

Materia: Psicología Educativa

Departamento:
Ciencias de la Educación

Profesor:
Baquero, Ricardo

2° cuatrimestre - 2017

Programa correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Programas



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DEPARTAMENTO: *Ciencias de la Educación*

ASIGNATURA: *Psicología Educacional*

PROFESOR: *Baquero, Ricardo*

AÑO: *2017 segundo cuatrimestre*

Aprobado por Resolución N° 1905/17

PROGRAMA N°: *0189*

MARTA DE PALMA
Directora de Despacho y Archivo General



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
CATEDRA: PSICOLOGIA EDUCACIONAL
PROFESOR: Baquero, Ricardo
SEGUNDO CUATRIMESTRE DE 2017
Programa N° 0189

1.- Presentación de la asignatura y enfoque adoptado

El cursado de la asignatura *Psicología Educacional* se sitúa dentro del área "Educación y Psicología" del Ciclo de Formación General del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Supone el cursado previo, como materias correlativas, a las asignaturas *Psicología General* y *Psicología Evolutiva*, y la materia *Psicología* como obligatoria específica en el Ciclo Básico Común. Esto permite dar un abordaje particular a los problemas del campo de la Psicología Educacional sobre la base de ciertas aproximaciones previas al campo de la Psicología y de la Psicología del Desarrollo en particular. De todas formas, dada la inevitable variedad de problemas y perspectivas que pueden presentarse en la selección concreta de contenidos en la formación en estos campos, será parte de la tarea del dictado específico que se propone de la asignatura, atender, en lo posible, a los acercamientos efectivos a los cuestionamientos apropiados por los estudiantes de acuerdo a sus trayectorias formativas específicas.

En el dictado de la asignatura se buscará una aproximación a los problemas y perspectivas dentro de la Psicología Educacional (PE) que atiendan de modo particular al abordaje de los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos educativos, con especial referencia a los contextos escolares. Como se intentará fundar, esto define un recorte de perspectiva que valora especialmente aquellos desarrollos que han ponderado en forma particular tanto los efectos que han tenido los procesos históricos de escolarización en la conformación original de la Psicología Educacional, como, a su vez, las particularidades que guardan los procesos de desarrollo y aprendizaje en los contextos educativos/escolares.

Tal decisión obedece a atender, a su vez, a dos cuestiones centrales. En primer lugar, a las reiteradas advertencias efectuadas sobre los riesgos *aplicacionistas* y *reduccionistas* con que se han concebido históricamente las relaciones entre Psicología y Educación (cf. Coll, 1995). *Aplicacionismo* en tanto se consideró no ya la pertinencia y relevancia de la investigación básica psicológica para analizar las prácticas educativas sino, como un abordaje *suficiente* para dar cuenta de su especificidad y legitimar tomas de decisiones educativas. Se hizo necesario ponderar no sólo las limitaciones y sesgos de una mirada excluyente o predominantemente psicológica a la hora de tomar decisiones educativas sino, a su vez, en forma crucial, la aparición de nuevos interrogantes básicos para la propia psicología. Esto aparece como consecuencia de advertir como problemas de relevancia las marcas específicas que posee la explicación de los procesos de desarrollo y aprendizaje de acuerdo a las particularidades de las situaciones educativas, sean escolares o no. Es decir, el campo de los procesos educativos ya no es sólo percibido como terreno de *aplicación* de un saber psicológico sino como un conjunto de aspectos necesarios para la explicación de formas específicas de desarrollo y aprendizaje.

También llevó a la necesidad de revisar críticamente la presencia de un abordaje *reduccionista* que, como se propone abordar durante el programa de la asignatura, guardó múltiples formas y efectos. Por una parte, constituyó una reducción de los complejos procesos de aprendizaje escolar a sus componentes psicológicos, pero, a su vez, operó cierta reducción de los mismos procesos psicológicos a procesos de tipo individual. Esto ha portado generalmente supuestos y consecuencias teóricos y prácticos de importancia, sobre los que el programa se propone desarrollar cierto análisis crítico. Por ejemplo, la *reducción al individuo* ha supuesto, muchas veces, una mirada naturalizada y esencialista sobre la subjetividad y ha llevado a ponderar cuestiones como las dificultades en el orden del aprendizaje que componen el “fracaso escolar masivo” o la evaluación del desempeño intelectual (Lus, 1995) como expresión de una suerte de “esencia dañada”, es decir, como expresión de atributos reducibles al individuo, operando una suerte de falacia de abstracción de la situación (Baquero, 2008). En términos de consecuencias prácticas esto se traduce en una persistente política de etiquetamiento que lleva a la penosa consecuencia de reducir la multiplicidad y posibilidad de la vida general y escolar de los sujetos a una suerte de expresión o síntomas del “cuadro” que portarían (cf. Mc Dermott, 2001; Benasayag y Schmidt, 2010). Esto se liga con el segundo aspecto a atender en el recorte operado.

En segundo lugar, la decisión del recorte propuesto obedece a tomar seriamente en consideración dos consecuencias de la discusión teórica que afectan de modo más o menos directo al campo de la PE. Por una parte, las que podríamos denominar críticas a la filosofía de la escisión, que nos advierten acerca de las limitaciones y efectos de un pensamiento escindido sobre los procesos de constitución subjetiva, que ponderó de manera reductiva al individuo como unidad de análisis generando un pensamiento dicotómico entre aspectos como lo individual y lo social, lo natural y lo cultural, lo interno y lo externo (Castorina, 2007; Benasayag y Schmidt, 2010). La ponderación de estos aspectos de un modo dinámico que no escinda pero tampoco reduzca en su especificidad a fenómenos de diversa naturaleza, constituye un desafío para la construcción teórica actual del campo. Un claro ejemplo es el que ilustra la discusión que se da en el plano psicológico, sobre categorías y procesos como los de interiorización que obligan a una cuidadosa lectura de las relaciones entre las dinámicas subjetiva e intersubjetiva



para no descuidar la singularidad de ambos procesos ni perder sus efectos recíprocos. Cuestión decisiva en la discusión sobre las unidades de análisis que se propone presentar.

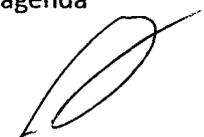
Por otra parte, entonces, la segunda discusión teórica de relevancia apunta a la recuperación y desarrollo de las perspectivas psicológicas que pueden denominarse interaccionistas en *sentido fuerte* (Castorina y Baquero, 2005), que reconociendo como puntos de partida valiosos a trabajos como los de las teorías de Jean Piaget y Lev Vigotsky, han propuesto un giro de importancia en la definición de unidades de análisis para el abordaje de los procesos de desarrollo y aprendizaje escolar, atendiendo en forma creciente y diversa a las particularidades de los procesos de desarrollo y de construcción de conocimiento situados en la trama de los procesos escolares. Sea a través del giro hacia la ponderación de la *acción*, entendida como interacción sujeto-objeto, como unidad de análisis en el paradigma piagetiano o, en lo que se ha dado en llamar un giro de tipo situacional, en la tradición de los enfoques socioculturales de cuño vigotskiano, donde se proponen diversas unidades de análisis alternativas –como la *actividad* (Cole y Engeström, 2001), la *acción mediada* (cf. Wertsch, 1993) o los procesos de *apropiación participativa* (cf. Rogoff, 1994)- en ambos casos, se ha producido una diferenciación radical de los modelos centrados en el individuo como unidad última de la explicación psicológica del desarrollo y el aprendizaje.

Finalmente cabe advertir, dentro del enfoque adoptado, la necesidad de atender al carácter normativo que guardan muchos trabajos y supuestos de la psicología del desarrollo y educacional (Burman, 1998). Supuestos y criterios que se forjaron a la par que colaboraron a legitimar los procesos de escolarización modernos bajo formatos fuertemente normalizadores.

Esto obliga a una doble vigilancia. Por una parte, sobre los límites y condiciones que puede presentar un formato de tipo escolar para generar aprendizajes en una población decididamente heterogénea y sobre lo que habría que reparar e indagar al analizar dichos procesos, las dificultades y logros.

En segundo término, esto obliga a una vigilancia cuidadosa sobre los criterios de normalidad/anormalidad con que suele tramitarse la exigencia de un ritmo de expectativas de rendimientos altamente normalizado y homogéneo. Debe estarse atento al predominio de las formas de discurso y prácticas psicológicas en el abordaje de cuestiones como el “fracaso escolar masivo” (Lus, 1994), que a la par que, como se señaló, suelen operar una reducción de la explicación del complejo fenómeno a una suerte de hipótesis de déficit que portarían los sujetos, desplazan e impiden una mirada más atenta a la naturaleza pedagógica del problema. El tratamiento de algunas formas de atención instituidas al problema del “fracaso escolar”, como los criterios de derivación a la atención y la confección de legajos escolares (Cimolai y Toscano, 2008), apuntan a dar al futuro Licenciado en Ciencias de la Educación herramientas que permitan revisar esos dispositivos en forma crítica a la luz de lo trabajado en las diferentes unidades.

De cara a la formación de los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación, este programa de trabajo apunta a dotarlos de herramientas del campo psicoeducativo que permitan aproximarse al análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en situaciones educativas atrapando las relaciones recíprocas que se presentan entre procesos subjetivos y aspectos situacionales. Para ello se abordarán en forma específica los problemas que plantea la agenda



actual de la psicología del desarrollo y educacional, recuperando en forma particular los relativos a la compleja relación entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza. A su vez, se propone advertir las consecuencias de los enfoques y perspectivas trabajados sobre el abordaje de los dispositivos de atención a fenómenos como el del “fracaso escolar” de tipo masivo.

2.- Objetivos de la asignatura

- Analizar el problema de las relaciones entre el discurso y las prácticas psicológicas y educativas, sus concreciones diversas y, en forma particular, los riesgos advertidos sobre las posiciones aplicacionistas y reduccionistas
- Describir y analizar los problemas de la agenda actual de la psicología del desarrollo y educacional de especial relevancia para el abordaje de los aprendizajes en contextos educativos
- Comprender las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas
- Revisar críticamente los efectos normativos de las prácticas y discursos psicoeducativos y su papel en la legitimación de decisiones educativas, con especial atención a las referidas al “fracaso escolar” masivo y la ponderación de las posibilidades de aprendizaje
- Desarrollar en los futuros Licenciados los conocimientos y herramientas para un abordaje de los procesos de aprendizaje escolar que permita una articulación con otras miradas profesionales y disciplinares

3 - Contenidos y bibliografía

Organización del programa

El Programa está organizado en cinco unidades con su respectiva bibliografía de trabajo obligatoria y ampliatoria.

La primera Unidad presenta el problema de las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas. Aborda específicamente la constitución histórica del campo psicoeducativo al calor de los procesos de escolarización masiva. Trata en forma específica los riesgos aplicacionistas y reduccionistas en los planteos de las relaciones entre conocimiento psicológico y prácticas educativas.

La segunda Unidad, presenta los problemas actuales de la agenda de la psicología del desarrollo y educacional en su interfase. Se propone recuperar los conocimientos ya apropiados por los estudiantes en las asignaturas pertinentes previas como Psicología General



y Evolutiva, poniéndolos en relación con los tópicos de debate de mayor relevancia. En este orden se abordarán, entre otras, las discusiones sobre la definición de unidades de análisis en la explicación del desarrollo y el aprendizaje; la definición de vectores del desarrollo en los modelos interaccionistas y la observancia de las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza, cuestión que será profundizada y tratada en forma particular en la Unidad IV.

La Unidad III intenta explorar las consecuencias del recorrido de trabajo de las primeras dos unidades en el abordaje crítico de problemáticas sensibles como los del “fracaso escolar masivo” y los debates en torno a la “educabilidad” de los alumnos provenientes de sectores populares. Efectivamente, se procurará analizar las prácticas de etiquetamiento y su crítica enlazadas a las discusiones presentadas acerca del problema de la definición de unidades de análisis en la explicación de los procesos de aprendizaje y la crítica a los modelos de tipo patológico individual, centrados en una posición reduccionista ante un problema complejo. Esto implica una reflexión, sostenida a lo largo del programa, acerca de los componentes normativos de los desarrollos psicoeducativos.

La cuarta Unidad se propone analizar en forma específica el último problema presentado en la Unidad II acerca de las relaciones complejas entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza a la luz de los enfoques teóricos psicogenético y sociocultural. Se tratarán las dificultades específicas enfrentadas al intentar comprender los aprendizajes escolares en su especificidad. Con este propósito se observará en forma particular la demanda de trabajo cognitivo del aprendizaje escolar. Se propone analizar en forma específica el caso de la adquisición de la escritura y el problema del cambio conceptual a los efectos de ver las perspectivas alternativas que se presentan abordando objetos específicos de indudable relevancia.

La Unidad V apunta a recuperar y refinar la discusión en torno a los alcances y límites de la perspectiva psicoeducativa acerca de la *significatividad* de los aprendizajes proponiendo una reflexión acerca de la producción de *sentidos* acerca de la experiencia escolar en sus diferentes concreciones. En tal dirección se trabajarán ciertas herramientas conceptuales para el abordaje de los procesos de apropiación provenientes de los Enfoques socioculturales, así como se intentará analizar experiencias de variación de los formatos escolares. En síntesis, se procurará volver sobre las problemáticas de la primera unidad y trabajados a los largo del Programa acerca de la generación de condiciones de posibilidad para el aprendizaje y la apropiación de las experiencias educativas/escolares.

Desarrollo de las Unidades y la Bibliografía de trabajo

La bibliografía de consulta obligatoria se edita en formato papel y CDRom (CfyL)

Unidad I: Psicología y Educación.



Cuestiones de época. La crisis del zócalo moderno. La caída del Mito del Individuo y el Mito del Progreso basado en la forma única de racionalidad científico/técnica. Utilitarismo y ruptura de lazos. La época de las pasiones tristes.

El problema de las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. El riesgo del reduccionismo. Los problemas de una concepción aplicacionista de las relaciones entre psicología y educación: el problema epistémico y la crítica histórica.

La constitución histórica del campo psicoeducativo. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educacional. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional. La reducción del niño al alumno y del alumno al niño. La Psicología Educacional como disciplina estratégica. Algunas notas sobre el sentido de la experiencia escolar moderna y sus crisis.

Bibliografía obligatoria:

- Baquero, R. (2002), "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional", *Perfiles Educativos, Tercera Época*, volumen XXIV, números 97-98, 57-75
- Baquero, R. (2014) "Sobre lecciones que producen vergüenza"; Ponencia presentada en el *Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana"*, IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de 2014
- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", En *Apuntes Pedagógicos*, Nº 2.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI. La crisis dentro de la crisis
- Coll C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación" en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Greco, M., Pérez, A. y Toscano, A. (2008) "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares". En: R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Bibliografía ampliatoria:

- Agamben, G. (2001) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Adriana Hidalgo ed. : Bs As
- Baquero, Ricardo. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) *Las formas de lo escolar. Serie educación*. Buenos Aires: Del estante editorial.

- Baquero R. y Narodowski, M. (1994) "¿Existe la infancia?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3, Nro. 4, Julio de 1994.
- Burman, E. (1998) *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*, Madrid: Visor.
- Castorina, J. A. (2007) "Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación" en Castorina, J., Aisenson, D., Elichiry, N., Lenzi, A., Schlemenson, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Novedades educativas. ISBN: 978-987-538-204-6
- Coll C. (1988) "La Psicología de la Educación como disciplina educativa y psicológica de naturaleza aplicada" en *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona: Barcanova (Caps. 4 y 7).
- Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Narodowski, M. (1999) "El lento camino de la desinfantilización", en *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Unidad II: Problemas en la agenda de la Psicología Educativa. Giros y enfoques.

Problemas de la agenda de la psicología del desarrollo y de la psicología educativa. La complejidad y la especificidad de los procesos de aprendizaje en contextos educativos/escolares. Los giros constructivista y situacional en los trabajos psicoeducativos. El problema de las unidades de análisis en la explicación del desarrollo y el aprendizaje. Los modelos interaccionistas y la crítica al escisionismo. Los vectores del desarrollo. La teoría Psicogenética y los procesos de equilibración. Los Enfoques Socioculturales y los procesos de interiorización en el desarrollo cultural. La dirección del desarrollo y el problema de las jerarquías genéticas. La continuidad y discontinuidad en la explicación del desarrollo en contextos de enseñanza y cotidianos. Factores activantes y formantes del desarrollo. El problema de lo social como "factor". La especificidad de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza.

Bibliografía obligatoria:

- Baquero, R. (2001) "Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción" en Baquero y Limón M. *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Ediciones UNQ.
- Baquero, R. (2012) "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico" en Mario Carretero y José Castorina (eds) *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Vol 1, Buenos Aires: Paidós. 2012

- Baquero, R. (2013) "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas" en *Revista Polifonías* Año 1 N° 1. UNLuján.
- Castorina, J. A. (2012) "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación" en Mario Carretero y José Castorina (eds) *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Vol 1, op.cit.
- Coll, C. (1998) "La TPG y los procesos de construcción de conocimiento en el aula" en *VVAA Piaget en la educación*, México:Paidós
- Rivière, A. (2002) "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En A. Rivière *Obras escogidas*. Madrid: Panamericana.

Bibliografía ampliatoria:

- Baquero R. (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 27(2)/pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515
- Baquero, R. (2014) "Notas sobre el aprendizaje escolar"; Ponencia presentada en el *Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana"*, IDEP-Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de 2014
- Castorina, J. A. (1998) "Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética" En *VVAA Piaget en la educación*, México:Paidós.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Cap. 11 selección de apartados
- Tomasello, M. (2007) *Los orígenes culturales de la cognición humana*, Bs. As. : Amorrortu Eds. Cap. 6.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor. Cap. 3

Unidad III: Las prácticas psicoeducativas: sobre instrumentos no pensados y efectos impensados

Concepciones sobre el "fracaso escolar" masivo. La expectativa normalizada de ritmos y logros en el aprendizaje y la hipótesis patológico individual. El caso del Retardo Mental Leve. Reduccionismo y etiquetamiento. La discusión en torno a la categoría de "educabilidad". Fracaso escolar y "origen social": correlaciones y pseudoexplicaciones. De la hipótesis de déficit al análisis de los sentidos de lo escolar y las relaciones con el saber.

Necesidad de una revisión crítica de las prácticas de diagnóstico y predicción sobre las posibilidades de aprender en el contexto escolar. La *falacia de abstracción de la situación*. Problemas de política de representación: las voces del profesional psi, el pedagogo y el maestro

en la construcción de “problemas” en el alumnado. Un ejemplo: la investigación en torno a la confección de legajos escolares.

Bibliografía obligatoria:

- Baquero, Ricardo (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social..* Buenos Aires: Siglo XXI. Cap. 6 "Ética y etiqueta"
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As.: Libros del Zorzal. Caps 1 y 2.
- Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*; Montevideo: Trilce. Cap 3. "Relación con la escuela y el saber en los barrios populares"
- Cimolai, S. y Toscano, A (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas en Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- Lus, María Angélica (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*, Paidós:Bs.As. Cap. 2 y 3
- Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional." *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Bibliografía ampliatoria:

- Baquero, R. (2003) "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha" en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Bs. As.: CEM- Noveduc. 2003.
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, abril 2004.
- Lopez, N. y Tedesco, J. C. (2002) "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar." IPE-UNESCO, Bs. As.



- Mc. Dermott, R. P. (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje" en Seth Chaiklin y Jean Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehan, H. (2001) "Un estudio de caso en la política de la representación", en Seth Chaiklin y Jean Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004) "Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia" en *Cuadernos de Antropología Social*, pp. 83-99, Nro. 19, 2004, Bs. As., Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA.
- Padawer, A (2008) Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos, Bs As. :Teseo. Cap. 3 "Las clases, los grados y las edades de la vida: el significado social y político de un sistema de instrucción"
- Smith, J. D. (2006) Speaking of Mild Mental Retardation: It's No Box of Chocolates, or Is It?, *Exceptionality* 14(4), 191-204.

Unidad IV: El desarrollo y el aprendizaje en contextos de enseñanza.

Las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Un abordaje desde los modelos genéticos. La Psicología Genética y los problemas particulares para el abordaje del aprendizaje escolar. Los aspectos funcionales y el problema del objeto en la construcción de una teoría psicogenética del aprendizaje. La perspectiva vigotskiana sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y prácticas educativas. La categoría de ZDP y su uso en educación. Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Alcances y límites de ambas perspectivas sobre el aprendizaje escolar.

El impacto cognitivo de la escolarización: Los enfoques socioculturales y el problema de la descontextualización en el uso de los instrumentos semióticos. Los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados y las funciones tipo 4 de Rivièrè. Los enfoques cognitivos y el debate sobre el cambio cognitivo/conceptual en escenarios educativos. Características del conocimiento "previo".

El caso de la adquisición de la escritura como objeto complejo de indagación psicoeducativa: Los procesos cognitivos implicados en la escritura. La escritura como sistema de representación y objeto de conocimiento en la perspectiva psicogenética. La escritura como práctica cultural compleja en los enfoques socioculturales.

Bibliografía obligatoria

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. Cap. 4 y 5
- Baquero, R. (2001) "Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo", en Baquero y Limón M. *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Ed. UNQ.



- Baquero R. (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 27(2)/pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515
- Baquero, R. (2013) "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas" en *Revista Polifonías Año 1 N° 1*. UNLuján.
- Carretero, M. y Castorina J. A. (2012) "Cambio conceptual" en Mario Carretero y José Castorina (eds) *Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 2*" Bs. As. : Paidós.
- Castedo, M. (2010) "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010" *Lectura y Vida V.31 N. 4* p. 35-68. Diciembre 2010
- Coll, C. (1998) "La TPG y los procesos de construcción de conocimiento en el aula" en *VVAA Piaget en la educación*, México: Paidós.
- Ferreiro, E (1991) "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización", en *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. CEAL
- Kalman, J. (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 8, N° 17*, pags. 37-66
- Pozo, J. I. (2002) "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", *Investigaciones em Ensino de Ciências Vol 7 N 3*, Diciembre, 2002

Bibliografía ampliatoria:

- Boscolo, P. (2003) Escribir textos, en Pontecorvo, C. (coord.) *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid: Ed. Popular
- Ferreiro, E (1991) "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje", en *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bs. As.:CEAL.
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D., *Piaget- Vigotski: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós
- Olson, D. (1997) "La escritura y la mente", en Wertsch, J., Alvarez, A. y otros *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Visor.
- Pozo, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid:Morata. Cap. 7 pp 173- 178
- Rockwell, E. (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", en *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, N° 3, pags. 12-31

- Teberosky A. (2001) "Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista", en Castorina A. (comp) *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Eudeba.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Mexico: Crítica Grijalbo. (Cap. 6 y 7)

Unidad V Del aprendizaje significativo al sentido de la experiencia escolar

El problema complejo de las relaciones entre sujeto y situación (escolar). La dirección del desarrollo y el cambio cognitivo en prácticas situadas. Los procesos de interiorización y su crítica. Apropiación participativa y comunidades de aprendizaje. El aprendizaje por expansión y la crítica al dispositivo escolar moderno. El desarrollo y el aprendizaje como variaciones en las formas de comprensión y participación en las prácticas culturales. De la sospecha sobre la educabilidad a la construcción de posibilidad o del experimento escolar a la experiencia educativa. La PE y los aportes al desarrollo de prácticas educativas y psicoeducativas alternativas.

Bibliografía obligatoria:

- Baquero, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar", en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Ediciones UNQ.
- Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En R. Baquero; G. Diker, y G. Frigerio, (comps.) *Las formas de lo escolar*. Serie educación Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Smolka, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Terigi, F. (2006) "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza" en Terigi, F. comp. *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Bs As: Siglo XXI
- VV. AA. (2012) *Adolescentes y secundaria obligatoria Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) Conurbano (Argentina)*; Bs. As. : UNGS-UNICEF Disponibles en : http://www.unicef.org/argentina/spanish/CESAJ_OKb.pdf

Bibliografía ampliatoria:

- Baquero, R. (2007) *Sujetos y Aprendizaje*. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación, Buenos Aires.

- Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009, enero-junio). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 8.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós. Cap. 3.
- Cimolai, S., Lucas, J. y Perez, A. (2011) "Relaciones entre aprendizajes escolares y extra-escolares en la investigación educativa. Fundamentaciones, tendencias y perspectivas" en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Lave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Bs. As.: Amorrortu
- Maddonni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación, Paidós: Bs. As. Caps. 2 y 3
- Newman D., Griffin P. y Cole M. (1991) "Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo" en *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Morata. Madrid. 1991.
- Terigi, F. (2009). "Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28-47

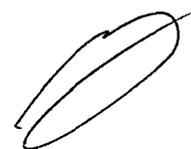
4.- Régimen de cursada

Modalidad de trabajo

En las *clases teóricas* se ofrecerán introducciones sistemáticas de los problemas centrales de cada unidad y cierto desarrollo articulado de los temas con los problemas del campo y las investigaciones disponibles. Las Unidades I y II serán trabajadas con mayor predominio en el espacio de clases teóricas.

Esto permitirá que pueda focalizarse en las *Comisiones de Trabajos Prácticos*, una vez abordados ciertos problemas centrales de las dos primeras unidades, las unidades restantes que permiten una articulación específica entre ciertos problemas de debate teórico y el abordaje de objetos o problemas específicos. Es el caso en la Unidad III del trabajo sobre el fracaso escolar masivo y la discusión sobre la categoría de "educabilidad" y en la Unidad IV sobre la adquisición de la escritura. En ambos casos se confeccionarán trabajos de tipo práctico en forma grupal que impliquen la articulación de los aspectos conceptuales trabajados con el análisis de material documental o casos específicos.

En las comisiones de Trabajo Práctico se combinará dinámicas de intercambio en pequeños grupos y grupos plenario así como el trabajo a la manera de seminario. Esto permite, a su vez, cierto tratamiento dinámico de la bibliografía que se ha definido de modo relativamente extenso, bajo la idea de combinar un tratamiento de textos básicos en forma general y otros en



forma colectiva distribuyendo las lecturas entre los diferentes grupos de estudiantes organizados a tal fin.

Se trabajará a su vez, desde el campus virtual de la facultad para promover de intercambio de información entre el equipo docente y los estudiantes de modo de agilizar los encuentros y potenciar el acceso a fuentes bibliográficas y documentales.

5- Requisitos de aprobación

Modalidad de Promoción Directa.(PD)

Son requisitos para la aprobación del curso:

- Haber asistido al 80% de las clases. La cátedra llevará un registro de asistencia que se archivará.
- Haber aprobado las dos pruebas escritas que se exigen.
- Haber obtenido un promedio de aprobado en los interrogatorios y coloquios que el profesor haya llevado a cabo en clases u ocasiones especiales que fijará al efecto.
- Haber aprobado los trabajos prácticos, monografías, informes, etc que haya fijado cada cátedra.
- El profesor a cargo del curso realizará durante el período de clases, además de los interrogatorios orales, dos comprobaciones escritas, las cuales, debidamente calificadas, se archivarán en el legajo del alumno.
- Establecer que el promedio necesario para aprobar el curso en condiciones de promoción directa no deberá ser inferior a siete (7) puntos.
- En caso de que el promedio sea inferior a siete (7) puntos y con la asistencia de 75% los alumnos mantendrán su condición de regular.
- Todo alumno que no cumpla con las exigencias establecidas quedara en condición de alumno libre.

Modalidad de Examen Final (EF)

- **Son requisitos para la aprobación del curso:**

Para rendir el examen final en calidad de regular se requerirá haber aprobado los Trabajos Prácticos. Dicha aprobación exigirá tener una asistencia mínima al 75% de las clases prácticas y



haber obtenido un promedio mínimo de 4 puntos (aprobado) en los exámenes parciales. A tal efecto, la inasistencia a cualquiera de los exámenes parciales será computada como 0 (cero). Quienes no hayan rendido en término un examen parcial por motivos justificados, podrán solicitar su recuperación dentro de los cinco días hábiles siguientes a la realización del mismo, mediante la presentación de una nota en el Departamento de Profesores que justifique la ausencia. La cátedra respectiva fijará el día y hora para la realización del parcial complementario el cual deberá tener lugar en un lapso de no más de doce (12) días.

Los alumnos cuya nota promedio de exámenes parciales no alcance la calificación de aprobado (cuatro puntos), deberán volver a inscribirse en la asignatura o rendir examen de la misma en calidad de libres. Este examen constará de dos partes: una prueba escrita eliminatoria y otra oral. La prueba escrita versará sobre temas del programa teórico y/o práctico y los alumnos podrán disponer de hasta dos horas para su desarrollo. Quienes la aprueben rendirán el examen oral, en el que podrán ser interrogados sobre cualquier punto del programa aprobado y serán calificados con la nota única correspondiente a esta última prueba. Los que no rindan la prueba oral u obtengan en la misma menos de cuatro serán calificados con la nota de insuficiente.

Buenos Aires, abril de 2017

Prof. Baquero, Ricardo

Titular Psicología Educacional

Pablo Pineau
DIRECTOR
Dto. de Ciencias de la Educación
PFYL - UBA