

CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS, DE 8 Y 9 AÑOS, EN LA ESCUELA PÚBLICA

Claudia Torcominan

Heve Rigotti

Candy Fedelich

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo se propone realizar un aporte desde la psicología acerca de cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba, tomando en cuenta que en el siglo XXI la educación se encamina a dar respuesta a demandas, requerimientos y expectativas sociales diversas a las que se enfrentaba en el siglo pasado. Para ello se realizó un abordaje particular, sin intenciones de generalización, a través de la metodología cualitativa. Se analiza más específicamente algunas maneras en que los niños de tercer grado aprenden en la escuela, a partir de la consideración de los recursos y estrategias utilizados por ellos, las modalidades que adquiere el aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento, las evaluaciones y calificaciones como demostración o reflejo de lo aprendido, el grado de participación de los niños en las actividades escolares y los topos en que se desarrolla el aprendizaje. Por otro lado, se indaga el impacto de las diversas experiencias estudiantiles y la operación clasificatoria escolar en la construcción de subjetividad, tomando en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y los sentidos que adquiere la experiencia escolar para los niños. Se da cuenta de cómo los vínculos se relacionan con el modo de aprender de los niños, abarcando los vínculos de niños y docentes, entre pares y con la familia. Por último, entre los resultados se pretende plasmar de manera sucinta los hallazgos más trascendentes obtenidos en la presente investigación y que tal vez se pierden de vista en el análisis profundo del discurso infantil, docente y de los demás integrantes de la institución educativa.

Palabras clave: Aprendizaje, niños/ niñas, escuela pública.

Abstract

This work proposes to make a contribution from psychology about how the learning process develops in a public primary school in the city of Córdoba, taking into account that in the 21st century education is aimed at responding to demands, requirements and diverse social expectations faced in the last century. To do this, a particular approach was carried out, without generalization intentions, through qualitative methodology. A more specific analysis is made of some of the ways in which third grade children learn at school, based on the consideration of the resources and strategies used by them, the modalities that learning acquires in the different areas of knowledge, evaluations and grades such as demonstration or reflection of what has been learned, the degree of participation of children in school activities and the points in which learning takes place. On the other hand, the impact of the various student experiences and the school classificatory operation in the construction of subjectivity is investigated, taking into account the different learning rhythms and the meanings that the school experience acquires for children. It realizes how the bonds are related to the way of learning of the children, including the bonds of children and teachers, between peers and with the family. Finally, among the results, it is intended to succinctly capture the most transcendent findings obtained in the present investigation and that perhaps are lost from sight in the deep analysis of children's, teachers' and other members of the educational institution.

Keywords: Learning, boys / girls, public school.

Introducción

Este trabajo analiza cómo aprenden los niños y las niñas en el siglo XXI en una escuela pública argentina. Entre los objetivos proponemos identificar los sentidos subjetivos atribuidos por niños y niñas de tercer grado a los aprendizajes y saberes escolares y determinar cómo intervienen los vínculos con pares, docentes y familia en dichos procesos.

Entre los referentes conceptuales tomamos aportes de la psicología histórica cultural, el psicoanálisis y la antropología basados en el diálogo entre teorías para comprender los problemas que demandan a la psicología en la actualidad.

La metodología de la investigación es cualitativa desde un enfoque etnográfico, interpretativo y constructivo cuyos recursos son la observación, entrevistas, talleres y grupos de discusión de niños y niñas y análisis documental. La población objeto de estudio la constituyen niños y niñas de tercer grado que asisten a una escuela pública de la ciudad de Córdoba. La escuela primaria es de gestión pública y se encuentra ubicada en la ciudad de Córdoba. Es un barrio heterogéneo que contiene viviendas unifamiliares y colinda con algunas viviendas colectivas, tales como las de barrio SEP. En las zonas aledañas encontramos grupos sociales de diverso nivel socio económico, que habitan barrios populares o privados. La zona en la que está emplazada la escuela es bastante concurrida. En los alrededores de la institución se pueden observar comercios de diversa índole. Estos últimos le dan su característica peculiar al barrio y atribuyen significado a las prácticas de la comunidad educativa. Entendemos que el sistema educativo se debe analizar en el contexto desde una mirada compleja.

Entre los resultados encontramos que el contexto escolar atribuye significado a las prácticas infantiles y educativas. En lo referente a las diversas realidades socioeconómicas, familiares y personales identificamos que estas intervienen en los aprendizajes escolares y vitales, como así también el tipo de ayuda que las familias brindan a sus hijos e hijas en los quehaceres escolares. Al respecto del espacio y el tiempo identificamos cómo interviene en la cotidianidad escolar. El tiempo se mantiene como un organizador cíclico y rutinario de la jornada escolar y los espacios determinan lo que se considera aprendizaje. En ese sentido los que ocurren en el aula se consideran aprendizajes en cambio las actividades realizadas en otros sitios, como el patio no son consideradas como tales. Las modalidades de aprendizaje varían según los recursos docentes, las estrategias que ponen en juego los niños, las áreas de conocimiento, las modalidades evaluativas y los vínculos que intervienen.

2- ¿Cómo aprenden los niños y niñas en la escuela?

Para describir los sentidos subjetivos otorgados por los niños y niñas a los aprendizajes escolares analizamos las actividades áulicas y modalidades de aprendizaje. Entre ellas distinguimos: recursos docentes, estrategias infantiles, evaluaciones y trabajo individual-grupal, entre otros.

1. Recursos docentes: Los recursos docentes se vinculan a lo que las maestras definen como necesidades infantiles. Entre ellos se observan: pizarrón, medios audiovisuales, actividades de lectoescritura, los experimentos y tareas extraescolares. Las maestras cuentan que los niños y niñas requieren diversificar las estrategias porque en ocasiones se aburren: –“Y, planteando diferentes estrategias... algunos, depende el chico. Son dispersos, vos viste... A veces traigo videos cortos (si son muy largos se cansan) o fotos para explicarles de una forma más explícita, les doy poquito, conciso, porque se aburren, que ellos vayan poniendo lo que saben. No solo es lo que uno sabe, lo que les enseña, a veces ellos saben más que uno sobre algunas cosas...”

Son poco frecuentes los intentos de integración o entrecruzamiento entre lo aprendido en las distintas asignaturas. Estos son diferentes de acuerdo con las áreas de conocimiento e intervienen en relación con el placer, la participación/ implicación o la pasividad en las actividades. En asignaturas como lengua, matemática, ciencias sociales y naturales encontramos que el docente enseña con un estilo directivo y magistral, enfocado en la propuesta pedagógica y temática. Se observa que en este tipo de clases los niños y niñas están mayoritariamente pasivos y parecería que han internalizado ya el oficio de alumno referido a que se espera que escuche, repita y obedezca. En cambio, el comportamiento difiere cuando se utilizan recursos tecnológicos o temas de actualidad, donde los niños o niñas participan, interrogan e interactúan con pares.

Observamos que el pizarrón organiza la tarea áulica y su utilización puede dinamizar cuando quiénes escriben son niños y niñas. Una invitación de la maestra genera entusiasmo y aumento de motivación, levantan la mano para pasar a la posición de enseñar y mostrar. (RCC)

2. Estrategias infantiles: se observa que los niños y niñas despliegan una diversidad de estrategias a la hora de aprender que nos darían cuenta de su subjetividad. Según los relatos infantiles aprenden contenidos escuchando a las maestras, las fotocopias, portándose bien, prestando atención, estudiando, con la televisión, computadora, tabletas, revistas, libros, preguntando y las pruebas. También mencionan las actividades extraescolares, lúdico-recreativas, deportivas u de oficios. Los niños esconden, reprimen o disimulan sus estrategias de aproximación y apropiación de saberes para no ser catalogados como niños con dificultades de integración y convivencia grupal o con problemas de aprendizaje. Entre las estrategias infantiles que identificamos en el aula encontramos: atención, memoria, interacciones, errores de proceso, lectoescritura. 1- La atención es variable en el aula. Algunos prestan atención y otros no. En ocasiones estos últimos completan su proceso de aprendizaje en la casa; asimismo se observa que algunos niños o niñas con mayor labilidad para atender sienten dificultades cuando sus pares interfieren, molestan o interrumpen. 2- La memoria es otra estrategia frecuente utilizada para recordar aprendizajes previos sin embargo la mencionan vinculada a las evaluaciones y tareas como leer varias veces para recordar algún tema, “lo leo y después mi mamá me dice ‘bueno leelo de nuevo’,” hasta no sé cinco veces, hasta que lo aprenda, hasta que lo tenga memorizado. Los docentes piden explícitamente a los niños que no memoricen determinados contenidos: “(D1-escribe en pizarrón) Esto es para que lo sepan y lo lean, no hace falta que sea de memoria”-Quizás esta indicación no es bien comprendida por los niños y niñas que no saben qué cosas sí y cuáles no hay que memorizar.

3- Las tecnologías: encontramos que los niños las vinculan a las tareas –“El celular... sí sirve (para aprender) si no copiaste lo que había de tarea, le mandas a los otros para que te digan qué había que hacer– “sirve para buscar cosas... en la casa porque en la escuela no se puede”-. En el aula observamos que modifica las interacciones áulicas ya que con el material audiovisual los niños y niñas incrementan su participación. Los videos y materiales concretos brindan experiencias con los objetos que permiten a niños y niñas apropiarse de los conocimientos y vincular aprendizajes previos y cotidianos a los escolares.

4- Los errores: son señalados de modo punitivo por los docentes, dificultando que los niños los interpreten como parte del proceso de descubrimiento de un conocimiento nuevo.

5- La lectoescritura: es considerada por los maestros una actividad básica sin embargo encontramos que no genera empatía en los y las alumnos. Esto se vincularía a lo que Corea y Lewkowicz (2008) refieren respecto a la lectura, el examen y la escritura son prácticas escolares destinadas a instituir la memoria como una de las condiciones materiales básicas para el ejercicio de las operaciones que requieren estar concentrados, quietos en un lugar, sin moverse y alejados. Quizás por ello no identificamos motivación por leer en voz alta –D2: ¿quién lee? J.B: yo no...La docente invita a otros niños ¿seguís leyendo vos? JC: no quiero. Lee otro niño D: muy bien, pero tenés que practicar frente al espejo y hablar fuerte. J.B: yo a eso lo llamo loco. D: no, eso es como una terapia para animarse a leer en voz alta. - (RCC). Aparecen negativas semejantes ante propuestas en la clase lengua donde la consigna es inventar un final alternativo a un cuento -N: seño ¿tenemos que inventar un cuento nuevo? D1: sí-N: ¡oh, no! ¿Otra vez inventar cuentos? y en una prueba -D1 le pide que complete la historia a J.B y este se para con los puños J.B: ¡es que no sé escribir más largo! (RCC). Pese a la insistencia de las docentes en la importancia de la lectoescritura en distintas ocasiones aparecen las resistencias infantiles- “S: ¡seño, es mucho para copiar! D1: ¡vayan practicando! -Varios: [cantando] ¡In –Jus – Ticia! ¡In – Jus – Ticia! ¡Oh!!!! –(RCC)

6-Trabajo individual o grupal: El trabajo individual o grupal es una estrategia posible si la proponen los docentes que la seleccionan según los objetos curriculares. Desde la perspectiva infantil diferencia las experiencias de aprendizaje. En matemáticas y lengua predominan las actividades individuales, mientras en ciencias, plástica, música, tecnología y educación física las propuestas grupales. Se observa que estas últimas favorecen procesos de aprendizaje en la comunidad epistémica, son interactivas y permiten profundizar temáticas y ampliar la visión personal de cada niño o niña. En ellas construyen activamente el conocimiento, exteriorizan sentimientos y se da lugar a la curiosidad, creatividad, participación, implicación y placer en el conocer.

7- Las instancias evaluativas: los niños y niñas cuentan que las evaluaciones les generan diversos estados de ánimo y emociones entre los cuales mencionan el nerviosismo, angustia ante los resultados y el lugar de estos en los ideales familiares. La importancia o utilidad de las instancias evaluativas es aprender, evaluar y volver a ver los temas en la carpeta. Afirman que las pruebas requieren preparación previa extraescolar con ayuda de adultos (padres, madres u otros), a través de estrategias de lectura, repetición y preguntas, aunque algunos cuentan que no se preparan. Por lo general los niños realizan las evaluaciones de forma individual en un clima de silencio, quietud, y concentración, excepto en educación física que suelen ser grupales.

8- El placer de aprender en la escuela: Según las reflexiones infantiles la finalidad primordial de concurrir a la escuela es aprender cosas, su valor se enfoca en el presente, con énfasis en poner en práctica conocimientos, entender, ayudar a hermanitos/ hermanitas o compañeros, alcanzar la inteligencia como cualidad valorada, enfrentar miedos y desafíos cotidianos, aplicar habilidades adquiridas y conocer acerca de algunas temáticas, así como aprender hábitos actitudinales como estudiar y prestar atención. También valoran lo aprendido con miras a un futuro cercano en la escuela: obtener buenas calificaciones, pasar de grado; o un futuro distante: enfrentar desafíos laborales futuros (lo que resulta un tema a explorar) adquirir aptitudes personales de eficacia, obtener un buen trabajo y bien remunerado. Así, se van perfilando intereses y aspiraciones laborales y la posibilidad de elección de una carrera

profesional desde temprano. El desinterés o desagrado de los niños y niñas por asistir a la escuela está ligado a diversidad de razones entre los cuales encontramos cuestiones de índole individual o institucional, la relación con la autoridad, la motivación y el aburrimiento y la presión por el futuro citada.

Otro elemento significativo que se identifica son las acciones clasificatorias de los docentes– “los dos terceros son diferentes, uno es chato el otro es participativo” (D1)– y en ocasiones estas acompañan a las calificaciones o diferenciación entre quienes aprenden con facilidad o presentan dificultades. Las notas movilizan en los niños emociones relacionadas con los ideales y expectativas de los adultos sobre su desempeño en la escuela y se acompañan de expresiones diversas como miedo, deseo de no decepcionar, llanto, preocupación, comparación, temor a retos y represalias parentales, felicidad, orgullo, indiferencia o sorpresa relacionada con el rendimiento escolar habitual. La importancia que les otorgan está relacionada con el futuro (pasar de grado), a condiciones y características personales –ser inteligente y no ser “burros”–. Los obstáculos que se presentan para la comprensión y el aprendizaje pueden ser individuales, pedagógicos, institucionales o vinculares, pero identificamos que los niños o niñas con bajo rendimiento académico tienden a responsabilizarse de su propio fracaso y construyen una imagen negativa de sí mismo.

3- Tramas vinculares y aprendizaje en la escuela primaria

Para determinar la intervención de los vínculos de los niños y niñas con la escuela, los docentes, los pares y las familias en los aprendizajes escolares tomamos en consideración la escuela como contexto donde las tramas vinculares se inscriben. La comunidad de la escuela donde los aprendizajes se inscriben es caracterizada en el discurso de docentes como comprometida: “Es una escuela que tiene recursos, en comparación con otras...materiales, pero la parte humana muy contenidos...los chicos, y los docentes bien asesorados cuando pasa algo... Hay padres que se ocupan y padres que no, pero no son tantos como en otras escuelas. Esta comunidad es comprometida” (D1). Esto se repite cuando las maestras describen a las familias y autoridades de la escuela: “Los directivos son los que más se preocupan, observan a los chicos, te apoyan. Si vos les comentas de una problemática citan a los padres, aunque yo no soy mucho de llamar a las familias, prefiero que las cosas se resuelvan en el aula... Pero si los citas, los padres vienen... Sí, no todos, por ahí hay padres que trabajan y no pueden salir, es comprensible, pero nunca me ha pasado citar y que no vengan.” (D2).

Durante el trabajo de campo, se observa este compromiso en situaciones cotidianas frecuentes y en hechos eventuales

Para profundizar en la trama vincular analizamos de forma discriminada los diferentes vínculos interpersonales que forman parte de la vida escolar.

Los vínculos con la escuela: En las entrevistas los niños y niñas diferencian lo que les gusta o no de la escuela. Mencionan su gusto por los actos: “¡los actos! Aunque en los actos no me gusta actuar, no me gusta que me vean toda la gente, porque me da vergüenza” (B.D).

Entre sus desagradados identificamos el horario, las pintadas sobre las paredes y la convivencia conflictiva entre pares–“levantarme temprano para venir”, “... a mí no me gusta porque ahí escriben cosas ¡mirá! [señala a las escaleras]”; “[no me gusta] que me peleen” “no me gusta que se me burlen”. Existe en los niños conciencia de reciprocidad en la relación con los pares: “a mí me gusta casi todo de la escuela, pero lo que no me gusta es que cuando yo pego, me la devuelvan, y además

no me gusta mucho pegar”, “lo único que a mí no me gusta es que venga alguien y me moleste, como él-“.

Otro aspecto a considerar es cuando refieren al estilo de gestión de la autoridad de la dirección – “a mí lo que no me gusta es la directora... Vos tenés que hacer lo que la seño directora te dice, te hace recordar lo que hiciste bien y mal, solo que lo tenés que razonar para no hacerlo nunca más”, “lo que no me gusta... es la dirección y lo que... porque te retan, porque te pueden expulsar...”. Encontramos como la autoridad está identificada con la dirección y su estilo de señalar los comportamientos inadecuados atemorizan de modo que el miedo al reto o a ser expulsado funciona como límite. Corea y Lewkowicz (2005) afirman que mientras la autoridad es institucional, general, sistemática, la confianza es focal, puede perderse o desvanecerse, ya que se sostiene por las operaciones que generan confianza, confío porque el otro se hace necesario para mí y quizás en estas situaciones la relación con la dirección es distante por ello aún identificamos solo temor y no confianza.

Vínculo docente y alumno / alumna: Podemos identificar en estos vínculos aspectos actitudinales, metodológicos y curriculares. Como señala Torcomian, C. (2006) encontramos en las maestras estrategias actitudinales que contribuyen al establecimiento de vínculos como el carisma, el humor, la ayuda, el cuidado o las preguntas que generan reflexión y favorecen el establecimiento de una relación transferencial que alienta la iniciativa y protagonismo epistémico de los alumnos y las alumnas. Entre los recursos metodológicos identificamos las diferencias que se producen ante la intervención de vías lúdicas que propician el uso de conocimientos adquiridos para la resolución de problemas significativos, incentivando la cooperación y cuando el docente impone su voluntad o punto de vista, reprime o desvaloriza a un alumno/alumna o utilice refuerzos negativos, castigos y la descalificación. En la relación docente-alumno intervienen las emociones y los afectos, lo que pone de manifiesto la presencia de fenómenos transferenciales y contra transferenciales. Entre los niños no hay acuerdo acerca de si la buena o mala relación con los docentes se conecta con la calidad de aprendizajes sin embargo si refieren la participación de estos aspectos en las relaciones con sus docentes.

Los vínculos entre pares: las relaciones entre hermanos, amigos y compañeros permiten establecer lazos y aprendizajes sociales para múltiples situaciones. Los niños o niñas los reconocen como un recurso para jugar, responder a las expectativas institucionales, enfrentar conflictos a fin de sentirse acompañados ante situaciones escolares desagradables. Los niños y niñas cuentan que la relación con sus pares ocupa gran parte de su vida cotidiana y como todas las interacciones generan simpatías, afectos, amistades, peleas, burlas, maltrato, acoso escolar, hostilidad y rivalidad que van construyendo el sentido de nosotros / otros, la pertenencia y diferencia. Pero también se observa una actitud de preocupación mutua frente a eventos relevantes, enfermedades o situaciones que los afectan. De acuerdo con la visión infantil, la buena relación con los compañeros es un factor para mejorar el aprendizaje mientras que algunas amistades no son beneficiosas para el proceso de aprendizaje. Consideran que el trabajo en grupo es positivo exceptuando aquellos niños o niñas que prefieren trabajar solos y los que han tenido experiencias previas en las que no funcionó esta modalidad de aprendizaje.

Los vínculos entre escuela/familia/niño: La situación familiar de los niños y las niñas es diversa de acuerdo con las nuevas configuraciones familiares de nuestra época. Muchas de las vivencias familiares y sucesos particulares de la vida cotidiana de los niños y niñas intervienen en los procesos

de aprendizaje. Algunos exteriorizan en la escuela circunstancias familiares que los entristecen o preocupan, que les producen temor, alegría, enojo, frustración, angustia y otros no. Generalmente los docentes relacionan el rendimiento escolar de los alumnos con la realidad familiar y expresan la importancia del incentivo y la motivación que reciban en su casa, más allá de que no identifican cuándo las razones que intervienen en los problemas para aprender son escolares.

Los niños y niñas relatan la importancia que posee para el aprendizaje el apoyo e incentivo familiar diferenciando aprender con las maestras y con su familia. Sin embargo, en relación con sus aprendizajes atribuyen más importancia a lo que refieren como su propia voluntad de estudiar o asistir al colegio y no relacionan explícitamente lo que ocurre fuera de la escuela y el proceso de aprendizaje.

Los niños y niñas cuentan que cuando quieren saber sobre algún tema o realizar la tarea extraescolar o estudiar acuden a algún familiar (madre, padre, abuelo, hermano mayor), maestra particular o solos si no existe disponibilidad de tiempo familiar, intelectual o afectiva, lo que se expresa como –mi mamá no sabe, se enoja cuando me ayuda o se pone nerviosa y grita–.

Circunstancia especial merecen los relatos en los que cuentan modalidades cambiantes para realizar la tarea dado que algunos días están con su padre y otros con su madre. Se observa que estas situaciones obstaculizan o demoran la organización de las actividades. Estudiar con otro u otra revierte la falta de deseo de hacerlo por ello los niños y niñas buscan dicha ayuda sin embargo observamos que los padres o madres que no han finalizado la escolaridad no son considerados fuente confiable de información y ayuda en la tarea escolar por sus hijos o hijas.

Conclusiones

Responder al interrogante cómo aprenden los niños y niñas de 8 y 9 años en la escuela conduce a la experiencia de campo. Para Fernández, L. (2010) las instituciones educativas definen un espacio de tres, donde el modo en que se establece la dialéctica institucional define los vínculos donde se desarrollan los procesos educativos.

Maquilón Sánchez, J., Sánchez Martín, M., Cuesta Saez de Tejada, J. (2016) a partir de una investigación de tipo cuantitativa realizada en la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada-México, analizaron la relación entre motivaciones y estrategias del alumnado, e intenciones y estrategias del profesorado.

Los sentidos subjetivos otorgados por los niños y niñas a sus aprendizajes escolares se relacionan con sus experiencias en la escuela y la familia. En coincidencia con Schlemenson, S. (1998) hemos podido observar que el aprendizaje no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimientos. Aprender es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse y no todos acceden al aprendizaje del mismo modo, ni con el mismo interés. La calidad del aprendizaje estaría determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado. No hay dimensión objetiva, la vivencia de lo vivido es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la experiencia. González Rey (2011) entiende desde una perspectiva histórica cultural de la psicología que la subjetividad representa un sistema abierto que se expresa en las acciones. Estas están vinculadas a la cultura y a las emociones. La subjetividad solo emerge en producciones de la persona en tramas que implican su

posición de sujeto, en las que tiene que tomar decisiones, confrontarse con el otro, revivir memorias cargadas de afectos.

La investigación constructivo-interpretativa avanza sobre un modelo de inteligibilidad que permite ir produciendo explicaciones sobre procesos diferentes de un mismo fenómeno, donde el caso singular se convierte en la piedra angular de un modelo teórico en desarrollo, dentro del cual las informaciones singulares ganan un extraordinario valor heurístico. Cada caso, cada escuela, aporta informaciones únicas que adquieren un valor de generalización explicativa solo en su articulación con los significados en movimiento del modelo teórico (González Rey, 2011).

Entre las estrategias infantiles que se ponen en juego a la hora de aprender en la escuela identificamos memoria, atención y ejercitación sin embargo la motivación y el sujeto activo aparecen ante propuestas de participación que movilizan al niño o niña a enseñar aquello que sabe e integrarlo al tema escolar. La rigidez o el estereotipo de enseñanza conservador proponen distancia en los que los niños y niñas se sujetan al deber ser con menor implicación subjetiva. Leer y escribir son dos actividades consideradas básicas por las maestras que no motivan a los niños y niñas a participar. Entendemos que este punto merece profundizarse para indagar sobre variables que intervienen.

Por otra parte, la trama vincular les resulta central para los procesos de aprendizaje. Los niños y niñas cuentan la importancia de aprender con otros/as. En la casa, ese otro/ otra es un adulto o familiar confiable, al que se le reconoce un saber vinculado a lo escolar. Los vínculos permiten aprendizajes que van más allá de los contenidos ya que cuentan que las relaciones con sus pares ocupan gran parte de sus vivencias cotidianas otorgándoles un valor para las situaciones sociales desde la ayuda en tareas escolares o la resolución de conflictos.

Asimismo la trama vincular permite aprender normas y límites. En la relación con la directora aprenden sobre la autoridad a la que señalan vinculada al miedo. La autoridad es quién limita y esta puede llegar al extremo de excluirlos lo que produce distancia y miedo a perder algo valioso. Consideramos que este punto puede obedecer a la singularidad de esta escuela y su directora, sin embargo, abre a interrogantes a seguir estudiando.

En la presente investigación se constata que, tal como afirma Maldonado, H. (2004), en las instituciones educativas actuales persisten prácticas naturalizadas por la "Didáctica Magna", obra escrita por Comenius en 1679, tales como: presencia de un solo maestro para un grupo de alumnos homogéneos en edad, distribuidos en grados de dificultad, calendario único, uso de libros con gráficos e imágenes. Mientras en la Edad Media existían aprendices, la pedagogía moderna crea la categoría de alumno y a través de la institución escolar encierra la niñez (encierro espacial, topológico, corpóreo y epistemológico). Surgen así niños calificados como buenos, malos, perversos, sanos, haraganes, trabajadores, aplicados, obedientes, indisciplinados, hiperactivos, retrasados, inmaduros, atípicos, disléxicos, marginales, etcétera.

La relación con la escuela expresa representaciones del imaginario familiar y social en cuanto es un lugar donde se aprenden conocimientos de utilidad para el futuro mediato y lejano. Esto último resulta significativo ya que identificamos que los niños y niñas vinculan los aprendizajes escolares y el rendimiento académico a su futuro laboral. La escuela es un lugar para tener trabajo y bien remunerado lo que pone de manifiesto una temprana preocupación que podría intervenir

obstaculizando aprender por descubrimiento vinculado a la propia curiosidad e iniciativa infantil más espontánea.

Referencias bibliográficas

Arrúe, C. y Elichiry, N. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la Escuela Primaria. *Anuario de investigaciones*, vol. XXI, 2014. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo-oa?id=369139994006>

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (1994, 1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.

González Rey, F. (2002). Sujeto y subjetividad una aproximación histórico cultural. México: Thomson.

_____. (2011). *El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico- cultural*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Maldonado, H. (2004). *La intervención psicológica en el k/campo educacional en escritos sobre psicología y educación*. Córdoba: Espartaco.

Maquilón Sánchez, J., Sánchez Martín, M. y Cuesta Saez de Tejada, J. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, no. 2. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo-oa?id=15545663011>

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.

Salamanca Castro, A. & Martín-Crespo Blanco, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26.

Schlemenson, S. (1998). El aprendizaje un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz.

Torcomian, C. (2006). "Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno", En: *El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo*, Cap. "Estudios Platónicos II", Ediciones del Copista, año 2006, ISBN: 978-987-563-103-8.