

LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO Y VIRTUALIDAD.

Reflexiones desde una mirada socioconstructivista

MARIANO CASTELLARO

Doctor en Psicología. Investigador CONICET. Docente en la cátedra "Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología", Facultad de Psicología, UNR

ROMINA DEL VALLE LEGUIZAMÓN

Psicóloga. Docente en la cátedra "Desarrollos Psicológicos Contemporáneos A", Facultad de Psicología, UNR

AGUSTINA TUZINKIEVICZ

Psicóloga. Docente en la cátedra "Desarrollos Psicológicos Contemporáneos A", Facultad de Psicología, UNR

Cómo citar este artículo:

Castellaro, M, y otros, (2020). La co-construcción del conocimiento escolar en tiempos de aislamiento y virtualidad. Reflexiones desde una mirada socioconstructivista. En Costa, F y Garo, S. (comp) *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad*. Rosario, Argentina, UNR Editora

La pandemia por COVID19 marca un hito singular en la historia de la humanidad. Indefectiblemente, sus incidencias son plurales y significativas, modificando estructuras y dinámicas socioculturales. El presente ensayo propone reflexionar sobre el lazo social en tiempos de aislamiento y virtualidad. Si bien el concepto de lazo social es multidimensional, será abordado en relación al objeto de nuestras investigaciones: los procesos sociales y cognitivos (*socio-cognitivos*) inherentes a la construcción de conocimientos escolares.

Desde una perspectiva socioconstructivista, la interacción con otrx/s es la base fundamental del desarrollo y de la construcción del conocimiento (Castellaro y Peralta, 2020; Psaltis, Duveen y Perret Clermont, 2009). La relación intrínseca entre interacción y cognición legitima nuestro interés por las dinámicas socio-cognitivas durante la co-construcción del conocimiento, incluyendo al contexto. El *estar-con-otrxs* no solo es un plus sino que es la base necesaria de dichos procesos. Dentro de este paradigma, el lazo social está implícito en un conjunto de nociones teóricas centrales (a continuación desarrolladas) que enfatizan la diferencia cualitativa entre el trabajo conjunto con otrx/s y el trabajo solitario.

La interacción es clave para los procesos de construcción de conocimientos, al existir una dinámica propia de la experiencia social que habilita a comprender un emergente de dicho escenario: la intersubjetividad (Rogoff, 1993), como proceso y producto de la construcción conjunta de un campo de significaciones. La intersubjetividad establece las condiciones de posibilidad de la colaboración (Mejía-Arauz, Rogoff, Dayton y Henne-Ochoa, 2018), en tanto instancia de co-elaboración y co-construcción socio-cognitiva.

El concepto de *conflicto sociocognitivo* (Butera, Sommet, y Darnon, 2019) refiere a aquella situación interpersonal en la cual

dos o más sujetos que resuelven una tarea conjunta, plantean diferentes puntos de vista. Lejos de constituir un obstáculo, esta situación inicial predispone a un proceso de descentramiento al tomar conciencia de respuestas distintas a la propia, lo cual puede derivar en la elaboración de una respuesta cognitiva nueva y superadora. En este sentido, la *argumentación* (Leitao, 2000; Perret-Clermont et al, 2019) es el escenario ideal para la construcción de conocimientos, en tanto constituye un modo racional de resolver un conflicto que implica la elaboración de un discurso para plantear y defender una posición.

Desde el socioconstructivismo, podemos proponer dos matrices intersubjetivas paradigmáticas en el escenario educativo: la relación del niñx con sus *pares* (otrxs niñxs), de carácter simétrico y recíproco, y la relación del niñx con el adulto, de carácter asimétrico y guiado. También podemos plantear una instancia intermedia de *tutoría* entre pares, es decir, de andamiaje entre compañerxs de clase o de diferentes grados, con diferentes niveles de desarrollo y/o de competencia específica. *El lazo social no solo es condición sine qua non de la construcción de conocimiento, sino que cada una de estas matrices intersubjetivas cumplen funciones específicas, complementarias e irreductibles entre sí.*

El aislamiento social, como medida preventiva en materia de salud epidemiológica, conlleva un confinamiento al interior del hogar, convirtiéndolo en un escenario privilegiado de interacción, en el cual los *principales otrxs* son lxs convivientes. Bajo este nuevo orden, las matrices intersubjetivas paradigmáticas mencionadas se ven acotadas. Aquellas que previamente se establecían con lxs adultxs (madre, padre, adultx responsable, abuelxs, tíxs, docentes), tienden a reemplazarse por la del niñx con su/s adultx/s cuidador/xs conviviente/s; aquellas que se daban con sus pares (otrxs niñxs de la escuela y otros espacios institucionales, amigxs, etc.) se ven reducidas a lxs niñxs con quienes se comparte el hogar.

El estrechamiento de las interacciones sociales es un factor clave para las infancias. La disminución de esta experiencia de simetría e

igualdad conlleva efectos singulares ya que las pautas interactivas que plantea un/x adultx no son las mismas a las que plantea un par: éste habilita desde un plano de igualdad la confrontación de conceptualizaciones y la tutoría espontánea. A su vez, existe cierta dimensión de la relación niñx-docente que no puede sustituirse por la de niñx-adultx responsable. Este último suele no contar con el andamiaje pedagógico del docente, quien reconoce y promueve interacciones propicias de aprendizaje.

Ante esta nueva realidad, la virtualidad aparece como una alternativa al aislamiento. Lo que, para la mayoría, solía estar reservado al ocio o divertimento, se transforma en la principal herramienta para la interacción y el aprendizaje. Se inauguran, así, nuevos espacios didácticos: plataformas de soporte del material pedagógico, vídeos, clases virtuales, uso de redes sociales.

Estas nuevas modalidades de intercambio social signadas por la virtualidad conllevan un reto de carácter evolutivo. En el caso de lxs más pequeñxs, se requiere de la mediación de adultxs o de alguien más competente que acompañe el proceso. Lo cual abre otro horizonte de problematización que va desde el acceso a dichas herramientas hasta el conocimiento y la utilización fluida de los recursos informáticos. Por otra parte, se abren ciertos interrogantes sobre cuáles y de qué tipo son las interacciones que se producen; si es pertinente referirnos a la virtualidad meramente como un canal de comunicación o si estamos ante un nuevo escenario social, en el cual la escuela ingresa y debe crear nuevas (y propias) pautas de interacción. Si esto es así, es conveniente reflexionar sobre algunos ejes:

Tipos de interacción: ¿cuáles y de qué tipo son las interacciones con lxs docentes?, ¿la tutoría queda reducida a la explicación asimétrica sin intercambio?, ¿cómo se *acompaña* la construcción del conocimiento?, ¿aparecen instancias de co-construcción entre pares?

Espacios y tiempos de interacción: ¿mediante qué plataformas se producen las interacciones?, ¿existe un predominio de

intercambios de tipo escrito u oral/visual?, ¿la co-construcción del conocimiento se realiza entre alumnxs-docentes o suele estar mediada por los cuidadorxs?, ¿la interacción entre alumnxs se produce dentro de las plataformas educativas o a través de canales informales?, ¿se habilitan instancias de interacción en tiempo real entre docentes-alumnxs y pares entre sí?, ¿existen disrupciones en la interacción?, ¿todxs lxs actorxs del campo educativo tienen acceso a la tecnología virtual?

Existe, además, una característica notoria de la interacción virtual, que es la participación del cuerpo fragmentado de su materialidad: voz, escucha, gesticulación, mirada, manipulación cognitiva de elementos. Esto nos permite cuestionar: ¿existe un riesgo de individualidad-solipsista que debe tenerse en cuenta a la hora de crear nuevas adaptaciones pedagógicas?; ¿ésta puede llegar a potenciar ciertos elementos que provocan conflictos y no precisamente el conflicto sociocognitivo *per se*? (sabemos que, incluso presencialmente, éste puede verse obstaculizado por una concepción negativa y evasión de la discusión, falta de participación recíproca, competición y reacciones defensivas, entre otras).

Estos interrogantes no buscan agotar el examen de la virtualidad como un escenario educativo exclusivo, sino que se pretenden funcionales para comenzar a diagramar estrategias que orienten el recurso de la virtualidad tecnológica, en el marco de la emergencia sanitaria y social que transitamos.

A nivel pedagógico y educativo formal, el intercambio presencial tiene características irremplazables. ¿Cuál es, entonces, la apuesta en el contexto de aislamiento y virtualidad? Ante todo, resaltar la importancia de la emergencia del sujeto activo, tanto en su desarrollo como en la construcción de conocimientos. Crear ambientes confiables para nuestras infancias permitirá la espontánea apertura de espacios de socialización, juego y creatividad en distintos ámbitos, incluido el virtual.

Consecuentemente, la tecnología –como recurso– no es beneficiosa ni perjudicial en sí misma, esto depende del empleo que de

ella se haga. Por tanto, la mediatización y acompañamiento de lxs adultxs es primordial, si pretendemos que su utilización inaugure nuevos espacios de socialización y aprendizaje. De lo contrario, existe el riesgo de que el objeto virtual reemplace al sujeto-otrx. Sostener con afectuosidad el lazo social es el gran desafío, en tiempos de multiplicación de pantallas donde más que nunca está implicado un otrx.

BIBLIOGRAFÍA

Butera, F., Sommet, N., y Darnon, C. (2019). Socio-cognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas. *Current Directions in Psychological Science* 28(2), 145– 151.

Castellaro, M., y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332–360.

Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dayton, A., y Henne-Ochoa, R. (2018). Collaboration or Negotiation: Two Ways of Interacting Suggest How Shared Thinking Develops. *Current Opinion in Psychology*, 23, 117-123.

Perret-Clermont, A. N., Schär, R., Greco, S., Convertini, J., Lugano, I., Iannaccone, A., y Rocci, A. (2019). Shifting from a monological to a dialogical perspective on children's argumentation. En F. H. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Argumentation in Actual Practice: Topical studies about argumentative discourse in context* (pp. 211-236). Amsterdam: John Benjamins

Psaltis, C., Duveen, G., y Perret Clermont, A. (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52(5), 291-312.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.