y las normas tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, es decir, de establecer zonas de certidumbre. Pero como no es posible prever el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, las normas siempre dejen zonas de incertidumbre.

Para cada actividad es necesario el mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de las tareas, pero al interior de ese marco se hace necesario que aparezcan intersticios para la libertad de los actores.

Actores y poder

El poder a veces, está relacionado con los lugares formales y en particular, con las cúpulas que dirigen las instituciones, organizadas piramidalmente. Sin embargo no siempre el poder está allí. Las redes informales de una institución dan cuenta de cómo se ha distribuido y concentrado el poder en las prácticas cotidianas de la institución. Desde esta perspectiva, el poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales y no tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones.

Las relaciones de intercambio asimétricas implican reflexionar acerca de las diferentes zonas de clivaje, es decir, zonas de ruptura, presentes en las instituciones. Un primer clivaje es el que separa a los agentes de los usuarios. Los agentes son aquellos que se dicen representantes de la institución (los que hablan en su nombre); los usuarios, por su parte, están constituidos por el grupo de actores a quienes se intenta imponer la disciplina (norma, ley) institucional.

Los modos particulares en que en cada institución aparecen los clivajes y como se posicionan los actores frente a los mismos, configurará distintas redes de poder. Conocer las zonas de clivaje es sumamente importante porque permite que los actores institucionales puedan reconocer lugares desde los cuales trabajar para desarrollar acciones que tiendan lazos para articular lugares de posible fractura.

Los clivajes institucionales están relacionados con el hecho de que en cada institución, cada actor y grupo de actores, hace uso de una fuente de poder. Estas pueden estar provenir de diferentes lugares, entre ellos: conocer la normativa, poseer medios de sanción, manejar los medios de control de los recursos, acceder a la información, controlar la circulación de las informaciones, la legitimidad que emana de la autoridad formal, la competencia técnica.

Actores y conflictos

En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, a su propia dinámica.

Uno de los aspectos a tener en cuenta para entender el tema de los conflictos se relaciona con las múltiples estrategias que los actores institucionales desarrollan, consciente o inconscientemente, con el objetivo de satisfacer sus deseos y necesidades personales y profesionales. Desde este lugar, resulta lógico reconocer que muchas de estas estrategias diferenciadas entran en pugna y muchas veces se hace muy difícil llegar al punto de poder conciliarlas. La posibilidad de resolver estas diferencias se relaciona con las capacidades de cada institución para

satisfacer los intereses, con las características de su cultura institucional, con la forma de asignar los recursos y con los modos en que históricamente han resuelto los conflictos.

- **El carácter de los conflictos: lo previsible, lo imponderable**

Los conflictos son agrupados, según las autoras en previsible e imponderables. Los primeros son aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Los segundos, son aquellos que 'hacen irrupción' y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir dos caracteres diferentes. Por un lado, pueden ser retroversivos, que se asocian al deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional, o por el contrario, pueden ser proversivos, es decir, que apunten a proponer un proyecto innovador para la institución. En ambos casos, si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas de la escuela, pueden ser riesgosos para las instituciones.

- **El posicionamiento de los actores frente a los conflictos**

En relación al posicionamiento, según Frigerio y Poggi, se establecen cuatro modalidades:

El conflicto es ignorado: son aquellos problemas o dificultades que no se representan como tales para los actores institucionales.

El conflicto se elude: el conflicto es percibido por los actores pero se evita que aparezca claramente explicitado. Se percibe, habitualmente, situaciones de malestar, rumores y chismes.

El conflicto se redefine y se disuelve: en este caso el problema pierde la importancia que tenía, deja de obstaculizar la tarea y la situación evoluciona. Este caso se produce cuando las personas establecen acuerdos en función de ciertos objetivos compartidos; si bien el conflicto no se resuelve se aprende a operar a pesar del mismo.

El conflicto se elabora y se resuelve: en este punto se reconoce a los conflictos como parte de situaciones en las que entra en juego el poder y para ello se plantean alternativas consensuadas para la resolución del conflicto.

- **Instituciones educativas y conflictos**

Dentro de las instituciones educativas se pueden encontrar al menos cuatro tipos de conflictos:

a) Conflictos en torno a la pluralidad de pertenencias

Se entiende por pluralidad de pertenencia al hecho de formar parte simultáneamente, dentro del mismo sistema, de distintos establecimientos, desempeñando distintos roles, a veces en distintos niveles o modalidades.

En el interior mismo del sistema educativo es usual la pluralidad de pertenencias: concurrimos a diferentes establecimientos.

La pluralidad de pertenencias suele ser una fuente de conflicto. Esto se manifiesta de diversas maneras, por ejemplo en: grados de identificación, adhesión y pertenencia.

En lo que concierne a las instituciones encontraremos distintas modalidades, existen aquellas que promueven y las que no la integración y pertenencia a la institución. Tener presente la noción de pluralidad de pertenencias es tener en cuenta que cada actor se debe reacomodar a cada establecimiento y a cada rol. Los contratos institucionales pueden facilitar el reacomodamiento y la integración.

b) Conflictos en torno a la definición del proyecto institucional

Deviene no sólo de la convivencia de diferentes actores con objetivos personales propios en relación a la institución, sino por la pluralidad de exigencias y requerimientos del entorno hacia el establecimiento. Esto se constituye en una fuente potencial de conflictos que puede expresarse en obstáculos en la definición de prioridades y en dificultades para el diseño de las acciones necesarias a realizar en el marco del proyecto institucional.

Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar e integrar cada uno de los diversos grupos, sin dejar de lado el contrato escuela - sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, sin sobrevalorar ni subvaluar a unos respecto de otros.

c) Conflictos en torno a la operacionalización y concreción del proyecto educativo

Una vez ponderados y establecidos algunos acuerdos sobre los objetivos del proyecto institucional, otra fuente de conflicto se puede generar cuando éstos deben ser traducidos en objetivos más operativos.

De alguna manera pueden entrar en colisión actores encargados de la planificación, los sistemas de información y control porque los objetivos condicionan fuertemente las estructuras, procesos y líneas de acción de una institución.

Temas claves para la gestión serán: consenso, conciliación, negociación, palabras casi mágicas para abordar los conflictos que se susciten.

d) Conflictos entre la autoridad formal y la autoridad funcional

Los actores asumen en la estructura de la organización múltiples funciones especializadas, denominadas por algunos: autoridad funcional. Entre ésta y la autoridad formal se generan tensiones y se potencializan conflictos. Este tipo de conflictos tiende a relativizarse a medida que las autoridades formales pueden legitimar su posición fortaleciendo su saber experto.

**LIDIA M. FERNÁNDEZ. “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.CAP 1. LAS INSTITUCIONES, PROTECCIÓN Y SUFRIMIENTO
EL MOVIMIENTO INSTITUCIONAL**

Una **institución** es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. La potencia reguladora de las instituciones internalizadas durante el proceso de socialización deviene de 2 hechos:

1.Las *interiorizaciones* más profundas se hacen en los primeros períodos de la vida, donde el ser humano es más indefenso y la autoridad paterna se hace carne con una fuerza que combina la que deriva del peligro que significa para el niño desestimar las órdenes del padre, con la que

proviene de los riesgos fantaseados e investidos por terrores arcaicos. El núcleo del terror queda disponible para expresarse como culpa y remordimiento frente a la transgresión, y funciona como un organizador o un atribuidor de potencia para el resto de las normas sociales que se hacen propias.

2. Las *normas* que tienen mayor vigencia en un grupo social se presenta al individuo de manera múltiple. Son, por un lado expresas y dichas en las relaciones. Si el comportamiento no se moldea según su forma, el actor queda dolorosamente en evidencia, cuando no expulsado de su grupo. Por otro lado, son las que hayan lugar en el nivel de las representaciones colectivas. Desde ellas entran a configurarla trama de vínculos en la que cada sujeto hace posible la identificación con los otros y con el grupo. Por último, funcionan como un código que, por su capacidad de proponer significados establecidos, permite hacer orden y concierto en la masa del estímulo social.

El **poder regulador** se expresa a través de normas y valores que se internalizan en el sujeto a través de la socialización. Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo a través de las formas sociales encargadas de la protección de lo establecido.

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta (lo establecimientos institucionales) definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. Las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima. Por ese papel, se ven incluidas en un juego de explicitación y encubrimiento. Explicitación de los aspectos que muestran el orden establecido como el único posible, y encubrimiento de aquellos otros que develarían el carácter cultural de tal orden y las múltiples violencias sobre las que se asienta: violencia del deseo individual, violencia de los derechos de grupos, violencia sobre los valores colectivos. La institución conforma una trama de significados en la que se mueven los sujetos y hayan sentido a su realidad y sufrimiento.

Los significados provienen de 3 niveles:

1. Fantasmático: proveniente del mundo interno del sujeto que se activa en la interacción, porque ella a su vez moviliza y frustra necesidades y deseos.

2. Político: Corresponde a la ubicación que tiene de sujetos y grupos en la trama relacional de los sistemas de poder.

3. Ideológico: Derivado de la lucha entre las tendencias a encubrir y develar los contenidos que han sido objeto de represión psicoafectiva-sociopolítica y que se expresan a través de explicaciones, racionalizaciones, anticipaciones, concepciones, representaciones.

LOS ENFOQUES INSTITUCIONALES

Los enfoques institucionales han procurado a través de la práctica institucional, encontrar caminos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones y para facilitar a los individuos y grupos un juego social más libre. La mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural

y se interrogará por sus diversos niveles de significado El requisito para que esta mirada sea posible está en constituir un punto de intersección en el que concurren las miradas de múltiples actores. Nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que da sentido a un hecho social. El peligro que acompaña al uso de estos enfoques es doble:

1. conmociona los lazos que atan las explicaciones habituales con las necesidades defensivas del sujeto. Perder una explicación consuetudinaria de los hechos es también perder la estabilidad interior que se logra al moverse entre sentidos que se dan por ciertos. Es sentirse más libre, pero también más atemorizado.

2. Pone en cuestión la necesidad de ciertas realidades que las explicaciones daban por inamovibles, y toca beneficios que personas y grupos derivaban de inmovilidad. Los grupos y sectores que en una formación social se benefician de una estabilidad mantenida por la ocultación de este conocimiento sostienen fuertes barreras y operan activamente para impedir su develamiento y difusión.

(Componentes fantasmáticos, más desarrollados, no los tomaba dijo la profe)

La función oficial de la escuela es formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social. La violencia que toda formación implica (frustración de los deseos individuales) está negada y oculta bajo concepciones e imágenes incorporadas a la cultura universal de la escuela: “la escuela es un lugar de crecimiento y desarrollo”, “la escuela es el segundo hogar”, “es el templo del saber”. En situaciones de rutina, el efecto de estos controles es el mantenimiento y el aislamiento de lo fantasmático ligado a la violencia. La concepción de que la escuela es el segundo hogar también la caracteriza como espacio liberado de conflicto. Argentina. Las escuelas frente al impacto de un contexto turbulento utilizan primero, como defensa, la rigidización de la negación, la idealización y la externalización de responsabilidades. Cuando esto fracasa y la percepción de la realidad se impone brutalmente, surgen fenómenos de impotencia, sentimientos y estados colectivos de desesperanza con sus secuelas de desertión, ausentismo, enfermedad en los docentes, fracaso escolar en los alumnos, desplazamiento general a formas desviadas de interacción, hostilidad, violencia, etc

Componentes Constitutivos de las Instituciones Educativas. Definiciones: Las Instituciones y lo institucional.

La palabra Institución, en su uso más antiguo, alude a normas y valores de alta significación para la vida de un determinado grupo social, con amplio alcance en la vida de los individuos. En gran cantidad de textos e informes, el término se utiliza como sinónimo de establecimiento, definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta.

En todos los estudios y desarrollos sobre Institución, se la señala en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita o implícitamente en la interacción misma. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole permiten a las instituciones sociales operar

sobre la intimidad de los individuos, ordenado y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable. Las instituciones representan al orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica.

Otro aporte de interés proviene de las corrientes institucionalistas francesas, que han añadido el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica de lo institucional. Y proponen discriminar en la operación concreta de las instituciones lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento la crítica la propuesta de transformación, lo opuesto).

Cuando el interés que orienta el empleo de los enfoques institucionales es intervenir en intervenir en la realidad para provocar algún tipo de impacto, el foco del análisis nos lleva a la operación institucional.

Las ciencias sociales y psicológicas tienden a acordar sobre la existencia de diferentes ámbitos de complejidad en todo fenómeno humano. La individualidad, lo interpersonal, lo grupal, lo organizacional y lo social en general.

Cuando estudiamos educación podemos observar estos niveles desde los más cerrados a lo más amplios:

- El proceso por el cual un sujeto incorpora y se discrimina de su grupo social.
- Las tramas de relaciones con “otros” significativos.
- La estructura y funcionamiento de matrices grupales en donde se insertan esas relaciones interpersonales y las formas de cómo influyen sobre ellas.
- Las organizaciones donde se incluyen esos grupos y los procesos de ayuda, dirección y control que originan.
- La comunidad social que contiene la organización educativa y que le fija fines, tareas, normas y expectativas.
- La sociedad global que contiene a la comunidad.

En cada uno de este caso nos habremos referido a los ámbitos de análisis individual, interpersonal, grupal, organizacional social inmediato y social amplio.

Nos enfrentamos al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multideterminación: la que proviene de los individuos en sus características constitucionales y aprendidas; la que originan la existencia de modelos, pautas y significados en la interacción de los grupos y las organizaciones por su dimensión situacional e histórica.

Los estudios institucionales han llamado la atención sobre dos ejes de significación que aparecen en los materiales:

1. Los conjuntos de las significaciones psico emocionales, está vinculado con el mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales.

2. Las significaciones políticas, derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos.

La presencia de lo institucional dan carácter y explican los rasgos de los movimientos grupales de las organizaciones. Es posible considerar esta presencia como organizador de los significados de ambos tipos y como núcleos explicativos de los procesos de permanencia y cambio.

Considerada de este modo, la dimensión de lo institucional adquiere nuevas características. Las significaciones psicoemocionales y las políticas tienden a ligarse en configuraciones que resisten la expresión en los niveles manifiestos del comportamiento.

SUJETO –GRUPO - INSTITUCIÓN ¿ UNA RELACIÓN POSIBLE?

Hablando de sujetos e instituciones

La institución es una formación social. Se sitúa en la interacción del adentro y del afuera. Ejerce una pluralidad de funciones. Por lo tanto es potencialmente una instancia de articulación de niveles y formaciones psíquicas heterogéneas

René Kaes denomina al vínculo que se establece entre sujeto e institución vínculo instituido y lo define así: “ *Vínculo que se determina por efecto de una doble conjunción: la del deseo de sus sujetos de inscribir un vínculo en una duración y en una cierta estabilidad y la de las formas sociales que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de este vínculo.*”

Volviendo a Winnicott

Este modo de conceptualizar a la institución permite pensar a la misma reproduciendo los distintos avatares que puede sufrir el *espacio transicional*. Dicho espacio transicional puede estar afectado por la lógica de la sobre – implicación institucional, por la libertad para desarrollar proyectos propios en su seno o instalarse allí una dialéctica al modo del amo y los esclavos.

Así, la institución en su función de apoyatura puede *dar lugar a un sujeto creativo*, lúdico donde la institución y el sujeto son vasos comunicantes de una estructura que los excede y que a su vez ellos soportan o, puede dar lugar a un sujeto aprisionado, donde no hay allí “terceros de apelación”, quedando el sujeto a merced de la institución.

D. Winnicott propone pensar a los **fenómenos transicionales**, como zonas intermedias de experiencia, territorio intermedio entre la realidad psíquica interna y el mundo exterior. A su vez denomina a este espacio como zona de alivio de la tensión en esta dialéctica mundo interno – mundo externo y pone como ejemplo las artes, la religión, la creación

Cuando Winnicott habla de objetos y de fenómenos transicionales él pone el acento en el uso del objeto. En este sentido podemos decir que dependerá de qué uso hace del objeto institución el sujeto para ver qué modalidad vincular tiene.

Institución abierta sería aquella cuya exigencia para pertenecer abarca un sector de la vida de

los sujetos e **Institución total** aquella otra que exige o genera una adhesión total. Se trata de distinguir la modalidad de pertenencia que los sujetos establecen con la institución.

Mucho sujeto, mucha institución y los grupos?

Lo que efectivamente existe son los espacios de condensación de lo subjetivo y lo social : *grupos e instituciones*.

Si la institución es un proceso en movimiento, son los grupos quienes pondrán en juego este movimiento. Hablar de las instituciones es hablar también de los grupos. En este sentido creo que es posible pensar en términos de institución objeto e institución sujeto .Encontramos aquellas **instituciones** que son solo reproductoras, más de lo mismo y aquellas que pueden constituir su identidad singular. Muchas veces entre las primeras encontramos las grandes dificultades que presentan en algún momento de su historia las empresas familiares por ejemplo cuando hay un traspaso generacional. Suele ocurrir que no pueden terminar de apropiarse de un proyecto propio sin sentir que se está traicionando a su fundador y sus deseos.

La *cultura institucional* caracteriza y justifica el ser y el hacer cotidiano de una institución. Esta cultura se vuelve observable a través de los mitos, leyendas, objetos, normas y símbolos producidos por la institución. En la medida en que sólo se busque reconstruir una versión ya vivida de la historia, se vuelve imposible apropiarse de los múltiples atravesamientos que dan cuenta de ella. El mandato del fundador, como prescripción inapelable, no deja lugar al surgimiento de los movimientos instituyentes y a la novedad.

Otras instituciones son aquellas que pueden albergar la novedad sin sentir que pierden su identidad. Hay allí un lugar para lo instituyente y para que la tensión estructural instituido- instituyente pueda seguir produciendo efectos.

El malestar de la cultura – La cultura del malestar

Freud plantea una paradoja inherente a la cultura. La misma produce sufrimiento pero a su vez es dadora de los recursos con los cuales los sujetos humanos nos defendemos de estos sufrimientos. La institución como formación de la sociedad y de la cultura también es fuente de sufrimiento pero condición de identidad. Allí se instala un contrato entre lo que el sujeto cede y lo que la institución le da.

Sujeto e institución en una relación paradójica planteada por una búsqueda de autonomía y una necesidad de independencia.

Cuando algo de este pacto se diluye, pueden aparecer dos tipos de respuestas: **la violencia o la fragilización yoica**

No poder garantizar la posibilidad de desplegar la propia palabra , puede engendrar violencia.

Violencia como respuesta a la ruptura del pacto inconsciente. “Cuando la institución no sostiene más el narcisismo de sus sujetos, la institución es atacada a su vez “

Violencia que responde a la violencia institucional

Violencia institucional que he dado en llamar “en exceso” para diferenciarla de la violencia estructurante, la que subjetiviza, la que nos permite nacer a la vida psíquica. Es la violencia necesaria y fundante de la subjetividad, porque recorta de todas las posibles subjetividades, una. Nacer no es garantía de constituirnos en sujetos. Necesitamos de la mirada y la presencia del otro.

Pero también está la *violencia “en exceso”*, que es la que nos niega como sujetos, la del maltrato. Este exceso se manifiesta en dolor, abuso, impotencia y constituye una “encerrona trágica”

En muchos casos el trabajo institucional consiste en ir trabajando con los actores institucionales cómo desde cada singularidad se puede ir negociando la manera de no someterse y sí de ejecutar creativamente su tarea. La intención no es recuperar la misma forma una y otra vez, sino una forma propia para cada sujeto

La otra forma de respuesta a la ruptura del pacto se juega al interior del sujeto y su consecuencia es un sujeto fragilizado. Este es el sujeto de la posmodernidad. En este sentido es muy importante la contribución de Robert Castel en tanto él muestra hoy endía a un individuo fragilizado más que emancipado. De alguna manera esta idea de estar liberado de la presión de lo colectivo no va de la mano de ser propietario de su propia persona. Los soportes laborales- relacionales están pulverizados. Tomando a Pierre Bourdieu, hay falta de capital pero no sólo económico sino relacional

Quién dijo que Viva la diferencia?

La dirección de la escuela rotula a todos con un “todos tienen mala conducta”.

El intento de homogeneizar es un intento de controlar y aún de controlar la propia implicación. Las instituciones muchas veces intentan sostener la ilusión de la coincidencia hasta que alguna irrupción viene a desarmar ese supuesto consenso, mostrando las lógicas diferentes que allí se juegan. Cuando la institución puede albergar esas heterogeneidades, esas diversidades, se puede desplegar su función metafórica.