

Ensayos Teóricos

Módulos de Psicología Educativa I y II: construcción de una propuesta para el empoderamiento de estudiantes de escuela primaria a partir de su “talento”

Maurizia D' Antoni¹

¹ Profesora Catedrática, Universidad de Costa Rica, en Escuela de Psicología. Escuela de Formación Docente (Departamento de Docencia Universitaria). Profesora catedrática e investigadora Universidad Nacional, C.I.D.E. División de Educología.

Resumen

Los Módulos de Psicología Educativa I y II se imparten en tercer año de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Esta es una carrera que aspira a definirse multiparadigmática y polivalente, de cara a la realidad costarricense y en un contexto de acreditación continua. Por estas razones se plantea que los Módulos de Psicología Educativa deben ser revisados y contextualizados de acuerdo a la problemática actual de la educación nacional, pensando en la comunidad donde el estudiantado universitario realiza sus prácticas. Con este propósito se construye una propuesta de intervención, en clave histórico cultural, para el trabajo con niños y niñas de la escuela primaria. La iniciativa comprende un análisis preliminar de la actualidad, con una lectura del contexto educativo nacional, regional y sus retos. Nace así una reflexión teórica del concepto de talento, potenciado como una herramienta para el empoderamiento y alfabetización crítica, desde las aulas, de niños y niñas en condición de exclusión educativa.

Palabras clave: Psicología educativa; modelo educativo; prácticas educativas; talento

Modules of Educational Psychology I and II: construction of a proposal for the empowerment of elementary school children based on their "talent"

Abstract

The Modules of Educational Psychology I and II are imparted during the third year of studies to obtain the Psychology degree at the University of Costa Rica. This is a career that aspires to be defined as multi-paradigmatic and multi-faceted, facing the Costa Rican reality and in a context of continuous accreditation. For these reasons it is proposed that the Modules of Educational Psychology have to be reviewed and

contextualized according to current problems of national education, thinking about the community where the university students carry out their practices. With this purpose, an intervention proposal is constructed, from a cultural historical view, for children of primary school. The initiative includes a preliminary analysis of the current situation, with a reading of the national and regional educational context and its challenges. Thus, a theoretical reflection of the concept of talent is born, enhanced into a tool that empowers to provide critical literacy, in the classroom, to children in conditions of educational exclusion.

Key Words: Educational Psychology; educational model; cultural-historical psychology.

Módulos: su historia e intención

El lugar desde donde se piensa este escrito es el de la docencia en los módulos de Psicología Educativa I y II, que pertenecen a la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, y están ubicados en el tercer año de la malla curricular. Esta reflexión además se desarrolla en el marco temporal (I semestre de 2018) en que se realiza la evaluación del Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, con miras a obtener una tercera acreditación por parte del Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES). Esta carrera obtuvo su primera acreditación en 2004, y debe seguir trabajando en un Plan de Mejoramiento (D' Antoni et. al., 2009), actualmente en proceso.

Los módulos enmarcan prácticas formativas que se introducen en la Escuela de Psicología a partir del Plan Curricular aprobado en 1991. Las experiencias formativas se articulan en torno a situaciones “problema” que requieren ser intervenidas desde la Psicología a través de variadas perspectivas. Las personas docentes son dos en cada módulo, un o una profesora y un llamado *co-profesor*, generalmente una persona docente joven muy mal retribuida económicamente. Ambas personas docentes asumen la función de instrumentar al estudiantado, de manera conceptual y metodológica, no solamente a través de las clases, sino también mediante supervisiones, individuales o grupales, integradas en los módulos.

En 2009 la Escuela de Psicología presentó la reacreditación al SINAES, fruto de un proceso iniciado en 2006, que le aportó a la Carrera modificaciones mínimas.

Una de ellas fue establecer el Módulo de Psicología Educativa II (sigla Ps-1014) como requisito de los seminarios de Temas I y II, cursos con temática para quinto año de la carrera. De esta forma, se restringía la matrícula a cursos que podían ser matriculados antes en cualquier nivel de la Carrera. Los Módulos de Psicología Educativa I y II a su vez se podían matricular después de haber aprobado el curso de Teoría Psicoeducativa, con valor de tres créditos. Este tiene por finalidad introducir al análisis situacional y de los retos que enfrenta la institucionalidad educativa en Costa Rica, desde la perspectiva de la Psicología Educativa contemporánea.

En la segunda acreditación de la Carrera, se presentaba una descripción oficial de los módulos que hacía énfasis en la tarea de analizar la educación costarricense, vinculándola con las teorías psicológicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la vez, el documento extendía un análisis de las contribuciones psicológicas a la planificación educativa, al diseño y análisis curricular, discutiéndose los modelos de evaluación del *currículum*, y remitiéndose al debate sobre la visión de la interdisciplinariedad en educación (D' Antoni et. al., 2009). Cabe destacar, asimismo, que en el segundo Congreso de la Escuela de Psicología, celebrado en 2016, una resolución que involucró los Módulos de Psicología Educativa I y II se aprobó por mayoría. Esta consistía en revisar el enfoque histórico-cultural e integrarlo a los módulos.

Es a partir de lo anterior que considero urgente la revisión del programa de estudio de los Módulos de Psicología Educativa I y II, considerando que el compromiso multi-paradigmático de la Escuela de Psicología no se está realizando en lo que a ellos respecta. Por lo demás, tengo la convicción de que la teoría Vygotskiana es un recurso necesario para la investigación en torno a la “crisis” educativa en América Latina (Gentili, 2004).

Autores como Cabral, Ribeiro, Da Silva y Bomfim (2015), han discutido el paralelismo entre los proyectos de transformación cultural y educativa de Lev Vygotski (1896-1934) y Freire (1921-1997), expresado en coincidencias teóricas relevantes, derivadas de su adopción del referente materialista e histórico dialéctico. Sobre la base de este sustrato común, evidencian cómo ambos autores ubicaron la conciencia (Vygotski) y la formación de la conciencia (Freire) como conceptos claves en su propuesta. Asimismo, destacan que tanto Vygotski como Freire se preocuparon por la transformación de los sujetos, concediendo un lugar central al contexto social en la formación de la conciencia. Finalmente, en el artículo se destaca cómo esta

vinculación teórica puede convertirse en una poderosa herramienta, forjadora de cambios.

La vigencia de esta reflexión no ha sido ignorada en el contexto costarricense. En 2007 se celebró en este país el I Congreso Internacional Freire-Vygotski, un hito que indica el camino para la búsqueda de articulación entre el pensamiento de ambos autores. Desde ese momento la discusión colectiva sobre su relación teórica no se ha abandonado en Costa Rica (Cordero, 2012; Rodríguez, 2009). Se ha contado además con el apoyo de profesionales en psicología provenientes de Latinoamérica, que visitaron el país en calidad de docentes de cursos, conferencistas y colaboradores para publicaciones e investigaciones en este tema, entre ellos: Guillermo Arias, Ricardo Baquero, Gloria Fariñas, Wanda Rodríguez.

La importancia de Freire y Vygotski radica en su reconocimiento del papel clave de lo social, y la comprensión dialéctica de la relación entre desarrollo humano y aprendizaje que se expresa en sus teorías. Sus formulaciones adquieren vigencia en un momento en que la educación en Costa Rica enfrenta varios retos, de los cuales la permanencia de las personas jóvenes en el sistema educativo es la más notoria y visible (V Informe Estado de la Educación costarricense, 2015).

La tarea formativa de los Módulos de Psicología Educativa, en el contexto de la Licenciatura en Psicología, gira alrededor de la llamada “crisis” educativa que se experimenta en Costa Rica, pero que es representativa de una tendencia más abarcadora, a nivel regional. Desde el Módulo ofrecemos una lectura del sistema educativo costarricense como un dispositivo para la producción de consenso, cuyo correlato necesario es la expulsión con base en la diferencia (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013; Gómez y Mora, 2014).

El estudiantado de los Módulos de Psicología Educativa se enfrenta cara a cara, en sus prácticas, con población infantil inserta en la educación formal pública costarricense. Para moverse como personas, futuros y futuras profesionales con sentido de la ética, que asumen su trabajo desde la esperanza, deberán partir en su formación de un marco explicativo sobre lo que está aconteciendo en la institucionalidad educativa. La *sospecha sobre la educabilidad* (Baquero, 2009), como se verá, es solo uno de los aspectos paralizantes implantados en la práctica escolar. La resistencia al carácter expulsivo de la institución educativa, propia del compromiso intelectual con la transformación (Giroux, 2001), precisa la lucha contra esta sospecha.

Algunas reflexiones que enmarcan lo curricular

En este apartado me extiendo sobre las vertientes teóricas que considero irrenunciables para la construcción de la nueva propuesta de Módulo, no así sobre lo que respecta a los materiales de trabajo e insumos técnicos a ofrecer al estudiantado. Parto seguramente del legado de Vygotski como primera inspiración. Concretamente, me remito a las reflexiones sobre la coincidencia entre aprendizaje y desarrollo, insistiendo en la socialización como momento clave en el proceso de hacerse persona en sociedad, y/o persona que aprende. La persona docente asume, en este transcurso, el papel de mediadora consciente y deliberada del ingreso del niño o la niña a la sociedad. El enfoque histórico cultural, a partir del propio Vygotski, reconoce esa función como central. Entre sus seguidores, Baquero (2009), evidencia el lugar privilegiado que se ha otorgado en algunas interpretaciones de Vygotski a los procesos de mediación semiótica.

No se puede negar que, en los desarrollos y aplicaciones de la teoría de Vygotski, históricamente se concedió prevalencia a lo cognitivo. Es más reciente el interés teórico en los aspectos afectivos de un ser humano del cual se está tratando de descifrar la subjetividad. Entendiendo lo cognitivo y lo afectivo como unidad, González Rey (2009) edifica una lectura personal del tema de la subjetividad a partir del constructo de *sentido*, que Vygotski propone en producciones tardías. Al destacar el papel del concepto de *unidad de análisis*, González Rey (2009) muestra cómo Vygotski se opuso a la mirada reduccionista que conlleva el análisis por elementos. Su argumentación a favor de un análisis por unidades, al contrario, reconocía la complejidad de la totalidad, el movimiento continuo y las dinámicas que caracterizan la vida humana.

Una segunda vertiente teórica que considero imprescindible es la que sigue al giro descolonial en sus implicaciones para la educación. El tema de la descolonización educativa nace en respuesta a las problemáticas educativas propias de la región latinoamericana. En este sentido el autor Samanamud (2010), enmarca la descolonización educativa en la discusión sobre la interculturalidad, incitando a que lo intercultural se piense más allá de una relación de culturas.

En ese sentido, diría que los propios presupuestos de la modernidad se van a entrelazar de una manera diferente en nosotros, no es que

se van a negar (es decir, no puede haber una salida dialéctica de la modernidad ni una negación, ni una nueva síntesis), sino que se van a entrelazar de otra forma, pues la interculturalidad supone también encontrarnos con lo humano, si desde nuestro ángulo, que no es universal, encontramos también lo humano que hay en mí, en ti y en lo que estamos haciendo, en el momento de descolonizarnos, no estamos realizando ninguna negación de occidente ni otra síntesis necesariamente. En este sentido debe ser explicitado este movimiento de la descolonización, no se trata de una síntesis, no es sólo eso, allí podremos “articularnos” relacionalmente sin negar la dialéctica, es simplemente otra conciencia de la realidad (p. 79).

Vemos entonces que Samanamud (2010) avanza una propuesta cuestionadora de un aspecto más hondo, que el autor denomina *el nosotros mismos*. Lo anterior involucra una exploración de nuestras relaciones, el modo de ser y el de percibirnos en América Latina. Podría ser esta la manera, mediante el análisis de nosotros mismos y mismas, de lograr el ingreso a un espacio simbólico desde una dimensión no objetivada de cultura, hasta llegar a la conciencia de que la educación latinoamericana, en la búsqueda de su propio Sur, tiene tareas comunes por abordar que no son las mismas en otros lugares (D' Antoni, 2009).

Módulos: el asunto de la contextualización

Como se ha dicho el entorno social, cultural, y económico de Costa Rica evidencia un estado de emergencia para las personas jóvenes, que embiste a las instituciones educativas. Cuando los y las estudiantes del módulo, en sus prácticas, van a las casas de estudiantes de escuela primaria, y conocen las condiciones de vida de la niñez, llegan a tocar con mano la precariedad de sus situaciones familiares.

En las prácticas psicoeducativas, año tras año, rotamos nuestras intervenciones participando en escuelas de diferentes áreas del Valle Central de Costa Rica: a pesar de eso encontramos en las escuelas primarias públicas, una y otra vez, una niñez en situaciones de pobreza y pobreza extrema, de violencia, de abandono, negligencia y abuso de todo tipo. El discurso sobre una familia idealizada, al interior de la institución, choca con la vivencia del estudiantado, inscrita en configuraciones familiares críticas o en crisis (D' Antoni, 2009).

La primera reflexión que considero necesario compartir con el estudiantado universitario, antes de que ellos y ellas ingresen a hacer sus prácticas en la escuela primaria, es acerca del contexto social en el que se desarrolla la educación costarricense. Por ejemplo, extendiendo al estudiantado universitario una invitación a leer la temática de la conciencia de clase de actores y actrices del proceso educativo en Costa Rica. Además, pretendo acompañar a las personas jóvenes universitarias en la lectura crítica del mundo en el que se mueven.

La investigación acerca del tema educativo en Costa Rica revela números que solamente pueden interpretarse en el marco de las desigualdades sociales. La concentración del fracaso escolar en áreas específicas (por ejemplo las áreas indígenas del país), y la relación existente entre el fracaso escolar en niños y niñas, por un lado, y madres que no poseen primaria completa, por el otro, son solamente dos ejemplos de lo mencionado.

El Hospital Nacional de Niños (HNN), según reporta la prensa nacional (La Nación, 22 de julio de 2017), declaró en 2011 el problema de la violencia como *epidemia*, ubicando su ejercicio prioritariamente en el “ambiente familiar”. La institución refiere que el número de niños y niñas atendidos como víctimas de violencia ha disminuido un poco, pero se mantiene alto, con “un promedio de 5,6 pacientes diarios”. Sobre los abusos que el Hospital de Niños atiende, cita una prevalencia de abuso por negligencia, que está definida como la falta de atención a las necesidades básicas (730 casos en el primer semestre de 2017). Le siguen la violencia emocional (138), sexual (78), física y prenatal, con una edad media de 5,9 años para los niños y niñas tratadas.

El periódico (La Nación, 22 de julio de 2017) escoge señalar a la familia como lugar del maltrato. Es así que vincula los datos proporcionados por el HNN con la reseña de una publicación de la investigadora de la Universidad de Columbia, Lynne Jones, médica psiquiatra. De acuerdo con la periodista Irene Rodríguez, la investigadora antes mencionada afirma que la violencia familiar daña el *cerebro* de niños y niñas más que la guerra. Además, el medio agrega una referencia a un artículo del *Journal of Epidemiology and Community Health*, donde se establece que los ataques físicos y psicológicos, sufridos durante la niñez temprana, empobrecen el desarrollo cerebral de las personas en comparación con quienes no sufrieron esos eventos en la infancia.

La prensa local privilegia el vínculo entre la violencia y sus efectos somáticos. Se detalla su correlación con el aumento de las hormonas provocadas por el estrés, y su relación con altos azúcares en la sangre, que a su vez producirían males crónicos tales como la diabetes, cáncer, infartos, y un riesgo de muerte antes de los 70 años de vida. En cambio, la relación con el contexto de vida, la pobreza, la vulnerabilidad en lo educativo, no son tomadas en consideración.

El mismo Programa de estudio del Ministerio de Educación Pública (2014) para el primer ciclo reconoce que el estudiantado no aprende a leer adecuadamente, ni adquiere una alfabetización significativa. En ese documento, el entonces Ministro de Educación, defendiendo el nuevo programa de estudio de 2014, escribía:

Nuestros estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Lo anterior se constata con los resultados de las pruebas diagnósticas de sexto y noveno año; se observa en el rendimiento mostrado por los estudiantes en las universidades y con los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). Solo una quinta parte de nuestros estudiantes de sexto año poseen las habilidades lingüísticas esperadas para su nivel. El 67% de los jóvenes posee apenas un dominio básico de lectura y además muestra dificultades para responder preguntas que requieren mayor análisis e interpretación. Sin duda esta es una de las áreas críticas que presenta nuestro sistema educativo (Ministerio de Educación Pública, 2014, 7-8).

El Ministerio de Educación Pública nota la vinculación entre la problemática de la adquisición de la lectoescritura y la integralidad de la comprensión lectora. Es una interpretación que luego se incorpora en la elaboración de programas de estudio, y que valoro como carente de una visión integral de la situación de los niños y las niñas.

Vygotski (1933/1996) ofrecía, con su concepto de la *situación social de desarrollo*, una lectura dialéctica de la relación entre los procesos internos del desarrollo y sus condiciones externas. Las interacciones sociales y la cultura son mediadoras del desarrollo. La función del medio se modifica de acuerdo a la estructuración de las funciones mentales, la cual transforma el curso del desarrollo. Vemos así como la *situación social del desarrollo*, y a la vez la *vivencia* del sujeto, son

claves ineludibles para comprender lo que pasa con los niños y las niñas en la institución educativa.

Cualquier acción que se quiera llevar a cabo para incidir en la lectoescritura, tal y como se reconoce en el mismo Ministerio y en los espacios de reflexión de tendencia conservadora (Fernández y Flores, 2015), tiene que basarse en la comprensión de los fenómenos y en la contextualización de un desarrollo que va de la mano con el aprendizaje.

El sujeto, social por su génesis y subjetivo por sus procesos y formas de acción, representa una unidad central del desarrollo, tanto social como personal. No hay desarrollo por la asimilación mimética de los valores y definiciones socialmente establecidas. El desarrollo es siempre el resultado de las tensiones que se generan por las configuraciones subjetivas diferenciadas de esos valores y procesos en las personas y los espacios sociales que integran la sociedad (González, 2009, p. 22).

La interpretación, según la cual la realidad social se hace presente en el desarrollo de cada subjetividad, desafía una lectura estrechamente determinista de Vygotski, donde el entorno social cala y las circunstancias que “rodean” a la persona la impregnan, un poco de manera mecánica. En una perspectiva histórico-cultural la categoría de sentido subjetivo es aquella unidad psicológica que nos permite desarrollar el tema de la subjetividad. Por lo que de acuerdo a González (2009), la subjetividad abre la posibilidad de visualizar la forma en que los sistemas y procesos múltiples de la vida social humana aparecen en sus configuraciones subjetivas de forma simultánea en todas las actividades presentes de las personas.

A Vygotski (1931/1997) le preocupaba diferenciar su propuesta del análisis fenomenológico de las situaciones, donde se atrapa aspectos externos desprovistos de un nexo dinámico con la causa de las cosas, que debería encontrarse en la base de toda lectura de la realidad que se quiera rigurosa. En efecto, existen relaciones inequívocas escondidas detrás de lo *aparente* de un proceso. Lamentablemente, en cambio, veo emerger en la cotidianidad del entorno educativo lo “técnico” y lo homogenizante, que se ubican “antes” de la preocupación por la individuación del

sujeto, de la lectura de su vivencia, de la explicación sobre cómo, en circunstancias desafiantes -si bien parecidas- todos y todas somos diferentes.

Niños y niñas entran al sistema educativo formal con más de seis años. La mediación para la adquisición simbólica y/o de las habilidades lingüísticas, la conciencia fonológica, lo silábico, la atribución de sentido a las representaciones, sucede dentro de un contexto desafiante en extremo. Esto tiene que ser tomado en cuenta en todo proyecto educativo, para cualquier lectura de sus problemáticas. En nuestro módulo las instituciones nos asignan niños y niñas para que realicemos una intervención supervisada. Para responderles, es obligatorio partir de la realidad y del momento que están viviendo, de esa escuela donde se supone que llegaron a aprender.

La tarea de la psicóloga y del psicólogo.

Niños y niñas estudiantes del Módulo, paradójicamente, están sometidos a circunstancias parecidas. Por esto es correcto, a mi parecer, llevar la reflexión a los dos ámbitos: estudiantes de la escuela primaria y estudiantado universitario. En primera instancia, me pregunto cuál es nuestro papel profesional, el de la formación de estudiantes universitarios en el módulo, enfrentando la situación de niños y niñas en el contexto educativo costarricense.

Nosotras y nosotros los psicólogos también tenemos que aceptar un papel liberador, y no uno de agentes de la conformidad. En efecto, ya que estudiamos de qué manera los seres humanos nos vamos construyendo en el entorno y de qué manera se aprende mejor, como docentes, o psicólogos y psicólogas nos compete el papel de empoderar a las personas, de fortalecer la autorregulación en el sentido de proporcionar pistas sobre la diferencia entre la asimilación pasiva a un modelo y la capacidad de moverse entre sus hilos (D' Antoni, 2009, p.15).

Uno de los propósitos del módulo de Psicología Educativa I y II es de acompañar al estudiantado universitario en la inserción en su trabajo con y en el aula. Algunos de los temas que tocamos son válidos para tomar en cuenta en el aula de

primaria, así como en el aula universitaria. Uno importante es el tema de la vestimenta, de la presentación de la persona, en relación con el poder.

Los niños y las niñas usan uniforme y, de manera más marcada en la escuela secundaria pero también en la primaria, son sujetos de una intervención constante y normalizadora sobre su presentación, vestimenta, su misma apariencia física; ni se hable de las opciones estéticas que las personas jóvenes adoptan, vinculadas con su cuerpo, relacionadas con las culturas juveniles (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013 y D' Antoni, 2009). Allí están los reglamentos y las sanciones (las famosas "boletas") para quienes quieran diferenciarse, manifestarse, sobresalir, mostrar de manera afirmativa su adhesión a una estética, desafiar la norma, como forma de resistencia contra la institucionalidad normalizadora (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

El Programa de estudio del módulo Psicología Educativa I prevé una sesión donde se habla de la presentación del estudiantado universitario: ¿cómo tendría que verse un psicólogo o una psicóloga en el ejercicio de su profesión? La pregunta debería, en mi opinión, profundizarse incluyendo el problema del poder, y cómo la investidura de poder que la institución educativa le otorga a la psicología, y a nosotros y nosotras como sus representantes, podría utilizarse en beneficio de la niñez.

Esta niñez, en efecto, llega a nosotros estigmatizada, etiquetada (Bolaños, 2014; 2016). Cada vez de manera más frecuente topamos en nuestras prácticas en las aulas no solamente con niños y niñas supuestamente diagnosticados con Déficit Atencional, sino con Trastorno Negativista Desafiante, Asperger, Psicosis. En una de nuestras últimas prácticas, encontramos anotado en el expediente de un niño de nueve años un diagnóstico de sociopatía, sin que hubiera siquiera una referencia psiquiátrica, la firma de alguien que asumiera la responsabilidad de un juicio tan grave. No sería la primera vez que nos encontremos con un "diagnóstico" de ámbito psicopatológico realizado por el mismo personal de la institución educativa.

El "motivo de referencia"

La modalidad de la práctica está presente en el programa de estudio de todos los grupos del módulo de Psicología Educativa I, que son cuatro, con diferentes docentes coordinados por reuniones de Cátedra. Es previsto un ingreso del estudiantado universitario en escuelas primarias públicas, escogidas según un criterio de necesidad, a menudo expresada por la institución misma. El primer paso es la

referencia al estudiantado universitario practicante de un niño o una niña. El motivo por el cual nos refieren específicamente a ese niño o niña para las prácticas, y la manera en que lo hacen, son fundamentales para hacer al estudiantado universitario pensar críticamente sobre la situación formativa en Costa Rica.

Un pequeño grupo de estudiantes del Módulo visita a cada institución educativa escogida y la orientadora, la psicóloga, cuando en el centro educativo existe un equipo interdisciplinario, o la persona directora, consultan los expedientes de niños y niñas. Elaboran una lista de estudiantes de escuela primaria en supuesta situación de necesidad, y asignan una o uno para cada estudiante de la Universidad. Casi siempre los y las estudiantes del módulo pueden tener acceso al expediente físico de la persona a la que el Programa de estudio del Módulo se refiere como “el caso”¹. Seguidamente, durante el módulo de Psicología educativa I, en nuestro grupo, se realiza un procedimiento donde se pone a prueba y somete a discusión el “motivo de referencia”.

Se inicia con un número mínimo de dos observaciones del niño o de la niña, en el aula y en el recreo, sin su conocimiento. Se continúa con entrevistas a la madre o persona cuidadora y a la maestra. Si se logra contactar con la maestra del año anterior, se aconseja entrevistarla también. Guías para la observación y las entrevistas son hechas disponibles en un espacio propio del grupo en la nube, y se comentan en clase previo a su aplicación.

Otro documento que se pone a disposición del estudiantado es un modelo de *consentimiento informado*, acompañado de una guía para que el o la estudiante de la universidad lo comparta con la madre o la persona encargada. En el caso de las personas menores se habla de *asentimiento*: un procedimiento oral donde informamos al niño o la niña, y le pedimos el favor de permitir al o la estudiante universitaria trabajar con él o ella en la escuela. Se trata de un favor, aclaramos, ya que el estudiantado universitario en realidad tiene que realizar esa práctica para obtener una nota en el curso que está llevando: la respuesta puede ser positiva o negativa. Hemos tenido casos en los que el niño o la niña no quisieron iniciar el proceso y se les ha respetado su decisión. Pensamos que es mejor obtener el asentimiento del niño o la niña con la verdad, y que al contrario sería peligroso

¹ “. En nuestro grupo se invita al estudiantado a no utilizar el constructo de “caso” para referirse al niño o la niña referida. “Caso” puede ser el reporte escrito acerca de la experiencia.

presentarnos como quienes asumen el mandato de “arreglar” los problemas educativos, identificados y concentrados en la persona referida.

Lo importante, en primera instancia, es no dar por bueno el “motivo de referencia” institucional sobre el niño o la niña, sino pensarlo y llevarlo a discusión. Agregarle el recurso de la lectura de la situación social en la que acontece el aprendizaje de las personas institucionalizadas, y a la vez de la situación social, política, de la finalidad expresa y tácita del modelo educativo del país. El papel del futuro psicólogo o psicóloga vendrá desde una disciplina investida del poder y el saber (Palma, 2015), y es relevante darle al estudiantado universitario la posibilidad de acogerlo o problematizarlo.

La desesperanza en la educabilidad

Desde Argentina llega una reflexión sobre la *educabilidad* (Baquero; Cimolai; Pérez y Toscano, 2005) que tiene que ver con lo que experimentamos en las aulas de primaria en Costa Rica. El estudio parte del supuesto de que la palabra define las cosas, que los conceptos determinan lo que es real, en una escuela que quiere definirse de calidad apoyándose en los resultados académicos estandarizados, pero a la vez ofrece muy poco. Los autores plantean una pregunta sobre la determinación de grados de educabilidad de los y las pequeñas, que les van a marcar la existencia:

Si la escuela no logra captar la atención de los niños o adolescentes o no logra motivarlos en las áreas de conocimiento que se desarrollan; si son frecuentes las dificultades de adaptación de los alumnos a los ritmos y espacios escolares, y si cada vez se torna más distante el vínculo y el diálogo entre las distintas generaciones que conviven en la escuela ¿por qué, al momento de definir el destino escolar de los alumnos, terminamos perpetuando la sospecha sobre ‘sus’ grados de ‘educabilidad’, como si se tratara de atributos sustanciales? Si ni siquiera nosotros podemos reconocernos como parte de una experiencia ¿por qué se sigue esperando de los alumnos que actúen como si al interior de las escuelas les ocurriera algo relevante para sus vidas? (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005, p. 135).

Etiquetar a las personas desde sus expedientes escolares, hacer profecías negativas sobre su posibilidad de aprender, en una escuela que apuesta a la homogenización y la internacionalización (D' Antoni, 2009) es condenar a grupos de niños y niñas en condiciones específicas a la expulsión del sistema educativo. Hablo de "condiciones específicas" tales como la pobreza, la residencia en áreas indígenas del país (Gómez y Mora, 2014) o la condición de ser hijos o hijas de madres con escuela primaria incompleta (V informe Estado de la Educación Costarricense, 2015).

Con una crítica acerca de la homogenización en la institución educativa, Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano (2005), describen esa oferta homologada y "tradicional" de la escuela y ponen al descubierto sus efectos negativos.

La regulación minuciosa de los tiempos, los espacios, la forma de organización graduada y simultánea de los aprendizajes, lejos de expresar una supuesta armonía con los procesos de desarrollo y aprendizaje naturales, co-configuran, en cierta forma, su misma naturaleza (p.123).

Estas prácticas educativas, vistas desde una lectura histórico-cultural, provocan una lucha entre el desarrollo infantil "natural" y el desarrollo que la escuela propicia, en calidad de representante de la cultura.

Quedamos con la sospecha de que la educación en la actualidad es hija de los años 50, y de la necesidad de acostumar a las clases trabajadoras a un tipo de trabajo mecánico y repetitivo (Freire, 1971), vive también hoy la necesidad de educar para el consenso y para el entrenamiento a un trabajo repetitivo y gregario (D' Antoni, 2018). La educación es un hecho político, sus razones de ser son ideológicas y funcionales al proyecto dominante (Freire, 1971). Por estas razones la formación del estudiantado universitario pasa por la conciencia de que las clases que gobiernan en América Latina no tienen el interés de que los gobernados adquieran sentido crítico, y que estamos trabajando con niños y niñas oprimidas, en un contexto que ve prevalecer valores mercantiles, pragmáticos, deshumanizantes (Freire, 1997).

Martín-Baró creía que una de las mayores dificultades de la psicología latinoamericana residía en sentirse obligada a importar los modelos teóricos y replicar metodologías extranjeras y a reproducir todo eso, acríticamente, en el contexto propio: de esa manera la psicología local ganaría científicidad, reconocimiento y

estatus (Martín-Baró, 1988). Se trata de una dificultad que emerge fuertemente hoy: no se reconoce a la psicología, educativa en este caso una posibilidad de construirse alrededor de la problemática específica, sin remitirse a las pruebas y las comparaciones con el mundo, en un contexto de internacionalización educativa. Enfocarnos en la vivencia, en la problemática local, en la estructura de lo político y lo ideológico que la atraviesan, nos haría supuestamente menos rigurosos, menos “científicos” en nuestra investigación y nuestras propuestas.

Montero (2005) ubica la problematización como un aspecto crítico en el proceso de liberación. El autor recuerda que la *problematización* es un constructo freiriano, nacido en el contexto de una educación que Freire definió “bancaria” (1971). Se trata de un proceso metacognitivo (conciencia de la conciencia), donde el acto de conocer cede su centralidad y existe mediación dialogante entre los sujetos aprendices y maestras y maestros. En efecto, las ideas no pertenecen a una sola persona y el conocimiento se construye en contexto social. Entre las tareas vinculadas al ejercicio de problematizar, emerge la necesidad de deconstrucción de procesos mediante los cuales se naturaliza la opresión. Montero (2005) invita a tener siempre presente como un Sur el ámbito de acción de la conciencia individual en el espacio colectivo.

El módulo de Psicología Educativa tiene el papel de acercar al estudiantado universitario la lectura de la realidad expulsiva ya descrita, y del rol que a los y a las psicólogas se les asigna en la patologización, el etiquetamiento y la consiguiente expulsión educativa. Si nuestro estudiantado universitario respondiera aceptando la demanda de la institución educativa, y la expectativa vinculada con esa demanda, terminaría asumiendo la tarea de “arreglar” a un niño o una niña con un *déficit*, y posicionándose en el papel de poder esperado. El trabajo del psicólogo o psicóloga en formación, en cambio, es el de la problematización y de la lectura crítica de la contingencia educativa. De allí que la comprensión de fenómenos evidentes en el contexto educativo actual, como la violencia escolar, el matonismo, el *burn out* docente, asuman un valor distinto y un lugar en la formación académica.

Se evidencia, según mi criterio, una muy coherente filiación teórica entre Vygotski, Freire y Martín Baró, que trataré de resumir a continuación. Hasta el momento he venido discutiendo acerca de la propuesta Vygotskiana de entender desarrollo y aprendizaje como dos caras de la misma moneda, en un contexto social compuesto por cognición, vivencias y roles. El grito de Freire acerca de la vinculación

entre educación y política le otorga una dirección al papel docente en el contexto, vinculado con lo que hemos aprendido a conocer como ideología. La advertencia de Martín-Baró, acerca del papel que la ideología le asigna a la psicología y a la persona psicóloga, además del rechazo de la colocación del individuo en una soledad abstracta, y la aspiración a la liberación (de los y las oprimidas), aporta al análisis de la violencia social y su expresión en el ámbito educativo. En este marco de comprensión de los fenómenos quisiera vernos combatiendo del lado justo: el de niños y niñas que ya han sido escogidos para ser expulsados del sistema, por el único motivo de que -por una razón u otra- no encajan.

En las aulas de primaria donde nos dan ingreso, vemos diariamente numerosas carencias, sujetos que aparecen condenados a la expulsión educativa si atendemos a las estadísticas. Estamos conscientes del papel social del desarrollo y del aprendizaje, y de que la única manera de liberar a las personas estigmatizadas y destinadas al fracaso es su alfabetización crítica. De ahí que uno de los pasos propuestos a nuestro estudiantado universitario sea el fortalecimiento de la autorregulación del niño o la niña, a través del auto conocimiento y el autoestima, asentados sobre el concepto de talento.

La propuesta de intervención: “talento”

Pensando en cuáles instrumentos podemos compartir con la niñez de la escuela primaria asignada para la intervención, para salir juntos y juntas de la estigmatización, una vía es la de la alfabetización crítica. Entiendo por “alfabetización crítica” la realización de investigación y acciones con el propósito de armar a las personas, para que comprendan su estado presente de vulnerabilidad en el sistema educativo. A la vez, se quiere instrumentar a las personas en el sistema educativo para que acojan la idea de que la diversidad siempre puede ser vista como un recurso, y potencialmente un orgullo. Si el sistema educativo los y las quiere homogéneos, la posibilidad es “disfrazarse” como una escapatoria para sobrevivir (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

Sabemos que una persona de una clase social desposeída tiene en América Latina hoy pocos instrumentos de promoción social. La educación puede ser una, pero hay que sortear un obstáculo: que condiciones individuales -diversidad funcional, de género, sexual, de clase, de raza, perifericidad, así como diagnósticos

psiquiátricos o bien posturas resistentes a la homologación- funcionen, en el sistema educativo, como plataforma expulsiva, en lugar de ser consideradas cualidades.

A la vez, lo que llamaré provisionalmente como “talento”, puede servir para crear un área segura de conocimiento, y para la construcción de una subjetividad alterna a la etiquetada y maltratada de la persona en proceso de expulsión educativa. Necesito recalcar que quiero alejarme, sin embargo, del uso más tradicional de este constructo para construir algo novedoso. Mi concepción de ese constructo tiene evidentemente una deuda con Gardner (1993), cuando buscaba construir una teoría de las inteligencias múltiples. Él definió el talento como un complejo de aptitudes, de inteligencias, de elementos adquiridos. La motivación y la disposición tienen, sugiere, su importancia para predisponer al individuo al éxito en un arte o un negocio, pero también en el campo de la vocación u ocupación en general.

El talento se estudia, inclusive recientemente (Brody, 2015), con un enfoque de Estudio del Talento Excepcional, a partir de la propuesta de un enfoque personalizado para niños y niñas que se definen como *excepcionalmente avanzados* en el aula. De esa manera el trabajo de la psicología educativa se orienta a identificar las necesidades psicosociales y académicas de la niñez excepcionalmente avanzada. Por ejemplo, se estudian con mayor detalle tópicos que puedan llamar la atención de los y las niñas, organizando la clase para que puedan interactuar con otros y otras compañeras con iguales intereses y aptitudes. Se ha trabajado también con las maestras, para hacer que logren ajustarse al nivel y el ritmo instructivo que el estudiantado “especial” necesite (Brody, 2015).

El enfoque llamado Study of Exceptional Talent (Brody, 2015) puede ser de interés, pero se aleja de mi intención y de lo que propongo trabajar, empezando por mis infantes-meta. No busco de hecho a niños y niñas con dotes excepcionales, para resaltarlas y afinarlas, sino que me inclino por trabajar lo excepcional que está en cada persona. Tampoco se plantea trabajar desde la “gestión” de un talento que, en una organización, aporte valor desde un capital intangible, para la creación de ventajas competitivas (Alonso y García-Muina, 2014). Todavía menos, interesa aquí el abordaje de la formación de niños y niñas desde sus “altas capacidades” (Comes, Díaz, Luke y Moliner, 2016).

Bandura (1997), reflexionando sobre el tema general de la motivación para el aprendizaje, sacó a la luz el papel del sentimiento de autoeficacia. Autoeficacia sería la conciencia manifestada por la persona de tener posibilidades de hacer o aprender.

El término así definido fue muy pronto aplicado a la educación (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992). La confianza del estudiantado investigado sobre la eficacia de sus logros académicos, a su vez, influenció las metas académicas que ellos y ellas fijaban para sí y los resultados escolares resultantes: el aprendizaje auto regulado influenció su autoeficacia percibida y por lo tanto los resultados académicos.

En mi caso, la teoría que me es de ayuda para comprender el hecho institucional y educativo, como se ha visto, se distancia del pensamiento de Bandura. Sin embargo, los estudios realizados acerca de la profecía y de los sentimientos de autoeficacia en lo educativo muestran un sendero a seguir: interpretándolo, como se verá, en favor del estudiantado y su empoderamiento. Luego de las diversas utilizaciones del concepto de talento reseñadas hasta ahora, propongo la mía, que quiere más bien considerar como talento una motivación, habilidad, inclinación que se evidencie con constancia en la vida (educativa, en este caso) de una persona, de manera sostenida. En esta definición se notará que el talento puede ser algo adquirido, inclusive escogido, o paradójicamente inventado, en el círculo complejo de las relaciones entre motivación, afectividad, vivencia. Mi ambición es la de probar a insertarnos, como psicólogos o psicólogas educativas en formación, en ese círculo y alimentar un interés de la persona, en este caso niño o niña, para la paciente construcción de subjetividades fortalecidas.

En efecto, tal vez la mayor diferencia con quienes han trabajado el talento hasta ahora es que el foco no está en las neuronas, en el descubrimiento o fortalecimiento de lo que la persona tiene, sino en la construcción intencional de un pivote, con recursos preexistentes tal vez mínimos en la motivación o el interés. Todo esto, completamente dirigido a obtener una reacción ante condiciones sociales y educativas adversas.

El contexto educativo institucional, como se ha visto, es de violencia institucional (D' Antoni y Gómez, 2017) y la infancia se encuentra atrapada en un ambiente expulsivo, organizado alrededor de la fabricación del consenso, el acatamiento, la obediencia, a través también del sinsentido de programas, curricula y prácticas escolares viejas, percibidas como inútiles (Estado de la Educación, 2008), desvinculadas de las culturas juveniles, administradas de manera autoritaria (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013, D' Antoni y Gómez, 2017).

La desesperanza sobre la educabilidad (Baquero, 2016) nace de una postura docente que lee con frustración, de un lado, la historia de privación social y cultural de

los niños y las niñas, y del otro, el fruto de su misma ineficacia profesional. Desde este contexto una posibilidad es fortalecer, empoderar a las personas que aprenden, utilizando instrumentos para sacarlos y sacarlas del lugar que este “destino” escolar parece reservarles: el no aprender, el no adaptarse, el fracaso, la expulsión.

La apuesta es que un niño o una niña, que se ayude a reconocer para sí un área de autoeficacia, pueda ir construyendo a partir de ella autoconocimiento y autoestima. Esa persona estudiante podrá fortalecerse y aprender algo muy valioso: que la expulsividad es del sistema, y no le pertenece como “culpa”. Verá así que la problemática, “el nombre”, o la etiqueta, que se le otorga y a menudo le produce tanto dolor, no es parte de su esencia, sino de una lectura experta, quizás parcializada. Ese nombre (hiperactivo, problemático, difícil, autista, Asperger, raro, marimacha, india, pobre...) el niño o la niña lo puede rechazar en la construcción de su subjetividad. Puede sustituirlo con otro aspecto, esta vez positivo, único, original de y en su actividad formativa. En efecto, ese niño o esa niña que tal vez tenga retos, pero que también “sabe” y “puede”, llegará también a “ser” y tendrá un armazón, o quizás una plataforma, desde dónde comprender las tramas del sistema educativo, de cómo se puede hasta cierto punto *engañarlo* disfrazándose, y así aprender a convivir con él. Allí se ubica el sentido de alfabetización crítica (Freire, 1997, Freire y Macedo, 1989), como esa capacidad de lectura de contexto donde el niño o la niña llamada con nombres, etiquetada, expulsada a partir de su cultura o diversidad, características socioeconómicas o título de estudio de su madre (Estado de la Educación, 2013), se comprende en un entramado ideológico y adquiere alternativas para la lectura del entramado mismo.

Existe otra parte de la propuesta que realizo en el módulo, complementaria a la de la búsqueda de talento infantil, y tiene que ver con la asunción del rol del o de la psicóloga, las atribuciones vinculadas, en síntesis con el asunto del poder. Nuestro estudiantado del módulo, dentro del sistema educativo, adoptará para sí un “disfraz” de psicólogo o psicóloga, no tanto por acatar normas u ofrecer la fachada oficial que su formación le impone. La idea es la de utilizar, justo con el traje que se decida usar, el poder inherente que simboliza, endosado al rol del Psicólogo (lo dejo intencionalmente así, en masculino y mayúscula), y recurrir a ese poder a favor de la demolición de la desigualdad, de la etiqueta, del prejuicio.

De esta manera, mediante la problematización del rol de la psicología que se le atribuye, (y, por lo tanto, atento o atenta al significado profundo de su presentación

personal), el o la estudiante universitaria tendrá posibilidades alternativas para el trabajo con el niño o la niña asignada en la práctica:

- a) Una es construir literalmente una concepción de talento, como capacidad especial, o motivación, o potencial sobre el cual re–construir una subjetividad de persona que puede y es incluida;
- b) “disfrazado” o “disfrazada” de profesional de la psicología, podrá gastar su *palabra* (experta, poderosa) en favor de ese niño o niña, y desafiar el prejuicio en el campo profesional;
- c) Acompañar a la niñez para que reconozca las razones de su exclusión educativa, en un lugar que se encuentra afuera de la culpa o la impotencia individual, y apoyarle en la escogencia de su propio disfraz.

Por ahora, lo expuesto se considera un inicio. Consta de algunas sugerencias, guías para el o la estudiante universitaria que cumple su labor en un entorno fuertemente demandante, donde la transferencia que surge del trabajo con el niño o la niña es un aspecto a tomar en cuenta para el éxito de la intervención. Sí existe, a partir del trabajo de años en los módulos, gran cantidad de material recogido, de observación y diarios de campo, de experticia acumulada que permitirá desarrollar la propuesta, luego de haberla enunciado aquí. Por el momento interesa encontrar una línea de acción. Se trata de una línea que identifico como congruente con la reflexión sobre la importancia del entorno en el desarrollo infantil y con la esencia política del hecho educativo.

Finalmente, en este documento se habla de un proyecto dedicado a psicólogos y psicólogas en formación, que tienen que encontrarse con una realidad institucional y social muy demandante. Quiere enraizarse fuertemente sobre una lectura latinoamericana de los enfoques histórico-cultural y de la pedagogía crítica. Lejos de plantear una instrumentación “técnica” para el estudiantado universitario, el proyecto trata de promover una alianza entre estudiantes de la institución superior y los y las niñas en condición de expulsión educativa (Baquero, 2016 y Bolaños, 2016), para que los y las pequeñas se fortalezcan a través de la guía a la lectura de su contexto y situación. Se visualiza así una praxis más que una “franquicia”, como lo son las recetas compuestas de esquemas y pasos establecidos a seguir, que abundan en las prácticas psicológicas de la actualidad.

A través del camino indicado se propicia una formación crítica del estudiantado universitario. La propuesta ofrece una pista para las prácticas del

estudiantado en los módulos de Psicología educativa, aceptando el desafío de intervenir en condiciones institucionales sumamente retadoras, con personas en condición de vulnerabilidad, pero al mismo tiempo con una intención de comprensión crítica de la realidad educativa. Esta última puede instrumentar el trabajo desde la universidad en favor de la infancia en condición de probable exclusión educativa.

Referencias

- Alonso, A. y García-Muina, F. (2014). La gestión del talento: Líneas de trabajo y procesos clave. *Intangible capital*, 10(5).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baquero, R. (2009). ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-26.
- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir el fracaso escolar en los enfoques socio culturales. En D' Antoni, Maurizia, González García, Victoria y Rodríguez Arrocho, Wanda. 9-24.
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A. y Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista IIPSI*, 9(1) 121-137.
- Bolaños, E. (2014). *Análisis crítico del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticados/as, padres de familia y docentes de primaria*. (Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica.
- Bolaños, E. (2016). *Déficit de atención, educabilidad y prácticas escolares. Críticas desde una mirada vygotskiana*. En M. D' Antoni, V. González y W. Rodríguez. 93-110.
- Brody, L. E. (2015). El estudio de Julián C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. The Julian C. Stanley Study of Exceptional Talent: A Personalized Approach to Meeting the Needs of High Ability Students. *Revista de educación*, (368), 174-195.
- Cabral, D. W., Ribeiro, L., Da Silva, D. y Bomfim, Z. Á. (2015). Vygotsky e Freire: os conceitos de consciência e conscientização. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 412-422.

- Comes, G., Díaz, E., Luke, A. y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1).
- Cordero, T. (2012). Aporte del programa Educación y Contextos Socioculturales a la investigación educativa. *Revista Reflexiones*. 1: 25-32.
- D' Antoni, M. (2009). Vigotski, desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9.
- D' Antoni, M. (2018). Educación dual como una paradoja: 10 razones para indicar la urgencia del debate sobre la educación dual en Costa Rica. *Revista internacional de investigación y formación educativa*, 4, (2), 26-46.
- D' Antoni, M. y Gómez, O. (2017). Violencia, *bullying* y autoritarismo en la escuela secundaria. En: Cordero-Cordero, T. (Compiladora). *Reflexiones desde la investigación socio-educativa con contextos de exclusión*. San José, Costa Rica: INIE.
- D' Antoni, M., González, V. y Rodríguez, W. (2016). *Vygotski: su legado en la Investigación en América Latina*, INIE, Universidad de Costa Rica.
- D' Antoni, M., Gómez, L., Gómez, J. y Soto, J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Editorial Arlekin.
- D' Antoni, M., Escalante, J., Garnier, L., Monge, A. L., Salazar, Z. y Vega R, I. (2009). *Caracterización de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica. Experiencia de la autoevaluación y la reacreditación*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Fernández, A. M. y Flores, L. E. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós.
- Gardner, Howard. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- González Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, (1), 59-73.
- Gómez, J. y Mora, A. (2014). *Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas*. Heredia: EUNA.
- Martín-Baró, I. (1988). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria* 1(2), 7-14.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Español I ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Módulo de Psicología Educativa I y II (2017). *Programas de estudio*. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Montero, M. (2005). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En Dobles, Baltodano y Leandro (Eds). *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal. Acciones, reflexiones y desafíos*.
- Palma, C. J. (2015) Disciplina, saber y poder: una reflexión crítica sobre la construcción de la psicología como disciplina, campo y práctica social. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (5), 26-39.
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Rodríguez, W. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski*. Conferencia magistral presentada en el Tercer Simposio sobre la tutoría para el desarrollo humano. Universidad de Nuevo León, Monterrey, México.
- Rodríguez, I. (22 de julio de 2017). La violencia familiar daña cerebro de niños más que guerra. Conclusión de investigaciones expertos en infancia. *La Nación, Aldea Global*, pp.14 A, 15A.
- Samanamud, Á, J. (2010) Interculturalidad, educación, descolonización. *Integra Educativa*, (3) 1, 67-80.

Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas*, Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.