

**¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido?  
(O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?)  
What to do with the school so that what happens in the classrooms today  
makes some sense?**

Cristina Rafaela Ricci<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18.

Email: crcristinaricci@yahoo.com.ar

ORCID: 0000-0001-8092-5027

**Resumen:** ¿Qué hacer con la escuela para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? Esta pregunta evidencia cierta tensión entre la matriz escolar moderna y las nuevas subjetividades y modalidades, estilos, matrices de aprendizajes que los sujetos construyen. Aportamos elementos y claves para formular algunas respuestas y abordajes desde las perspectivas histórica, psicológico-social, pedagógica, didáctica y psicopedagógica.

**Palabras clave:** matriz escolar moderna, clases heterogéneas, estrategias de enseñanza, modalidades/estilos/matrices de aprendizajes, sujeto pedagógico, subjetividades.

**Summary:** What to do with the school so that what happens in the classrooms today makes some sense? This question shows a certain tension between the modern school matrix and the new subjectivities and modalities, styles, learning matrices that the subjects construct. We provide elements and keys to formulate some answers and approaches from the historical, psychological-social, pedagogical, didactic and psychopedagogical perspectives.

**Keywords:** modern school matrix, heterogeneous classes, teaching strategies, learning modalities/styles/arrays, pedagogical subject, subjectivities.

**Recepción:** 27 de septiembre de 2020

**Aceptación:** 6 de diciembre de 2020

**Forma de citar:** Ricci, C. (2021). ¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?). *Voces de la educación* 6(11), pp. 94-112.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## **“¿Qué hacer para que lo que ocurra hoy en las aulas tenga algún sentido? (O, ¿Qué hacemos hoy con la escuela?)”**

La pandemia por Covid-19 mundializada del año 2020, ha dejado al descubierto muchas fragilidades y potencialidades, tanto de las sociedades como de los estados.

Una de estas fragilidades es la escolarización o, si se prefiere la fragilidad de algunos sistemas educativos, porque es bueno diferenciar educación de escolaridad. Ha develado, al pasar la lógica de la presencialidad física, topográfica, sincrónica, a la lógica de la presencialidad virtual, ubicua, sincrónica y/o asincrónica, mediada por tecnologías que la escuela, el aula, la clase hace tiempo han perdido su sentido fundacional moderno. Esto es así, por lo menos, cuando se transformó al proceso de enseñanza, en diseño y devolución de actividades y, a los procesos de aprendizajes en resolución y entrega de tareas, es decir, en un intercambio cuasi mercantil.

Otra fragilidad puesta de manifiesto son las profundas diferencias socio-educativas y de acceso a la escolaridad que afectan a un gran número de familias y sujetos vinculados en esta situación específica al acceso a la conectividad y con disponer de dispositivos adecuados para continuar el ciclo lectivo en la ubicuidad, entre otras diferencias.

Asimismo, el traslado del aula a la casa permite a muchos padres y/o adultos responsables de los niños, adolescentes y jóvenes involucrarse de otro modo en el proceso educativo-escolar lo que revela nuevas potencialidades en la construcción de otro vínculo escuela-familia y al interior de las mismas familias, aspecto positivo de este tiempo que vivimos.

Sin embargo, en el confinamiento, aislamiento y/o distanciamiento social, preventivo, obligatorio o sugerido, en sus distintas fases y/o modalidades según la localización y jurisdicción, se ha vivenciado detrás de las pantallas el estallido, como suele ocurrir en no pocas aulas, de quejas, reclamos de muchos, demasiados, niños, adolescentes, jóvenes y, porque no adultos, sintetizados en la pregunta: *‘¿para qué me sirve esto?’*.

Quejas que parecen indicar el agotamiento de la lógica de la escolarización masiva moderna propia del Estado-nación, de la escuela como dispositivo socio-político y de las subjetividades configuradas por ella. Reclamos legítimos que, traducidos en términos didácticos aluden a la pregunta por el sentido de los contenidos curriculares, de los ritos y rutinas naturalizados en las aulas, del quehacer áulico, entre otros muchos sentidos. Pregunta que muchas veces, demasiadas veces, recibe respuestas ‘sin sentido’ por parte de enseñantes, educadores, adultos: *‘Para la vida’*, *‘no se sabe cuándo lo vas a necesitar’*, *‘para seguir estudiando y tener un futuro’*...

En definitiva, la pandemia por Covid-19 en orden a la escolarización y a la educación nos lleva a preguntarnos: ¿Qué hacemos con la escuela para que cuando ´vuelvan las clases´ presenciales en los edificios escolares algo de lo que ocurra en las aulas tenga algún sentido?

Una primera respuesta corresponde darla a las políticas públicas y a la sociedad. Sin embargo, también nos corresponde a los especialistas en enseñanza, en aprendizajes y en educación responder. Aquí presentaré algunas perspectivas que colaboren en la construcción de sentidos y algunas proposiciones en torno a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizajes.

### **Elementos y claves para algunas respuestas y abordajes posibles**

Intentar responder a la pregunta, ¿qué hacer con la escuela para que algo de lo que ocurra en las aulas tenga algún sentido? nos remite a, por lo menos, cinco dimensiones o perspectivas de análisis. Dimensiones y perspectivas constitutivas del fenómeno de la escolaridad presencial moderna que permiten comprenderlo en sus orígenes y en su persistencia en el tiempo, al mismo tiempo que acercamos a algunas claves para su abordaje y posible transformación. Estas perspectivas son: la *histórica*, de la *psicología social*, *pedagógica*, *didáctica* y *psicopedagógica*. Dimensiones y perspectivas imbricadas, que aportan miradas simultáneas y complementarias y desarrollaremos sucesivamente por razones analíticas.

#### *Perspectiva histórica*

La perspectiva histórica nos permite comprender a la escuela, al aula y a la clase escolar como construcciones socio-políticas, culturales y epocales, no sustanciales, dadas de una vez y para siempre. Más aún, la escuela moderna no fue una opción inevitable en la historia occidental, su historia es la historia de opciones políticas y culturales, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario antes del siglo XIX. La escuela moderna nació como una ‘máquina de educar’, como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, afirma Pablo Pineau (2005). La idea del acceso a la cultura o a la educación para todos es propia de la modernidad, idea que se apoya en la concepción de un saber del hombre, de unas ciencias humanas que suponen una esencia humana cognoscible, como plantea Ignacio Lewkowicz (2004).

A partir de estos supuestos, el Estado-nación junto con las sociedades modernas realizan un contrato por medio del cual se instituyen los sistemas escolares (educativos) como la organización jerárquica de la escuela como institución socio-política. El fenómeno ‘escuela’ fue posibilitado por un profundo cambio pedagógico y social que acompañó el pasaje del siglo XIX al XX. La expansión y consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo occidental se debe a que fue capaz de hacerse cargo de la

definición moderna de educación: la escuela se transformó en símbolo y metáfora del progreso (Pineau, 2005).

La escolarización masiva como empresa moderna a cargo de la escuela, asumió una doble finalidad: formar al ciudadano e incorporarlo al mundo laboral mediante el disciplinamiento y la distribución homogénea de conocimientos y saberes bajo la forma didáctica de contenidos curriculares. Así, “la relación instrucción/disciplina (...) establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado” (Pineau, 2005, p. 41).

Desde esta perspectiva, la escuela moderna impuso nuevas reglas de juego reordenando el campo pedagógico ensamblando distintas piezas que la configuraron como organización cultural, social y política, configuración organizacional que le permitió cumplir con su mandato-contrato fundacional: homogenizar formando ciudadanía. Estas piezas son: a) homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) matriz eclesial, c) regulación artificial, d) uso específico del espacio y el tiempo, e) pertenencia a un sistema mayor, f) condición de fenómeno colectivo, g) constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) ordenamiento de los contenidos, ñ) descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) generación de una oferta y demanda impresa específica: manuales, libros de lectura, cuadernos, láminas, leccionarios, entre otros (Pineau, 2005). Estos elementos estructuraron lo que se dio en llamar ‘la matriz escolar moderna’ que condensa un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo XIX y extendida en todo el mundo en el siglo XX, aún presente en los comienzos del siglo XXI. Matriz escolar moderna organizada sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) el para qué del sistema, sus fines, el currículum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos; 2) la organización del sistema; 3) las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes; 4) los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos (Rivas, 2017).

La matriz escolar tradicional tuvo su correlato en pedagogías conductistas que enseñaron de forma directiva, expositiva y repetitiva. Se trataba de un modelo “bancario”: los docentes eran dueños del saber y los alumnos se sentaban a recibirlo, copiarlo y memorizarlo (Freire, 1975). La mayoría de lo aprendido, con el tiempo, se convertía en un “conocimiento inerte”, que permite aprobar exámenes pero que nunca se vuelve a ver en la vida real (Perkins, 2010). La institucionalización del aprendizaje separó lo aprendido de sus posibles aplicaciones prácticas (Fernández Enguita, 2016) (Rivas, 2017, pp. 24-25).

En definitiva, matriz en la que se articularon las distintas piezas descritas por Pineau (2005) y consolidada como una organización histórica, cultural, social y política. Esto abona la hipótesis relativa a que

la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución ‘lógica’ y ‘natural’ de la educación, sino que la escuela puede considerarse el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su ‘naturalización’ (...) Sin dudas en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles (...), sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos...” (Pineau, 2005, pp.39; 49-50).

Por lo tanto, si la escuela no es un fenómeno natural y evolutivo sino histórico y contradictorio, pensar otra escuela y otras prácticas educativas es posible, a la vez que necesario.

Ahora bien, las resistencias y la subsistencia férrea de los formatos organizaciones de las escuelas, aulas y clases modernas junto con ‘viejas prácticas y conceptualizaciones’ en tensión con las subjetividades post-modernas que las habitan, ¿se deben sólo, como plantea el citado historiador de la educación a que las ‘seguimos considerando las más eficaces’?

Algunas pistas explicativas las encontramos en la perspectiva psico-social desde la cual, en articulación con esta perspectiva histórica, podemos considerar que la persistencia de los dispositivos organizacionales y de las prácticas pedagógicas, didácticas y psicopedagógicas de la escolaridad moderna podría deberse a su enraizamiento en ciertas Representaciones Sociales (RS) acerca de lo que ‘es’ la educación y acerca de lo que ‘es’ la escuela.

### *Perspectiva de la psicología social*

La categoría RS aparece originalmente en la sociología clásica de Émile Durkheim y pasa por la psicología infantil con Jean Piaget, llegando finalmente a la psicología social cognitiva con Serge Moscovici.

Las RS constituyen modalidades de pensamiento social práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social sea material o ideal (simbólico). Se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, entre otros) que se relaciona con un fin, un trabajo a realizar. Pero también se definen como una relación entre sujetos: es la representación que se forma un sujeto de otro sujeto, representación que no es un duplicado de lo real o de lo ideal: es la relación del ser humano con las cosas y los demás seres humanos. Por lo tanto, se refieren a la imagen mental que tiene una persona acerca de alguna cosa, persona, situación, evento, acción o proceso que percibe. Pueden definirse como sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble

función: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo social, material y simbólico, y dominarlos y permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal (Moscovici, 1986).

Las RS son construidas a partir de procesos de interacción y comunicación social, conversaciones de la vida diaria, recepción de los medios masivos, por citar algunos de esos procesos. Estos procesos comunicacionales a los que también los sujetos reconstruyen, se cristalizan en prácticas sociales en tanto construcciones simbólicas. En la naturaleza simbólica de las RS quedan plasmados los aspectos sociales, culturales e históricos. En este sentido, la representación es una construcción de la realidad que una vez que está construida existe casi independientemente de ese aspecto de la realidad que es representado, en nuestro caso la escuela. En palabras de Denise Jodelet (1986), son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver, una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, producen la actividad mental por la que individuos o grupos fijan su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Jean-Claude Abric (1994) sostiene que en una RS hay dos elementos de naturaleza disímil y dos componentes: un núcleo central y elementos periféricos y, el contenido y la organización de ese contenido que reposa sobre una jerarquía entre los elementos determinada por el núcleo central. El sistema central tiene dos funciones: generar el significado principal de la representación y determinar la organización de los otros elementos que no agotan el conjunto de la representación. El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias entre los individuos. Permite la integración de las experiencias e historias individuales y se apoya en la evolución, contradicciones y heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, este sistema es más sensible al contexto inmediato permitiendo la adaptación a prácticas sociales concretas y diferenciar el contenido de la RS protegiendo al sistema o núcleo central de una rápida transformación.

En cuanto a la génesis de las RS, esta puede ser descrita como una sociogénesis, una ontogénesis y una microgénesis (Duveen y Lloyd, 2003). En el primer caso, una comunidad produce representaciones de manera colectiva, mediante la interacción, y estas pueden ser captadas únicamente a través de una perspectiva diacrónica dado que se trata de un proceso histórico vinculado con la construcción y transformación de las RS de los grupos respecto de objetos o personas específicos. La ontogénesis hace referencia a la construcción de RS a lo largo de la vida de una persona conformando una identidad social concreta, aunque esto no signifique que se trate de una creación individual. Por lo tanto los

procesos de ontogénesis están relacionados con el desarrollo de los individuos en relación con las RS. Finalmente, la microgénesis es un concepto que pretende capturar el instante mismo en que los sujetos interactúan, debaten, charlan, resuelven conflictos y, de este modo, negocian identidades sociales y las representaciones en que se basan y establecen marcos de referencia compartidos. Por lo tanto, estos procesos están relacionados con la evocación de las RS en la interacción social. En este sentido, la sociogénesis y la ontogénesis implican siempre procesos de microgénesis como condición de posibilidad.

¿Cómo operan las RS para perpetuar el *ethos* de la escolaridad moderna? En principio operan a partir de la construcción epocal de un determinado sujeto pedagógico.

El concepto ‘sujeto pedagógico’ apunta a significar una relación específica, la pedagógica entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa mediada por un currículo, manifiesto u oculto: “Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de currículo (...) [como] síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar (Puiggrós, 1990, p. 237).

Por lo tanto, consideramos como plantea Adriana Puiggrós (1990) que la educación constituye un producto y una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propias, internas y sus correspondientes relaciones con los factores externos como lo son los procesos sociales (sociogénesis de las RS). Estos procesos son mediatizados a través del vínculo pedagógico, conformándose sujetos pedagógicos que en tanto sujetos políticos y sociales que devienen de la cristalización de tendencias pedagógicas sobredeterminadas por los factores externos, sujetos que no actúan directamente en el proceso educativo sino a través de una relación pedagógica (ontogénesis de las RS), consolidando así la matriz escolar moderna puesta en acto por el sujeto pedagógico en las interacciones (microgénesis de las RS).

Al mismo tiempo, el sujeto de un modelo pedagógico dominante suele ser imperfecto en cuanto que, además de reproducir el mandato y la cultura del sector o sectores sociales dominantes, presenta una trama permeable a discursos desestructurantes, que pueden llevar a la parcial negación de aquella cultura o mandato a través del discurso alternativo, observa Puiggrós (1990).

Por lo tanto, la de-construcción de ciertas RS es difícil pero posible: así como en la modernidad se construyó un sujeto pedagógico instaurado en una relación en la que el educador era el portador de una cultura superior que se debía imponer a un sujeto negado socialmente, el educando y, donde el estado debía garantizar tanto la formación especializada de estos docentes y la educación de la población, la post-modernidad puede emprender la empresa de construcción de otro sujeto pedagógico. Para ello, no hay que perder de vista que la reivindicación de alternativas pedagógicas no implica desconocer la serie de significantes

que presenta la historia de la educación; por el contrario, se trata de que la misma sirva de referente y por lo tanto de discurso explícito al que hay que resignificar desde un discurso de espectro más amplio (Puiggrós, 1990).

Esto llama a profundizar en la concepción de educación de la modernidad sobre la que se estructuraron los sistemas educativos en occidente.

### *Perspectiva pedagógica*

Teniendo presente en el horizonte comprensivo los procesos de configuración de RS y de construcción de un tipo específico de sujeto pedagógico propios de una episteme epocal representada por las condiciones de posibilidad para que unos discursos accedan al estatus de verdaderos en detrimento de otros (Foucault, 1975), podremos avanzar en la comprensión de la concepción de educación sobre la que se estructuraron los sistemas escolares modernos.

En términos educativos el siglo XX, se inició con el establecimiento del ‘reinado’ escolar y su notable expansión global, empresa que fue llevada a cabo sobre la definición de educación planteada desde la Sociología por Durkheim como

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim [1911], 1984, p. 70).

Como señala Pineau (2005), Durkheim despega la educación de cualquier definición trascendental y la limita a la esfera de lo social: la moral es la moral social. Por lo tanto, “De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim [quien] determina muy fuertemente el lugar del educador (las generaciones adultas) y del educando (quien no está todavía maduro para la vida social)” (Pineau, 2005, pp. 47-48).

La educación moderna se presenta como un proceso de ‘completud’ del sujeto, sujeto inacabado en lo individual y en lo social. Esta concepción de educación moderna nos sitúa en un tipo de cultura, la cultura post-figurativa en la que los niños y jóvenes aprenden primordialmente de los mayores. Este tipo cultural está alejado de la cultura co-figurativa, en la que tanto los niños y jóvenes como los adultos aprenden de sus pares y, de la cultura pre-figurativa en la que los adultos también aprenden de los niños y de los jóvenes, según las caracteriza Margaret Mead (1980).

En este contexto de cambio de época en el que coexisten estos tres tipos culturales una nueva definición de educación es necesaria. Otra definición de educación sobre la que establecer otro contrato entre la sociedad, el estado y la escuela (los sistemas escolares) basado en la

construcción de otro sujeto pedagógico y en la de-construcción de algunas RS. En la construcción de este nuevo pacto educativo y escolar, disciplinas como la Didáctica y la Psicopedagogía pueden aportar elementos innovadores, si por innovación entendemos

una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. (Rivas, 2017, p.20).

Sin embargo, no hay que olvidar que una concepción instrumental de la Didáctica fue funcional a la matriz escolar moderna cuando centró sus propuestas de enseñanza en el método único para enseñar a un alumno a-histórico, descontextualizado, Didáctica necesaria para consolidar los rasgos o piezas de la escuela moderna antes reseñados. Sin embargo, la Didáctica en las dos primeras décadas del siglo XXI en algunos países se redefinió como una disciplina situada, para quien los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes son contextualizados, históricos, sociales, culturales, políticos, intentando dejar atrás el método universal.

Por otra parte, es bueno recordar que la matriz escolar moderna generó nuevas patologías epocales: el problema de aprendizaje, los trastornos en los aprendizajes, las dificultades de aprendizaje (Ricci, 2003 a). Patologías que comienzan a instalarse en los sistemas escolares y a naturalizarse en las sociedades cuando algunos sujetos no pueden adecuarse a la regulación artificial de los tiempos, espacios y modos para enseñar y para aprender propuestos por la escuela moderna -dejando fuera de esta categoría aquellos sujetos con patología o disfunción en su estructura y/o fisiología orgánica, cognitiva y/o emocional-. Se construye así alumnos con ‘problemas’ de ‘aprendizaje’ y/o de ‘conducta’ que no pueden adaptarse a las prácticas escolares universales y uniformes, a un contenido escolar descontextualizado, a situaciones áulicas artificiales, a sistemas de acreditación, evaluación, sanción y disciplinamiento escolar ‘normales’, ‘normalizados’, ‘normalizadores’. En definitiva, generó el binomio normal/anormal, en función de formas de hacer con las que la escuela moderna estructuró y subjetivo sujetos pedagógicos y ciudadanos por décadas. Por lo tanto, instauró a muchos sujetos en el no-deseo por el conocimiento en el marco de instituciones escolares que se convirtieron en des-subjetivantes para muchos sujetos (Ricci, 2003b; 2003c, 2004).

Este fenómeno dio origen a una nueva disciplina y profesión: la Psicopedagogía.

La Psicopedagogía surge en principio como la profesión del ‘problema de aprendizaje’, profesión que interviene cuando un sujeto no puede establecer un vínculo con un objeto de conocimiento institucionalizado por la escuela o en ámbitos laborales, o tiene dificultades para hacerlo. Sin embargo a poco de andar, comienza a advertir que en muchos casos, esos ‘problemas’, esas ‘dificultades’, esos ‘trastornos’, no son del sujeto, sino que, en gran

medida, son formas reactivas que el sujeto manifiesta como síntoma ante esa matriz escolar y/o laboral. A principios del siglo XXI, la Psicopedagogía como profesión amplía sus ámbitos de intervención y con disciplina científica reconfigura su objeto de estudio, a la par que el propio quehacer psicopedagógico. Hoy el objeto y el quehacer psicopedagógico están relacionados con los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida, al mismo tiempo que con las vicisitudes que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan y con las formas de subjetividad producidas en el acontecer de los mismos. Así, el objeto de estudio e intervención de la Psicopedagogía se presente como un objeto complejo y multidimensional por la índole de los procesos involucrados en su constitución. Procesos cada vez más asociados a modalidades de aprendizajes, estilos, matrices de aprendizajes heterogéneos y singulares (Ricci, 2020).

Estas consideraciones nos llevan a profundizar en algunos elementos presentes en las perspectivas didáctica y psicopedagógica como claves para la deconstrucción-construcción de otros sujetos pedagógicos.

### *Perspectiva didáctica*

Enseñar es la dimensión central y constitutiva del quehacer docente, siendo la situación de enseñanza, la clase, el objeto de la Didáctica.

Enseñar implica la toma de decisiones en el desarrollo curricular, la planificación didáctica, el diseño y gestión de ambientes significativos, subjetivantes, relevantes, sugestivos que convoquen la puesta en acto de procesos de aprendizajes. Para esto la elaboración de materiales de enseñanza, el uso de medios y recursos, la creación de estrategias de enseñanza que superen la lógica aplicacionista instalándose en la lógica de la transposición didáctica en definitiva es parte de este quehacer. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza asumen el carácter de prácticas sociales históricamente condicionadas, situadas, por lo que resultan altamente complejas. En tanto prácticas sociales responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos y sólo pueden entenderse en el marco de los contextos sociales e institucionales del que forman parte (Chevallard, 1998; Camillioni, 2008; Stenhouse, 1999; Edelman, 2013).

Desde esta visión, adherimos a los desarrollos de Frida Díaz Barriga (2005) que consideran que al conocimiento como situado

producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición [que] puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (...) [Sin embargo,] en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad.

Debido a lo anterior, lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los alumnos, y se concibe como poco comprensible y apenas útil (...) en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda (...) ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco. Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar (Díaz Barriga, 2005, pp. 20-21).

Por lo tanto puede decirse que lo propio y específico de la educación escolar es estar formada por un conjunto de actividades especialmente planificadas con el fin de suscitar y ayudar a que los estudiantes asimilen unas formas o saberes culturales que son consideradas por las sociedades como esenciales para su desarrollo y socialización -contenidos curriculares- y que difícilmente serían asimilados sin el concurso de una acción específica: la enseñanza (Coll, 1995).

Entre las claves didácticas que pueden colaborar en la construcción de un nuevo sujeto pedagógico la selección, jerarquización y organización de los contenidos a enseñar es central. En este proceso, el enseñante tiene que anticipar prospectivamente para cada grupo-clase y para cada sujeto el alcance de esos contenidos. Esto implica desarrollar la capacidad de establecer para cada sujeto el grado de especificidad del contenido considerando la estructura cognitiva del mismo estableciendo un cerco cognitivo específico, delimitando así el objeto de enseñanza y de aprendizaje. Esta delimitación posibilita que el sujeto del aprendizaje pueda construir significados, atribuir sentidos en su proceso de apropiación de contenidos como una puesta en acto del deseo.

Otra clave didáctica es la evaluación o, más precisamente, el proceso de evaluación.

Señala Edith Litwin (2008) que las buenas prácticas de evaluación son “prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase (...) [son prácticas] atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (Litwin, 2008, p.173). Entonces podemos considerar que

la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá la información; definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017, pp. 21-22).

Estas claves implican promover el pasaje de aulas homogéneas a clases, aulas heterogéneas, en las que cada sujeto pone en juego sus propias matrices, estilos, modalidades, tiempos, ritmos de aprendizajes y en las que los contenidos y la evaluación se centran y focalizan en los logros personales que varían para y en cada sujeto (Ahumada, 2005).

Pensar la clase en clave de heterogénea implica reconocer la existencia de diferencias entre las personas, en sus experiencias anteriores, en sus estilos de aprendizaje, en sus intereses, en sus culturas, en los distintos tipos de inteligencia, entre otras consideraciones. También significa reconocer diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, en el estilo de gestión institucional, en las actividades que se proponen pasando por un nuevo diseño del espacio y del tiempo. Al mismo tiempo que implica la revisión de los modos de interacción social entre los actores de la institución educativa y con otras instituciones (Anijovich, 2014).

Finalmente, el pasaje de la homogeneidad a la heterogeneidad escolar nos remite a la perspectiva psicopedagógica que nos sitúa de lleno en la cuestión del sujeto de los aprendizajes.

### *Perspectiva psicopedagógica*

Todo sujeto funda su estructura cognitiva y afectiva en la común a la condición humana poniendo en juego el complejo proceso de asimilación, acomodación, adaptación, descrito por la psicogénesis. Sin embargo, a partir de estas invariantes funcionales, cada sujeto construye a lo largo de su vida matrices o estilos de aprendizajes propios, según su bagaje singular en contextos particulares. Por tanto, cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje, es decir, un molde relacional que irá utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje (Fernández, 2000). Al mismo tiempo, el sujeto mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse con el objeto a conocer, consigo mismo como autor de sus aprendizajes y con el otro como enseñante (Reaño, 2011). Esta modalidad de aprendizaje se va estructurando en la interacción del sujeto con el medio y de esta manera se va conformando una ‘matriz de aprendizaje’,

un modelo interno de aprendizaje con el que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo los aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo casos de extrema patología (...) partir de estas matrices la persona va constituyendo su identidad en un proceso de relaciones en el que aprende a aprender. Esta matriz subyacente no

consiste solo en una forma de relación sino que incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro. Aporta una hipótesis sobre quienes somos nosotros aprendiendo, es decir, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese encuentro, qué es lo permitido en el acto del conocimiento, qué es lo posible, qué es trasgresión (Reaño, 2011, pp. 15-16).

Cada matriz de aprendizaje está multideterminada y surge por la interacción de varios factores y relaciones sociales. Sin embargo, una matriz se encuentra rigidizada cuando la misma pierde plasticidad y el sujeto muestra un detreimiento, una disminución o daño del desempeño habitual, ya sea en un área determinada de sus actividades, por ejemplo el área intelectual, como así también en la totalidad de sus actividades (Reaño, 2011).

En estas relaciones de las personas entre sí y con los objetos de conocimiento se observa algo que se repite, que se mantiene constante y, algo que cambia, que se modifica a lo largo de la vida. Aquello que se modifica es la modalidad de aprendizaje.

Ese molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde, pero un molde relacional (...) La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno” (Fernández, 2000, pp. 96; 108).

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola, de todos modos, la matriz sigue quedando estructural, si bien en su construcción participa el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al sujeto como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el grupo familiar de origen se le haya dado al conocer (Reaño, 2011).

Señala Alicia Fernández (2000) la importancia subjetivante del aprendizaje, porque al aprender el sujeto construye y transforma los conocimientos que incorpora, a la vez que transforma la situación en que está aprendiendo y al propio enseñante. Así identifica cuatro modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen dicho empobrecimiento: 1. Hipo-asimilación en la cual los esquemas de objetos permanecen empobrecidos, así también la capacidad de coordinarlos. Por lo tanto, se puede observar un déficit lúdico y una disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora. 2. Hiper-asimilación, donde prevalece la internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que desrealiza negativamente el pensamiento. 3. Hipo-acomodación que aparece cuando no se ha respetado el tiempo del sujeto ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia. Y, 4. Hiper-acomodación marcada por la sobreestimulación de la imitación. El sujeto puede

cumplir con las consignas actuales pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa. Estas modalidades, si se ‘congelan’ en una persona hacen que siempre y en cualquier situación la utilice de manera rígida, a diferencia de una persona con un tipo de modalidad de aprendizaje saludable (Ciancaglini, 2016).

En síntesis, la modalidad de aprendizaje supone un modo particular de organización entre una serie de elementos heterogéneos: (a) cierto modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos; (b) un reconocimiento de sí mismo como autor; (c) un tipo de ‘relación con el saber’; (d) la facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma faja etaria; y (e) experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido (Ventura, 2015).

Dese otro enfoque teórico complementario al de las modalidades de aprendizaje, basado en los estilos cognitivos, Ana Ventura (2015) considera que se podría desarrollar una perspectiva estilística educativa como una versión alternativa al enfoque de las ‘dificultades de aprendizaje’ concebidas en un sentido restringido. Así, describe los estilos cognitivos como aquellos que: (1) definen un rasgo bipolar estable representado a lo largo de un continuo; (2) están relacionados con dimensiones cognitivas y no cognitivas de la persona; (3) intentan describir formas o modos de procesamiento de la información, estrategias a la hora de enfrentarse a la resolución de una tarea determinada, más que el resultado de la ejecución en esa tarea y, (4) son adquiridos en la primera infancia y son susceptibles de modificación.

En el término estilo de aprendizaje confluyen una variedad de diferencias que distinguen a una persona de otra. Existen cuatro funciones que todos los sujetos realizan cuando interactúan con una situación, persona, información o idea: Primero, observa, a continuación, piensa sobre lo que ha observado, reacciona y, en último lugar, actúa. Estas funciones básicas de todo estilo de aprendizaje determinan cuatro relaciones: está relacionado con la cognición, con la formación de conceptos, con el afecto y los sentimientos y con el comportamiento. Por lo tanto, cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje:

1. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.
2. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
3. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices: estilo planificado y estilo espontáneo.
4. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

En suma, la estilística educativa se propone diseñar procesos de aprendizaje y enseñanza ajustables y tratamientos orientados a incrementar el desempeño de los alumnos, por una parte y la efectividad de los esfuerzos de los docentes, por otra, lo que implica la configuración de situaciones de enseñanza o clases, heterogéneas.

Por lo que, uno de los desafíos que enfrenta la educación hoy es reconocer la diversidad inherente al ser humano y fomentar un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de cada institución y de cada aula. Trabajar con la diversidad socio-cultural y psicopedagógica interpela en primer lugar a los Profesionales de la enseñanza y de la educación invitándolos a pensar de qué manera pueden ofrecer a los estudiantes una variedad de caminos y desempeños que les permitan aprender mejor.

### **Cuando sentimos que en la escuela y en el aula algo se rompe y se desmoronan nuestras certezas, es el momento de instituir algo nuevo**

Las necesidades, inquietudes, intereses propios de cada sujeto inciden fuertemente en el proceso de subjetivación del saber, así como en las prácticas de conocimiento desarrolladas por los mismos. Por lo que, sostenemos que los procesos de subjetivación hoy tienen que ser problematizados y así promover nuevos vínculos con el conocimiento y nuevas formas de interacción en la escuela y en el aula. Para ello es central conocer y aceptar otras formas de conocer, formas personales, formas propias de libidinización de los objetos de conocimiento, es decir, modalidades personales que hagan del contenido curricular un objeto de deseo, tanto para el sujeto que enseña como para el sujeto que aprende. Esta condición de época entra en tensión con los modelos de conocimiento más propios de la modernidad que implican posiciones subjetivas pasivas, receptivas, disciplinables y de carácter universal. En su lugar, “la subjetivación del conocimiento pone en juego la propia actividad del sujeto, sus intereses, sus particularidades y las capacidades individuales con que cuenta para acceder al saber, producirlo o apropiarse” (Da Porta, 2015, p. 3).

Sin embargo, un mismo individuo puede ser sede de múltiples procesos de subjetivación según los dispositivos con los que interactúe (Agamben, 2007).

Por lo tanto, dispositivos distintos a los de la matriz escolar moderna. Para ello un actor clave es el docente, un docente propositivo, proactivo cuya vocación, opción, elección, esté dirigida hacia la acción pedagógico-didáctica. Una acción no precipitada o por inercia, sino una acción que surja de la necesaria reflexión para llegar a propuestas de valor, que den lugar a procesos de cambio en orden al bien común, apoyadas en modalidades, estilos, modos de aprender propios del sujeto y subjetivantes.

Un educador propositivo, en líneas generales, es aquel capaz de desnaturalizar lo existente haciendo un ejercicio de extrañamiento, es decir, de distanciamiento comprometido con la realidad, con el fenómenos que analiza y quiere comprender para transformar.

Un educador propositivo es aquel capaz de configurar y reconfigurar el aula como espacio del encuentro y la clase como situaciones de interacción entre subjetividades, valores, contenidos curriculares (conocimiento y saberes), proyectos compartidos y cooperativos, realizaciones colaborativas instituyendo otra gramática escolar. Por lo tanto, es aquel capaz de promover procesos de de-construcción de RS en sí mismo y en la institución escolar y de construcción de otras.

Un educador propositivo es aquel que no busca mejorar la escuela, el aula, las clases sino que es aquel que pasa de la lógica de los proyectos de mejora educativa a la lógica de proyectos de innovación educativa.

Por lo tanto, ante el desfundamiento de las instituciones no se trata de ir ‘más allá’ de lo instituido, se trata, más bien, de instituir algo nuevo, es decir, se trata de instituir otra escuela, otro sujeto pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J-C. (1994) *Pratiques sociales et representatios*. Presses univertiaires de France.
- Agamben, G. (2007) “¿Qué es un dispositivo?” En Biblioweb Caosmosis. Disponible en: <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), pp. 11-24.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con Aulas Heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. et al., (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Ciancaglini, M. (2016). *Modalidad de aprendizaje y comunicación familiar*. [Trabajo final Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad FASTA Facultad de Ciencias de la Educación, Mar del Plata, Argentina].
- Coll, C. (2003). *Psicología y currículum*. Aique.
- Da Porta, E. (2015). Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y reconocimiento de sí. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, (9), pp. 1-17.

- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Durkheim, E. [1911] (1984). *Educación y Sociología*. Colofón.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina (compilador). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1975). *Las palabras y las cosas*. Siglo Veintiuno.
- Jodelet, D. (1986) La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social*. Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004) Escuela y ciudadanía. En C. Corea y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.
- Mead, M. (1980). *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. Paidós.
- Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupó’. En P. Pineau, et al. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós Cuestiones de Educación.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Reaño, A. (2011). *El desarrollo de matrices de aprendizajes en contextos familiares violentos*. [Tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Investigación y desarrollo educativo de la Universidad Abierta Interamericana].
- Ricci, C. (2003 a). Psicopedagogía: aportes para la reflexión epistemológica. *Perspectivas metodológicas*, (3), pp. 81-89 y En *Aprendizaje hoy*, 2004 (57), pp. 7-20.
- Ricci, C. (2003 b). Algunas dimensiones de la desobjetivación en la institución escolar. *Psicoanálisis y el Hospital*, (23), pp. 63-67.
- Ricci, C. (2003 c). El no-aprender: ¿patología de época o síntoma de la época del no-deseo? *Psicoanálisis y el Hospital*, (24), pp. 32-36 y En *Aprendizaje hoy*, (57), pp. 59-63.

- Ricci, C. (2004). La institución escolar, ámbito estructurante y subjetivante. *Psicoanálisis y el Hospital*, (25), pp. 171- 177.
- Ricci, C. (2020). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje hoy*, XL (101/102), pp. 75-116.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Stenhouse, L. (1999). Enseñanza y filosofías de la enseñanza. En S. Gvirtz y M. Palamidessi, (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Ventura, A. (2015). Dificultades de aprendizaje y psicopedagogía: una perspectiva estilística. *Revista Construção psicopedagógica*, 23 (24), pp. 6-19.

### *Acerca de la autora*

***Cristina Rafaela Ricci*** es Doctoranda en Psicopedagogía (UCA), Licenciada en Psicopedagogía (UNLZ), Psicopedagoga (UNLZ), Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Profesora en Ciencias de la Educación (UNLZ), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), maestra Normal Superior (ISFD N° 11). Investigadora independiente. Autora de artículos, ensayos y co-autora de capítulos y libros vinculados con Formación Docente, Práctica Docente, Psicopedagogía, Epistemología y Metodología de la Investigación y Psicopedagoga clínica, entre los más relevantes.