

Etcheverry, Valeria E. ; Moreyra, Natalia

Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario

**Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía
Facultad “Teresa de Ávila” - Paraná**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Etcheverry, V. E., Moreyra, N. (2015). *Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario* [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”, Paraná. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/modalidades-vinculacion-docente-nino.pdf> [Fecha de consulta:]



Universidad Católica Argentina

Facultad “Teresa de Ávila”

Tesis para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía

“Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario”.

Tesistas: Etcheverry, Valeria E.

Moreyra, Natalia.

Directora de tesis: Lic. en Psp. Ferrato, Noelia.

Paraná, 2015

Agradecimientos

A quienes hicieron posible este proyecto:

A nuestras familias, por el apoyo constante...

A nuestra directora de tesis Lic. en Psicopedagogía Noelia Ferratto, por su ayuda y disposición...

A las escuelas, por abrir las puertas de sus instituciones en forma desinteresada...

A Dios, que nos permitió llegar hasta aquí...

INDICE

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE.....	3
ABSTRAC.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
ESTADO DEL ARTE.....	11
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	18
Capítulo 1: Matrices de Aprendizaje.....	18
Niveles de organización de la experiencia.....	18
Matrices de Aprendizaje: Factores determinantes y sus vicisitudes.....	21
Definición de Matriz de Aprendizaje.....	24
Capítulo 2: Vínculo y Aprendizaje.....	28
Conformación del Vínculo.....	28
Definición de Vínculo.....	30
El vínculo en la escuela.....	32
Aprendizaje y sus modalidades.....	32
Distintas miradas de las dificultades de aprendizaje.....	39
Vínculo-Aprendizaje, sus dificultades.....	50
Capítulo 3: Caracterización de la escuela primaria de modalidad común en la Provincia de Entre Ríos.....	58
Encuadre político educativo, según Diseño Curricular de Educación Primaria (2011).....	58
Estructura de la Educación Primaria de la Provincia de Entre Ríos, según Diseño Curricular de Educación Primaria (2011).....	60
Los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza en la escuela primaria, según Diseño Curricular de Educación Primaria (2011).....	61

PARTE II: ENCUADRE METODOLÓGICO.....	63
Capítulo 4: Trabajo de campo.....	63
Tipo de investigación.....	63
Delimitación de la muestra.....	63
Técnicas de recolección de datos.....	67
Capítulo 5: Análisis de datos.....	74
CONCLUSIONES FINALES.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

ABSTRACT

Palabras claves: Vínculo – Modalidades de Vinculación – Dificultades de Aprendizaje – Docentes del Primer Ciclo de Modalidad Común de la EGB.

Esta tesis asume como objetivo principal reconocer las modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario.

El problema de la misma, entonces, radica en identificar los diferentes tipos de vínculos y sus modalidades entre el docente y el alumno y distinguir las distintas modalidades de vínculo que se generan frente a las dificultades de aprendizaje.

La estructura del presente trabajo consta de dos partes fundamentales; un *marco teórico* y un *marco metodológico*.

Dentro del marco teórico se abordan diversos puntos principales divididos en tres capítulos. Como punto de partida, el primer capítulo, se basó *en matrices de aprendizaje* y su incidencia en las *modalidades de vinculación* del docente con el alumno que presume con *dificultades de aprendizaje*.

En el segundo capítulo, se puso énfasis en la conformación de los *vínculos y el aprendizaje* en la escuela entre el docente y el alumno.

El tercer capítulo está consagrado a caracterizar la escuela primaria de modalidad común en la provincia de Entre Ríos.

El marco metodológico se vale de dos capítulos: *“Trabajo de Campo”*, donde se encuentra la definición de tipo de investigación, la selección del diseño, las unidades de análisis y las técnicas de recolección de datos (observación no

participativa; cuestionario y técnica proyectiva “Pareja Educativa”). Y “*Análisis de datos*”, en el cual se hallan los indicadores y las categorías que muestran y describen las distintas modalidades de vinculación del docente con el alumno; y, el entrecruzamiento de las distintas técnicas utilizadas.

La tesis concluye con apreciaciones personales por parte de las alumnas, recibiendo el título de “*Conclusiones Finales*”.

INTRODUCCIÓN

Toda tarea de enseñar se encuentra en relación a una entrega, a un diálogo, a una reflexión conjunta entre los que se lanzan a la aventura de aprender. En el momento de configurarse un vínculo entre un adulto y un sujeto que se adentra en el saber, la transferencia se hace presente, re-editando un entretejido de sensaciones, emociones, sentimientos, que se re-significan en la escena áulica.

Todo aprendizaje implica sucesivas identificaciones: el docente no se centra únicamente en una tarea informativa; busca como propósito más trascendental, la aceptación por parte de los aprendices de un estilo, una modalidad que les permita el enriquecimiento de la propia matriz.

Abordar una tarea de enseñanza y aprendizaje (procesos íntimamente vinculados), tanto desde lo sistemático como desde lo “no sistemático”, supone entre múltiples variables, la consideración de una concepción de sujeto en devenir. Pensar el pasaje de un individuo observado como “tabula rasa” a la significación del mismo como sujeto “aprendiente”¹(Alicia Fernández; 2007), conlleva el replanteo de los propios modelos internos del educador, donde también se transforma en un sujeto “aprendiente”.

Para aprender es necesario un enseñante y un aprendiente que entren en relación. Esto es algo indiscutible cuando se habla de métodos de enseñanza y de procesos de enseñanza normal; sin embargo, suele olvidarse cuando de dificultades

¹ Aprendiente: vocablo utilizado por Alicia Fernández para hacer referencia al sujeto como deseante y autor de su historia. Utilizaremos en la presente investigación este vocablo para referirnos tanto al alumno como al docente que aprenden.

de aprendizaje se trata. Pareciera que el único que entra en juego es el aprendiente que fracasa. Como si no pudiese hablarse de enseñantes o de vínculos que fracasan. Necesariamente en las dificultades de aprendizaje que presenta un sujeto está implicado el enseñante.

Por esto mismo nos planteamos la necesidad de reconocer:

¿Cuáles son las modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario?

Por tal asunto, se plantearon objetivos, general y específicos, para investigar:

Objetivo general:

- Reconocer las modalidades de vincularse del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario.

Objetivos específicos:

- Identificar los diferentes tipos de vínculos y sus modalidades entre el docente y el alumno de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario.
- Distinguir las distintas modalidades de vínculo que se generan frente a las dificultades de aprendizaje.

Orientarán el presente trabajo, para arribar a los objetivos planteados anteriormente, los supuestos a detallar:

- 1- La modalidad de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común

de nivel primario se relaciona con su concepción de sujeto, de aprendizaje y su propia matriz.

- 2- El docente cuando presume estar ante un niño con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario se relaciona de manera rígida, desencadenando aspectos no tan saludables en el vínculo. Por el contrario, cuando presume estar ante un niño sin dificultades de aprendizaje, se relaciona de manera flexible desencadenando aspectos saludables en el vínculo.

En la presente investigación es de nuestro interés abordar las modalidades de vincularse que sostiene un docente ante un alumno que presume con dificultades de aprendizaje por ser una de las problemáticas que hoy, a diario, se observan en las escuelas de la ciudad de Paraná.

Para ello se utilizó una metodología de corte cualitativo. El grupo de estudio son niños de ambos sexos de primer grado y sus docentes de las escuelas de modalidad común de nivel primario de la ciudad de Paraná.

La muestra se conformó con veintiséis (26) alumnos de primer grado de las escuelas A, B, C y D de modalidad común de nivel primario de ambos sexos que el docente presume con dificultades de aprendizaje y sus catorce (14) docentes en el año escolar 2014.

Las técnicas e instrumentos de investigación para la recopilación de información (datos cualitativos) fueron la técnica de observación no participativa con 22 indicadores de observación; técnica de encuesta semi abierta, la cual consta de

11 preguntas de las cuales seis son con opciones y cinco abiertas; y la prueba proyectiva “Pareja Educativa” de Jorge Visca (1995).

En relación a nuestro quehacer psicopedagógico consideramos importante brindar pautas que favorezcan modalidades de vincularse del docente que ayuden al alumno a un óptimo proceso de aprendizaje de manera integral, aportando nuevas herramientas al ámbito educativo para lo cual se necesita que sean sostenidas por la persona que enseña.

Desde nuestra disciplina deberíamos brindar a los diferentes sujetos aprendientes (docente-alumno) las posibilidades para desarrollar sus potencialidades con sus diferentes modalidades de aprender.

ESTADO DEL ARTE

A continuación se presentan los antecedentes que se conocen hasta el momento referidos a la temática a investigar. Se exponen investigaciones realizadas que sirvieron de base para nuestro trabajo de tesis. Las mismas están organizadas de acuerdo al año de edición, del más antiguo al más reciente:

- Robledo Banega, María Dulce, *“La Interacción didáctica maestro-alumno: El fracaso escolar en escuelas marginales”*, Xalaga, Veracruz. Agosto, 2002.

La investigación abordó la interacción didáctica maestro-alumno para identificar en qué grado puede llegar a incidir en la ocurrencia del fracaso escolar.

Los objetivos planteados en esta investigación son:

General:

1. Describir y analizar la construcción del fracaso escolar en poblaciones marginales a partir del estudio – en el contexto del aula -, de uno de los componentes que intervienen en este fenómeno: la interacción didáctica maestro-alumno.

Específicos:

1. Construir una definición de fracaso escolar a partir de los elementos señalados en el objetivo general.
2. Detectar la calidad de las interacciones establecidas entre el maestro y el alumno para obtener una descripción de modalidades de interacción.
3. Establecer relaciones entre calidad de la interacción maestro-alumno y desempeño escolar (fracaso-éxito escolar).

4. Vincular la categoría “marginalidad” con el tipo de interacción didáctica que se establece entre maestro y alumno.

El estudio tomó como universo de aplicación una escuela ubicada en una zona urbano-marginal de la ciudad de Xalapa - se trabajó con un grupo de primer grado de primaria – niños de 6 a 9 años y su respectivo maestro – en el período escolar 2000-2001.

Esta investigación se desarrolló desde la perspectiva de un enfoque etnográfico, que utilizó como principales técnicas la observación no participante y la entrevista en profundidad. Asimismo, se aplicó un cuestionario a las familias de los alumnos del grupo estudiado, con el fin de garantizar que la selección de la escuela respondiera a los criterios de marginalidad contruidos para esta investigación.

El análisis de los resultados se realizó a través de la categorización y triangulación de la información. Entre los resultados más significativos se encontró el establecimiento de una interacción diferencial entre maestro y alumno, en función del desempeño escolar de este último. Esta interacción diferencial afecta la imagen escolar que los alumnos tienen de sí mismos, dando lugar a la emergencia del fracaso como experiencia concreta, en aquellos alumnos que experimentan interacciones negativas con el maestro.

En cuanto a las limitaciones del estudio es necesario señalar que la interpretación de los resultados se restringe a poblaciones marginales. Por otro lado, la investigación se inició en el segundo semestre del ciclo escolar, no pudiéndose registrar el comienzo de las interacciones diferenciales, por tanto, se recomienda

para próximos estudios, comenzar la investigación desde el principio del ciclo escolar.

- Della Giustina, María Celeste, *“Vínculo Materno-Paterno y Matrices de Aprendizaje”* Agosto de 2003.

En ésta investigación se aborda el tema de la carencia afectiva y nutricional como posible causas de dificultades de aprendizaje, ya que una de las bases del mismo es la afectividad en conjunto con la infraestructura biológica.

Se parte de un análisis de las características de las funciones maternas y en los primeros meses de vida del niño, las cuales se consideran esenciales para un ulterior desarrollo íntegro del hijo, ya que generalmente la ausencia del vínculo madre-hijo desencadena dificultades en la adaptación del niño a la sociedad.

Se pretende investigar el valor terapéutico del vínculo familiar resaltando el vínculo materno-paterno como garante de un saludable desarrollo integral del hijo y facilitados en la construcción de las matrices de aprendizaje.

Los objetivos que se plantean son:

- Investigar el valor terapéutico de la familia resaltando el vínculo materno-paterno como necesario en el proceso de construcción de las matrices de aprendizaje.
- Establecer qué influencia ejerce el vínculo materno-paterno sobre el proceso de construcción de las matrices de aprendizajes.

Esta investigación es de tipo exploratoria, con un tipo de diseño de investigación bibliográfico. Ilustramos la investigación bibliográfica al estudio de dos casos (dos niñas de nueve años de edad).

Esta investigación se lleva a cabo en la ciudad de Paraná.

Los resultados de ésta investigación muestran que el vínculo materno-paterno influye en el proceso de construcción de las matrices de aprendizaje, el cual tiene su génesis en la temprana infancia. Dicho vínculo es el que garantiza que las matrices de aprendizaje se desarrollen saludablemente.

Si el concepto de Matrices de Aprendizaje es la modalidad sin que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Está claro de dicha Matriz de Aprendizaje es socialmente determinada e influye no sólo en la infraestructura biológica sino también en aspectos conceptuales, afectivos, emocionales y esquemas de acción.

- Ibañez, Tatiana N. *“Vínculos deprivados y aprendizaje escolar: estudio de las relaciones entre las matrices de aprendizaje de niños de alto riesgo social (de 6 a 9 años) y los vínculos que establecen con sus docentes”* Agosto, 2007.

En esta investigación se aborda la relación entre la matriz de aprendizaje (surgida de sus vínculos familiares) y los vínculos establecidos en el ámbito escolar, particularmente con sus docentes.

Trata de conocer de qué forma los primeros vínculos (matrices de aprendizaje) llegan a reiterarse como modelos de aprendizaje utilizados en el ámbito educativo.

Los objetivos que se plantean en esta investigación son:

1. Indagar la relación entre las matrices de aprendizaje construidas en su familia por niños entre 6 y 9 años pertenecientes a una población de alto riesgo social

y el tipo de vínculo que se establecen entre estos niños y sus docentes en el aprendizaje escolar.

2. Identificar en qué medida los vínculos que estos niños de alto riesgo social establecen con sus docentes reflejan las matrices de aprendizaje internalizadas en la familia.
3. Reconocer si el vínculo que el docente establece con estos niños incluye una estigmatización derivada de su condición social.

Esta investigación se llevó a cabo a través de un estudio de casos realizada con siete niños pertenecientes a un grupo etario entre seis y nueve años, que comparten similitudes debido a su condición de alto riesgo social.

El trabajo de campo se realizó en una institución de la Congregación Salesiana, dedicada a la atención de niños y adolescentes pertenecientes al Barrio Pompeya de la Ciudad de Santa Fe.

Esta investigación permitió corroborar aquello de que un niño para avanzar o mejorar en sus dificultades, necesita de un adulto. Permitted poner en evidencia que los vínculos que el niño establece con sus docentes están influidos no sólo por sus matrices de aprendizaje internalizadas en el seno familiar sino también por aquellas exigencias elementales del niño que lo llevan a la constante búsqueda de sentido en su vida. Por lo cual el modo aprendido de vincularse de cada niño no es determinante sino que está sujeto a la presencia de ese otro que sepa ayudarlo a responder a dichas exigencias de belleza, de verdad, de felicidad y de justicia que constituyen su corazón.

Estas conclusiones pueden ser extendidas a otros niños que en situación en principio “normal” también ponen en juego sus matrices y sus exigencias elementales en su proceso de escolarización. El modelo de aprendizaje incorporado no es estático sino dinámico, dado que se va modificando en su vida escolar, en gran parte surge en respuesta al modo en que es tratado por sus docentes y sus compañeros.

- Kranewitter, Marcela R.- Vallejos Suárez, Ma. Amalia *“Vínculo entre los docentes y los adolescentes repitentes: una mirada desde el campo de la Psicopedagogía”* Febrero, 2012.

Los objetivos que se plantean en esta investigación son:

Generales:

1. Indagar sobre las principales causas de repitencia escolar en segundo año del secundario del Colegio N° 1 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Paraná, en relación al vínculo afectivo.
2. Describir la consecuencia de los vínculos entre los docentes y los adolescentes repitentes escolares.

Específico:

Explorar la relevancia del vínculo con los docentes en la vida escolar de los adolescentes repitentes y no repitentes en la escolaridad secundaria, como factor obstaculizador o facilitador para el aprendizaje.

Esta investigación es de corte transversal o sincrónica; el tipo de estudio es descriptivo-exploratorio.

Las conclusiones a las que se arribó en esta investigación son que, las principales causas de repitencia escolar están íntimamente relacionadas con el vínculo afectivo entre docente-alumno adolescente repitente; que la relación vincular y cada una de sus consecuencias, en la actualidad y a partir de lo indagado, actúan como factor obstaculizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el vínculo facilitador mejora y potencia el aprendizaje en adolescentes repitentes, contrariamente, un vínculo obstaculizador promueve condiciones de repitencia en alumnos no repitentes aún y ya en situación de repitencia.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1:

MATRICES DE APRENDIZAJE

La matriz de aprendizaje nos lleva a reflexionar acerca de las formas del aprender y la evolución del aprendizaje como movimiento en el que se dan transformaciones cuantitativas y cualitativas desarrollándose como una secuencia no lineal, sino espiralada.

Las matrices de aprendizajes funcionan como marcos de referencias previos que interjuegan en el momento de relacionarnos con otros y en toda situación de abordaje con nuevos objetos de conocimientos. Nuestra forma de representar, sentir, hacer está atravesada por el recorrido y trayectoria desplegada en la relación con el mundo. La búsqueda de nuevos proyectos, el desarrollo de un pensamiento crítico y el trabajo compartido permiten desarticular los esquemas previos recibidos a lo largo de nuestras vidas y adquirir nuevos aprendizajes para operar en la realidad. En el trabajo grupal uno puede confrontar sus propios modelos, elaborar nuevas significaciones y aprender a través del vínculo con otros.

NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El aprendizaje, entonces, implicaría contradicción. Las alternativas de presencia y ausencia del objeto constituyen lo que va a promover en el sujeto la necesidad y la posibilidad de representarlo, evocarlo en ausencia. No aprender sólo

de la gratificación, si bien ésta es imprescindible, sino de la frustración, si ésta no es excesivamente intensa.

La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento esta dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular. Como hemos dicho anteriormente, ese sostén cumple una función “yoica”, organizadora, transformadora, discriminadora, de articulación con el mundo. Uno de los rasgos de la función yoica de sostén o materna, es la de poder ser continente o depositario operativo de la hostilidad, que proyecta y evacúa en la madre cuando se encuentra frustrado. Si la madre tolera sin excesivo monto de angustia la hostilidad del bebé, permitirá que éste se desprenda de los elementos que no puede procesar, desde la imagen de bondad que el otro ofrece, aleje al perseguidor fuera de sí y pueda eventualmente controlarlo. Se sentirá entonces internamente acompañado por un objeto bueno. Esta apoyatura o continente externo se hace interno, se internaliza esa función, estructurándose el yo. Esta compañía interna es necesaria para el aprender, para acceder al pensamiento, a la simbolización.

En otros momentos vitales, la eficacia y significación de ese sostén nos lleva a buscar interlocutores calificados y necesitados a los cuales acudimos para co-pensar, para ser contenidos y acompañados en distintos momentos de tareas o aprendizajes. Estos interlocutores significativos, cumplen una función yoica, de sostén y continencia. En este sentido son herederos de una función vincular primaria. Dicha función yoica, de continencia, apoyatura y transformación es requerida por los

grupos y las instituciones, que son en éste y en otros aspectos herederos del protovínculo y del grupo familiar primario.

El nacimiento constituye un protoaprendizaje, concepto introducido por Bateson (1976) haciendo referencia a un aprendizaje de primer nivel por medio del cual adquirimos una nueva idea acerca del mundo, una nueva capacidad de relacionarnos y de interactuar con este mundo, entendiendo como mundo al mundo total, tanto en el entorno físico como en el entorno social y sus combinaciones.

Es en este primer nivel donde se despliegan muchas de las contradicciones y vicisitudes características del proceso del aprender. No sólo es experiencia inicial en la trayectoria en la que se configurará un modelo de relación con el mundo, sino también como paradigma de aprendizaje. En esta situación surgen y se resuelven exigencias adaptativas inscripto en un cuerpo que ya tiene una historia (vida intrauterina).

Esa historia se condensa en una rudimentaria organización de sensaciones; es esa primitivísima organización la que se desestructura. En tanto situación de aprendizaje hay un registro de discontinuidad, de ruptura, de lo “nuevo”. A su vez, el contacto con el cuerpo materno permite un reencuentro con experiencias previas. Esto es antecedente, de lo que más tarde, en otras etapas de desarrollo, puede ser caracterizado como “establecimiento de relaciones de diferencia y semejanza”, “articulación de lo previo y lo nuevo”, “continuidad y discontinuidad”, “desestructuración - estructuración”, que hacen a la esencia del aprender infantil y adulto.

MATRICES DE APRENDIZAJE:

FACTORES DETERMINANTES Y SUS VICISITUDES

La matriz está multideterminada, ya que surge por la interacción de varios factores: las relaciones sociales, que operan desde las distintas instituciones, desde la organización familiar, laboral, desde las instituciones educativas sistemáticas y no formales, y desde las organizaciones religiosas.

Los modelos de aprendizaje se constituyen en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia del aprender y resultan también de la modalidad particular con que esas experiencias se inscriben en nosotros.

La mayor plasticidad o la mayor rigidez de esos modelos internos, están ligadas a las formas de las relaciones sociales, a la concepción del hombre, a la concepción de las relaciones entre hombres, naturaleza y sociedad que sean vigentes en ese sistema. En síntesis, se articulan con las formas de conciencia social que en dicho sistema se han desarrollado.

Refiriéndonos al sistema educativo y su función en la configuración del sujeto de conocimiento, el ingreso a la escuela marca para el niño una ruptura, una discontinuidad con sus modelos de aprendizaje previos, particularmente con el aprender a aprender desarrollado en el ámbito familiar.

La familia es reproductora de relaciones sociales dominantes y transmisora de ideología donde el aprendizaje es personalizado, aunque es cierto que en muchas ocasiones el adulto, situado en un lugar de supuesto saber, inhibe y frustra las necesidades del niño que aprende y descalifica su experiencia.

La matriz de aprendizaje y vínculo que ha constituido el sujeto, en la que el cuerpo y el movimiento se constituían como instrumento de conocimiento y comunicación, haciendo de una experiencia que le permitiera pensar, fantasear, preguntar, sacar conclusiones, quedaría cuestionada al entrar en un sistema que privilegia en los hechos la enseñanza sobre el aprendizaje.

El niño ingresa, al iniciar la escuela, en un mundo cuyas leyes no conoce y en el que son puestos en suspenso sus referentes previos. Esta discontinuidad puede significar para el sujeto una crisis, muchas veces silenciada o naturalizada. Sin embargo, sino se ofrece continencia a esa crisis, pueden instalarse obstáculos en el proceso de aprendizaje. Los efectos de esta ruptura, de esta contradicción entre sus modelos previos de aprendizaje y la imposición de la institución educativa puede manifestarse como una vivencia de extrañamiento y de pérdida de objetivo.

Según Ana Quiroga (2008), en el proceso educativo la enseñanza sobre el aprendizaje implica formas de relación y sistema de poder, en el cual se privilegia un discurso y un mensaje donde se espera que el receptor no sólo lo escuche sino que lo repita.

En la escuela se delimita al aula como lugar del poder del docente, de modo tal que esto tiende a significar para el alumno impotencia y sometimiento. El vínculo educativo soporta y reproduce una relación de dominación, donde en él uno está significado como el que sabe y desde allí tiene poder, y el otro como el que no sabe y en consecuencia debe acatar. Esta relación, tiende a naturalizarse, reforzándose así una matriz de aprendizaje a aceptar lo instituido socialmente como un orden natural. Matriz acrítica en la que todo cuestionamiento es significado como transgresión.

Mencionamos que el aula es el lugar de poder del docente, quien porta sobre el alumno una relación de dominación. Éste está organizado en forma jerárquica y rígidamente autoritaria, consagrando la metodología educativa como valor absoluto. El docente ha sido formado para mostrar lo que sabe y exigir al alumno que a su vez muestre lo que aprendió. Se gesta así una matriz en la que el saber se interpreta como repetición de la palabra autorizada con intolerancia al error, la divergencia y el pensamiento autónomo.

En la organización escolar habría una mayor intolerancia al emergente, en el sentido de lo que surge y no está previsto, lo que atenta al funcionamiento habitual de las instituciones. El emergente puede y suele romper el orden de la repetición, de lo esperable. Habría una cierta intolerancia al ser auténtico, propio de la resistencia al cambio (miedo al ataque o a la pérdida) en el sentido de reconocerse en la propia necesidad. Las formas de manifestación de esa intolerancia instituida serían: la represión de la pregunta, la represión del cuerpo y el movimiento.

Ana Quiroga (2008) retoma en su libro los pensamientos de André Lapierre, el cual indica la incompatibilidad del sistema educativo con el niño como sujeto de la necesidad, de la fantasía y de la creatividad.

Por ello la autora manifiesta que en este aprender a aprender, en función de la negación a las necesidades, se refuerzan modelos previos de enajenación. Perderse a sí mismo, perder el producto de su trabajo. En ese hacer y enajenarse en su hacer se prepara para el hacer alienado del sistema productivo, también ajeno a sus necesidades y objetivos.

Para profundizar en la comprensión de los fundamentos y la esencia del sistema educativo en nuestro país, sería necesario hacer una referencia de la evolución histórica del proceso educativo y sus distintas modalidades de institucionalización; aportes que en el presente trabajo de investigación no desarrollaremos.

DEFINICIÓN DE MATRIZ DE APRENDIZAJE

Intentaremos profundizar en la caracterización del sujeto como esencialmente social, configurado en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales. Es así que se nos plantea analizar las instancias y los procesos por lo que se determina ese sujeto, a través de la investigación de la complejidad de mediaciones y articulaciones que se dan entre relaciones sociales y formas del psiquismo.

Una de las formas de análisis es indagar los procesos de aprendizaje y sus efectos: la construcción de modelos o matrices de aprendizajes y vínculos, de modelos internos, de relación consigo mismo y con el mundo, y de interpretación de lo real.

En relación al aprendizaje, desde la Psicología Social, cada uno de nosotros se constituye desde la práctica, en una dialéctica de transformación de sí y de lo real, o sea el aprendizaje. Somos esencialmente sujetos cognoscentes, y somos también en aquí y ahora el punto de llegada de una historia social y vincular. En esa trayectoria es en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real; hemos ido a “aprendiendo a aprender”.

El aprendizaje, como proceso, tiene en cada uno de nosotros continuidades y discontinuidades. Esto significa que existe una relación no lineal, no unidireccional sino dialéctica entre las formas en que aprendimos a, respirar, discriminar yo-no yo, a jugar, etc. Esta relación está dada porque ante cada contacto con el objeto hemos ido elaborando, construyendo o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el mismo. De esta forma vamos construyendo nuestro propio *estilo de aprendizaje*, o sea, como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos, y con los otros.

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva en un contenido o habilidad. Aprendemos así por ejemplo, a sumar, escribir, etc. Pero la experiencia en que se realiza ese aprendizaje explícito es a la vez fuente de otro aprendizaje, dejando en nosotros una huella, que afianza o inaugura una modalidad de ser en el mundo y de ser en el mundo para nosotros. Este es un aprendizaje implícito, estructurante de la subjetividad. Es un aprender a aprender como una forma particular de constituirnos como sujetos de conocimiento.

Estos modelos están íntimamente ligados a nuestra identidad porque surgen de nuestra historia como sujetos, de la particularidad de nuestras experiencias y de los ámbitos vinculares y sociales que son su escenario.

Es así como cada sujeto va configurando una actitud de aprendizaje, es decir, modalidades relativamente organizadas y estables de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto y ante al acto de aprender.

El mundo se presenta como multiplicidad de objetos, como una secuencia ininterrumpida de procesos que tienen sus propias leyes. Esos procesos y objetos

son potencialmente estímulos y objetos de conocimiento para nosotros, porque cada sujeto no registra todo lo que hay en su campo posible de experiencia. Esa situación caótica es quizás una experiencia al inicio de la vida, por la inmadurez del sistema nervioso y lo desconocido de los estímulos. Desde el comienzo de la vida se empiezan a elaborar ordenadores y organizadores de la experiencia. Nos incluimos en esa multiplicidad y nos orientamos en el mundo en nuestra experiencia ordenándola y significándola de determinada manera.

El conocimiento está estructurado, tiene en el sujeto una organización. Este hecho no depende sólo de las propiedades del sujeto, aparato perceptual y tampoco responde sólo a las características de lo real que se impone al sujeto.

Esta estructura, lugar o la forma en la que se genera la particularidad que tiene cada uno de nosotros de vincularse y de aprender, Ana Quiroga (2008) la define como *matriz* de aprendizaje:

“...modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt-gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología” (p.35-36).

Muchos de los rasgos no acceden a la conciencia, aunque subyacen al acto de aprender. De allí que casi siempre vivamos, actuemos esos modelos naturalizándolos, sin ponerlos en cuestión, sin problematizar hasta qué punto ese estilo, esa modalidad de encuentro con lo real nos permite una verdadera aprehensión, apropiación y conocimiento.

En las situaciones de crisis, personal o social, como sujetos del aprender nos problematizamos o cuestionamos esos modelos.

La crisis introduce, según Ana Quiroga (2008), una discontinuidad y moviliza la forma hasta allí vigente de relacionarnos con el mundo. Nos permite tomar cierta distancia de ella, extrañarnos, poniéndola y poniéndonos en cuestión.

La crisis es fundamental, en tanto posibilidad de crecimiento, porque rompe la familiaridad encubridora con nuestros modelos internos de aprendizaje y vínculo; abriéndose desde allí un espacio para el cuestionamiento y reedición de nuestros modelos internos. El aprender y la relación con el otro pierde su carácter “natural” y se transforman en objeto de interrogantes, inaugurándose desde esa reflexión crítica la posibilidad de desarrollo de nuevas formas de aprender a aprender, y de constituirnos como sujetos de conocimiento.

CAPÍTULO 2:

VÍNCULO Y APRENDIZAJE

CONFORMACIÓN DEL VÍNCULO

Desde la Psicología Social se considera que el vínculo es condición de supervivencia, es decir que las condiciones de nacimiento son de tal grado de prematuración, que es imposible que el recién nacido sobreviva sin la asistencia del otro social. El otro ya tiene un carácter social por el sólo hecho de asistir al recién nacido. Pero esta condición de supervivencia va más allá de la simple asistencia de las necesidades básicas que garantizan la vida del organismo vivo que es el bebé. En éste de lo que se trata es de la satisfacción de la necesidad, es decir, que se trata de la madre -o de la persona que cumple con esta función materna- en la medida en que tiene el objeto que satisface la necesidad. El niño necesita de alimento, y la madre lo tiene; el niño necesita de calor para sobrevivir, y la madre se lo brinda. Se trata aquí de un vínculo con un otro que aparenta ser completo: que tiene algo que el niño necesita y que se lo da. Es un otro que da lo que tiene.

Gracias al sostén materno el niño puede comenzar a categorizar su experiencia, a discriminar placer, amor, displacer, hostilidad, discriminar lo real de lo irreal.

El sujeto así, podrá organizar el mundo de la experiencia y alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento siempre que se brinde un sostén, una *apoyatura vincular* (Ana Quiroga, 2008). Ese sostén cumple una función yóica: mediadora, demostración y continencia, transformadora, discriminadora y de

articulación con la realidad. Es la madre quien asume en los comienzos de la vida del niño dichas funciones.

El sostén externo (materno), luego se hace interno, de esta manera, se internaliza esa función discriminadora, transformadora y de sostén, estructurándose el yo. Ahora será esa compañía interna la que se hace necesaria para aprender.

Hemos dicho que el nacimiento constituye un *protoaprendizaje* en el que se despliegan muchas de las contradicciones y fenómenos que caracterizan el aprender. El nacimiento es una respuesta vincular, interaccional a una necesidad, del hijo y de la madre; es una exigencia masiva de adaptación, que enfrentamos con instrumentos adecuados para resolverla. El bebé desarrolla respuestas que implican aprendizaje. Quizás como en ninguna otra experiencia se vive tan intensamente, aunque no pueda ser pensada o conceptualizada, la contradicción entre lo viejo, lo ya tenido y estructurado, y lo nuevo, lo que se inicia, comienza a estructurarse entre lo conocido y desconocido. Contradicciones inherentes a todo cambio y aprendizaje.

Desde la Psicología Social, la relación con el mundo, la modalidad de aprehender lo real tiene una historia, una evolución y una trayectoria en cada uno de nosotros. Cada uno de nosotros, hoy es el punto de llegada de una historia, de una trayectoria de aprendizajes. En esa trayectoria se da la configuración de nuestra subjetividad; hemos ido desarrollando habilidades, hemos incorporado información, hemos dado saltos cualitativos, por ejemplo, de las sensaciones a las representaciones. Se ha ido desarrollando nuestra capacidad de sentir, de hacer, de pensar; hemos aprendido a aprender. Esto quiere decir que en una multiplicidad de

experiencias hemos ido construyendo un modelo, una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una *matriz de aprendizaje*.

DEFINICIÓN DE VÍNCULO

Enrique Pichón-Rivière (1999) formula la noción de *vínculo*, al que define como una *“estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje”* (pág. 35-36).

Este autor explica desde su teoría que estas relaciones intersubjetivas son direccionales y se establecen sobre la base de necesidades, fundamento motivacional del vínculo. Estas necesidades tienen un matiz e intensidad particulares, en los que ya interviene la fantasía inconsciente. Todo vínculo implica la existencia de un emisor, un receptor, una codificación y decodificación del mensaje. Por este proceso comunicacional se hace manifiesto el sentido de la inclusión del objeto en el vínculo, el compromiso del objeto en una relación no lineal sino dialéctica con el sujeto.

Siguiendo esta idea, es por esto que en toda estructura vincular, el sujeto y el objeto interactúan realimentándose mutuamente. En ese interactuar se da la internalización de esa estructura relacional, que adquiere una dimensión intrasubjetiva. Esta internalización tendrá características determinadas por el sentimiento de gratificación o frustración que acompaña a la configuración inicial del vínculo, el que será entonces un vínculo “bueno” o un vínculo “malo”. Las mismas internalizadas y articuladas en un mundo interno, condicionarán las características del aprendizaje de la realidad. Este aprendizaje será facilitado u obstaculizado según

que la confrontación entre el ámbito de lo intersubjetivo y el ámbito de lo intrasubjetivo resulte dialéctica o dilemática. Es decir, que el proceso de interacción funcione como un circuito abierto, de trayectoria en espiral, o como un circuito cerrado, viciado por la estereotipia.

Para Pichón Rivière (2000) un vínculo es, entonces, "...un tipo particular de relación con el objeto; la relación de objeto está constituida por una estructura que funciona de una determinada manera accionada o movida por factores instintivos y motivaciones psicológicas...Esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un *pattern*, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto (Pág.35). Así tenemos dos campos psicológicos en el vínculo: un campo interno y un campo externo. Hay objetos externos y objetos internos; siendo posible establecer un vínculo, una relación de objeto con un objeto interno y también con un objeto externo.

Pichón Rivière (2000) va a definir el vínculo normal en función de la comunicación y el aprendizaje, la primera debe ser permanente, franca, directa y dialéctica, es decir, que los dos sujetos del vínculo, por el sólo hecho de entrar en relación, se modifican el uno al otro y viceversa. Y el segundo se da como consecuencia de la primera, ya que siempre que hay comunicación se aprende algo del otro.

EL VÍNCULO EN LA ESCUELA

Desde la Psicología Social, al hablar de aprendizaje como forma de la relación sujeto-mundo, siempre hay otro significativo y significativo que opera en ese proceso. Hay otro, articulado con nuestra necesidad, que facilita esa relación o la obstaculiza, la sostiene o la obtura. En esas condiciones de interrelación y dependencia objetiva se gesta un primer modelo de vinculación e interpretación de lo real.

Nos constituimos como sujetos desde el motor de las necesidades, que nos vuelcan sobre el mundo, pero desde la presencia, la ausencia, la mirada, la palabra, la necesidad, la fantasía del otro. A eso se lo llama “acción significativa del otro”, quien desde la gratificación o la frustración, la cercanía o la distancia, la permisividad y la aceptación o la prohibición o el rechazo nos sostiene y nos modela, siendo cada uno de esos actos, portador de un orden social que contiene y determina ese vínculo.

APRENDIZAJE Y SUS MODALIDADES

Una de las maneras de concebir al aprendizaje es como una forma de la relación sujeto-mundo, desde la psicología social. En esta propuesta se tiene un individuo que, desde el mismo momento del nacimiento inicia sus relaciones con el mundo gracias a otro sujeto, que interpreta sus necesidades y lo pone en contacto con el sector de la realidad que pueda satisfacerlas. Y así se comienza a apropiarse de esa realidad en un continuo proceso de aprendizaje. Pero no se la apropia materialmente: es una apropiación instrumental, a través del conocimiento. Según Pichón-Rivière (1984) *“el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad*

para transformarla”. Apropriarse instrumentalmente significa hacer propio algo aprendido para luego poder utilizarlo y actuar en otros ámbitos en una relación transformadora, es decir, implica la modificación de viejas estructuras por nuevas que otorgan una nueva lectura y forma de operar sobre el mundo que lo rodea. Por lo tanto, el proceso de apropiación constituye una forma de acercamiento, de relación entre el sujeto y el mundo. Desde la visión pichoniana, el sujeto es activo, protagonista de la historia, cognoscente en tanto aprehende rasgos de esa complejidad que es lo real.

P. Rivière (1988) expresa:

“El conocimiento como situación nueva implica la exigencia de una adaptación activa a la realidad, es decir, una reestructuración de los vínculos del sujeto. Todo proceso de la apropiación de la realidad o aprendizaje implica necesariamente la reestructuración de los vínculos y de las formas adaptativas establecidas por el sujeto. Frente a ésta exigencia emergen los miedos básicos: temor a la pérdida de los vínculos anteriores y temor al ataque de la nueva situación, en la que el sujeto no se siente instrumentado” (p. 193).

Toda institución, incluyendo la educativa, es un contexto relacionado con la emergencia de conflictos; a veces actúan como motor de cambios saludables. Otras, desencadenan perturbaciones que obturan los procesos de aprendizaje.

En Alicia Fernández (2004) encontramos similitudes con lo que expone Rivière en relación al aprendizaje. Para la autora, en el aprender es necesario un enseñante y un aprendiente que entren en relación. Esto es algo indiscutible cuando no se observan quiebres en el proceso de aprendizaje del alumno; sin embargo, suele

olvidarse, cuando de dificultades de aprendizaje se trata. Pareciera que el único que entra en juego es el aprendiente que fracasa. Como si no pudiese hablarse de enseñantes, o de vínculos que fracasan.

Alicia Fernández (2004) distingue a los términos de enseñante y aprendiente distintos de alumno y profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse. Posicionamiento que si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provea al sujeto, no está determinado por ellas.

La autora piensa al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro y con otros.

El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aún: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente.

El aprendiente se sitúa en la articulación de la información, el conocer y el saber, pero particularmente entre el conocer y el saber.

Para abrir un espacio de aprendizaje, el educador debiera reconocer su propio no-saber; en la medida en que piense sus propias necesidades, comprenderá la de los sujetos que a su cargo, buscan satisfacerla.

Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a «mostrar», a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad. Los maestros y profesores como enseñantes proporcionan un espacio saludable de aprendizaje cuando consiguen apelar al sujeto enseñante de los aprendientes. Es decir, cuando no sólo ni principalmente se coloquen en posición de aprender de los alumnos, sino cuando consideren que estos últimos conocen y saben. Ya que cada uno de nosotros se relaciona con el otro como enseñante, consigo mismo como aprendiente y con el conocimiento como un tercero de un modo singular.

En el modo en que una persona se relaciona con el conocimiento, se encuentra algo que se repite y algo que cambia a lo largo de toda su vida; a lo que Alicia Fernández (2007) llama modalidad de aprendizaje. Siendo el molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje. Es un molde, pero un molde relacional.

En la construcción de la modalidad de aprendizaje participa el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como un sujeto aprendiente y como un sujeto enseñante, y la significación que en el propio grupo familiar de origen se le haya dado al conocer. Así el infante va ir conformando tal molde. Es un molde móvil, que se va transformando con el uso. Precisamente, uno de los indicadores de alarma en relación con posibles problemas de aprendizaje es una modalidad de aprendizaje que se congela, rigidiza.

Continuando con el pensamiento de la autora la modalidad de aprendizaje opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándolos. De todos modos, la matriz sigue quedando como estructural.

En una modalidad de aprendizaje saludable, el niño “tendrá la posibilidad de... elegir entre las herramientas que tenga guardadas, otras que no acostumbra a usar, aunque no estén tan disponibles” (A. Fernández. 2007).

A esas diferentes estructuras organizativas de las herramientas y de las significaciones (que también funcionan como herramientas) se denominan modalidad de aprendizaje.

Cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje que, tal cual un idioma, puede distinguirse entre otros pero no obliga a todas las personas que lo hablan a decir ni pensar las mismas cosas.

La misma autora caracteriza tres modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen empobrecimientos del idioma del sujeto, en la medida en que lo obligan a repetirse, encadenándolo en el sufrimiento del no cambio perturbando así el aprendizaje:

- Hipo asimilación – hipo acomodación.
- Hiper asimilación – hipo acomodación.
- Hipo asimilación – hiper acomodación.

Hay una cuarta modalidad que debería nombrarse como un conjunto ilimitado de modo saludable que posibilitan el aprender:

- Alternancia variable asimilación – acomodación.

A continuación se explican los términos utilizados por Piaget (1969) de asimilación y acomodación como modo de describir las relaciones del organismo con el medio y el tratamiento que él va a ser de los mismos pensando en el operar de la inteligencia (citado en Alicia Fernández, 2007):

“Proceso de adaptación: tiene lugar cada vez que un intercambio particular entre el organismo y el medio modifica al primero. En este proceso de adaptación se ven dos componentes: la asimilación y la acomodación.

Asimilación: el organismo para incorporar a su sistema los valores alimentarios de las sustancias que absorbe, debe transformarlas. Por ejemplo, un alimento duro y con una forma clara, en el momento de comenzar a ser ingerido se transformará en blando e informe. Con el acontecer del proceso de digestión la sustancia perderá su identidad originaria hasta convertirse en parte de la estructura del organismo.

En síntesis, la asimilación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual los elementos del ambiente se alteran, para ser incorporados a la estructura del organismo.

Acomodación: el organismo, al mismo tiempo que transforma las sustancias alimenticias, para incorporarlas, también se transforma él mismo. Así, la boca (o el órgano correspondiente según la especie) deberá abrirse, el objeto deberá ser masticado y los procesos digestivos deben adaptarse a las propiedades químicas y físicas particulares del objeto. En síntesis, la acomodación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual el organismo se altera, de acuerdo con las características del objeto a ingerir.” (p.100 -101).

Pero cuando se trata no ya de un organismo, sino de un cuerpo, la situación se complica hasta para la propia relación con el objeto no es posible usar el esquema anterior. Menos aun cuando se trata de la relación sujeto-objeto a conocer.

Sara Paín (1982), (citado en Alicia Fernández, 2007), observa la constitución de diferentes modalidades en los procesos representativos cuyos extremos pueden describirse como hipoasimilación-hiperacomodación, hipoacomodación-hiperasimilación y explica estas modalidades del siguiente modo:

- “Hipoasimilación: los esquemas de objeto permanecen empobrecidos, así como también la capacidad de coordinarlos. Ello redundaría en un déficit lúdico, y en la disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora.
- Hiperasimilación: puede darse una internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que, en vez de permitir la anticipación de transformaciones posibles, desrealiza negativamente el pensamiento del niño.
- Hipoacomodación: aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia.
- Hiperacomodación: ha habido sobreestimulación de la imitación. El niño puede cumplir con las consignas actuales, pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa.” (p.103).

En relación a una modalidad de aprendizaje saludable podemos decir que no se puede esquematizar; esto se debe a que su característica central es la posibilidad de variación y de movimientos constantes entre la asimilación y la acomodación.

Con esa materia prima, el sujeto aprendiente que siempre es activo y autor, como lo expresara Rivière, va ir construyendo su modalidad de aprendizaje. También irá construyendo su inteligencia en el mismo terreno.

La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, de reestructurar los vínculos, 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.

DISTINTAS MIRADAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El concepto de *dificultades de aprendizaje* ha sufrido cambios y diferentes conceptualizaciones desde diversas miradas. Ander-Egg (1996), (citado en Bromberg y otros, 2008), analiza las causas de las dificultades a través del tiempo. En los ´60 giran en torno al individuo (fallas intelectuales, hábitos, actitudes, motivaciones), prescindiendo de la situación contextual o circunstancial. En los ´70, el origen de los “trastornos” pasa por la desigualdad social. En los ´80, se acentúa la mirada sobre el ámbito familiar (bagaje cultural, factores afectivos y comportamentales), remarcando los condicionamientos del entorno sobre el desarrollo personal. En lo ´90, se comienzan a rever los supuestos implícitos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se podría hipotetizar acerca del fracaso escolar en las últimas dos décadas reconociendo que el docente posee gran parte de la responsabilidad frente a la aparición de las dificultades en el aprendizaje. Desde las falencias en la formación profesional hasta la escasa crítica sobre la tarea de planificación, se hace

necesario un análisis continuo de las prácticas pedagógicas. El “aprender a aprender” es una herramienta que se construye en la interacción con un adulto, el compromiso del educador va desde la posibilidad de revisión de los modelos internos de vinculación con el mundo que poseen los alumnos hasta la ruptura con mecanismos instituidos tanto en la colegiatura educativa, como en la familiar; desde la reestructuración de estilos subjetivos de aprendizaje hasta la transformación de la cultura.

De esta manera están aquellos autores que delimitan los factores que provocan dichas dificultades en el alumno (orgánicos, madurativos, psicológicos, ambientales, etc.); y, aquellos que implícita o explícitamente, lo consideran como un “síntoma” en tanto expresión de otra situaciones (problemas emocionales, desventajas socio culturales).

Muchos aspectos en la conducción del aprendizaje si bien no producen dificultades de aprendizaje los refuerzan, por ejemplo una orientación didáctica no adecuada a los estilos de aprendizaje, desconocimiento de las barreras que impiden la adquisición de instrumentos cognitivos, relación docente-alumno.

En la presente investigación partimos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para aprender, es necesario dos personas (docente y alumno) que entren en relación; por ello aceptamos una definición de dificultades de aprendizaje que permita la flexibilidad entre estas variables (el que enseña, el que aprende y sus relaciones) no anclándonos en definiciones que hacen hincapié en uno u otro de los actores que entran en juego en el proceso de enseñar y aprender. Acordando con

Jacobo Feldman (2011) que entiende desde una perspectiva neurocognitiva como problemas de aprendizaje a:

“...aquellos niños, de inteligencia normal, que presentan fallas en la adquisición de ciertos instrumentos cognitivos necesarios para comprender, conceptualizar, retener y aplicar aprendizajes de los sistemas educativos masivos, a saber: procesos lingüísticos verbales, habilidades de la lectoescritura, estructuras lógicas, el manejo básico del número, la percepción visual, auditiva y táctil, la motricidad, la atención y la memoria. Estas deficiencias no son consecuencia de retardo mental, ni de déficit visual, auditivo o motor, o desventaja sociocultural o problema emocional, aunque también estos casos pueden presentar problemas de aprendizaje. Estos niños pueden aprender con métodos específicos adecuados a sus perfiles de dificultad cognitiva y llegar hasta los niveles más altos de los sistemas educacionales actuales” (Curso anual de postgrado *La evaluación y reeducación cognitiva en discapacidades del aprendizaje*).

Norberto Boggino en su libro “Los problemas de aprendizaje no existen” (2010) realiza un recorrido por distintas perspectivas conceptuales de las dificultades de aprendizaje exponiendo las de mayor pregnancia en el imaginario social, siendo éstas:

- En el sitio web más visitado, Wikipedia, “se engloba en la denominación de sujetos afectados por dificultades del aprendizaje, a todos aquellos escolares que, sin tener una inteligencia inferior a la media, discapacidad, falta de motivación, déficit sensorial o pertenencias a minorías étnicas o culturales, presentan resultados curriculares inferiores a la media, siendo destacado su

retraso y dificultad en alguno de los aprendizajes instrumentales: lectura, escritura o cálculo.(...) Las dificultades en el aprendizaje pueden ser temporales o permanentes” (p. 35).

- “En la Edición HTML Iniciación”, Carlos Gargantilla Domínguez expresa que: “Las dificultades de aprendizaje que manifiesta el alumnado a lo largo de su proceso educativo, han sido estudiadas desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos. El concepto de problema o retraso de aprendizaje es muy amplio... Su significado abarcaría cualquier dificultad notable que un alumno encontrara para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad. Cualquiera que fuera el factor determinante de este retraso. Los alumnos deficientes mentales, los que presentan deficiencias sensoriales y aquellos que presentan atrasos en un campo concreto, como la lectura, las matemáticas, entrarían en este colectivo, aunque no lo agotarían” (p. 36).
- “Mientras que, según el DSM-IV (Manual Estadístico de Trastornos Mentales), se afirma que “para diagnosticar a un niño dentro del ámbito de las dificultades del aprendizaje tiene que existir una discrepancia entre su nivel de inteligencia y sus resultados académicos”. En este marco se afirma que: “Los Trastornos de Aprendizaje (TA) han sido definidos por el Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM IV) y por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10). Clasificación de los trastornos de aprendizaje por el CIE-10 y el DSM IV TR.

CIE-10 (1993): *“...trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar: Trastorno específico de la lectura, Trastorno específico de la ortografía, Trastorno específico del cálculo, Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar, Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar, Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación”.*

DSM IV (1994): *“Trastornos específicos del aprendizaje: Trastorno de la lectura, Trastorno del cálculo, Trastorno de la escritura, Trastorno del Aprendizaje no especificado”* (p. 39).

Hasta aquí vemos que el concepto de “dificultades de aprendizaje” varía a lo largo del tiempo y según las distintas miradas tomándose, muchas veces, como sinónimo de otras categorías (por ejemplo: fracaso escolar) ya que se expresan en el mismo ámbito, el escolar.

Boggino (2010), por ejemplo, explica que el fracaso escolar es un “síntoma” relativamente nuevo, que aparece luego de que se instalara la obligatoriedad de la escuela primaria. La escuela es representante de la terceridad; cuando algo no anda bien allí, es como poner una dificultad en una gran vidriera que funciona como lente de aumento. En la mayoría de los casos, no es la escuela la que origina la dificultad, pero sí es la encargada de mostrarlo (p.39).

En la mayoría de estas definiciones se pone la mirada sobre el alumno que no aprende, más allá de las diferencias entre las mismas.

Algunos enfoques ponen énfasis en la inteligencia del alumno, otros en el desarrollo, otros en los obstáculos para el aprendizaje de algún tipo de conocimiento

(cálculo, escritura, etc.), otros en cuestiones fonoaudiológicas, psicológicas, etcétera, etcétera.

No podemos dejar de señalar que todas y cada una de ellas estarían planteadas desde el paradigma de la simplicidad, considerando como causa o problema, lo que hace o deja de hacer el alumno, o aquello que no le posibilita la meta pautada por la escuela.

No hay duda que el alumno constituye una de las dimensiones en juego ante esta problemática, y tendrán que ser evaluados aquellos componentes causales que se ponen en juego ante un nuevo aprendizaje, para que no continúen recayendo solamente el peso del no aprender en el alumno, es necesario rever las representaciones sociales respecto a este tema.

Alicia Fernández (2007) manifiesta que la interpretación de un conflicto, de un error o de un obstáculo en el proceso de aprendizaje, y las acciones que se desprendan de aquella, están íntimamente relacionadas con la concepción teórica y epistemológica que sustenta dicha interpretación. La misma situación puede ser considerada, por ejemplo, como una dificultad que, a su vez, tendrá que ser eliminado; o puede constituir una situación esperable y benéfica para el aprendizaje y la enseñanza, en tanto el error indica, precisamente, qué tipo de intervención pedagógica realizar.

Es a partir de las interpretaciones que un fenómeno cobra un sentido determinado u otro. Por ejemplo, podrá ser una dificultad de aprendizaje o un error constructivo que opera como indicador didáctico.

Consideramos necesario romper con la creencia de que enseñar implica aprender en términos absolutos y, consecuentemente, pensar que el aprendizaje supone un proceso de re significaciones de los conocimientos previos (escolares y no-escolares). Y, si esto último es cierto, la enseñanza tendrá que partir de los saberes e ignorancia del alumno, cualesquiera sean ellos, considerar todas las dimensiones posibles en juego, e ir brindando ayuda pedagógica para que el alumno vaya superando errores u obstáculos a lo largo del proceso de aprendizaje.

También la subjetividad del niño/a puede obturar el aprendizaje; y dichos obstáculos pueden adquirir la “forma” de síntomas que pueden remitir a campos disciplinares y profesionales que desborden la formación profesional del docente. Pero esto no habilita sólo a una derivación ni a que la dificultad sea “tratada” sólo por fuera de la escuela. Es aquí donde adquiere relevancia el trabajo en equipos interdisciplinarios para el abordaje del no aprender, pero siempre dentro del ámbito escolar.

La formación de equipos interdisciplinarios se torna un imperativo, ya que implica una interdiscursividad que se constituye a partir del abordaje de una situación determinada, con aportes de diferentes perspectivas disciplinares que procuren articularse para definir formas de intervención que tiendan a remover los errores, los obstáculos o, específicamente, los síntomas.

Alicia Fernández (2007) establece una diferencia conceptual entre el fracaso en el aprendizaje, anclado en el sistema educativo, al que, llamó fracaso escolar y el fracaso en el aprendizaje anclado en el niño y su medio familiar, llamándolo problema de aprendizaje.

Esta conceptualización que realiza surge a partir de constatar que a mediados de la década de 1960, gran cantidad de niños y niñas (muchos de ellos erróneamente diagnosticados como deficientes mentales) presentaban fracaso escolar o trastornos de aprendizaje sin padecer ningún trastorno neurológico anatómico ni funcional, ni déficit cognitivo.

Ofreciéndoles un cambio en el modo de enseñar de sus maestros, algunos de estos niños y niñas lograban aprender.

En esos casos, su trabajo se dirigía a abrir espacios de reflexión con los maestros, para que ellos pudieran realizar cambios de posicionamiento subjetivo que redundaran en lo pedagógico. Esos cambios debían darse en dos direcciones. Hacia sí mismos: para recuperar el propio placer de aprender y desde allí modificar la modalidad de enseñanza. Hacia sus alumnos: para investirlos del carácter de sujetos pensantes, capaces de aprender.

El hecho de que, a partir de los cambios en los maestros, los alumnos lograban aprender, indicaba de alguna manera que la dificultad previa respondía principalmente a la situación educativa. Por lo que analizaremos la incidencia de los enseñantes en relación a la modalidad de aprendizaje.

La modalidad de aprendizaje se construye en reciprocidad a las modalidades de enseñanzas de los enseñantes con los que el sujeto va interactuando, entre ambas se establece una relación de complementariedad.

Una modalidad de enseñanza saludable en los maestros favorecerá la constitución de modalidades de aprendizajes saludables en los niños.

Pero no se pueden indicar relaciones que impliquen un efecto determinado en la modalidad de aprendizaje, como si la modalidad de enseñanza fuese causa.

Ya que el niño es un sujeto activo y autor como lo afirma, también, Pichón Rivière.

Para que un niño pueda aprender, los adultos deben propiciarle un espacio donde él también se encuentre que también tiene algo que enseñar a otro, sean adultos o niños.

Se podría decir que una modalidad de enseñanza saludable se corresponde con una modalidad de aprendizaje saludable.

En relación a las modalidades de aprendizaje patógenas, es decir, una modalidad que se ha congelado, rigidizado, estereotipado, que ha perdido la plasticidad, se constituyen en relación con las modalidades de enseñanzas de los enseñantes que operan sobre el sujeto autor (aprendiente y enseñante), los efectos pueden ser muy diferentes.

Aún con personas con modalidades enseñantes saludables, a veces, pueden tener actitudes patogenizantes. Lo que va a marcar una estructuración de una u otra modalidad de aprendizaje y /o enseñanza patologizada es la rigidez, la presencia inamovible de un mismo modo de relacionarse con el conocimiento y con el otro, en todas y cualquier circunstancia.

Sólo si el enseñante simultáneamente “muestra y guarda”, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrán articularse con su saber.

Alicia Fernández (2007) expresa:

“Si en lugar de mostrar/guardar el conocimiento (es decir situarse ante el conocimiento como un tercero) el enseñante lo exhibe, se exhibe, exhibe; el aprendiente necesitará evitar tomar contacto con su productividad pensante, inhibiéndola. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “no me interesa”.

Si en lugar de mostrar/guardar el conocimiento (es decir enseñar) el enseñante lo esconde, se esconde, esconde, el aprendiente podrá significar su necesario mirar (pensar) como un espiar, con la carga de culpa que esto genera debe a veces, expiar sintomatizando su aprendizaje. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “no puedo”.

Si en lugar de mostrar/guardar el conocimiento (es decir, situarse ante él como un aprendiente) el enseñante lo desmiente, se desmiente, desmiente; el aprendiente podrá resignar, obturar, anular su posibilidad de pensar oligotimizándose, disfrazándose de oligofrénico. Se llega allí cuando el exhibir se junta con el esconder. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “no sé”.” (p.149).

Estos tres modos patógenos de circulación del conocimiento entre el aprendiente y enseñante pueden internalizarse en la estructura del sujeto, conformando una modalidad de aprendizaje que lo dificultará o lo fracturará. Sólo en estas tres situaciones se podría hablar de problema de aprendizaje.

Lo que aparecería como un supuesto problema de aprendizaje, la mayoría de las veces corresponde a un fracaso del sistema enseñante.

De ahí la importancia de la intervención psicopedagógica en la escuela para diferenciar fenómenos, que, mostrándose a veces de una manera parecida, responden a factores causales completamente diferentes, y necesitan por lo tanto un tipo de respuesta también diferentes.

El análisis de la patología del aprendizaje contribuiría para diferenciar un síntoma de la escuela, de un síntoma del niño, así como para poder intervenir a nivel de la escuela, cuando ésta produce el fracaso en los alumnos.

Al instalarse el sufrimiento del fracaso escolar, puede hasta llegar a desencadenar un síntoma o una inhibición que de otro modo no hubiera aparecido. Es decir, como forma reactiva de responder a un problema de enseñanza, el niño comienza a no aprender en la escuela pero al mantenerse el fracaso, al fin puede alterarse la modalidad de aprendizaje en sí (estructuralmente) y producir un problema del orden del síntoma o de la inhibición.

Recordemos que la modalidad de enseñanza de una persona está en relación, a su vez, con su propia modalidad de aprendizaje. Para poder cambiar la modalidad de enseñanza, se necesita cambiar la modalidad de aprendizaje.

Cuanto más saludable sea la modalidad de aprendizaje de una persona, más posibilidad tendrá de construir modalidades de enseñanza posibilitadoras para el aprendizaje de los otros.

VÍNCULO – APRENDIZAJE Y SUS DIFICULTADES

El aprendizaje para Pichón Rivière está estrechamente vinculado con su noción de vínculo ya que el proceso de aprendizaje implica una acción y por lo tanto, una relación con el objeto.

Pichón Rivière en su teoría del vínculo (2003) expresa:

“El vínculo es un concepto instrumental en la PSICOLOGÍA SOCIAL que tomó una determinada estructura y que es manejable operacionalmente. El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacio determinados. Por ello el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de rol, de estatus y de comunicación” (p. 47).

Los roles no son estáticos sino rotativos entre el que enseña y el que aprende ya que el proceso de enseñanza no es transmitir un saber sino intercambiar, aprender del otro y de su particular manera de ver y concebir la realidad.

Para el autor la cuestión del vínculo es central, así como también la comunicación.

Vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente. Cuando el sujeto los vivencia de manera disociada habrá que indagar en los modelos comunicacionales aprendidos y en las matrices de aprendizaje configuradas en su historia a partir de las experiencias de satisfacción o frustración. Las formas en que fueron percibidas, representadas y vivenciadas operan al momento del vínculo con el nuevo objeto.

Todo vínculo es visto por Pichón como bicorporal ya que necesita de otro, de una relación de dos y es tripersonal al mismo tiempo porque en toda interacción siempre hay un tercero, desde el psicoanálisis remite a la relación edípica (triángulo). En el aprendizaje ese tercero es el obstáculo epistemofílico, Waisbrot y García (citado en Ritterstein, 2008) afirman que “... es una dificultad para amar al objeto de conocimiento. Una dificultad para interactuar, para acercarse o alejarse de él” (p. 3).

Pichón plantea que en el acto de aprendizaje también este obstáculo epistemofílico es la ansiedad ante el cambio. En el progreso del conocimiento emerge como dificultad el temor a lo nuevo y está relacionada con implicancias del orden afectivo. Es decir, es una dificultad interna que opera en el sujeto en el proceso de apropiación instrumental de la realidad, y le impide interactuar con el objeto de conocimiento, ya sea para acercarse o alejarse de él.

Como explicamos en matrices de aprendizaje, el proceso de aprendizaje no es lineal en el sentido de que por la actividad generada desde el individuo éste se apropia sin más de la realidad. Se dan movimientos de alternancia (asimilación-acomodación) entre el avance, el surgimiento de obstáculos, el retroceso, la búsqueda del sostén en el apoyo del interlocutor.

Este esquema de aprendizaje (matriz de aprendizaje que se ha configurado), incluye las fases de avance-crisis-retroceso-avance, pero también el carácter vincular de ese proceso, la idea de un interlocutor sostén. Se puede imaginar entonces, estas fases en el caso de que el sujeto se encuentre investigando, al recabar información puede desencadenarse la ansiedad ante lo nuevo, comenzándose a vivir como una situación de confusión, de impotencia, recurriéndose en ese momento al interlocutor

(externo o interno) y desde él, se puede asimilar el objeto de conocimiento y transformarlo, transformándose a la vez a sí mismo, y experimentando placer en la apropiación.

A la vez el interlocutor en su apoyatura nos significa: el avance puede ser significado como un logro o como un abandono; el obstáculo, la frustración o el retroceso como algo normal y desde allí sostener un nuevo intento a partir de la mirada del otro que nos significa como alguien que puede o puede significarse como un fracaso, especialmente desde las perspectivas que no toleran el error y volverse entonces hacia el aprendiz como a quien-nunca-puede. Por eso la función yóica implica una mirada que nunca es neutra, sino plenamente significativa, y nos condiciona. El Otro, puede por lo tanto, facilitar u obstaculizar el aprendizaje; permitir la progresiva autonomía del que aprende o someterlo, transmitiendo desconfianza hacia el mundo y menoscabando la confianza en sí mismo del sujeto. Puede adoptar una posición de apoyatura afectiva o de distancia e indiferencia, que potencia el temor por falta de continencia. Puede, en fin operar positiva o negativamente.

El interlocutor externo es luego internalizado y se proyecta en otros, compañeros, maestros, pareja, que se constituyen en herederos de la relación vincular primaria.

Como en el caso de la madre, la docente asume una función de sostén, una apoyatura vincular en el aprendizaje que el niño realiza. El aprendizaje se da en un ámbito vincular social, donde el docente necesita desarrollar una actitud afectiva y a la vez comprometida que consiste en una modalidad específica de relación con los sujetos de aprendizaje: centramiento en el otro, que le brinde la posibilidad de

resonancia y desciframiento de sus necesidades, lo que le permitirá una adaptación activa a esas necesidades.

A partir de esa posibilidad podrá ejercer la función de mostración del objeto de conocimiento. Así se inicia el proceso de aprendizaje caracterizado como una secuencia de avances, obstáculos, crisis, retrocesos. Si el docente es capaz de desciframiento, puede reconocer los obstáculos y brindar ayuda continente. En este caso ejercerá la función discriminadora que facilita la captación de las semejanzas así como las exclusiones necesarias. Es una ayuda en la actividad de búsqueda y exploración. Pero estas dificultades deben ser decodificadas por el docente y de vueltas transformadas por la ayuda didáctica ideada.

La ayuda contingente sólo puede brindarse cuando el docente es capaz de detectar, por la evaluación permanente, las necesidades de los alumnos. Si se gesta un obstáculo en el aprendizaje, la ayuda tiene que llegar antes de que se alcance altos niveles de frustración que paralicen la actividad cognoscente. De lo contrario se provoca la disociación placer, actividad, pensamiento, y se produce el estancamiento del aprendizaje. La actividad del niño tiende a disociarse del pensar. Es una actividad mecánica y estereotipada, con la que el sujeto se defiende de la ansiedad que produce los montos de la frustración. Sorteando el conflicto, pero no lo resuelve.

Si el docente no ha podido descifrar las necesidades, si no ha diagnosticado el error no puede ayudar en la reconstrucción de la noción. Pero, a la vez, no ha identificado el origen del error el docente fabrica el fracaso a través de normas de excelencia que forman parte de las representaciones docentes. Así mismo, cuando la maestra acepta o rechaza la tarea del alumno, otorga significación a la experiencia. Y

en ese ámbito vincular social que es el grupo escolar, la significación que otorga el docente es leída por los alumnos en el proceso comunicacional de gestos, miradas, intercambios verbales, etc. El fracaso se lee desde el docente, todos asumen el significado y el sujeto del fracaso se significa así mismo como un fracasado, aquel-que-nunca-puede.

El docente juega un papel fundamental, en tanto pasa a ser sujeto representativo, figura de identificación para el alumno. Los sujetos, docente-alumno, son los actores que resignifican en la interrelación, la historia particular que acompañará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación docente-alumno es sumamente complicada y aun cuando el docente crea que lo único que hace es enseñar una materia, el rol que él está desempeñando es aún más complejo, escapa a su control consciente y tiene consecuencias de gran importancia.

Cada educador aporta al hecho educativo, su propia ideología: transmite o deja al descubierto una carga valorativa, de la cual parte será introyectada por los aprendientes. Sin embargo, quedan también elementos no explicitados en la relación, y que inconscientemente se filtran en la escena que se mencionaba; en muchas oportunidades, “por debajo” de esa supuesta entrega existe un vínculo restrictivo. Y latentemente, aspectos no tan saludables comienzan a atravesar la trama de relaciones.

Bohoslavsky, 1971 (citado en Bromberg, A. Kirsanov, E. Longueira Puente, M. 2008) describe tres tipos de vínculos que definen las relaciones humanas:

- a. Dependencia: basado en el modelo intergeneracional, por ejemplo padres-hijos; maestros-alumnos.
- b. Cooperación o Mutualidad: fundante del modelo intersexual, por ejemplo de pareja y fraternal.
- c. Competencia o Rivalidad: puede manifestarse en cualquiera de los dos tipos de vínculos anteriores. (p.116).

Operativamente hablando, Bohoslavsky dice que la relación “más natural” es la de dependencia. El docente, supuestamente, al saber más, puede guiar y conducir el proceso de aprendizaje de otro. También, busca sacudir el inconsciente del sujeto a la hora de enfrentarse con un obstáculo en la tarea. Muchas veces, protege de las equivocaciones; otras, “se corre” del lugar para permitir el surgimiento de la pregunta cuestionadora del alumno. Sin embargo, no siempre este vínculo de dependencia resulta ser el más sano; si el docente se posiciona en la omnipotencia que otorgaría el “saber es poder”, el que aprende queda relegado a la oscuridad del “no saber”. De aquí, el establecimiento de una relación alienante, donde sólo es posible apropiarse de un determinado modelo, el que transmite el enseñante.

En cuanto al vínculo de cooperación o mutualidad, en la díada educativa, en una determinada perspectiva, sería favorable la mutualidad que existe entre dos o más que aprenden; por esto, el trabajo en grupo es sumamente enriquecedor y posibilita la construcción de los modelos internos. Sin embargo, cabe pensar que la fraternidad en la relación docente-alumno no genera una socialización óptima. Latentemente, reproduce formas vacías de vinculación. El aprendiente no busca ni

demanda un “par” por parte del educador; por el contrario, necesita otro al cual interrogar para cubrir su falta.

El vínculo de competencia desde una visión operativa, favorece la no aceptación de la castración intelectual; la posibilidad de romper con una relación de sometimiento a la autoridad, para generar un pensamiento crítico y autónomo. Y desde lo patológico de la relación, la rivalidad puede ser usada como instrumento de coerción, escondiendo la violencia y la agresión por debajo del supuesto amor que está presente en la entrega educativa.

Las modalidades de coerción en educación son abundantes: desde la restricción física hasta el propio estilo vincular. Uno de los múltiples caminos para sanear el rol podría ser el circular por la necesidad de abandonar una relación fundada en el verticalismo, para dar lugar a un “estar entre”, entre un sujeto que quiere aprender, que busca, y un objeto de conocimiento que deja atraparse por aquel que lo interroga.

Por otra parte, Ida Butelman (1991) sostiene que en el análisis de las dificultades escolares se puede observar el problema desde dos perspectivas: una amplia, donde el surgimiento de la conflictiva obedece a fallas en la comunicación formal, y otra restringida, donde se piensa en un modo de relación del sujeto con la institución, que re-edita estilos adquiridos en el núcleo familiar.

Todo aprendizaje implica sucesivas identificaciones, el docente no se centra únicamente en una tarea informativa; busca como propósito más trascendental, la aceptación por parte de los aprendientes de un estilo, una modalidad que les permita el enriquecimiento de la propia matriz. El “modelo” que consciente o

inconscientemente ofrece el educador actúa como “mostrador”, donde el sujeto/grupo “seleccionará” e interiorizará aquellos valores que nutran su personalidad.

Para que esta dinámica de aprendizaje se ponga en acción, es necesaria la conformación de un encuadre de tarea donde el establecimiento de los roles permita un intercambio dialéctico y no dilemático. El docente funciona como una especie de “pantalla”, de donde otro (niño) comienza a proyectar modos de relación adquiridos en distintos contextos (simultáneos al escolar). Si hay auténtico aprendizaje, algunas de estas pautas se re-plantearán y se posibilitará la introyección de otros “modos de pensar-hacer-actuar”.

Pero no siempre se logra una comunicación saludable entre los miembros de la pareja educativa, en muchas ocasiones se distorsiona la relación y surge el problema. Los roles, por diversas circunstancias, comienzan a transformarse en menos flexibles, el espacio y el tiempo del aula se tornan rutinarios, la tarea de enseñar y aprender se convierte en “aburrida”, el apropiarse del “modelo” empieza a dejar de ser una aventura.

Tanto el docente como el aprendiente inician una repetición de conductas, creando mecanismos de intención que desembocan en alguna dificultad.

Muchos docentes buscan una interpretación de la dificultad como producto del mismo sujeto de aprendizaje o como falla del sistema familiar de donde es emergente. Si bien el planteo de estas hipótesis son válidas, generalmente queda entre paréntesis u obturada, la pregunta que compromete al propio educador.

CAPÍTULO 3:

CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA DE MODALIDAD COMÚN EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

ENCUADRE POLÍTICO EDUCATIVO, SEGÚN DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2011).

El Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Entre Ríos (2011) se sustenta en diferentes normativas. La Constitución de la Provincia de Entre Ríos, establece: “La educación es el derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarios en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre, igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa. El Estado asume la obligación primordial e indelegable de proveer a la educación común, como instrumento de movilidad social, con la participación de la familia y de las instituciones de gestión privada reconocidas. Promueve la erradicación del analfabetismo, imparte la educación sexual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, garantiza el acceso universal a los bienes culturales y a la vinculación ética entre educación, trabajo y ambiente.”²

² Constitución Provincial de Entre Ríos, Sección X, Artículo 257.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional en su artículo 27° establece que: “La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común”.³

Y la Ley de Educación Provincial dispone “el Sistema Educativo Provincial y regula el ejercicio del derecho humano, personal y social de enseñar y aprender consagrado constitucionalmente para todos los habitantes del territorio entrerriano”.⁴

La misma Ley Provincial de Educación en el CAPÍTULO IV de EDUCACIÓN PRIMARIA establece que en los artículos que:

“La educación Primaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social a la educación”.⁵

Son objetivos de la Educación Primaria:⁶

- a) Asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria de conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y su resultado.
- b) Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación de las ciencias sociales, la matemática, las ciencias

³ Ley de Educación Nacional N°26.206. Argentina.

⁴ Ley Provincial de Educación N° 9.890. Título I. Capítulo I. Artículo 1°. Entre Ríos. Argentina.

⁵ *Ibidem*. Art. 29°.

⁶ *Ibidem*. Art. 30°.

naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

- c) Promover la función socializadora de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural.
- d) Propiciar el conocimiento y la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural y natural local, regional y nacional.
- e) Promover la formación artística y artesanal, la educación física y el deporte, como componentes indispensables del desarrollo integral de la persona y de los grupos, como formas de expresión e interacción social y ética.
- f) Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y de cooperación, construyendo formas pacíficas y racionales de resolución de conflictos.
- g) Promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y de responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza y las posibilidades de aprender.
- h) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS, SEGÚN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2011).

La Educación Primaria en nuestra provincia, cuenta con una estructura de seis años de duración, organizada en dos ciclos de tres años cada uno, a partir de los seis años de edad, tal como se enuncia en la Ley de Educación Provincial N° 9.890.

Así mismo con el objetivo de lograr mayor inclusión educativa y continuidad en la trayectoria escolares es de relevancia pedagógica y social la articulación con el Nivel Inicial en su sala de cinco años y con el 1er. año del Ciclo Básico Común del Nivel Secundario.

La perspectiva de la escuela primaria hoy, ofrece la modalidad de la estructura ciclada como alternativa superadora de la estructura rígida de lo graduado, otorgando movilidad y comprensión del tiempo, propio de los procesos implicados en los aprendizajes escolares, el que no puede ser concebido como monocrónico, es decir como tiempo regular y único.

LOS SUJETOS DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA, SEGÚN DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2011).

Es cuestión central en la formulación del Diseño Curricular⁷ del Nivel pensar en el sujeto pedagógico.

Cada sujeto construye su identidad en relación con otros y a partir de múltiples experiencias. No es posible entonces hablar de la infancia como concepto capaz de abarcar todas las manifestaciones y procesos involucrados en lo infantil. Más bien se debería hablar de la existencia de múltiples infancias en virtud de la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales.

⁷ Diseño Curricular de Educación Primaria. Consejo General de Educación. Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Gobierno de Entre Ríos. 2011.

En el marco de una concepción relacional, el sujeto pedagógico se configura en el vínculo entre el docente y el alumno. Es en el acto educativo donde se establecen las relaciones que ponen como eje la enseñanza asumida desde la perspectiva de la complejidad y de las singularidades en juego.

En suma, la concepción relacional del sujeto pedagógico sitúa el vínculo del docente y el alumno, en la dimensión de las múltiples relaciones que se establecen entre los diversos sujetos sociales que ingresan e interactúan en la escuela.

PARTE II: ENCUADRE METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: TRABAJO DE CAMPO

Tipo de investigación

Para el estudio de las modalidades de vincularse del docente, se requerirá, por su especificidad, el desarrollo de una metodología de corte cualitativo, que permita acceder a ellas a través del análisis del discurso y las acciones.

Delimitación de la muestra

Para llevar adelante el trabajo de campo se trabajó con instituciones educativas que, en el momento de realizar la investigación estuvieron accesibles a nuestras posibilidades contando, además, con la apertura de sus directivos; las cuales pertenecen al departamento Paraná, provincia de Entre Ríos. Dos instituciones son escuelas públicas y las otras dos restantes son escuelas públicas de gestión privada; a fin de preservar la identidad de cada una de las mismas serán nombradas como escuela “A”, “B”, “C” y “D” respectivamente.

- La escuela “A”, según datos obtenidos del P.E.I. (2013), recibe a niños/as de familias de clase media con un nivel sociocultural medio-alto. En la actualidad cuenta con 24 secciones de grado entre ambos ciclos (cuatro por grado); cuatro secciones Salas de 4 años y cuatro secciones de Salas de 5 años de Nivel Inicial; siendo la matrícula escolar de 748 alumnos. Se organiza de la siguiente manera: Nivel Inicial: una sala en cada turno. 1º Ciclo: Turno

tarde. 2º y 3º Ciclo: Turno mañana. En la actualidad cuenta con alumnos integrados con capacidades diferentes siendo atendidos en su mayoría por maestras integradoras.

- La escuela “B” de la ciudad de Paraná, cuenta con 281 alumnos distribuidos entre el turno tarde y mañana en 28 secciones de grado (cuatro por grado); 2 secciones de sala de 3 años, 2 secciones de sala de 4 y, 2 secciones de 5 años.

En la caracterización de la población escolar plasmada en el P.E.I. (2013) la institución recibe a niños de familias con numerosos integrantes. Las mismas se caracterizan por ser de escasos recursos y contar con necesidades básicas insatisfechas. Algunas de las familias que forman parte de la comunidad son de bajo nivel socio-cultural y viven en un entorno social de alta vulnerabilidad y riesgo. En este sentido, existen algunos padres analfabetos o semi-analfabetos.

Por otro lado la institución educativa constituye el único medio de socialización, sucede que en los barrios cercanos no existen clubes o escuelas de deporte donde los niños puedan ser contenidos.

- La escuela “C” de la ciudad de Paraná, según P.E.I. de la institución (2013), cuenta con 430 alumnos funcionando en el turno mañana, con 18 secciones de grado (tres por grado) de primer y segundo ciclo.

- La escuela “D” de la ciudad de Paraná recibe a 426 alumnos distribuidos en 18 secciones de grado (tres por grado) de primer y segundo ciclo (P.E.I. 2013).

El universo serán los docentes y alumnos de ambos sexos de primer grado de las escuelas de modalidad común de nivel primario.

La población es la totalidad de los alumnos que asisten a primer grado de las escuelas A, B, C y D de modalidad común de nivel primario de ambos sexos que el docente presume con dificultades de aprendizaje y sus docentes de la ciudad de Paraná. A tal efecto, se observaron quince (15) grupos de primer grado.

La muestra se conformó con veintiséis (26) alumnos de primer grado de las escuelas “A”, “B”, “C” y “D” de la ciudad de Paraná, de modalidad común de nivel primario de ambos sexos que el docente presume con dificultades de aprendizaje y sus catorce (14) docentes.

El recorte realizado para la conformación de la muestra fue tomar a niños en su primer año del nivel primario entendiendo que el mismo presenta características diferentes al nivel anterior (nivel inicial).

La muestra se seleccionó tomando como criterios de inclusión a los niños de ambos sexos que el docente presume con dificultades de aprendizaje que cursan el primer grado de las escuelas “A”, “B”, “C” y “D” de la ciudad de Paraná, los siguientes:

- Niños que el docente presume que presentan dificultades en la adquisición de ciertos instrumentos cognoscitivos necesarios para comprender, conceptualizar, retener, aplicar aprendizajes de los sistemas educativos masivos. Estas deficiencias no son consecuencias de retardo mental, déficit visual, auditivo, motor o problema emocional diagnosticados.

- Para los docentes el criterio para formar parte de la muestra será suficiente estar a cargo del grupo de alumnos de primer grado de las escuelas “A”, “B”, “C” y “D”.

Los espacios-escenarios a observar serán la situación áulica y los indicadores:

- ✓ Las estrategias que utiliza el docente para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje en relación a espacios, tiempos y metodologías.
- ✓ Las expectativas que tienen los docentes sobre los diferentes logros (individuales, sociales y pedagógicos) de los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- ✓ Aspectos actitudinales del alumno con dificultades de aprendizaje ante distintas situaciones (cambios de humor, conductas evasivas, pedido de ayuda, entre otras).
- ✓ Algunos rasgos de la comunicación, verbal y no verbal, los gestos, tono de voz, para poder luego, interpretar el significado de las palabras y los modos de vinculación del docente y del alumno/a con dificultades de aprendizaje.
- ✓ La flexibilidad del docente, como habilidad para cambiar su estructura de poder y adaptarse a las necesidades de los alumnos.
- ✓ La cohesión entre el docente y el alumno con dificultades de aprendizaje, incluyendo conceptos de sostén, motivación mutua y cooperación.

Técnica de recolección de datos

- ✓ Técnica de observación no participativa

Como instrumento de observación se utilizará un Guía de observación estructurada:

Guía de Observación

PUNTOS DE OBSERVACIÓN	CATEGORÍAS A LAS QUE RESPONDE
- El docente organiza actividades grupales para estimular al alumno a trabajar en grupo.	Aprendizaje – Matriz de Aprendizaje
- El docente desalienta comentarios descalificantes entre alumnos a través del diálogo apelando a la reflexión.	Vínculo
- El docente utiliza un tono de voz cálido cuando debe volver a explicar al alumno.	Vínculo
- El docente reconoce verbal y corporalmente (palmada, sonrisa, etc.) a los alumnos que ayudan al alumno con dificultades de aprendizaje de primer grado.	Vínculo
- El docente establece contacto físico positivo (tocar la cabeza, dar una palmada, etc.) con el alumno.	Vínculo – Matriz de Aprendizaje

- El docente alienta proximidad física (permitiendo la ayuda espontánea, sugiriendo el acercamiento) entre los alumnos y el alumno con dificultades de aprendizaje de primer grado.	Vínculo – Aprendizaje
- El docente estimula a los alumnos, a ayudarse entre sí propiciando actividades conjuntas, trabajo grupal, entre otros.	Aprendizaje
- El docente muestra respeto por los sentimientos (frustraciones, inseguridades, etc.) del alumno siendo amable y paciente.	Vínculo – Matriz de Aprendizaje
- El docente se mueve por el aula en respuesta a las necesidades de los alumnos.	Aprendizaje – Vínculo
- El docente acepta sugerencias de alumnos.	Matriz de Aprendizaje – Vínculo
- El docente pregunta a los alumnos su opinión acerca de las actividades en ejecución.	Aprendizaje – Vínculo
- El docente responde a las necesidades manifiestas de los alumnos.	Vínculo – Aprendizaje
- El docente escucha a los alumnos sin interrumpir.	Matriz de Aprendizaje

- El docente mira directamente al alumno cuando habla.	Matriz de Aprendizaje – Vínculo
- El docente alienta a los alumnos a hablar por sí mismos.	Vínculo – Aprendizaje
- Los mensajes verbales del docente son coherentes con sus acciones no verbales.	Matriz de Aprendizaje
- El docente estimula al alumno a expresar sus sentimientos a través de la escucha y el diálogo.	Vínculo
- El docente imposibilita el trabajo autónomo del alumno permaneciendo pendiente de éste (por ejemplo solicitándole explícitamente que espere a resolver la actividad con la ayuda de otro).	Matriz de Aprendizaje – Vínculo
- El docente si no es requerido por el alumno no supervisa la tarea que se realiza.	Matriz de Aprendizaje – Vínculo
- El docente se anticipa a la manifestación espontánea del alumno, por ejemplo solicitar un elemento a un compañero; pedir permiso para ir al baño.	Matriz de Aprendizaje – Vínculo
- Alumnos ayudan a otros alumnos.	Aprendizaje
- El alumno demanda al docente ante diferentes situaciones que se le presentan.	Vínculo – Aprendizaje

✓ Técnica de Encuesta semi abierta

Como instrumento de ésta técnica será el cuestionario, el mismo estará dirigido a todos los docentes de la muestra.

Los ítems del cuestionario serán de nuestra propia autoría.

Cuestionario a docentes de alumnos que el mismo presume con dificultades de aprendizaje, de primer grado de escuelas de modalidad común nivel primario:

Nota: en aquellas preguntas con opciones marcar con una cruz (X)

1- ¿Ud. cree que tiene en su grupo-clase alumnos con dificultades de aprendizaje?

2- Algunos de sus alumnos Ud. cree que tienen dificultades de aprendizaje porque:

A)- Salvando deficiencias orgánicas, psicológicas, porque están sin incentivación y/o no les gusta la escuela.

B)- Falta de maduración.

C)- Falta de apoyo familiar (no asistir a reuniones de padres, falta de materiales de trabajo de forma recurrente, incumplimiento de sugerencias dadas por la institución) en la trayectoria escolar de su hijo.

D)- Tienen bloqueos emocionales. Las familias poseen problemas no resueltos y los trasladan a los chicos.

E)- El docente se vincula de manera rígida con el alumno desencadenando aspectos no tan saludables para el aprendizaje.

3- ¿Qué tipo de vínculo considera Ud. que tiene con su/s alumno/s con dificultades de aprendizaje? (Justifique su respuesta)

A)- Muy bueno

B)- Bueno

C)- Regular

D)- Malo

4- ¿Incide en el alumno con dificultades de aprendizaje el vínculo con su docente? ¿Por qué?

5-¿Qué relación encuentra Ud. entre “dificultades de aprendizaje” y “vínculo”?

6- Enseñar para Ud. es:

A)- Permitir que otro obtenga sus conocimientos, usando sus experiencias previas; con orden, disciplina, respeto.

B)- Acompañar al educando en sus procesos de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes.

C)- Demostrar distintas cosas, resolver una situación, que reflexionen, descubran, y planteen desafíos.

7- Aprender para Ud. es:

A)- Adquirir un conocimiento, utilizando distintas estrategias.

B)- Adquirir lo que culturalmente impone la política educativa de un país.

C)- Internalizar, socializar un conocimiento.

8- Su magisterio/profesorado fue:

A)- Excelente. Tuve muy buenos profesores. Había orden.

B)- Lindo, pero cuando termine me di cuenta de que podría haberlo aprovechado más. Me di cuenta de que la escuela era otra cosa.

C)- Bastante teórico. No tuve muchas experiencias prácticas.

9- ¿Utiliza en sus prácticas educativas las herramientas que le brindó el profesorado?

10- ¿Cómo es su estilo personal de aprendizaje?

A)- Visual.

B)- Auditivo

C)- Pragmático (práctico)

11- ¿En su modalidad de enseñanza prioriza el mismo estilo que Ud. tiene de aprender?

✓ Pruebas Proyectivas

Como instrumento de ésta técnica será el Test “Pareja Educativa” de Jorge Visca (la prueba estará dirigida a todos los alumnos que el docente presume con dificultades de aprendizaje de la muestra).

Se solicitó permiso a los padres y docente del grado para retirar momentáneamente del aula a los alumnos y alumnas que cumplan con los criterios de admisión de la muestra a un aula disponible físicamente para llevar a cabo la prueba. Las mismas se tomaron en un rango de 15’ a 25’aprox.

La Epistemología Convergente tomó dicho test de las autoras Malvinas Oris y Ma. Luisa S. de Ocampo, quienes lo usaron para la evaluación de jóvenes que ingresaban al nivel medio. Paulatinamente y con el tiempo su aplicación se extendió

a niños y adolescentes de escuelas primarias que presentaban dificultades de aprendizaje. Extendiéndose su aplicación en Brasil donde fue muy empleado por psicopedagogos y psicólogos clínicos.

El objetivo del test “Pareja educativa” es investigar el vínculo de aprendizaje; que puede ser abordado investigando la relación: a) con los objetos de aprendizaje, b) con quien enseña y c) de quien aprende consigo mismo, en dicha situación. En nuestro trabajo se abordó el vínculo de aprendizaje en relación a quien enseña.

Los materiales utilizados son: hojas blancas, lápiz negro y goma.

El procedimiento consiste, primero, en pedirle al entrevistado que dibuje dos personas: una que enseñe y otra que aprende. Luego se le solicita (cuando ha terminado el dibujo) que indique cómo se llaman y qué edad tienen. Por último, se indica que dé un título al dibujo y relate lo que está pasando. (Visca, Jorge. “Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas”. 2ª. Edición corregida y aumentada. Edición del Autor. Bs. As. 1995.)

CAPÍTULO 5:

ANÁLISIS DE DATOS

Las categorías que se describen a continuación reflejarán las distintas modalidades de vincularse del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario. Dichas categorías oscilarán desde una modalidad de vincularse totalmente flexible a una modalidad de vincularse totalmente rígida.

Los indicadores que mostrarán una modalidad de vincularse totalmente flexible serán los que fueron observados en la situación áulica, siendo estos:

- El docente organiza actividades grupales para estimular al alumno a trabajar en grupo.
- El docente utiliza un tono de voz cálido cuando debe volver a explicar al alumno.
- El docente reconoce verbal y corporalmente (palmada, sonrisa, etc.) a los alumnos que ayudan al alumno con dificultades de aprendizaje de primer grado.
- El docente alienta proximidad física (permitiendo la ayuda espontánea, sugiriendo el acercamiento) entre los alumnos y el alumno con dificultades de aprendizaje de primer grado.
- El docente establece contacto físico positivo (tocar la cabeza, dar una palmada, etc.) con el alumno.
- El docente estimula a los alumnos, a ayudarse entre sí propiciando actividades conjuntas, trabajo grupal, entre otros.

- El docente muestra respeto por los sentimientos (frustraciones, inseguridades, etc.) del alumno siendo amable y paciente.
- El docente se mueve por el aula en respuesta a las necesidades de los alumnos.
- El docente acepta sugerencias de alumnos.
- El docente pregunta a los alumnos su opinión acerca de las actividades en ejecución.
- El docente responde a las necesidades manifiestas de los alumnos.
- El docente escucha a los alumnos sin interrumpir.
- El docente mira directamente al alumno cuando habla.
- El docente alienta a los alumnos a hablar por sí mismos.
- Los mensajes verbales del docente son coherentes con sus acciones no verbales.
- El docente estimula al alumno a expresar sus sentimientos a través de la escucha y el diálogo.
- El docente imposibilita el trabajo autónomo del alumno permaneciendo pendiente de éste (por ejemplo solicitándole explícitamente que espere a resolver la actividad con la ayuda de otro).
- El docente si no es requerido por el alumno no supervisa la tarea que se realiza.
- El docente anticipa a la manifestación espontánea del alumno, por ejemplo solicitar un elemento a un compañero; pedir permiso para ir al baño.
- Alumnos ayudan a otros alumnos.

- El alumno demanda al docente ante diferentes situaciones que se le presentan.

Por el contrario, los indicadores que reflejarán una modalidad de vincularse totalmente rígida serán los mismos indicadores mencionados más arriba utilizados para la descripción de una modalidad totalmente flexible, expresados de forma antagónica.

De esta manera se obtuvieron cinco categorías:

Modalidad de vincularse del docente	Totalmente Flexible	Mayor Flexibilidad-Menor Rigidez	Igual Flexibilidad-Igual Rigidez	Menor Flexibilidad-Mayor Rigidez	Totalmente Rígida
Porcentaje	100 - 81 %	80 - 61 %	60 - 41 %	40 - 21 %	20 - 0 %

El cuadro I “Modalidades de Vincularse del Docente” mostró a cada docente dentro de una de las categorías, según el registro de los puntos observados. Cabe aclarar que se tomó como totalidad de los indicadores los puntos observados. Aquellos que no estuvieron presentes al momento de la observación quedaron por fuera del análisis para esta investigación.

Cuadro I: Modalidades de Vincularse del Docente según la técnica de observación.

Modalidad de vincularse del docente	Totalmente Flexible 100 - 81 %	Mayor Flexibilidad-Menor Rigidez 80 - 61 %	Igual Flexibilidad-Igual Rigidez 60 - 41 %	Menor Flexibilidad-Mayor Rigidez 40 - 21 %	Totalmente Rígida 20 - 0 %
Docentes					
Docente N° 1				De 20 PO, 6 son F.	
Docente N° 2	De 18 PO, 17 son F.				
Docente N° 3	De 21 PO, 20 son F.				
Docente N° 4				De 19 PO, 6 son F.	
Docente N° 5			De 17 PO, 9 son F.		

Docente N° 6				De 18 PO, 6 son F.	
Docente N° 7			De 15 PO, 7 son F.		
Docente N° 8	De 16 PO, 15 son F.				
Docente N° 9	De 18 PO, 17 son F.				
Docente N° 10	De 18 PO, 18 son F.				
Docente N° 11	De 22 PO, 22 son F.				
Docente N° 12	De 19 PO, 18 son F.				
Docente N° 13	De 21 PO, 17 son F.				
Docente N° 14		De 20 PO, 15 son F.			

Referencias: PO (Puntos Observados), F (Flexible).

Con respecto al análisis de los datos obtenidos en la Técnica Proyectiva “Pareja Educativa”, como otras técnicas proyectivas psicopedagógicas que propone Visca (1994), tiene como objetivo general investigar la red de vínculos que el sujeto puede establecer en tres grandes dominios: el escolar, el familiar y el consigo mismo. En la presente investigación dicha técnica se suministró a los niños/as que, el docente presume, con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario que nos permitió abordar la variable emocional que condiciona positiva o negativamente al aprendizaje.

La utilización de esta técnica para los fines de la presente investigación se fundamentó en que la misma aborda la relación: con los objetos de aprendizaje, con quien enseña y de quien aprende consigo mismo, en dicha situación. Siendo la relación de con quien enseña el propósito de nuestra observación, ya que la representación que tenga el alumno/a del docente se constituirá como facilitador e intermediario teniendo el vínculo, entre ambos, un valor positivo. Por el contrario la

representación del enseñante como obstaculizador tendrá un vínculo de valor negativo entre alumno-docente.

En el cuadro II “Correlación entre Modalidades de Vincularse del docente y el Tipo de Vínculo desde el alumno” se estableció, desde esta investigación, la correlación entre las categorías de vínculo positivo y vínculo negativo con modalidad de vincularse del docente totalmente flexible y la modalidad de vincularse del docente totalmente rígida, respectivamente.

Vínculo Positivo  Modalidad de Vincularse Totalmente Flexible

Modalidad de Vincularse con mayor flexibilidad-menor rigidez.

Modalidad de Vincularse con igual flexibilidad-igual rigidez.

Vínculo Negativo  Modalidad de Vincularse con menor flexibilidad-mayor rigidez.

Modalidad de Vincularse totalmente rígida.

Presencia de Correlación	Hay Correlación			No hay Correlación	
Modalidad de vincularse del docente	Totalmente Flexible	Mayor Flexibilidad-Menor Rigidez	Igual Flexibilidad-Igual Rigidez	Menor Flexibilidad-Mayor Rigidez	Totalmente Rígida
Porcentaje	100 - 81 %	80 - 61 %	60 - 41 %	40 - 21 %	20 - 0 %
Tipo de Vínculo	Vínculo Positivo			Vínculo Negativo	

Cuadro II: “Correlación entre Modalidades de Vincularse del docente y el Tipo de Vínculo desde el alumno según la técnica de observación y la encuesta semi abierta”

Docentes	Alumnos	Tipo de Vínculo (positivo-negativo)	Modalidad de Vincularse	Presencia o Ausencia de Correlación
Docente N° 1	Alumno N° 1	Positivo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	No hay correlación
	Alumno N° 2	Positivo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	No hay correlación
	Alumno N° 3	Negativo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	Hay correlación
	Alumno N° 4	Positivo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	No hay correlación
Docente N° 2	Alumno N° 5	Positivo	Totalmente flexible	Hay correlación
	Alumno N° 6	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
Docente N° 3	Alumno N° 7	Positivo	Totalmente flexible	Hay correlación
Docente N° 4	Alumno N° 8	Positivo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	No hay correlación
	Alumno N° 9	Positivo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	No hay correlación
Docente N° 5	Alumno N° 10	Negativo	Igual Flexibilidad- Igual rigidez	No hay correlación
Docente N° 6	Alumno N° 11	Positivo	Menor flexibilidad- Mayor rigidez	No hay correlación
Docente N° 7	Alumno N° 12	Negativo	Igual flexibilidad- Igual rigidez	No hay correlación
Docente N° 8	Alumno N° 13	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
	Alumno N° 14	Positivo	Totalmente flexible	Hay correlación
Docente N° 9	Alumno N° 15	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
	Alumno N° 16	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
Docente N° 10	Alumno N° 17	Positivo	Totalmente flexible	Hay correlación
Docente N° 11	Alumno N° 18	Positivo	Totalmente flexible	Hay correlación
	Alumno N° 19	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
Docente N° 12	Alumno N° 20	Positivo	Totalmente flexible	Hay correlación
	Alumno N° 21	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
Docente N° 13	Alumno N° 22	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
	Alumno N° 23	Negativo	Totalmente flexible	No hay correlación
Docente N° 14	Alumno N° 24	Positivo	Mayor flexibilidad- Menor rigidez	Hay correlación
	Alumno N° 25	Positivo	Mayor flexibilidad- Menor rigidez	Hay correlación
	Alumno N° 26	Negativo	Mayor flexibilidad- Menor rigidez	No hay correlación

CONCLUSIONES FINALES

Esta investigación nos permitió corroborar, a través de las diferentes técnicas seleccionadas, la relevancia de la temática de esta investigación.

Si bien hoy es aceptado desde las corrientes actuales que cuando se enseña y se aprende se ponen en juego tanto la inteligencia como las relaciones vinculares, paradójicamente en la práctica de algunos docentes es uno de los elementos menos tenidos en cuenta por lo que sostienen, explícita o implícitamente, que la transmisión de conocimientos (académicos) son los que garantizarían un adecuado proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Esto se mostró reflejado en una de las preguntas abiertas de la encuesta a los docentes en las cuales sólo el 50% de ellos logró establecer relaciones entre los conceptos de *dificultades de aprendizaje* y *vínculo*. El resto de los docentes encuestados no fueron claros a la hora de expresar la relación entre ambos conceptos, prestándose a confusión la interpretación de las respuestas.

Por lo que es fundamental en el ámbito escolar abrir diferentes espacios donde se reflexione sobre la significación que otorga el docente a sus alumnos, la cual es leída por ellos en el proceso comunicacional de gestos, miradas, intercambios verbales, etc.

El docente juega un papel fundamental, en tanto pasa a ser sujeto representativo, figura de identificación para el alumno. Los sujetos, docente y alumno, son los actores que resignifican en la interrelación la historia particular que acompañarán a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Analizando lo expresado en el marco teórico y los resultados obtenidos en el marco metodológico podemos expresar que se distinguen dos tipos de vínculos, positivo y negativo, desde el alumno con el docente y distintas modalidades de vinculación desde el docente hacia el alumno, siendo éstas: “totalmente flexible; mayor flexibilidad-menor rigidez; igual flexibilidad igual rigidez; menor flexibilidad-menor rigidez y totalmente rígida”.

La mayoría de las modalidades de vincularse del docente, mencionadas anteriormente, aparecieron ante los alumnos con dificultades de aprendizaje, excepto la modalidad de vincularse “totalmente rígida”. Esto nos habla que desde nuestro quehacer psicopedagógico hay un camino que recorrer en relación a trabajar conjuntamente con los docentes para co-pensar herramientas y/o estrategias que favorezcan modalidades de vincularse por parte del docente cada vez más saludables que ayuden al alumno a obtener un óptimo proceso de aprendizaje de manera integral.

Reconocer las modalidades de vincularse del docente ante un alumno con dificultades de aprendizaje nos permitió, desde nuestro primer supuesto, afirmar que la modalidad de vinculación del docente ante un niño con dificultades de aprendizaje se relaciona con su concepción de sujeto basándonos en las observaciones y entrevistas a docentes. Así como también con su concepción de aprendizaje.

La concepción de aprendizaje que subyace en la mayoría de los docentes encuestados parecería ser aquella que sólo tiene como único actor al alumno poniendo así también a las causas de sus dificultades en el aprendizaje como consecuencia de problemáticas intrínsecas al sujeto que aprende.

Alicia Fernández (2004) es quien nos recuerda, al igual que desde la Psicología Social, en relación al aprendizaje que en el aprender es necesario un enseñante y un aprendiente que entren en relación. La mayoría de los docentes encuestados refirieron que el aprender es *“adquirir un conocimiento utilizando diferentes estrategias”*.

Por otro lado, en relación a la matriz de aprendizaje de los docentes que formaron parte de la presente investigación, no podemos afirmar claramente que exista una correlación con las modalidades que cada uno tiene de vincularse. Si bien, podemos inferir que existe correlación entre matriz de aprendizaje y modalidades de vincularse del docente. A partir de los datos obtenidos de cómo fue su magisterio/profesorado y del estilo personal de aprendizaje vimos que éstos actúan a modo de marcos de referencia previos que interjuegan en el momento de relacionarse con sus alumnos. La mayoría de los docentes afirmaron que tuvieron un profesorado muy teórico, sin muchas experiencias prácticas y, no obstante, reconocieron que tienen un estilo personal de aprendizaje de tipo pragmático; al posicionarse desde sus prácticas pedagógicas utilizan una modalidad de enseñanza bastante tradicional donde la adquisición de los conocimientos se prioriza.

En el último supuesto, donde se dice que “el docente cuando presume estar ante un niño con dificultades de aprendizaje se relaciona de manera rígida, desencadenando aspectos no tan saludables en el vínculo” es refutado luego de analizar los datos arrojados en las distintas técnicas llevadas a cabo las cuales reflejaron que la modalidad de vinculación de los docentes en su mayoría es totalmente flexible.

Las observaciones áulicas permitieron comprobar que la mayoría de los docentes estimula a los alumnos a trabajar en grupos; que utilizan un tono de voz cálido cuando deben volver a explicar; que son capaces de establecer contacto físico positivo con los niños; que muestran respeto hacia los sentimientos por el otro; que escuchan a los alumnos sin interrumpir y lo miran directamente cuando hablan.

Lo dicho, permitió afirmar que el docente cuando presume estar ante un niño sin dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario se relaciona de manera flexible, desencadenando aspectos saludables en el vínculo.

Se concluye a partir de las consideraciones anteriores, en relación al último supuesto, que el docente es capaz de relacionarse con una modalidad de vinculación flexible con alumnos con dificultades de aprendizaje y sin éstas. Por lo tanto, podemos decir que diversos aspectos en la enseñanza si bien no producen dificultades de aprendizaje las refuerzan, por ejemplo una modalidad de vinculación con mayores elementos rígidos que flexibles entre docente y alumno.

Para finalizar, sólo resta decir que el presente trabajo permita diversas acciones como la reflexión de nuestra tarea cotidiana con el fin de favorecer modalidades de vinculación del docente que ayuden al alumno a un óptimo proceso de aprendizaje de manera integral. Sería interesante, además, que se efectuaran futuras investigaciones que se puedan llevar a cabo para contribuir a la temática abordada; ya que, como lo expresa Ernesto Sábato (1978):

“...la verdadera educación tendrá que hacerse no sólo para lograr la eficacia técnica-indispensable- sino también para formar hombres integrales. Me estoy

refiriendo a la enseñanza primaria y secundaria, no a la especializada que inevitablemente deben impartir en las facultades. Estoy hablando de esa educación que debería recibir el ser humano en sus etapas iniciales, cuando su espíritu es más frágil, ese instante que para siempre decide lo que va a ser: si mezquino o generoso, si cobarde o valiente, si irresponsable o responsable, si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias. Problemas morales..."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, Thomas. *Las Inteligencias Múltiples en el aula*. Editorial Manantial. Buenos Aires. 1999.
- Baeza, Silvia. *Funcionamiento y clima sociorelacional del aula. Una perspectiva sistémica. Una escala sistémica de observación de clases (ESOC)*. Ed. Aprendizaje Hoy. Buenos Aires. 2009.
- Boggino, Norberto. *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. 1ª. Edición. Ed. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 2010.
- Bromberg, A. Kirsanov, E. Longueira Puente, M. *Formación Profesional Docente. Nuevos Enfoques*. Ed. Bonum 2ª ed. Buenos Aires. 2008.
- Butelman, Ida. *Psicopedagogía institucional – Una formulación analítica*. 1era. Reimpresión. Ed. Paidós. Bs. As. 1991.
- Della Giustina, María Celeste, *Vínculo Materno-Paterno y Matrices de Aprendizaje*, Facultad "Teresa de Ávila", UCA, Tesis Local, Agosto de 2003.
- *Dificultades Infantiles de Aprendizaje. Detección y Estrategias de Ayuda*. Grupo Cultural. Edición MMIX. Madrid.
- Diseño Curricular de Educación Primaria. Consejo General de Educación. Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Gobierno de Entre Ríos. 2011.
- Dr. Feldman, Jacobo; Curso anual de postgrado *La evaluación y reeducación cognitiva en discapacidades del aprendizaje*. Rosario, 2011.

- Fernández, A., *La Inteligencia Atrapada. Abordaje Psicopedagógico Clínico del Niño y su Familia*, Editorial Nueva Visión 1ª Ed. /2ª reimp., Buenos Aires, 2004.
- Fernández, A., *Los Idiomas del Aprendiziente: Análisis de Modalidades de Enseñanza en Familias, escuelas y Medios*, Editorial Nueva, Buenos Aires, 2007.
- Gardner, Howard: *La mente no escolarizada*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1993.
- Ibañez, Tatiana N. *Vínculos deprivados y aprendizaje escolar: estudio de las relaciones entre las matrices de aprendizaje de niños de alto riesgo social (de 6 a 9 años) y los vínculos que establecen con sus docentes*, Facultad "Teresa de Ávila", UCA, Tesis Local, Agosto, 2007.
- Kranewitter, Marcela R.; Vallejos Suarez, Ma. Amalia. *Vínculo entre los docentes y los adolescentes repitentes: una mirada desde el campo de la Psicopedagogía*. Facultad "Teresa de Ávila", UCA, Tesis Local, 2012.
- Lic. Pablo Ritterstein. *Aprendizaje y Vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Rivière y Paulo Freire*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de cátedra del Prof. Ferrarós. 20 de Marzo de 2008.
- Pichón-Rivière Enrique. *El proceso grupal*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. 1988.
- Pichón-Rivière Enrique. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. 29ª. Edición. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1999.

- Pichón-Rivière Enrique. *Teoría del vínculo*. 21ª. Edición. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2000.
- Pichón-Rivière Enrique. *Teoría del vínculo*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2003.
- Pruzzo de Di Pego, Vilma. *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*. Editorial Espacio. Buenos Aires. 1997.
- Quiroga, A. *Enfoques y Perspectivas en Psicología social: Desarrollos a Partir del Pensamiento de Enrique Pichón-Rivière*. Ediciones Cinco. 1ªEd./8ª reimp., Buenos Aires, 2009.
- Quiroga, Ana P. de. *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. 10ª. Edición. Ed. Cinco. Bs. As. 2008.
- Risueño, Alicia y Motta, Iris. *Trastornos Específicos del Aprendizaje. Una mirada neuropsicológica*. Ed. Bonum. Bs. As. 2005.
- Robledo Banega, María Dulce, *La Interacción didáctica maestro-alumno: El fracaso escolar en escuelas marginales*, Universidad Veracruzana, Tesis Internacional, Xalaga, Veracruz. Agosto, 2002.
- Sábato, Ernesto. *Ensayo sobre la Educación en América Latina*, Publicado en el Suplemento de "Clarín". Bs. As. 11 de Mayo de 1978.
- Sabino, Carlos A. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. 3ª. Edición. Bs. As. 2006.
- Sabino, Carlos A. *El proceso de investigación*. 3ª. Edición. Bs. As. 2006.
- Visca, Jorge. *Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas*. 2ª. Edición corregida y aumentada. Edición del Autor. Bs. As. 1995.

Páginas web

- http://www.oocities.org/etica_piagetiana/bateson1.html.
- biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/.../48073183.html. Octubre 2012.