



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.



Aprendizajes escolares, infancias e intervenciones psicoeducativas hoy. Entre desafíos, posibilidades e interrogantes

Mgter. Gabriela Fernanda Zamprogno¹

Resumen. Cuando aprender en la escuela se convierte en un problema es preciso que todxs lxs profesionales involucradxs en la educación de las nuevas generaciones se detengan a reflexionar, analizar, problematizar sus prácticas. Aún más en tiempos posteriores a una pandemia que llevó a que las actividades educativas formales se desarrollaran en la virtualidad, modificándose tiempos, espacios, modos de vinculación, lo que, en no pocas ocasiones, condujo a profundizar procesos de exclusión y fracaso. El trabajo presenta reflexiones e interrogantes referidos a los aprendizajes escolares y a las infancias en tiempos de pospandemia. Acerca claves de lectura que pueden orientar el diseño de intervenciones psicoeducativas y contribuir al análisis de ciertas prácticas educativas e intervenciones profesionales actuales.

Palabras claves: Aprendizajes escolares, infancias, intervenciones psicoeducativas.

Introducción

En las páginas que siguen presentamos reflexiones e interrogantes referidos a los aprendizajes escolares y las infancias en tiempos de pospandemia.

¹ gabriela.zamprogno@unc.edu.ar Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba

Nos referimos a algunos problemas actuales que convocan a lxs profesionales que trabajan en el campo educativo y desafían sus prácticas. Avanzamos acercando consideraciones e interrogantes referidos al aprendizaje como proceso y algunos de sus problemas provenientes de nuestra experiencia en investigación y en asistencia técnica a escuelas.

Acercamos claves de lectura que pretender orientar el diseño de intervenciones psicoeducativas a la vez que contribuir al análisis y problematización de ciertas prácticas educativas e intervenciones profesionales que, a nuestro entender, requieren ser revisitadas atendiendo a las infancias y al aprender en las condiciones actuales después de una pandemia que incrementó las desigualdades existentes.

El aprendizaje escolar y algunos de sus problemas

En este punto nos referimos a los aprendizajes situados en la escuela y a algunos de los problemas a partir de los que se convoca a intervenir a quienes trabajamos en el campo educativo.

Pensamos los problemas en términos de desafíos, aquello que interpela nuestra práctica y nos coloca en situación de revisar concepciones, miradas, posicionamientos al momento de intervenir.

A diario recibimos consultas e informes de docentes que caracterizan el desempeño de sus alumnxs y en algunos casos requieren orientación respecto a cómo ejercer su función pedagógica acompañando trayectorias escolares diversas:

El aprendizaje de A se caracteriza por un ritmo lento y dificultades de fijación, con constante necesidad de apoyo docente para que ese aprendizaje sea efectivo (A, 6 años, primer grado)

No reconoce fonemas simples ni produce escritura de palabras, es escasa su participación en relatos y comentarios orales. No logra la noción de número correspondiente al grado que cursa y no opera suma ni resta (J, 7 años, primer grado)

Con ayuda y esfuerzo logró escribir palabras simples. Antes de iniciar segundo grado debe ejercitarse (M, 7 años, primer grado)

Podemos preguntarnos: ¿Qué concepción de aprendizaje subyace a estas miradas? ¿Qué se mira? ¿Qué se espera cuando se explicita lo anterior?

Lxs docentes se preocupan por ritmos diferentes, diversas aproximaciones a los objetos de conocimiento, ausencia de logros esperados para cierto grado escolar, particulares modos de participación oral, aspectos que -entre otros- se constituyen en problema para las escuelas, lxs niñxs, sus familias.

En esta muestra de expresiones es posible reconocer, si se dispone de conocimientos psicopedagógicos y psicológicos, ciertos posicionamientos respecto al aprender y sus problemas.

El profesional que se desempeña en el campo educativo necesita disponer de herramientas psicopedagógicas y teorías psicológicas para comprender y ayudar a comprender la singularidad de cada niñx, aún cuando los procesos básicos son comunes; ya que, desempeños que, en algunos casos, se alejan de lo esperado por no ser comprendidos, pueden conducir a diagnósticos apresurados y a legitimar la existencia de procesos patológicos donde no hay, patologizando las diferencias.

Hace tiempo nos preocupa y ocupa la creciente patologización en el campo de los aprendizajes escolares, de las infancias vinculada a los - ¿nuevos?, ¿viejos?- modos de ser y estar en las escuelas. Niñxs que, en el ámbito escolar desde el nivel inicial -incluso antes- primario y toda la escolaridad portan rótulos y en algunos casos están medicados.

Es frecuente la naturalización que se hace del fracaso escolar y de su contrapartida el éxito escolar. La recurrencia de estos fenómenos, la convicción de que nos hallamos frente a hechos naturales que ocurren en determinadas circunstancias sociales, familiares, personales, impiden en el ambiente escolar y profesional trabajar con una mirada que focalice en las posibilidades de modificación. Resulta necesario hoy más que nunca, en tiempos de pospandemia, desnaturalizar aquello que por considerarse obvio obstaculiza nuestra comprensión de los hechos y nuestras prácticas.

Numerosos trabajos han analizado la nominación “fracaso escolar” preguntándose quién fracasa: ¿estudiantes? ¿docentes? ¿escuelas? (Moller 1997, Maldonado y López Molina, 2001; Baquero 2002, entre otros). Otros estudios se han referido a las categorías fracaso y éxito escolar en tanto construcciones sociales que requieren un análisis cuidadoso de los mismos (Perrenoud, 1990).

Es la concepción corriente considerar que cuando no se alcanzan los logros esperados para el grado o nivel se fracasa. Hoy, en estos tiempos especialmente, es preciso preguntarnos ¿Quién no alcanza el nivel esperado? ¿Lxs estudiantes? ¿La institución educativa cuando no se adecua a lxs estudiantes reales con los que trabaja y entonces no logra incluir y contener a todxs? ¿Qué implica fracasar allí donde se nos convoca? ¿Y tener éxito?

Los señalados y otros problemas vinculados al aprendizaje escolar asumen características particulares en las actuales condiciones socio históricas posteriores a una pandemia que ubicó a las actividades educativas formales en espera, en discontinuidad en tanto se reconfiguraron “los organizadores de la cotidianeidad escolar: espacios, tiempos, relaciones presenciales de cercanía, enseñanza simultánea”, tal como se expresa en la Resolución CFE N° 363/20. Ello llevó, en no pocas ocasiones, a profundizar procesos de exclusión y fracaso.

Durante décadas se asoció el fracaso escolar a atributos individuales, al déficit del estudiante vinculándolo a sus condiciones personales. Aún hoy asistimos a un creciente aumento de miradas que focalizan en el déficit individual, miradas biologicistas sobre el aprender y sus posibilidades e imposibilidades. Esto trae como consecuencia niños y jóvenes en las aulas que portan rótulos, etiquetas.

Se trata de niñxs cuyos desempeños escolares suelen ser diferentes a los esperados, niñxs sobre los que se instalan “sospechas” acerca de sus “posibilidades de ser educados” poniéndose en duda su “educabilidad” entendida como capacidad del sujeto sin considerar “la particularidad de la situación educativa” (Baquero, 2003:23-24, también 2002, 2001, 2000).

La desconfianza en las posibilidades de aprender incide en algunxs niñxs y jóvenes en su futuro desempeño como estudiantes y también en su autoestima. Emilia Ferreiro (1975) recuerda que, cuan-

do a un estudiante se lo sanciona por una respuesta que no es la esperada:

se le está haciendo un daño intelectual (...) muchos aprenden que pensar no tiene ningún valor. Que cuando uno piensa corre el grave riesgo de equivocarse (...) también se le hace un daño emocional: ese chico pierde confianza en sí mismo, porque ha perdido una confianza básica que es la confianza en su propia capacidad de pensar. (p.11)

También se suele atribuir el fracaso escolar a problemáticas familiares y más recientemente a desigualdades sociales, a condiciones vinculadas a las características de los contextos socioculturales de los que provienen lxs estudiantes.

Diversidad cultural, situaciones socioeconómicas diversas, distintos modos de ser familia, trayectorias escolares particulares, distinto acceso y experiencias con los objetos de conocimiento, acceso también diverso a las tecnologías informáticas son aspectos que las escuelas deben considerar.

Resulta ineludible concebir al fracaso escolar “como fenómeno educativo”, entendido éste según señala Ricardo Baquero (2003) en numerosos trabajos, como “efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela”. Ello interpela a la escuela toda y requiere analizar las condiciones que el propio dispositivo escolar promueve colocando, así, “el problema de la educabilidad en una perspectiva situacional” (Baquero, 2003, p. 24).

Entendemos necesario alertar-nos acerca de ciertas miradas reduccionistas sobre un problema que sabemos es complejo. Se requiere de miradas y abordajes que atiendan a los distintos aspectos intervinientes y que provengan de distintas disciplinas lo cual requiere de un abordaje profesional en el marco de equipos interdisciplinarios.

El aprendizaje escolar como proceso

Atendiendo a lo planteado previamente, presentamos algunas consideraciones respecto del aprendizaje como proceso[1] y al aprendizaje de un contenido en particular- la lengua escrita- tema

que ocupa parte de nuestro desarrollo profesional[2] . Pensamos que es imprescindible para todo profesional que trabaje con niños comprender sus procesos de aproximación a este particular objeto de conocimiento a fin de no contribuir desde las prácticas profesionales a los crecientes procesos de patologización de las infancias.

En los problemas de aprendizaje confluyen las características sociales, psicológicas-afectivas y cognitivas-del sujeto que aprende “alumno”, del sujeto que enseña “docente”, además de la especificidad de los objetos de conocimiento, “contenidos escolares” –objetos a aprender y a enseñar así como las condiciones institucionales y áulicas también particulares, que enmarcan todo el proceso.

El sujeto que aprende es un sujeto cognoscente que, como mostró Piaget, es esencialmente activo, construye conocimientos en interacción con problemas epistemológicos específicos, siendo la acción constitutiva de todo conocimiento. Es un “creador” en tanto crea “los instrumentos de su propio conocimiento. El poder de esos instrumentos garantiza la aparición de novedades desde el punto de vista de los contenidos del conocimiento” como recuerda Ferreiro (1999a, p. 24).

También es un sujeto deseante, lo que implica atender a su dimensión afectiva. Recordemos, desde el psicoanálisis, que el sujeto se constituye como tal en una trama de relaciones en que el otro es absolutamente esencial. La familia es central en el proceso de constitución de la singularidad, allí se despliegan complejos procesos identificatorios. En la figura de los padres se encadena la del docente, siendo el ingreso a la escuela lo que posibilita la salida al universo exogámico con lo que ello implica en cuanto a despliegue del psiquismo y posibilidades de aprendizajes.

En la escuela se aprenden contenidos culturales valiosos seleccionados y organizados en un *currículum*, así como también se aprende a convivir y a desempeñarse como ciudadanos en un marco democrático. Los contenidos a aprender, constituidos en objetos de conocimiento cada uno en su especificidad, plantean desafíos cognitivos al sujeto que aprende.

Investigaciones psicológicas efectuadas y en desarrollo, en el marco de la tradición de investigación psicogenética, muestran la intensa actividad cognitiva que despliegan los estudiantes de distin-

tos niveles de escolaridad frente a problemas epistemológicos específicos, a su vez la investigación didáctica aporta propuestas de intervención docente que, según señala Lerner (2004):

Deben hacerse cargo de los procesos de asimilación de los alumnos (...) del proceso de reconstrucción del conocimiento, es decir “acercar la enseñanza al aprendizaje, intentar intervenir desde dentro del proceso en lugar de colocarse fuera de él (...), intervenir conociendo los procesos de los niños aumenta las posibilidades de lograr que ellos aprendan algo bastante semejante a lo que se pretende enseñarles pero esto no garantiza el control sobre el aprendizaje. (p.111)

¿Qué ocurre en el caso del aprendizaje de la lectura y de la escritura hoy?

Leer y escribir son actividades que se ejercen sobre un mismo objeto, la lengua escrita, objeto de naturaleza conceptual, simbólica, social, histórica, cultural. El aprendizaje de la lectura y la escritura involucra un dominio creciente de la lengua escrita.

Es responsabilidad de la escuela generar condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que posibiliten que todos lxs niñxs aprendan a leer y escribir en el primer ciclo de la escolaridad primaria (primero, segundo y tercer grado). Este es uno de los más importantes desafíos de la escuela ya que el aprendizaje de la lectura y de la escritura posibilita el ingreso a las culturas de lo escrito.

Es conocida la posición de Ferreiro cuando se refiere al modo en que ingresa la escritura a la escuela señalando la desvinculación de las prácticas de alfabetización respecto de las prácticas sociales de lectura y escritura. La transformación de la escritura en objeto escolar llevó a que se pierdan algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (1999:45)

Las investigaciones de Ferreiro (1975) contribuyeron a despatologizar el aprendizaje de la lectura y de la escritura, ya lo señalaba en 1975, “hay trastornos de aprendizaje producidos por la escuela trastornos de aprendizaje que no tienen otra razón de ser que una deficiente comprensión del desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje” (p.3). Sus investigaciones permitieron comprender

los problemas cognitivos que lxs niñxs se plantean y con los que se enfrentan al interactuar con este objeto de conocimiento específico, hicieron observable cómo lxs niñxs piensan la escritura[3], ayudaron a comprender numerosos problemas vinculados al aprendizaje en este dominio que aún persisten en muchos ámbitos.

Con frecuencia escuchamos a docentes de nivel inicial y de primer grado preocupados por lo que debe traer un niño para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, el problema de los prerrequisitos para el aprendizaje. Es claro lo que sostiene Ferreiro (1997) al respecto:

como una noción escolar, como algo que un niño tiene o no tiene y que se evalúa mediante pruebas psicológicas o psicopedagógicas (...) los prerrequisitos establecen barreras: los sujetos deben demostrar las habilidades definidas como requisitos previos para poder acceder a cierto nivel de enseñanza. (p.180)

Más problemático aún es que “la adquisición de esas habilidades se supone vinculada a una mal definida “maduración” (Ferreiro, 1987, p. 180), siendo la madurez un estado individual vinculado a condiciones biológicas y a veces sociales independiente de las condiciones de aprendizaje escolar.

Distinta es la consideración de los prerrequisitos cuando se los concibe como “problema teórico” (Ferreiro, 1997). Desde una perspectiva constructivista es necesario preguntarse por ellos ya que todo conocimiento tiene antecesores. Así los prerrequisitos no son habilidades que un niñx tiene que poseer antes de que se lo inicie en la enseñanza formal, sino que se trata de “aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc. que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales y dadas ciertas condiciones que se caracterizan teóricamente como proceso de desequilibración se construyen las nuevas concepciones” (1997, p. 184).

Pensamos que el análisis y consideración de los prerrequisitos, “en el sentido de antecesores en el proceso de desarrollo de adquisiciones posteriores” (p.184), resulta fundamental e ineludible en la

práctica de todx profesional que trabaja en el campo educativo: en el caso del aprendizaje de la lectura y de la escritura atender a cómo leen y escriben lxs niñxs antes de leer y escribir de modo convencional.

Con colegas, desde recientes trabajos de investigación (Karlen y otrxs, 2020) y espacios de formación, venimos señalando los desafíos que hoy, pospandemia, se plantean a quienes trabajamos en educación en relación a los aprendizajes particularmente en el campo de la lengua escrita. Uno de ellos,

la heterogeneidad en materia de aprendizajes y consecuentemente el riesgo de generar nuevos procesos de exclusión, especialmente del grupo de estudiantes que han sostenido escasa o ninguna interacción con la escuela en este tiempo, si no se reconoce la singularidad de los procesos de aprendizaje de los grupos de alumnxs (p.171)

También docentes y directivxs con los que trabajamos lo advierten expresando “su compromiso con una tarea que les plantea numerosos desafíos y la posibilidad de ser partícipes de la generación de nuevas alternativas, involucrando a la institución con una perspectiva técnico-profesional que lxs compromete en un trabajo colaborativo” (Karlen y otrxs, 2020, p.180).

En el marco de un trabajo de investigación[4] un miembro de equipo directivo decía:

el desafío será trabajar desde la diversidad de puntos de partida y experiencias previas aunando nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los estudiantes, para que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal, focalizando las condiciones didácticas que son necesarias para formar lectores y escritores que participen en forma activa de la cultura escrita (Director, escuela A)

Considerar los procesos implica atender al punto de partida de lxs estudiantes. Es clave hoy, habiendo regresado a la presencialidad plena en las escuelas, preguntarse cómo están lxs estudiantes en materia de aprendizajes. Se necesita contar con marcos de referencia[5], con esquemas conceptuales que posibiliten comprender

cómo están pensando en relación con la escritura para poder intervenir planteando desafíos progresivos y ayudando a avanzar a cada estudiante en función de sus puntos de partida.

El tiempo de pandemia nos colocó en situación de “articular todos los recursos para eludir la presión del tiempo que muchxs consideran perdido, de las tradicionales homogeneizaciones excluyentes, de los rápidos diagnósticos” (Karlen y otrxs, 2020, p.183).

Reflexiones al cierre

Cuando un estudiante fracasa, cuando otrx tiene éxito en la escuela, ocurre: ¿Por problema propio? ¿Por mérito propio? ¿Por la distribución desigual de la ciencia y la cultura? ¿Por qué no se está pudiendo mirar y trabajar desde sus posibilidades?

Cuando aprender se transforma en un problema, todxs lxs profesionales que trabajan en el campo educativo (docentes, psicopedagogxs, psicólogxs, etc.) deben trabajar colaborativamente en la construcción de una posición revisando miradas, concepciones de aprendizaje, de éxito, de fracaso; se necesita tomar una posición pedagógica y psicopedagógica que desmienta toda profecía de fracaso.

Hoy, más que en otros tiempos, es necesario tomar distancia de los diagnósticos cerrados, apresurados para pensar el aprender en condiciones diversas:

- comprender y ayudar a comprender los escenarios complejos, inciertos y cambiantes donde se presentan los problemas, analizando los desafíos que encuentran las escuelas cuando de enseñar y de aprender se trata
- reflexionar y plantear interrogantes que contribuyan a revisar prácticas desafiadas, interpeladas por las infancias de hoy, por las condiciones en que se aprende y se enseña en épocas pospandemia.
- diseñar intervenciones que contemplen las necesidades de lxs niñxs, sus familias y las instituciones escolares optimizando sus potencialidades.

Nuevos modos de transitar las escuelas se vislumbran y son posibles. Es necesario, como siempre y más aún hoy, mostrar a lxs ni-

ñxs lo que ellxs pueden y a las escuelas, docentes, familias, sociedad toda, que TODXS lxs niñxs pueden aprender.

Hoy como antes -pandemia mediante- lxs niñxs siguen pensando, las familias -según sus posibilidades- continúan acompañando. Las instituciones escolares, lxs docentes, lxs psicopedagogxs, lxs psicólogxs, continúan capacitándose; constituyendo equipos de trabajo, acompañando, revisando sus prácticas a fin de diseñar intervenciones situadas, que consideren los procesos de lxs niñxs y los tiempos que requiere el aprender... todo indicaría que nos encontramos frente a una manera posible de contribuir a despatologizar las infancias y los aprendizajes escolares.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad en Baquero (et al) *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Baquero, R (2003) De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha en Frigerio, G. y Diker, G. (coord.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias al borde*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Ferreiro, E. (1975) Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. *Problemas de Psicología Educacional*. Buenos Aires, Argentina: IPSE
- Ferreiro E. (1997) Alfabetización de niños y fracaso escolar en *Alfabetización: teoría y práctica*. México. Siglo XXI
- Ferreiro, E. (1999a) El niño un interlocutor intelectual del adulto en *Vigencia de Jean Piaget*. México. Siglo XXI

- Ferreiro, E. (1999b) *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con Castorina, J; Goldin D; Torres M.* Edición de Graciela Quinteros. México. Fondo de Cultura Económica.
- Karlen, M. Kisbye, A. Moller, M. Zamprogno, G. Moraschetti, E. Sampo, P. Dutto, J. Aramayo, F. (2020) Reflexiones en tiempos de pandemia desde investigaciones recientes: la Unidad Pedagógica y la Promoción Acompañada. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Año 2020, Vol. 5, N°2, 168-185. ISSN 1853-0354 www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp
- Lerner, D (2004) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J et al. (2004) *Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. España. Paidós.
- Maldonado, H. y López Molina, E. (2001) Éxito y Fracaso escolar. Cuadernillo 1. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Córdoba.
- Moller M. A. (1997) Posibles aportes de la Epistemología y la Psicología Genéticas a la problemática del fracaso escolar, en *Tópicos sobre Psicología Educacional*, Córdoba. CEFyH, U.N.C.
- Perrenoud, P (1990) *La construcción del éxito y del Fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Presidencia de la Nación Argentina. Ministerio de Educación. CFE. Resolución CFE N° 363/20.
- [1] Resulta insoslayable considerar los aportes de dos teorías psicológicas que contribuyen a la comprensión de los procesos de aprendizaje: el Psicoanálisis y la Psicología Genética. Retomamos algunas ideas centrales de ambas y remitimos a los autores de referencia

- [2] El aprendizaje de la lectura y de la escritura es tema objeto de las investigaciones que venimos desarrollando en equipo desde 1998 en adelante. También de actividades de formación, capacitación y asesoramiento a escuelas
- [3] Remitimos a la lectura y análisis de la vasta obra de Emilia Ferreiro
- [4] Moller, Zamprogno, Karlen, Kisbye (2016-2017) Enseñar y aprender a leer y escribir: alternativas para abordar la heterogeneidad en las aulas de la Unidad Pedagógica (1º y 2º grados de nivel primario) Proyecto aprobado por Secyt UNC.
- [5] Destacamos aquí la importante y necesaria contribución que hace la mirada psicogenética