



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

Psicología Educativa





APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Psicología Educativa

Ricardo Baquero¹
Diciembre de 2009

.....
¹Profesor universitario especializado en psicología del desarrollo y educacional. Ha colaborado en diversos programas y acciones de formación docente.

*El autor agradece la atenta lectura y las oportunas observaciones realizadas a este trabajo por Flavia Terigi.

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Baquero, Ricardo
 Psicología educacional. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de
 Educación de la Nación, 2010.

42 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0764-1

1. Formación Docente. I. Título
 CDD 371.1

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
 Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200
 www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
.....	
Presentación	9
.....	
CAPÍTULO I	
Temas centrales para una introducción a la Psicología Educacional en la formación docente	10
1.Sobre las relaciones entre Psicología y educación	10
2.Aprendizaje y aprendizaje escolar	14
3.Desarrollo, aprendizaje y enseñanza	26
4.Algunos problemas de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa	33
.....	
CAPÍTULO 2	
Propuesta tentativa de objetivos y de formulación de contenidos	38
Objetivos del Módulo	
Objetivos específicos	
Propuesta de contenidos	
1.Psicología y Educación	38
2.Aprendizaje y aprendizaje escolar	38
3.Desarrollo, aprendizaje y enseñanza	39
4.Algunos problemas de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa	39
.....	
Bibliografía trabajada en la confección del módulo	40
.....	

Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

María Cristina Hisse

Andrea Molinari

Presentación

El siguiente módulo se propone presentar:

1. una selección fundada de temas y problemas de la Psicología Educacional juzgados de particular relevancia para la formación docente;
2. una propuesta de objetivos y de selección y formulación de contenidos como ilustración o insumo para el diseño de programas para el eventual dictado de la asignatura;
3. una bibliografía de consulta sobre los temas y problemas seleccionados.

Capítulo I

Temas centrales para una introducción a la Psicología Educativa en la formación docente

1. Sobre las relaciones entre Psicología y educación

Como se sabe, las relaciones entre Psicología y prácticas educativas presentan una larga, prolífica y también, controvertida historia. Todo indica que, de cara a comprender las implicancias que han cobrado para la comprensión y la intervención sobre las prácticas educativas concretas, debieran atenderse algunas de las variadas formas que asumió y asume su relación, al menos desde dos perspectivas:

- por una parte, debiera ponderarse los usos efectivos que en educación se han hecho de las producciones psicológicas en su variedad;
- por otra, es de importancia ponderar los alcances, límites y efectos, muchas veces no deseados, que ha tenido el uso de las producciones psicológicas en los ámbitos educativos.

Lo primero, sin duda, es una tarea casi imposible por la variedad de ámbitos y problemas educativos que han sido objeto de análisis psicológico o de implementación de prácticas psicoeducativas. Debe atenderse a que ciertas relaciones se pueden percibir con cierta facilidad, como la existente entre los trabajos psicológicos sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje y sus efectos sobre el diseño de prácticas de enseñanza. Sin embargo, otro tipo de relaciones, como el uso privilegiado de criterios psicológicos –con cierto detrimento de los criterios pedagógicos– para definir el destino escolar de algunos alumnos, aparece naturalizado o menos visible. A cuestiones de este tipo se alude en la necesidad de atender a la variedad de relaciones que puede guardar la producción psicológica y las prácticas educativas.

1.1. Sobre los criterios

Para la particularidad que presenta la formación docente es crucial, como se propondrá, a la par de trabajar sobre ciertos temas relevantes, reflexionar sobre los mismos criterios que llevarán a definir la *pertinencia*, *relevancia* y *suficiencia* de las producciones psicológicas para un análisis y desarrollo de prácticas educativas.

Esto es, pareciera de importancia trabajar con los futuros docentes, no sólo los *contenidos* que juzgamos

de relevancia dentro de la producción psicológica, sino, también, los *criterios* a poner en juego a la hora de evaluar o ponderar tales producciones. Si esto parece algo improcedente para el dominio necesario a tener en la formación docente, se ve sin embargo requerido por el estado del arte en la propia psicología educativa y por la necesidad de otorgar herramientas para revisar la cantidad de supuestos y saberes psicoeducativos en circulación en las prácticas educativas/escolares efectivas. Por ejemplo, como mencionáramos, los criterios para evaluar las competencias o capacidades de los sujetos o, aun, las sospechas sobre su “educabilidad”, suelen fundarse en conocimiento psicológico cuyo tipo, alcance y límite es crucial poner bajo evaluación.

1.2. Sobre el reduccionismo

En este marco pueden analizarse los riesgos *reduccionistas* y *aplicacionistas* en las relaciones entre Psicología y Educación. *Reduccionismo* entendido como la ponderación exagerada de un componente de una explicación compleja en detrimento de otros componentes relevantes. Puede, sin embargo, reducirse la explicación a un componente *pertinente* y *relevante* para el problema a explicar, lo que se pone bajo sospecha es que se trate de un componente suficiente para producir tal explicación y decidir cursos de acción sobre su base. Un ejemplo clásico al respecto es el tratamiento, por desgracia aún habitual, del fracaso escolar masivo como si se tratara de una suma de fracasos individuales. Esto es, la explicación radicaría en *déficits* que portarían los sujetos a título individual, de modo que en la explicación del fenómeno del fracaso masivo, desde esta perspectiva, no juega la escuela, su formato y condiciones efectivas para enseñar y aprender ningún papel relevante. Como se sabe, este tipo de explicación queda reducida a variables de tipo psicológico/individual del alumno. La ponderación de los aspectos singulares del sujeto pueden guardar, sin duda, pertinencia y relevancia en la explicación del fenómeno, pero la explicación última resignificando tales singularidades como *déficits* individuales escinde las características de los sujetos de las situaciones que habitan.

¿Por qué suelen fracasar más los varones que las mujeres? ¿Por qué, a su vez, con mayor probabilidad los alumnos de sectores populares? ¿Por qué muchos alumnos muestran mayor “capacidad” en contextos no escolares que en la escuela? ¿Por qué varían los desempeños de los sujetos de acuerdo al formato de la actividad que se les propone en la escuela? Son preguntas irreductibles a un nivel psicológico individual y requieren reponer la complejidad y, como señaláramos, la especificidad de los escenarios escolares y sociales.

1.3. Sobre el aplicacionismo

En una dirección similar avanza la crítica al *aplicacionismo* en las relaciones entre P y E. Esto es, se cuestiona la *suficiencia* –no la pertinencia o incluso relevancia– de la investigación psicológica básica para resolver problemas educativos o tomar sobre su base decisiones pedagógicas. En tal sentido, la discusión en PE ha planteado cuestiones de importancia:

- La necesidad de atender a la *especificidad* de los procesos de aprendizaje en contextos formales, particularmente los escolares.

- Esta necesaria atención a la especificidad no sólo se debe a las limitaciones de “aplicación” de los saberes psicológicos usuales, sino a que los procesos de aprendizaje de tipo escolar, requieren de una investigación “básica” especializada. Es decir, muchos de los desarrollos de la psicología del aprendizaje o del desarrollo no poseen un suficiente poder explicativo de los procesos de aprendizaje y desarrollo en contexto escolar. Es decir, no sólo se trata de no haber ensayado oportunas aplicaciones sino de no poseer suficiente poder explicativo. No siempre poseen “validez ecológica” ya que su origen, en muchos casos, es la investigación “de laboratorio” en contextos no “naturales”.

En lugar de abonar la idea de “aplicación” de un saber psicológico, incluso a veces con fines prescriptivos ordenando propuestas de enseñanza, se han planteado posiciones cautelosas con respecto a cómo debiera concebirse la relación entre P y E. Algunas de ellas plantean:

- Que el cuerpo de conocimientos psicológicos debe ser utilizado como *una herramienta de análisis* más de los complejos procesos educativos/escolares más que, por ejemplo, como “fuente de inspiración” de métodos de enseñanza o construcción de criterios para ponderar las competencias intelectuales de los sujetos. César Coll, por ejemplo, ha sido un autor prolífico en el planteo de estos alcances y limitaciones del conocimiento psicológico (cf Coll, 1983, 1990, 1998).
- Otros autores como Berliner, en una dirección similar plantean la necesidad de “psicologizar” los procesos educativos, en el sentido de producir análisis psicológicos, pero de situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje restituyendo la complejidad de esas situaciones habitualmente desjerarquizadas por la producción académica. (cf. Berliner, 1993)
- Esta necesidad de producir saberes sobre las mismas prácticas escolares y en forma conjunta con docentes, directivos o profesionales de los equipos psicoeducativos, puede llevar a plantear la necesidad de una *implicación* en tales prácticas más que sólo una “aplicación” de un saber producido en otros contextos. (Baquero, Cimolai y Lucas, 2009; Baquero, 2007)

La idea, se comprende, no es trabajar con los futuros docentes la información detallada de estas posiciones sino construir criterios que permitan evaluar con cuidado los efectos del discurso y las prácticas psicoeducativas sobre los pronósticos de posibilidad de aprendizaje, el diseño de propuestas pedagógicas y la toma de decisiones educativas que se encuentran con frecuencia en el cotidiano de las prácticas escolares.

Un ejemplo de la última temática lo constituye la necesidad de cierto examen del lugar –o los lugares– en el sentido de las funciones, institucionalmente asignadas a los profesionales con formación psicológica. A pesar de su variedad indudable y sobre la base de formas de regulación diferentes y en algunos casos relativamente novedosas en algunas jurisdicciones, parece pregonar una función de atención a las dificultades o problemas que parecen portar los *alumnos*. En muchos casos incluso, la intervención apunta a analizar los procesos de desarrollo o constitución subjetiva con cierta abstracción de su condición de alumno. Debería notarse con los futuros docentes que esta, en principio, delimitación o limitación del ámbito de acciones prioritario de las funciones del psicólogo o el psicopedagogo en el dispositivo escolar puede obedecer a varias razones, entre las que se encuentran, sin duda, algunas de las concepciones sobre la relación entre la psicología y educación recién reseñadas.

Más allá de la obvia necesidad de atención personalizada de muchos de los alumnos, lo que se quiere resaltar es la percepción habitual –a veces no pensada– de que la causa de los síntomas que porta el sujeto o las razones de las dificultades en el aprendizaje o la convivencia, pueden ser encontradas en el sujeto a título individual –o en cuestiones que porta sobre sí como su origen social o los vínculos familiares. Es decir, que esas cuestiones más que cuestiones *relevantes*, como se señalara, resultan *suficiente* explicación del problema. Más allá de las percepciones de los actores –los propios psicólogos, psicopedagogos o docentes– se resalta aquí el sistema de expectativas instituido, o las funciones ejercidas o requeridas habitualmente. Como se comprenderá, debería repararse en sí esta asignación usual de funciones no remite a las posiciones reduccionistas señaladas. Reduccionismo en muchos casos, es bueno recordarlo, no sólo a *lo psicológico* como componente aparentemente suficiente para una explicación u abordaje, sino, muchas veces consistente, a su vez, en una reducción de lo psicológico a *lo individual* y de lo individual a *lo afectivo* o *cognitivo*, según sea el caso.

Importa advertir, en línea con lo señalado por los autores críticos a una lógica de “aplicación”, que suele ser razonable la percepción habitual y mutua que docentes y profesionales psi poseen sobre las limitaciones de su accionar. Tanto los docentes como los profesionales psi parecen sentir que las prácticas de sus colegas no son suficientes para atender a la naturaleza de los problemas enfrentados. Se trae aquí esta cuestión porque remite a la relativa vacancia de investigaciones y estrategias de trabajo psicoeducativas efectuadas sobre la base de una tarea realmente conjunta de docentes, directivos y profesionales psi. Esto es lo que se quiere enfatizar al decir que los escenarios educativos plantean nuevos problemas a la investigación básica y, a su vez, estos problemas no pueden ser atrapados de modo suficiente sin cierta *implicación* en su dinámica efectiva.

Como se sabe, no suele ser suficiente con la prescripción formal de funciones y estrategias de trabajo a privilegiar, para los diversos profesionales. Las formaciones diversas, en épocas y planes de estudio, que portan los profesionales, tanto psicólogos, psicopedagogos como trabajadores sociales hace difícil ponderar de modo general o a priori sus posibilidades efectivas de intervención. Curiosamente puede encontrarse en muchos casos que tanto los psicólogos como psicopedagogos que trabajan en el sistema educativo poseen perfiles muy orientados a la intervención de tipo clínico individual y en menor medida hacia la comprensión específica de las diferentes dinámicas de los procesos escolares. Desde ya que la mirada de un psicólogo con posibilidades de analizar las dinámicas subjetivas, grupales o institucionales constituye un insumo valioso. Del mismo modo, la perspectiva de un psicopedagogo atenta a la dinámica particular de los procesos de desarrollo y aprendizaje puede resultar crítica. Lo que se señala es que ambas perspectivas se potencian de una manera singular cuando se agencian en las condiciones efectivas y específicas de los procesos *escolares*. Es en tal sentido que se indica la necesidad de recuperar o construir alternativas de trabajo conjuntas entre estos profesionales “psi” y los docentes y directivos. Si bien hay valiosas experiencias en tal dirección, no parecen estar documentadas o sistematizadas de modo suficiente.

2. Aprendizaje y aprendizaje escolar

Varios motivos han llevado a la necesidad de atender a la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar. Algunas de las razones han sido expuestas en el punto 1. Por una parte, es necesario comprender la particularidad de los procesos de construcción de conocimientos en las coordenadas específicas de los espacios escolares. Como se sabe –y es bueno recuperar lo tratado en otras asignaturas– es necesario ponderar el carácter histórico y si se quiere “artificial” de las prácticas escolares. Por otra parte, es necesario ponderar la suerte de “impacto cognitivo” que producen los procesos de escolarización en los sujetos, el tipo de funcionamiento psicológico que parecen promover y los criterios o supuestos que indican su progreso en el desarrollo.

2.1. Sobre algunos rasgos específicos del aprendizaje escolar

Poco puede comprenderse acerca del aprendizaje escolar si no se contemplan aspectos, por ejemplo, como la organización graduada y simultánea de la enseñanza que impone expectativas fuertemente normalizadas sobre los ritmos y formas de aprendizaje de los sujetos. La expectativa escolar es que un grupo de alumnos reunidos idealmente según la misma edad, aprendan a la vez, las mismas cosas, bajo un mismo método o set de actividades, en todas las áreas simultáneamente... como señalaba Ángel Rivière lo que debiera sorprendernos es que fracasen “tan poco” los niños en la escuela (cf. Rivière, 1983).

Conviene reparar con los futuros docentes sobre dos aspectos de importancia:

- la especificidad de la *organización escolar de los procesos de enseñanza* (por ej. el formato graduado y simultáneo de la enseñanza, las regulaciones de los tiempos institucionales, su régimen académico, etc.);
- la *especificidad del tipo de construcción de conocimiento* y del tipo de desarrollo y aprendizaje generados en las prácticas escolares.

La relación entre ambos tipos de problemas –las características de la organización escolar de la enseñanza y el tipo de procesos de desarrollo y aprendizaje que produce– pueden ser analizados, entre otras, desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, que ofrecerá herramientas para el análisis de sus relaciones.¹

Esto es, contemplar *simultáneamente* a la experiencia escolar como un proceso de cambio cognitivo y como una experiencia social particular ilumina cuestiones cruciales como el problema de la motivación, el complejo problema del fracaso escolar masivo o la misma lectura de los procesos de construcción de conocimiento. La experiencia escolar es una experiencia social particular que propone o impone a los sujetos cierto trabajo cognitivo intenso y específico. Esta experiencia de aprendizaje, por tanto, puede ser fácilmente simplificada y escindida si no se advierte lo señalado en el punto 1 con relación a evitar

¹ Conviene anticipar esto como una suerte de hipótesis de trabajo de acuerdo al estado del arte actual de los trabajos psicoeducativos, aunque el desarrollo más sistemático de esta perspectiva pueda ser presentado a la hora de discutir las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza desde diversas perspectivas teóricas

miradas reduccionistas o escisionistas acerca de estos procesos. Por ejemplo, la construcción de sentidos y motivos posibles, sea para identificarse –o aun resistir– al proyecto escolar es un punto central para comprender los destinos de los aprendizajes y las trayectorias escolares de los alumnos (cf. Terigi, 2007). La propia lógica de la forma de organización de la enseñanza de manera graduada, el hecho de aprobar o desaprobar “en bloque” las asignaturas al “repetir” el año o grado –con independencia del logro sí obtenido en algunas de ellas–, generan, sin duda, una manera muy particular de transitar una experiencia de aprendizaje no homologable a otras de tipo extraescolar.

2.2. Sobre la continuidad y el cambio en el desarrollo

En cuanto a la *especificidad del tipo de desarrollo o aprendizajes* producidos en la escuela parece oportuno considerar la fuerte *demanda de trabajo cognitivo* que requieren de los alumnos. Lo que en la literatura aparece como una suerte de tensión entre *continuidades* y *discontinuidades* entre los procesos de construcción de conocimiento en contextos cotidianos o en el desarrollo espontáneo y la construcción de conocimientos en el contexto escolar o los contextos educativos que poseen cierta *intencionalidad* pedagógica (cf. Coll, 1983b; Castorina, 1998; Pozo, 2001; Baquero, 2001).

Como se sabe, existen en las perspectivas teóricas sobre las relaciones entre aprendizaje, enseñanza y desarrollo posiciones diferenciales en tanto prima cierto énfasis en la continuidad de los mecanismos responsables de la construcción de conocimientos en los diferentes escenarios o, por el contrario, cierto énfasis o señalamiento acerca de la novedad de los mecanismos que explicarían el desarrollo en contextos educativos/escolares².

Desde varias perspectivas, como algunos desarrollos de la psicología cognitiva en sentido amplio y de los enfoques socioculturales mencionados, el aprendizaje escolar requiere de cierta revisión de los procesos psicológicos en uso cotidianamente por los sujetos. Esto es, procesos de revisión, tematización, toma de conciencia, cierto trabajo metacognitivo, etc. El aprendizaje de la escritura, por ejemplo, parece demandar una toma de conciencia de su propia lógica como sistema de representación específico y diferenciado de las formas de habla. La adquisición de formas científicas de pensamiento, parecen implicar una revisión y cierta ruptura con las formas espontáneas de conceptualización.

Ponderar con cierto cuidado este aspecto ayuda a comprender la importancia del diseño de estrategias de enseñanza precisas, motivantes, que muestren a los alumnos la relevancia del conocimiento en juego y que ponderen con cuidado los saberes y estrategias que supone su dominio. Más allá de evaluar las “ideas o saberes previos” como algo a encontrar o esperar en los alumnos por su condición evolutiva, requiere poder precisar los saberes sobre los que se impondrá necesariamente cierto trabajo si no se han producido previamente. Muchos de los problemas y objetos de conocimiento propuestos en la escuela no reconocen construcciones previas relevantes o, cuando parece haberlas, no necesariamente poseen el estatus de teorías o concepciones arraigadas.

Muchas veces parecen ser una suerte de “creencias disparadas”, como sugería llamar con acierto Piaget, ante la proposición de ciertos problemas sobre los cuales no existían construcciones específicas previas de cierta relevancia. Piaget distinguía, precisamente, estas creencias de las “sugeridas” franca-

² Esto es adecuado anticiparlo, aunque, también, su desarrollo como tema pueda corresponder efectuarlo luego con mayor pertinencia.

mente por los adultos o de las “espontáneas” surgidas sin ser provocadas y pareciendo expresar, ahora sí, creencias algo más arraigadas o personales. Muchos enfoques, como los trabajos sobre “*misconceptions*” o concepciones erróneas, muestran en sus desarrollos contemporáneos la fuerte demanda de trabajo intelectual que posee su revisión y destacan el carácter contraintuitivo de la construcción de conocimientos de tipo escolar/científico.

A lo que se apunta es a que es relevante trabajar con los futuros docentes que todo indica que la construcción de conocimientos en el contexto escolar no parece contar como aliado al desarrollo espontáneo, sino en ciertos casos, muy por el contrario, parece haber una suerte de resistencia activa al cambio de representaciones. Pozo ha descrito gráficamente esto como una suerte de sistema inmunológico de nuestro aparato cognitivo resistente activamente a las formas contraintuitivas (cf. Pozo, 2002). Por ello es que muchas de las descripciones de los procesos de adquisición de conocimiento muestran lo limitado de los modelos que entendían el cambio cognitivo como una sustitución de representaciones erradas por otras correctas; por el contrario, encuentran una coexistencia de ambas formas. Al parecer, la construcción exitosa de las formas de conocimiento de tipo científico lo que logra es una suerte de toma de conciencia de la naturaleza y límites de los conocimientos previos, y apuntaría a una jerarquización de los saberes disponibles diferenciando su funcionalidad, condiciones de validez, etc. (cf. Pozo, 2002; Rodrigo y Correa, 1999).

La descripción detallada y con sus matices de este proceso puede resultar de interés sobre todo a la hora de comprender las estrategias de enseñanza ensayadas sobre los contenidos de ciencia, pero alude, en verdad, a cuestiones generales de los procesos de construcción de conocimientos abordables de modos alternativos. Por ejemplo, hemos descrito este proceso como de “toma de conciencia” o podríamos caracterizarlo como de explicitación del conocimiento en buena medida implícito. Para la literatura basada en los trabajos de Karmiloff Smith –como es el caso de ciertos trabajos de José Ignacio Pozo–, no serán idénticos ambos procesos, es decir, puede haber procesos de explicitación sin toma de conciencia por parte del sujeto. Se trata de formas específicas de definir los conceptos y caracterizar los procesos.

2.3. Sobre las formas de interacción

En el caso de la formación docente, corresponde atender en particular a las *relaciones establecidas entre las formas de aprendizaje en diferentes contextos y ponderar el peso relativo y diferencial que poseen las diferentes formas de interacción en su explicación*. Por ejemplo, el papel crucial de las interacciones S-O para la comprensión de los procesos de construcción cognitiva a la manera del desarrollo operatorio piagetiano o, en su defecto, la relevancia de las interacciones sociales en la definición de cursos específicos del desarrollo (cf. Rivière, 2002)

En este último caso, se ponderan los desarrollos específicos como efecto de las prácticas sociales en las que se esté implicado, como puede ser el caso de la interpretación del impacto cognitivo de la escolarización para los enfoques socioculturales o, incluso, algunos desarrollos refinados de la perspectiva cognitiva en sentido amplio como la ofrecida por Ángel Rivière. Siguiendo, incluso, su propuesta de denominación –retomada de la obra chomskiana–, “lo social” –incluido lo educativo/escolar– puede cumplir,

de acuerdo al tipo de desarrollo puesto en juego, un papel “activante” o “formante” (cf. Rivière, 2002).

Lo social como factor *activante* refiere al tipo de desarrollo, como el desarrollo operatorio piagetiano, que si bien requiere obviamente de una necesaria experiencia social por parte del sujeto, sin embargo, no es el tipo de experiencia social –urbana/rural, escolar/no escolar, etc.– la que explica el tipo de desarrollo cognoscitivo encontrado. De allí la figura de un factor necesario, pero para activar un proceso que no depende centralmente de lo social en su explicación. El caso paradigmático vuelve a ser, como se sabe, el desarrollo operatorio en el marco de la teoría psicogenética: la experiencia social, sin duda, es un factor explicativo del desarrollo –pertinente y relevante– pero no *suficiente*. Entre los factores mencionados por Piaget el que cobra mayor relevancia en la explicación de la especificidad del desarrollo operatorio y la producción de novedad es la *equilibración*. De allí que los procesos de equilibración no pueden ser reducidos ni a maduración, ni a experiencia física ni a experiencia social. En este caso la unidad de análisis adecuada para explicar el desarrollo operatorio resultó ser la interacción S-O, ya que es el resultado de la equilibración progresiva de estas interacciones la que explica su cambio particular.

Lo social como factor *formante* refiere, en cambio, a las formas de desarrollo que parecen explicarse ahora en forma relevante por el tipo de experiencia social de los sujetos. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento verbal como resultado de los procesos de interiorización del habla social en el marco de la perspectiva vigotskiana, resulta, como se sabe, un caso paradigmático. En este caso, la interacción social es eficaz para explicar las modalidades que toman las formas de regulación psicológica mediadas por el lenguaje. Es bueno recordar, como hiciéramos arriba, que esto implica una variación de las unidades de análisis de la explicación. Así la unidad de análisis remite a la actividad intersubjetiva mediada por signos. Es en su seno donde radica la especificidad del desarrollo “culturalmente organizado” (Cf. Baquero, 1996).

El aprendizaje escolar encierra, sin duda, la complejidad señalada de suponer tanto procesos que se definen en la interacción S-O como otros que, claramente, requieren de la actividad intersubjetiva mediada semióticamente para su explicación. Muchos autores coinciden en la necesidad de ponderar de modo diferente los factores responsables de acuerdo al tipo de proceso en juego. Sin embargo, la hipótesis que hilvana nuestra propuesta de recorridos temáticos, acuerda con los autores que insisten en que *los procesos de tipo educativo/escolar requieren de unidades de análisis más amplias, a la manera de las de la actividad intersubjetiva mediada*.

Se trata de un giro sustantivo en la definición de unidades de análisis para dar cuenta de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Desde las perspectivas de los enfoques socioculturales –desarrollos vigotskianos y neovigotskianos– se insiste en entender que el funcionamiento intersubjetivo es un precursor genético del funcionamiento subjetivo. Es lo que expresa la clásica ley del desarrollo ontogenético enunciada por Vigotsky al referirse a los procesos de interiorización. Allí se afirma que todo proceso psicológico superior –es decir, aquellos específicos del hombre y originados en la vida social– se origina en un plano interpsicológico y se reconstruye en un plano intrapsicológico. Esta reconstrucción interna que supone una reorganización fuerte del proceso interiorizado –no una mera “copia”– se produce mediante el uso de herramientas semióticas. EL ejemplo paradigmático de “pasaje” del nivel interpsicológico al intrapsicológico de regulación, es el del proceso de constitución del habla interior o pensamiento verbal a partir del habla social (cf. Wertsch, 1988).

Sintetizando, la explicación del desarrollo reclama atender a las inescindibles relaciones de sujeto y situación. Las situaciones habitadas por los sujetos implican siempre una suerte de doble mediación: la mediación de la actividad intersubjetiva –las interacciones sociales– y la mediación de tipo semiótico, la presencia y uso de sistemas de representación en la situación. Como en el caso de la adquisición del habla comentada, el desarrollo no podría explicarse sin la presencia de la lengua y sin la actividad intersubjetiva en que consiste hablar. Con relación a lo escolar, sus efectos sobre el desarrollo o las condiciones particulares que regula para los procesos de aprendizaje pueden o deben ser analizados desde estas perspectivas otorgando especial consideración a la manera en que se organizan y disponen las participaciones diferenciales de los sujetos en formas de interacción específicas. Pero, también el desarrollo que se produce reclama atender a las particulares formas de representación –como la escritura, las formas de representación matemáticas, etc– presentes en la escuela y los modos de apropiación y uso de ellas que se producen efectivamente.

Esta posición, sostenida con mayor fuerza por los autores de los enfoques socioculturales, es también suscripta por autores que han trabajado en la perspectiva piagetiana o cognitiva, pero que advierten sobre la necesidad de atender a la dinámica particular de los procesos de aprendizaje escolar, a los procesos de interacción en el aula, al tipo de trabajo cognitivo particular a realizar al apropiarse de las prácticas escolares y, como señaláramos, al tipo de experiencia social que identifica el ser alumno (cf. Coll, 1998, 2008; Rivière, 2002; Pozo, 2001).

2.4. Sobre la dirección del cambio cognitivo y los criterios de “progreso”

Conviene reparar en algunas cuestiones que ordenan la lógica de construcción de conocimientos en el escenario escolar. Algo que puede entenderse como la *dirección* que toma –o debería tomar– el cambio cognitivo en la escuela. Esto se enhebrará necesariamente con las perspectivas teóricas abordadas, pero guardando estrecha relación con los procesos de aprendizaje escolar. Intentaremos reseñar dos de ellos que parecen de crucial importancia: el uso crecientemente descontextualizado de las herramientas semióticas y el desarrollo gradual de formas de trabajo autónomo

Sobre la descontextualización

Con cierta recurrencia podemos encontrar caracterizados a los aprendizajes producidos en la escuela como aprendizajes de tipo descontextualizado. Como se sabe, esta caracterización suele poseer rasgos negativos identificándose con la pobre o nula vinculación de lo aprendido con la realidad extra muros –sea los contextos de procedencia de los sujetos o los de inserción posterior a su egreso (Baquero y Terigi, 1996b). Sin embargo, en la discusión psicoeducativa y desde perspectivas tanto cognitivas como socioculturales el término “descontextualización” si bien polémico, guarda otros sentidos (cf. Riviere, 2002; Wertsch, 1988).

Importa aquí advertir que el aprendizaje de tipo escolar, desde estas perspectivas, promueve *un uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos*. Esto refiere a que un instrumento semiótico como la escritura o las formas de conceptualización de tipo científico requieren de cierto grado

de “abstracción” con respecto a las formas de oralidad o a las formas cotidianas de conceptualización. La descontextualización es entendida aquí como un potencial semiótico que permite un triple movimiento:

1. permite desvincular *el instrumento semiótico de los referentes o condiciones originales o actuales de uso*. Esto puede darse en el mismo desarrollo conceptual cotidiano con la adquisición del habla: las palabras pueden dejar de obrar sólo como etiquetas de ejemplares precisos y pueden referir a un conjunto más amplio, “perro” no será sólo “mi perro” sino que poseerá una extensión mayor. La impronta específica del uso escolar se advierte en el *conjunto* de características que estamos señalando;
2. el ejemplo anterior indica, entonces, que *el instrumento desvinculado de un referente concreto puede “generalizarse”* a otros referentes o situaciones, esto ha sido referido en algunos casos como *transcontextualidad*;
3. este es un punto crucial para comprender la actividad escolar misma, el instrumento semiótico *puede ser examinado, tematizado, revisado en cuanto tal*. Esto es, ya no sólo puedo discutir sobre los referentes u objetos que atrapa una categoría sino que puedo analizar su definición, su relación con otros conceptos, su dependencia de una teoría, etc.

Cuando se presentan en clase teorías o hipótesis rivales sobre los fenómenos a explicar o, cuando, por ejemplo, se plantea un análisis sobre la producción de un texto –su coherencia o cohesión– o aún cuando se analiza sintácticamente una oración, o, cuando se introducen nociones algebraicas con creciente independencia de su modelización posible, en todos los casos, estoy colocando a los sistemas de representación en el lugar de un objeto a ser indagado, tematizado, analizado.

Por lo tanto, el criterio de progreso en los aprendizajes de tipo escolar como uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos, supone la posibilidad de una gradual toma de conciencia de sus características, sentido y condiciones efectivas y potenciales de uso. Tal progresión, como se indica, parece especialmente pertinente para describir cambios como el de la adquisición de formas de conceptualización científica, avances en el conocimiento matemático o los presentes en el desarrollo de la escritura.

Es bueno advertir que el término “descontextualización” como ha sido señalado (cf. Lave, 2001 van Oers, 1998) no es feliz en sus connotaciones. En primer lugar porque parece connotar que el uso descontextualizado de los instrumentos semióticos, es una actividad “libre” de contexto. Una suerte de pensamiento abstracto desencarnado. Resuena riesgosamente en ciertos supuestos de sentido común que lo emparentarían con cierta competencia en buena medida natural que los sujetos poseerían como expresión de su desarrollo lógico o su inteligencia. De modo que los alumnos que con tanta frecuencia muestran dificultades en la comprensión de la ciencia o en el desarrollo de la escritura no harían más que mostrar una suerte de limitación natural.

Muy por el contrario, a pesar de la connotación del término “descontextualización”, debe pensarse la posibilidad de un uso creciente y potente de los instrumentos de un modo “descontextualizado” como

el resultado de un largo y trabajoso proceso de aprendizaje en *contextos de actividad muy específicos como el escolar*. Es lo que algunos autores denominan “recontextualización” del uso de los IS. Es decir, lejos de ser un uso “libre” de contexto es un modo de uso sumamente particular y sofisticado que se produce en el seno de actividades muy específicas como las escolares/académicas.

La investigación transcultural y en situación de clase, muestra que la escuela promueve un uso muy particular de formas discursivas atentas a examinar el propio lenguaje o a ensayar formas alternativas de clasificación o categorización. Formatos de interacción como el de “pregunta de respuesta conocida” –cuando el docente pregunta a los alumnos conociendo obviamente la respuesta– o cuando se invita a extraer conclusiones a partir de premisas o información dada –que es también una suerte de acertijo de respuesta conocida– hablan tanto de ciertas marcas específicas del diálogo en clase como de una atención puesta sobre el propio juego de lenguaje. Un trabajo atento al instrumento semiótico en uso.

El ensayo de formas alternativas de categorización parece expresarse en la tendencia a usar en forma espontánea por parte de los sujetos escolarizados formas de representación taxonómicas/“categoriales”, esto es a utilizar categorías lingüísticas como organizadoras de una tarea de clasificación propuesta. Es el caso de las conocidas tareas donde se da a los sujetos un conjunto de objetos como un hacha, un martillo y un tronco y se los invita a “poner junto lo que va junto”. Los sujetos escolarizados, como se sabe, tienden espontáneamente a colocar hacha y martillo en forma conjunta reunidos por la categoría de “herramienta”. En tanto, los sujetos no escolarizados prefieren el uso de representaciones funcionales/relacionales o temáticas, en este caso los llevaría a reunir hacha y tronco.

La interpretación de estos resultados sigue sujeta a cierta polémica. Por una parte, la escuela tiende a privilegiar y valorar aquellas formas de categorización que, como se comprende, son precisamente más “descontextualizadas”. Sin embargo podría decirse que, en principio, se trata de formas de representación de los problemas alternativas, no necesariamente jerarquizables. Esta cautela permite pensar los modos de representación cotidianos como positivos y funcionales en sus contextos de origen.

La discusión aludida también permite ver aspectos de importancia como los referidos por Newman et al (1991). Por una parte, puede advertirse en la población de niños *ya escolarizados* o más aún, en su escolarización inicial, esta heterogeneidad de formas espontáneas de representación. Los autores insisten en que la presencia de representaciones múltiples frente a una misma tarea resulta inevitable, un rasgo propio de cualquier actividad intersubjetiva. Esto debería llevarnos incluso a la reflexión acerca de lo que denominamos la “misma tarea”, ya que los sujetos, tanto los alumnos como los docentes poseen representaciones diferentes de ella. Además, es probable que los alumnos adquieran y activen o no –las diversas formas de representación– de acuerdo a la naturaleza de la actividad propuesta.

Reportan los autores una actividad de ciencias sociales sobre características de los pueblos indígenas de América del Norte en donde puede verse con claridad que los sujetos enfrentaban tareas diferentes de acuerdo a si poseían de antemano o activaban frente a la tarea el sistema de categorías que permitiría comparar los pueblos. Por ejemplo, se proponía clasificarlos en función de su manera de obtener alimento, su forma de gobierno y su tipo de vivienda. Los sujetos familiarizados ya con estos criterios enfrentaban sólo el desafío de aprender, por ejemplo, si cada pueblo en particular para obtener alimento cazaba, cultivaba, comerciaba, etc. Los sujetos no familiarizados con el sistema categorial debieron

primero apropiarse de su lógica, para luego poder advertir las características precisas de cada pueblo.

Estamos simplificando un estudio que muestra muchos matices de interés³. Conviene destacar, al menos, que los autores encuentran progresos en las formas de resolución de la actividad a lo largo de la secuencia de actividades consistente en seis sesiones de trabajo. Por ejemplo, los errores de respuesta de los alumnos revelaron al final que si bien no siempre podían dar cuenta de la forma específica en que los pueblos resolvían su alimentación en todos los casos revelaban que comprendían la categoría “formas de obtener alimento” ya que si las respuestas eran erradas eran, no obstante, pertinentes a lo requerido.

Los autores muestran también dos aspectos interesantes con respecto a las prácticas de enseñanza relativos a las formas de evaluación y el tipo de intervención de los docentes. Con respecto a lo primero, como es de esperar, la evaluación de los aprendizajes suele registrar con mayor facilidad los productos que los procesos, de modo que puede escaparse a una evaluación no atenta el tipo de progreso experimentado por los alumnos que debieron apropiarse, en primera instancia, del sistema de categorías y su lógica.

Por otra parte, los autores muestran, cómo sólo cierto tipo de intervención docente, poco usual, era la que favorecía tal apropiación del sistema de categorías o, al menos, no coloca en franca desventaja a los alumnos que aún no lo poseen. En las secuencias de diálogo típico con formato I-R-E (Inicio del docente - Respuesta del alumno - Evaluación del docente), como se sabe, ante una respuesta errónea de los alumnos lo usual es a) que el docente reitere la pregunta al mismo niño, b) que reitere la pregunta pero a otro alumno, c) Hacer una pregunta cuya respuesta implique que la respuesta anterior es incorrecta (ejemplo de los autores: “Puedes conseguir bellotas cultivándolas?”) y, finalmente d) El docente inicia lo que Newman et al denominan una “secuencia colateral” que lleve a la misma pregunta. Por ejemplo:

Prof: —De qué otras formas de obtener comida hemos hablado?

Al: —Caza, recolección y...

Prof: —Bien, comerciar con dinero, cazar y recolectar. Ahora bien, ellos no tenían dinero y ¿estaban fijos en un mismo sitio para poder cultivar la tierra?

Al: —No, eran nómadas.

Prof: —Así, si no podían comerciar y tampoco podían cultivar ¿Cómo obtenían su comida los dieguenos?”

(Newman, et al, op. cit.: 135)

Estas secuencias colaterales auxiliarían a que los alumnos que aún poseen una representación del campo relacional-funcional, puedan participar en condiciones no tan desventajosas con relación a los que sí poseen una forma de representación taxonómica-categorial de los temas. Como señalan los autores,

³ Si bien se trata de un trabajo ya clásico y que podemos suponer medianamente conocido se considera de utilidad su análisis para el tema propuesto de allí que se anexan como bibliografía complementaria dos capítulos del libro que permiten ver con mayor cuidado la investigación y las categorías teóricas usadas para interpretarla.

la actividad escolar privilegia en forma clara estas formas de representación. Su dominio, de acuerdo a lo planteado en este apartado implica usos crecientemente descontextualizados de los instrumentos semióticos (en este caso las formas alternativas de representación)

Sobre el desarrollo de formas de trabajo autónomo

Otro criterio de progreso que puede describirse a propósito de los propósitos escolares, es el desarrollo de formas de trabajo crecientemente autónomas por parte de los alumnos. Esta cuestión puede describirse y analizarse desde diversas perspectivas.

En primer lugar, se plantea una cuestión que puede parecer trivial pero apunta al problema de la continuidad o discontinuidad entre la construcción de conocimientos en contextos cotidianos o de forma espontánea y estos procesos situados en el escenario escolar. El propósito de promover un desarrollo autónomo va de la mano de considerar la existencia de formas de trabajo iniciales no autónomas. Dicho de otro modo, el proceso de desarrollo de estrategias de trabajo autónomo parece iniciarse en el seno de actividades intersubjetivas, de trabajo colaborativo, en las que el sujeto va desarrollando o debería desarrollar, en forma gradual tal autonomía. Esto se emparenta con considerar la necesidad de ciertos vínculos asimétricos para la promoción de las formas de conocimiento escolar.

Como se sabe, tal funcionamiento intersubjetivo capaz de producir tales formas de desarrollo autónomo ha sido objeto de tratamiento en las conceptualizaciones desarrolladas con cierta relación con la categoría de Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vigotsky. Un tipo de interacción paradigmático en tal sentido es el descrito como formato de *andamiaje*. Si bien en su origen en la obra de Wood, Bruner y Ross (1976) no guardaba relación con la obra vigotskiana, se reconoce en la actualidad la posibilidad de entenderlo como una suerte de posible ilustración de los procesos descritos en la ZDP.

En general se reconoce como aspectos que caracterizan este formato:

1. Es una actividad colaborativa conjunta entre sujetos de niveles diferentes de dominio sobre un saber, tareas, etc.
2. La interacción se define por la intención –más o menos explícita– de que el sujeto “novato” se apropie gradualmente del saber del “experto”.
3. El sujeto posee una participación “local” o relativamente simplificada por la asistencia o por la definición de la situación del “experto”.
4. El “experto” puede participar (tomado de Lacasa, et.al., 1994):
 - reforzando o sosteniendo el interés;
 - reduciendo los grados de libertad de la tarea;
 - manteniendo la orientación y sentido global de la actividad;
 - subrayando aspectos críticos de la tarea;
 - controlando la frustración;
 - mostrando vías o alternativas de acción.

Si bien el formato tipo andamiaje puede caracterizar con facilidad a muchas prácticas de crianza, como las de la adquisición del habla o la marcha, como se comprenderá resulta fértil a la hora de dar cuenta de prácticas de enseñanza como las escolares.

Como ha sucedido con las categorías de ZDP e interiorización, la categoría de andamiaje ha sido observada con algún recelo por temor a que colocara cierto énfasis exagerado en las prácticas de tipo instruccional en detrimento de los procesos constructivos de los sujetos.

En tal sentido, pueden reseñarse algunos señalamientos que se han efectuado sobre los “riesgos” o limitaciones que presentaría el uso de la categoría en educación. Entre los riesgos se han marcado:

1. Riesgo de énfasis excesivo en lo instruccional.
2. Riesgo de énfasis en los aspectos reproductivos en detrimento de los productivos o creativos (adultocentrismo)
3. No existiría suficiente claridad conceptual sobre los mecanismos que permiten la creciente autonomía del alumno: internalización, dominio, apropiación, identificación.
4. No existe suficiente análisis de los mecanismos semióticos implicados: prolepsis, reconceptualización, relación entre sentido/significado, etc.

Sin embargo, podría señalarse la potencialidad de la metáfora del andamiaje aún, atendiéndose a las advertencias arriba señaladas. Nótese que si bien las advertencias son oportunas y pueden entenderse en el marco de lo que resultó la recepción pos-piagetiana de la obra de Vigotsky (cf Hatano, 1993), no parecen ser ni escollos inevitables ni rasgos que deban definir per se una práctica andamiada. En contraposición a lo señalado recién, pueden enumerarse aspectos interesantes en ciertos usos de la categoría o atenuantes de lo antes advertido como riesgo:

1. Permite concebir la posibilidad de que el sujeto que aprende se sumerja desde un inicio en una actividad reconocidamente compleja y significativa
2. El dominio creciente del alumno puede extenderse de los contenidos y estrategias a las mismas condiciones del aprendizaje y la enseñanza (objetivos, organización de la actividad, división de roles)
3. Si el soporte o asistencia es *audible* y *visible* (explícito y tematizable) se facilita el control sobre el propio aprendizaje.
4. La apropiación de estrategias o saberes ya existentes no garantiza pero tampoco excluye la posibilidad de una producción creativa: puede ser incluso una condición necesaria para tal producción.

Por ejemplo, existen prácticas por suerte algo frecuentes como las que nos permiten iniciar a los pequeños en la producción de textos aún con un pobre o incipiente dominio del sistema de representación de la lengua escrita. Es el caso de cuando, en la educación inicial, invitamos a la producción de textos a los niños auxiliándolos en la transcripción, lectura y reescritura del borrador producido. Advuértase que

resulta un caso en el que se evita la sobresimplificación de la tarea al extremo de que se pierda su sentido, que era el temor señalado por las perspectivas críticas al uso de la categoría de andamiaje. El niño está inmerso desde un inicio en una actividad reconocidamente compleja, lo que aparece “simplificada” transitoriamente es su participación inicial en tal actividad.

La misma estructura de actividad colaborativa y transitoria, en el sentido de buscar la creciente autonomía, puede describirse en el dominio más avanzado de la escritura misma. Cazden ha sido una de las autoras que ha analizado los intercambios discursivos bajo la figura de andamiaje. Con relación a lo recién descrito es interesante su análisis de los intercambios tanto docente-alumnos, como entre pares al producir textos. En ellos el otro puede obrar de auditorio y colaborar en la toma de conciencia de las características del texto producido y, por ende, de la competencia o autonomía relativa en tal producción (cf. Cazden, 1991).

Otro elemento a destacar es que puede incluirse como objetivo de las propias prácticas andamiadas el hecho de que el aprendiz/alumno se apropie gradualmente de la lógica de los propios procesos de aprendizaje o de la organización escolar misma. Se ha planteado recientemente, por ejemplo, cómo tanto la organización del régimen académico de los estudiantes como el diverso grado de apropiación que posean de él, pueden constituir parte de los obstáculos en una escolarización “exitosa” (Baquero, et. al., 2009b). Con algo de mayor evidencia en el nivel medio de enseñanza, puede registrarse que los alumnos deben regular muchas veces sin apoyatura institucional, por ejemplo, el tiempo dedicado a las asignaturas diversas de acuerdo a las demandas de evaluación para la acreditación, donde se combinan aspectos formalmente instituidos con formas y estilos diversos, cuando no arbitrarios, fijados por los docentes. Es decir, promocionar en una escuela no implica meramente aprender sino distribuir estratégicamente el trabajo de estudio, las inasistencias, las prioridades frente a las asignaturas adeudadas que pueden poner en riesgo el pasaje de año, etc. Esto implica, más allá de apropiarse de los contenidos curriculares y de las estrategias de aprendizaje adecuadas, una comprensión del régimen académico que regula los procesos escolares de enseñanza. No siempre la organización escolar prevé instancias explícitas o “andamiadas” para tal apropiación por parte de los alumnos.

Los matices en el uso e interpretación de la categoría de andamiaje pueden ir ligados, como se señaló, a las maneras de concebir la misma categoría de ZDP y los procesos de interiorización. Los temores señalados sobre el posible uso exageradamente instruccional de la categoría de andamiaje pueden ser atendibles si no se repara en:

que la categoría de ZDP trae un drástico cambio en las unidades de análisis para la explicación psicológica, entendiendo que el funcionamiento intersubjetivo es tanto un precursor genético del funcionamiento subjetivo como una modalidad de funcionamiento psicológico siempre presente y simultánea con la que llamamos subjetiva o individual. Dicho de otra forma, sujeto y situación conforman una unidad inescindible

que la categoría de interiorización puede ser utilizada atendiendo a los reparos de un riesgo “escisionista” entre lo individual y lo social y de los riesgos de una poca cuidadosa atención a los procesos constructivos singulares o subjetivos. Como se sabe una lectura atenta de la categoría más los matices introducidos en la caracterización de estos procesos por autores como Bárbara Rogoff (1994) o James

Wertsch (1988, 1998), enfatizan el carácter reconstructivo, ya señalado por Vigotsky, de los procesos de interiorización y nuevamente el carácter inescindible de las relaciones entre sujeto y situación.

En suma, la búsqueda de las prácticas escolares de una autonomía creciente por parte de los alumnos, requiere, aunque parezca paradójico, de una atención a los procesos iniciales de interacción que dan lugar a este funcionamiento autónomo o pueden dificultarlo o no promoverlo del modo buscado. De la misma manera que en el caso del acceso a las formas de pensamiento “descontextualizado”, su concreción no depende en forma excluyente de supuestas capacidades o atributos presentes o ausentes en los alumnos –a título de atributos individuales– sino, solidariamente, de las condiciones de posibilidad que generen las propias experiencias educativas en las que están implicados los sujetos.

3. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza

El abordaje de los procesos de desarrollo es un tópico, como se sabe, clásicamente abordado desde espacios vinculados a la Psicología Evolutiva. Si bien esto puede traslucir una obviedad, es menos evidente su inclusión en un espacio curricular/disciplinar destinado al desarrollo de una perspectiva psico-educativa. Como se comprenderá de acuerdo a lo recordado en el primer punto de este documento, la inclusión de la temática de los procesos de desarrollo en su relación con los procesos de aprendizaje y de enseñanza se justifica por varios motivos. En primer término, una mirada psicológica “básica” escindida de los procesos educativos concretos no puede dar cuenta de modo adecuado de los problemas de “aplicación”/intervención concretas, pero en segundo término, como se ha visto, tampoco puede dar cuenta de la formulación de una adecuada explicación de los procesos de desarrollo.

Por tanto, la selección de temas propuesta descansa sobre el supuesto teórico de que las prácticas educativas –y las escolares en su especificidad– guardan estrecha relación con la producción de cursos de desarrollo específicos en los sujetos implicados en ellas. De modo que atrapar la dinámica y las explicaciones alternativas acerca de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza resulta un punto crucial a la hora de comprender los efectos y condiciones de las prácticas educativas y el diseño de estrategias de trabajo pedagógico.

Puede ser conveniente sobre el recorte específico de problemas que aparecen al delimitar el tema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza trabajar sobre:

- ciertas definiciones conceptuales que den mayor precisión, aunque más no sea acerca de la polisemia de muchos de los términos utilizados en el campo
- una elección, en cierta forma simultánea, de problemas y perspectivas teóricas y su fundamentación
- la advertencia, señalada con recurrencia, sobre los alcances y límites de los abordajes teóricos

Es importante advertir que las perspectivas teóricas –como ha sido analizado reiteradas veces a propósito de las perspectivas evolutivas– sientan una mirada descriptiva sobre el desarrollo y los sujetos que no carece de efectos normativos/ prescriptivos. Es usual la confusión o no discriminación de estos aspectos tanto en el desarrollo de los autores como en el uso cotidiano de las conceptualizaciones sobre el desarrollo (cf. Burman, 1998; Baquero y Terigi, 1996).

3.1. Sobre la delimitación de ciertos conceptos

Parece adecuado discriminar, como clásicamente hemos hecho, entre procesos de maduración, crecimiento, desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, parece importante poder trabajar con los futuros docentes algunas cuestiones de importancia.

Por una parte, explicitar el carácter polisémico o laxo con que son usados estos términos, incluso, en

el propio contexto académico. Por citar ejemplos de fácil evidencia, es usual hablar de la “madurez” o inmadurez de los sujetos de un modo metafórico, aunque con connotaciones a tomar en cuenta, sin ligarlo en sentido estricto a procesos de naturaleza biológica. Sin embargo, por momentos el uso laxo hace pie en su literalidad y no es poco frecuente sospechar que la apariencia de “inmadurez” deba tener como correlato una suerte de “retraso madurativo”. Piénsese, por ejemplo, en cómo han variado las consideraciones con respecto a cómo ponderar las condiciones adecuadas para acceder a la alfabetización –“estar listo” para aprender a leer y escribir– y cómo entenderlo bajo la figura de la “madurez” o inmadurez lo reduce a sus componentes biológicos en detrimento de los aspectos cognitivos y culturales ponderados con fuerza, por ejemplo, en perspectivas como la psicogenética o sociocultural.

Por otra parte, parece adecuado trabajar sobre la amplitud y precisión necesaria a dar a conceptos tales como desarrollo y aprendizaje. Desde ya, esto requiere, además de un posible paneo descriptivo que ilustre la cuestión, entender que las diferentes perspectivas teóricas no sólo definen y explican de modo diverso estos procesos, sino que, es crucial advertirlo, muchas veces hablan, bajo el mismo término, de procesos o fenómenos diferentes.

Dentro de la amplitud de estos conceptos es bueno advertir sobre los tipos de desarrollo y aprendizaje a que se alude usualmente y que es necesario discriminar. Como hemos intentado revisar o ilustrar hasta aquí, en principio delimitar *aprendizaje* en general y *aprendizaje escolar* o la presencia de desarrollos de tipo “espontáneo” vs promovidos o producidos en contextos educativos, tiene consecuencias de importancia para la formulación misma de objetivos o estrategias educativas.

Más allá de lo presentado hasta aquí, atender por ejemplo, a la diversidad de formas de aprendizaje –incidental, implícito, explícito, “descontextualizado”, vinculado o desvinculado, etc.– permite pensar de modo más fluido tanto la diversidad de los tipos de aprendizaje producidos en la escuela, como los que ocurren en el cotidiano de la vida de los sujetos sin poder ser muchas veces adecuadamente recuperados o valorados.

3.2. Sobre las perspectivas teóricas vs la presentación de problemas. Nuevamente un problema de criterios

Parece conveniente trabajar con los futuros docentes acerca de los criterios que pueden definirse a la hora de abordar tanto problemas particulares en la relación de procesos de aprendizaje y prácticas educativas, como así en cuanto a las perspectivas teóricas a las que puede apelarse.

Con respecto al tipo de problemas a abordar, algunos de ellos resultaron expuestos y discutidos en los apartados previos, pero conviene señalar, nuevamente, la necesidad de ponderar tanto su *pertinencia* como su *relevancia* para el análisis de las prácticas educativas.

Dentro de los problemas a abordar y de los cuales las perspectivas teóricas pueden dar cuenta, en términos relativos o formas variables, pueden encontrarse:

- las características particulares de los procesos de aprendizaje en el contexto escolar
- el problema de la definición de unidades de análisis para su abordaje

- la demanda de trabajo cognitivo particular que presenta la construcción de conocimientos de tipo escolar
- los tipos de interacción y su papel en las diversas formas de construcción cognitiva
- las relaciones particulares entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza
- el problema de la continuidad o discontinuidad/diferencias entre los procesos de construcción de conocimiento en escenarios educativos/escolares o en el desarrollo espontáneo
- el análisis de los procesos de interacción social y los mecanismos de influencia educativa
- la ponderación de los procesos de desarrollo y aprendizaje en escenarios escolares *como formas particulares de apropiación de prácticas culturales*

Los primeros tres puntos fueron fundamentados ya en los apartados anteriores. Conviene recordar aquí que en este apartado o probable unidad de un programa a desarrollar, se propone contemplar, en particular, la *relación* de estos procesos de aprendizaje específicos producidos en escenarios escolares con la naturaleza de las prácticas educativas y los procesos de desarrollo y constitución subjetiva. El recorrido de las diversas perspectivas teóricas es deseable que ofrezca alternativas con respecto a la formulación de adecuadas “unidades de análisis” para el abordaje del aprendizaje escolar. Si bien no parece viable abordar con detalle en la formación de docentes los fundamentos epistémicos y las consecuencias teórico-prácticas que posee el debate sobre esta formulación de unidades, sí parece conveniente analizar su traducción en el *énfasis relativo otorgado a las diferentes formas de interacción en la construcción de conocimientos y la necesidad de atender en su explicación a las características de los escenarios educativos/escolares*.

Es por ello que se propone retomar el análisis de los efectos diferenciales que poseen los diversos tipos de interacción sobre los diversos tipos de construcción cognitiva. Como se señaló, muchas de las construcciones cognitivas de los sujetos, a la manera del desarrollo operatorio o la construcción de procesos tipo 2 en la taxonomía de Rivièrè, o los procesos psicológicos elementales en la clasificación vigotskiana, pueden explicarse, fundamentalmente como efecto de las *interacciones S-O* (sujeto/objeto), *cumpliendo en tal caso las interacciones sociales un papel activante, pero no formante de las mismas*. Por el contrario, si se tratara de ponderar ahora, las particularidades de las construcciones cognitivas de tipo escolar, a la manera de la adquisición de la lengua escrita o el dominio de formas científicas de pensamiento –como el caso de las funciones tipo 3 en la taxonomía de Rivièrè o de los procesos de tipo superior en el marco de la teoría de Vigotsky– se hace relevante y necesario atender a las interacciones sociales para explicar su formación, sin desmedro del papel, de las interacciones S-O.

Si se quiere, las prácticas educativas y en particular las escolares, constituyen *formas específicas de estas interacciones sociales señaladas*. Justamente atender a su especificidad es poder dar cuenta de las particularidades de los procesos psicológicos constituidos, así como de los escenarios capaces de producirlos. Siguiendo con las taxonomías citadas, se trataría de dar cuenta de las particularidades de la constitución de los procesos Tipo 4 en la taxonomía de Rivièrè o los procesos superiores “avanzados” en la de Vigotsky.

Estos problemas, como se desarrolló en el apartado anterior, han sido formulados, en ocasiones, dentro del marco del problema de la continuidad o discontinuidad de los mecanismos que explican los procesos de construcción de conocimiento en el desarrollo espontáneo y, por otra parte, en contextos educativos o escolares (cf Castorina, 1998; Baquero, 2002). Esto es, como se recordará, la necesidad de considerar las continuidades y rupturas que guardan los diversos tipos de construcción cognitiva, tanto sea por el tipo de aprendizaje en juego como por el escenario en que se protagonizan los procesos. Esto ha rematado en sus versiones más polarizadas en la propuesta de pedagogías invisibilizadas –al decir de Bernstein– que valoran las intervenciones implícitas, atentas a acompañar o favorecer el desarrollo espontáneo que se considera condición necesaria –cuando no suficiente– del producido en la escuela o, en el otro extremo, las versiones instruccionales, como las de la enseñanza tradicional que reivindica su carácter visible y explícito y de necesaria ruptura con las formas espontáneas de desarrollo.

Del mismo modo, es en el marco de este problema donde transcurrieron las discusiones clásicas acerca del tipo de *relación establecida entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza*. La discriminación de tipos de procesos psicológicos, como se señaló, de acuerdo con su diferente grado de susceptibilidad a los diversos tipos de interacciones, se vincula con esta relación. Las características particulares de las interacciones en escenarios escolares, si es verosímil la hipótesis de su papel crucial en la explicación del desarrollo producido en estos contextos, ameritan un tratamiento algo más detallado y por eso se propone analizarlo en una unidad o punto relativamente independiente.

Con respecto a los criterios a seguir para la selección de perspectivas teóricas puntuales a efecto de ser trabajadas, pueden atenderse a dos tipos de criterios. Por una parte, puede ponderarse la *pertinencia y relevancia de los desarrollos teóricos para el tipo de problemas que desea abordarse* y fueron en parte enumerados. Por otra parte, puede atenderse, a su vez, a la *vigencia y presencia de las perspectivas en la discusión psicoeducativa actual*, tanto a nivel de nuestro país y región como en los ámbitos internacionales más amplios.

Por otra parte, desde ya, y como se intenta en este mismo documento, las perspectivas presentadas pueden estar ofreciendo una selección de hipótesis de trabajo con las que se acuerda inicialmente y sobre las que se propone un análisis y discusión. En nuestro caso se propone la relevancia de hacer pie en las *perspectivas de tipo genético*, esto es, en las perspectivas que abordan los procesos psicológicos por su modo de formación: tal es el caso de la Psicología Genética de Jean Piaget y los Enfoques Socio-culturales del desarrollo que reconocen cierto origen en la obra de Vigotsky. Interesan también algunos desarrollos de la Psicología Cognitiva útiles para el análisis de los procesos de cambio cognitivo y el aprendizaje escolar.

La elección mencionada de las perspectivas genéticas se funda en su constitución como psicologías del desarrollo de corte explicativo –no meramente descriptivos– y su vigencia y relevancia para el tipo de problemas que acabamos de enumerar. De modo relativamente complementario, o en ciertos casos ofreciendo visiones contrapuestas o alternativas, han ofrecido coordenadas importantes tanto para la discusión teórica como para el desarrollo de estrategias y prácticas psicoeducativas. En ambos casos se tratará de recuperar las tesis interaccionistas en juego y la posibilidad que ofrecen de superación de las perspectivas reduccionistas o escisionistas en la explicación psicológica (cf. Castorina y Baquero, 2005).

Por ejemplo, como puede examinarse con los futuros docentes, los desarrollos de la psicología genética han contribuido, entre otras cosas, al análisis y comprensión de los procesos de construcción cognitiva particulares que se desarrollan frente a los contenidos escolares y han colaborado con el desarrollo de estrategias de enseñanza específicas. De modo análogo, pueden encontrarse en trabajos originarios en los Enfoques Socioculturales o en la perspectiva cognitiva aportes para el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de las interacciones y de problemas como el cambio cognitivo, estrechamente ligado al problema de la enseñanza de las ciencias.

Una alternativa para el abordaje de los temas comprendidos en este apartado es presentarlos a partir del análisis particular de los procesos de construcción de conocimiento específicos. Es decir, trabajar las miradas alternativas, complementarias o eventualmente contrapuestas, que ofrecen las perspectivas teóricas sobre procesos como la alfabetización, la construcción de conocimiento matemático o el problema del cambio cognitivo ligado a la enseñanza de las ciencias. Si bien es un modo de organización atractivo por su punto de partida sobre los contenidos escolares concretos, corre el riesgo, en ciertos casos, de no presentar a las teorías de un modo medianamente sistemático. La presentación ofrecida en este documento sigue una suerte de vía media. Toma como partida los problemas generales presentados al inicio del apartado y propone tratarlos desde los diversos enfoques, ilustrando con los casos de procesos de adquisición de conocimientos particulares. Probablemente esta presentación exima de plantear la mirada de *todas* las perspectivas trabajadas frente a *todos* los problemas ofrecidos al análisis. La selección puede operarse de acuerdo a la especificidad de la formación ofrecida y la complementariedad con otras instancias curriculares de la formación.

En todo caso parece oportuno advertir, como se insistirá en el apartado siguiente, sobre la conveniencia de analizar los alcances y límites de cada perspectiva, pero atendiendo a la necesidad señalada con recurrencia de *no perder la perspectiva molar sobre los procesos de aprendizaje* aún cuando sea legítimo operar recortes particulares. Por ejemplo, el análisis de las prácticas educativas puede ameritar un recorte particular de las relaciones S-O como unidad pertinente de análisis, pero es probable que, de acuerdo al tipo de problema indagado, sea necesario ponderar sus relaciones con el contexto más amplio en donde el proceso de aprendizaje se sitúa. Tal cuestión no refiere sólo a las condiciones “externas” al proceso de aprendizaje que lo influyen; más que eso plantea la posibilidad de complejizar el propio proceso: por ejemplo, alfabetizarse implica una serie de procesos cognitivos complejos advirtiendo la naturaleza representacional del sistema de escritura, pero, *a la vez*, implica un proceso de *apropiación de una práctica cultural compleja, con sus sentidos también múltiples*.⁴

3.3. Sobre los alcances y límites

De modo consistente con lo señalado en el apartado introductorio, se hace necesario reparar con los futuros docentes en la necesidad de *valorar los alcances y límites* de los desarrollos psicológicos a la hora de atrapar las prácticas educativas en su complejidad. Luego de abordar parte de los temas propuestos es esperable que quede claro, al futuro docente, el aporte significativo de estos enfoques obrando, al

decir de Coll, como *herramientas de análisis* de las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje (Coll, 1998).

La idea de *herramienta de análisis* es una metáfora fértil en la medida en que connota la posibilidad de uso de una variedad de herramientas para enfrentar, a su vez, una variedad de problemas existentes. En cierta forma, y sin una postura ecléctica, el estado del arte de los trabajos psicoeducativos, más la complejidad de los escenarios sobre los que debemos intervenir, demandan que ponderemos las herramientas disponibles de acuerdo al rigor de sus abordajes y la pertinencia con respecto al problema a atacar.

Por otra parte, la definición de las perspectivas como herramienta de análisis invita a colocar su papel en un carácter complementario al de otras disciplinas o de la propia pedagogía. Como se desarrolló en el primer apartado, debe atenderse al riesgo habitual de reducir el análisis de los procesos educativos a sus componentes psicológicos o a juzgar suficientes los saberes ofrecidos por la psicología para proceder a la toma de decisiones educativas.

Sobre los límites de una mirada evolutiva clásica

Resulta conveniente recordar los alcances y límites que posee, en particular, el desarrollo de una mirada psicoevolutiva en términos clásicos. La crítica a los enfoques clásicos proviene de la evaluación de varios aspectos. Vale aclarar que un enfoque “clásico” no es necesariamente un enfoque “viejo”. Se trata de modos de concebir al desarrollo en forma naturalizada y normativa, que en ciertos casos pueden hacer pie en lecturas o usos variados de modelos potentes, como por ejemplo el piagetiano y vigotskiano. Aunque pudieran ser opinables estos usos con respecto a la fidelidad de los modelos psicológicos originales, aquí se trata sólo de advertir acerca de los riesgos señalados en estos enfoques (Baquero y Terigi, 1996).

Por una parte, existe el temor a que estos enfoques arrojen una mirada *naturalizada* sobre el desarrollo. Hemos visto arriba la extensión abusiva que puede darse a los procesos de maduración como razón aparente de las dificultades de los sujetos. El temor radica en asimilar en estos modelos los mecanismos que explican el desarrollo con los de la maduración, el crecimiento o la acumulación de experiencias del sujeto, sin apelar a mecanismos específicos de los procesos de desarrollo psicológico.

Por otra parte, muchos trabajos de la psicología evolutiva pueden estar ensayando una *descripción* de los comportamientos frecuentes en los sujetos asociándolos con edades relativas en las que se espera que estos logros del desarrollo se produzcan, pero no ofreciendo un marco *explicativo* adecuado o suficiente para estos cambios.

Otro riesgo señalado es el de no advertir que los enfoques psicoevolutivos son descriptivo/explicativos y, en muchas ocasiones, *normativos a la vez* (Burman, 1998). Esto es, que a la par de ofrecer descripciones y en algunos casos explicaciones de los fenómenos, *prescriben acerca del desarrollo normal o deseable*. Incluso, al decir de Bruner, colaboran en la producción del desarrollo que dicen sólo describir (cf. Bruner, 1988).

Por otra parte, la periodización del desarrollo en etapas o estadios ofrece en ocasiones un marco orientador acerca de las competencias de los sujetos en las diferentes edades que pueden auxiliar para analizar las condiciones o componentes de las prácticas educativas. Sin embargo, como han mostrado por ejem-

⁴cf. Por ejemplo Kalman (2003), y Ferreiro (1991) y sobre la idea de apropiación véase Newman, Griffin y Cole, 1991; Lave, 2001; Baquero y Limón, 2001).

plo, balances ya clásicos como los de Coll con respecto a los usos de la teoría psicogenética en educación –pero mostrando problemas en algunos casos parangonables a los del uso de otros marcos psicológicos– el intento por recuperar este conocimiento sobre los sujetos no carece de problemas (Coll, 1983).

Por una parte, la determinación de los niveles de desarrollo de los sujetos no es una tarea sencilla y suele ser, –como el caso paradigmático de la teoría psicogenética y la determinación de los niveles de desarrollo operatorio de los sujetos– una tarea especializada de los profesionales de la psicología. A su vez, es claro que las edades de adquisición de las nociones exploradas sufren una variación considerable. Lo que es más importante, no siempre es clara la relación entre las competencias, por ejemplo, operatorias de los sujetos y la explicación de los procesos de aprendizaje efectivos, sobre contenidos escolares concretos.

La didáctica de la matemática nos ha ofrecido ilustraciones acerca de la complejidad de esta relación, sin duda no lineal: así como tenemos sujetos operatorios que no obtienen buenos desempeños en la matemática escolar, es decir, cuyo nivel de desarrollo operatorio no es condición suficiente para un aprendizaje exitoso, los más pequeños nos han mostrado que una buena parte de la historia de la apropiación del sistema de numeración y su uso comienza mucho antes de acceder a la noción operatoria de número.

Conviene aclarar que no se intenta mostrar la irrelevancia del conocimiento evolutivo para el problema de ordenar prácticas educativas, sino de marcar los efectos no deseados que puede producir una perspectiva naturalizada acerca de los procesos de desarrollo. Hay una inevitable necesidad de ejercer cierta vigilancia con respecto a los usos de las teorías psicológicas, para evitar una mirada naturalizada y reductiva del desarrollo que impida pensar sobre la complejidad efectiva de las prácticas educativas. Esto puede hacerse siguiendo algunos de los balances con respecto al uso de las perspectivas psicológicas, como se ilustró con el caso de la TPG.

Finalmente, cabe atender a que la propia noción de “estadio”, tan cara a la psicología evolutiva, ha sufrido críticas y revisiones desde las perspectivas atentas a los procesos de desarrollo de “dominio específico”. Como se sabe, la noción de estadio, en sentido estricto, presume además de un orden de sucesión constante, la presencia de una estructura de conjunto –de dominio general– que permite explicar y predecir los comportamientos de los sujetos en términos relativos, en cualquier dominio de conocimiento. Los modelos centrados en la especificidad de dominio sostienen que debe atenderse tanto a procesos generales como, fundamentalmente, a procesos específicos de dominio no reducibles a cambios generales o más o menos simultáneos en todos los dominios (cf. Karmiloff-Smith, 1992)⁵.

Conviene, por último, recordar que, clásicamente, la perspectiva psicológica y en particular la psicoevolutiva parecían dar cuenta de modo suficiente de los procesos de constitución subjetiva o del desarrollo. Existía cierta equiparación entre psicología del niño y psicología “del alumno” o cierta reducción de los procesos de subjetivación a procesos psicológicos relativamente universales. Como se sabe, aún reconociendo la potencia de muchas perspectivas como la psicoanalítica o las reportadas arriba para la comprensión de los procesos subjetivos, se considera, sin embargo, la necesidad de ponderar los procesos culturales y sociales en juego en el desarrollo de formas de identidad tan complejas y cambiantes como las actuales.

⁵ Como se sabe existe una interesante e intensa discusión a propósito del estatus y naturaleza del conocimiento previo, su carácter teórico y su especificidad de dominio (cf. por ejemplo, Castorina, 2007).

4. Algunos problemas de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa

Puede resultar conveniente trabajar con los futuros docentes algunos instrumentos ofrecidos por los trabajos psicoeducativos que pueden resultar de importancia para el análisis de las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje protagonizados en su seno.

Se propone, entre los muchos aspectos posibles de abordar, tres que parecen resultar de relevancia y aparecen con cierta recurrencia en los abordajes específicos de las prácticas escolares. Ellos son el problema de la motivación para el aprendizaje, el análisis de las interacciones en las aulas y alguna aproximación al abordaje del fracaso escolar masivo.

4.1. Sobre la motivación

Como se sabe, el tema de la motivación es un tema abordado clásicamente por las perspectivas psicológicas desde una variedad de posiciones. Sea la perspectiva clásica asociándola a impulsos, rasgos personales o fuerzas internas, la perspectiva conductista atendiendo a su dependencia de los estímulos y recompensas obtenidas o bien, desde la perspectiva cognitiva relativamente dominante, vinculándola a los pensamientos y creencias de los sujetos (cf. Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 2006) o a las pulsiones y deseos en el caso del psicoanálisis (Bleichmar, 1995).

En cualquier caso, parece oportuno atender a los trabajos que vinculan el problema de la motivación con el aprendizaje escolar y sus condiciones. Sobre el problema de la motivación se encontrarán en cierta forma reproducidos los problemas planteados para el abordaje psicológico de los procesos de aprendizaje y desarrollo en general. Por ejemplo, es un tema sensible al problema de la definición de unidades de análisis y susceptible de ser reducido a variables personales sin atender a las particularidades de los escenarios donde los aprendizajes se sitúan. Con ello, según hemos visto, se corre el riesgo, a su vez, de no considerar de modo suficiente las “discontinuidades” entre los procesos de aprendizaje escolar y no escolar. De modo que la percepción habitual de los alumnos como “apáticos” o desmotivados para el aprendizaje –haciendo abstracción de las particularidades, muchas veces, a decir verdad, *poco motivantes* del aprendizaje escolar–, termina leyendo el problema sólo o principalmente como carencia de interés por parte de los alumnos. Curiosamente ese es el problema a explicar más que su causa.

Esto ha deslizado a los propios trabajos cognitivos a poner el problema en diálogo con las perspectivas socioculturales y reconstruir lo más finamente posible las relaciones entre construcciones o procesos personales, la naturaleza de los escenarios y el carácter “dramático” de las situaciones (cf. Huertas, 1997). De allí que cobre relieve en el caso de las prácticas escolares no sólo el abordaje personal del carácter intrínseco o extrínseco o el tipo de orientación a metas –al aprendizaje, a la obtención de recompensas o a la evitación del fracaso, por ej., (Huertas, op.cit) predominante en los sujetos, sino su relación con la lógica escolar/académica, las particularidades del vínculo con los docentes, la identificación relativa con el proyecto escolar, la demanda de trabajo cognitivo del aprendizaje en juego, etc. (cf. Ajello, 2003; Greco, 2007; Perrenoud, 1990; Paoloni et al, 2006)

En cualquier caso es bueno contemplar al desarrollo y las condiciones de la motivación como un problema subjetivo y situacional, a la vez. De modo que no es inverosímil abordar el problema de la motivación hacia el aprendizaje escolar como un problema de apropiación de –o resistencia a– los motivos que las culturas o prácticas sociales poseen para desplegar el esfuerzo personal y también cognitivo, claro, que el aprendizaje escolar demanda. Situado de esta manera, el problema de la motivación para aprender se enhebra con los ya recorridos y con los que se propone analizar a continuación.

4.2. Sobre las interacciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Como se sabe, el tema de las interacciones en el aula ha sido largamente estudiado desde diversas perspectivas. En la formación del futuro docente probablemente importen aquellos abordajes, tanto clásicos como relativamente actuales, que toman el problema particular de su relación con los procesos de aprendizaje y las formas de intervención docente (cf. Coll y Sánchez, 2008).

Dentro de las perspectivas clásicas, pueden encontrarse señalamientos específicos sobre la importancia de atender tanto a las interacciones entre pares como docente-alumnos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Cazden, 1991; Mercer, 1997). En estas perspectivas se resalta cómo la actividad discursiva posee el doble carácter de “vehículo” y objeto de la actividad escolar, así como constituye para los participantes una experiencia social, en el sentido no sólo de establecer una comunicación sino de lo que implica exponer y exponerse, dar signos de la propia identidad, arriesgar respuestas, etc.

El privilegio dado muchas veces a estos análisis resulta comprensible si se atiende a que buena parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela tienen, insistimos, como medio o meta la propia actividad discursiva o la revisión y ampliación de los sistemas simbólicos de los sujetos. Como destacan algunas perspectivas cognitivas o dentro de los enfoques socioculturales del desarrollo, los procesos de enseñanza escolar colaboran con la construcción de sofisticadas formas de trabajo psicológico transmitidas en forma privilegiadamente discursiva y luego “procedimentalizadas”⁶.

Un conjunto importante de trabajos contempla que las interacciones en el aula permiten abordar el problema de la construcción compartida de significados, seguramente, agreguemos, dando una complejidad al problema que probablemente exceda –aunque incluya– los problemas clásicamente “comunicativos”. Esto es, el análisis de las interacciones desde una perspectiva psicoeducativa, nuevamente requiere ser visto a la luz de lo trabajado hasta aquí. Por una parte puede considerárselo como situaciones que auxilian o dificultan los procesos de cambio representacional de los sujetos, pero, a su vez, permiten capturar de un modo más amplio y profundo a la vez, el sentido que ordena las situaciones de interacción en el seno de prácticas y comunidades específicas, como la escolar.

Como se sabe, entre las formas de interacción docente-alumnos descritas con frecuencia se encuentran las secuencias I-R-E (Inicio del docente-Respuesta del alumno-Evaluación del docente). El momento de “evaluación” puede ser diverso en cómo concretarse. Por ejemplo, el docente puede “responder”

⁶ Un ejemplo se encuentra en la caracterización de las Funciones Tipo 4 en la taxonomía de Rivière o la constitución de los procesos avanzados en el marco vigotskiano (Rivière, 2002). En este último caso puede ilustrarse con los procesos de adquisición de conocimientos científicos dentro del problema más amplio del cambio cognitivo, tema pertinente al apartado anterior y recuperable aquí.

simplemente reiterando lo preguntado si se obtuvo una respuesta que, según debe inferir el alumnado, no ha sido satisfactoria. Como se recordará, esta instancia de evaluación ha sido juzgada de importancia cuando es utilizada en realidad como réplica, ajuste o reconceptualización de lo sostenido por los alumnos. Como sostienen Newman et al (1991) se trata de un mecanismo por el cual el docente se *apropia* de las respuestas de los alumnos y las remite al campo conceptual o el modo de conceptualización que se está intentando transmitir a los alumnos. Esto genera una suerte de “como si”, en el sentido de que el docente toma las intervenciones de los alumnos como intentos por responder a los problemas formulados, cuando en verdad, poseer un acuerdo o representación similar sobre el problema, es un producto a arribar más que un punto de partida original. Esto por la presencia inevitable de representaciones múltiples sobre el problema de los diversos sujetos implicados, tanto del docente como de los alumnos.

Se trae a cuenta esta ilustración del interés de los trabajos psicoeducativos por las interacciones en el aula, en este caso por sus formas de diálogo, para hacer notar que la intención de capturar los procesos de construcción compartida de significados posee una complejidad no siempre advertida y reclama, una vez más, atender a diferentes aspectos de las situaciones en las que se enmarcan. Un ejemplo en tal sentido puede darlo el intento por capturar los *mecanismos de influencia educativa* (cf. Coll, Onrubia y Mauri, 2008) puestos en escena en las prácticas escolares. Puede notarse que el abordaje de tales mecanismos reclama, a juicio de los autores, por ejemplo, atender tanto a niveles discursivos como no discursivos de las interacciones. También se considera que deben capturarse los formatos de actividad de la clase, las posiciones relativas de los sujetos, las formas recurrentes, los mecanismos semióticos puestos en juego, etc.

En tal sentido, el análisis de las interacciones y, en particular, de los mecanismos de influencia educativa abrevan, a juicio de los autores citados, en trabajos de diverso origen, aunque en cierta forma concurrentes. Tal es el caso, por ejemplo, de los trabajos sobre los dispositivos de ayuda dentro del estudio de la dinámica de la ZDP como las formas de interacción tipo andamiaje; los trabajos sobre discurso en clase como los de Mercer (cf. Mercer, 1997) o los trabajos en el marco de los enfoques neovigotskianos ofreciendo claves para comprender la lógica de la actividad general en la que se enmarca el problema.

En el plano del análisis de las interacciones entre pares se cuenta con aproximaciones a los efectos diferenciados que poseen las actividades organizadas con modalidad de resolución competitiva o cooperativa, juzgándose el beneficio de la segunda, sobre todo a la hora de promover motivación por el aprendizaje más que por los resultados o recompensas. Pero es bueno notar el espectro de formas de interacción posible entre los estudiantes, con formas transferibles en ciertos casos a las interacciones docente alumnos.

Por ejemplo, recuérdese las formas de interacción entre pares presentadas por Cazden (cf. Cazden, 1991) en su clásico trabajo ya citado. Desde la asunción de roles complementarios –preguntar/responder, orientar/ser orientado, etc.– a las posibilidades que brinda la interacción con otro a la manera de un auditorio –sobre el que se ensaya una suerte de versión borrador de una idea. Como bien señala Cazden promover acertadas interacciones entre pares, como la conversación a la manera de “auditorio” más el ejercicio de roles complementarios, permite varias cosas de relevancia. Por una parte, auxilia la explicitación de argumentos y facilita la escritura –en la difícil tarea de pasar de las formulaciones de

nuestra habla interior a la escritura– con el auxilio del otro, y sus retroalimentaciones. Por otra parte, permite una exposición dialogada que no siempre encuentra oportunidad en la vida escolar y en los hechos, legitima el intercambio de puntos de vista y da concreción a objetivos como el de la integración de identidades y perspectivas diversas. Condensa tanto objetivos cognitivos como sociales.

A la par, como se señala en los trabajos reportados, no debe perderse de vista que desde las perspectivas actuales que enfatizan la necesidad de leer los procesos de desarrollo y aprendizaje como formas crecientes de participación en comunidades de práctica específicas, como variaciones de las formas de comprender y participar en tales situaciones, como la escolar, el análisis de las formas que toman las interacciones entre pares y docente alumno se vuelven críticas (cf. Rogoff, 1997; Lave, 2001). No constituyen condiciones de contorno del aprendizaje sino que ellas mismas, tomadas molarmente en el seno de las prácticas analizadas, son en buena medida el texto del propio aprendizaje. Los sujetos se desarrollan al apropiarse o resistir a las prácticas en las que están implicados y eso sucede en el seno de los procesos de interacción que deben ser leídos en la complejidad de las situaciones analizadas (cf. Wertsch, 1999).

Dentro de las marcas específicas que poseen las interacciones docente-alumno en las escuelas, se ha trabajado particularmente las relativas al problema de la necesaria asimetría existente y la compleja relación con la autoridad. En lo que atañe a la imbricación del problema con la dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje pueden encontrarse desarrollos como los de Tanzarella, atentos a la naturaleza de los vínculos, los etiquetamientos y los efectos de la asimetría (cf. Tanzarella, 2003). Sobre el problema más amplio de las posibilidades del análisis de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la *confianza* en los vínculos y el problema de la *autoridad* pueden consultarse, también, los trabajos de Lawrence Cornu (cf. Cornú, 1999; Greco, 2007).

Estas últimas temáticas impactan sobre lo referido a la posibilidad de obtener o no identificaciones de los sujetos con las prácticas escolares, con la posibilidad de su apropiación al fin.

4.3. Sobre el fracaso escolar masivo y el problema de la educabilidad

Parece conveniente en la formación del futuro docente introducir brevemente este problema y probablemente en este lugar del tratamiento de los temas. Como en los demás temas recorridos, a riesgo de ser insistentes, conviene advertir la necesidad de su abordaje en función del recorrido de problemas y perspectivas teóricas ensayado. De este modo, una primera advertencia debería pasar por la necesidad de desarrollar una mirada no reductiva del problema (cf. Baquero, 2007b).

Conviene delimitar el problema del llamado “fracaso escolar” –aunque el término no es feliz en sus connotaciones posee la claridad que no poseen los eufemismos– en tanto fracaso escolar masivo (cf. Lus, 1995). Esto es, se trata de un problema que afecta masivamente a la población y que no parece reductible a una suma de fracasos individuales, aunque se exprese de esa manera y se lo intente significar y explicar como tal. Se trata de dar cuenta de los índices que hacen a la repitencia, la deserción, la “sobreedad” de las poblaciones, los bajos rendimientos, como indicadores preocupantes de este fenómeno.

El recorrido por las diversas perspectivas y, sobre todo, el debate en torno a las unidades de análisis adecuadas para el abordaje del aprendizaje escolar, exigen mayor sutileza en las explicaciones ensayadas. Advierten sobre el riesgo de confundir el lugar donde se constata un efecto como el no aprender –obviamente en los sujetos– con el lugar donde radicaría su causa –habitualmente atribuida a un déficit que portaría el alumno. Las perspectivas interaccionistas reclaman advertir que tanto el desarrollo y aprendizaje logrados como los frustrados, son efecto de las interacciones, tanto S-O como de las producidas en la actividad intersubjetiva mediada semióticamente, para atrapar más específicamente las particularidades de la lógica escolar.

Es por ello oportuno recuperar con los futuros docentes lo trabajado en otros espacios curriculares que permita atrapar el carácter histórico y específico que tomaron los procesos de escolarización masiva y atender al hecho de que su formato graduado y simultáneo, por ejemplo, no expresó necesariamente el ideal de una enseñanza más eficiente desde el punto de vista cognitivo. En verdad pareció aunar una voluntad disciplinante sobre los niños de sectores populares y resolver el tema de la organización razonable de una oferta masiva, más que una búsqueda prioritaria de aprendizajes cognitivos prontos (cf. Querrien, 1983).

Por ello se requiere gran cuidado en el tratamiento del tema de las sospechas sobre la “educabilidad” de los sujetos de sectores populares ante la aparente autoevidencia de que fracasan por su misma condición de pobreza. Deberían revisarse con cuidado las relaciones entre las *posibilidades* de aprendizaje de los sujetos y las características específicas de las prácticas educativas/escolares en juego. De lo contrario, como se ha sugerido en otros sitios, a la hora de explicar el fracaso se perpetra una *falacia de abstracción de la situación*, por no ponderar el carácter situacional de todo proceso de desarrollo y aprendizaje. Se confunde la impotencia para producir cambios o aprendizajes con una incapacidad de los sujetos, como si las capacidades subjetivas y los pronósticos sobre el aprender pudieran ponderarse haciendo abstracción de las situaciones de aprendizaje específicas, al fin políticas (Baquero, 2008).

En sentido estricto, el tema del fracaso escolar masivo o el de la “educabilidad” no debería ser de tratamiento prioritario en este espacio curricular, en el sentido de que nada hace presumir que se trata de un problema de mayor relevancia para la psicología educativa que para la pedagogía o la didáctica. O, para ser más estrictos, si se trata de un problema relevante para el campo psicoeducativo no lo es porque amerite el uso de una estrategia clínico-individual de detección de problemas, sino, por su carácter masivo y su enclave en la naturaleza particular de las prácticas escolares que son susceptibles de ser analizadas desde los marcos propuestos.

Capítulo 2

Propuesta tentativa de objetivos y de formulación de contenidos

Objetivos del Módulo

- Analizar las relaciones entre Psicología y Educación y sus efectos sobre las prácticas de escolarización
- Analizar las particularidades de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos en el régimen de trabajo escolar
- Comprender las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas

Objetivos específicos

- Analizar el problema de la motivación en el contexto particular de las prácticas escolares
- Analizar las formas de interacción social en el salón de clase y su relación con los procesos de construcción de conocimientos
- Proponer marcos de análisis alternativos para problemas como el fracaso escolar masivo y la discusión en torno a la noción de “educabilidad”

Propuesta de contenidos

1. Psicología y Educación

Las relaciones entre Psicología y educación. Algunos problemas en la historia de las relaciones: aplicación y reduccionismo. Sus efectos sobre la toma de decisiones psicoeducativas. La necesidad de atender a las especificidades de los procesos educativos y escolares. La tensión entre la homogeneidad y la atención a la diversidad en la enseñanza escolar moderna.

2. Aprendizaje y aprendizaje escolar

El aprendizaje como proceso complejo y diverso. Las particularidades del aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Sus diferencias y relaciones. La interacción social como factor activante o formante del desarrollo.

El impacto cognitivo de la escolarización. Algunas caracterizaciones de este impacto en los enfoques socioculturales y cognitivos (p.e. los PPS avanzados, en Lev Vigotsky y las Funciones Tipo 4 en la obra de Rivière).

Algunos criterios de progreso en el aprendizaje escolar: el desarrollo de formas “descontextualizadas” de uso de los signos y la creciente autonomía. Análisis de los dispositivos tipo “andamiaje”.

3. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza

Problemas y perspectivas teóricas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. De las pedagogías implícitas y explícitas. Revisión de las perspectivas evolutivas. Crítica a las visiones naturalistas del desarrollo. El concepto de estadio y su revisión. La tensión entre dominio general y específico en el desarrollo.

Las miradas centradas en el sujeto, la interacción y el desarrollo: la perspectiva psicogenética. El balance acerca de los usos educativos de la TPG.

Algunos aportes de la perspectiva cognitiva del aprendizaje: de los trabajos de Ausubel a las diversas formulaciones del cambio cognitivo. Algunas implicancias para la enseñanza de las ciencias.

Las miradas centradas en la actividad intersubjetiva y la mediación semiótica: los enfoques socioculturales sobre el aprendizaje y el desarrollo. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia “cognitiva” y social a la vez. El desarrollo y el aprendizaje como formas de apropiación de prácticas culturales

Alcances y límites de las perspectivas psicológicas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

4. Algunos problemas de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa

El problema de la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado. La motivación desde las perspectivas psicoeducativas. Necesidad de revisión de algunos supuestos.

Las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La variedad de modalidades de interacción: interacciones docente-alumnos y entre pares. Interacción y cambio cognitivo. Los mecanismos de influencia educativa.

Otros aspectos de las relaciones docente –alumno en el dispositivo escolar. Asimetría y autoridad. Su influencia sobre la motivación y las posibilidades de apropiación e identificación.

Concepciones sobre el fracaso escolar masivo: de la hipótesis del déficit a la comprensión de las relaciones entre sujeto y escuela. Las sospechas sobre la educabilidad de los alumnos de sectores populares. La educabilidad como capacidad de los individuos y la “educabilidad” como propiedad de las situaciones educativas. De la evaluación de la capacidad a la construcción de posibilidad.

Bibliografía trabajada en la confección del módulo

Ajello, A. M. (2003), "La motivación para aprender", en Pontecorvo, C. (coord.) *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid: Ed. Popular.

Baquero, R. (1996), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2001), "Ángel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en Rosas, R. (ed.): *La mente reconsiderada: En homenaje a Ángel Rivière*. Santiago: Psykhé Ediciones.

Baquero, R. (2007), "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar", en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar. Serie educación*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

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

Baquero, R. (2008), "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas", en Baquero, R.; Pérez, A. y Toscano, A. (comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 2008.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996), "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas", en: *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional* Vol. IV (2) N° 14, Bogotá.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996b) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos* N° 2.

Baquero, R. y Limón, M. (2001), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Ed. UNQ.

Baquero, R.; Cimolai, S. y Lucas, J. (2009), "De la aplicación a la implicación. Algunos problemas de las relaciones entre psicología y educación en la configuración de la investigación psico-educativa", V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, Universidad del Comahue, Cipolletti, 21 a 23 octubre 2009.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009b), "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de caso en el área metropolitana de Buenos Aires", en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*. Número Monográfico: *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*.

Berliner, D. C. (1993), "The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice", in T. K. Fagan and G. R. Vanden-Bos (eds.), *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bleichmar, S. (1995), "Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva", en Schlemenson, S. (comp.): *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.

Burman, E (1998), *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*, Madrid: Ed. Visor.

Castorina, J. A. (1998), "Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética", en VV.AA.: *Piaget en la educación*, México: Paidós.

Castorina, J. A. (2007), "El cambio conceptual en psicología", en: Castorina, J. A.: *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005), *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Cazden, C. (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

Coll, César (1983), "Las aportaciones de la Psicología a la Educación. El caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares", en Coll, C.: *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid: Siglo XXI.

Coll, César (1983b), "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en Coll, C.: *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid: Siglo XXI.

Coll, César (1990), "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación", en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid: Alianza.

Coll, C. (1998), "La Teoría Genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula", en VV.AA.: *Piaget en la educación*, México: Paidós.

Coll, C. y Sánchez, E. (2008), "Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en *Revista de Educación*, 346, mayo-agosto 2008, pp. 15-32.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri T. (2008), "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", en *Revista de Educación*, 346, mayo-agosto 2008, pp. 33-70.

Cornu, L. (1999), "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.

Ferreiro, E. (1991), "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización", en *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. CEAL.

Greco, M. B. (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.

Hatano G. (1993), "Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition", en Forman, E.; Minick, N. y Addison Stone, C.: *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, NY: Oxford University Press.

Huertas, J. A. (1997), *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Kalman, J. (2003), "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, N° 17, pp. 37-66.

Karmiloff-Smith, A. (1992), *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza.

Lacasa, P., Martín del Campo, B. y Méndez, L. (1994), “Escenarios interactivos en la relación niño-adulto”, en Rodrigo, M. J., *Contexto y desarrollo social* (pp. 79-116). Madrid: Síntesis.

Lave, J. (2001), “La práctica del aprendizaje”, en Seth Chaiklin y Jean Lave: *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.

Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós.

Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*. Col. Temas de Educación. Barcelona: Paidós,

Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991), *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.

Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., Donolo D. y Chiecher A. (2006), *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Serie Psicología Educativa. Río Cuarto: EFUNARC.

Perrenoud, Ph. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006), *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*, Madrid: Pearson.

Pozo, J. I. (2001), *Humana mente: el mundo, la conciencia, la carne*. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (2002), “La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional”, en *Investigações em Ensino de Ciências* Vol. 7 N° 3, diciembre 2002.

Querrien, A. (1983), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid: La Piqueta.

Rivière, A. (1983): “¿Por qué fracasan tan poco los niños?”, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 103-104, julio-agosto. Barcelona.

Rivière, A. (2002) “Desarrollo y educación: El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano”. En A. Rivière, *Obras escogidas*. Madrid: Panamericana.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999), “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo” en Pozo, J. I. y Monereo, C., *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana.

Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Tanzarella, M. (2003), “La relación profesor-alumno”, en Pontecorvo, C. (coord.) *Manual de Psicología de la Educación*, Madrid: Ed. Popular.

Terigi, F. (2007), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Van Oers, B. (1998), “The Fallacy of decontextualization”, en *Mind, Culture and Activity*, Volume 5, Issue 2 April 1998, pp. 135-142.

VV.AA. (2004), “Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”, en *Novedades Educativas*, N° 168, noviembre 2004, pp. 18-31, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Wertsch, J. (1988), *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1999), *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique.

Wood, D. J.; Bruner, J. S. y Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, en *Journal of Child Psychology*, 17, pp. 89-100.

**Serie “Aportes para el
desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

