

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

Volume 2



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

Volume 2



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma
licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3107-3700
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
 educação aos processos de inclusão [recurso
 eletrônico] : trajetórias / organizadoras
 Silviane Barbato ... [et al.]. – Brasília :
 Editora Universidade de Brasília, 2023.
 v.

 Formato PDF.
 ISBN 978-65-5846-106-7 (v. 2).

 1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
 humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane
 (org.).

CDU 376

Sumário

Apresentação . 10

Trajetórias em práticas . 14

Capítulo 1 . 15

Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

*Valéria Marques de Oliveira | Priscila Pires Alves
Márcio Souza Santos | Luana Freitas de Luquez Cruz
Carolina Gonçalves da Silva Fouraux*

Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: um desafio profissional .	32
Comentários conclusivos .	35

Capítulo 2 . 42

Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos: a democracia vista por dentro da escola

Maristela Rossato | Fabrícia Teixeira Borges | Roseane Cunha

Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão .	43
Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas .	46
Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar .	49
Relatos da experiência de uma professora inclusiva .	50
Comentários conclusivos .	55



Capítulo 3 . 58

Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotado: garantias, discrepâncias, cenários e possibilidades

Jane Faria Chagas-Ferreira

- Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação . 59
- Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado . 60
- Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão . 63
- O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades . 67
- Comentários conclusivos . 72

Capítulo 4 . 85

Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

Júlia Cristina Coelho Ribeiro | Silviane Barbato

- A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão . 87
- A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência . 89
- O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE . 93
- AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico . 97
- O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição . 103
- Comentários conclusivos . 105

Capítulo 5 . 113

El desarrollo de trayectorias de identificación en estudiantes españoles con dificultades de aprendizaje

Jesús Rubio-Jiménez | María Fernanda González

- Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural . 114
- La escuela como contexto regulador de la experiencia . 115
- Identidades en acción . 117
- La identidad como producto discursivo . 120
- Identidad narrativa . 121
- Trayectorias de identificación . 122

Niveles de análisis y modelos locales de identidad . . .	126
“Buenos” y “malos” estudiantes . . .	128
Conclusiones . . .	134

Capítulo 6 . . . 140

Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

Kátia Rosa Azevedo

E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio... . . .	149
Comentários conclusivos . . .	160

Capítulo 7 . . . 169

Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello | Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves | Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha

Conhecendo o autismo: histórico, definição, causas e diagnóstico . . .	170
Entre pais e filhos autistas . . .	179
O autismo e os desafios para inclusão numa perspectiva dialógica . . .	181
Linguagem: uma nova forma de se comunicar . . .	183
Ecolalia . . .	184
Adaca: um método facilitador . . .	185
Comentários conclusivos . . .	189

Práticas reflexivas . . . 194

Capítulo 8 . . . 195

A equoterapia na escolarização da criança com transtorno do espectro autista: o trabalho colaborativo com cavalos na prática inclusiva

Francelina de Queiroz Felipe da Cruz | José Ricardo da Silva Ramos

As ações escolares e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades . . .	196
Autismo, equoterapia e o Outro primordial: desafios na inclusão . . .	198
Inclusão escolar pela equoterapia: como atua uma equipe interdisciplinar . . .	199
Equoterapia, inclusão e interação social no contexto de práticas colaborativas . . .	201

Equoterapia e a compreensão de si em si no contexto da aprendizagem: narrativas e reflexões para além do TEA . . .	204
Comentários conclusivos . . .	208

Capítulo 9 . . . 211

Criança, família e escola na inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e com baixa visão

Patrícia Cristina Campos Ramos | Dione Eduardo da Silva Fernandes

Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão . . .	212
Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel . . .	214
O estudo do processo de inclusão escolar de Biel . . .	221
a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel . . .	225
b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE . . .	229
c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores . . .	231
Considerações a respeito do caso de Biel . . .	233
Comentários conclusivos . . .	236

Capítulo 10 . . . 244

Protagonismo em crianças do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão

Lowanny de Souza Versiane | Rossana Beraldo

A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída . . .	247
Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas . . .	250
A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças . . .	253
Comentários conclusivos . . .	261

Capítulo 11 . 266

Educação Inclusiva e desafios político-pedagógicos:
a organização da escola contemporânea à luz da
Teoria Crítica

Élida Soares de Santana Alves | Allan Rocha Damasceno

- Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica . 268
- Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea . 268
- Comentários conclusivos . 278

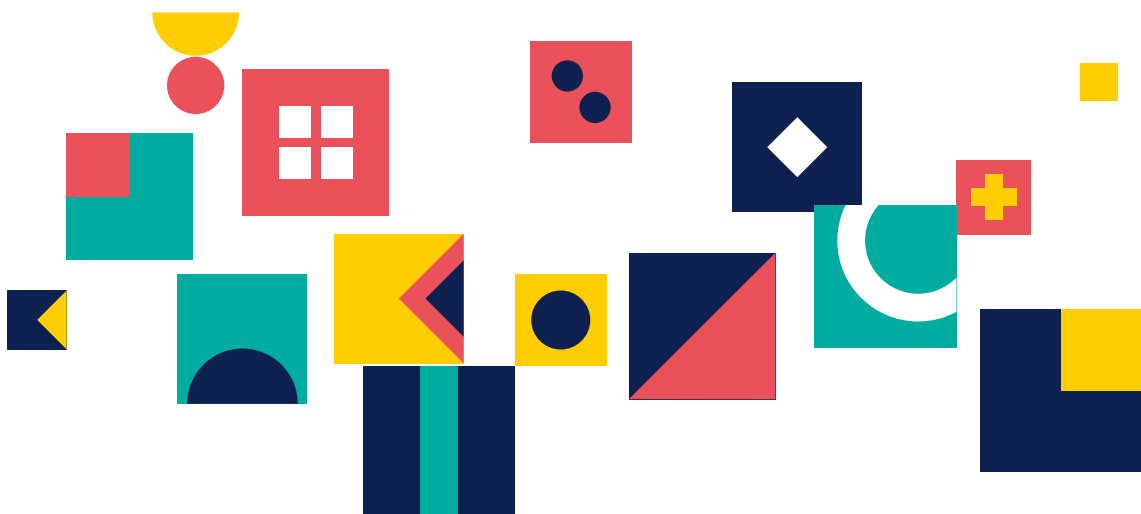
Capítulo 12 . 281

Projeto de desenvolvimento compensatório da
Deficiência Intelectual: aprendendo inglês na inclusão

Fabiola Ribeiro de Souza

- O projeto Speaking English in the 2014 World Cup . 283
- Descrição detalhada da experiência . 285
- Considerações sobre o projeto . 290
- Comentários conclusivos . 292

Sobre os autores . 296



Apresentação



O segundo volume da série *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias*, oferece-nos a oportunidade de acompanhar trajetórias e práticas reflexivas na Educação Especial nos sistemas de ensino. Os processos que delineiam a temática da inclusão nos auxiliam nos desafios de um fazer que acolhe concretamente a diversidade e garante o acesso democrático de todos ao espaço de escolarização de forma ampla, plural e emancipatória.

Mudanças na escola oportunizam mudanças nas práticas nas comunidades e sociedade. As parcerias na Educação Inclusiva são um bem de todos e envolve a mudança na dinâmica escolar, que transformam a todos não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos na convivência saudável e harmoniosa entre o *eu-outro* – que se realiza no *nós*.

Este segundo livro é resultado do fortalecimento dos diálogos entre universidade-escola e de uma longa parceria de grupos do Laboratório de Pesquisa e Inovação *Ágora-Psyché* – Psicologia no Espaço Público e suas Interdisciplinaridades com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa, do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores da América do Sul que se reuniram para dialogar, escrever e publicá-lo. Partimos da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Dialógica para promover novas reflexões para o fazer cotidiano, concreto e inovador, enfocando relatos de professores, estudantes, famílias em suas trajetórias na inclusão.

Para nós, as políticas públicas realizadas no diálogo dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano das escolas apontam para soluções conjuntas que atendam as singularidades de cada criança, adolescente e adulto. Em condições saudáveis de vivência e suporte mútuo, num ambiente que

se orienta para o aprendizado de estudantes e professores. A autonomia e a convivência profissional e interdisciplinar entre professores são fundamentais para as propostas de formação continuada que nossos grupos vêm realizando.

A Educação Inclusiva, considerada como um requisito fundamental de sociedades democráticas, vem sendo implementada pelos profissionais envolvidos com a construção da educação de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, formadores ou responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Embora ainda carregada de ambiguidades conceituais e divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico que geram novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. Este volume aborda temas relevantes à discussão, visando, assim, promover a qualificação de professores e de profissionais ligados à educação e áreas afins, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, em hospitais, em associações e diferentes contextos educacionais digitais e analógicos.

Entre as políticas instituídas que dão a garantia do acesso à Educação Inclusiva e às suas práticas, há caminhos que precisam ser partilhados de forma a contribuir para a integração de saberes e fazeres e que possibilitem reflexões sobre esse movimento. Assim, a condição de um viver inclusivo constitui uma conjunção de fatores que precisam levar em conta o caráter idiossincrático de cada sujeito e o modo como desenvolve suas potencialidades, função do meio escolar e também do seu campo social. Diante da demanda urgente de uma formação continuada, desejamos que os capítulos que elegemos como relevantes para este volume possam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas para o desenvolvimento sociocultural de nossos países e para o conhecimento de ações cidadãs que oportunizem, sobretudo, que o processo de escolarização ofereça a todos a oportunidade de convivência na construção de respeito mútuo às diferenças. Nesse sentido, a proposta

visa efetivar interações em que os temas fundamentais sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, mas em mudanças de trajetórias.

Ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores e dos profissionais envolvidos em contextos educativos no eixo epistemológico da educação, da psicologia e das tecnologias contemporâneas, esperamos contribuir, também, para a concretização da transformação do cenário educacional, na promoção dos direitos humanos e da igualdade. A articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais possibilitará aos professores nas escolas, hospitais e comunidades a construção de uma prática inclusiva extensiva a todos a partir da prática reflexiva, de acordo com os contextos em que atuam.

O livro está organizando em duas partes, sendo a primeira a das trajetórias em práticas. O primeiro capítulo, de Valéria Marques, Priscila Pires Alves, Márcio Souza Santos, Luana Freitas de Luquez Cruz e Carolina Gonçalves da Silva Fouraux, trata do tema da mediação e sua contribuição para narrativas emancipatórias em interação na inclusão social e escolar. O segundo capítulo, de Maristela Rossato, Fabrícia Teixeira Borges e Roseane Cunha, discute a democracia nas escolas inclusivas a partir da perspectiva de uma construção coletiva, apontando seus desafios e possibilidades. O terceiro capítulo, de Jane Faria Chagas-Ferreira, trata do tema do Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno de altas habilidades/superdotado. O quarto capítulo, de Júlia Cristina Coelho Ribeiro e Silviane Barbato, traz o estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar, buscando compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal. O quinto capítulo, de Jesús Rubio-Jiménez e Maria Fernanda González, apresenta conceitos que analisam as trajetórias de identidade de jovens espanhóis com dificuldades de aprendizagem. O sexto capítulo, de Kátia Rosa Azevedo, propõe reflexões sobre jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio. O sétimo capítulo, de Patrícia Rebeca Silva Morato Mello, Tainá Mani Almeida, Priscila Pires Alves e Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, trata do uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem para pessoa com transtorno do espectro do autismo.

Na segunda parte, são apresentadas práticas reflexivas: o oitavo capítulo, de Francelina de Queiroz Felipe da Cruz e José Ricardo da Silva Ramos, apresenta o estudo das possíveis contribuições da equoterapia na inclusão escolar e social da criança com Transtorno do Espectro Autista. No nono capítulo, de Patrícia Cristina Campos-Ramos e Dione Eduardo da Silva Fernandes, a tríade família, criança e escola é discutida no caso de inclusão escolar de um aluno com toxoplasmose congênita e baixa visão. No décimo capítulo, Lowanny de Souza Versiane e Rossana Beraldo apresentam reflexão sobre o protagonismo de crianças do ensino fundamental na produção de significados para o estabelecimento de uma cultura da inclusão, com a construção da cidadania e autonomia. O décimo primeiro capítulo, de Élide Soares de Santana Alves e Allan Rocha Damasceno, traz uma contribuição, a partir da Teoria Crítica, sobre os desafios político-pedagógicos na Educação Inclusiva. O décimo segundo capítulo, de Fabíola Ribeiro de Souza, enfoca as práticas reflexivas apresentando um projeto de desenvolvimento compensatório da deficiência intelectual através da aprendizagem do inglês.

As trajetórias e práticas reflexivas apresentadas neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovem aprendizagens contínuas nas atividades do cotidiano da Educação Inclusiva.

Esperamos que os diálogos com os autores deste livro gerem discussões sobre a inclusão entre os profissionais envolvidos com o cotidiano das escolas inclusivas, orientando o desenvolvimento de novas ferramentas que lhes permitam também refletir sobre suas próprias práticas, contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos que venham prover novas condições de socialização e desenvolvimento que atendam à diversidade docente e estudantil.

Boa leitura!

Priscila Pires Alves
Silviane Barbato
Rossana Beraldo



Capítulo 5

El desarrollo de trayectorias de identificación en estudiantes españoles con dificultades de aprendizaje

Jesús Rubio-Jiménez

María Fernanda González

El propósito de este capítulo es desarrollar, de modo articulado, una serie de conceptos teóricos sobre las trayectorias de identidad junto con algunos resultados empíricos provenientes de un estudio realizado con adolescentes españoles que finalizan la escolarización obligatoria y que han presentado dificultades de aprendizaje. Tomando como marco los desarrollos de la psicología cultural, se presenta, en primer lugar, a la escuela como institución que regula la circulación de diferentes significados, y cómo este escenario es fundamental para comprender la constitución identitaria de los estudiantes. Posteriormente, se introduce la discusión acerca de la identidad como un proceso fundamentalmente discursivo y dialógico, que emerge a lo largo de determinadas trayectorias de identificación. Este último concepto, alude precisamente al interjuego entre elementos culturales e idiosincrásicos, que se estudiarán en una investigación cualitativa realizada con siete estudiantes de una escuela rural andaluza (España). Así, en las trayectorias de estos estudiantes, irán apareciendo diferentes temporalidades y significados vinculados a la historia escolar y personal. Los resultados muestran que, aunque los estudiantes han repetido varios cursos escolares, no se identifican como “malos estudiantes”. Los diferentes horizontes vitales que aparecen se vinculan a la actividad de pensarse y valorarse en el particular momento de finalización de la escolarización obligatoria.

Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural

Con la etiqueta “socio-cultural” solemos referirnos a un enfoque teórico que, sintiéndose deudor del trabajo de Vigotski, asume el estudio de la mente humana a partir de tres supuestos básicos (WERTSCH, 1993): el origen social de las funciones psicológicas superiores, la confianza en el análisis genético o evolutivo como método para comprender los procesos psicológicos, y la descripción del comportamiento humano como acción mediada por herramientas, ya sean estas herramientas técnicas o psicológicas (signos). El supuesto de la mediación implica la descripción de toda acción humana como una práctica en su contexto, es decir, como una acción *situada*. A través del uso de artefactos mediadores, la acción humana se vincula con el contexto cultural, histórico e institucional en que ocurre.

Por su parte, realizar una narración sobre sí mismo, es decir, una narración autobiográfica, puede ser entendido como una actividad de construcción de identidad (GONZÁLEZ, 2017). Al tratarse de una actividad discursiva, el elemento mediador puesto en juego es el lenguaje, y con él múltiples elementos semióticos que habrá que tener en cuenta.

El filósofo Javier San Martín (1999) sostiene que la cultura instaure nuevos sentidos a partir de actos creativos que trascienden a la naturaleza (SAN MARTÍN, 1999). Es ese mundo de significados compartidos que hace inteligible y manejable la realidad, o en palabras de Bruner (2012, p. 107) “la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente, terminamos llamando *realidad* para reconfortarnos”. Esta realidad simbólica siempre está atravesada por la tensión entre la permanencia y la innovación: los significados culturales constituyen la herramienta que a la vez posibilita y limita los discursos personales (COLE, 2003), pero este entramado de significados, lejos de ser estático, es actualizado y redefinido constantemente a través de las prácticas en los que las personas se involucran (SAN MARTÍN, 1999; ROSA; VALSINER, 2018; WERTSCH, 1999).

Será a través de la socialización como el individuo adquiere las herramientas culturales que median y posibilitan su acción sobre la

realidad. Nelson (2014) ha descrito el mundo cultural infantil como una comunidad de mentes compartida. Los niños y niñas internalizan y se apropian de los roles y actitudes de sus cuidadores y, a partir de esta identificación con los otros, se vuelven capaces de identificarse y de adquirir una identidad plausible. El yo es entonces una actividad reflejada. Las identidades se construyen a través de la confrontación de perspectivas, posiciones o voces que requieren de un otro ante el cual afirmarse, siendo ese otro de carácter explícito o implícito.

Desde esta perspectiva, la identidad se describe como una construcción intersubjetiva que es negociada individual y colectivamente a través de procesos de intercambios simbólicos y de ajustes sucesivos entre actores, siendo así un producto abierto en permanente construcción y reconstrucción (DAVIES; HARRÉ, 1990; HERMANS, 2001).

La escuela como contexto regulador de la experiencia

La conformación cultural de la psique humana es el supuesto más evidente de la psicología cultural como disciplina. A principios de la década de 1990, R. A. Shweder (1990, p. 1) se refería a la psicología cultural como “el estudio del modo como las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la mente humana”. Bruner (2012) también ha descrito cómo la cultura es capaz de dar forma a la mente gracias a la mediación de las herramientas culturales que intervienen en la comprensión y conocimiento del mundo y de nosotros mismos. A través de su función mediadora, dichas herramientas inciden en la forma en que pensamos, resolvemos problemas, encontramos soluciones creativas, etc. (GABUCIO, 2008; SALOMON, 1992).

En tanto que contextos culturales, las instituciones juegan un importante papel como espacios de subjetivación (MARSICO; DAZZANI; RISTUM; BASTOS, 2015). Por ejemplo, Berstein (1994) las ha descrito como *contextos regulativos*, es decir, como sistemas fuertemente estructurados que establecen las condiciones para la experiencia de sus

miembros. Esa estructuración de los contextos institucionales emerge desde la trayectoria socio-histórica que las define.

El caso de la educación formal resulta especialmente relevante: en las sociedades occidentales donde la educación básica es gratuita y obligatoria, la categorización social de los niños, niñas y adolescentes está íntimamente unida a su condición de sujetos escolarizados. Ser niño/a o adolescente implica *ser alumno/a*. La institución educativa aparece entonces como uno de los principales dispositivos culturales implicados en la configuración de la propia subjetividad y de la identidad (BRUNER, 2012; DE LA MATA; SANTAMARIA; CUBERO, 2015; MARSICO, 2018; VERHOEVEN; POORTHUIS; VOLMAN, 2019). La escuela difunde, inhibe, valora o desacredita los distintos modelos de identidad que circulan en una sociedad y que las personas utilizan para describirse a sí mismos/as y a los demás (MORTIMER; WORTHAM; ALLARD, 2010; LEMKE, 2000).

Para Álvarez-Uria y Varela (1991), la escolarización tal y como la entendemos en la actualidad es el resultado de un proceso iniciado en el siglo XVIII y que resulta clave en la conformación del mundo moderno: la implantación de sistemas obligatorios de enseñanza destinados a la *producción social* de individuos normalizados. Históricamente, las instituciones educativas habrían pasado por tres fases caracterizadas por distintos métodos de control social: las pedagogías disciplinarias, las pedagogías correctivas y, finalmente, las pedagogías psicológicas. Como producto de la modernidad, los tres modelos favorecen la formación de un sujeto autónomo individual y responsable, pero cada uno de ellos se basa en un modelo de individuo diferente, siendo el propio de las pedagogías psicológicas el de un agente capaz de hacer frente a los retos de un mundo cambiante (VARELA, 1991).

Al apropiarse de las herramientas culturales propias de la escolarización – la escritura, las notaciones matemáticas, los relatos históricos, etc. – los y las estudiantes no sólo amplían su repertorio de herramientas cognitivas, sino que además desarrollan una imagen de sí como parte de una comunidad ligada a unas prácticas y conocimientos determinados. La escuela se constituye así en un espacio de adquisición de las

identidades históricas, cívicas y de la ciudadanía (HASTE, 2010; LÓPEZ; VALDIVIA; FERNÁNDEZ, 2016).

El desarrollo identitario de la persona se genera en la tensión dinámica que supone la apropiación de herramientas comunales y el desarrollo de actuaciones singulares (DE LA MATA *et al.*, 2018).

Identidades en acción

En palabras de Wertsch (1993, p. 6), “la meta básica de una aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la esencial relación entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales”.

Una herramienta teórica que resulta especialmente fértil en esta empresa es el concepto de *dialogicidad* descrito por el lingüista Mijaíl Bajtín y recuperado en el ámbito de los estudios de corte socio-histórico-cultural (GONZALEZ, 2017; HERMANS, 2001; WERTSCH, 1993). El concepto de dialogicidad nos permite atender a las múltiples voces que conviven e interactúan en el discurso emitido por una persona. Desde esta perspectiva, la construcción oral de la propia historia académica puede describirse como una acción dialógica y creativa donde se hace patente la tensión dialéctica entre el uso de significados socialmente compartidos y la adopción de una voz personal y diferenciada.

Todos estos aspectos orientaron un estudio empírico realizado con alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje de un instituto de educación secundaria español. Estos/as estudiantes se encontraban en el umbral de la finalización de educación obligatoria y, consecuentemente, obligados y obligadas a tomar decisiones sobre su vida futura.¹ Todos y todas ellos/as coincidían en unas circunstancias parecidas: tras una trayectoria académica irregular y la participación en un programa de diversificación curricular, actualmente se encontraban a punto de terminar

¹ Para una descripción más detallada del estudio empírico se puede consultar Rubio-Jiménez y González (2018).

con éxito la etapa. En el sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se extiende hasta los dieciséis años (una vez superada esta etapa, es posible ingresar en la enseñanza secundaria no obligatoria a través de un bachillerato o los estudios de formación profesional). Uno de los principios que rigen la enseñanza obligatoria es el de inclusión educativa, que se traduce en la necesidad de asegurar el desarrollo íntegro de todo el alumnado, incluidos aquellos que por distintas razones no encuentren acomodo dentro de la estructura ordinaria del sistema. Para ello, se llevan a cabo diversas medidas de atención a la diversidad que tratan de asegurar una educación no excluyente mediante el ajuste del modelo de enseñanza a las características específicas de estos alumnos y alumnas. Una de estas medidas, ya en el tramo final de la educación secundaria obligatoria (ESO), es el programa de diversificación curricular. Se trata de una medida pensada para alumnos/as que, habiendo repetido ya algún curso, presentan escasas posibilidades de acabar con éxito la etapa mediante la vía ordinaria. Frente a otras medidas destinadas al alumnado que rechaza los estudios teóricos, el programa de diversificación atiende a alumnos y alumnas que sí muestran cierto interés por acabar la etapa a pesar de sus dificultades. Dicho programa consiste en la combinación de varias asignaturas en torno a dos grandes ámbitos (el “científico-tecnológico” y el “sociolingüístico”) que son impartidos por dos profesores a un grupo de no más de doce alumnos. Se consigue así una reordenación del currículo (que se adapta al ritmo y necesidades del grupo) y una atención más personalizada al contar con un grupo reducido y homogéneo durante la mitad de la jornada semanal.²

El estudio al que hacemos referencia aquí recogía entrevistas biográficas de siete alumnos y alumnas de un instituto situado en una pequeña población rural española, que formaban parte del programa de diversificación curricular y se encontraban en su último año de escolarización, con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Las entrevistas se

² Actualmente el programa de diversificación curricular se encuentra extinguido con motivo de la polémica ley educativa sacada adelante por el gobierno conservador de España, a pesar de la oposición del resto de los grupos políticos.

enmarcaban en una actividad orientada al autoconocimiento para la orientación académica y profesional. Los alumnos y alumnas trataban de describir con la ayuda del entrevistador su propia trayectoria escolar y, a partir de esa reflexión, realizar proyecciones del futuro que facilitasen la toma de decisiones vocacionales (RUBIO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ, 2018).

La selección de este grupo de alumnos y alumnas no responde al deseo de presentar una muestra representativa de la población escolar; tampoco de la población escolar con dificultades de aprendizaje. Se trata más bien de mostrar el desarrollo de determinados procesos psicosociales desde un nivel microgenético a partir de la descripción de ejemplos particulares. En este sentido, Valsiner y Sato (2006) han propuesto un modelo de muestreo que no trata de representar una población, sino que permite más bien la observación de la historia cultural de los casos seleccionados. Se trata de explorar, en la relación entre sujetos y herramientas mediadoras, las particularidades de cada caso. Sólo a partir de ahí podemos inferir algunos de los modos en que se producen esas relaciones.

De esta manera, las trayectorias desarrolladas por estos estudiantes no son ejemplos de un tipo general (como ocurre en los modelos que buscan describir el desarrollo o la maduración), sino que se describen como sistemas abiertos que pueden ser explorados desde su propia historia o devenir. Nuestros/as participantes se encuentran en un momento similar de sus vidas, que podemos describir por la superación de la educación secundaria obligatoria y la necesidad de enfrentarse a una decisión vocacional. Dicho momento puede describirse como un *punto de equifinalidad*, que se define como un estado coincidente de dos o más trayectorias vitales (SATO; YASUDA; KIDO; ARAKAWA; MIZOGUCHI; VALSINER, 2007). La equifinalidad hace referencia al hecho de que un mismo estado social puede ser alcanzado a partir de condiciones iniciales diversas y a través de diversas trayectorias temporales. Aunque no se puede prever cuál va a ser el curso de una vida, sí podemos definir algunas situaciones por las que la trayectoria vital de una persona va a pasar. El momento en que se encuentran estos/as estudiantes supone, además, uno de esos momentos decisivos en los que la persona se ve obligada a repensar aspectos fundamentales de su experiencia pasada y a sopesar sus posibilidades futuras.

La identidad como producto discursivo

El discurso es una práctica social, una forma de acción entre personas que se organiza a partir del uso lingüístico contextualizado (CALSAMIGLIA; TUSÓN, 2001). Al hablar construimos piezas textuales orientadas a unos fines y ligadas estrechamente al contexto en que se emiten. En el uso del lenguaje encontramos la tensión que se ha descrito arriba entre lo comunal y lo idiosincrático: para resultar socialmente comprensible y verosímil, el discurso debe adoptar formas convencionales; pero la apropiación y uso de esas herramientas se hace desde una voz particular en un contexto y con unos propósitos particulares. En palabras de Wertsch (1999, p. 128), todo discurso implica “apropiarse de las palabras de otros y poblarlas con las propias intenciones”.

En una situación de entrevista biográfica como la descrita en la introducción de este capítulo, los y las participantes examinan su pasado, con el objetivo no sólo de describirlo, sino también de explicarlo. Y la persona que narra nunca es neutral: ya sea apropiándose de los valores culturales dominantes o resistiéndose a ellos, intentará dar razones, justificar hechos, explicar incoherencias, etc.

Para entender la forma como la identidad se constituye a través del lenguaje atenderemos a la noción del *yo dialógico* propuesta por Hermans (2001). En ella se integran conceptos clásicos como la *dialogicidad* del lingüista Mijaíl Bajtín con postulados contemporáneos como la noción de *posicionamiento* descrita por Davies y Harré (1990). La dialogicidad implica no sólo la interacción lingüística entre dos personas, sino también el hecho de que en una misma persona coexisten distintas voces que se ponen en contacto (nos apropiamos de enunciados de otros).

Al ser descritos como inmanentes a las prácticas discursivas, los posicionamientos permiten continuamente la negociación de nuevas posiciones del agente. Esta noción de posicionamiento resulta coherente con el concepto de cultura que se ha planteado con anterioridad, pues no se centra sólo en la reproducción de modelos culturales (como hacía la clásica noción de “rol”), sino que señala más bien el aspecto creativo de la acción, capaz de renegociar los modelos mismos.

Hermans (2001) propone una teoría basada en un yo múltiple y descentralizado cuya forma de articulación ha de ser narrativa: por un lado, la narración biográfica establece una continuidad del yo a lo largo del tiempo; por otro, permite ofrecer una gran diversidad de posicionamientos del yo.

A través de la trama narrativa las múltiples facetas del yo se combinan e integran en torno a un sujeto que es su protagonista. Pero esa trama – que es el elemento central del relato – no surge de la acción aislada y autorreflexiva del sujeto, sino que es producto de una acción dialógica: en el discurso, además del evidente diálogo con el entrevistador, se pone constantemente de manifiesto la presencia del otro y sus posicionamientos.

Identidad narrativa

Dice Aristóteles (1981, p. 205) en su *Magna moralia*: “La contemplación directa de sí mismo es imposible [...] Así, pues, igual que cuando deseamos contemplar nuestro propio rostro, lo vemos mirándonos en un espejo, siempre que queremos ver nuestro carácter o personalidad, podemos reconocerlos mirando en un amigo”.

El proceso de conocimiento de uno mismo es coincidente con el conocimiento del otro. Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás (GONZÁLEZ, 2017). Esta conciencia de uno mismo como otro sólo es posible gracias a la mediación que introducen los signos y, concretamente, gracias a la herramienta semiótica por excelencia: el lenguaje. Mediante el discurso autorreferencial, las personas construyen y reconstruyen su identidad en torno a lo que Gergen y Gergen (1988 *apud* GERGEN, 2010) han denominado *autonarraciones*, haciendo así uso de la narrativa como un instrumento capaz de organizar los eventos vividos y de construir sus significados. La imaginación humana se pone al servicio de una labor que implica la recreación del pasado a la luz de las intenciones presentes y las expectativas futuras, y “entonces la masa caótica de sucesos pasados emerge como un relato que puede ser contado, porque tiene un comienzo y un final” (ARENDDT, 1953/1999, p. 41).

Es conocida la propuesta de Bruner (2009, 2012) según la cual contamos con dos formas generales de organizar nuestro conocimiento del mundo, una basada en la lógica (es la utilizada por la ciencia para conocer el mundo de los objetos, que es una realidad basada en la causalidad) y otra basada en la narrativa (cuyo objeto es el mundo social, una realidad cargada de intencionalidad y el libre albedrío). El medio narrativo será entonces clave para entender la construcción de la propia identidad, pues permite imponer un orden en nuestro flujo de experiencias y dotar de sentido a los acontecimientos sociales y personales. Aunque los individuos tiendan a percibir su identidad como algo estable a lo largo del tiempo, estas autonarraciones son reconstruidas continuamente para adaptarse a nuevas necesidades, intereses o puntos de vista.

En una situación de entrevista biográfica como la de este estudio, los participantes examinan su pasado con el objetivo no sólo de describirlo, sino también de explicarlo.

Y es que, además de suponer una forma de asomarse al pasado, las narraciones tienen un importante papel en la elaboración de proyectos vitales, lo que las hace especialmente interesantes en momentos como el que viven los alumnos de este estudio. Las construcciones narrativas no sólo se crean tomando la vida como referente, sino que actúan ellas mismas como referentes para la vida futura. En este sentido, Bruner (2004) indica que hay una doble vía en la *mimesis* entre vida y narrativa, ya que la narración imita a la vida del mismo modo que la vida imita a la narración. Las narraciones aquí presentadas sirven por tanto como argumento para la planificación del futuro.

Trayectorias de identificación

Hemos visto la importancia de la narración para organizar nuestra experiencia. Para el filósofo de la historia White (1978), la principal característica de las narrativas es su capacidad de dotar a la realidad de algo que no se da en ella: un sentido. En el caso de la narración biográfica, este sentido surgirá conforme emerge una trayectoria del yo (GIDDENS, 1991) capaz de definir la propia identidad.

Ya desde la psicología, la noción de *trayectorias de identificación* ha sido utilizada recientemente para explorar los procesos de identificación ligados a determinados contextos de actividad (POLMAN, 2010; WORTHAM, 2006). Describen el desarrollo de la identidad de una persona a lo largo de su participación en determinados escenarios y prácticas, por lo que podemos concebir las construcciones biográficas de nuestros participantes como descripciones de sus propias trayectorias de identificación dentro del contexto de la educación formal. Estas trayectorias emergen mediante la integración en una trama de distintos eventos o actuaciones de identificación, entre las cuales destacan fundamentalmente los posicionamientos. Como se ha mencionado en el apartado anterior, el término posicionamiento (DAVIES; HARRÉ, 1990) es usado en estudios sociales para superar las limitaciones del concepto de rol: al presentarse como immanentes a la práctica discursiva, los posicionamientos permiten la negociación continua de nuevas posiciones del agente. Es decir, no se trata de reproducciones de modelos culturales, sino de la utilización flexible y adaptada de éstos.

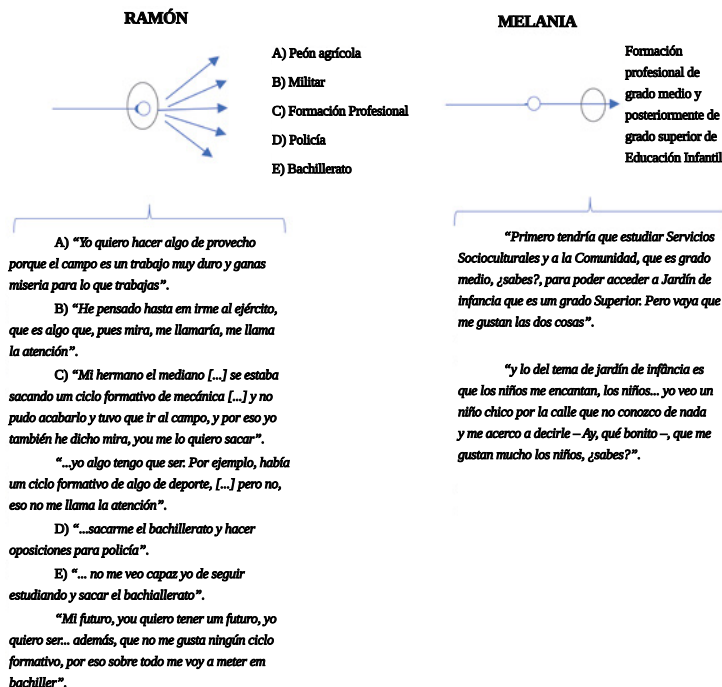
Pero las personas no elaboran una única trayectoria de identificación, sino múltiples trayectorias que incluso pueden competir o influirse entre sí. La emergencia de distintas trayectorias se relaciona con la participación en distintas comunidades de práctica (WENGER, 2001; WORTHAM, 2004, 2006). El centro educativo constituye una de ellas. Como hemos visto en el punto anterior, estas trayectorias se van trazando dialógicamente en la interacción con los otros y en las relaciones que el individuo establece entre pasado, presente y futuro (POLMAN, 2010), permitiendo al individuo vincular psicológicamente su desarrollo próximo con posibles identidades de un futuro más lejano.

Un mecanismo psicológico que está en la base de la elaboración de trayectorias de identificación es la prolepsis (COLE, 2003), que se define como la capacidad de representar el futuro como existente en el presente. Por ejemplo, este es el mecanismo que lleva a padres y educadores a tratar a los niños y niñas en función de trayectorias deseadas o indeseadas que imaginan para ellos y ellas. Se trata de un mecanismo que recuerda a la noción de causalidad figurativa descrita por White (2000) y que se refiere al hecho de que es el narrador desde el presente el que elige atender a ciertos hechos

del pasado como precedentes de la representación actual (describiéndose así el presente como la consumación del pasado). La descripción de la propia trayectoria vital supone entonces una construcción de significado que implica frecuentes viajes en el tiempo, pues requiere acudir al pasado y al futuro para otorgar sentido al presente. Los cambios del pasado son signos con múltiples significados potenciales, y es la narración de los mismos la que convierte esos signos en eventos, es decir, en productos narrativos coherentes.

En las trayectorias elaboradas por los alumnos y las alumnas de nuestro estudio, resulta interesante analizar la prolepsis como mecanismo de dotación de sentido a los eventos pasados. En las distintas trayectorias es posible identificar un punto final que sirve de *punto de fuga* desde el cual es presentado e interpretado el resto de la información. Este punto puede desplazarse en el tiempo en función del relato de que se trate. A modo de ejemplo, en la figura 1, presentamos dos casos muy diferentes.

Figura 1: Esquemas de la trayectoria futura en dos de nuestros participantes



En los dos esquemas, la línea continua representa el tiempo irreversible del pasado que concluye en el momento presente desde el cual emergen posibles trayectorias futuras (líneas discontinuas). Hemos señalado con un óvalo el punto en el que parece terminar cada relato y que da sentido a los eventos relatados con anterioridad. En el caso de Ramón,³ nos relata la historia de un mal estudiante que sufre un proceso de maduración personal y decide implicarse en los estudios para alcanzar otras metas. Su trayectoria se describe en función de un futuro muy cercano, casi presente: la consecución del título de la ESO. Las decisiones futuras son un epílogo a la historia que, además, resultan muy inciertas por la escasa madurez de su decisión. Por ejemplo, en un momento dice: *“Estoy como que se me echa el tiempo encima; quiero hacer algo, pero no sé el qué”*. Las opciones son variadas, pero poco definidas. La opción del campo existe sólo como posibilidad de fondo en caso de no llegar a hacer otra cosa, y a lo largo de las entrevistas explora algunas posibilidades vinculadas al mundo de la formación profesional (mecánico, técnico de actividades deportivas), de los cuerpos de seguridad (ejército, policía), o la continuación de estudios en el bachillerato.

Por su parte, Melania hace una proyección del futuro tan definida que parece un relato ya sucedido. Para ella está claro que pasará los próximos años estudiando primero un ciclo de grado medio y luego otro de grado superior. El cierre de su trayectoria se sitúa en un punto bastante alejado en el futuro, y será desde esa meta que se interpretan los eventos de su trayectoria pasada y presente. Así, por ejemplo, sus descripciones acerca de su interés hacia el estudio y la forma como justifica las repeticiones de curso (como veremos más adelante), pero también algunas descripciones de su propia personalidad. En una de las entrevistas, Melania expresa: *“yo veo un niño chico por la calle que no conozco de nada y me acerco a decirle ‘ay, qué bonito’; que me gustan mucho los niños, ¿sabes?”*.

En la construcción de trayectorias de identificación juega un importante papel la institución educativa como contexto regulativo. Para Polman (2010), las identidades son construidas y negociadas en estos contextos de

³ Los nombres usados son ficticios.

actividad mediante el autoaplicación de categorías compartidas y la elaboración de trayectorias relacionadas con las actividades típicas de dicho contexto. Así, el entorno de aprendizaje y los vínculos con los profesores y profesoras y los compañeros y compañeras – crean una zona de desarrollo próximo de identidad (POLMAN, 2010), que funciona de modo análogo a las zonas de desarrollo próximo caracterizadas por Vigotski (1978). Según Polman (2010), en los contextos formativos aparecen actuaciones que ofrecen significados para la propia identidad y que ayudan a configurar también un cierto sentido de agencialidad. De este modo, las diferentes experiencias formativas van señalando potenciales trayectos vitales que el individuo está dispuesto a explorar.

Niveles de análisis y modelos locales de identidad

Para el estudio de la identidad escolar como construcción dialógica ligada al contexto en que se desarrolla, puede resultar interesante distinguir distintos niveles de análisis. Generalmente estos niveles han sido descritos como escalas temporales (*timescales*), líneas de desarrollo o dominios genéticos. El enfoque sociocultural adopta así la postura de Vigotski, que planteaba la utilidad de atender al origen y transiciones de las funciones mentales como principal método para comprenderlas. En este sentido, se identifican tradicionalmente tres escalas:

- nivel filogenético, relativo al desarrollo de las especies;
- nivel macrogenético o sociogenético, que hace referencia a la evolución de las culturas, es decir, al desarrollo histórico de una sociedad;
- nivel ontogenético o del desarrollo de las personas;
- nivel microgenético, relacionado con la acción concreta en situaciones concretas.

Posteriormente, Cole (1995) propuso un nuevo nivel, la mesogénesis, que centra su atención en determinados contextos de actividad, específicamente a sistemas culturales locales de actividad. Se trataría de un dominio intermedio que resulta especialmente relevante para la psicología cultural,

pues permite estudiar la actividad humana como práctica mediada culturalmente; es un nivel más abstracto que el de las tareas específicas y más concreto que el de las estructuras sociales. El nivel mesogenético hace referencia a actividades situadas recurrentes, y nos permite estudiar los procesos microgenéticos y ontogenéticos en relación con los contextos en que estos participan. Y es que el estudio de un fenómeno social requiere la exploración de las relaciones entre procesos ocurridos en distintas escalas (LEMKE, 2000). Por ejemplo: en nuestro caso, los distintos actos de identificación llevados a cabo por los alumnos y alumnas para conformar una imagen narrativa de sí mismos/as (escala microgenética) deben estar relacionados y en parte determinados por las estructuras macrogenéticas (de tipo social e institucional) en que tienen lugar.

Si nos centramos en la forma como determinados significados culturales son utilizados en la práctica, un concepto que resulta útil es el de modelos de identidad. Éstos son significados relacionados con determinado tipo de persona o grupo que circulan en una sociedad (LEMKE, 2000; MORTIMER; WORTHAM; ALLARD, 2010). Wortham (2006) ha llamado la atención sobre el hecho de que, en los contextos reales, los modelos de identidad de una cultura aparecen en versiones específicas o locales, al estilo de lo que sucede con las variedades dialectales que especifican los diferentes idiomas. Del mismo modo, aunque sea posible inferir la existencia de modelos socio-históricamente constituidos en una cultura, éstos sólo existen empíricamente en forma de *modelos locales de identidad* asociados al contexto de práctica en el que la persona se desenvuelve.

Estas versiones locales se dan a escala mesogenética, es decir, en el ámbito de una comunidad más definida (un gremio profesional, una institución, una población determinada). Los modelos locales se construyen a partir de modelos socio-históricamente constituidos, pero no son una mera reproducción de éstos. De la misma manera, los modelos locales emergen de los actos de identificación que se dan en un contexto determinado, pero no se reducen a éstos.

Las narrativas de los y las estudiantes dejan entrever algunos de estos modelos locales de identidad escolar, como puede ser el ser “buen o mal estudiante”. Obviamente, ésta no es la única categoría social relevante

en sus discursos, pero interesa por varias razones. En primer lugar, se trata de una categoría muy ligada a la cultura institucional escolar; esta categoría describe en cierto modo el ajuste de los individuos a las exigencias del contexto institucional de la educación formal. Por otro lado, también resulta una categoría clave en la construcción de la identidad escolar de cada alumno/a, que tendrá que enfrentarse a ella a través de determinados posicionamientos personales.

Parece claro que entre los miembros de la comunidad escolar existen las categorías de buen y mal estudiante como modelos que la persona puede utilizar para describirse a sí misma o a los demás. Pero este modelo existente en la sociedad no es reproducido sin más en todos los grupos sociales. En el caso de los estudiantes de esta investigación, que desarrollan su vida en un entorno rural, la idea de mal estudiante está ligada a alguien que no tiene estudios y que por ello su futuro más probable será el trabajo de peón agrícola. Lo observamos, por ejemplo, cuando Hassan nos cuenta los consejos de sus padres: “...*me decían, que tienes que estudiar, que si no vas a salir al campo a trabajar*”. Este elemento matiza o completa el modelo socio-histórico de mal estudiante, conformando una versión local del mismo.

Si se sigue la lógica del método genético antes descrito, podemos diferenciar entre la sociogénesis (modelos generales de estudiante que se van conformando a lo largo de la historia y que circulan en determinada sociedad), la mesogénesis (modelos locales de estudiante que emergen en las comunidades de práctica en que la persona participa), la ontogénesis (la trayectoria de identificación de una persona en un periodo determinado), y la microgénesis (acciones de identificación mediante las cuales la persona se posiciona de una determinada manera ante situaciones particulares).

“Buenos” y “malos” estudiantes

Las expresiones “bueno” y “malo” presentan dos connotaciones diferentes pero relacionadas: una epistemológica, vinculada a la forma como lo social incide en la percepción que tenemos de la realidad; la otra

relacionada con las sanciones morales que la sociedad impone en función de dichas categorías epistemológicas.

En relación con el primero de estos aspectos, la autoidentificación como buen o mal estudiante tiene que ver con la adecuación de la propia conducta a un modelo social preestablecido. Se entiende en el discurso que un buen estudiante es quien se adecua a lo que *se espera* de alguien dedicado al estudio. En la medida en que los propios actos se ajusten a esa expectativa social, alguien podrá identificarse con dicha categoría. Pero un mal estudiante no es sólo alguien que no se ajuste al modelo ideal de buen estudiante, sino alguien que, al no hacerlo, se ajusta más bien al modelo opuesto, el de mal estudiante. De esta forma, las categorías buen y mal estudiante presentan una regla hermenéutica que sirve de herramienta para interpretar la conducta de los alumnos y alumnas (PERRENOUD, 1990), obligando así a una reducción de lo complejo en una categorización ambivalente: hay dos modelos opuestos que ocupan todo el espectro y que constriñen la percepción y descripción de la conducta obligándonos a situarla en una u otra órbita.

En los discursos de nuestros participantes, ser buen estudiante se define generalmente por los resultados académicos o por su dedicación y esfuerzo. El término también se vincula con la aceptación de las normas, entendiendo el mal comportamiento como la categoría contraria. Por ejemplo, Ramón cuenta que “...*me entretenía mucho, no estudiaba, hasta me comportaba mal...*”.

Pero como hemos indicado antes, esta función epistemológica de la categoría “buen estudiante” interacciona con otra función moral o valorativa. A partir de la apropiación y uso de estas categorías se desarrolla una forma de presión social que empuja al individuo a valorar uno de los modelos mientras se censura el otro. Ser buen estudiante es ser *bueno* (moralmente bueno), ser mal estudiante es ser *malo* (moralmente malo). Se da la circunstancia de que estos alumnos han tenido una historia académica de difícil ajuste al modelo positivo, y encontramos algunas estrategias que tratan de mitigar o eliminar el efecto de una autovaloración negativa.

Una estrategia sería marcar lingüísticamente el contexto específico en que el yo adopta un posicionamiento negativo, dejando claro que esta

valoración no se extiende al resto de la vida del individuo: Luis nos dice, por ejemplo “...era malo en el colegio”; o Javier, que se autodefine como un mal estudiante, aclara: “*En la calle soy buena persona, me llevo bien con todo el mundo...*”.

Otra estrategia bastante habitual es hacer uso de la idea de maduración personal para, en los momentos más actuales de la biografía, adoptar un posicionamiento superior desde el que distanciarse del yo inmaduro del pasado. Es lo que hace Ramón cuando nos cuenta “...*pues hacía eso para no aburrirme, para llamar la atención más que todo. Estaba muy mal hecho*”.

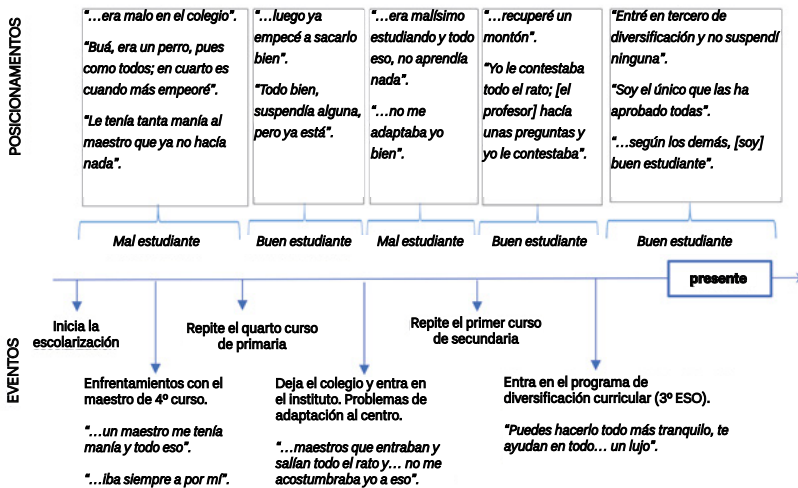
Aunque en los datos de este nuestro estudio no contamos con ejemplos, otra forma de salvar este escollo valorativo puede ser mediante una estrategia grupal consistente en la subversión del sistema de valores hegemónico (ver el trabajo pionero de Coleman, 1960). Dentro de las culturas institucionales pueden darse subculturas que, tomando el espacio simbólico general como recurso, generen versiones locales más adecuadas a sus intereses y necesidades. No es extraño entonces que determinados grupos de alumnos con escasa valoración académica relaten sus propias conductas disruptivas a modo de hazañas o logros que pueden resultar altamente valoradas entre su grupo.

En el caso de nuestra muestra, y a pesar de tratarse de alumnos y alumnas con un itinerario formativo plagado de dificultades, todos/as (excepto uno) se autodescriben en la actualidad como buenos estudiantes. Pero en estas páginas se ha insistido en el hecho de que la identidad no es un logro estable y coherente, sino que su naturaleza es más bien flexible, compleja y renegociada. Aunque podamos decir que un alumno o alumna se considera (o es considerado por los demás) como un buen/a estudiante en general, lo cierto es que a un nivel más micro (es decir, atendiendo a los diversos posicionamientos concretos que va adoptando a lo largo de su trayectoria de identificación), su relación con la categoría buen/mal estudiante será más compleja y variable. Un ejemplo claro es la trayectoria de Luis (figura 2), en cuya trayectoria se observa cómo se identifica alternativamente con los modelos de buen o mal estudiante según el momento biográfico que esté relatando.

Figura 2: Análisis del uso de las categorías buen/mal estudiante en la trayectoria de Luis

AUTO-DESCRIPCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS BUEN Y MAL ESTUDIANTE A TRAVÉS DEL TIEMPO (PARTICIPANTE: LUIS)

La línea central representa la secuencia temporal. Bajo ella se reflejan algunos eventos relevantes y en la parte superior ejemplos de posicionamientos relativos a las categorías buen/mal estudiante.



Como vemos en la figura 2, la naturaleza narrativa de la identidad permite mantener la coherencia del relato a pesar de variar con frecuencia su adscripción a una u otra categoría.

También podemos entrever en las descripciones de nuestros narradores una función estratégica dentro del contexto en que es generado el relato. Recordemos que en nuestros datos se trata de estudiantes a punto de culminar la educación obligatoria y que se enfrentan a la necesidad de decidir su futuro. La imagen del futuro deseable (su objetivo personal) aporta cierta direccionalidad a la trayectoria, de forma que los distintos eventos tienden a ser construidos en función del marco interpretativo que este fin u objetivo señala; lo que es evidentemente un ejemplo de prolepsis.

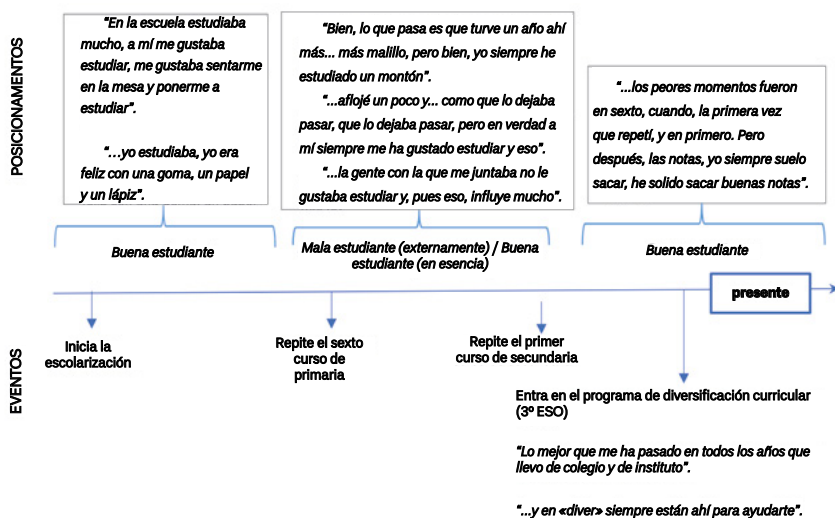
Por ejemplo, en el caso de Melania (figura 3), sabemos que su interés en el futuro es continuar estudiando para poder acceder a un título superior. Quizás por este motivo los pasajes en que se adscribe a la categoría

“buena estudiante” resultan naturales en el relato, mientras que aquellos momentos en que se autodefine como “mala estudiante” parecen requerir una explicación o justificación.

Figura 3: Análisis del uso de las categorías buen/mal estudiante en la trayectoria de Melania

AUTO-DESCRIPCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS BUEN Y MAL ESTUDIANTE A TRAVÉS DEL TIEMPO (PARTICIPANTE: MELANIA)

La línea central representa la secuencia temporal. Bajo ella se reflejan algunos eventos relevantes y en la parte superior ejemplos de posicionamientos relativos a las categorías buen/mal estudiante.



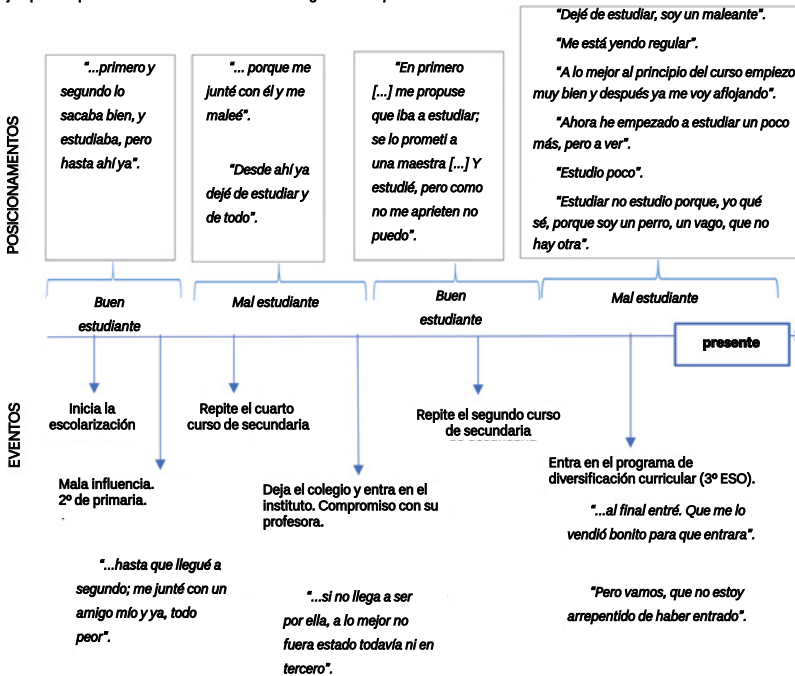
Las descripciones que hace de los momentos en que sus resultados académicos eran claramente negativos dejan claro que se trata de una situación circunstancial y pasajera, siendo su naturaleza personal más profunda la de una “buena estudiante”.

En el caso de Javier (figura 4), sin embargo, encontramos una situación invertida. Javier se describe a sí mismo como un mal estudiante de una manera consistente. De modo que, al igual que en la trayectoria de Melania parecía necesario justificar los momentos de mal rendimiento, en la de Javier es el buen rendimiento el que resulta inesperado y requiere de una aclaración.

Figura 4: Análisis del uso de las categorías buen/mal estudiante en la trayectoria de Javier

AUTO-DESCRIPCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS BUEN Y MAL ESTUDIANTE A TRAVÉS DEL TIEMPO (PARTICIPANTE: JAVIER)

La línea central representa la secuencia temporal. Bajo ella se reflejan algunos eventos relevantes y en la parte superior ejemplos de posicionamientos relativos a las categorías buen/mal estudiante.



Como vemos, la entrada de Javier en el instituto fue positiva y superó el primer curso. Pero esa circunstancia es descrita como resultado de una agencialidad externa a sí mismo, como el efecto de la influencia de una profesora sin la cual su desarrollo habría sido el propio de un mal estudiante. En esta trayectoria también podemos vislumbrar un elemento estratégico o justificatorio del narrador. Javier es el único alumno del grupo que entrevistamos que mostraba una tendencia clara a no continuar estudiando. Teniendo en cuenta que el logro del título de la ESO es percibido en su entorno como una oportunidad para realizar otros estudios superiores, su decisión resulta poco adecuada en función de sus logros. Al describirse como un estudiante fracasado que sólo avanza a duras penas gracias al esfuerzo de quienes le apoyan, el narrador logra establecer cierta coherencia entre su trayectoria y su decisión vocacional.

Conclusiones

A lo largo de este texto hemos intentado mostrar, en el contexto de la educación formal, el desarrollo de trayectorias de identificación de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje que han logrado sobreponerse a ellas y se encuentran en un momento decisivo de su historia académica.

Los conceptos de identidad narrativa, dialogismo y posicionamiento se han reubicado para ser analizados en término de trayectorias de identificación y modelos locales de identificación. Por medio de una argumentación teórica se ha conceptualizado a las trayectorias de identificación como el resultado del tránsito personal por prácticas institucionalizadas de educación formal.

De este modo, los desarrollos teóricos de la psicología cultural se han nutrido de otras aportaciones.

Los análisis de las trayectorias escolares y de identificación de estudiantes que han tenido dificultades de aprendizaje durante la escolarización obligatoria ha permitido vincular los desarrollos teóricos con modelos de análisis en un nivel mesogenético. El uso de representaciones gráficas es un intento por mostrar visualmente las diferentes temporalidades que aparecen cuando los y las estudiantes narran sus historias escolares. También de representar los puntos centrales en las trayectorias y sus proyecciones hacia el futuro.

Por último, el trabajo pretender realizar un aportación al estudio del fracaso escolar, o mejor, al estudio de las trayectorias de quienes son definidos y/o se definen como buenos o malos estudiantes.

El estudio ha permitido reconocer que éstas son categorías construidas mediante diferentes discursos y prácticas institucionales que no funcionan de modo unívoco en los modos en que los y las estudiantes se van definiendo a sí mismos/as. Es por ello que se propone incorporar siempre las voces de los y las adolescentes en los estudios y en las políticas que se establezcan sobre las dificultades de aprendizaje.

Referencias

- ÁLVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta, 1991.
- ARENDDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 1953/1999. p. 29-46.
- ARISTÓTELES. *Gran ética*. Buenos Aires: Aguilar, 1981.
- BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. *Clases, códigos y control*. Madrid: Morata, 1994. (IV)
- BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado, 2012.
- BRUNER, Jerome. Life as narrative. *Social research: an international quarterly*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.
- CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2001.
- COLE, Michael *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 2003.
- COLE, Michael. Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. *In: WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (org.). Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 187-214.
- COLEMAN, James. The adolescent sub-culture and academic achievement. *American Journal of Sociology*, v. 65, p. 337-347, 1960.
- DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

DE LA MATA, Manuel *et al.* The relationship between sociocultural factors and autobiographical memories from childhood: the role of formal schooling. *Memory*, v. 27, n. 1, 2018.

DE LA MATA, Manuel; SANTAMARÍA, Andres; CUBERO, Mercedes. Formal schooling and self-construction: a historical-cultural narrative approach. In: SELAU, Bento; FONSECA CASTRO, Rafael. (ed.). *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 99-120.

GABUCIO, Fernando. La historia cognitiva de la deducción: la teoría de Reviel Netz y la noción de instrumento psicológico de Vygotsky. *Revista de Historia de la Psicología*, v. 29, n. 1, p. 67-98, 2008.

GERGEN, Kenneth. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 2010.

GERGEN, Kenneth; GERGEN, Mary. Narratives and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 21, p. 17-56, 1988.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

GONZÁLEZ, Maria-Fernanda. Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 428-448, 2017.

HASTE, Helen. Citizenship education: a critical look at a contested field. In: SHERROD, Lonnie; TORNEY-PURTA, Judith; FLANAGAN, Constance (ed.). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New York: John Wiley, 2010. p. 161-192.

HERMANS, Hubert. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001.

LEMKE, Jay. Across the scales of time: artifacts, activities and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, v. 7, n. 4, p. 273-290, 2000.

LÓPEZ, Mauricio; VALDIVIA, Andrea; FERNÁNDEZ, Roberto. Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum – Qualitative Social Research*, v. 17, n. 1, 2016.

MARSICO, Giuseppina. Development and education as crossing socio-cultural borders. In: ROSA, Alberto; VALSINER, Jaan (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 302-317.

MARSICO, Giuseppina; DAZZANI, Virgínia; RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Sousa (ed.). Educational contexts and borders through a cultural lens: looking inside, viewing outside. In: MARSICO, Giuseppina; DAZZANI, Virgínia. *Cultural Psychology of Education*. Geneva: Springer, 2015. v. 1.

MORTIMER, Katherine; WORTHAM, Santon; ALLARD, Elaine. Helping immigrants identify as “university-bound students”: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*, v. 353, p. 107-128, 2010.

NELSON, Katherine. Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas. *Infancia y aprendizaje: journal for the study of education and development*, n. 37, v. 1, p. 1-24, 2014.

PERRENOUD, Pierre. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.

POLMAN, Joseph. The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, n. 35, v. 3, p. 129-155, 2010.

ROSA, Alberto; VALSINER, Jaan. Human psyche lives in semiosphera. In: ROSA, A.; VALSINER, Jaan. (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 13-35.

RUBIO-JIMENEZ, Jesús; GONZÁLEZ, Maria-Fernanda. Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico. *Forum – Qualitative Social Research*, v. 19, n. 1, 2018.

SALOMON, Gavriel. Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, v. 58, p. 143-159, 1992.

SAN MARTÍN, Javier. *Teoría de la cultura*. Madrid: Síntesis, 1999.

SATO, Tatsuya; YASUDA, Yuko; KIDO, Ayae; ARAKAWA, Ayumu; MIZOGUCHI, Hazime; VALSINER, Jaan. Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. (ed.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 82-108.

SHWEDER, Richard. Cultural psychology – What is it? In: STIGLER, James; SHWEDER, Richard; HERDT, Gilbert (org.). *Cultural psychology: essays on comparative human development*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1-43.

VALSINER, Jaan; SATO, Tatsuya. Historically Structured Sampling (HSS): how can psychology’s methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology. In: STRAUB, Jurgen; WEIDEMANN, Doris; KÖLBL, Carlos; ZIELKE, Barbara. (ed.). *Pursuit of meaning: advances in cultural and cross-cultural psychology*. Bielefeld, Germany: Trankript, 2006. p. 215-251.

VARELA, Juliana. El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de pedagogía*, v. 198, p. 56-59, 1991.

VERHOEVEN, Monique; POORTHUIS, Astrid M. G.; VOLMAN, Monique. The role of school in adolescents’ identity development: a literature review. *Educational Psychology Review*, v. 31, n. 1, p. 35-63, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, James. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

WERTSCH, James. *Voices of the mind*. Harvard University Press, 1993.

WHITE, Hayden. *Figural realism: studies in the mimesis effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000.

WHITE, Hayden. *Topics of discourse*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

WORTHAM, Stanton. From good student to outcast: the student emergence of a classroom identity. *Ethos*, v. 32, n. 1, p. 164-187, 2004.

WORTHAM, Stanton. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press, 2006.

Sobre os autores



Allan Rocha Damasceno – Professor associado do Instituto de Educação (IE/UFRRJ) e dos Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Carolina Gonçalves da Silva Fouraux – Professora licenciada em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Atualmente é professora do Projeto AME-TEA (Atendimento Municipal Especializado) para inclusão de alunos com autismo severo, atuando no campo da psicomotricidade.

Dione Eduardo da Silva Fernandes – Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (FSLJ), pedagogo pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira (FISO), especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UAB/UNB) e em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (FSLJ).

Élida Soares de Santana Alves – É professora do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Baiano, onde está vinculada institucionalmente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses em pesquisa concentram-se na área de educação e diversidade, com ênfase nas políticas públicas em educação inclusiva, organização

do trabalho escolar, formação de professores, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Fabiola Ribeiro de Souza – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se ao ensino da língua portuguesa a migrantes internacionais. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre migração internacional, emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

Fabrcia Teixeira Borges – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Seu interesse principal é em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, identidade de professores, experiência estética e arte, mulheres e psicologia cultural.

Francelina de Queiroz Felipe da Cruz – Mestre em Educação pela UFRRJ com pesquisas na área de Equoterapia, Autismo, Terapias Assistidas e Mediadas. Docente especialista em Psicopedagogia, Ensino de Libras e Braille, coordena a Educação Especial da SMES – Seropédica-RJ; membro fundador do Programa de Equoterapia da UFRRJ e do Grupo TEAm Seropédica – Coletivo de Mães de filhos com Autismo. Pesquisadora no Programa EQUilibrium Rural – Intervenções Transdisciplinares em Terapia Assistida por Equinos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Jane Farias Chagas-Ferreira – Professora do Departamento de Psicologia Escolar (PED) da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na mesma instituição. Estuda educação de superdotados, processos criativos, repercussão das redes sociais na subjetividade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Humano Mediados pelas TICs.

Jesús Rubio-Jiménez – Licenciado en Psicología (UdG, España) con máster en investigación en psicología (UNED, España). Es funcionario del sistema educativo público español, donde trabaja como orientador en educación secundaria. Le interesa la aplicación de las herramientas de la psicología cultural al ámbito de la psicología educativa y la orientación para la carrera.

José Ricardo da Silva Ramos – Professor associado da Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Equoterapia/UFRRJ/FAPERJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Equoterapia: campo interdisciplinar de Educação, Saúde e Desportos. Estuda equoterapia educacional e hipoterapia; praxiologia motriz, educação inclusiva, psicomotricidade e integração sensorial.

Julia Cristina Coelho Ribeiro – Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, contribuiu à formação continuada de professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEDF). Atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE/SEDF). Tem interesse de pesquisa em educação inclusiva, formação de professores e processos de alfabetização/letramento de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou TGD/TEA.

Kátia Rosa Azevedo – Professora de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga com especialização em terapia conjugal e familiar. Graduada em Letras com especialização em Língua e comunicação.

Lowanny de Souza Versiane – Psicóloga, especialista na área de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) da Universidade de Brasília. Analista de Gestão Educacional em Psicologia pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Luana Freitas de Luquez Cruz – Psicóloga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP. Atualmente, é professor do projeto Atendimento Municipal Especializado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (AME-TEA) da Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP e pesquisador nas áreas de Educação Inclusiva e Numismática.

Maria Fernanda González – Profesora titular e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, Argentina. Doctora en Psicología (UAM, España), con estancia postdoctoral en la Universidad de Brasília. Forma parte del GT ANPEPP Cultura, Pensamiento e Linguagem na Contemporaneidade. Investiga la construcción identitaria desde la psicología cultural, con el uso de metodologías cualitativas de corte biográfico-narrativo.

Maristela Rossato – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Estuda dificuldades de aprendizagem escolar, subjetividade, impactos das tecnologias no desenvolvimento humano, formação de professores, ensino e aprendizagem a distância.

Patrícia Cristina Campos Ramos – Psicóloga (Umesp), atua na psicologia clínica desde 1998. É especialista em Psicopedagogia (PUC-SP), mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello – Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar e Saúde. Pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista. É psicóloga em equoterapia, com crianças com deficiência e do Centro de Referência e Assistência Social no município de Volta Redonda-RJ.

Priscila Pires Alves – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB), é doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ), pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista (Adaca) da UFF. É membro do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, da ANPEPP.

Roseane Cunha – Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, com atuação no Ensino Fundamental e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Arte-educação em Artes Visuais pela Faculdade Dulcina de Moraes e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Estuda a teoria histórico-cultural e ensino de ciências com foco no letramento científico dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, com duplo-doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Consultora em tecnologia educacional e membro editorial do *Dialogic Pedagogy Journal* (DPJ) e membro da *Dialogic Pedagogy Society*. Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa

e Inovação Ágora-Psyché, o GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, ANPEPP e o Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura. Estuda interpretações de si em processos de transição; e a continuidade da educação e da formação profissional em eventos de impacto (COPEI-DPI, UnB; PROCAD Amazônia – CAPES e FAPEAM, Capes PrInt na UnB).

Tainá Mani Almeida – Psicóloga (UFF) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Ambiente digital para crianças autista (Adaca), do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Autismo (LELIA); e dos Grupos de Pesquisa Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo; e Pensamento e Cultura. É professora da Faculdade Sul Fluminense (FaSF), Volta Redonda-RJ.

Valéria Marques de Oliveira – Professora associada do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga e psicopedagoga. Líder do grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do grupo de pesquisa Narrativas Emancipatórias (NARREM).

Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação (UFRJ). É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Ambiente digital para crianças autista (Adaca). Orienta no mestrado profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI)/UFF. Trabalha na área de redes neurais artificiais, neurociência computacional e autismo.

Este livro foi composto em UnB Pro, Zilla Slab e Liberation Serif

Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

