



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Baquero Orueta, Ricardo
ZONA DE DESARROLLO PROXIMO, SUJETO Y SITUACIÓN. EL PROBLEMA DE LAS UNIDADES
DE ANÁLISIS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, noviembre, 2009, pp. 1-25

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**ZONA DE DESARROLLO PROXIMO, SUJETO Y SITUACIÓN. EL
PROBLEMA DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT, SUBJECT AND SITUATION. THE PROBLEM OF
UNITS OF ANALYSIS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Volumen 9, Número Especial
pp. 1-25

Este número se publicó el 15 de noviembre 2009

Ricardo Baquero Orueta

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



ZONA DE DESARROLLO PROXIMO, SUJETO Y SITUACIÓN. EL PROBLEMA DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT, SUBJECT AND SITUATION. THE PROBLEM OF
UNITS OF ANALYSIS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Ricardo Baquero Orueta¹

Resumen: En el presente trabajo intentaremos mostrar algunas de las implicancias de la obra de Vigotsky y los desarrollos de los Enfoques socioculturales en el campo psicoeducativo. Interesará principalmente describir sus efectos sobre la revisión del problema de la definición de unidades de análisis en la explicación de los procesos de desarrollo. A estos efectos se analizarán ciertos usos de la categoría de ZDP así como sus efectos posibles en el abordaje del fracaso escolar masivo.

Palabras clave: ZDP, APRENDIZAJE ESCOLAR, FRACASO ESCOLAR

Abstract: This paper aims to present some of the implications that the work of Lev Vigotsky and other productions within the socio-cultural approaches have had in the field of educational psychology. It will be mainly focused on the contributions of these perspectives to the discussion about the units of analysis used to explain developmental processes. Certain uses of the Zone of Proximal Development concept will be analysed, as well as its possible effects in conceptualizing massive school failure.

Keywords: ZOPED, SCHOOL LEARNING, SCHOOL FAILURE

1. Sobre la psicología educacional

Berliner ha delineado hace varios años, con sumo acierto, uno de los desafíos más importantes para el despliegue de un programa actual en Psicología Educacional. Lo ha resumido en la necesidad de "psicologizar los problemas educativos" (cf. Berliner, 1993). Esto representa, en su balance de los trabajos clásicos y típicos en psicología educacional, una suerte de doble o triple movimiento. En su criterio, intenta expresar la necesidad de superar una suerte de aplicacionismo o concepción de ciencia aplicada donde el conocimiento psicológico producido *por fuera de las situaciones educativas o escolares* definiría, en cierta forma, tanto la *relevancia* de los problemas del campo o disciplina, como la *suficiencia* de las herramientas teórico-metodológicas producidas. La renuncia a tal posición, de cierta petulancia y subestimación, a su juicio, con respecto a los problemas prácticos concretos enfrentados por la docencia, las escuelas y el alumnado, obliga a redefinir una serie de cuestiones nada menores.

¹ Diploma de Estudios Avanzados Universidad Autónoma de Madrid, Profesor Titular Regular de la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Buenos Aires.

Dirección electrónica: rjbaquero@gmail.com

Artículo recibido: 24 de junio, 2009

Aprobado: 9 de noviembre, 2009

Por una parte, retomando al propio Berliner y acompañando su lógica, implica que debe comprenderse al campo como definido por problemas que han generado, como sabemos, más allá de problemas de "aplicación", también problemas básicos. Al decir de Berliner, está muy claro que las relaciones y flujo de producción de conocimiento, entre la psicología general y la educacional, es una vía de doble circulación, de intercambio en dos direcciones (1993). Como veremos, este es un problema particularmente evidente en los abordajes de tipo vigotskiano de las relaciones entre prácticas educativas y procesos de desarrollo. Por otra parte, esto implica, entonces, que hay una naturaleza de problemas específicos en el cotidiano de los procesos educativos y escolares que reclaman ser abordados en buena medida localmente. Esto es *situacionalmente*, en el doble sentido de atender a las regularidades de ciertos entornos o prácticas específicas, como las escolares, y en el de atender a la fluidez, dinamismo y multivocidad de las mismas prácticas o contextos.

Vemos entrelazados en la perspectiva de Berliner problemas de dos tipos. Por una parte, problemas en cierta forma epistémicos: sobre la relevancia, validez y suficiencia de una construcción de conocimientos que no atienda a la especificidad de las situaciones indagadas; por otra parte, problemas en cierta forma políticos: la relación a establecer entre el trabajo académico y de investigación y las prácticas y problemas educativos. Sobre esto último, una relación de "aplicación" de un saber juzgado de mayor cientificidad -por la curiosa propiedad de su descontextualización, como afirmaría Mehan (2001)- es claramente diferente, sostiene con razón Berliner (1993), que el de una genuina y horizontal actividad interdisciplinaria y, desde ya, agregaríamos, radicalmente diferente al de una relación de *implicación* en el mismo problema a indagar, que no desconozca la naturaleza y efectos, al fin políticos, de la comprensión e intervención sobre la problemática educativa/escolar (Baquero, 2007; Lewkowitz, 2002, 2004).

2. Sobre las unidades de análisis

En otros balances acerca del campo de la Psicología Educacional se han señalado que una de las consecuencias de mayor impacto que trajo la difusión de la obra vigotskiana, con sus azares e interpretaciones variadas, ha sido la de haber propiciado un giro sustancial en el tipo de metáforas a utilizar en las conceptualizaciones y explicaciones acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje en general y en particular en los escenarios educativos

(Pintrich, 1994). Giro que podríamos denominar, no sin ciertos cuidados en sus connotaciones a discutir, un giro contextualista o situacional (Baquero, 2002).

Como se recordará, la preocupación vigotskiana por las unidades de análisis y la explicación del desarrollo ha acompañado su obra psicológica desde sus orígenes y a lo largo de los diversos y numerosos problemas enfrentados. Esto implicó, como primera cuestión, la necesidad misma de adoptar un modelo de "unidades" versus el establecimiento de factores asociados incidentes o correlacionables con un problema, pero que no poseían el status de una genuina explicación. Esto implica algunas cuestiones de importancia.

En primer término, una "unidad de análisis", en el contexto de la discusión de las psicologías del desarrollo, remite al recorte a efectuar sobre un problema a efectos de explicarlo o, claro, intervenir sobre él. La primer cuestión a diferenciar es entre un mero recorte de problema y el establecimiento de una "unidad". Una unidad de análisis (en adelante UA) implica la presencia de una perspectiva teórica de la que se desprende o es consecuencia necesaria con respecto al tema a indagar. No surge inductivamente de una suerte de relevo de "factores" presentes o a constatar en el problema analizado, sino que emerge de un análisis de la propia perspectiva teórica y de sus tesis particulares acerca de la dinámica del proceso estudiado.

Por ejemplo, en la perspectiva piagetiana, como se sabe, la unidad de análisis para abordar los procesos de desarrollo cognitivo ha sido clásicamente definida como la *acción*. Sin embargo, encontraremos con frecuencia maneras alternativas de enunciarla en los mismos autores de la tradición (Coll, 1988). Por tal caso, puede decirse que la UA, en esta perspectiva, es la *interacción* sujeto-objeto (S-O) o aún el *esquema*. Esto puede enunciarse de estos modos alternativos, precisamente, porque en el marco de la teoría piagetiana, la acción es siempre interacción, forma parte de su propia definición. Del mismo modo, toda acción presume la existencia de un esquema de acción, de modo que apelar al esquema como UA no es más que una suerte de recurso metonímico. En definitiva, en el marco piagetiano lo que importa a la hora de la definición de su UA posible es la tesis central acerca de que la acción es la constitutiva de todo conocimiento y que presume una interacción inescindible S-O y posee, a su vez, una organización esquemática. Vuelve a destacarse: son estas tesis teóricas las que llevan a la definición de la unidad a adoptar.

En el caso de la obra vigotskiana nos encontramos con una situación similar. A la hora de elaborar una explicación acerca de los procesos de desarrollo específicamente humanos, se adopta como unidad de análisis a la *actividad intersubjetiva mediada semióticamente*. Esto es, de un modo análogo al de la perspectiva piagetiana, en el sentido de que la constitución del sujeto no puede comprenderse por fuera de su vínculo práctico –otra de las denominaciones de la UA piagetiana, dicho sea de paso- de su relación inescindible con el objeto, en el caso vigotskiano, los procesos de desarrollo y constitución subjetiva, resultan inescindibles, a su vez, de la actividad semiótica e intersubjetiva. Dicho de otra forma, la actividad intersubjetiva semióticamente mediada constituye un precursor genético de la actividad subjetiva en sentido estricto (Wertsch, 1988, 1994).

Esto deriva, claro está, de la conocida tesis acerca del origen social de los procesos psicológicos superiores (en adelante PPS). Del mismo modo que en el caso piagetiano, encontraremos maneras diversas de denominar la UA, como suele ocurrir a propósito de la *mediación* como aspecto central señalado de la explicación vigotskiana. Efectivamente, mediación y actividad intersubjetiva sin ser términos intercambiables, se implican mutuamente dado el desarrollo de la misma tesis mencionada sobre el origen social de los PPS y, agregamos, el papel central de los instrumentos semióticos en su constitución (Moll, 1994).

Como se sabe, lo descrito hasta aquí con respecto a la definición de UA en el marco vigotskiano, omite o expresa cierta síntesis acerca de discusiones de importancia dadas en el seno de la tradición (Zinchenko, 1993). Discusiones que suelen expresar la tensión entre los componentes de los sistemas de actividad y el carácter central de los procesos de mediación semiótica. En cierta forma y a pesar de la heterogeneidad de posiciones y desarrollos presentes a partir de las tesis vigotskianas, puede señalarse, como lo hace Zinchenko cierto acuerdo en la necesidad de ponderar la relación dinámica de las características de las actividades y los procesos de mediación semiótica. Con sesgos y características diversas puede citarse la obra de autores como J. Wertsch e Y. Engeström como ejemplos que señalan, a lo largo de su obra, un desarrollo en el sentido señalado (Engeström, 1987, 1999, 2001; Wertsch, 1988, 1991, 1999; Daniels, 2003).

Como ejemplos de investigaciones dentro de esta tradición, que ponen en evidencia el efecto de elección la de unidades de análisis, pueden citarse los trabajos de Säljö y Wyndhamn (2001) sobre la relación entre las situaciones que enmarcan una tarea –formales o informales- y las estrategias de resolución de problemas utilizadas. En un trabajo clásico mostraron como estudiantes de 9 grado de escuelas suecas ponían en uso estrategias de trabajo diferentes ante problemas cotidianos de acuerdo a la clase en la que fueran presentados. En el estudio se exploró las estrategias ensayadas por estudiantes ante la tarea de asignar el costo de un envío postal de una carta cuyo peso fuera de 120 gramos. El insumo otorgado era una tabla de precios de los envíos de acuerdo a su peso máximo: por ej. hasta 20 gramos 2,10 coronas suecas, hasta 100 gramos 4 coronas suecas; hasta 250 gramos 7,50 coronas suecas, etc. Si bien la mayoría de los sujetos acertaba en el intervalo correcto al que correspondía el envío en cuestión, ponían en uso estrategias diferentes de resolución.

Säljö y Wyndhamn clasificaron estas en dos tipos: estrategias de consulta a la tabla y deducción del costo y estrategias de cálculo, que poseían variantes, pero esencialmente consistían en intentar calcular la relación precio/peso de una manera lineal, por lo que incurrían con mayor frecuencia en errores en la resolución. Los resultados de un trabajo sobre una muestra de 211 sujetos mostraron una relación clara entre el contexto de la tarea y la estrategia en uso. En primer término, en clases de matemática los sujetos ponían en uso con mayor frecuencia la estrategia de cálculo, mientras que en el contexto de clases de ciencias sociales ponían en uso, con mayor frecuencia, la estrategia de consulta a la tabla de costos. La opción por la estrategia de consulta aumentó en frecuencia, a su vez, cuando la tarea requería determinar el precio de siete envíos postales en lugar de uno, como la primer situación. De todas formas siguió marcada la diferencia según el contexto de la tarea. En un estudio más amplio se pidió a los sujetos que dieran cuenta de las razones que los llevaron a la elección de una u otra estrategia.

Al analizar los resultados los autores señalan que la elección de estrategias se presenta como la resultante de las maneras singulares en que los sujetos resignifican las situaciones específicas en que las tareas se enmarcan. La explicación sobrepasa los límites de los procesos cognitivos individuales como unidad de análisis, al requerir ponderar los sentidos atribuidos por los sujetos a las situaciones específicas. En el marco de una clase de

matemática la expectativa supuesta es la de puesta en uso de operaciones matemáticas que revelaran relaciones precisas entre peso y costo. En el caso de las clases de ciencias sociales los sujetos pudieron advertir con mayor frecuencia, la lógica que anima la asignación de costos por la pertenencia a un intervalo dado en la tabla ofrecida. Del mismo modo advierten que los procesos analizados en ambas clases guardarían diferencias con los seguidos por los sujetos en situaciones no escolares o cotidianas, incluida la posibilidad de producir interpretaciones sobre la racionalidad que anima un cuadro de costos como el ofrecido. Por ejemplo, la razón de simplificación en los cobros y la producción de sellos postales menos variados que anima en parte el uso de la tabla de costos, no es inmediatamente asequible a los sujetos cuando los problemas se presentan en el contexto escolar donde prima otra racionalidad, aunque, como se vio, para el problema propuesto guardó mayor correspondencia con los problemas planteados en las clases de ciencias sociales que las de matemáticas, aunque pareciera prima facie, paradójal (Säljö y Wyndhamn, 2001).

Otros trabajos pusieron énfasis en componentes específicos de las situaciones analizadas como el caso de las herramientas de mediación en uso. Annika Lantz-Andersson, Jonas Linderöth y Roger Säljö (2008) analizaron, en esa dirección, los usos y efectos de la presencia de herramientas digitales -como software con juegos- en la resolución de problemas matemáticos en situaciones escolares. En este estudio la metodología utilizada fue la de análisis interaccional ponderando tanto las relaciones interpersonales como con los objetos e instrumentos en actividades específicas. El estudio consistió en nueve sesiones de trabajo donde 22 estudiantes fueron en la mayoría de los casos organizados en parejas y, en dos situaciones, en tríos. Las sesiones fueron registradas en video y posteriormente sistematizadas y analizadas. El software en uso comprendía un juego en el que se debe auxiliar a diversos personajes a resolver tareas de cálculo. Ante los errores de los sujetos, el software sólo enuncia que existe un error pero no lo precisa, de modo que da lugar a un proceso de debate sobre la atribución del error. Los sujetos tienden en un inicio a sospechar del software antes que de sus cálculos. Esto es analizado como producto de la ambigüedad de las respuestas erróneas en una multiplicidad de marcos de la tarea coexistentes. Se refieren a la posibilidad de atribuir el error a su cálculo numérico, a una mala comprensión del texto de la consigna de trabajo

–suministrado en forma oral y escrita- o, como ocurre en primera instancia, a un error del software. De modo que los sujetos deben decidir acerca de qué marco resulta relevante para interpretar el error. El diseño busca expresamente que los sujetos deban apelar a la búsqueda de las razones del fracaso en la tarea poniendo en uso procedimientos diferentes a los de la revisión de la tarea a la luz de una corrección explícita sobre el resultado obtenido.

Los resultados mostraron la manera en que el uso de herramientas digitales como la propuesta *codefine* la situación de tarea y la búsqueda de maneras de resolución del problema de maneras variables. En primer lugar, encuentran una estrategia iterativa para la resolución de la tarea dado el bajo costo que parece implicar, en el uso de la herramienta digital, la estrategia de ensayo y error por medio de la carga de resultados alternativos. En este caso, los ensayos de respuesta parecen perder el marco de una tarea matemática y se tornan un problema relativo a la obtención de una respuesta adecuada en el marco del software. En segundo lugar, pueden encontrarse tres maneras de enfrentar el feed-back suministrado por el software cuando la respuesta es errada: un examen de la manera en que se ha interpretado la tarea; una revisión de los datos ingresados y su orden y, en tercer lugar, los sujetos ingresan dentro del marco del software y consideran aspectos de su sintaxis o sospechan de la corrección de la función de respuestas. Esta última estrategia fue la encontrada con mayor frecuencia. Lo que los autores destacan es la necesidad de ponderar los efectos del uso de herramientas a la luz de sus implicancias concretas en situaciones efectivas no dándose en este caso necesariamente una facilitación en la introducción de la tarea matemática sino, curiosamente, propiciando un cambio en el marco de la tarea que la aleja del pensamiento matemático. Generarían una "suspensión de la producción de sentido", como la descrita habitualmente en la resolución de pruebas de lápiz y papel, en las que los sujetos parecen olvidar sus conocimientos sobre el mundo o no atienden a la verosimilitud de los resultados de las pruebas (Lantz-Andersson, Linderöth y Säljö, 2008; Lantz-Andersson, 2009).

Esta suerte de común denominador en la atención a la actividad intersubjetiva y los procesos de mediación en escenarios específicos implica una ruptura, recalquémoslo, con las perspectivas centradas en el individuo como unidad autosuficiente de explicación psicológica –o a cualquier intento por reducir la explicación a las propiedades de alguno/s de los componentes-, requiriendo atender a las interrelaciones inescindibles de sujeto y situación. En el primer estudio reportado, la explicación de los tipos de estrategias poseídas por los sujetos y su activación concreta frente a la tarea, excedía un análisis centrado de modo excluyente sobre los procesos mentales internos de los sujetos o, en todo caso, si esa fuera la unidad de análisis a escoger, debería poseer el estatus de una suerte de sub-unidad con relaciones claras con la unidad situacional mayor. De un modo similar, ya en este primer estudio, pero más enfáticamente en el segundo reportado, aparece el carácter inescindible de la relación entre herramientas, actividad subjetiva/intersubjetiva y sentidos atribuidos a la situación. Efectivamente, ya en el primer estudio la presencia de la Tabla de costos para el envío de correspondencia de acuerdo al peso de las piezas postales, cobraba usos e interpretaciones diferentes aún dentro del escenario escolar, al variar el tipo de clases impartidas. Del mismo modo, en el segundo estudio, la presencia de una herramienta en este caso digital, no guarda efectos unívocos ni resulta un instrumento "neutral" en la definición de la situación, sino que colabora en la codefinición del sentido atribuido a ella.

Por último, conviene recordar otras propiedades que la definición de UA conlleva y, particularmente, la que refiere a la pertinencia, relevancia y suficiencia en la definición adoptada. Clásicamente este tema ha sido abordado como un problema de validez ecológica de las UA escogidas y de la naturaleza de los procesos analizados. Dentro de los ESC la categoría que ha sido utilizada con mayor frecuencia para ensayar análisis, explicaciones o, incluso, intervenciones en contextos educativos ha sido la de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988). Una revisión breve de los usos de la categoría en el medio psicoeducativo permite aproximarse a los criterios supuestos o explícitos acerca de la pertinencia, relevancia y suficiencia de las UA escogidas.

3. ZDP y unidades de análisis

De cara a capturar la especificidad de problemas que encontramos en el campo psicoeducativo y en coincidencia con Daniels (Daniels, 2005), conviene advertir que de

ciertas decisiones teóricas tomadas a este nivel y con incidencia en los modos de interpretar categorías centrales como la de ZDP, se desprenderán consecuencias claras a la hora de comprender la naturaleza de las prácticas educativas o escolares.

En tal sentido es interesante el recorrido del propio Daniels (2005) revisando o resumiendo algunas de las múltiples maneras de interpretar y utilizar, como adelantáramos, categorías sensibles como las de ZDP. La manera, incluso, de atender a la especificidad de las intervenciones educativas o de enseñanza corre destinos diferenciales en la medida en que no se supere una perspectiva dualista en la explicación del desarrollo. Como se sabe, uno de los pocos textos (Chaiklin, 2003) en los que Vigotsky analiza con algo de detalle la categoría de ZDP es el relativo al desarrollo de conceptos científicos en la infancia, es decir, el texto que conformaría el capítulo sexto de *Pensamiento y Lenguaje*. Con razón, Daniels sospecha que es probable que lo complejo y costoso que resulta sostener con coherencia y cuidado la sutil relación existente, en la obra vigotskiana, entre la construcción de conceptos cotidianos y científicos sin reducir un proceso a otro ni escindirlos en la explicación de conjunto del desarrollo conceptual, obedezca a la persistencia comentada de una perspectiva dualista (Daniels, 2005).

En otros sitios hemos retomado y desplegado el análisis de este mismo ejemplo de construcción conceptual, por ilustrar la particular relación que plantea entre los componentes de una unidad de análisis sistémica (Baquero, 1996, 2004; Castorina y Baquero, 2005). Es claro que el desarrollo conceptual no puede explicarse sin la actividad intersubjetiva, de la vida cotidiana o la vida escolar, pero, por otra parte, presume la existencia de una lengua y modalidades específicas de su uso, es decir formas de mediación semióticas particulares, como las de la escritura o, claro, las del pensamiento científico. Pero, a su vez, resulta necesario ponderar como parte del proceso la existencia de modalidades idiosincráticas de construcción conceptual por parte de los sujetos, no reductibles, si se quiere, a la "influencia social", como las encontradas en la indagación de conceptos artificiales. Esto es, la exploración de la actividad de construcción conceptual en situaciones de laboratorio o de exploración clínica sobre material estructurado ad hoc, como el caso de los bloques de diferentes colores, tamaños y formas que permiten una clasificación sistemática, pero que no corresponden necesariamente a categorizaciones presentes en la vida cotidiana o expresables en el habla en forma habitual. Un desafío teórico y metodológico de importancia

advertido por el propio Vigotsky era la necesidad de atender a la complejidad de co-presencia de estos aspectos y la validez relativa o si se quiere la relatividad ecológica de la reconstrucción de procesos como el del desarrollo de conceptos artificiales dada, precisamente, la inevitable suspensión, en el encuadre de exploración, de condiciones habituales en el desarrollo como, nada menos, que el uso de la lengua (Baquero, 2004).

Un problema particular de los trabajos en psicología educacional desde una perspectiva vigotskiana, consistirá en reconstruir la especificidad de los procesos educativos productores de desarrollo y, como se comprenderá, es en ese contexto de problemas que cobra mayor relevancia la interpretación y usos de la categoría de ZDP. La categoría de ZDP puede ser tomada como central para el campo psicoeducativo así como una categoría en cierta forma local o específica dentro del marco explicativo de conjunto de la teoría del desarrollo de Vigotsky (Chaiklin, 2003).

Lo que sin dudas se presenta es un acuerdo sobre la existencia de múltiples lecturas y énfasis relativos encontrados en su uso contemporáneo. En tal sentido Daniels, siguiendo el trabajo clásico de Lave y Wenger (Lave y Wenger, 1991), recupera cómo puede distinguirse entre un uso más ligado a la idea de *andamiaje* de otros como el *cultural* o *social*. Como recuerda Daniels, Lave y Wenger entienden que las lecturas diferentes de la ZDP estarían señalando una tendencia a ampliar la idea de lo "social" incorporando cuestiones relativas a lo histórico y cultural, cuando se trata de verlo en su interfase o relación con los procesos subjetivos o "individuales" (Daniels, 2005).

El primer uso, ligado a la idea de *andamiaje* recalcaría las características de las interacciones que delegan gradualmente partes sustantivas del control de la actividad en el aprendiz. Esto es lo que expresaría la evaluación diferencial entre el desempeño asistido y autónomo de los sujetos implicados en prácticas concretas y descrito por el propio Vigotsky en el texto tal vez de mayor difusión de la categoría (Vigotsky, 1988). La interpretación "cultural" de la categoría, estaría, a juicio de los mismos autores, encarnada en la discusión a propósito de la construcción de conceptos científicos en su compleja relación con los cotidianos, como señaláramos arriba. En la interpretación "colectivista o social" de la categoría, en cambio, se pondría énfasis, como en el caso de la obra de Engestrom, en la

distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y las nuevas formas que históricamente pueden ser generadas colectivamente (Daniels, 2005).

Traemos esta síntesis de Daniels por el valor que posee a la hora de notar, cómo, ante escenarios tan particulares como el de las prácticas educativas y particularmente las escolares, pueden ponderarse los tres tipos de procesos. Efectivamente, la práctica escolar implica simultáneamente cierto aprendizaje gradual del "oficio" de alumno (Perrenoud, 1990), de la episteme científica moderna (Riviere, 2003; Pozo, 2001) y de la posibilidad de acceder a nuevas prácticas sociales, sea en contextos extra muros o como desarrollo de las propias prácticas escolares si habilitáramos la posibilidad de construir nuevas formas de ella (Engestrom, 1991).

ZDP y prácticas de escolarización

Es bueno recordar, como anticipáramos, que la categoría de ZDP, a la par de expresar con claridad el giro en las unidades de análisis para abordar el desarrollo, tiene cierto valor local en el conjunto de la teoría. Como se sabe el juego, el aprendizaje en contextos de enseñanza e, incluso, los procesos de trabajo son mencionados por el propio Vigotsky como actividades productoras de desarrollo o, más específicamente, como productoras de ZDP. Es interesante notar que, como recuerda Chaiklin en un análisis bastante sistemático de la categoría, su uso está relacionado a la noción de "edad" de desarrollo, como se sabe, menos ligado en Vigotsky a edades cronológicas naturalizadas sino a la inserción del sujeto en "situaciones sociales de desarrollo" particulares en períodos del desarrollo también particulares. Juego y aprendizaje de tipo escolar constituirían las principales actividades conducentes al desarrollo en aquellas situaciones específicas (Chaiklin, 2003).

Esto lleva a Chaiklin a distinguir entre una ZDP *objetiva* y una ZDP *subjetiva*. Para nuestra preocupación por capturar la especificidad de los procesos de desarrollo producidos en contextos escolares, es sumamente útil atender a lo que Chaiklin entiende como ZDP "objetiva". Esta resulta de una suerte de compuesto tripartito que expresa la tensión de la edad, las funciones psicológicas en desarrollo o "madurando" y los requerimientos próximos de desarrollo que imponen las situaciones que implican al sujeto (Chaiklin, 2003).

De este modo, la ZDP, mirada desde esta perspectiva no podría ser definida a priori sino que *"refleja las interrelaciones estructurales que están históricamente construidas y objetivamente constituidas en el período histórico en el que el niño vive"* (Chaiklin, 2003, p.49). Agrega, que puede decirse que la zona para un periodo de edad dado es "normativa" en tanto expresa las demandas y expectativas institucionalizadas en prácticas históricas y en tradiciones sociales particulares. Efectivamente, las formas escolarizadas de desarrollo se proponen la construcción de capacidades académicas, como el acceso a las formas de conceptualización científica mencionadas o el acceso a la escritura, que constituyen, sin duda, construcciones históricas específicas.

Esta entrada a la categoría no refiere, como puede verse, a ningún sujeto particular sino, a la estructura de las situaciones propuestas para producir desarrollo. En contraposición, para Chaiklin, la ZDP subjetiva remitiría al proceso descrito ahora en sujetos individuales, al grado o modo de desarrollo de las funciones de un sujeto dado en relación a un período de desarrollo próximo "objetivo", históricamente generado. La no atención a esta diferenciación de aspectos ha llevado, probablemente, a que muchos de los trabajos de evaluación dinámica del desarrollo, hayan insistido mayormente en un tratamiento de la ZDP como una suerte de atributo subjetivo, incluso medible, no discriminando con cuidado si se trata de evaluar "la" ZDP o "en la" ZDP (Allal y Pelgrims Ducrey, 2000; Daniels, 2005). En otro sitio, hemos tratado de mostrar las dificultades de asumir un cambio radical en las unidades de análisis que desplacen la mirada de un "individuo auxiliado" a un "sujeto en situación" (Baquero, 2006).

El reconocimiento del carácter normativo e históricamente producido de las situaciones escolares cobra una particular importancia, no siempre advertida. En la discusión actual de los mismos enfoques socioculturales se presenta en la ponderación de los efectos de la escolarización sobre el desarrollo y en lo que Wertsch ha propuesto como el problema de las "jerarquías genéticas" en los modelos psicoevolutivos, incluidos el piagetiano y vigotskiano (Wertsch, 1991). Esto es, en qué medida o con qué criterios puede ponderarse de modo diferencial una construcción posterior como "superadora" de construcciones previas o bien, como la producción de heterogeneidad, diferencia, a partir de construcciones anteriores. En qué medida o según qué criterios, por ejemplo, la escritura constituye una suerte de superación de la oralidad o una variante del uso de la lengua. Obviamente, no puede

prescindirse de cierta valoración particular de las formas de racionalidad modernas, como claramente expresan los modelos piagetiano y vigotskiano.

Al margen de esta compleja discusión que involucra, a su vez, hipótesis particulares sobre la relación entre los dominios filogenético, ontogenético e histórico, e incluso, ciertas tesis particulares sobre la historia (Matusov, 2008) interesa aquí un punto central: las formas de desarrollo producidas en la escuela constituyen unas de las formas posibles del desarrollo humano, siendo necesario quebrar una mirada naturalizada tanto sobre el desarrollo como sobre las mismas prácticas de escolarización masiva de la modernidad. Retomando la preocupación de Berliner comentada en el primer punto, se trata de atender en nuestro quehacer psicoeducativo a aquellas condiciones particulares de producción del desarrollo, si se quiere, tanto a las ZDP "subjetivas", como clásicamente nos hemos inclinado a promover, como a las ZDP "objetivas", por seguir con la distinción de Chaiklin.

4. Unidades de análisis y abordaje del "fracaso escolar"

Conviene detenerse un momento en estas distinciones a propósito de problemas psicoeducativos de importancia como el de las explicaciones ensayadas a propósito de fenómenos complejos como el del denominado "fracaso escolar masivo" y las concepciones de *educabilidad* presentes muchas veces en ellas. Es habitual, ante la correlación existente en términos generales entre las tasas de abandono, repitencia, sobreedad o bajos logros y el origen humilde o perteneciente a minorías de las poblaciones de alumnos y alumnas afectadas (Artiles, 2003), que se establezca una suerte de reducción de la explicación del fenómeno a variables, curiosamente, como ha señalado hace tiempo con acierto Lus, al fin individuales (Lus, 1995).

Entre las viejas razones alegadas como causa del fracaso escolar masivo, indudablemente ha tenido pregnancia la hipótesis patológico-individual, ligada al modelo clínico-médico de intervención, que reducía un fracaso relativamente masivo a problemas o dificultades que portarían los sujetos a título individual. Un ordenador eficaz de esta concepción, enormemente tentador y verosímil para el sentido común psicoeducativo ha sido la hipótesis de déficit (Mc Dermott, 2001; Mehan, 2001; Lus, 1995; Berliner, 2009). Este déficit era en principio atribuido a la naturaleza biológica del niño y la niña, una sospecha sobre la

madurez o normalidad de las funciones juzgadas, por ejemplo, como condición previa y necesaria para el acceso a la lectura o el conocimiento matemático.

Las posiciones actuales, atentas al origen social modesto de la mayoría de sujetos que fracasan en la escuela, parecen, entonces, poner en revisión tal modelo patológico individual, en tanto no parecen desarrollar, prima facie, una sospecha sobre la naturaleza biológica de los alumnos y alumnas. Sin embargo, como adelantáramos, siguiendo a Lus, es claro que lo persistente en estas posiciones sigue siendo la hipótesis de déficit. Bajo la apariencia de una explicación atenta, ahora sí, a las condiciones sociales de los procesos de escolarización masiva, se esconde, en verdad, una atención sólo dedicada a las condiciones sociales de origen de la población. Lo que antes se constituía como una sospecha sobre los cerebros se desplaza a una sospecha sobre las familias, culturas, lenguas o competencias lingüísticas de los sujetos. Si se atiende con sutileza al problema, se advierte que las razones del fracaso escolar masivo, vuelven a reducirse a problemas o déficits que portan los sujetos y los coloca en desventaja frente a la escuela, apelando en muchos casos a posiciones donde déficits "naturales" y "sociales" se entremezclan y terminan configurando perfiles de poblaciones en riesgo (Berliner, 2009; Stevens, et al, 2009; Livaditis, et al, 2003).

Como se comprenderá, lo que intenta nuestra descripción es mostrar el carácter reductivo de un abordaje, en el sentido de que las unidades de análisis adoptadas por defecto, están centradas en el individuo, aún, cuando la atención a la condición social o cultura de origen, ilusione con un análisis en otro nivel. Lo que sistemáticamente aparece omitido es el nivel de análisis atento a la particularidad que presenta el espacio escolar como actividad cultural específica y la necesidad, en nuestro caso, de atender a las explicaciones acerca del desarrollo sensibles, si se quiere, a la actividad intersubjetiva semióticamente mediada, que atiende a las particularidades históricas y al fin políticas del espacio escolar. Al componente "objetivo" de la ZDP, si se quiere formular en esos términos.

Cuando se plantea la necesidad de recuperar el carácter histórico y al fin político de las prácticas escolares quiere señalarse una tesis que excede el conocimiento compartido, claro está, acerca de que obviamente han tenido un punto de origen más o menos nítido o difuso en ciertos procesos históricos ligados a la Revolución Industrial y sus efectos, como los cambios demográficos. Lo que se quiere señalar es que las prácticas de escolarización

masiva poseyeron una racionalidad particular que no es reducible a un análisis de los efectos cognitivos producidos en los sujetos. Incluso, siguiendo la mirada atenta de muchos historiadores de los procesos de escolarización masiva, es claro que el objetivo primordial que dio forma al escenario escolar en su formato particular fue el de una primacía a los procesos de moralización y disciplinamiento por sobre los de desarrollo cognitivo (Querrien, 1979; Narodowski, 1994).

Conviene precisar algunas de estas cuestiones. La idea de *formato moderno* de escolarización suele remitir a ciertas constantes en la organización que asumieron las prácticas escolares y que persisten en términos generales en nuestras prácticas escolares actuales. Componentes del formato que suelen aparecer naturalizados o invisibilizados en la ponderación de muchos de los problemas psicoeducativos como el del fracaso escolar masivo (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, Diker y Frigerio, 2005). Suelen señalarse con cierta recurrencia, entre otros componentes, el carácter universal, obligatorio, graduado y simultáneo del formato escolar.

La universalidad y obligatoriedad la solemos advertir como el ejercicio de un derecho al acceso a las prácticas escolares y una suerte de garantía a dicho acceso. Resulta curioso, en tal sentido, cómo, en muchos casos, se ignoran efectos como la inclusión excluyente de los sujetos, en tanto no pueden homologarse altas tasas de escolarización inicial, como sucede en ciertos países y regiones, con altas tasas de "éxito" o egreso. Por otra parte, el carácter obligatorio de la enseñanza y en tanto se extiende –al menos idealmente- a mayor años de escolaridad, parece presuponer una armonía con los intereses de niños, niñas y jóvenes que no se compadece con los conflictos habituales presentes en el cotidiano escolar. Sólo quiere ilustrarse que temáticas tan sensibles como las de la motivación para aprender, curiosamente no parecen ponderar con frecuencia el carácter *obligatorio* de la escolaridad, para niños y adolescentes.

En verdad, los componentes más "duros" del formato moderno parecen estar dados por el carácter *graduado* y *simultáneo* de la enseñanza impartida. La gradualidad refiere a la organización de los grupos de aprendices de acuerdo a la edad y con una expectativa de progreso homogénea por año escolar. De modo que la expectativa instituida escolarmente es que la edad teórica de los sujetos coincida con su edad cronológica. Precisamente lo

habitual de esta no coincidencia, sea por ingreso tardío o por la repitencia o abandono temporal de la escolaridad por muchos alumnos ha dado en denominar a este fenómeno de formas específicas como "sobreedad" o desfases en edad de la población escolar (Terigi, 2006).

Por otra parte, la forma simultánea de enseñanza refiere a la habitual estructura de una clase compuesta por un colectivo de alumnos y alumnas –agrupados, entonces, según su supuesta edad común- al frente de un docente. Esto genera, algo inevitablemente, una misma forma de trabajo de enseñanza y de aprendizaje a la que se sujetan simultáneamente los alumnos y alumnas. Hubo formatos alternativos, como el de la enseñanza mutua o de monitores, que diferían en estructura y permitían, tal vez, una actividad no tan exageradamente homogénea. Sin embargo, en el debate público que se dio en buena medida a comienzos del siglo XIX, primó una valoración de la enseñanza simultánea que persiste hasta nuestros días (Narodowski, 1994). No se trata de reivindicar el formato de la enseñanza mutua sino de comprender los criterios que animaron las decisiones tomadas que se inclinaron por el formato simultáneo. Esto es, más allá de las formas en que se concretaron efectivamente y los efectos que generaron, importa atender a lo que se perseguía como finalidad de un formato escolar, bastante distante de un mero efecto "cognitivo".

No es exagerado decir que el formato asumido combinando sus aspectos graduado y simultáneo generó la expectativa de que un conjunto de niños y niñas –obviamente heterogéneos- aprendan en los mismos tiempos, en todas las áreas y bajo una misma forma de enseñanza, las mismas cosas en los mismos tiempos y modos, recalquemos, institucionalmente definidos. A tal punto se ha naturalizado este formato y sistema de expectativas que buena parte de nuestras intervenciones psicoeducativas atienden a los sujetos que no se ajustan a él siendo sospechados en su "naturaleza" o "educabilidad" – como el ejército de niños y niñas humildes sospechados de retardo mental leve o necesitados de una escolaridad especial (Artiles, 2003; Lus, 1995). Compréndase que no se abona la idea de que no existen sujetos que requieran una modalidad educativa especializada sino que debe atenderse a que la frontera entre la educación común o especial es obviamente histórica y política en tanto las posibilidades de aprender en la escuela dependen sensiblemente del formato ofrecido.

La escuela graduada y simultánea constituyó una solución administrativa al problema de impartir una escolaridad masiva. Lo que quiere advertirse es que su forma no puede considerarse ni natural, ni neutral ni mucho menos óptima para aprender. Tampoco parece haber sido ese un valor especialmente perseguido en su constitución original. Véase, por ejemplo, cómo reconstruye Anne Querrien lo sucedido en la discusión en Francia a propósito de adoptar, o no, un formato mutuo –no simultáneo- de enseñanza. Según Dubois-Bergeron, autor de un folleto contra la enseñanza mutua, titulado '*La verdad sobre la enseñanza mutua*', que aparece en 1821, (...)

'El mayor servicio a la sociedad sería posiblemente inaugurar un método que hiciese la instrucción destinada a la clase inferior e indigente más difícil y larga... Es necesario ocupar a los niños desde los 4 a los 12 años, no permitir que se forme ese vacío resultante de una formación de 20 meses... La enseñanza mutua es reprobable puesto que enseña a leer, escribir y calcular maquinalmente

...según el Consejo general de Calvados el método mutuo tiene un sentido para los niños de las clases favorecidas ya que está destinado a ampliar su saber al máximo y tienen en consecuencia interés en aprender lo más rápidamente posible los instrumentos de base indispensables. Pero precisamente por eso es una puerta que no debe dejarse abierta a las clases populares (Querrien, 1983, p. 76, itálica en el original)

Como se comprenderá, ha sido un largo proceso histórico el que derivó luego en cierto privilegio por los objetivos cognitivos de la escolarización que hoy vivimos de modo naturalizado. Es claro que no se trataba de una perversión de un formato sino de la búsqueda de efectos más ligados a la moralización y el disciplinamiento que al desarrollo propiamente cognitivo o, al menos, este último aparece subordinado a aquellos objetivos primeros.

5. Conclusiones: Algunas consecuencias para el abordaje psicoeducativo del aprendizaje escolar

Como se comprenderá resulta necesario atrapar, entonces, la especificidad de las prácticas educativas *en tanto escolares*. La forma escolar generó un sistema de expectativas sobre el desarrollo y las formas supuestamente "naturales" de aprender que constituye una suerte de

gramática de pensamiento muy difícil de visibilizar y someter a crítica. Es en tal sentido o con ese afán, que hemos recuperado la discusión en el seno de los enfoques socioculturales a propósito de las unidades de análisis para comprender el desarrollo. El propio Vigotsky, como se recordará, invitaba a no percibir la relación entre desarrollo natural y cultural como una suerte de armonía preestablecida, sino, en todo caso, su relación tenía más la figura de una batalla. En cierta forma no es el desarrollo del niño el que va hacia la cultura escolar sino las prácticas escolares son las que van al encuentro del desarrollo natural y cotidiano de los niños y niñas (Vigotsky, 1995)

Si antes, al no diferenciar los dos planos de desarrollo, cabía imaginarse ingenuamente que el desarrollo cultural del niño era continuación y consecuencia directa de su desarrollo natural, hoy día tal concepción es imposible (...) allí donde se veía antes un camino recto, existe de hecho una ruptura (...) Allí donde la teoría anterior hablaba de cooperación la nueva habla de lucha. (Vigotsky, 1995, pp. 305-306)

Siguiendo el balance de Berliner y Pintrich con respecto al desarrollo a futuro del campo psicoeducativo podemos considerarnos aún en deuda, aunque con una esperanzada tendencia a trabajar conjuntamente con otras disciplinas la necesidad de desentrañar la complejidad de las prácticas escolares actuales y el enorme malestar con que se suele enseñar, aprender o gestionar en ellas. Ahora bien, la idea de Berliner de "psicologizar los procesos educativos" respetando su especificidad y complejidad cotidiana, plantea, si lo que llevamos desarrollado es pertinente, un desafío múltiple para el que, esperamos haber mostrado, los enfoques socioculturales y algunas de las tesis vigotskianas pueden ofrecernos ciertas herramientas.

Por una parte, se exige "desnaturalizar" los procesos de desarrollo, esto es, comprender la profundidad de la tesis que indica que el desarrollo subjetivo es el producto de la compleja relación de aspectos naturales y culturales del desarrollo. Advertir, particularmente, que las formas escolarmente promovidas son formas de trabajo psicológico altamente sofisticadas y exigentes para las que se requiere una fuerte motivación. Las formas escolares no parecen, en tal sentido, acompañar o meramente estimular un desarrollo natural o espontáneo, muy por el contrario, sobre la base de aquél, proponen una fuerte ruptura, una modalidad de trabajo psicológico, con una alta regulación metacognitiva y con capacidad de revisar los

logros del desarrollo cotidiano. No es otra cosa lo que ocurre con la adquisición de la escritura o la adquisición de conceptos científicos. Si pudiésemos apostar a una continuidad natural entre desarrollo cotidiano y escolar tal vez nuestra práctica habitual de escolarización masiva no se justificaría.

Por otra parte, vale recordar, las prácticas escolares constituyen una suerte de ZDP "objetiva" al decir de Chaiklin o, en términos del clásico trabajo de Newman, Griffin y Cole (1991) "Zonas de construcción de conocimiento" que admiten una multivocidad en su interior, la presencia de representaciones múltiples de los sujetos implicados y, en los hechos, grados y modos muy diferentes de apropiación de las mismas prácticas de aprendizaje, por ejemplo, del grado de apropiación de los objetivos que regulan la propia práctica de aprendizaje, algo nada menor. Como bien señalaron estos autores, los acuerdos referenciales sobre la tarea por realizar no deben ilusionarnos con una comprensión compartida de la tarea "completa" según es concebida por quien enseña en tanto atiende a los objetivos y contenidos que la ordenan en forma más amplia. Lógicamente, esto comprende a todos los procesos de construcción cognitiva que se producen en su seno y es, probablemente, un componente inicial inevitable de todo dispositivo asimétrico en los grados de dominio de un campo o saber.

Como recordaba Daniels, siguiendo a Lave y Wenger (Daniels, 2005) la interpretación tipo "andamiaje" de la ZDP exprese, tal vez, esta última propiedad de los sistemas de interacción que producen aprendizajes, pero, en tal sentido, conviene no olvidar la deriva atribuida a las lecturas que hemos efectuado contemporáneamente de la categoría. Como vimos, la ZDP parece implicar también cambio, conflicto o apropiación de modalidades de trabajo intelectual culturalmente específicas y que suponen cierta revisión y ruptura con las formas cotidianas o culturas de origen. Nótese como un proceso de adquisición de formas cognitivas de regulación psicológica, asume su carácter también cultural.

Aquí se plantea una bisagra, a nuestro juicio, hacia las formas más potentes de redefinición de unidades de análisis que encontramos en los enfoques socioculturales del desarrollo. El giro en la definición de unidades de análisis como el que expresa la noción de ZDP, según vimos, implica una ruptura con una posición de reducción de la explicación psicológica al nivel del individuo. Sin embargo, a la par de enfrentar esta reducción de la situación al

individuo solemos enfrentar otro reduccionismo que pondera sobreestimando o escindiendo los componentes cognitivos de los procesos de aprendizaje y desarrollo descontextualizándolos de las prácticas culturales en las que se producen (Baquero, 2006)

Esto es, siguiendo a Lave, existe cierta tendencia a comprender los procesos de aprendizaje como procesos sólo o fundamentalmente cognitivos de cambio representacional, que suceden en las mentes individuales de maneras bastante homogéneas, con resultados predecibles y que se producen principalmente en espacios como el escolar (Lave, 2001). Esquematisando y por oposición a un modelo cognitivo de corte clásico, pero que resulta pregnante y persistente en muchos de nuestros abordajes, puede, en verdad, concebirse al aprendizaje como situacionalmente producido, con difícil escisión de procesos individuales y sociales, profundamente heterogéneo, y presente en un muy variado conjunto de prácticas sociales que exceden sin duda lo escolar (Baquero, 2002).

Esta idea lleva, por último, a algo que juzgamos central. El aprendizaje se constituye en una experiencia que implica vivencialmente a los sujetos. Puede ser descrito el desarrollo –en línea con la idea “social o colectiva” de ZDP- como variaciones en las formas de comprensión y participación en prácticas culturales específicas, como la escolar, claro, entre otras. Esta experiencia, si es genuina, si bien no es azarosa, es radicalmente incierta ya que los procesos de apropiación poseen también una sutura singular, irreductible. Es decir, sujeto y situación constituyen una unidad inescindible pero de componentes heterogéneos no reducibles unos a otros.

De las lecturas variadas de la ZDP y las prácticas que promueven desarrollo posiblemente cobre potencia la ofrecida por autores como Moll (1994) o el mismo Daniels (2003). Esto en la medida en que la ZDP sea utilizada más allá que para describir atributos subjetivos o adquisición de habilidades simples. Es decir, en la medida en que se constituya en herramienta para quebrar lo que en otros sitios hemos denominado una “falacia de abstracción de la situación” (Baquero, 2004) cuando ensayamos explicaciones del aprendizaje y el desarrollo centradas, como vimos, primordialmente, en las capacidades de los sujetos, en apariencia, “libres de contexto”. O, situando el problema en su formulación habitual, perpetrarnos la falacia cuando ensayamos una explicación del fracaso escolar masivo –el que afecta a tan considerable población de niños, niñas y jóvenes humildes-

como si fuera el resultado de una suma de fracasos individuales, una nueva expresión de sus *déficits*, como si nuestras herramientas teóricas y nuestras prácticas psicoeducativas no pudieran hacer frente a la complejidad de los escenarios escolares.

Parece necesario un voto de humildad, como el pedido por Berliner, en el sentido de que nuestros saberes son estrechos y parece necesario advertir que el problema cobra naturaleza política en tanto las posibilidades de aprender dependen sensiblemente, digámoslo una vez más, de las condiciones que generen prácticas educativas apropiadas y apropiables (Terigi, 2006; Baquero, Diker y Frigerio, 2008). Nada nos autoriza a pensar los escenarios escolares como sitios naturales para aprender, de modo que los niños que no aprenden allí puedan ser sospechados de su naturaleza, discúlpese la ironía. Probablemente debamos generar prácticas de invención de nuevas formas de hacer escuela, más horizontales, despojadas de los efectos del disciplinamiento y desconocimiento de la variedad de situaciones vitales de nuestros alumnos. Tal vez, como sugería hace varios años el propio Engeström

Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Esto significa que los alumnos producirán una nueva manera de hacer el trabajo escolar. En otras palabras, los estudiantes deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean. (1991, p. 254)

Referencias

- Allal, Linda y Pelgrims Ducrey, Greta. (2000). Assessment of -or in- the zone of proximal development. **Learning and Instruction**, 10, 137-152.
- Artiles, Alfredo. (2003). Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. **Harvard Educational Review**, 73 (2), 164. Research Library Core.
- Baquero, Ricardo. (1996). **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, Ricardo. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. **Perfiles Educativos, Tercera Época, XXIV** (97-98), 57-75.

- Baquero, Ricardo. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En Castorina, José Antonio y Dubrovsky, Silvia (comps.), **Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Baquero, Ricardo. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. **Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones**, (16), NEES/UNCPBA.
- Baquero, Ricardo. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) **Las formas de lo escolar. Serie educación**. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En **Apuntes Pedagógicos** (2), 1-16.
- Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela. (2007). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Baquero, Ricardo; Pérez, Andrea y Toscano, Ana Gracia. (2008). **Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar**. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Berliner, David 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.
- Berliner, David C. (2009). Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success. **Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit**. Recuperado el 28 de mayo 2009, de <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>
- Castorina, José Antonio y Baquero, Ricardo. (2005). **Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky**. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Cole, Michel. (2005). Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental Consequences of Education. En **Human Development** 2005, 48, 195–216.
- Coll, César. (1988). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En V.V.A.A. **Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones**. Mexico: Paidós.
- Daniels, Harry. (2003). **Vygotsky y la pedagogía**. Barcelona: Paidós
- Daniels, Harry. (2005). *Vygotsky and Educational Psychology: Some preliminary remarks*. In **Educational and Child Psychology**, 22 (1), 6-18.

- Engeström, Yrjö. (1986). The Zone of Proximal Development as the basic category of Educational Psychology. En **The Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition**, 8, (1).
- Engeström, Yrjö. (1987). **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Yrjö. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. En **Learning and Instruction**, 1, 243-259.
- Engeström, Yrjö. (1999). **Learning by expanding: ten years after. Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published in 1999 under the title Lernen durch Expansion**. Marburg: BdWi-Verlag.
- Engeström, Yrjö. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, 14, (1), 133-156.
- Lantz-Andersson, Annika; Linderöth, Jonas y Säljö, Roger. (2008). What's the problem? Meaning making and learning to do mathematical word problems in the context of digital tools. **Instructional Science**, 37 (4), 352, 343. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-008-9050-0>
- Lantz-Andersson, Annika. (2009). **Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action**. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Othoburgensis.
- Lave, Jean. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean. (comps) **Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewkowicz, Ignacio. (2002). Tres observaciones sobre el concepto de subjetividad. En Cristina Corea y Ignacio Lewkowicz, **Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez**. Buenos Aires: Lumen.
- Lewkowicz, Ignacio. (2004). **Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C., Tzavaras, N. and Xenitidis, K. (2003). Gender Differences, Family and Psychological Factors Affecting School Performance in Greek Secondary School Students. In **Educational Psychology**, 23 (2), 223-231
- Lus, María Angélica. (1995). **De la integración escolar a la escuela integradora**. Buenos Aires: Paidós.

- Matusov, Eugene. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours. **Culture & Psychology**, 14 (1), 5–35.
- Mc Dermott Ray. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin Seth y Lave Jean (comps.), **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehan Hugh. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin Seth y Lave Jean. (comps.), **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Moll, Luis. (1994). **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, Mariano. (1994). **Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna**. Buenos Aires: Aique.
- Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael. (1991). **La zona de construcción del conocimiento**. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Phillip. (1990). **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata.
- Pintrich, Paul. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology. En **Educational Psychology** 29, 137-148.
- Pozo, José Ignacio. (2001). **Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne**. Madrid: Ediciones Morata.
- Querrien, Anne. (1983). **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Rivière, Angel. (2003). Desarrollo y educación. El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En Angel Rivière, **Obras Escogidas, Metarrepresentación y semiosis** (Vol. III). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Säljö, Roger y Wyndhamn, Jan. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps), **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stevens, Courtney; Lauinger, Brittni; Neville, Helen. (2009). Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: an event-related brain potential study. **Developmental Science**, 12, (4), 634-646.
- Terigi, Flavia. (2006). Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza. En Flavia Terigi (comp) **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI Editores.

- Vigotsky, Lev. (1988). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. México: Crítica Grijalbo.
- Vigotsky, Lev. (1995). Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores en Vigotsky. En Lev Vigotsky, **Obras Escogidas** (Tomo III). Madrid: Visor-MEC.
- Wertsch James. (1988). **Vigotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, James. (1991). **Voices of the Mind. The sociocultural approach to mediated action**. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, James. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. **Mind, Culture and Activity**, I (4).
- Wertsch, James. (1999). **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique.
- Zinchenko, Vladimir Petrovich. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En Wertsch, James; del Río, Pablo y Alvarez, Amelia. (Eds.) **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.