

RELACIONES ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO: MODELOS TEÓRICOS E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS. AGENDA DE PROBLEMAS EPISTÉMICOS, POLÍTICOS, ÉTICOS EN EL CRUCE DE FRONTERAS ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

The relationship between learning and development: theoretical models and educational implications. Agenda of epistemic, political and ethical problems, crossing the boundaries between Psychology and Education

Cristina Erausquin y Verónica Zabaleta
cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata | Universidad de Buenos Aires |
Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC)

Resumen

El presente trabajo analiza los modos en que se han conceptualizado las relaciones entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje y su relevancia para el campo de la Psicología Educativa. Considera las implicancias educativas, epistémicas, éticas y políticas que el modo de abordar dicha relación supone. La Psicología Educativa se organizó históricamente hacia principios de siglo XX, como resultado del intento de utilizar el conocimiento psicológico para fundamentar prácticas educativas, particularmente, las vinculadas a los aprendizajes escolares. Las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, el desarrollo y la medición de las diferencias individuales parecieron particularmente interesantes para fundamentar la toma de decisiones en educación. Los problemas que esto trajo aparejado han sido analizados en términos de aplicacionismo y de reduccionismo. Las teorías psicológicas de Jean Piaget y Lev Vygots-

tky van a constituirse en marcos teóricos que tendrán derivaciones educativas, las que deben comprenderse en el contexto de los problemas y los interrogantes que dan origen a ambas perspectivas.

Una temática particularmente relevante en la agenda de la Psicología Educacional, lo constituye el tema de la direccionalidad y la universalidad de los cambios en el desarrollo: ¿sigue el desarrollo humano un curso único y universal o son posibles caminos múltiples y diversos? Categorías teóricas propuestas por James Wertsch (1933) posibilitan un análisis crítico de las jerarquías genéticas y la comprensión de diferentes perspectivas sobre la heterogeneidad. Este tema adquiere sentido en el cruce de fronteras entre psicología y educación por la carga valorativa, normativa y prescriptiva que las teorías del desarrollo y del aprendizaje conservan en relación con las prácticas educativas posibles. Se entrama directamente con discusiones en torno a la educabilidad de los sujetos, el fracaso escolar, las políticas de inclusión y la delimitación de unidades de análisis de la intervención psicoeducativa.

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo, educación, escolarización

Abstract

The current work analyses the ways that the relationship between the processes of learning and development have been conceptualized and their relevance for the Educational Psychology field. It focuses on the educational, epistemic, ethical, and political implications that the way of addressing that relationship involves. The Educational Psychology was historically organized at the beginnings of the twentieth century, as the income of the intentionality of using psychological knowledge to found educational practices, and, particularly, the practices linked to school learnings. The psychological theories of learning, development and of the measurement of individual differences seemed particularly interesting to support decision making in Education. The problems that those suppositions generated have been analysed in terms of applicationism and reductionism. The psychological theories of Jean Piaget and Lev Vygotsky constituted theoretical frames with educational derivations, that must be understood in the context of the problems and the questioning that give rise to both perspectives. A particularly significant subject in the Educational Psychology agenda is the directions and the universality of

the changes in development: does the human development take universal and only path or multiple and different paths are possible? Theoretic categories proposed by James Wertsch elicit a critical analysis of genetic hierarchies and the understanding of different perspectives of heterogeneity. The subject makes sense in the boundary crossing of psychology and education because of the value judgements and the normative and prescriptive load that development and learning theories keep, in relation to the possible educational practices. It is directly entwined with the debates about the possibility of being educated that people have, the school failure, the inclusion policies and the delimitation of units of analysis in the psycho-educational intervention.

Keywords: learning, development, education, schooling

1. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación

Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo constituyen una temática compleja y controvertida en el campo de la Psicología Educativa, campo que se organizó históricamente hacia principios de siglo XX, como resultado del intento de utilizar el conocimiento psicológico para fundamentar prácticas educativas, particularmente, las vinculadas a los aprendizajes escolares. Así, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la construcción de test, el estudio de los procesos de aprendizaje y la Psicología evolutiva, constituirán tres áreas de investigación psicológica que, en los orígenes de la Psicología Educativa, se considerarán una base excluyente para la Pedagogía y, más adelante, también para la didáctica (Coll, 1995; Terigi, 2009). Es decir, que los conocimientos elaborados en el marco de una incipiente disciplina científica como lo era la Psicología se consideraron particularmente significativos para promover los aprendizajes escolares, el desarrollo de los sujetos y abordar sus potenciales dificultades. Sin embargo, el modo de entender la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo, lo que se constituirá en una preocupación central para la educación, se verá influenciada por la teoría psicológica a la que se apele.

El hecho de que la Psicología fuese convocada por la educación como ciencia de los fundamentos permite delimitar algunas cuestiones problemáticas. En principio, hay un problema en el hecho de que las rela-

ciones entre Psicología y Educación se hayan planteado de manera directa, descuidando la consideración de los límites entre las disciplinas y la especificidad de sus respectivos campos. Este problema, de carácter epistémico, ha sido conceptualizado en términos de aplicacionismo. El aplicacionismo implica utilizar (extrapolar) los resultados de la investigación psicológica básica para resolver problemas educativos o tomar decisiones pedagógicas, sin considerar las peculiaridades del ámbito de aplicación (Coll, 1995; Coll y otros, 1998; Baquero, 2006).

Una perspectiva alternativa, propone que la Psicología Educacional no se limita a trasponer al ámbito educativo el conocimiento ya elaborado por la investigación psicológica, sino que realiza contribuciones originales teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los principios psicológicos y las características de los procesos educativos. Es una disciplina con programas de investigación, con objetivos y contenidos propios. Por esto se la ha conceptualizado como una disciplina puente. Entendida así, mantiene estrechas relaciones con el resto de las disciplinas psicológicas, pero son unas relaciones muy alejadas de la extrapolación pura y simple de leyes, principios y teorías a partir de la investigación psicológica básica. Son relaciones de interdependencia e interacción. Incluye conocimientos específicamente referidos al ámbito de aplicación, es decir, a las prácticas educativas (Coll, 1995; Coll y otros, 1998).

Es interesante retomar la crítica histórica que plantean Ricardo Baquero y Flavia Terigi (1996) en tanto proponen ir más allá de la crítica al aplicacionismo esbozada más arriba, señalando el papel crucial que los procesos de constitución de la infancia moderna y de la escolarización han tenido en la producción de teorías del desarrollo. A su vez, los modelos psicológicos en el ámbito educativo tienen un carácter claramente normativo/prescriptivo y productivo (operador y dador de sentidos) de la infancia moderna. Esto se vincula con el carácter estratégico que se le reconoce al saber psicoeducativo (Baquero, 2002).

Asimismo, puede señalarse un segundo problema en el hecho de que la Psicología a la que se apela está formateada en sus saberes disciplinares y en sus prácticas específicas por la escisión sujeto-situación que fue característica de la Psicología Educacional de la primera mitad del siglo XX (Baquero & Terigi, 1996). Bajo estas condiciones, la relación psicología-educación conduce a una lectura de las diferencias

en el desempeño escolar como deficiencias medibles sobre la base de una matriz evolutiva lineal y de curso único, operándose un doble reduccionismo: “al sujeto” y “del sujeto”. El reduccionismo puede entenderse como la ponderación exagerada de un componente de una explicación compleja en detrimento de otros componentes relevantes. El reduccionismo “al sujeto” implica considerar al fracaso escolar como responsabilidad o elección del individuo, o del ambiente social extraescolar que él porta, en lugar de situarlo en la relación entre sujeto y situación educativa. Por su parte, el reduccionismo “del sujeto” supone concebir al aprendizaje en una sola dimensión del sujeto, la mental, escindida de la emocional, la corporal y de la acción (Baquero 2006). En contraste, pueden encontrarse -también tempranamente- posiciones interaccionistas, sistémicas. Sin embargo, no son éstas las perspectivas que fundamentan los saberes psicológicos que ingresan al campo educativo en las etapas iniciales de la escolarización (Terigi, 2009).

Durante un período que podría situarse aproximadamente entre 1960 y 1980, la teoría genética elaborada por Jean Piaget y sus colaboradores, desempeñó un papel decisivo para la investigación pedagógica, para las innovaciones en educación e incluso para las reformas de los sistemas educativos. A partir de la segunda mitad de la década de los setenta, sin embargo, la teoría genética entró en una fase de pérdida progresiva de influencia en educación y otras teorías, entre las que podrían situarse los enfoques inspirados en la obra de Lev Vygotsky, los cuales comenzaron a disputarle el protagonismo que detentaba hasta ese momento, no sin sus propias limitaciones y dificultades (Coll y otros, 1998).

Se ha considerado como una nota distintiva del estado del campo psicoeducativo de fines de siglo pasado y principios del siglo XXI, la existencia de un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Esto refiere a lo que puede denominarse giro contextualista o situacional (Baquero, 2002; Pintrich, 1994), perspectiva que, aún en su dispersión, ha conllevado una fuerte crítica a aspectos centrales del paradigma clásico. En primer lugar, visibiliza una triple naturalización: la del alumno y sus procesos, la del espacio escolar y sus prácticas y la de las intervenciones psicoeducativas. En segundo lugar, cuestiona la adopción de una perspectiva sustancialista de la subjetividad, basada en la ilusión de que es posible describir atributos inherentes a los

sujetos e independientes de las situaciones. En tercer lugar, abre la discusión con modelos de desarrollo que presuponen una matriz evolutiva de curso único y con las perspectivas aplicacionista y reduccionista en el abordaje de las relaciones entre Psicología y Educación.

Muchos de estos planteos toman como punto de partida algunos de los desarrollos de la psicología de Vygotsky. Algunas de las premisas vi-gotskianas tomadas para una agenda de problemas refieren a: a) la discusión en torno a las unidades de análisis para abordar el problema del desarrollo; b) la discusión sobre la diversidad y la dirección de los procesos de desarrollo; c) la relación de inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo; d) la posibilidad de concebir a la práctica pedagógica como práctica de gobierno del desarrollo (Baquero, 2002).

2. Problemas de agenda psico-educativa en el marco de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo

a. Acerca de las interacciones en juego

El análisis de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje adquiere particular relevancia en el marco de la Psicología Genética de Jean Piaget y de la Psicología sociohistórica de Lev Vygotsky en tanto que ambas, aún en sus diferencias, adoptan un enfoque genético que implica abordar las estructuras intelectuales o los procesos psicológicos por su modo de constitución (Baquero & Terigi, 1996; Baquero, 2001). Asimismo, pueden considerarse como dos marcos teóricos que han tenido una inmensa influencia en la teoría y la práctica educativas.

El modo en que las relaciones entre aprendizaje y desarrollo se plantean en ambas perspectivas debe considerarse a la luz de los problemas e interrogantes que dan sentido a sus indagaciones (Castorina, 1996). Los cuestionamientos básicos de Piaget sobre el desarrollo cognitivo se vinculan a una problemática epistemológica relativa a los mecanismos que explican la construcción del conocimiento, fundamentalmente, el científico. La Psicología Genética, por lo tanto, se constituye en una disciplina auxiliar de la Epistemología Genética e investigará cómo pasa el sujeto de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento. El programa psicológico piagetiano se enfocará en lo que se denomina el sujeto epistémico, que se diferencia del sujeto individual o psicológico. El sujeto epistémico refiere a aquello que tienen en común sujetos que

atravesan el mismo nivel de desarrollo, más allá de sus diferencias individuales. En cambio, el sujeto psicológico refiere a lo que es propio de cada individuo. Al centrarse el enfoque en el sujeto epistémico, sus análisis considerarán particularmente los aspectos universales del desarrollo cognitivo (Baquero & Limón Luque, 2001).

En el contexto de la teoría, la acción ocupa un lugar privilegiado en tanto es constitutiva de todo conocimiento e involucra un vínculo indisoluble entre el sujeto y el objeto. Las acciones no suceden al azar, sino que tienden a repetirse, a regularizarse y a generalizarse. A esto alude precisamente el concepto de esquema, en tanto conjunto de acciones organizadas susceptibles de repetirse ante situaciones semejantes (Delval, 1985). Constituye un marco asimilador que permite comprender la realidad, es decir, atribuirle significación (Coll, 1983). César Coll (1999) retoma el concepto de esquema como unidad de análisis del pensamiento en la teoría piagetiana. Los esquemas, reflejos en el momento del nacimiento, se convertirán luego en esquemas de acción, en esquemas representativos y finalmente, en operaciones (concretas y formales). Tales estadios poseen un orden de sucesión fijo por lo que los superiores suponen la reorganización y enriquecimiento de construcciones previas. Cada uno (sensorio-motriz, operatorio concreto y operatorio formal) presupone la existencia de una estructura diferente que implica un modo peculiar de adaptarse a la realidad y resolver problemas. Una estructura es una totalidad organizada de esquemas que respeta determinadas leyes o reglas (Coll, 1983). La discontinuidad estructural es posible gracias a la puesta en marcha de un conjunto de mecanismos que se conservan a lo largo del desarrollo y que remiten a los aspectos funcionales de la teoría. La asimilación y la acomodación son dos conceptos complementarios, centrales en la explicación del desarrollo de las estructuras cognitivas. Aluden al interjuego entre la modificación del sujeto por acción del objeto y la modificación del objeto por la acción asimiladora del sujeto. Ambos procesos mantienen una relación dialéctica que da lugar a la adaptación, en tanto equilibrio entre asimilación y acomodación.

La teoría de la equilibración, que constituye uno de los últimos desarrollos de Piaget antes de su fallecimiento en 1980, intenta especificar los aspectos dinámicos y funcionales del desarrollo de las estructuras. Se concibe como un proceso que conduce a ciertos estados de equilibrio,

pasando por múltiples desequilibrios y reequilibraciones (Fairstein & Carretero, 2002).

Un interrogante central relativo al tema que nos ocupa es, ¿qué problemas particulares se presentan en el abordaje del aprendizaje dentro de un programa psicológico orientado epistemológicamente y centrado en los aspectos universales del desarrollo cognitivo? (Baquero, 2001). En principio, puede señalarse siguiendo a Castorina (1996) que una hipótesis central es la de la existencia de una continuidad entre el proceso "espontáneo" de desarrollo y el proceso de aprendizaje. Es clásica la diferenciación entre aprendizaje en sentido estricto y en sentido amplio en el marco de la teoría. En el primer caso se hace referencia a un resultado (conocimiento o performance) adquirido en función de la experiencia a lo largo del tiempo. En el segundo, se alude a la conjunción de los aprendizajes en sentido estricto y los procesos de equilibración, los que constituyen un proceso funcional de conjunto que tiende a confundirse con el desarrollo (Baquero & Limón Luque, 2001).

En el abordaje del aprendizaje por parte de la teoría psicogenética pueden delimitarse diferentes etapas. La primera, situada en la década del cincuenta, está centrada en la disputa con el empirismo y lo que se intenta mostrar es que no existe una lectura directa de la experiencia sino una organización subjetiva de ella. Se destaca, entonces, el carácter constructivo de los aprendizajes. Una segunda etapa se propone indagar si la organización lógico-matemática que subyace a todo aprendizaje puede adquirirse según los mecanismos de la ejercitación y el refuerzo, clásicamente descriptos por la psicología del aprendizaje. Aquí la conclusión es que, para utilizar los datos de la experiencia, es necesario comprenderlos o asimilarlos a estructuras preexistentes. Esto implica que la construcción de estructuras intelectuales, lo que constituye el interés principal de la teoría, depende no del aprendizaje en sentido estricto sino de los mecanismos del desarrollo espontáneo.

En una tercera etapa, el interés se centra en responder al interrogante de si es posible modificar el nivel estructural del sujeto en una situación de aprendizaje que apele al mecanismo espontáneo del desarrollo intelectual. Esta etapa está vinculada al desarrollo de la teoría de la equilibración y se centró en el papel de los conflictos en el desarrollo cognitivo y los ciclos de desequilibración y reequilibración. En una cuarta etapa, la

indagación pasó a centrarse en los aspectos funcionales de los conocimientos, es decir, el modo en que se actualizan en situaciones concretas las posibilidades generales de un sujeto. En este caso, el planteo resulta más sensible a las características de la situación en la que sujeto se encuentre y a las particularidades de la tarea y del contenido. Esto acerca la indagación a un sujeto psicológico que podría ser, por ejemplo, el sujeto concreto, típicamente el alumno, en una situación escolar.

Coll (1983) se pregunta por el grado de pertinencia del modelo de equilibración para analizar el proceso de apropiación de conocimiento en el contexto de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Considera que si bien el modelo puede resultar pertinente para abordar ese proceso es necesario contemplar, en el intento de aplicación de la teoría, algunas salvedades y también limitaciones. La unidad de análisis piagetiana, el esquema, es una unidad de análisis diádica que supone la interacción entre un sujeto y un objeto. En el contexto escolar no se trata, como en el marco de la teoría psicogenética, de la construcción de esquemas operatorios generales, sino que el problema es la construcción de esquemas de conocimiento sobre contenidos particulares, seleccionados en el marco de los diseños curriculares como saberes significativos que deben ser enseñados y aprendidos. Considera que un esquema de conocimiento es "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad" (1983: 194). Es decir que el niño, por ejemplo, posee una representación de los órganos de su propio cuerpo, de su localización, sus funciones y su funcionamiento, antes incluso que la escuela proceda a una enseñanza sistemática de la anatomía y la fisiología humana. Si bien puede afirmarse que el grado de complejidad y coherencia de esas representaciones depende de la competencia intelectual de la persona, es decir, de la organización o estructuración de su pensamiento, sólo depende parcialmente ya que otros factores como, por ejemplo, la experiencia con ese objeto particular de conocimiento, cumplen también un papel crucial. Este tipo de esquemas, a diferencia de los descriptos clásicamente por la teoría psicogenética, no se constituyen espontáneamente por el interjuego de la asimilación y la acomodación, de los estados de equilibrio, desequilibrio y reequilibración, sino que suponen la voluntad e intencionalidad de alguien de

intervenir en su construcción y en esto reside precisamente el sentido mismo del aprendizaje escolar y el papel mediador del docente. Este reconocimiento, ha llevado a la definición por parte de algunos autores enmarcados en la tradición, de unidades de análisis triádicas en las que entre el sujeto y el objeto de conocimiento se sitúa al docente.

La mala interpretación de estos aspectos de la teoría que desarrollamos dio lugar a un planteo constructivista espontaneísta en educación, por lo que se llegó a interpretar que la actividad que produce el aprendizaje en el alumno es sólo aquella que él realiza libre y espontáneamente sobre el objeto de conocimiento. Se considera que el conflicto entre los esquemas del sujeto y el objeto de conocimiento ocurre por factores endógenos y la intervención pedagógica estaría solo destinada a crear un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo. Delia Lerner argumenta en contra de estas posiciones, enfatizando la importancia de la elaboración cooperativa del conocimiento en el ámbito escolar y la relevancia que la Psicología Social Genética adjudica a los factores sociales en la construcción del conocimiento. Respecto al lugar del docente, la autora formula el siguiente problema:

[...] cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte de los niños, para conducir el proceso de aprendizaje hacia la reconstrucción de conocimiento válido, para legitimar el derecho de los alumnos a reelaborar el conocimiento, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones, aunque sean erróneas (Lerner, 1996: 93).

Agrega que la postura denominada *laissez-faire* o “pedagogía de la espera”, que condena al maestro a permanecer pasivo mientras el niño intenta construir conocimiento, es incompatible con los aportes de la teoría psicogenética.

Otro tipo de planteo es el que se conoce como el del desfase óptimo, según el cual la intervención pedagógica se liga al diseño de situaciones que deben permitir un grado óptimo de desequilibrio entre los esquemas del sujeto y el objeto de conocimiento, es decir, que deben superar ligeramente su nivel de comprensión, pero no tanto como para estar muy alejadas de las posibilidades de comprensión del sujeto. Esta

postura se puede vincular a la idea de corte aplicacionista que considera que es posible el desarrollo operatorio como objetivo educativo. Sin embargo, también se le reconoce a esta postura abordajes significativos vinculados a la adquisición de ciertos contenidos escolares, como el aprendizaje del lenguaje escrito y la matemática (Baquero, 2001; Fairs-tein & Carretero, 2002).

La Psicología sociohistórica elaborada por Lev Vygotsky partirá de problemas e interrogantes diferentes a los presentados en el caso de la teoría psicogenética. Esto dará lugar a un modo también distinto de abordar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y a otro tipo de problemas derivados del uso educativo de la teoría. En principio, puede afirmarse que le interesaba la educación. Fue profesor toda su vida, tenía un vivo interés teórico sobre temas relacionados con la pedagogía, y abarcó tanto la educación normal como la especial. También le interesaban la literatura y el arte. Estos variados intereses lo llevan a investigar acerca de las funciones psicológicas que están implicadas en la creación cultural. Los intereses psicológicos de Vygotsky nacieron, entonces, de una preocupación anterior, más primaria por la génesis de la cultura, de forma semejante a cómo los intereses psicológicos de Piaget se originaron en una preocupación por la génesis del conocimiento, fundamentalmente, el conocimiento científico (Rivière, 1994).

Se acerca a la Psicología de su época intentando dar cuenta de la génesis (de cómo se construyen, originan) y de las características que poseen los procesos psicológicos que son específicos, propios de los seres humanos, que lo hacen diferente de otras especies, y que permitirían comprender mejor las creaciones culturales que también son propias del hombre. Esos procesos psicológicos son los que Vygotsky ([1931] 2006) denomina Procesos Psicológicos Superiores (PPS), diferenciándolos de los Procesos Psicológicos Elementales (PPE) que el hombre comparte con otras especies. De esta forma, quiere caracterizar los aspectos humanos de la conducta y cómo se han ido desarrollando, tanto en la ontogenia como en la filogenia. Los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los elementales, se constituyen en la vida social a partir de la interacción, por medio de la internalización. Es decir, no se pueden explicar recurriendo sólo a procesos de naturaleza biológica.

Suele hacerse referencia a un texto clásico de Vygotsky en el abordaje de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, en el que no sólo fundamenta su perspectiva, sino que la contrapone a otras posturas. La primera de ellas, que hace corresponder con los postulados de Piaget, se centra en la idea de que los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje, el que se considera un proceso externo que no está activamente implicado en el desarrollo. Afirma:

Del mismo modo, los clásicos de la literatura psicológica, como son las obras de Binet y otros, presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficiente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultará inútil ([1931] 2006: 124).

La segunda posición, ligada a las versiones conductistas, identifica, según el autor, aprendizaje y desarrollo. Se reduce el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo. Esto implica no considerar la existencia de procesos de desarrollo con una lógica propia no reducible a la adquisición de hábitos o respuestas (Baquero, 2001).

La tercera posición, relacionada con los postulados de algunos autores inscriptos en la psicología de la Gestalt, considera que el desarrollo supone dos procesos interdependientes: la maduración (fundamentalmente del sistema nervioso) y el aprendizaje. La maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje y éste estimula y hace avanzar al proceso de maduración. En esta perspectiva, Vygotsky encuentra que no se especifica lo suficiente el carácter de la interrelación entre ambos procesos y que se hace referencia a aprendizajes simples, visuales o motores y no a aquellos que suponen la apropiación de sistemas sociales de mediación-representación. Por ejemplo, aprender a escribir a máquina si ya se sabe escribir a mano, puede suponer solo una acumulación de hábitos motores. En cambio, el aprendizaje de la lectoescritura en el contexto escolar supone un cambio fundamental en el proceso de representación y comprensión descontextualizada del lenguaje. Es decir que se interesa, particularmente, por el desarrollo culturalmente organizado (Álvarez & Del Río, 1990).

En el abordaje de su propio punto de vista relativo a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, propone que ambos procesos se encuentran interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Reconoce, sin embargo, que el aprendizaje infantil anterior al ingreso a la escuela difiere del escolar, no sólo porque éste resulte más sistemático, sino porque se basa en la apropiación de los fundamentos del conocimiento científico e introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño.

Si bien es cierto que los niveles de desarrollo alcanzados por los sujetos en determinados dominios o áreas constituyen la condición de posibilidad y también operan como límite de las construcciones posibles, también es cierto que el aprendizaje y la enseñanza en ciertas condiciones motorizan y dirigen el propio desarrollo (Baquero, 2001). Para abordar las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje escolar, introduce el concepto de zona de desarrollo próximo que, en principio, le permite cuestionar la idea de que los aprendizajes deben adecuarse al nivel evolutivo real del niño, es decir, aquello que puede resolver por sí solo. Asimismo, cuestiona la medición de las capacidades por medio de test, en tanto considera que es reduccionista, ya que supone que sólo aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos son indicativas de su desarrollo. Por esto considera necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo. La ZDP es precisamente la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, que implica la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de un compañero más capaz. Vygotsky afirma:

Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos ([1931] 2006: 132).

El aprendizaje, desde una perspectiva sociohistórica, significa en realidad proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que incluye al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos (Castorina, 1996). Las interacciones sociales mediadas por herramientas (materiales y/o simbólicas) que suceden en el marco del espacio definido por la ZDP se interiorizan, lo que supone entonces concebir al aprendizaje como inherente al desarrollo. Constituye un aspecto universal y necesario de los procesos de

desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de los procesos psicológicos.

Vygotsky ([1934]1995) considera que la adquisición del lenguaje es un ejemplo paradigmático para comprender la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge, primero, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno, es decir, en la interacción social. Al interiorizarse se convierte en lenguaje interno y comienza a contribuir a organizar el pensamiento del niño, es decir, se transforma en un proceso psicológico interior. Otro ejemplo que considera es el que refiere al desarrollo de la conducta voluntaria. El niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo y sólo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento, convierte dicho autocontrol en una función psicológica.

Estos desarrollos permiten señalar que la ZDP y la interiorización, lejos de constituir sólo prescripciones relativas a la evaluación psicológica con test o a las características que debe asumir la enseñanza, constituyen en la teoría vigotskiana vectores del desarrollo, una ley del desarrollo ontogenético.

La teoría vigostkiana pareció particularmente apta para pensar cuestiones educativas y convertir su carácter explicativo del desarrollo en prescripciones vinculadas a la enseñanza escolar. Esto, al igual que sucedió con la psicología genética, no estuvo exento de problemas. Muchas de las derivaciones educativas basadas en tal teoría están vinculadas a diferentes interpretaciones de las categorías que delineamos más arriba: ZDP e internalización. En ese marco, se ha cuestionado el carácter adultocéntrico de la enseñanza derivado de estas nociones, el papel de la trasmisión que convierte al niño en sujeto pasivo, la idea de pasaje de lo externo a lo interno, la cuestión temporal que implica que primero sucede una cosa (lo interpsicológico) y luego otra (lo intrapsicológico). Estas concepciones podrían conllevar una perspectiva escisionista individuo-sociedad y ser solidarias de una pedagogía de tipo instruccional que minimice la especificidad de los mecanismos y procesos de construcción cognitiva propiamente subjetivos. El temor es que se descuide el carácter dialéctico de la teoría y se sostengan interpretaciones de los conceptos vigotskianos que no respeten su marco epistémico (Baquero, 2004; Castorina & Dubrovsky, 2012).

Una de las cuestiones centrales que condensan las categorías de ZDP y de internalización es que promueven una revisión de unidades de análisis en la explicación psicológica y permiten plantear tesis particulares acerca de la relación entre prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje y desarrollo subjetivo. La ZDP no debe interpretarse como un atributo de los sujetos sino como un sistema de interacciones socialmente definido. La categoría permite captar la naturaleza de las situaciones de interacción social capaces de potenciar los aprendizajes y producir desarrollo. La internalización, por su parte, lejos de constituir un proceso de copia, transferencia o pasaje de contenidos del exterior al interior, remite al modo en que, en el marco de ese sistema de interacciones, se reconstruyen los procesos psicológicos que originalmente ocurrieron entre los individuos (Baquero, 2012).

Un ejemplo particularmente ilustrativo es el que se vincula al dispositivo de la enseñanza recíproca (en adelante, ER) para el aprendizaje de la lectura. La ER constituye una propuesta de intervención sistematizada por Annemarie Palincsar y Anne Brown (1984), que se utiliza aún hoy en investigaciones y diseños de intervención relativos a la temática. Las autoras parten de retomar un conjunto de estrategias que los estudios cognitivos sobre la lectura consideran importantes para su promoción. Un lector experimentado lee fluidamente, entiende cuáles son los propósitos de la lectura, accede a conocimiento previo relevante para comprender lo que está leyendo, presta atención a lo importante pudiendo diferenciarlo de lo secundario, monitorea su actividad de lectura para detectar cuándo deja de comprender, busca soluciones a sus dificultades de comprensión y realiza inferencias, es decir, intenta ir más allá de la información dada. El interrogante fundamental es ¿cómo llegan los niños a convertirse en lectores experimentados capaces de poner marcha por sí mismos todo ese conjunto de estrategias que mencionábamos? Cole (1999) apunta una respuesta: es necesario que los adultos organicen un “*medium* cultural para la lectura”, lo que implica el diseño de un sistema de interacciones mediado por herramientas materiales y simbólicas, que funcione al modo de una ZDP. En la propuesta de Palincsar y Brown, dicho *medium* se vincula fundamentalmente a cuatro actividades que estudiantes y docente realizan en el contexto de un diálogo mientras leen un texto con el claro objetivo de comprenderlo: resumir, preguntar, clari-

ficar y predecir. Nos vamos a referir brevemente a la actividad de resumir ya que excede los objetivos de este trabajo un análisis exhaustivo del conjunto de la propuesta. La actividad de resumir oralmente el contenido del texto, no se lleva a cabo como una tarea descontextualizada, sino como una actividad que posibilita la resolución de problemas durante la comprensión para el logro del objetivo compartido que es construir significado a partir del texto. Se realiza cuando es necesario revisar lo leído (auto-revisión) o al modo de un autoexamen que permite corroborar si se comprendió o no alguna parte del texto. Entonces esta actividad que se realiza en la interacción con otros posibilita simultáneamente prestar atención a lo importante, diferenciándolo de lo secundario y monitorear la propia comprensión. Ambas constituyen estrategias que un lector experimentado realiza por sí solo durante la lectura. Podríamos agregar que es capaz de realizarlas por sí solo porque primero fueron actividades que realizó con otros. Es claro el carácter proléptico de la enseñanza recíproca. Denis Newman, Peg Griffin y Michael Cole lo sintetizan de modo muy claro:

El profesor debe hallar un modo de enlazar a todos los niños -todos distintos- de manera que participen en la actividad; así, en cierto sentido, va 'a donde están'. Los niños hacen lo que les parece que pueden (McDermott, 1976) de la actividad, por lo que, en efecto, están 'allí'. Pero, si la actividad educativa tiene éxito, tanto el profesor como el alumno actúan como si los niños estuviesen 'en otra parte'. Esa otra 'parte' no es sino donde podrían estar si sus actos son apropiados y si los niños se apropiaran de las actividades y herramientas de otros que coexisten en la ZDP (1991: 81).

b. La dirección del cambio en el desarrollo: ¿única y universal, o múltiples y diferentes? Su relación con el problema del Fracaso Escolar Masivo y la Educabilidad de los Sujetos

Heterogeneidad y jerarquías genéticas: el juego de herramientas

El tema de la "heterogeneidad de pensamientos en individuos y culturas" tiene un carácter epistémico, pero también político y ético. Es y ha sido uno de los temas que provocan más fuerte interrogación y problematización a la hora de plantear una investigación en temas de desarrollo y aprendizaje y de diseñar intervenciones en escenarios educativos. Y

fue elaborado de modo original, por lo menos en el marco de los enfoques socioculturales, por James Wertsch, en un escrito ya clásico sobre *La heterogeneidad de voces* (1993). El autor plantea expandir, mediante dicho debate, lo que Vygotsky insinuó pero no llegó a desplegar, a su entender: que es necesario examinar, especialmente, la diversidad de instrumentos mediadores disponibles y accesibles para los seres humanos en su desarrollo vital y mental. Retomando su idea de diferenciar a las herramientas psicológicas de las técnicas, aparece el lenguaje humano como portador de la posibilidad de la descontextualización, a la par de lo que ocurre con los conceptos científicos. Wertsch entonces, reapropiándose de los aportes de Mijail Bajtín (1981) y entrelazándolos con los de Vygotsky -insólita paradoja la de dos autores contemporáneos en la Unión Soviética, de tanta influencia en el pensamiento contemporáneo, que no parecen haber interactuado entre sí- adopta la idea de un *juego de herramientas*, en lugar de un todo singular e indiferenciado llamado "herramientas". Al principio, el énfasis de Bajtín en *lo dialógico* parece hacer casi imposible distinguir formas diferentes del funcionamiento verbal y, sin embargo, es precisamente lo opuesto. Bajtín despliega la especificación de todo lo que va tornándose *otro*, mediante lo dialógico, pero en base a lo dialógico, como una *co-existencia inter-animada de voces* que excluye toda perspectiva única, aislable y monológica.

¿Por qué un instrumento mediador se impone sobre otro, para convertirse en el camino privilegiado de la acción que busca un objetivo? La pregunta nos conduce a las diferencias culturales, históricas e institucionales y a su peso en la configuración de la acción mental. Pero también a las relaciones de poder y autoridad y su relación con la elección de herramientas que posibilitan a los seres humanos expandir su inteligencia del mundo (Wertsch, 1999). Esas diferencias culturales han sido históricamente formuladas como diferencias de un grupo sobre otro en términos de capacidad mental, de inteligencia o de un gradiente de civilización o de cientificidad que involucra una jerarquía. Un conjunto de supuestos de ese tipo, subtienden la organización de la psicología evolutiva, y por ellos se pretende que tal o cual individuo de ese grupo posee tal capacidad y, por lo tanto, detenta una posición en una jerarquía.

El concepto de *juego de herramientas*, en cambio, remite a un conjunto de instrumentos mediadores que ha sido ordenado de determinada ma-

nera y al que las personas tienen o no *acceso*, o lo tienen en diferentes grados, con diferentes oportunidades (Kalman, 2003) y que están *disponibles* para su apropiación según cierta organización, a su vez, atravesada por relaciones de poder y políticas de gobierno de dicho desarrollo. Que los individuos tengan o no determinada capacidad es, dice el autor, difícil de determinar con exactitud, porque muchas veces se comprueba que alguien a quien no se le atribuye esa capacidad, en base a su desempeño en un contexto, domina la función mental en cuestión, por lo menos en cierto contexto de actividad, diferente del anterior. Grupos diferentes pueden emplear herramientas similares de diferentes maneras, en ambientes que les son familiares o favorecedores, integrando un *juego* diferente *de herramientas*. Es válido recordar los estudios de Margaret Donaldson (en Wertsch, 1993) sobre la ejecución de niños de tareas piagetianas, cuyos hallazgos parecían demostrar que cuando una tarea tenía “sentido humano”, la podían cumplir niños en un estadio evolutivo más temprano que el predicho por Piaget. No es que eso pretenda borrar las diferencias entre grupos; es que los sujetos reconocen y recrean contextos, mediante el uso de diversos elementos de un *juego de herramientas*.

Sin dejar de reconocer que las diferencias en el nivel de dominio puedan importar, el autor enfatiza que la “*metáfora de la posesión*” -o la no posesión- de capacidades ha dominado el discurso científico y educativo, imposibilitando abrir espacio para pensar que las personas son diferentes en su funcionamiento mental. Veamos, como ejemplo, qué ocurre cuando preguntamos a estudiantes universitarios ¿cómo se resuelve la multiplicación de 376 por 289? Todos inmediatamente piensan en un procedimiento aprendido en la escuela que les posibilita resolver esa incógnita. La prueba es que toman papel y lápiz y se dirigen rápidamente a resolverlo. Si en ese momento interrumpimos y les decimos que hay muchas otras formas de resolverlo, que dejen el papel y el lápiz y lo hagan de otro modo, se detienen momentáneamente paralizados. Y es que no sólo han aprendido un solo camino, sino que lo han automatizado y ya no saben qué otros caminos hay, ni siquiera cómo o por qué eligieron ése que, claro está, no eligieron. Mientras tanto, hay niños y adultos que no pueden acceder a ese camino o vía, por las más diversas razones, y retoman otros caminos, por aproximación y tal vez con resultados no tan exactos y más lentamente, pero obteniendo resultados por vías que a los

sujetos escolarizados les resultan extrañas, porque se sienten enajenados frente a ellas. Además, algunos de esos caminos, niños “de la calle”, por ejemplo, que no se escolarizaron o no permanecieron escolarizados, los usan en sus transacciones comerciales. En otros caminos, algunos niños con Síndrome de Down los usan en sus operaciones pragmáticas, importantes para las actividades comerciales que constituyen su iniciación en un trabajo autónomo.

Pero ¿cómo pensamos que los educadores, en las escuelas o fuera de ellas, podrán ayudar a esos niños, que parecen requerir caminos diferentes, pero que también parecen poder capitalizarlos significativamente para mejorar sus vidas, a desarrollar esas herramientas, si casi seguramente se han olvidado -esos educadores- de que hay diferentes vías, aprendiendo ellos a automatizar y, por lo tanto, a enseñar a automatizar, sólo uno de ellos? Y seguimos con los interrogantes: ¿quiénes tienen capacidades matemáticas relativas a la multiplicación? ¿Los sujetos que aprendieron a automatizar un camino exitoso en la escuela, o los otros, que necesitaron aprender de otra manera por una condición apremiante en sus vidas, y lo lograron, con alguna ayuda significativa?

Tres perspectivas sobre la heterogeneidad

A partir de estas consideraciones, que atravesaron fuertemente un trabajo intelectual de décadas, Wertsch (1993) retoma la noción de heterogeneidad desarrollada por Peeter Tulviste (1986), para comprender la naturaleza del juego de herramientas y habilitar la aproximación socio-cultural al significado que implica. El problema de la “heterogeneidad del pensamiento” o “pluralismo cognitivo” consiste en que “en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal” (1993: 19).

Wertsch tomó esta idea de Lucien Lévy-Bruhl (1923) con el supuesto esencial de pensamientos cualitativamente diferentes ya que, según él, a la heterogeneidad del pensamiento le ha prestado mucha atención la antropología de la ciencia, pero no la psicología. Identifica entonces, desde este marco epistémico, tres posiciones frente a la heterogeneidad -entendidas como formas cualitativamente diferentes de representar al mundo y actuar en él- que identifica Tulviste (en Wertsch, 1993) y que

difieren en que ordenan el pensamiento, y en general, los procesos mentales, en función de su génesis y de su poder o eficacia.

La primera de las tres posiciones concibe a las formas diferentes de representación y de acción según una escala, tanto genética como de poder o eficacia (en realidad, son dos escalas que se encuentran fusionadas). Una cultura o un individuo, según esta posición, puede exhibir ocasionalmente, en sus variados comportamientos, diferentes fases del desarrollo de la mente o del pensamiento. Pero la aparición de los modos ya superados revelará arcaísmos, "primitivizaciones", actualizaciones de capas geológicas arcaicas, que no merecen ser atendidas y que deberán ser desatendidas o reprimidas, por los educadores, a favor de lo ya instalado como superior (Werner en Wertsch, 1993). Esta posición, la "heterogeneidad como jerarquía genética", puede describirse así: lo posterior se sustenta en lo anterior, se nutre de él, lo supera y lo reemplaza porque es lo más poderoso, implícita o explícitamente, lo mejor.

La segunda posición, la "heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética", puede resumirse en que, aunque algunas formas de funcionamiento emergen más tarde que otras, no son inherentemente mejores. Es decir, pueden ser mejores, más potentes, más eficaces en ciertos contextos, mientras que otras pueden seguir siendo útiles, potentes, valorables en otros contextos de actividad. Esto remite a la discusión acerca del "concepto verdadero" (Daniels, 2009), que el autor considera como un "entramado" (Cazden, 2010) entre el concepto científico y el cotidiano, en tanto el primero aporta la abstracción y la generalidad que el segundo no tiene y el segundo aporta la vitalidad, la encarnación en la experiencia, que el primero tampoco tiene. Y entonces, a juicio de Vygotsky -según Harry Daniels (2009)- la verdad (lo verdadero) del concepto no está en ninguno de los dos por separado, sino en los dos articulados, entrelazados, hibridados a través de puentes de comprensión -de re-contextualización- que el educador con el educando construyen (Daniels, 2009; Cazden, 2010). Por otra parte, en muchos escritos, tanto de Vygotsky (1995) como Alexander Luria (1976), sostienen una "jerarquía genética en la heterogeneidad": "las diferentes formas genéticas coexisten, del mismo modo que en el corazón de la tierra coexisten los depósitos de épocas geológicas muy diferentes" (Luria, 1976: 204).

En la analogía del juego de herramientas, es como si las mismas fueran adquiridas en determinado orden y luego fueran organizadas a lo largo de un *continuum* desde las inferiores hacia las superiores, o desde las menos poderosas hacia las más poderosas. Pero, como plantea Tulviste (en Wertsch, 1993) en su paradoja ¿a qué se debe entonces que se mantengan las más “primitivas”, una vez que los “primitivos”, o los niños escolarizados -para abordar las implicaciones educativas- son transformados de modo que dominan los estadios superiores del desarrollo del pensamiento? La respuesta no se encuentra en la primera posición acerca de la heterogeneidad, sino en la segunda y es que se conservan porque resultan útiles, incluso, pueden ser más eficaces, a menor costo de trabajo cognitivo y para más gente, en ciertos contextos culturales que tienen importancia en las vidas de esas personas. Es decir, en contextos diferentes de los que pueden exigir racionalidad científica (el mundo de la ciencia) o descontextualización y abstracción (el mundo de la escuela).

En esa línea de pensamiento, María José Rodrigo (1997a) plantea, en un texto clásico, a la “epistemología de la práctica”, como una activación diferencial, en escenarios socioculturales, de modos de funcionamiento cognitivo que se han construido con diferentes fines y funcionalidades. Y también se refiere a la necesidad de re-contextualizar en la escuela, para re-conceptualizar lo cotidiano como científico y lo científico como cotidiano, por medio de lo que la autora denomina constructivismo epistémico (1997b), capaz de enlazar experiencias diversas en trayectorias nunca lineales, continuas y discontinuas en parte, que los sujetos del aprendizaje recorren y construyen en tramas interpersonales e institucionales complejas. En el juego de herramientas, algunos instrumentos mediadores pueden constituirse antes y otros después, apoyándose los más recientes en la consolidación de los primeros, pero eso no significa que se establezca una única escala de poder o eficacia: algunos pueden ser más poderosos para determinadas actividades o esferas de la vida y otros más poderosos y eficaces para otras.

Por último, la tercera posición acerca de la heterogeneidad sostiene que no existe escala inherente, ni en función de la génesis ni en función del poder o eficacia, que ordene necesariamente las diversas formas del funcionamiento mental humano: posición de la “heterogeneidad no genética”. Es la inter-animación de diferentes voces y modos del funciona-

miento mental para que sobre la base de su apropiación (donde no son necesarias siquiera de modo universal las primeras formas) se desarrollen las que siguen para superarlas. Eso depende de inter-animaciones, inter-acciones que no se pueden predecir, que no siguen una escala única. Lo que ha sido primero, originario, puede ser interpelado y no supuesto como condición para la existencia de lo que le sigue, como ocurre en las perspectivas de género, por ejemplo, ya que el segundo -género, en materia de poder, históricamente, el género femenino- puede necesitar animar la destrucción del primero -en tanto género primordial, en materia de poder, el género masculino-, para producir una genuina coexistencia e inter-acción en condición de pares, re-nombrando y re-secuenciando la animación entre los dos.

Con relación a este tema, la discusión en torno a los estadios del desarrollo de corte piagetiano, sostiene que implicaron delimitaciones secuenciadas para identificar reorganizaciones de conjunto de la vida cognitiva, en el marco de la "heterogeneidad como jerarquía genética". La perspectiva, en esa interpretación, fue la de una única matriz evolutiva y de la universalidad del progreso de la razón compatible con el avance de la ciencia, que tendió a plantearse -en el fundamento o en los usos de la teoría - como regularidad de avance para todo desarrollo cognitivo humano. Sin embargo, algunos autores post-piagetianos como Chapman (1988) señalaron que, aunque se presume el carácter universal de ciertos mecanismos, ello no implica la teleología de los estadios hacia puntos finales del desarrollo predeterminados. Sólo podría hablarse de progreso con relación a contextos específicos, según la distancia respecto a algún punto de partida, establecido por una cultura y por lo tanto, contingente. Ello abre diversidad de caminos para desarrollar, como en la multiplicación, que ya ejemplificamos. Chapman plantea, justamente, la compatibilidad de la multi-direccionalidad del desarrollo con la perspectiva piagetiana, diferenciando génesis de jerarquía y distancia por recorrer de distancia recorrida desde el punto de partida.

¿Tiene Vygotsky también una concepción de la heterogeneidad de pensamientos y comportamientos, en los individuos y en las culturas, como *jerarquía genética*? En parte sí, señala Wertsch (1993), posiblemente fundada en la teleología doctrinaria marxista, como génesis necesaria de síntesis superadoras de tesis y antítesis, o en la racionalidad cienti-

ficista del mundo cultural de la primera mitad del siglo XX, más allá de ideologías. Pero en la arquitectura vygotskiana de la mente humana (Riviére, 2002), se destaca el peso de la historia por sobre el de la naturaleza y la contingencia como corolario. La contingencia está vinculada a la singularidad de la cultura, a las tramas de interacción en las cuales se forja la subjetividad y también a la libertad del hombre. Vygotsky sostendrá siempre la incertidumbre que deja abierta la libertad frente al determinismo, en tanto cada nuevo paso en el desarrollo no está determinado por un factor, endógeno o exógeno, único y universal, sino por la trama de interacciones que constituyen la génesis de subjetividad, en cada contexto cultural.

Desde la génesis del gesto de señalar, aparece una escena en la que el autor nos introduce en el primer momento del desarrollo de la interacción sujeto-objeto de conocimiento, generando, como un narrador de una novela de suspenso, el espacio para una interrupción. Esa interrupción es la de una mamá que interpreta el deseo del niño supuestamente presente en su movimiento, que luego se convertirá verdaderamente en un gesto, en lo que configura una mediación típica de la subjetivación humana desde la inter-subjetividad. Es la interrupción, la intromisión de un adulto interpretante, que -asimetría mediante- introducirá un triángulo expansivo no sólo en la cognición, sino en la experiencia del mundo y de sí mismo del sujeto en desarrollo. Pero ese interpretante, que modula y moldea, que expande y restringe a la vez, señalando direcciones, es también hablado por el lenguaje que habla, es también portador de una cultura que lo moldea. No en vano Barbara Rogoff (1993), analizando la misma escena, compara a diferentes interpretantes y lenguajes, inclusive el lenguaje del silencio y la abstinencia de otra mamá de otra cultura, encontrando a esos lenguajes e intérpretes profundamente inmersos en las necesidades actuales o históricas de las culturas a las que pertenecen. Se trata de un sujeto en desarrollo, el objeto de su interés y el interpretante, que son parte y toman parte en la (re)construcción del contexto ambiental. Esto es para situarnos en el terreno de la contingencia, y de las tramas institucionales y no sólo interpersonales, ya que la familia también es una institución, con sus reglas, su división del trabajo, su comunidad y con los instrumentos mediadores -habilitados o no, disponibles y ac-

cesibles o no- que operan desde los primeros momentos del desarrollo subjetivo y cognitivo.

Implicancias educativas: el problema del Fracaso Escolar y la Educabilidad de los sujetos

¿Por qué nos importa el tema de las jerarquías genéticas y la heterogeneidad de pensamientos, en la agenda psico-educativa? Como afirma Baquero (2001), ya en sus primeros trabajos sobre las “controvertidas relaciones entre desarrollo y aprendizaje”, esta discusión, entre otras, atraviesa la agenda contemporánea de problemas en debate, en la frontera entre Psicología y Educación.

Importa ese tema, porque una teleología del desarrollo como la contenida en la posición de la “heterogeneidad como jerarquía”, aporta una carga valorativa, normativa y prescriptiva a favor de ciertos modos de representar, de pensar y de actuar en detrimento de otros, en el proceso educativo escolar. Y no siempre contribuye a abrir puertas a la multi-direccionalidad de caminos, en una “pedagogía de y con las diferencias” que promueva enriquecimiento por apropiación recíproca, como podría serlo el denominado trabajo en “aulas heterogéneas” (Anijovich, 2014) que genera consignas, actividades de aprendizaje y evaluación abiertas a un espectro de posibilidades, con ritmos, con formas y contenidos diversos vinculados a intereses, fondos de conocimiento y de identidad singulares y heterogéneos de los alumnos y sus familias, desarrollados en tramas personales, inter-personales e institucionales y una heterogeneidad de culturas -que se entremezclan o se escinden- en el escenario escolar.

Tomar distancia, en lo escolar, de lo dado, de lo previsto y preestablecido como cambio civilizador, valorable y valorado en el mundo civilizado, no es decir que todo es igual, ni dejar de valorar lo establecido, como punto de partida a conocer y a explorar, aun con todo lo que el civilizador puede entrañar de colonizador, de prescriptivo, de dominante. Pero es un mandato ético el de posibilitar el acceso a una diversidad de formas y modalidades inherentes al pensamiento y al comportamiento heterogéneo, ya sea de una cultura, de un individuo, de un grupo o de la sala de clase de una escuela. Se requiere para ello un trabajo de des-naturalización (Baquero & Terigi, 1996) y de problematización para concientizar (Freire, 2002), hecho que la Psicología y la Pedagogía crítica

vienen realizando, así como los enfoques sociohistóricos-culturales fundados en el pensamiento de Vygotsky. Y ello implica, también, atravesar y soportar la incertidumbre del pronóstico de resultados en cada entretejido, entramado, a favor de lo múltiple, de lo plural, de lo polifónico, de lo abierto a la libertad y la novedad. Como afirma Baquero, en su primer tratamiento del tema:

Lo diverso o heterogéneo puede ser entendido como un enemigo a combatir o como un funcionamiento primitivo aun no desarrollado, o bien, por el contrario, como un funcionamiento idiosincrático a preservar según contextos de uso o identidad de los sujetos (2001: 54).

En la enseñanza de las ciencias, el tema de las concepciones implícitas y su persistencia, así como su difícil interrelación, coexistencia y reorientación con las conceptualizaciones científicas, ha promovido un rico debate, incluyendo sus implicancias empíricas, éticas y pedagógicas en la interrelación entre educación formal e informal y en la construcción del pensamiento científico (Pozo & Gómez Crespo, 1998). Se asume entonces la importancia de los riesgos de una posición relativista, que la ausencia de compromiso con alguna expresión determinada de lo diverso podría involucrar en la tercera posición sobre la heterogeneidad que identifica Wertsch (1993), siendo su concepción de la heterogeneidad claramente más próxima a la segunda posición. Ello si no se contempla a la tercera posición como una perspectiva de resistencia, como ocurre en el reclamo de la no prioridad e igualdad de partida, con relación a la diferencia de modalidad de pensamiento entre los géneros masculino y femenino.

El mismo Yrjö Engeström (1987, 2008) interpeló a ese relativismo de la ausencia de direccionalidad del desarrollo o exclusividad del intercambio horizontal a lo largo de su trabajo sistemático sobre el desarrollo de agencias, en el marco de la reproducción o del cambio de los sistemas de actividad en los que viven e interactúan las personas. Sostuvo el autor que el desarrollo no podía entenderse sólo en clave horizontal, sino que también era necesario entenderlo con una dirección vertical (Engeström en Erausquin, 2013). Que las personas piensan que algunas cosas son mejores que otras, que se necesita un cambio que contemple tales o cuales condiciones para avanzar y para generar algo mejor que lo que hay. Y que el pensar sólo en horizontal, como pura coexistencia de lo

diferente, es “aplanar” la realidad o generar acomodación, hipocresía o disimulo, en función de lo políticamente correcto.

Engeström (1987, 2008) sostiene que la dirección del cambio, que implica también la destrucción parcial de lo viejo a favor de lo nuevo, involucra decisiones por sí o por no, y se construye o se debería construir -mandato ético- con el otro, encontrando en la alteridad a un semejante y queriendo preservar su vida, su modo de pensar, su cultura, a menos que él o/ella decidan cambiarla. Si hay perspectiva de equidad, además de libertad, se construye lo nuevo por medio de consensos, también horizontales, y cruzando fronteras en el intercambio y la inter-animación de diferentes voces, miradas y perspectivas.

Enfoques socioculturales, unidades de análisis y efectos impensados para reflexionar

En sentido estricto, dirá Baquero (2002, 2016) que los Enfoques Socio Culturales (ESC) pueden otorgar herramientas para comprender la especificidad de los procesos de desarrollo situado, de las prácticas de escolarización y de los abordajes y prácticas psico-educativas en uso, contemplando la naturaleza política de sus efectos. Como ha demostrado Hugh Mehan (2001), en su clásico estudio de casos de políticas de representación, las voces psicológicas han tenido históricamente fuerza y poder de opacar otras voces -de familiares, de docentes, de los alumnos mismos- ante decisiones críticas como la derivación de alumnos al circuito de la educación especial. El discurso y las prácticas *psi* han tenido poder en la definición de criterios de normalidad/anormalidad y en la generación de identidades del alumno deficitario. Impensadamente, desde las prácticas y discursos psico-educativos, se generaron efectos (Baquero, 2002), a saber: convertir las diferencias en deficiencias; legitimar decisiones de segregación de alumnos de escolaridad común, por medio de su derivación a educación especial o a servicios de salud mental; producir etiquetas patologizantes que reforzaron destinos de exclusión social y educativa; realizar prácticas gabinetistas encapsuladas con “niños problema” estigmatizantes para los que no aprendían o “se portaban mal”. Y se incurrió en dichos efectos impensados, además de la invisibilización de las políticas de gobierno del desarrollo involucradas, porque no se pudo o no se supo problematizar para concientizar (Freire, 2002) lo que

involucran las categorías en juego y cuáles eran las unidades de análisis utilizadas en el enfoque de problemas e intervenciones, lo que incluía el uso de instrumentos de mediación vinculados a jerarquías genéticas, con un supuesto de matriz evolutiva de curso único, compatible con la homogeneización para el disciplinamiento y el gobierno estratégicos del desarrollo.

Es lo que a algunos autores (Daniels, 2009) les ha hecho preguntarse “¿pueden acaso los psicólogos educacionales ser inclusivos?”. Esta pregunta -irónica- se refiere al papel que históricamente los psicólogos escolares han jugado. Al legitimar la dirección y el discurso de la práctica educativa escolar en la Modernidad, obturaron la pregunta que la propia escuela tenía -y tiene- que hacerse, sobre lo que está haciendo -o no- para producir subjetividad -o de-subjetivación- mediante la educación -o su ausencia- de niños, niñas y jóvenes. Según Baquero:

El legado vygotskiano nos permitiría poner bajo sospecha el modo naturalizado con que se conciben tanto las prácticas escolares modernas, altamente normativas, como las propias prácticas psicoeducativas, que asumen con rapidez cierto carácter “compensador” de alumnos deficientes, sin consideración a las relaciones de inherencia existentes entre prácticas educativas/escolares y procesos de desarrollo (2016: 10).

Es decir, el legado vygotskiano promueve, en los/las psicólogos/as que pretendemos participar en procesos de inclusión con calidad educativa, la posibilidad de leer de otro modo el *fracaso escolar masivo*, que sigue afectando a una porción considerable de la población escolarizada, sobre todo de sectores populares. Desde la perspectiva de la resistencia a la reproducción, ello implica analizar el Fracaso Escolar Masivo (FEM) y contribuir a transformarlo de forma situada, como emergente de las relaciones de los alumnos con las prácticas escolares, sin reducirlo a una suma de fracasos individuales. También señala Baquero que en el marco de la teoría del aprendizaje por expansión de Engeström, encontramos otro ejemplo acerca del esfuerzo por no reducir los procesos subjetivos a “contextuales”, pero tampoco escindirlos de las propiedades situacionales de las que son parte (Erausquin, 2013). La discusión en torno a la categoría de *agencia* o *agenciamiento* ilustra los desafíos para caracterizar las complejas relaciones entre sujeto y situación. La misma “zona de desarrollo próximo” vygotskiana, aparece en Engeström como una

metáfora compleja que describe sistemas de actividad interrelacionados -en la perspectiva de la *tercera generación* de la Teoría de la Actividad- y cambiantes, por medio de la *expansión* del aprendizaje de los actores sociales en sus interacciones.

Otro concepto clave es la “doble estimulación” (Vigotsky, [1934]1995), como una trama de intervención para producir y evaluar un experimento natural de desarrollo de la memoria de niños de distintas edades, a través de instrumentos de mediación, recreables por unos y por otros, en distintos momentos de sus vidas, ineludiblemente de distintos modos. Esa “doble estimulación” es actualmente comprendida y resignificada como una posibilidad expansiva de recrear, re-contextualizándolos, nuevos medios de mediación y desarrollar nuevos sentidos, en la investigación-intervención del desarrollo de ambientes de trabajo y educación (Engeström, 2008). Y en nuestras investigaciones, se desarrolla en trayectorias de profesionalización para y en el trabajo psico-educativo, como las de los “psicólogos en formación” en las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educacional, y/o en las Prácticas de Extensión Universitaria en escenarios educativos escolares. Ello, en el recorrido académico de sus carreras de grado, de la Licenciatura y el Profesorado de Psicología en Facultad de Psicología UNLP (Erausquin y otros, 2015), siempre en territorios poblados y marcados por la experiencia social y educativa, que no pretendemos entender como espacio vacío a completar o como estadios/escalones a alcanzar (Engeström, 2008).

3. Acerca de la predicción

Por último, Baquero (2016) propone aproximarnos al difícil tema de la predicción o el pronóstico de la educabilidad de los sujetos, que las autoras del presente trabajo diferenciamos de la prevención y promoción de calidad de vida -también en educación y a través de educación- entendidas como la importancia de generar prácticas estratégicas para favorecer, facilitar y producir desarrollo de potencias de aprendizaje, de libertad, de convivencia, de lazo social, de creatividad, de ética en y con los sujetos escolares. El autor sostiene que es cierto que los pronósticos basados en la sospecha de educabilidad de los sujetos escolares parecen cumplirse, como profecía anticipada del fracaso de los más pobres, más vulnerables, los que provienen de varias generaciones de despojo,

des-ocupación, des-esperanza, de-subjetivación (Bleichmar, 2008). Pero si se cumplen, no es porque su identificación como in-educables o menos-educables, desde la patologización médico-clínica, o la atribución del déficit a factores sociales o familiares haya sido la adecuada, o porque esté sustentada en un diagnóstico preciso o una evaluación rigurosa de capacidades o posibilidades actuales y prospectivas.

Recordemos que hay tres concepciones acerca del FEM (Baquero, 2000). La primera, históricamente, es la que sitúa ese fracaso en la naturaleza de la incapacidad individual de los sujetos y lo concibe como la suma de las individualidades de los no educables o de los que, para ser educados, se requiere separarlos y ubicarlos en un sistema educativo especial. La segunda concepción, ubica la causa del fracaso, ya no en la naturaleza deficitada -de modo congénito o hereditario- del individuo que fracasa, sino en el contexto social o familiar del que los sujetos que fracasan provienen y del que son parte. Es importante detenernos aquí. Esta segunda acepción del FEM, parece eludir la mirada patologizante del sujeto individual, por eso aparece el error de considerarla "contextualista", porque habla de un contexto y no de un individuo, aunque significativamente quede fuera de consideración el contexto escolar. Es necesario recordar que contextualista no es sólo el foco de la mirada o de la perspectiva con que se mira y que puede ensancharse, como en un zoom, del individuo al contexto. Es también la implicación del que mira el problema o, en este caso, la des-implicación de la escuela, que sitúa la causa del fracaso en el contexto que está "fuera de la escuela", des-responsabilizándose de su parte en la interacción sujeto-escuela, como lugar productivo del éxito y del fracaso escolar. Según Baquero:

Lo que ha cambiado es que de cerebros inadecuados pasamos a considerar familias, orígenes sociales, modos de habla, inadecuados. Inadecuaciones, esto es lo importante, que portan los sujetos a título individual frente a una lógica escolar que no aparece aún en escena en la explicación del no aprender (2016: 21).

Finalmente, una tercera concepción insiste -y resiste- en comprender el Fracaso Escolar Masivo desde la interacción de los niños/alumnos con la escuela. Aparece aquí la escuela, componente curiosamente no ponderado en la gran mayoría de indagaciones acerca de las razones del no aprender, justamente, en la escuela. Es la concepción que situamos en

relación al “giro contextualista en las concepciones sobre el aprendizaje” (Pintrich en Baquero, 2002) y la única que intenta no incurrir en la “falacia de abstracción de la situación” (Baquero, 2000; Terigi, 2009). Es cierto que, aun hoy, hay muchos alumnos que no aprenden y muchos de ellos, no todos, provienen de sectores populares. La cuestión es la significación que damos a este fenómeno, las explicaciones ensayadas para entenderlo. La hipótesis del déficit circunscribe a una explicación centrada en un individuo descontextualizado, porque aun en la segunda concepción, el sujeto está descontextualizado con relación a la escuela en la cual fracasa. Y precisamente un punto crítico del legado vygotskiano ha sido la ruptura con la explicación centrada en el individuo y las unidades de análisis a considerar en la situación educativa (Erasquin & D’Arcángelo, 2013). Los contextos escolares, lejos de constituir espacios naturales para aprender, han sido históricamente concebidos como normalizadores (Baquero, 2016). La escolarización masiva moderna ha situado a la población de niños en posición de infantes, es decir, de alumnos, en una posición de docilidad, de heteronomía, de gradualidad en el acceso a los saberes que, curiosamente, entra en colisión cada vez más fuerte, no sólo con los propios objetivos educativos, sino con las vivencias cotidianas de muchos estudiantes en los contextos extramuros (Baquero & Lucas, 2015).

Por último, nuestro análisis, siguiendo a Baquero (2016), retoma la paradoja de los pronósticos psico-educativos que se confirman, aunque con fundamento falso. Primero, es bueno recordar que Rene Valsiner y Jaan van der Veer (1993) afirman, luego de un minucioso análisis, que el propio Vygotsky, fiel a su visión marxista del mundo, habría concluido el carácter inherentemente incierto -no predecible en detalle- del desarrollo futuro. Afirman que habría tenido que reconocer que el desarrollo próximo de los sujetos no puede ser predicho, toda vez que es el resultado de la interacción del niño y el contexto social. Ese contexto, variable sin duda, forma parte de la síntesis dialéctica del impredecible desarrollo de las funciones psicológicas superiores. No pueden efectuarse pronósticos precisos sobre el desarrollo futuro sobre la base de un corte sincrónico del estado de los sujetos y contextos, precisamente porque el desarrollo futuro se produce en la diacronía de una combinatoria de

situaciones, de actividades intersubjetivas, de trabajo intrasubjetivo, de presencia o no de mediadores, imposible de prever.

Y es que tampoco esas trayectorias (Terigi, 2007) incluyen sólo a la escuela. Nos consta que hay trayectorias interrumpidas en lo escolar, que por suerte no interrumpen la vida ni los aprendizajes. Que los aprendizajes continúan, si las tramas que se arman con los otros y los medios de mediación se crean o re-crean, significando y dando sentido a experiencias formativas. El desarrollo futuro aparece, en la obra vygotskiana, ligado al problema del *libre albedrío* (Valsiner & van der Veer, 1993). En palabras de Baquero:

Si nuestros pronósticos psicoeducativos se cumplen con tanta frecuencia, sobre todo los negativos, no es como se piensa una buena noticia para nuestro instrumental diagnóstico. Es, en verdad, la mala noticia de que los escenarios escolares tienen escasos grados de libertad en las posibilidades de ofrecer combinatorias felices frente a la diversidad de sujetos (2016: 21).

Este “encapsulamiento”, usando la expresión clásica de Engeström (1991) sobre lo escolar, explica que los pronósticos se cumplan. Pronósticos que, para ser ciertos, deberían explicitar condiciones de su concreción a futuro: estos alumnos no aprenderán en los tiempos, modos de trabajo y ritmos esperados por la escuela, ya que no modificará de modo sustantivo sus prácticas. Como dice Baquero: “el problema se desliza de uno psicotécnico a uno claramente político” (2016: 24). Y agregamos: *a un problema ético*, ya que se vincula al derecho a una educación inclusiva y de calidad, en la que todos y cada uno construyan y expandan significados y sentidos.

Una virtud indudable del legado vygotskiano ha sido el de poner al desnudo el carácter no natural, histórico, por tanto político, de los contextos de producción de desarrollo subjetivo” (Baquero, 2016: 24).

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. y del Río, P. (1990). “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

- Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M.M.Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Baquero, R. (2000). "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual". En N. Boggino y F. Avendaño (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- _____ (2001). "Cap. 2. Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo". En R. Baquero y M. Limón. *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Bernal: UNQ.
- _____ (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos, Tercera Época, XXIV*, pp. 57-75.
- _____ (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- _____ (2012). "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico". En M. Carretero, M. y Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2016). "De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los enfoques socioculturales". En W. Rodríguez Arocho, M. D'Antoni y V. González García (comps.). *Vigotsky: su legado en la investigación en América Latina*. (pp. 9-24). San José de Costa Rica: INIE.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: UNQ.
- Baquero, R. y Lucas, J. (2015). "The paradoxes of an autonomous student: Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools". En B, Selau y R, Castro (Orgs.). *Cultural-Historical Approach: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- 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*, 12, 4 (2), pp. 27-44.
- Bleichmar S. (2008). "La construcción de legalidades como principio educativo". En *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

- Castorina, J. (1996). "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. K. de Oliveira, D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (2004). "Cap. 5. La enseñanza y la teoría psicológica sociohistórica. Algunos problemas conceptuales". En J. A. Castorina y S. Dubrovsky, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En N. Elichiry (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Chapman, M. (1988). "Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo". En *Human Development*, 31, pp. 92-106.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- _____ (1983). "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En C. Coll (comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- _____ (1995). "Cap. 1. Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- _____ (1999). "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.
- Coll, C.; Miras, M.; Onrubia, J. y Solé, I. (1998). "Cap. 1. Origen y evolución de la psicología de la educación" y "Cap. 2. Las concepciones actuales de la Psicología de la Educación". En *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Daniels, H. (2009). "Vygotsky and inclusion". En P. Hick, R. Kershner y P. Farrell, *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Delval, J. (1985). "Capítulo I. El mecanismo del desarrollo". En J. Delval. *Cuaderno 2: El mecanismo y las etapas del desarrollo*. Colección El niño y el conocimiento. Serie Básica. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- _____ (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction*, 1 (3), pp. 243-259.
- _____ (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erasquin, C. (2013). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos". En *Revista de Psicología Segunda Época*, 13, pp. 173-197.
- Erasquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. *Ficha de Cátedra*. Facultad de Psicología: UNLP.
- Erasquin, C.; Iglesias, I.; Barloqui, D.; Pouler, C. y Michele, J. (2016). "Extensión entre Universidad y Escuelas, construyendo convivencia, legalidad, lazo, inclusión, ¿qué es lo que hace la diferencia?". En *Actas del I Congreso Internacional de Victimología*. Facultad de Psicología: UNLP.
- Fairstein, G. y Carretero, M. (2002). "La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones". En J. Trilla (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- 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. VIII (17), pp. 37-66.
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. K. de Oliveira, D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Mehan, H. (2001). "Cap. 9. Un estudio de caso en la política de la representación". En S. Chaiklin y J. Lave J. (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). "Cap. IV. Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo". En *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". En *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology". En *Educational Psychology*, 29, pp. 137-148.
- Pozo J. I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- _____ (2002). "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano". En *Obras escogidas*. Madrid: Visor
- Rodrigo M. J. (1997a). "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?". En *Novedades Educativas*, 76, pp. 59-61.
- _____ (1997b). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas". En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- _____ (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 23-39.
- Tulviste, P. (1986). "Ob istoricheskoi geterogennosti verbal'nogo myshleniya". En Ya. A. Ponomarev (Ed.). *Myshlenie, obshchenie, praktika: Sbornik nauchnykh trudov*. Yaroslavl, USSR: Yaroslavskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Institut im. K. D. Ushinskogo.
- Valsiner, J. y Van der Veer, R. (1993). "The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations". En R. Cocking y

A, Renninger. (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Vigotsky, L. ([1931]1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En L. Vigotsky. *Obras escogidas*. Madrid: Visor-MEC.

_____ ([1931]2006). "Cap. IV. Internalización de las funciones psicológicas superiores" y "Cap. VI. Interacción entre aprendizaje y desarrollo". En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

_____ ([1934]1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

_____ (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Zabaleta, V.; Anastasio Villalba, V.; Miranda, A.; Pouler, C. y Tartarini, M.L. (2015). "La construcción de modelos mentales para el análisis y la resolución de problemas psico-educativos en 'psicólogos en formación'". Publicado en *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Acerca de las autoras

Cristina Erasquin es licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA), magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM) y especialista en Psicoterapia de Orientación Psicoanalítica Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Se desempeña como profesora titular ordinaria de la asignatura Psicología Educacional (UNLP) y como profesora adjunta regular a cargo de Psicología Educacional (cátedra II) y Práctica de Investigación "Psicología y Educación" y docente responsable de Contribuciones de Teorías del Desarrollo e Interacción y Comunicación Educativas en la Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología (UBA). Además, es directora del proyecto de investigación "CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS" (UNLP) y directora y codirectora de proyectos de extensión de la UNLP y actividades de extensión del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP).

Verónica Zabaleta es doctora en Psicología, especialista en Psicología Educacional con orientación en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y sus trastornos, licenciada y profesora en Psicología (Universidad

Nacional de La Plata). Es investigadora asociada en la categoría asistente en la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires y profesora adjunta ordinaria de las asignaturas Psicología Educativa y jefa de trabajos prácticos ordinaria de Psicología II (Facultad de Psicología, UNLP) y de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria (ISFD N° 17, DGCyE). Además, es directora del proyecto de investigación "Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria" (PPID S011-UNLP), coordinadora del Área Educativa del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP) y directora de actividades y proyectos de extensión en espacios educativos formales y no formales.

