

# *Psicología Hoy*

N°22

## **Transformaciones en Educación:**

*Inclusión, dialogía y  
subjetividad en las aulas*



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

## EDITORIAL

# Desafíos actuales en las prácticas y relaciones en el contexto educativo.

Por Felipe Burrows, Académico Facultad de Psicología UAH.

Actualmente el sistema educativo chileno está siendo objeto de cambios que buscan modificar aspectos relevantes de su organización. Uno de los cambios que posee mayor envergadura es el que se lleva a cabo a través de la Ley de Inclusión, la que establece el fin al lucro, a la selección y al copago en la educación escolar.

Estos cambios responden a la intención de promover que el sistema educativo opere bajo principios distintos a los que han estado a la base de su organización durante las tres últimas décadas. Mediante ellos se busca transitar desde una lógica centrada en el mercado, a una lógica centrada en la inclusión y un enfoque de derechos; desde una visión de los actores del sistema como proveedores y consumidores de servicios, a una lógica en la que estos actores son entendidos como sujetos de derechos, teniendo como horizonte la visión de estos sujetos en tanto ciudadanos.

El presente número busca contribuir al debate respecto de los desafíos que implica promover un cambio del sistema escolar de acuerdo a estos lineamientos, a partir de consideraciones articuladas con la psicología. Estas contribuciones son realizadas en el entendido de que modificar la lógica de acuerdo a la cual opera el sistema educativo demanda no sólo las transformaciones necesarias en términos legales y administrativos, sino también aquellas que deben expresarse en el tipo de prácticas y relaciones que tienen lugar en las instituciones educativas.

Los artículos que componen este número buscan poner de relieve distintos desafíos que las reformas educativas involucran en relación a dichas prácticas y relaciones en el contexto educativo. Por una parte, se destaca la relevancia del reconocimiento de los actores que forman parte de este sistema, y en particular de los estudiantes, no solo en tanto portadores de procesos de aprendizaje que deben ser intervenidos de alguna forma (psicológica y/o pedagógicamente), sino como sujetos en un sentido amplio del término, reconociendo en ello su posicionamiento en relación la

sociedad y el entorno del que forman parte, y validando de esta forma aquello que los constituye como sujetos. Por otra parte, las contribuciones de este número ponen de relieve los desafíos que las reformas educacionales implican desde el punto de vista del modelo de escuela a promover, considerando los tipos de relaciones y prácticas que tienen lugar al interior de ésta; así como aquellos desafíos que pueden reconocerse en términos de los procesos y relaciones que tienen lugar al interior de las aulas.



Fotografía: PreeImages.com

## Hacia la transformación de las aulas en espacios de debate.

Por Antonia Larrain, Académica Facultad de Psicología UAH.

Asistimos a un momento histórico (uno entre otros que lo han precedido y vendrán) en el que la educación es tema de público debate y opinión. Lo que alegra. Sin embargo, preocupa que la discusión en torno a la estructura que queremos, vaya desligada de la discusión acerca de lo que queremos que suceda en ella. No se trata aquí de afirmar una distinción entre estructura y procesos. Sino justamente apuntar a la necesidad de preguntarnos, y más aún, de usar la imaginación para construir una visión de lo que queremos que suceda en la escuela y en las aulas, que dote de vida y poder a la estructura en-re-diseño.

Una de los aspectos por pensar es qué queremos que suceda dentro del aula. Cómo queremos que se enfrente la tarea de enseñar y aprender en la escuela. Y no es fácil ponerse en ese escenario. Fundamentalmente porque si revisamos lo que se sabe hoy en día acerca de aquellos procesos que transversalmente, es decir, independiente del subsector que se trate, más y mejor favorecen el aprendizaje escolar, nos encontramos con una sorpresa: la discusión de ideas diferentes. Discutir ideas contrarias y distintas, es decir, formular distintas ideas, entregar y pedir razones, y evaluar críticamente las ideas de otros, parece ser decisivamente uno de los factores que explica la efectividad de la colaboración productiva dentro del aula (1). Más aún, esto no sólo favorece el conocimiento lingüístico, sino el aprendizaje conceptual tanto en ciencias, historia y matemáticas (ver ref. 2; 3 y 4). Cuando se discuten ideas, es decir, se usa un discurso argumentativo, los niños aprenden más que cuando no discuten, hablan acerca de hechos o sólo escuchan. Y aprenden de manera más estable en el tiempo. Aún más. Argumentar en la escuela para aprender contenidos escolares promueve el desarrollo de habilidades de argumentación individuales (ver ref. 5) que son habilidades claves para el ejercicio de la ciudadanía. Argumentar entonces nos prepara para colaborar e innovar, pues ayuda, como quizá ninguna otra forma de habla, a comprender el estado actual del mundo en el que vivimos y los productos simbólicos con los que lo hemos creado, y colaborar sin conformismos ni adulaciones para mejorar y avanzar.

**¿Cómo entonces no querer transformar las aulas en espacios de debate y deliberación?** Hay diversas razones para pensar que esta transformación no es simple. Sabemos que la argumentación es un tipo de discurso altamente sensible a variables de contexto. Por ejemplo, uno no se involucra en una discusión si sabe que el asunto a discutir ya está zanjado; o si asume que el

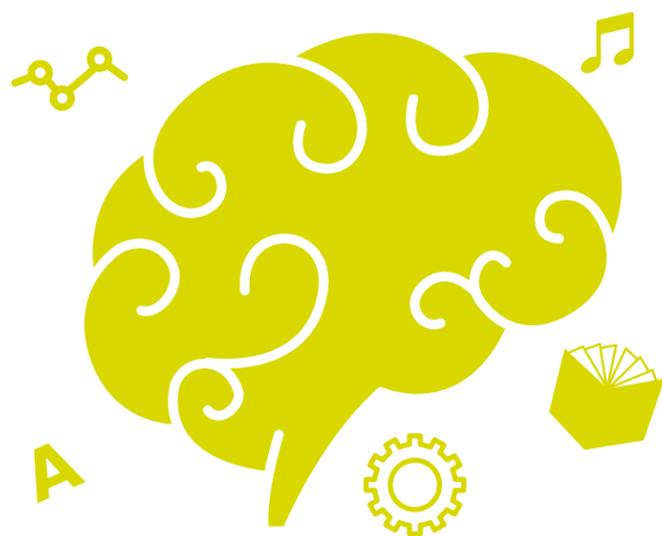
interlocutor sabe mucho más que uno; o si uno no conoce nada el tema; o si las instrucciones no son claras al respecto; o si no hay tiempo para deliberar, entre otros. El aula justamente tiene una serie de barreras que hacen necesario un diseño muy cuidadoso: hay que transformar los temas de manera de que sean polémicos; organizar las interacciones de manera que el poder esté simétricamente distribuido; sacrificar ciertos temas para darle tiempo a la discusión, entre otros. Por otro lado, para transformar un aula en espacio de debate y deliberación, los profesores y profesoras deben contar con un entrenamiento para facilitar estas interacciones, lo que es más complejo a medida que los estudiantes crecen y necesitan más enseñanza explícita acerca de argumentación. La evidencia disponible muestra que no basta con espacios de formación para docentes en la universidad, sino que es necesario promover espacios de deliberación y debate en el trabajo docente de manera de que se apropien de esta forma de hablar y pensar.

En este sentido, tanto el diseño curricular como la formación docente ya son grandes desafíos de asumir si se quiere transformar las aulas en espacios de deliberación y debate. Sin embargo, el mayor escollo es tal vez la necesidad de contar con un convencimiento político y ciudadano de que esto es urgente y necesario, tanto para transformar nuestro sistema productivo como para mantener la paz social y profundizar nuestra democracia (si es que algo como eso existe).

¿Estamos de acuerdo de que esto es importante? ¿Queremos transformar el aula en esta dirección? ¿Estamos dispuestos a promover el desarrollo de ciudadanos reflexivos y razonables? Creo que necesitamos una discusión honesta al respecto de manera de deliberar acerca de lo que queremos en base a argumentos razonables y razonados, y no a ideologías.

### Referencias bibliográficas

- (1) Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational researcher*, 44 (1), 46-53.
- (2) Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood: Joint construction, unresolved contradiction and the growth of knowledge. *Human Development*, 39, 71-94. doi:10.1159/000215072
- (3) Webb, N., Franke, M., Turrou, A., & Ing, M. (2013). Self-regulation and learning in peer-directed small groups. In D. Whitebread, N. Mercer, C. Wiley, J., & Voss, J. (1999). The effects of "playing historian" on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 63-72. doi: 10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7<63::AID-ACP438>3.0.CO; 2-5.
- (5) Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22, 545-552. doi: 10.1177/0956797611402512



# Psicología educacional crítica y subjetividad

Por Renato Moretti, Académico Facultad de Psicología UAH.

La idea que motiva este texto es que la psicología educacional se podría beneficiar de una perspectiva crítica sobre su propio quehacer y sobre el proceso educativo. Una perspectiva crítica debe permitirnos identificar relaciones sociales injustas y abrir opciones de transformación. Para eso, es útil considerar que las injusticias del proceso educativo tienen que ver con la obstaculización del desarrollo de la subjetividad. La psicología, como experticia sobre la subjetividad, debiese cuestionarse como se relaciona con el proceso educativo, abriendo o cerrando la posibilidad de reconocer a los actores escolares como sujetos de la educación.

I

Un riesgo de la crítica en Educación es juzgar el sistema educativo como aparato diabólico, extremando sus efectos de disciplinamiento y reproducción social. Esta disposición prácticamente no deja posibilidad de transformación social si no es acabando con un sistema educativo entendido como fábrica de sufrimiento.

Para quienes tenemos cierta fe en la Educación como actividad humana, esta disposición nos lleva, como actores del sistema educativo, a una posición moralmente insostenible. Pero se puede tener otra, por ejemplo, un punto de vista crítico consistente en reconocer las relaciones de dominación y sufrimiento y buscar formas prácticas de acción que contribuyan a su transformación.

En este sentido, se puede pensar que las fuertes movilizaciones en la educación escolar (2006, 2011) guardaron más relación con el problema del reconocimiento formal y práctico de derechos, que con la destrucción de una especie de infierno educativo: la experiencia de lo injusto dando forma a una acción política orientada al cumplimiento cabal del derecho a la educación.

II

Desde este punto de vista, la crítica de los aspectos estructurales del sistema educativo tiene que ver con modificar los principios que configuran relaciones educativas inicuas. En este sentido, ya el propio desarrollo del estudiantado escolar como actor político altera un modelo del proceso educativo que sitúa a los estudiantes como meros receptores de la práctica educativa. Si algo muestra la movilización estudiantil es que los estudiantes son sujetos.

Que los estudiantes sean sujetos no es obvio. De hecho, una cosa es que se diga que son sujetos, y otra cosa es que la práctica educativa se dirija a ellos como simples objetos pensados, receptores de la acción, y que se les deje, así, de tratar como auténticos sujetos (1).

Si la Educación debiese contribuir a que las personas se desarrollen de manera integral (una expresión frecuente), o si cabe la expresión, que desarrollen íntegramente su subjetividad (2), las relaciones educativas no pueden ser menos que relaciones entre seres humanos que se reconocen mutuamente como sujetos. El reconocimiento intersubjetivo es una condición fundamental de las interacciones educativas orientadas al desarrollo de la subjetividad, mientras que la cosificación es parte de un proceso educativo entendido como imposición de formas de pensamiento y acción a una entidad pasiva. Por eso, el despliegue de un sujeto político “escolar” no sólo interpela a las condiciones estructurales o materiales del sistema educativo, sino también al trato entre los actores

del proceso educativo. Después de todo, ¿no resulta paradójico que los estudiantes escolares aparezcan como sujetos, justamente cuando ponen en suspenso el proceso educativo?

III

Se puede pensar la Psicología como una experticia acreditada para “gestionar” personas y relaciones humanas y que contribuye a la producción de subjetividades (3). En el caso de la Psicología Educativa, se nos llama a que pongamos nuestra alegada experticia al servicio de la Educación. En general, nos acomodamos a la idea de que el psicólogo educacional debe definirse como “colaborador” del proceso educativo. Pero, ¿nos preguntamos qué significa eso realmente?

No se trata sólo de contribuir o no a un proyecto educativo más o menos aceptable. La Psicología no sólo contribuye, sino que da forma a una política sobre la subjetividad. En este sentido, es relevante que nos preguntemos cuál es la dimensión política intrínseca a los recursos técnicos de la Psicología en Educación, junto con evaluar nuestras perspectivas, conceptos y prácticas.

Pensemos en “la motivación”, un término del discurso psicológico que se desliza a la práctica pedagógica: “los estudiantes están desmotivados, hay que motivarlos para que aprendan”. Sin embargo, la “desmotivación” es un fenómeno que encierra preguntas morales y políticas. Cuando a un estudiante no le interesa la materia, por alguna razón no le parece bien interesarse. Erikson captó esta dimensión del problema al ligar la experiencia escolar negativa con una propensión a sentirse indigno o inferior, “si el niño desespera de su capacidad o de su posición entre sus compañeros (...) donde descubre que el color de su piel o los antecedentes de su familia, y no su voluntad y su deseo de aprender, decidirán de su

“Que los estudiantes sean sujetos no es obvio. De hecho, una cosa es que se diga que son sujetos, y otra cosa es que la práctica educativa se dirija a ellos como simples objetos pensados, receptores de la acción, y que se les deje, así, de tratar como auténticos sujetos”

valor como aprendiz” (4). Desde este punto de vista, factores ajenos al control del individuo configuran aquello que llamamos “desmotivación”. Si esta dinámica afecta sistemáticamente a un colectivo, podemos sospechar que estamos lejos de un problema que se agota en las dimensiones psicológicas de la enseñanza. Si son condiciones sociales estructurales lo que hace de un individuo o un colectivo un sujeto moralmente dañado que no desea aprender, no nos encontramos sólo ante “desmotivación”, sino ante una organización social que alimenta esa disposición.

Es posible que la psicología educacional ayude a que las prácticas educativas sean más eficaces, “por el bien los propios estudiantes”. Pero algo que puede ser olvidado es que el proceso educativo no se limita a la adecuación entre estudiantes y dispositivo educativo, que cuando se reduce el oficio psicológico a la provisión de los medios para “prestar atención en clases”, se contribuye escasamente al desarrollo íntegro de los estudiantes.

Incluir en el análisis psicológico educacional algo más que las soluciones técnicamente inmediatas, es muy relevante. Pero también lo es pensar cómo nuestra profesión posibilita u obstaculiza el desarrollo de los sujetos en diferentes circunstancias, sin concebirlas de antemano como un simple instrumento de dominación, pero tampoco como garantes a priori de la integridad de las personas.

## Referencias bibliográficas

- (1) Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI (2008).
- (2) Axel Honneth, La lucha por el reconocimiento. Madrid: Crítica (1997).
- (3) Nikolas Rose, Inventing Our Selves. Cambridge: Cambridge University Press (1998).
- (4) Erik Erikson. Un modo de ver las cosas. México: FCE (1994) p. 540.

# Hacia la construcción de una escuela **inclusiva** en Chile.

Por Bernardita Justiniano, Profesional Facultad de Educación UDP,  
Profesora colaboradora Área Psicología Educacional, UAH.

Después de treinta y cinco años regido por un modelo de libre competencia como mecanismo para mejorar la calidad de la educación chilena, el nuevo marco legal instala la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, la sustentabilidad y el pleno desarrollo de la personalidad humana como ejes articuladores de la reforma estructural al sistema, definiendo estos principios normativos para la diversidad de proyectos educativos existentes. Esta definición quedó plasmada en la nueva Ley de Inclusión, promulgada recientemente.

El nuevo marco legal - que elimina el lucro, el copago y la selección - hoy día plantea un nuevo desafío. Durante las últimas décadas se ha favorecido la diversidad de proyectos educativos institucionales sobre la base del principio de libertad de enseñanza. Actualmente, la ley de inclusión apunta no solo dar cabida a diversos proyectos, sino también a considerar la diversidad dentro de la institución

escolar. En otras palabras, sin dejar de lado la libertad de enseñanza, esta ley demanda hacerse cargo de la expresión de la diversidad al interior de los proyectos educativos institucionales, acogiendo como parte de dichos proyectos la diversidad que se expresa en la sociedad.

En consistencia con lo anterior, la declaración de principios en la ley de Inclusión exige eliminar los procesos de selección, lo cual conlleva que el perfil de egreso adquiera mayor fuerza y el perfil de ingreso se desdibuje, poniendo el foco en los dispositivos que ofrece la escuela para la concreción de su labor educativa.

Avanzar hacia una escuela consistente con la política educativa en Chile implica, en primer lugar, analizar los alcances y desafíos de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Esto es clave desde una mirada socio constructivista de la educación, que reconoce el aprendizaje escolar en la interacción dialógica entre sujetos que se

construyen mutuamente, a través de su experiencia subjetiva en la actividad conjunta. En este sentido, este es un tema que no se agota en voluntades individuales, en tanto apunta directamente a la mejora del aprendizaje, considerando que los dispositivos culturales que ofrece la escuela pueden potenciar o, al contrario, marginar y limitar el desarrollo de la nueva generación a través de su forma de dialogar con ella y de reconocer su lugar en la experiencia de aprendizaje.

En segundo lugar, en este nuevo contexto la sustentabilidad y la responsabilidad cívica emergen como aspectos claves de la labor de la escuela, más allá de la instrucción en torno a un conjunto de valores o actitudes a inculcar. Se vuelve imperativo reconocer que la responsabilidad cívica se promueve a través de las interacciones cotidianas, de la participación activa y el ejercicio de derechos y deberes de quienes forman parte de la institución escolar, visibilizando el componente ético, social y político de sus decisiones. El desafío está aquí en el avance desde un foco en los contenidos de la formación ciudadana a la transformación y reflexión sobre las prácticas, reconociendo a la escuela como parte de un sistema social más amplio e interpelando una estructura institucional que actualmente está montada sobre la competencia y la efectividad.

En definitiva, la inclusión, la diversidad y la responsabilidad cívica representan de manera concreta y urgente el desafío pendiente de construir una nueva mirada sobre la escuela en Chile, reconociendo que la educación en su carácter ético y político no se juega sólo en proyectos diferenciados unos de otros, que hasta ahora se han segmentado en guetos progresivamente más homogéneos y distanciados entre sí. La idea aquí no es politizar la escuela ni restar esfuerzos en más y mejores aprendizajes. Por el contrario, el valor del sujeto y su rol como ciudadano instalan una discusión más profunda sobre la experiencia de aprendizaje y los resultados que esperamos de ella.

En definitiva, la Ley de Inclusión nos abre la oportunidad de remirar los dispositivos que ofrece el sistema educativo más allá de

su declaración explícita, para avanzar en la transformación del currículum implícito, es decir, de las prácticas instaladas y del sistema de reglas y rutinas que configuran la experiencia subjetiva de quienes participan en ella. Aquí la psicología educacional tiene un enorme potencial para aportar al desarrollo de puentes entre los grandes lineamientos políticos y la transformación de la escuela, posicionando progresivamente el rol de la educación en la construcción de una sociedad más justa, diversa, participativa y consciente de su responsabilidad en el desarrollo y bienestar de las nuevas generaciones. Esto, considerando el rol crucial de la experiencia de aprendizaje, donde no sólo se juega el desarrollo de conocimiento o habilidades, sino del sujeto mismo, a través de la interacción y participación activa en una comunidad.

**“La psicología educacional tiene un enorme potencial para aportar al desarrollo de puentes entre los grandes lineamientos políticos y la transformación de la escuela, posicionando progresivamente el rol de la educación en la construcción de una sociedad más justa, diversa, participativa y consciente de su responsabilidad en el desarrollo y bienestar de las nuevas generaciones.”**



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**POST  
GRADOS**  
ADMISIÓN  
2016

## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA POSTGRADOS Y EDUCACIÓN CONTINUA**

### **MAGÍSTER**

- Acompañamiento Psicoespiritual
- Clínica Psicodinámica con Niños y sus Padres
- Psicología Social. Mención en Intervención Psicosocial y Evaluación de Proyectos Sociales
- Gestión de Personas en Organizaciones / en conjunto con la Facultad de Economía y Negocios
- Estudios Sistémicos Relacionales de la Familia y la Pareja

### **DIPLOMADO**

- Psicología Educacional: Herramientas Conceptuales y Técnicas para la Promoción del Aprendizaje Escolar

### **INFORMACION Y CONTACTO**

Almirante Barroso 26, Santiago.

Fono: 2 2889 7422

psicolog@uahurtado.cl

<http://psicologia.uahurtado.cl/postgrado/>



**UNIVERSIDAD ACREDITADA / 5 AÑOS**  
Docencia de pregrado | Vinculación con el medio | Gestión institucional  
Docencia de postgrado | Investigación  
Desde diciembre 2014 hasta diciembre 2019