



REPENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR EN LA TRAMA: Contextos y Sujetos que interpelan los aprendizajes escolares

Comp.
Cristina Vairo
Natalia Gonzalez

Repensar la Psicopedagogía escolar en la Trama

*Contextos y Sujetos que interpelan
los aprendizajes escolares*

Repensar la psicopedagogía escolar en la trama : contextos y sujetos que
interpelan los aprendizajes escolares / Cristina Vairo ... [et al.] ; Compilación de
María Cristina Vairo ; Natalia González. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional
de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1811-9
1. Psicopedagogía. 2. Escuelas. I. Vairo, Cristina II. Vairo, María Cristina, comp.
III. González, Natalia, comp.
CDD 371.001

● ●
Área de
Publicaciones

Imagen de portada: Anni Roenkae.

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Entre el aprendizaje de la alteridad y la Psicopedagogía Escolar Inclusiva.

Dra. María Cristina Vairo¹

Resumen El eje de análisis -en este capítulo- se centra en el aprendizaje de la alteridad: un aprendizaje complejo[2], y permanente, que implica aprender en forma progresiva a entrar en relación con el otro, a reconocerlo como semejante pero también como un ser distinto. Se da en un interjuego dialéctico entre identidad y alteridad. Es como un viaje en la recuperación del otro y uno mismo en las respectivas diferencias.

Desde esta perspectiva, abordaremos la problemática de las Relaciones Pedagógicas (RP) y el lugar del otro en el contexto escolar. Con la intención de acercarnos a las escuelas reales con sus problemáticas actuales, presentamos algunas experiencias escolares que se entretelen con nuestros análisis. Hemos relevado qué texturas se producen y cómo esos maestros activan (o no) a estas relaciones y, en ese proceso, de qué manera se estructuran los vínculos, las relaciones con el otro y la circulación de los saberes. Nos preguntamos (y comenzamos a respondernos) que lugar se le asigna en las propuestas escolares, al hacer en común y al reconocimiento del semejante. Y, a partir de ciertos indicadores relevados, ponemos en tensión algunas herramientas y alternativas de intervención psicopedagógicas en las escuelas.

Por último y muy brevemente nos problematizamos sobre algunas recomendaciones que abonan la función preventiva de la Psicopedagogía Escolar en el contexto de crisis e incertidumbres que transitan, hoy, las instituciones escolares.

¹ cristina.vairo@hotmail.com Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves: Alteridad, individuación, comunidad, Psicopedagogía Escolar.

I. Algunas categorías del entramado (*Mi punto de vista*)

Una pregunta que nos interpela en este escrito es si en el proceso de aprendizaje la relación con el semejante se estructura como una preocupación psicopedagógica y si en torno a esto se mueven expectativas sobre cómo y qué se aprende. Si bien este interrogante abre a nuevas reflexiones, un camino puede ser desandar y volver a problematizar ciertas categorías que sustentan estas preocupaciones.

En primera instancia, nos interesa poner el foco en el aprendizaje como un proceso de placer y conocimiento que se desarrolla sobre un clima transferencial dado por el vínculo docente-alumno, alumno-alumnos; lo que no es independiente de la relación que se entabla con el conocimiento. Son cosas ligadas y configuran la organización que se proyecta en el espacio de la clase. En este encuentro se reeditan otras experiencias significativas, en donde se ponen en juego la matriz vincular de los sujetos y sus propias trayectorias de vida, sobre el trasfondo de la pertenencia colectiva, determinadas por condiciones sociales y culturales. Esta síntesis se constituye, según Haydeé Echeverría (2008), en “una temática muy positiva para instalar una Psicopedagogía en la que el conocimiento y el deseo estén integrados en el proceso de aprendizaje” (en Pain, 2008, p.9)

Cobra relevancia la incidencia del deseo en el aprender y en el enseñar, cuando la transmisión del saber se realiza cargada de indiferencia, neutralidad y desafecto, la consecuencia es que, sea un aprendizaje destinado al olvido. En esa relación, el otro se desdibuja y se debilita. Para que un sujeto aprenda es necesario que desee hacerlo, para que un docente enseñe tiene que desear hacerlo y nada puede obligarlos a desear:

En la escuela el deseo de saber (pulsión epistemofílica, la llamará Freud) se transforma en obligación de aprender y demostración de lo aprendido. El problema comienza cuando la obligación de enseñar y la de aprender terminan con el deseo de quien enseña y quien aprende (López Molina, 2008, p. 93)

A su vez, al concebir al aprendizaje como un proceso de apropiación de conocimiento -en sentido amplio de internalización de las pautas culturales- cobra relevancia la dimensión cognoscente en la que se destaca el papel sobre las concepciones de la mente en que se sustentan las diversas prácticas, es decir, nos remite a considerar cómo el sujeto hace inteligible la realidad. El aprendizaje como un proceso complejo nos remite a una construcción gradual, dialéctica y creciente en el que cobra importancia la interacción y la comunicación.

Nos importa reflexionar sobre qué lugar se les asigna a las diferencias en el aprendizaje y a poner el foco, en el otro y en la constitución de la identidad, categorías que nos remite a bucear en otros campos, el filosófico, el antropológico y el psicológico y buscar su correlato en el campo educativo.

La doble polaridad identidad-alteridad sugiere la relatividad de la oposición entre lo individual y lo social, que se presentan como las dos caras de una misma moneda que se condicionan mutuamente; más precisamente, “son como la sombra que el uno proyecta sobre el otro” (Augé, 1996, 37). Con esto queremos decir que la identidad y la alteridad se definen en un sistema de relaciones con un otro, en la complementariedad y no aisladamente.

Ampliando la mirada hacia el campo psicológico destacamos, por una parte, cómo la constitución del psiquismo se abre a partir de la función estructurante de la alteridad humana, vale decir, de la función del otro humano como instituyente y promotor de ligazones. Y, por otra, -desde una perspectiva cognoscente- señalamos cómo en la construcción del conocimiento siempre hay un otro humano productor y transmisor de cultura.

Al plantearnos la relación con el semejante cobra, además, relevancia el sentido de comunidad. Roberto Espósito (2003) examina este concepto a partir de su significado etimológico, “es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina. Es lo que concierne a más de uno, a muchos, a todos, y que, por lo tanto, es “público” pero también colectivo” (Espósito, 2003, pp. 25-26). La comunidad como lo que vincula, lo que junta, nosotros somos con, existimos indisociados de nuestra sociedad y ésta es por el otro, que es lo que caracteriza lo común. Desde esta perspectiva, resulta relevante ana-

lizar si en el aula y en la escuela se posibilita la configuración de un común como componente de la trama vincular pedagógica. Si el trabajo compartido, el dar y el ayudarse mutuamente son constitutivos de las formas relacionales de las/os estudiantes entre sí, con el/la docente y de éste con sus estudiantes, es decir cómo se arma el clima transferencial del aula.

II. El aprendizaje en el centro de lo Escolar

Nos atrevemos a enunciar el aprendizaje en el centro de lo escolar. Sin embargo, inferimos que es más acertado interrogarnos sobre la recuperación de ese lugar, es decir que, en algún momento, el aprendizaje ha sido corrido del centro de lo escolar. Hoy, en la incertidumbre educativa, cobra relevancia el aprendizaje y -desde nuestra mirada- se constituye en un vector como alternativa de mejora, por ello enfocamos el análisis sobre las tramas que se producen (o no) en las relaciones pedagógicas en el contexto escolar. Tramas que se configuran en la relación vincular docente-alumno y que no son independientes de la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza. Él es el que muestra, “enseña” un conocimiento, pero para que se produzca el aprendizaje, se hace necesario una intención, una intervención. Consideramos la importancia de que cualquier definición de educación incorpore la idea de influencia, de intervención. “Nadie puede obligar a alguien a aprender, pero si alguien no aprende, una y otra vez debemos hacernos la pregunta como enseñantes acerca de qué más podemos ensayar para que el aprendizaje tenga lugar” (Merieu, 2020, 74).

No habría educación si no partiésemos de la hipótesis de que el otro es educable, influenciabile; sin embargo, siempre hay una parte de lo no calculable, es decir, “la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no saber, nada, a priori del resultado final” (Antelo, 2005, 174). De esta manera, lo incalculable, también, es inherente a las condiciones de las relaciones pedagógicas.

Con la intención de acercarnos a las escuelas reales con sus problemáticas actuales, tomamos algunos recortes de testimonios docentes relevados de escuelas rurales obtenidos en la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral de la autora[3]

Marisa: «Darle a cada alumno lo que realmente necesita».

Inés: «Lo que hizo la escuela fue mostrarles y darles el valor a lo que ellos ya tenían, que vean el valor que tenía su vida, su modo de vida y no de que nosotros teníamos algo mejor o algo superior, sino que la escuela se nutrió con lo ellos».

María: «Me arremango busco materiales y voy armando clases de acuerdo a cómo aprenden los chicos, y los más rápidos me ayudan y ayudan a sus compañeros, los más lentos los espero y les voy dando otras cosas».

Destacamos que, como parte de las conclusiones de esta investigación, relevamos indicadores de compromiso con el aprendizaje y con el otro, lo que caracterizamos como formas de implicancia e intervención en términos de un saber. Pero no nos referimos a un saber técnico, sino fundamentalmente a un saber sobre la transmisión de conocimientos, sobre la situación en la que se interviene, en la que se involucran. Implicancia en términos de una actitud de seguir escuchando, analizando, buscando alternativas y estrategias de aprendizaje. Y aquí, en esta tarea, el docente revela su propia experiencia con el saber que enseña, con el conocimiento y, también, con su propia experiencia de sujeto de aprendizaje.

Importa, también, señalar cómo en esas tramas se entreteje un hacer en común, en términos de compartir, de comunidad[4], de dar. Philippe Meirieu (2020) señala “la escuela es el espacio social responsable de la transmisión de las culturas para la construcción de lo común, de aquello que nos une y, también, la institución que le hace lugar a las diferencias” (p. 21). Importa, así, un aprendizaje gradual e insistente para construir un bien común que trascienda los intereses individuales, que le permite al niño entablar un diálogo con la otredad.

III. El aquí y el ahora. Función Preventiva de la Psicopedagogía Escolar. ¿Cómo?

En este apartado nos proponemos entretejer algunas alternativas como posibles propuestas de mejoras sustentadas en un aprendizaje de la alteridad. Asimismo, estas opciones pueden constituirse en ac-

ciones que abonan una función preventiva de la Psicopedagogía Escolar en el contexto por el que transitan las instituciones escolares.

Si bien la mayoría de los aportes de la psicopedagogía provienen de las experiencias terapéuticas en el tratamiento de los problemas del aprendizaje. Hoy, el campo escolar, nos posibilita revisar cómo estos aportes, pueden cumplir una función preventiva desde una perspectiva más situacional.

El diagnóstico y la intervención de las problemáticas de aprendizaje y la inclusión educativa en toda su complejidad y sentidos, sus logros y sus dificultades en los contextos escolares se constituyen en el objeto de la Psicopedagogía Escolar, que actualmente, se enfrenta con un desafío fundamental; el fracaso escolar, la deserción, el no aprender por problemas de adaptación a las nuevas realidades. Nos interesa señalar que estos desafíos se constituyen en un llamado a la psicopedagogía escolar como guardiana en garantizar el proceso de aprendizaje. ¿Es posible, hoy, pensar la función de la psicopedagogía contribuyendo a la evitación de algunas problemáticas escolares o a la transformación de éstas en oportunidad de intervención y mejora? ¿Cómo puede constituirse en un auxilio para la elaboración de programaciones escolares que atiendan a objetivos tales como la autonomía de pensamiento, la auto valorización y la construcción de conocimientos?

En esta reflexión, la meta que nos guía es desarrollar contenidos y aportes para una función preventiva de la Psicopedagogía. Por ello es significativo comunicar experiencias de lo “educativo”. Esto “debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, institucionales e históricas”. (Elichiry, 2020,15)

Se han seleccionado experiencias, por una parte, relevadas de la investigación sobre escuelas rurales, antes mencionada y, por otra, experiencias que derivan de propuestas de diagnósticos e intervenciones de dos Trabajos Finales de estudiantes de la *carrera de posgrado de Psicopedagogía Escolar*, para obtener el título de especialista.

1. Experiencias en escuelas rurales de la provincia de Córdoba[5]

En esas aulas se relevaron indicadores que mostraron formas flexibles de organización de los tiempos y de los espacios y de las propuestas de enseñanza. Estas características nos llevaron a problematizarnos acerca de cómo la heterogeneidad etaria y cognoscitiva del multigrado, amplía las posibilidades de interacción entre los niños de diferentes ritmos de aprendizajes y cómo se favorece la autonomía del pensamiento en los alumnos y en el trabajo del docente. Tanto en las entrevistas como en las observaciones de clases se produjo siempre, con esas docentes, un diálogo abierto, una relación a través de la palabra que les permitió expresar libremente sus experiencias e historias en y con esas escuelas. Se destaca un trabajo docente artesanal que deriva en el reconocimiento por los diferentes estilos y modos de aprender de los alumnos lo que puede constituirse, en una matriz pedagógica en la que subyace una modalidad en los vínculos docente-alumnos que posibilitan a los que denominamos la “individuación de las condiciones de aprendizaje”. (Pain, 2003, 23).

Por su parte, la pedagogía diferenciada nos plantea el desafío de articular la individualización y lo colectivo. La importancia de reconocer lo individual en “un marco institucional, un proyecto cultural fuerte que consiga que todos los alumnos, a pesar de las diferencias que los separa, puedan sentirse embarcados en una aventura común que cumpla la función de continente simbólico para dar lugar que se instituya lo colectivo. (Merieu, 2016, p.113)

La individuación de las condiciones de aprendizaje nos muestra formas de articular lo individual y lo común. Sobre esto, nos interesa señalar algunas condiciones y características que hacen a la organización de la clase y a la transmisión de los conocimientos:

- a. La conformación heterogénea etaria y cognoscitiva de los grupos.
- b. La implementación del tiempo simultáneo y uso de los espacios múltiples.
- c. La preparación de material pre diagramado de acuerdo con las posibilidades de cada alumno
- d. El hacer común y co-operativo de la clase.[6]

- e. La doble preocupación pedagógica por parte del docente: por las características del sujeto del aprendizaje y por las condiciones y modos de la propuesta de enseñanza.

Estas características áulicas nos llevan a plantearnos algunas hipótesis sobre, si, lográramos que las condiciones de individuación se constituyeran en un común áulico, estas, podrían configurarse como formas de intervención preventiva sustentadas en el reconocimiento de las posibilidades y dificultades personales de los estudiantes.

2. Experiencias de trabajos Finales:

a. Manzano, Claudia 2015. “La mirada del directivo en los procesos de inclusión escolar”

En este trabajo se aborda una problemática interesante y de vigencia en el campo

Psicopedagógico, una mirada particular del director en los procesos de integración y en sentido amplio en las problemáticas en la inclusión escolar.

Aborda los procesos en 4 escuelas de gestión pública estatal de la ciudad de Córdoba (años 2017-2018). Los planteos se arman en torno al “rol pedagógico de la gestión directiva en los procesos de inclusión escolar y en cómo las condiciones de liderazgo favorecen (o no) estos procesos”

En la propuesta de intervención el eje está puesto en el trabajo con los directores en la implementación de una red colaborativa de intercambio entre las cuatro escuelas a través de dispositivos de apoyo, capacitaciones, y estrategias de inclusión. Se dialoga para que “los directivos tengan un rol activo como promotores de acciones que tiendan a una valoración de las posibilidades mirando el contexto y la realidad del niño para crear culturas inclusivas. Entre las acciones se destaca una capacitación en formato taller, que al finalizar los directores podrán multiplicar con sus docentes centrando el análisis en un rol más pedagógico de la gestión para favorecer la inclusión a través del armado, en forma compartida, de lineamientos pedagógicos institucionales que atiendan perspectivas diferenciadas sobre el aprendizaje.

b. Gabriela Reynoso (2023) “Alumnos y escuelas: reversiones posibles de una construcción en tensión”.

Este trabajo desarrolla un proceso de investigación diagnóstica psicopedagógica en una escuela de primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la cual la pregunta por lo diferente, el lugar que la alteridad tiene o no tiene en la escuela se encuentran en el centro de la escena.

El núcleo es pensar cómo los/las niños/as que no quedan referidos a la escena educativa, que no quedan tomados por la palabra alumno cuando el /la docente les convoca, pueden llegar a serlo. ¿Quiénes tienen la posibilidad de encontrar un lugar en esa escuela? Aquello que desde el enfoque del aprendizaje situado requiere ser problematizado de modo contextualizado al interior de la dinámica institucional, en esta escuela se deriva en una pregunta acerca de la escolaridad adecuada para ese niño/a.

La propuesta de intervención se define en relación al despliegue de un conjunto de dinámicas de carácter preventivo. Interesa poner en tensión, problematizar, bajo qué supuestos se está configurando la categoría alumno en esta escuela, ampliar la comprensión en lo referido al conjunto de reglas tácitas que organizan el quehacer escolar y poder pensar de qué otro modo podría ser configurada”.

IV. Para cerrar.....

Las sucesivas crisis argentinas han demostrado que las instituciones tambalean como referentes de transmisión de conocimientos y de constitución subjetiva y han demostrado dificultades para lograr una educación inclusiva que posibilite articular las diferencias que hay que conservar y las que hay que superar. Por ello, importa señalar que, la educación es emancipación, es precisamente un acompañamiento que le permite al niño entablar un diálogo con la otredad (Merieu, 2020, p. 24).

Las experiencias escolares seleccionadas muestran en común la importancia de volver a las fuentes, a los componentes pedagógicos instituyentes que aporten a recuperar la educación, no solo al nivel de la vida de las aulas y de la escuela, sino también en el nivel de la política educativa.

Referencias Bibliográficas

- Augé, M. (1996). *El Sentido de los Otros. Actualidad de la antropología*. Paidós.
- Elichiry N. (Comp.) (2018) *Aprendizaje Situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*". Noveduc
- Elichiry N. (2020) *Aprendizajes en la Universidad. Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimiento*. UBA. JCE ediciones.
- Espósito, R. (2003). *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Ediciones del Estante.
- Garay, L. (2015). *¿Así quien quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Comunicarte.
- Greco M. (2020). *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- López Molina, E. (2000). *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Ed. Ferreyra.
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirieu, P. (2020) *Pedagogía: el deber de resistir*. Ecuador. UNAE.
- Pain, S. (2008). *Subjetividad/Objetividad Relación entre deseo y conocimiento*. UNSAM.
- Tente Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo Sospecha (Sociología Progresista y Crítica para pensar la educación para todos)*. Siglo XXI.

Vairo, C. (2015). *Aprendizajes. Relaciones Pedagógicas y el lugar de las diferencias. El caso de escuelas rurales en la provincia de Córdoba*. FFYH. UNC.

Vairo, C. (2018) *Inclusión y Retención Escolar en contextos de Masividad*. Un aporte para el debate. IIFAP. SECYT.

Vairo, C. (17 y 18 de septiembre de 2021). *La Función Preventiva de la Psicopedagogía*. [Conferencia Asincrónica] XI Congreso Nacional de Psicopedagogía. Córdoba.

[1] Nota. Por razones de fluidez lectora se utiliza en el texto un genérico sin que implique discriminación de género. Siempre con la intención de incluir en estas páginas todas las personas de todos los géneros.

[2] En términos de E. Morin (1998), nada está aislado en el universo y todo está en relación. *Epistemología de la complejidad*., en Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad, Paidós. BA.

[3] Vairo Cristina. (2015) *Aprendizajes. Relaciones Pedagógicas y el lugar de las diferencias. El caso de escuelas rurales en la provincia de Córdoba*. FFYH. UNC.

[4] Espósito Roberto, (2003). *Comunitas. Amorrortu*.

[5] Vairo Cristina. (2015) *op cit*. FFYH. UNC.

[6] Nos referimos a la cultura colaborativa tanto como un proceso social que incide en las relaciones de los sujetos en el clima escolar como a un proceso interaccional que condiciona: los procesos psicológicos y cognitivos de los alumnos. Es decir, formas de relación que favorecen un trabajo co-operativo, un operar con el pensamiento del otro.

