

## PSICOLOGÍA Y APRENDIZAJE

*Psicología y aprendizaje* es una asignatura obligatoria del Bloque de Formación Pedagógica común a las carreras de formación docente que se dictan en la CCPEMS. Se propone vincular de manera sistemática a los futuros profesores y profesoras (algunos de ellos graduados y graduadas de distintas especialidades de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, muchos ejerciendo la actividad docente en simultáneo con su formación), con los temas y problemas psicoeducativos relativos a la especificidad del vínculo con el conocimiento de las y los adolescentes, jóvenes y adultos en contextos sociales e institucionales de los niveles secundario y superior. Por ello, se propone abrir perspectivas sobre la potencialidad y los límites de la investigación psicológica y psicoeducativa para analizar los problemas educativos, así como para intervenir en ellos desde la especificidad de la función docente. Se presentan para ello los principales enfoques teóricos del campo del Psicoanálisis en su extensión al campo educativo, la Psicología del Desarrollo, del Aprendizaje y la Psicología Educacional en una perspectiva transdisciplinaria que incluye el diálogo con la Pedagogía, las Didácticas y otras Ciencias Sociales.

Dada la formación previa de los estudiantes de profesorado que han optado por un campo de especialización dentro de las Ciencias Exactas y Naturales, la asignatura debe combinar un tratamiento riguroso y accesible de los temas y problemas para quienes realizan sus primeros acercamientos a los temas educacionales, que al mismo tiempo, se constituyan en herramientas de lectura y abordaje de situaciones educativas y de aprendizaje.

La materia se compone de dos subáreas complementarias:

- Aprendizaje
- Adolescencia

Ambas subáreas buscan constituirse en un marco de referencia orientado a que los estudiantes de profesorado puedan pensarse en el vínculo con los destinatarios de la enseñanza secundaria y superior, con la complejidad que involucran los procesos de aprendizaje en estos dominios de conocimiento específicos y en los contextos sociales, culturales e institucionales actuales. De allí la necesidad de contar con dos perspectivas específicas, claramente diferenciadas, puestas en diálogo.

Los dos ejes sobre los que se asentará el diálogo entre las sub-áreas serán:

- El significado y los efectos de reponer un sujeto del aprendizaje y de la educación como sujeto “en situación”, prestigiando su relación con el saber y el conocimiento, en su particularidad con las Ciencias Exactas y Naturales.
- La lectura e interpelación de tres conjuntos de preocupaciones recurrentes entre las y los profesores: 1) la desvinculación de los estudiantes respecto del objeto de conocimiento (“apatía”, “desinterés”, “dificultades en la comprensión”, etc.); 2) irrupciones fuera de lugar (exabruptos, violencias, falta de límites, de respeto y de autoridad; 3) disputas entre pares (dificultades para el trabajo en grupos, bullying, cyberbullying, etc).

## Sub-área Aprendizaje

### Equipo docente:

Dra. Cecilia Acevedo (Prof. Adjunta)

Mg. Andrés Gomel (Ayudante de trabajos prácticos).

### PRESENTACIÓN

Este trayecto formativo busca introducir a los futuros profesores y profesoras en temas y problemas construidos por la psicología educacional sobre los procesos de apropiación de conocimiento –en este caso, pertenecientes a las disciplinas de las ciencias exactas y naturales– en contextos escolares, sirviéndose de teorizaciones y conceptualizaciones de la psicología del desarrollo cognoscitivo y del aprendizaje.

En la actualidad, revisiones realizadas desde y sobre el campo de estudios de la psicología educacional postulan que ésta ha tenido un lugar estratégico y co-conformante de los sistemas de educación masiva. Las teorías del aprendizaje y del desarrollo han funcionado como discursos normativos en relación con una serie de problemas emergentes de la situación educativa –por ejemplo, aquellos frecuentemente nombrados como “atrasos en los ritmos de aprendizaje”, o bien como “dificultades en la comprensión de los alumnos”. Esta caracterización de los problemas involucró una mirada, devenida en discurso dominante, que lejos de capturar su complejidad, produjo explicaciones reduccionistas en las cuales se ubicó al sujeto del aprendizaje como responsable de los mismos, lo que trajo aparejado muy negativos efectos sobre sus trayectorias educativas y experiencias de vida.

Este reduccionismo involucró la proyección de resultados y conclusiones sobre la escuela a partir de investigaciones psicológicas que han construido objetos de estudio y cuerpos teóricos por fuera de ésta. Esta traslación no ponderó la legalidad propia de las prácticas educativas: en la escuela, se produce un encuentro entre los conocimientos más o menos implícitos y privados de los estudiantes, aquellos saberes que pertenecen al orden de lo social y son seleccionados como objeto de la enseñanza, y la comunicación de ese saber por parte del cuerpo docente. Los sujetos del aprendizaje, los estudiantes –jóvenes y adultos–, están institucionalizados, van a adquirir un saber en el interior de una situación didáctica, dentro de una institución que presenta un ordenamiento que le es propio, y de un dispositivo escolar cuyas características suelen asumirse como dadas y naturales.

No obstante lo expuesto en el párrafo anterior –y habida cuenta de reconocer las normas históricas de producción del conocimiento psicológico, los efectos que ha tenido el funcionamiento normalizador de sus discursos y su aplicacionismo a las situaciones educativas en la escuela–, se cuenta con un cuerpo de teorizaciones que ha logrado sortear estos problemas, ya sea porque ha reconocido la especificidad de los procesos de conocimiento cuando se producen en contextos escolares, o porque su potencial explicativo permite interpretar los procesos epistémicos que allí se producen, admitiendo –en consistencia con sus postulados centrales– nuevas investigaciones que permitan seguir estudiándolos.

En este sentido, el acercamiento a teorías y problemas abordados por la psicología educacional constituye una condición esencial para las prácticas de enseñanza que desplegarán los futuros profesores y un conocimiento de base imprescindible para establecer diálogo con las didácticas específicas. Considerándose la reconocida relación entre las prácticas de enseñanza que se despliegan en clase y las concepciones, análisis e intervenciones en el aprendizaje que las

profesoras y los profesores sostenemos, resulta necesaria la apertura de espacios de una reflexión instrumentada por herramientas teóricas pertinentes.

Se abordarán cuatro marcos teóricos: la perspectiva conductista, la sociohistórica, la psicología y epistemología genética y la psicología cognitiva. Su selección obedece a la vigencia e impacto que tienen en la concepción de los sujetos del aprendizaje, los procesos de apropiación de conocimiento en contextos educativos, los enfoques didácticos y las prácticas pedagógicas.

Asimismo, se considerarán dos problemas centrales a los que se ha dedicado la psicología educacional: las conceptualizaciones de los alumnos y el estudio de las interacciones en la clase. Si bien estos temas serán abordados por las didácticas, su tratamiento será enfocado desde las condiciones y mecanismos cognitivos que explican la construcción del conocimiento en el aula. Los diferentes intercambios y su papel productivo desde la perspectiva de las elaboraciones cognitivas constituyen insumos necesarios para comprender posteriormente su entrelazamiento con condiciones didácticas. Por último, se abordarán las relaciones entre el campo de las neurociencias y la educación a efectos de alertar sobre reduccionismos y derivaciones directas al campo de las prácticas educativas.

La propuesta teórico-metodológica que organiza el programa se basa en una hipótesis de trabajo construida a lo largo de los últimos años en que se dicta esta asignatura. Esto es, que la desnaturalización del objeto de conocimiento disciplinar –de las ciencias exactas y naturales– es solidaria con la posibilidad de comprender la lógica del aprendizaje de los estudiantes en la escuela. Reconocer las relaciones conceptuales prestigiadas por quienes miran el propio campo disciplinar –las futuras y futuros profesores– parece una condición necesaria para poder comprender las conceptualizaciones de quienes se están aproximando a este campo en situación de clase. ¿Cómo están pensando los estudiantes en clase? ¿Qué relaciones conceptuales se prestigian en la presentación del objeto de enseñanza en clase? ¿Qué interacciones se propician con este objeto? ¿Cómo conceptualizan los estudiantes el objeto de enseñanza que les es presentado? ¿Qué significados se despliegan en la clase en base a un mismo objeto de enseñanza, e inclusive frente a los mismos términos y conceptos? ¿Qué aproximaciones realizan los estudiantes a tal objeto, es posible reconocerlas? ¿Qué centraciones conceptuales producen? ¿Es posible contribuir a movilizar estas centraciones conceptuales? ¿Cómo se conciben los procesos de apropiación de conocimiento?

Se busca evitar una visión escindida del sujeto que aprende respecto de los contextos de los cuales participa. Desde una mirada situacional, se intenta construir un posicionamiento crítico que conciba al sujeto en interacción con un entramado de condiciones contextuales. Ello supone atender a las especificidades del conocimiento, de las prácticas y las herramientas culturales en juego, la singularidad de su apropiación en el contexto de la escuela, las demandas cognitivas específicas que ésta genera y los cursos de desarrollo que promueve. A la par, se busca atender las versiones que los sujetos van construyendo a partir de sus interacciones con los objetos de conocimiento en contextos de actividad específicos, partiendo de la hipótesis de que la participación del sujeto que aprende en determinadas prácticas culturales es condición necesaria pero no suficiente para que se apropie de éstas. La propuesta de trabajo se completa con la búsqueda de criterios que permitan revisar teorías y conceptos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje en calidad de aportes al análisis de las situaciones de aprendizaje escolar.

## OBJETIVOS

- Ofrecer a los futuros profesores y profesoras herramientas interpretativas sobre los procesos de aprendizaje del campo de conocimiento de las ciencias naturales y exactas que acontecen en contextos educativos institucionales.

- Analizar las relaciones entre los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde las diferentes perspectivas teóricas abordadas.
- Ponderar las perspectivas epistemológicas involucradas en los marcos teóricos relativos a los procesos de aprendizaje y su compatibilidad con algunas condiciones planteadas en los contextos de enseñanza.
- Atender a la diversidad de perspectivas y significados que los sujetos del aprendizaje sostienen, despliegan, construyen y ajustan durante las interacciones que se producen en clase.
- Desnaturalizar los objetos de enseñanza y las relaciones conceptuales involucradas como parte del estudio de los procesos de apropiación de saberes disciplinares en contextos didácticos.
- Brindar criterios sobre la conceptualización, análisis e intervención en las situaciones de aprendizaje que permita un posicionamiento fundamentado de los futuros y futuras docentes frente a sus propias prácticas y la de otros agentes del campo psicoeducativo que se desempeñan en las instituciones educativas.
- Sensibilizar a los futuros profesores y profesoras con relación al carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicoeducativos y advertir sobre aplicacionismos.
- Complejizar el escenario de aprendizaje dialogando con la subárea que atiende la condición de los sujetos, adolescentes, jóvenes y adultos.
- Instalar un escenario de inquietudes respecto del aprendizaje en el contexto escolar cuyas condiciones requieran su tratamiento didáctico en asignaturas posteriores de la formación.

## CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

### BLOQUE I. El aprendizaje escolar

Los procesos de escolarización. La especificidad del aprendizaje pedagógico. La escuela entendida como dispositivo. Características y determinantes duros del dispositivo escolar. El trabajo escolar. Las demandas cognitivas de la escuela. Las unidades de análisis en la conceptualización del aprendizaje escolar, su estudio e intervención.

Conocimiento cotidiano, escolar y científico. El problema de la continuidad o discontinuidad entre los procesos de conceptualización en contextos cotidianos y en contextos de enseñanza. Las “concepciones” de los estudiantes y el aprendizaje de las ciencias. Caracterización del campo de estudios genéricamente conocido como “ideas previas”.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Terigi, F. (2000). Relaciones entre Psicología y Educación. En: *Psicología Educacional. Carpeta de trabajo* (selección, pp. 23-41). Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.

Rodrigo M. J. (1997) El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?, en *Novedades Educativas*, 76, 59-61.

Joshua, S, & Dupin, J-J. (1993). Les conceptions des élèves. En *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* (Trad. M. E. Quaranta), (pp. 121-192). Paris: Presses Universitaires de France.

Carraher, T., Carraher, D. & Schliemann, A. (1991). En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las Matemáticas. En T. Carraher, *En la vida diez, en la escuela cero* (pp. 25-47). México, Siglo XXI.

Säljö, R. & Wyndhamn, J. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En Chaiklin, S. & Lave, J. (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 353-367). Buenos Aires: Amorrortu.

### **Material complementario para el análisis**

*A private universe. Misconceptions that block learning.* Harvard University and the Smithsonian Institution, Cambridge, December-1988.

Acevedo, C. (2009). *Registro de clase sobre Fuerza y movimiento* (selección de fragmentos). Forma parte del cuerpo empírico de su tesis doctoral.

## **BLOQUE 2. Aportes de la psicología del aprendizaje y del desarrollo al campo de prácticas docentes**

Este bloque se propone desplegar diferentes teorizaciones del campo de la psicología del aprendizaje y del desarrollo que permiten concebir, reflexionar e intervenir en los procesos de apropiación de conocimientos en contextos educativos escolarizados.

### **1. El programa conductista**

Surgimiento del conductismo. Contextualización. Núcleo central del programa de investigación conductista. El asociacionismo. Mecanismos básicos del aprendizaje asociativo: condicionamiento clásico y condicionamiento instrumental. El conductismo en educación. Crisis del conductismo. Planteos críticos.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Swenson, L. C. (1987). “Enfoques norteamericanos del condicionamiento por contigüidad”; “Aprendizaje por medio del refuerzo Thorndike y Hull”; “Skinner: refuerzo o condicionamiento operante”. En *Teorías psicológicas del aprendizaje* (Selección de apartados pp. 57-61, 75-79 y 104 a 113), Buenos Aires: Paidós.

Pozo, A. (1996). El conductismo como programa de investigación. En *Teorías cognitivas del aprendizaje* (pp.23-32). Madrid: Morata.

### **Material complementario para el análisis en clase**

Watson, J. W. (1976). ¿Qué es el conductismo? En *El conductismo* (pp. 19-34), Buenos Aires: Paidós.

### **2. Los enfoques genéticos y dialécticos**

#### **2.1. La Teoría Socio-Histórica de Liev Vygotski**

Las tesis centrales de la Teoría Socio-histórica. El origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores. La acción mediada. El enfoque genético de los procesos psicológicos. Dominios genéticos y líneas de desarrollo. Interiorización. La educación como

problema inherente a los procesos de desarrollo. El desarrollo de los conceptos científicos. La palabra, significado y sentido. Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje. Uso de los conceptos vygotskianos en educación.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Baquero, R. & Limón Luque, M. (2001). Apartado “La teoría sociohistórica de Lev Vigotsky”. En *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar* (pp. 39-51). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Vigotsky, L. (1988). “Internalización de las funciones psicológicas superiores” e “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Selección de capítulos pp. 87-94 y pp. 123-140). México, Crítica Grijalbo.

Luria, A. R. (1984) *El desarrollo de los conceptos y los métodos para su investigación*. En: *Conciencia y lenguaje* (pp. 62-81). Madrid, Visor.

Shepardson, D. P. (1996). Learning Science in a First Grade Science Activity: A Vygotskian Perspective. *Science Education* 83, 621–638. Traducción de Flavia Terigi.

Valdez, D. (s/f). Algunas consideraciones acerca de la zona de desarrollo próximo. (Mimeo)

Baquero, R. (1995). El uso de conceptos vygotskianos en el análisis de las prácticas educativas: algunas cuestiones referidas a la Zona de Desarrollo Próximo. En: *Novedades Educativas*, 60. Buenos Aires.

**Material complementario para el análisis**

Luria, A. R. (1987). “Abstracción y Generalización” y “Deducción y conclusión”. En *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos* (selección pp. 60-120). Madrid, Akal.

## 2.2. La epistemología y psicología genéticas de Jean Piaget

La base epistemológica de la Teoría Genética. La pregunta por el conocimiento. Relaciones entre Epistemología y Psicología Genéticas. Tesis centrales: constructivismo, realismo crítico, interaccionismo. Aspectos funcionales y estructurales del conocimiento. La naturaleza de la acción cognoscitiva. Los procesos de asimilación, acomodación y equilibración. El papel del error. El conflicto sociocognitivo. El aprendizaje en la teoría psicogenética. Relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Planteos críticos y aportes de los estudios psicogenéticos al campo educativo.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

García, R. (2000). Planteo constructivista del problema del conocimiento. En *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos* (selección pp. 45-63). Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (1999). Psicogénesis y educación. En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 84-92). México: Siglo XXI.

Castorina, J. A. (2012). “Conocimiento y acción” y “Los procesos funcionales y las tesis básicas de la teoría psicogenética”. En *Psicología y Epistemología Genéticas* (Selección pp. 27-48 y pp. 119-144). Buenos Aires: Lugar editorial.

Duckworth, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de `aplicar a Piaget. *Infancia y Aprendizaje, Monografías 2: "Piaget"*, 163-176.

Castorina, J. A.; Fernández, S. & Lenzi, A. (1984). La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje. En J. A. Castorina et al. *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas* (15-41). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bovet, M. (1998). Explicaciones y cambios en adultos. En: M. Moreno, G. Sastre, M. Bovet & A. Leal, *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento* (pp. 253-383). Barcelona: Paidós.

Carugati, F. & Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny & J. A. Pérez (Eds.). *Psicología Social del desarrollo cognitivo* (pp. 79-94). Barcelona: Anthropos.

### **Material complementario para el análisis en clase**

*Piaget on Piaget*. Yale University, Switzerland, April-1977.

## **2.3. Huellas de una supuesta oposición**

La compatibilidad epistemológica de las preguntas centrales de cada programa de investigación y el diálogo de sus tesis centrales en los estudios didácticos. Las interacciones docente/alumnos y entre pares. Análisis de la productividad de los intercambios y su vínculo con los procesos de aprendizaje.

### **Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Castorina, J. A. (2008). El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira & D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44), Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, Emilia, M. Kohl de Oliveira & D. Lerner, *Piaget-Vigotski: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Buenos Aires: Paidós.

### **Material complementario para el análisis en clase**

Sadovsky, P. (2005). El espacio social de la clase: condición de posibilidad para la producción de conocimientos. En *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos* (pp. 61-94). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

## **3. Otras teorías cognitivas**

La mente y sus representaciones como objeto de estudio. La teoría del aprendizaje significativo. Las teorías sobre el cambio conceptual. Análisis y planteamientos críticos. El aprendizaje en la tradición cognitiva. Cambios en el procesamiento y representación de la información. Representaciones internas basadas en modelos.

### **Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Pozo, J. I. (1989). La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. En *Teorías cognitivas del aprendizaje* (pp. 209-220). Madrid: Morata.

Carretero, M. & Castorina, J. A (2011). Cambio conceptual. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (I). Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 72-96). Buenos Aires: Paidós.

Vosniadou, S. (2013). Razonamiento basado en modelos y el aprendizaje de conceptos científicos contra intuitivos. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), pp.19-33.

### **BLOQUE 3. La apropiación de prácticas y herramientas culturales**

El lenguaje etiquetado y el lenguaje interpretativo. La función del lenguaje interpretativo en la construcción y reconstrucción del conocimiento. La lectura, la escritura y las representaciones externas modélicas para aprender ciencias. La función epistémica. La apropiación de los sistemas externos de representación, de su funcionamiento en un campo disciplinar y de los contenidos de un dominio específico de conocimiento en contextos didácticos.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (1), 21-25.

Espinoza, A., Casamajor, A., & Pitton, E. (2009). Las situaciones de lectura en contexto. En *Enseñar a leer textos de ciencias* (pp. 127-182). Buenos Aires: Paidós.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 39-52.

Espinoza, A., Casamajor, A., Muzzanti, S., Acevedo, C. & Lifschitz, C. (abril, 2012) Las ciencias naturales en el aula: cuando los alumnos son convocados a representar sus ideas. *Novedades educativas*, 256, 36-44.

### **BLOQUE 4. Neurociencias y educación**

La actividad neural como objeto de estudio. Presupuestos ontológicos y epistemológicos de las investigaciones en neurociencias. Relaciones entre la actividad neural, las funciones psicológicas y las prácticas educativas. Errores categoriales en su aplicación al campo educativo. La falacia mereológica. Neuromitos.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Ferreres, A., China, N. y Abusamra, V. (2012). Cerebro, desarrollo y aprendizaje. En J.A. Castorina y M. Carretero (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [I]* (pp. 115-135) . Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. A. & Sadovsky, P. (2016). Los problemas del aplicacionismo. En *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares* (pp. 8-16). Documento de trabajo del seminario titulado de forma homónima, Buenos Aires: UNiPE.

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46 (25), 50-64.

### **DISPOSITIVOS DE TRABAJO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN**

**a) Trabajo de campo: aproximación al campo de las prácticas docentes**



Consiste en realizar un acercamiento a la concepción, lectura y análisis de situaciones de aprendizaje escolar vinculadas a los dominios de conocimiento de las ciencias naturales y exactas en los niveles educativos donde las futuras y futuros profesores desempeñarán su profesión. Se prevé:

- La observación de clases correspondientes al desarrollo de una temática propia de la especialidad en formación con posibilidad de entrevistas a estudiantes y docentes.
- La elaboración de una descripción sobre lo registrado que atienda a las interacciones que se producen en clase a propósito del conocimiento.
- La interpretación de lo registrado desde una selección de aportes teóricos abordados a lo largo de los diferentes bloques temáticos del programa.

Se solicitarán dos entregas parciales y una entrega final. En la primera entrega se solicitará la descripción; en la segunda, un primer diálogo con los aportes teóricos trabajados hasta ese momento en la cursada; y en la última, un segundo diálogo con los aportes teóricos que considere las devoluciones realizadas por el equipo docente en la entrega anterior.

Se evaluará la selección conceptual realizada en relación a la descripción realizada y el carácter del diálogo con los aportes teóricos. Se espera que las herramientas conceptuales operen en tanto lentes descriptivo-interpretativas de los fenómenos registrados, evitando los usos tanto forzados como aplicacionistas de las categorías.

#### **b) Espacios de estudio, escritura y reescritura en clase**

Se ofrecerá un espacio de estudio y escritura en clase sobre las teorías abordadas. Se seleccionará un fragmento de alguno de los textos que conforman la bibliografía obligatoria del programa para ser analizado en base a las conceptualizaciones centrales de cada marco teórico. Contempla un primer momento de escritura en base a las consignas de trabajo seguido de un intercambio oral a partir de la lectura de estas primeras elaboraciones. Finaliza con una instancia de reescritura basada en revisión de los escritos iniciales.

### **RÉGIMEN DE CURSADA**

**Carga horaria.** La asignatura tiene una carga horaria presencial semanal de seis horas reloj distribuidas entre las dos subáreas, y una carga cuatrimestral extraclase que las y los estudiantes deben destinar a la realización de los trabajos prácticos y de campo. Se ofrece un espacio optativo de tutorías de dos horas reloj semanales destinado al monitoreo de lecturas, consultas y acompañamiento en la elaboración del trabajo de campo.

**Inscripción.** La inscripción se realiza por el sistema de administración de materias de la Facultad. Es requisito ineludible para la inscripción contar con: 2 finales y 2 TPs aprobados de otras materias del bloque de la Licenciatura; no se admitirán excepciones de ningún tipo.

**Regularización.** Para la regularización de la materia *Psicología y Aprendizaje*, los estudiantes deben aprobar los trabajos prácticos correspondientes a cada subárea y cumplir con una asistencia a clases del 80%.

**Aprobación.** La asignatura se aprueba en un examen final oral. Para rendir el examen oral de Psicología y Aprendizaje, es necesario haber aprobado los trabajos prácticos de ambas subáreas. La materia no puede ser regularizada en actas hasta tanto los alumnos respondan la encuesta final de evaluación de los profesores.

## Sub-área Adolescencia

### Equipo docente:

Dra. Perla Zelmanovich (Prof. Adjunta)

Lic. Ana Carolina Ferreyra (Ayudante de trabajos prácticos).

## PRESENTACIÓN

Psicología de la Adolescencia está orientada a situar el transitar de las adolescencias de la/os estudiantes en su dimensión estructural desde el punto de vista subjetivo, en el marco de las culturas generacionales actuales, de las transformaciones sociales, culturales y tecnológico-científicas que inciden de manera directa en los vínculos y específicamente, en el vínculo educativo.

Las herramientas teórico-metodológicas al servicio de la comprensión de los procesos de constitución subjetiva en sus articulaciones con las dimensiones sociocultural y educativa institucional permiten al futuro docente pensarse como agentes implicados y responsables en el vínculo educativo.

El recorrido temático contempla:

- Los procesos de constitución subjetiva a partir de los aportes del psicoanálisis en su diálogo transdisciplinario con la psicología del aprendizaje, la antropología, la sociología y las pedagogías, con su horizonte hacia las didácticas específicas.
- La especificidad de la constitución subjetiva en el transitar de las adolescencias considerando el punto de inflexión que supone el pasaje por la pubertad.
- Las particularidades que adopta el transitar de las adolescencias, en función de las coordenadas de la época y según experiencias sociales y culturales particulares.
- La incidencia de las culturas institucionales educativas en los mencionados procesos subjetivos.
- Los avatares del vínculo educativo en la trama de tres dimensiones: sociocultural, institucional educativa y subjetiva.

Se parte de una revisión crítica y constructiva de las relaciones que ha mantenido el discurso del psicoanálisis con la psicología, en su extensión y aplicaciones al campo de las prácticas socio – educativas, en el marco del presente programa en la educación escolar con los adolescentes.

## OBJETIVOS

- Presentar aspectos de la teoría psicoanalítica que brindan herramientas de análisis para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva, complementarios de los aportes que ofrecen algunas de las teorías del aprendizaje.
- Analizar las características contextuales de la época que inciden en las dificultades que se observan en los procesos de constitución subjetiva de los y las adolescentes.

- Brindar a los futuros profesores y profesoras herramientas para la comprensión de los problemas que presenta en la actualidad el trabajo adolescente para llevar a cabo su producción subjetiva.
- Ofrecer herramientas conceptuales para el estudio del vínculo educativo, su incidencia en los procesos de subjetivación y en los problemas educativos que se presentan hoy con adolescentes.
- Particularizar el análisis del vínculo educativo y sus problemas con relación a las especificidades institucionales y de la enseñanza de las ciencias.

## CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

La estructuración en módulos habilita el abordaje sistemático de la teoría, de los problemas a los que atiende, así como a sus consecuencias en las prácticas escolares en el nivel medio con adolescentes.

### **Bibliografía de consulta para todos los módulos:**

Diccionario del Psicoanálisis. Bajo la dirección de Roland Chemama y Bernard Vandermersch (2004). Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.

Glosario de términos lacanianos. Albano, Levitt, Gardener. Buenos Aires: Ed. Quadrata.

### **Módulo I: *La subjetividad y la cultura. Malestar estructural y malestar contingente en los avatares educativos actuales.***

**El malestar en la cultura.** Las paradojas de la Cultura. La cultura como exigencia de renuncia pulsional y ofrecimiento a cambio de satisfacciones sustitutivas. El papel de los bienes culturales. Imposibilidad de armonía plena entre las pulsiones y la cultura. El malestar estructural y sus modos de presentación que adoptan las formas de la época. Versiones actuales de los mandatos culturales. La educación como gestora y reveladora del conflicto entre pulsión y cultura. La educación y el psicoanálisis como tareas imposibles: los diversos modos de tratar ese imposible, que delimitan y amplían el campo de lo posible.

**La lógica de lo colectivo.** El vínculo social como uno de los elementos fundamentales a la hora de pensar la educación. La pregunta por el estatuto actual del pacto cultural que sostiene y a su vez es sostenido por ciertas ficciones fundantes hoy debilitadas y que estuvieron en los orígenes de la escuela, tales como el Estado o la Nación. Los Ideales y el campo del para-todos como instituyente de las posiciones subjetivas. Las dos caras de los Ideales: en su versión pacificante y en su versión mortificante.

**Las relaciones entre Ley - Normas - Deseo.** La ley subjetiva del inconsciente y su relación con el saber de las leyes jurídicas y las normas institucionales. La posición o “el lugar” desde el que se enuncia el mensaje de legalidad y la eficacia del mismo. La ley jurídica como ficción que reintroduce la dimensión de la pérdida y por esa vía la regulación que supone la ley subjetiva. Las normas entre la ley jurídica y la ley subjetiva.

### **Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Freud, S. (1933[32]) *¿Por qué la guerra?* Vol XXII. O.C. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1930) *El malestar en la cultura*. Vol. XXI. O.C. Argentina: Amorrortu editores.

Serra Frediani, M. (2004) *Pulsiones y destinos de pulsión (1915)*. NODVS X Julio de 2004  
<http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=148&rev=24>

Kiel, L. (2005) *De sin límites a limitados*. CePA. Ministerio de Educación. Ciudad de Bs. As.

Núñez, Violeta (2003) **El vínculo educativo**, en *Reinventar el vínculo educativo*, Tizio, H. (comp.) Barcelona: Gedisa. Digitalizado <http://myslide.es/documents/violeta-nunez-el-vinculo-educativo.html>

Iturbide, P. (2012) *El vínculo educativo: lectura de una dinámica*. Material de cátedra. Inédito.

## **Módulo II: Adolescencia y producción subjetiva**

**Niñez, pubertad y adolescencia.** Diferenciación estructural y contingente. Sobre la noción de desamparo. Perspectiva socio-histórica.

**Acerca de la constitución psíquica.** Lógicas de producción en la relación del sujeto y su Otro. El sujeto, concebido como efecto de su captura en la cultura. Función adulta, eficacia simbólica y responsabilidad.

**Los avatares actuales de la función adulta.** Efectos en la constitución psíquica y en la producción de subjetividades en la infancia y en la adolescencia. Las referencias comunes y sus efectos en la producción de sensibilidades individuales y compartidas.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Material de cátedra: Real, simbólico, imaginario.

Bernal Zuluaga, Hernando Alberto (2007) Lectura del texto “El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” de J. Lacan. Poiésis. Revista electrónica de psicología social FUNLAM. Número 14, año 2007.

Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. Barcelona: UOC. Apartados: *Introducción. Nuestra época y la adolescencia.- Adolescencia y pubertad.*

Mitre, J. (2007) Sobre el final de la adolescencia. Disponible en: <http://elsigma.com.ar>

Najles, A.R: Problemas de aprendizaje y psicoanálisis. Cap.1 ap. 1 págs. 13-15 (no está digitalizado)

Puchet, C. Función materna y paterna. Disponible en:  
<http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=293&rev=39&pub=1>

Zelmanovich, P: Contra el desamparo en *Enseñar hoy*. Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) Buenos Aires: FCE.

## **Módulo III: La adolescencia y sus padecimientos en las coordenadas de la época**

**Los padecimientos actuales.** Sus modos de presentación y sus incidencias educativas.

**Características de las modalidades que adoptan los padecimientos actuales en la adolescencia.** Su relación con la palabra y el rechazo de la misma. Las dificultades para la formulación de demandas a los adultos y para ser leídas como un mensaje dirigido al Otro. Modalidades de goce solitarias, posiciones narcisistas que privilegian el propio cuerpo como objeto de valor o la búsqueda de satisfacción inmediata en el consumo. Las dificultades para otorgar sentidos a los padecimientos y para la atribución de un saber al otro como condición de posibilidad para generar un lazo.

**Padecimientos y escuela.** Incidencias de las características que asumen los padecimientos actuales en la escena educativa

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Sanabria, A El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. Disponible en:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200010](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010)

Zelmanovich, P. (2010) Leer el lazo social con la teoría de los cuatro discursos. Clase virtual. FLACSO Argentina.

Kiel, L. (2010) Padecimientos en la escena educativa y avatares del lazo social.

Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. Barcelona: UOC. Apartado: *Los síntomas y las adolescencias*

Cevasco, R. (2010) Lógicas de segregación en los grupos.

Zelmanovich, P. (2014) “El mito del Bullying” En: Revista Para Juanito, 2º Etapa, nº 5. Fundación La salle

#### **Módulo IV: El vínculo educativo en la producción subjetiva y de los aprendizajes**

**Vínculo educativo.** Lecturas de su dinámica de apertura y cierre. El papel de la cultura y de la docta ignorancia. Lecturas entre pedagogía y psicoanálisis. Filiación teórica: Herbart-Freud Transmisiones interrumpidas y nuevas asimetrías. De la transmisión interferida a la filiación. Transmisión de las herencias culturales y de un lugar en la genealogía.

**Transferencia y vínculo educativo.** Variaciones del lazo transferencial: entre el sujeto y el adulto/docente en la institución educativa. El deseo del educador y el consentimiento del sujeto a aprender.

**Vínculo educativo, psicoanálisis y neurociencias:** tensiones y paradojas.

**Bibliografía obligatoria** (según orden de lectura sugerido):

Núñez, Violeta (2003) **El vínculo educativo**, en *Reinventar el vínculo educativo*, Tizio, H. (comp.) Barcelona: Gedisa. Digitalizado <http://myslide.es/documents/violeta-nunez-el-vinculo-educativo.html>

Iturbide, P. (2012) *El vínculo educativo: lectura de una dinámica*. Material de cátedra. Inédito.

Assoun, P.L. (2008) De la tópica a la dinámica. El modelo Herbartiano. En: *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI editores.

Ruiz, I. (2004) Efectos de transferencia en un instituto de secundaria. NODVS XI.

Zelmanovich, P. (2013) Sobre el concepto de transferencia en su contexto de producción. (Fragmento tesis de doctorado)

Zelmanovich, P. (2009) Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. El Monitor de la Educación. MEN.

Brignoni, S. (2012) Pensar las adolescencias. Barcelona: UOC. Apartado: Los educadores frente a las adolescencias.

### DISPOSITIVOS DE TRABAJO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación se basará en un dispositivo fundado en la temporalidad lógica que propone el psicoanálisis para la constitución subjetiva, a partir las teorizaciones del Dr Jacques Lacan. Se trabajará sobre una escena de la vida escolar de los adolescentes propuesta por los alumnos. Su desarrollo incluirá:

- Instante de ver: Selección de una escena de la vida escolar adolescente que contenga algún episodio para el cual no haya explicación e involucre un enigma para cada cursante.
- Tiempo de comprender: Producción de una lectura de la escena a partir de los conceptos que ofrece la materia.
- Momento de concluir: Recoge las instancias temporales previas en la instancia del coloquio final, en el cual cada estudiante da cuenta de su trayectoria y de los modos de comprender la escena seleccionada.

Se solicitarán dos entregas parciales y una entrega final. Se evaluará la selección conceptual en relación con la descripción realizada y el carácter del diálogo con los aportes teóricos. Se espera que las herramientas conceptuales operen en tanto lentes que propicien la lectura de las escenas y del vínculo educativo con adolescentes en un contexto institucional particular.

### RÉGIMEN DE CURSADA

Carga horaria semanal de 3 horas presenciales, con modalidad teórico - práctica. Para la aprobación se requiere un 80 % de asistencia y la aprobación de los trabajos prácticos.

**HORARIO** Días: viernes

Horario de clase: 10 a 13 hs

Tutorías: Días miércoles, en horario a convenir