

# **EN BUSQUEDA DE UNA UNIDAD DE ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR**

**Ricardo Baquero**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de  
Buenos Aires

Universidad de Buenos Aires

**Flavia Terigi**

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,  
Universidad de Buenos Aires

Dossier "Apuntes pedagógicos" de  
la revista Apuntes. UTE/ CTERA.  
Buenos Aires., 1996

Estos materiales se utilizan con un  
fin exclusivamente didáctico

---

El análisis del aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa cuenta con una tradición relativamente importante que se ha fortalecido en las últimas décadas. En efecto, a partir de una situación ya conocida en la que el aprendizaje en general -no sólo el aprendizaje humano, sino aún el aprendizaje animal- era el objeto de estudio para la Psicología Educativa, se ha producido una centración creciente en un tipo específico de aprendizaje: el que se verifica en el marco de los procesos educacionales formales.

En este trabajo, acercaremos al lector algunos elementos que deben tenerse en cuenta para el abordaje de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela:

- comenzaremos proponiendo desnaturalizar nuestra mirada sobre el dispositivo escolar y sobre la infancia misma, reinstalando el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social sobre la infancia que supone su escolarización obligatoria y por tanto masiva,
- destacaremos que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar, de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo, y vincularemos estos efectos con los determinantes *duros* del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal, etc.,
- finalmente, analizaremos algunas categorías que se han propuesto, o que parecen operar de hecho, como unidades de análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar, y propondremos la categoría de *actividad* como una *unidad de análisis* adecuada a efectos de explicar y regular los procesos de apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares.

## **El proyecto escolar como proyecto político sobre la infancia**

Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a considerar a la escuela como el contexto natural de desarrollo del niño. Más aún, legitimamos las prácticas escolares que consideramos que están en línea con el desarrollo del niño *natural*. Bajo esta mirada, perdemos la perspectiva histórica del sistema escolar, como un dispositivo que produce -y que *debe* producir, puesto que para ello existe- formas particulares de desarrollo infantil (Baquero y Terigi, 1996). Precisamente con vistas a desnaturalizar nuestra mirada sobre la escuela, y sobre los sujetos que la escuela produce, es necesario ponderar las características peculiares del proyecto escolar como proyecto social.

Como bien indica Perrenoud (cf. Perrenoud, 1990), es necesario discriminar que el proyecto escolar no es un proyecto *de* los niños sino, en verdad, un proyecto *atribuido* a los niños pero *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta. Aunque sintamos plenamente legitimada nuestra acción pedagógica sobre los niños y concibamos su educación como un derecho, no debe olvidarse que tales legitimación y perspectiva están originadas en la cultura adulta. Al

tratar, por ejemplo, de identificar las características que guardan los comportamientos de los alumnos, no podemos obviar el carácter obligatorio que la escolaridad tiene para los niños. "Había que inventar algo, y se inventó la escuela: se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes, y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas" (Fernández Enguita, 1987:47).

Desde una perspectiva histórica, se ha considerado a los procesos de escolarización como un renglón crucial entre los procesos responsables de la constitución de la infancia moderna. Nuestro "sentimiento de infancia" (Ariès, 1986), la idea misma de una cultura infantil, las pedagogías centradas en el niño (Walkerdine, 1995), tienen todos un origen histórico relativamente reciente y, por lo tanto, poco y nada de natural. En el mismo sentido, la extensión masiva de formas escolares de organizar y promover los aprendizajes de los niños tampoco puede leerse en clave natural.

Puede decirse que los procesos de escolarización masiva se orientan a producir un efecto formativo sobre una niñez que es vista como relativamente dócil. Una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de nuestra individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez. Reténgase, sin ir más lejos, la escalofriante variedad que presenta este tratamiento en una misma cultura, según la coordenada social en que esté posicionado el sujeto: nuestra propia cultura admite una niñez de la calle, o de country, o de "Futurekids".

A pesar de esa diversidad, es cierto que culturalmente sancionamos como no deseable, como lugar no natural, el del niño de la calle, el del niño separado del cuidado de los adultos y de la escuela, fuera de los procesos "naturales" de crianza y escolarización. En tanto modalidad moderna de procesar la niñez, tenemos como deseable la inclusión del niño en relaciones de protección y la relativa postergación de acceso a la cultura adulta, delimitando una cultura propia del niño. Nuestro "sentimiento de infancia" expresa la dependencia personal del niño con respecto al adulto y la necesidad de protección por parte de éste (Baquero y Narodowski, 1994). Este modo de procesar la niñez está signado de modo indeleble por la decisión cultural de escolarizar a los niños (cf. Narodowski, 1994). Ahora bien, la existencia de siquiera *un* niño de la calle (y son tantos...) revela, en consistencia con la investigación histórica, que la posición de debilidad, indefensión e incapacidad no está inscrita en la *naturaleza* del niño.

Analicemos un ejemplo escolarmente plausible de "incapacidad" infantil. Los educadores suponemos -así nos lo ha informado reiteradamente la Psicología Evolutiva- que los niños hasta los 6/7 años "no pueden" tener un concepto adecuado de número. Más aún, hemos reprocesado los datos de las investigaciones piagetianas en un nuevo mandato para la escuela, consistente en promover situaciones donde los niños, a través de actividades de clasificación, seriación, correspondencia, etc., sean apoyados en el desarrollo de esta noción tan crucial para dar inicio al aprendizaje sistemático de la aritmética escolar. La realidad muestra que los niños de la calle, y más en general todos los niños que trabajan o se ven involucrados de manera cotidiana en intercambios económicos, pueden contar cantidades importantes de dinero, y tener memoria de sus transacciones, y calcular vueltos, cambios, etc., mucho antes de que se verifique la construcción de la noción piagetiana del número (cf. Carraher et al, 1991); en los contextos de hiperinflación y cambio de signo monetario tan

característicos de nuestro pasado reciente, han sido capaces de manejarse con diferentes escalas monetarias y establecer equivalencias bastante aproximadas de una a otra (Ferreiro, 1986). En éste, como en otros casos, puede afirmarse que la niñez expuesta a los intercambios económicos escapa en parte a nuestra mirada canónica sobre la infancia.

La escolarización parece, por tanto, *una manera* -entre otras posibles- de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, en especial la del fracaso. Si bien esta visión puede parecer excesivamente dura con respecto a una práctica que, como señalamos, se considera no sólo deseable sino un derecho adquirido, nuestro análisis pretende insistir en que la cuestión debe ser tratada sin que nuestro compromiso con los *derechos del niño* nos lleve a desvirtuar precisamente el carácter *político* del proyecto escolar. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad.

Se quiere advertir, además, que el discurso psicológico aparece legitimando prácticas diversas en el seno de los dispositivos escolares. Las decisiones políticas sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, etc, se toman, en buena medida, con base en criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos. "A partir del momento en el que todos los niños van a la escuela, se buscará diferenciar aquéllos que se adaptan a ella y los que no lo logran, y respecto a estos últimos las causas de su inadaptación, los diversos tratamientos realizables y para cada uno de los tratamientos, la estructura que sería preciso dar al establecimiento encargado de aplicarlo" (Querrien, 1979:154). Como afirma Foucault, desplegamos prácticas que insisten penetrantemente en decidir quiénes somos, con criterios de administración científico-técnica (Foucault, 1988).

Esta legitimación de las prácticas pedagógicas por la psicología produce el sentido común del que hablábamos al principio de este apartado, y que nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño. Las argumentaciones que hemos desplegado aquí pretenden insistir en que la naturaleza del dispositivo escolar mismo debe ser objeto de análisis por el sesgo particular que produce sobre el desarrollo infantil. De otro modo, estaríamos desconociendo o eludiendo responsabilidad en el hecho de que la escolarización opta por producir cursos *específicos* del desarrollo infantil (Baquero y Terigi, 1996).

El lector podría objetar que los esfuerzos crecientes por atenuar el carácter pasivo que las prácticas de enseñanza corrientes imprimen a la actividad de los sujetos, jaquean por momentos (y a veces sin advertirlo) la lógica del propio dispositivo escolar. Sin embargo, la persistencia del formato escolar a través de la historia moderna y a pesar de la diversidad de contextos sociales y culturales, muestra que no resulta demasiado sensible a la relativa labilidad que tratan de imprimirle nuestras innovaciones en las estrategias de enseñanza. Es decir, nuestro esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con determinantes *duros* de las prácticas escolares, como la organización graduada, simultánea, obligatoria, etc. Y aún si pudiéramos introducir cambios de fondo en algunos de estos determinantes duros, no podríamos hacerlo sin ponderar y conservar las reglas de juego que las prácticas escolares

definen para la producción de conocimientos y saberes, y para la producción de cursos específicos en el desarrollo infantil.

## **Algunos aspectos del trabajo escolar**

La investigación psicológica cuenta con un número creciente de indagaciones acerca de los efectos que las prácticas escolares producen sobre el desarrollo psicológico, con relativa independencia de las modalidades de enseñanza que caracterizan prácticas diversas. Tales efectos se ponen en evidencia en sesgos y tendencias en el funcionamiento cognitivo de los sujetos escolarizados: investigaciones comparativas entre sujetos escolarizados y no escolarizados, revelan que los primeros muestran predominio de ciertos criterios de clasificación lógicos y no funcionales, mejoras en el desempeño en ciertas estrategias de memorización, dominio relativamente mejor de formas de representación espacial tridimensional, etc. A este tipo de efectos se los ha identificado bajo la etiqueta de procesos de descontextualización de los instrumentos de cognición (cf. Rogoff, 1990).

Estas revelaciones imponen la necesidad de atrapar las características que poseen las prácticas escolares, en cuanto inciden no sólo en los procesos de construcción de conocimientos, sino en la producción de cursos específicos del desarrollo cognitivo. Por otra parte, la relativa independencia que estos efectos guardan con respecto a la variedad de estrategias de enseñanza obliga a pensar en las constantes del formato escolar como las principales productoras del efecto descontextualizador sobre los usos del lenguaje, los procesos de pensamiento, etc.

Lo que quiere señalarse es que una perspectiva psico-educativa debe dotar de sentido a las reglas del propio trabajo escolar y procurar explicar los efectos (deseables o no) que sus prácticas producen, bajo el reconocimiento de este primer hecho: la escolarización presupone la sujeción a cierto régimen de prácticas, a cierto régimen de trabajo, que guarda relativa independencia de las estrategias didácticas que solemos diseñar, constituyendo algo así como su piso, o su condición de posibilidad.

Bajo la definición genérica de una función educativa o de unos fines pedagógicos, lo que caracteriza a una institución escolar es la particular forma de organizar series de actividades en aras de cumplir esa función o alcanzar esos fines. Trilla propone las siguientes notas como distintivas de las instituciones educativas (Trilla, 1985:20):

- constituye una realidad colectiva
- se ubica en un espacio específico
- actúa en unos límites temporales determinados
- define los roles de docente y discente
- predetermina y sistematiza contenidos
- propone una forma de aprendizaje descontextualizado.

Nos detendremos a analizar algunas de estas características, en tanto es necesario ponderarlas a efectos de abordar la especificidad del aprendizaje escolar.

## **La economía del dispositivo escolar:**

El dispositivo escolar propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas.

En primer lugar, es significativo el hecho de que **la escuela define uno o varios colectivos**. Poco o nada puede comprenderse con respecto a la lógica de los aprendizajes escolares, a la evaluación de los rendimientos, a la medición de las diferencias individuales, si no es sobre la superficie de contraste de una población sobre la que se opera en tanto colectivo, y sobre la que también se opera analíticamente individualizando las instancias de evaluación.

Es decir, la escuela se propone una serie de logros sobre las *poblaciones*, y el hecho de que despliega sutiles tácticas individualizadoras (como el arsenal psicopedagógico, capaz de mostrar capilaridades del psiquismo individual), no debe hacernos olvidar que la razón de ser de la escolarización es el logro de rendimientos relativamente homogéneos sobre una población relativamente heterogénea. Toda una batería de prácticas escolares reposa en esta razón de ser. Piénsese en la función que históricamente han cumplido las técnicas desplegadas en la etapa llamada de "aprestamiento": se trataba de poner a una población heterogénea "a punto" para dar inicio a la alfabetización, sobre la base del expediente de garantizar que todos los individuos alcanzaran los mismos niveles previos de desarrollo en habilidades cognitivas y motrices que se suponían asociadas a la lectoescritura. Piénsese también en el uso -no por desautorizado, menos frecuente- de las pruebas piagetianas como indicadores del logro de ciertas condiciones para acceder al aprendizaje escolar de la aritmética. Como hemos visto, se trata en un nivel macro de una política de tratamiento de la infancia, y en un nivel institucional de la organización de unas prácticas educativas definiendo poblaciones- meta de acciones pedagógicas deliberadas, según criterios de educabilidad específicos.

Más concretamente, el terreno sobre el que opera la acción docente es el grupo de clase. Este terreno de operaciones será lo que defina en buena medida el rango y las características de las acciones y tareas probables. Las particulares modalidades que adopta, por ejemplo, el intercambio lingüístico en clase -como la alta frecuencia de preguntas de respuesta conocida, el predominio relativo de apelaciones genéricas a "los alumnos" frente a las apelaciones individuales hacia "tal alumno", o los diálogos reconstruidos en base a intervenciones de sujetos diversos-, sólo se comprenden bajo la premisa de la existencia de un grupo. Como ha señalado el mismo Trilla, este rasgo no debe interpretarse como pernicioso para el aprendizaje, sino simplemente como un determinante *duro* de las prácticas escolares. Pero este determinante duro impacta de manera diferencial sobre poblaciones diferentes, siendo conocido que ciertos grupos (por ejemplo, los niños de grupos indígenas de nuestro país, como los pertenecientes a la etnia wichi) se sienten extrañados frente a algunos rasgos de la comunicación en el aula, como las apelaciones genéricas, totalmente ausentes en su cultura de origen.

Por su parte, la **organización espacio-temporal** de las actividades que adopta la escuela resulta también un componente crucial del sesgo que tomarán los procesos cognitivos desplegados en su interior.

La premisa de encerrarnos en el aula para hablar del mundo, no es una ironía sino la clave que explica buena parte del tipo de desarrollo intelectual y de la posibilidad de quebrar con los contextos cotidianos de vida que produce la escuela. En este quiebre, el uso de los espacios o la definición misma del contexto espacial en que se situará la tarea cumplen un rol central. Tal es el caso de la asignación de localización escolar o extra-escolar a una actividad: las tareas para la escuela y para el hogar, lo que se hará en una salida, etc. El minucioso control del espacio no sólo es ejercido por el docente sino que éste incita a los propios alumnos a llevarlo adelante: piénsese en el dominio de los espacios gráficos, desde versiones extendidas de la hoja de cuaderno hasta una economía sutil del uso de la propia hoja reconociendo como coordenadas márgenes y renglones (Gvirtz, 1996).

En forma similar, la regulación del uso del tiempo, espejando el minucioso proceso de su administración que ha caracterizado a las organizaciones modernas (paradigmáticamente regulando la vida económica y la organización capitalista del trabajo) resulta un poderoso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles. De ahí que recientemente la organización escolar del tiempo haya comenzado a ser objeto de estudio. Husti, por ejemplo, señala con acierto dos dimensiones paradójicas del ambiente escolar: por un lado, la repetición, la regularidad, la redundancia, y por otro, la variedad, la improbabilidad, la complejidad, y afirma que, aunque ambas dimensiones caracterizan la organización escolar, "la estructura temporal escolar ha tomado partido por la rigidez" (Husti, 1992:283). Desde la consolidación de los calendarios escolares (Escolano, 1992) hasta la estructuración de los horarios semanales, parece claro que el tiempo en la escuela debe ser uniforme. La propia estructura gradual de los currículos presupone la inversión de tiempos relativamente regulares u homogéneos para el alcance de logros específicos. En otro nivel, toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares reconoce cierta regulación del uso del tiempo, como el plazo estimado como máximo para la resolución de un ejercicio o un examen, o el número estimado de ejercicios que se puede resolver en una clase.

Todas las prácticas que hemos estado mencionando suponen un relativo quiebre con la economía de espacios y tiempos de la vida cotidiana, pero también con aspectos relativos al dominio de sistemas de categorización de las situaciones cotidianas mismas, por contacto con contextos espacio-temporales a los que no se accedería de no mediar nuestro paso por la escolaridad.

En principio, la escuela excede el ámbito témporo-espacial con el que el niño tiene oportunidad de entrar en contacto en su vida cotidiana. Desde luego, el lector podría señalar que este quiebre queda relativizado, habida cuenta del acceso franco que la mayoría de los niños tiene a los medios masivos de comunicación: dado este acceso, el quiebre estaría instalado ya en la vida cotidiana de los sujetos. Coincidimos en que es relevante considerar este acceso para comprender el sesgo particular que cobra en nuestra época la relación de los saberes previos de los alumnos con el particular funcionamiento del saber en el contexto escolar. Más aún, advertimos que la consideración del acceso masivo a las propuestas de los

medios de comunicación ha obligado a poner en cuestión categorías didácticas tradicionales como lo cercano y lo lejano (Camilloni, 1995).

Pero hay algo que sigue siendo específico del contexto escolar. Nos referimos a la particular actividad sistemática que se incita a desplegar a los alumnos sobre sus propios procesos intelectuales. El dominio de contextos espacio-temporales remotos que se espera de la experiencia escolar no remite sólo, y ni siquiera centralmente, al reconocimiento de la existencia de tales contextos -a la manera del reconocimiento que proveería una información histórica siquiera elemental-. **Una modalidad específica del aprendizaje escolar radica en el particular uso que se promueve y se efectúa de instrumentos semióticos específicos - como la escritura-, de los lenguajes formales -como el matemático-, o incluso de las formas sistemáticas de conceptualización que portan las teorías científicas, en forma progresivamente descontextualizada.** El impacto descontextualizador no debería ser buscado tanto en el acceso a fuentes de información distantes del contexto cotidiano infantil sino, crucialmente, en la apropiación y dominio de poderosos instrumentos de representación cuyos procedimientos y condiciones de utilización parecen definir buena parte de los objetivos educativos, en un vector que va de una utilización sujeta a las condiciones de adquisición hacia una utilización no sólo independiente de aquélla sino válida para todo tiempo y lugar. El dominio de la lengua escrita, por ejemplo, implica la abstracción del contexto inmediato y la recreación imaginaria del contexto de nuestro interlocutor, quien puede ser también imaginario, desconocido o ideal. El dominio de los algoritmos de cálculo aritmético supone la desmatematización progresiva de procedimientos que en su origen fueron matemáticos, de modo tal que el sujeto pueda poner a operar los algoritmos con independencia de lo que signifiquen las entidades sometidas a operación (Chevallard, 1984).

En definitiva, una de las modalidades centrales de funcionamiento del aprendizaje escolar radica en que exige el dominio de sistemas de representación que permitan a su vez la *creación y manipulación* de contextos espacio- temporales remotos. Tales contextos pueden ser en buena medida imaginarios, y es por esto que en el desarrollo psicológico se encontrará en el juego simbólico un precursor importante de esta posibilidad de dominio.

Las actividades escolares, por otra parte, definen obviamente de manera sistemática **los contenidos y tareas** que regularán el trabajo, distribuyendo **posiciones subjetivas** determinadas. Tales posiciones resultan canónicamente las de alumno y docente. Estas posiciones poseen un rango de comportamientos posibles, es decir, un código de conducta que regula el propio comportamiento y las relaciones intersubjetivas. El uso regulado de tiempos y espacios definen coordenadas sustanciales del régimen de trabajo al que están sujetos alumno y docente. Tanto docentes como alumnos están sujetos a la necesidad de obtener ciertos logros en ciertos tiempos y con ciertos recursos. Esta mutua sujeción no implica sin embargo que la relación recíproca sea simétrica. Quien está situado en posición de alumno está atravesado casi seguramente por un acceso parcial o aún nulo a los objetivos que regulan la actividad, y a la decisión sobre el curso futuro que tomará el proceso de enseñanza-aprendizaje.



## **La artificialidad del aprendizaje escolar:**

Si las advertencias formuladas sobre la naturaleza de los procesos de escolarización parecen triviales, dejan de serlo cuando se percibe que la artificialidad de las prácticas de escolarización es un elemento olvidado con frecuencia en los análisis psico-educativos. Esta artificialidad de las prácticas escolares debe advertirse al menos en dos aspectos.

Por una parte, debe reconocerse que con relativa frecuencia la enseñanza escolar propone la apropiación de rutinas, prácticas, información, de dudosa filiación con las ciencias, las prácticas sociales existentes extra-muros y aun los propósitos expresados formalmente en los currículos. Podríamos decir, en este primer sentido, que **las prácticas escolares suelen proponer artefactos**, en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extra- muros.

Desde luego, la institución escolar especificada según su función pedagógica debe desplegar prácticas idiosincráticas, es decir, no presentes en otras prácticas que no persigan fines instruccionales. En tal sentido es algo arbitraria la calificación de "artefacto" a *todos* los productos escolares, ya que inevitablemente éstos deben representar una cierta ruptura con los presentes en otras prácticas: cuestiones como la ejercitación escolar, o el despliegue de actividades que resultan medios para otros fines, son tareas que, aunque propias de la escuela, en principio tienen relevancia. Así, por ejemplo, aunque es difícil que en la vida cotidiana pongamos en práctica la habilidad de subrayar adecuadamente los adjetivos de un texto, es probable que para el desarrollo de ciertas habilidades de escritura el reconocimiento seguro y medianamente rápido de las variantes presentes de adjetivación pueda resultar relevante. Si esto fuera así, no podríamos calificar a esta tarea como artefacto. La discusión acerca de si una actividad propuesta resulta de una relación adecuada entre el objetivo perseguido, el sentido de la actividad a apropiarse, etc., es un tema crucial sin duda de la didáctica, pero también para el análisis del aprendizaje escolar. El problema del sentido último de las actividades que se desarrollan en la escuela, y de las tareas que los alumnos están obligados a cumplir, se encuentra en la base de este análisis, así como las preocupaciones por la transferencia de los aprendizajes escolares a otros ámbitos.

Es en relación con este primer aspecto que ha venido a ser una preocupación corriente la dificultad de relacionar las prácticas escolares con los fines que supuestamente debe perseguir la escuela; la preocupación por el hecho de que la institución escolar deja de ser una instancia mediadora entre ámbitos diversos de la cultura y los sujetos, y crea una cultura propia que acaba tornándose un fin en sí misma.

En segundo término, debería reconocerse que las prácticas escolares implican necesariamente un **quiebre en la cotidianeidad de los sujetos**, ya no en el sentido de mundos remotos que se presentan, sino en el sentido de quiebre con las prácticas y contextos de crianza. Sin embargo, debe advertirse que el "necesariamente" no alude a un precio a pagar sino al propio objeto de las prácticas escolares. Es decir, el quiebre con las prácticas y contextos de crianza no resulta un obstáculo ni un error de las prácticas escolares sino en buena medida su razón de ser. La escolarización implica la sujeción a un régimen de trabajo específico que pretende una ruptura clara con formas de cognición, habla, comportamiento, etc, de los sujetos. Cuando proponemos que los alumnos superen o abandonen sus perspectivas

intuitivas sobre los fenómenos físicos y adopten una perspectiva científica, todo parece indicar que no se pretende preservar las formas *naturales* del pensamiento infantil sino, por el contrario, buscar la apropiación de una de las versiones más sutiles y complejas del pensamiento humano.

Con frecuencia se señala con preocupación el carácter disruptivo que las prácticas escolares guardan con respecto a los procesos de desarrollo infantil; esta preocupación supone que el desarrollo espontáneo del niño debería llevarlo a la construcción de conocimientos de tipo escolar o científico. Tal perspectiva asimila en algunas versiones parte del discurso piagetiano, y acaba confundiendo los procesos de construcción de ciertas herramientas intelectuales específicas que parecen comportarse como condiciones necesarias para la apropiación de saberes complejos (como la competencia operatoria, por ejemplo), con la trabajosa construcción de conocimientos sobre dominios específicos. Aún en una versión piagetiana, esta construcción requiere cuidadosas conceptualizaciones que mitiguen los riesgos de un salto de un nivel genérico de explicación de los procesos de desarrollo al nivel de los procesos de aprendizaje escolar (cf. Castorina, 1995, 1996).

Insistimos en que la artificialidad de la escuela no parece ser tanto un desvío o precio a mitigar como una cuestión a explicar y a gobernar, dado que revela la naturaleza particular de un contexto capaz de producir considerables efectos sobre la cognición de los sujetos. Es necesario advertir la diferencia que existe entre reconocer la existencia de niveles y modalidades de desarrollo (en parte espontáneos) que condicionarán la apropiación de saberes y que por tanto deben necesariamente ser ponderados, y considerar que la escolarización sólo "prolonga", "facilita" u "obtura" un curso espontáneo o natural de desarrollo.

La ficción que se sostiene en esta última consideración es que la naturaleza del aprendizaje escolar consiste en la interacción de sujetos con objetos de conocimiento específicos, en condiciones institucionales que en todo caso son "ruidosas". A la inversa, una imagen similar proviene de un énfasis excesivo en las metáforas de la comunicación en donde, resaltado el componente de transmisión o co-construcción (de acuerdo a la versión) de significados culturalmente establecidos, la organización del trabajo escolar sólo es un canal para una comunicación sin contratiempos.

## **Las unidades de análisis del aprendizaje escolar**

La intención en lo que sigue es abrir una discusión acerca de cuáles podrían ser las unidades de análisis pertinentes para capturar los procesos de aprendizaje escolar, habida cuenta de las condiciones en que éste se produce, de su carácter artificial, de sus efectos descontextualizadores sobre el funcionamiento cognitivo, etc.

### **Enfoques diádicos y triádicos:**

El aprendizaje escolar ha sido analizado clásicamente con un enfoque diádico: la relación maestro/ alumno, la díada docente/discente, son versiones de esta mirada que identifica dos sujetos con posiciones diferenciadas. Como ha sostenido Mialaret, "durante

largo tiempo, la educación fue demasiado ingenuamente reducida al encuentro de un adulto con un grupo de alumnos independientemente de otros factores" (Mialaret, 1986:36).

Los análisis de las dos últimas décadas han tendido a complejizar el enfoque, tratando de captar la multiplicidad de dimensiones que atraviesan la acción educativa (Gimeno Sacristán, 1991; Edelstein y Coria, 1995). De la díada *docente/alumno*, se pasó a la tríada *docente/alumno/saber* (Chevallard, 1985). La didáctica de la Matemática producida en Francia en estas dos décadas propuso al *sistema didáctico* como un pequeño esquema teórico que define tres lugares: los enseñantes, los alumnos, el saber enseñado. Los sistemas didácticos se constituyen al comenzar cada año escolar, cuando alrededor de un saber definido generalmente por los programas de estudio, se establece entre enseñantes y alumnos un contrato que rige un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1985:23).

Es interesante notar que el concepto de *sistema didáctico* era apenas un esquema de partida para el análisis de procesos que no se cumplían ni se explicaban exclusivamente con base en lo que ocurría en el terreno de la clase, como la tan mentada transposición didáctica (Chevallard, 1985). Si una potencialidad analítica tiene el sistema triádico propuesto por los franceses es, a nuestro entender, que muestra la necesidad de no confundir los elementos de la tríada con la situación puntual de clase. En efecto, para entender el funcionamiento de la situación puntual de clase, proponen como necesario reinstalar la tríada *docente/alumnos/saber* en un contexto constituido por el *sistema de enseñanza*, sistema que presenta un ensamble de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico e intervienen en él en diversos niveles; y se hace necesario también reinstalar el sistema de enseñanza en su propio contexto, *el sistema social* (en la versión de Chevallard, los padres, los científicos, la instancia política), donde se juega una instancia fundamental de funcionamiento didáctico: las negociaciones, conflictos y soluciones sobre el saber que habrá de enseñarse en las escuelas.

Ahora bien, aunque en la producción de Chevallard el sistema didáctico estaba fuertemente contextualizado en el sistema de enseñanza, y más ampliamente en el contexto social, numerosos análisis retomaron el núcleo básico triádico despojándolo de buena parte de la riqueza de análisis que ofrecía la propuesta original.

Tal vez esta pérdida de sentido pueda explicarse como una consecuencia del énfasis, excesivo pero entendible, en la "novedad" de la introducción de un tercer elemento (el saber a enseñar) en la vieja díada *docente/alumno*. Para sistemas explicativos diádicos que habían desconsiderado la especificidad del saber, o que habían tomado al contenido como un objeto inerte que se trabaja en clase y que no presenta incidencias específicas en la definición de la situación, sin duda la introducción de este tercero en la relación escolar constituyó una pequeña revolución. Desde el punto de vista de los análisis pedagógicos, esta revolución exigió considerar la especificidad del contenido, y produjo entre otras cosas un progresivo corrimiento del trabajo y la investigación didácticas hacia las didácticas centradas en los contenidos.

A su vez, obligó a reformular los presupuestos psicológicos en que se basaban los modelos didácticos. Aún los modelos que, como el psicogenético, otorgaban una identidad específica al objeto en el proceso de conocimiento (recuérdese que para la tradición

psicogenética la relación sujeto/objeto es la unidad de análisis), habían dado lugar a análisis del aprendizaje escolar en los que el énfasis estaba centrado en mostrar los modos peculiares de conocer del sujeto colocado en posición de alumno. Es decir, se proponía un llamado de atención sobre los mecanismos funcionales del conocer, y se postergaba la consideración de la especificidad de los objetos en el acto de aprender. La difusión de la tríada como modelo de análisis del aprendizaje escolar obligó a introducir esta especificidad, la que fue recogida por las corrientes psicológicas, en especial por la psicogenética. En algunos esfuerzos locales por complejizar el análisis considerando la especificidad del contenido escolar (cf. Lenzi, 1989), éste aparece instalado como elemento definitorio en una relación que se ha vuelto triádica.

Pero el mismo Mialaret había mostrado en su agudo análisis que son tantas las tríadas (él mismo identifica ocho)<sup>1</sup> que es preferible pensar la educación como una función de "N" variables, entre las que cabe considerar la sociedad y sus características, el sistema escolar en su conjunto, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas en uso, la estructuración del espacio, el sistema de reclutamiento y formación de docentes, la institución escolar, el micromedio o comunidad inmediata, el equipo docente (Mialaret, 1986).

Desde nuestra perspectiva, los desarrollos precedentes muestran la necesidad de explicar nuestro objeto de análisis, el aprendizaje escolar, en función de las características de los dispositivos escolares mismos, incluyendo, pero situándose más allá, de las características que guardan las relaciones cara a cara, usualmente más identificadas en los análisis diádicos y triádicos.

Se trata, por tanto, de encontrar una unidad de análisis que recupere la mirada sobre los determinantes duros del dispositivo escolar, que resitúe este dispositivo en el proyecto político más general establecido por los adultos para los niños, y que contribuya a algo más que "ponerle el marco" al aprendizaje, mostrando fenómenos capilares de la vida cotidiana y el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas, bajo una óptica que restituya la comprensión del papel productivo del proyecto político y de las características estructurales del dispositivo escolar sobre el aprendizaje mismo, y sobre los cursos del desarrollo infantil.

No se trata -insistimos- de poner el marco que les estaría faltando a los modelos diádicos y triádicos: nuestra unidad de análisis deberá sin duda ponderar como un elemento la tríada pedagógica, y las modalidades contractuales que vinculan a docente, alumnos y contenidos, pero deberá ir más allá, avanzando sobre los determinantes *duros* de las prácticas pedagógicas, y la naturaleza misma del proyecto político, que sientan de alguna forma las condiciones de comunicación y negociación posibles.

---

<sup>1</sup> Se trata de las siguientes:

- primera tríada: educador/alumno/saber en general
- segunda tríada: educador/alumno/materia
- tercera tríada: educador/alumno/escuela paralela o la no escuela
- cuarta tríada: educador/alumno/padres
- quinta tríada: educador/alumno/otros educadores
- sexta tríada: educador/alumno/sociedad
- séptima tríada: educador/alumno/instalaciones materiales y condiciones de vida
- octava tríada: educador/alumno/material y/o apoyos de la enseñanza (Mialaret, 1986:39/43).

## **El concepto de actividad como unidad de análisis:**

Una categoría que resulta sugerente sugestiva a efectos de ponderar un cúmulo mayor de aspectos que resultan componentes legítimos de la lógica de apropiación de saberes en las prácticas escolares es la de **actividad**, que ha sido objeto de desarrollos diversos en los abordajes psico-educativos. Esta categoría tiene una obvia resonancia en los desarrollos vigotskianos que ponderan a la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis de la conformación de las formas superiores del psiquismo (cf. Riviere, 1988; Baquero, 1996).<sup>2</sup>

En verdad, estos desarrollos han seguido recurrentemente distinciones propuestas por Leontiev, entre niveles de análisis diferenciables:

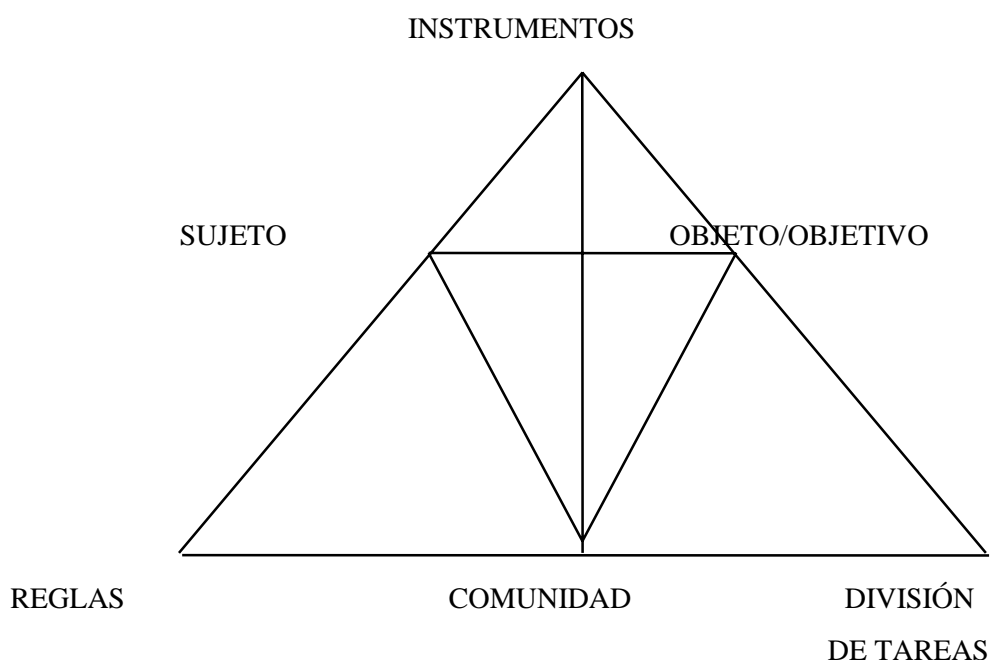
- la *actividad*, en tanto actividad humana culturalmente regulada implicaría la definición de *motivos*;
- en un segundo nivel, deberían ubicarse las *acciones*, como componentes de la actividad pero orientadas al logro de ciertos *finés*, y
- finalmente, puede reconocerse como componente de la propia acción a la *operación*, que, al decir de Leontiev (cf. Leontiev, 1978) podría comprenderse como los *medios* a través de los que se ejecuta la acción.

Debe aclararse que aunque este esquema es susceptible de aplicarse a la comprensión de la actividad escolar o educativa, no ha sido concebido de manera específica para reducirse a la misma: su intención deliberada es atrapar la lógica general que parece guardar *toda* actividad humana. Su interés reside en que los análisis a que ha dado lugar (cf. Newman et al, 1991; Engëstrom, 1986; 1991) muestran ciertas recurrencias o sesgos de actividades específicas que creemos útiles señalar para el caso de la actividad escolar.

Como ha señalado Engëstrom, los componentes que intervienen en una actividad consisten al menos en:

---

<sup>2</sup> Como se recordará, tales procesos psicológicos que implican dominio consciente y voluntario de los propios procesos intelectuales y, centralmente, el uso de instrumentos mediadores -particularmente semióticos-, se constituyen en buena medida en virtud de la participación de los sujetos en actividades culturalmente específicas como la escolarización.



Este esquema ha sido utilizado para analizar diversas formas de actividad social; por ejemplo, el mismo Engëstrom utilizó los conceptos de Leontiev para analizar la actividad teatral (cf. Engëstrom, 1988). Nosotros intentaremos sacar provecho de él para analizar la situación educativa.

Ya en esta presentación gráfica resalta una cuestión crucial, que a la vez una ventaja relativa de esta posible unidad de análisis: la incorporación del **instrumento mediador**, que debe considerarse un componente central de la definición del proceso de apropiación de saberes. Como hemos señalado a propósito del efecto descontextualizador y el carácter artificial de las prácticas escolares, en la actividad escolar juega un rol central la apropiación de instrumentos semióticos específicos, como la escritura y las formas matemáticas de representación.

Interesa notar aquí que en el contexto escolar los instrumentos semióticos resultan a la vez **objetos** de apropiación y, luego, **instrumentos** de apropiación de otros saberes. Serán las modalidades de apropiación y uso que se propongan las que definirán las características que guarden los procesos de apropiación de conocimientos en la escuela. Importará en este caso discriminar las características del instrumento semiótico en sí y sus reglas inherentes de uso, de las prácticas de uso, las reglas pragmáticas que se definen en la propia actividad escolar. En el primer plano, por ejemplo, estarán las reglas particulares de construcción que portan la lengua escrita o los lenguajes numéricos, y en el segundo plano otro plano habrán de analizarse los "usos" de tales instrumentos en tareas específicas. En el primer plano puede hablarse de cuestiones de cohesión y coherencia textuales; en el segundo, cabe referirse a la naturaleza de la producción textual en el contexto escolar, así se trate de ejercitaciones

deliberadas enmarcadas en el propio formato escolar, del intento de recuperar o provocar situaciones comunicativas genuinas, etc.

Como ha señalado Engëstrom, en ciertas prácticas tradicionales puede situarse en el lugar de objeto al propio instrumento. Este es el lugar donde podemos reconocer al recurso didáctico: el libro de texto, por ejemplo, puede deslizarse de hecho de su lugar de instrumento para la apropiación de información al lugar de objeto a ser apropiado, conformando de este modo una suerte de **instrumento/ objeto**. Con esto quiere indicarse que las modalidades que adopten sujeto, instrumento y objeto (situándonos en principio en el triángulo superior del esquema propuesto por Engëstrom), así como sus relaciones posibles, son realmente versátiles. Una de las ventajas de esta forma de analizar la situación escolar es que parece atrapar las diversas modalidades que puede adoptar una práctica pedagógica, contemplando aún aquéllas que suelen juzgarse como no deseables, pero que sin embargo se presentan con relativa frecuencia.

Ahora bien, una unidad de análisis admite ser abordada, en principio, en términos de sus componentes y relaciones, pero su potencial depende sobre todo de su fertilidad para interpretar la situación de esos componentes en función de la dinámica general en que están situados. De lo contrario, atomizaríamos la unidad y perderíamos la legalidad que debiera explicar los acontecimientos. En tal sentido, y volviendo a la actividad como unidad de análisis, debe advertirse que cuando en este marco se habla de sujeto, o de instrumento, etc., se alude a que sujeto, instrumento, etc., se constituyen como tales en virtud de la actividad que los contiene y define.

Es interesante notar que el **sujeto** de una actividad escolar no es el sujeto abstracto, definido, por ejemplo, en nuestros modelos evolutivos (cf. Baquero y Terigi, 1996) sino un sujeto **constituido** en el seno de esta actividad escolar: el alumno. La lógica que define el comportamiento de este sujeto es en parte situacional, lo que no quita que por sujeto humano, por sujeto "epistémico", por sujeto culturalmente constituido, está atravesado por una serie de constantes que parecen reconocibles en el alumno y de los que pueden informarnos los modelos del desarrollo. El dilema es si tales constantes dan cuenta de las modalidades de comportamiento efectivas que despliega un sujeto en las prácticas escolares, o sólo habla de parte de sus condiciones de posibilidad. Aquí se entiende que se trata de condiciones en buena medida necesarias, pero sin duda no suficientes.

La posición del sujeto está definida ahora por el conjunto de relaciones que se enuncian. El status de un alumno sólo es comprensible en función de las **reglas** de comportamiento, de conducta, que se han definido en el seno de una **comunidad**, y en buena medida en virtud de los criterios adoptados para la **división de tareas**. Un alumno se define por la posición que ocupa en un dispositivo de distribución de tareas y de lugares o jerarquías para la definición de las tareas mismas. Por eso se puede ser alumno siendo adulto: porque ser alumno no implica ser niño, pero sí asumir una cierta posición en un sistema de distribución de tareas. Casi huelga recordar que la relación de docentes, directivos y alumnos es claramente asimétrica.

En el lugar de la **comunidad** debe definirse la población que regula la actividad. De hecho, enfoques diversos de interpretación o diseño de prácticas pedagógicas enfatizan o

clausuran unidades diversas en este plano. Los análisis triádicos, por ejemplo, ponen en relieve, usualmente, las interacciones docente-alumno; sin embargo, muchas veces se condensan allí las interacciones entre pares o el propio marco institucional. A efectos de ponderar la relaciones de la escuela con los grupos sociales próximos o con la sociedad más amplia, debería ampliarse la noción de comunidad. Lo que importa a nuestros fines es que la necesidad de ponderar una comunidad obliga a contextualizar una situación en el marco de una trama de relaciones sociales específicas. Importa, por tanto, con relativa independencia de cómo se recorte la trama (se elija el grupo de clase, la institución, la "tríada", etc.), que se defina específicamente en qué unidad se definirán las relaciones intersubjetivas y los lugares de los sujetos posibles.

Aún dentro de las ambigüedades que ofrece la representación de la práctica escolar como "actividad", aún cuando el retrabajo de la categoría de "actividad" como unidad de análisis pertinente para el ámbito educativo es una tarea que apenas hemos esbozado, parece ser útil, además de lo que hasta el momento hemos podido reinstalar, para comprender que los motivos o sistemas de motivación que regulan la actividad escolar en su conjunto (los que definen el sentido de asistir a la escuela) y las tareas específicas, son también objeto de apropiación por parte de los sujetos. Obviamente, el hecho de que las posiciones son asimétricas lleva a que el dominio -y, en cierto modo, la definición de los motivos- también sea asimétrico. En ciertos casos, sólo la participación sostenida en una actividad conjunta y deliberadamente dirigida a develarlos, llevará a que los alumnos se apropien de los motivos profundos que animan la lógica de las prácticas, como el uso de los sistemas de numeración o de algoritmos, o de la propia escritura.

Comprender el "éxito" o "fracaso" de los alumnos, o de nuestras estrategias de enseñanza a efectos de lograr procesos efectivos de apropiación de conocimientos, implica la necesidad de ponderar estos aspectos en su incidencia relativa sobre la definición de la situación de apropiación misma. Es decir, como ya hemos señalado, la lógica y características de las tareas que se proponen a los sujetos parecen responder sólo en parte a cierto reflejo o "transposición" de prácticas extra-muros (científicas o no). Aún cuando haya cierto reflejo evidente, aún cuando los contenidos a trabajar se solapen con la agenda de la propia ciencia, es claro que la lógica de las tareas escolares tiene un carácter idiosincrático.

Como hemos señalado en el comienzo, la organización espacio-temporal capilar y particular, la división de tareas, y otros determinantes duros del dispositivo escolar, definen la participación relativa del alumno, y con ello su acceso a la aprehensión de los motivos que definen la propia actividad, es decir, los sentidos potenciales que guarda la adquisición de ciertos procedimientos. Del aprendizaje de la noción de proporción al desarrollo de algoritmos referidos a la "regla de tres"; de la adquisición de competencias para la producción de textos a las ejercitaciones sobre aspectos gráficos del sistema de escritura; hay producciones escolares claramente idiosincráticas cuya evaluación requiere instrumentos sutiles, tanto sea para ponderar los efectos cognitivos de tales prácticas, como para obtener adecuadas explicaciones sobre tales efectos, deseables o no. Para contar, en definitiva, con un marco psicoeducativo que explique la eficacia de los dispositivos escolares, habida cuenta de su situación efectiva.



## Recapitulación:

En este trabajo, hemos intentado mostrar que para un abordaje psicoeducativo del aprendizaje escolar resulta ineludible un análisis de las *condiciones* del trabajo escolar. Más aún, sostuvimos que los procesos más generales de desarrollo y constitución subjetiva sólo pueden comprenderse a la luz de una cuidadosa ponderación de las situaciones en que se producen los procesos de apropiación de conocimientos, así como de las regularidades y sesgos de tales situaciones.

El análisis de las condiciones del trabajo escolar nos llevó a contemplar aspectos tales como el carácter obligatorio de la escolaridad básica, las reglas que definen la organización de las actividades escolares en tanto regulan usos de espacios, tiempos y recursos, etc. Analizamos en particular cuestiones cruciales como el carácter artificial de las prácticas escolares, y el efecto descontextualizador que producen sobre el desarrollo psicológico de los sujetos.

Estas cuestiones atraviesan un problema central de la psicología del desarrollo y educacional: la delimitación de *unidades de análisis* adecuadas a efectos de explicar y regular los procesos de apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares. En tal dirección, creemos que se puede seguir explorando el interés de la categoría de *actividad* como posible unidad de análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar.

---

## **Bibliografía citada:**

- ARIES, Philippe (1986). "La infancia". En: Revista de Educación, nº 281. Madrid.
- BAQUERO, Ricardo (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique.
- BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano (1994). "¿Existe la infancia?". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 2 (4).
- BAQUERO, Ricardo y TERIGI, Flavia (1996). "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En prensa en: Enfoques pedagógicos. Bogotá.
- CAMILLONI, Alicia (1995). "De «lo cercano o inmediato» a «lo lejano» en el tiempo y el espacio". En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, año IV, nº 6.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David y SCHLIEMANN, Analúcia (1991). "En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las Matemáticas". En CARRAHER, Terezinha et al (1991): En la vida diez, en la escuela cero. México, Siglo XXI.
- CASTORINA, José A. (1995). "Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica". En SCHLEMENSON, Silvia (comp.): Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CASTORINA, José Antonio (1996). "El debate Piaget- Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". En CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; KOHL de OLIVEIRA, Marta y LERNER, Delia (1996): Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD, Yves (1984). "Le passage de l'Aritmetique a l'Algebrique dans l'enseignement des Mathematiques au college. Premiere Partie". En: Petit X, nº 5, pp. 51-94.
- CHEVALLARD, Ives (1985). La transposition didactique. Chamrousse, Premiere Ecole D'Ete didactiques.
- EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Kapelusz.
- ENGËSTROM, Yrjö (1986). "The Zone of Proximal Development as the basic category of Educational Psychology". en: The Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition, 8, 1.
- ENGËSTROM, Yrjö (1991). "Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning". En: Learning and Instruction, volumen 1, pp. 243/59.

- ENGËSTROM, Yrjö y KALLINEN, Timo (1988). "Theatre as a model system for learning to create". En: The Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition, 10 (2), April 1988, pp. 54/ 67.
- ESCOLANO, Agustín (1992). "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar". En: Revista de Educación, nº 298 (1992), pp. 55/79.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1987). La escuela en el capitalismo democrático. México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- FERREIRO, Emilia (1986). "El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria". En su: Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FOUCAULT, Michel (1988). "El sujeto y el poder". En: Revista Mexicana de Sociología, nº 3, julio/setiembre de 1988.
- GIMENO SACRISTAN, José (1991). "El curriculum: una reflexión sobre la práctica". Tercera edición. Madrid, Morata.
- GVIRTZ, Silvina (1996). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930/1970. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- HUSTI, Aniko (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo". En: Revista de Educación, nº 298 (1992), pp. 271/305.
- LENZI, Alicia (1989). La Teoría Genética de Piaget y sus consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje. Trabajo de oposición científica presentado en el concurso de profesor regular de la cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- LEONTIEV, Alexis (1978). Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Ciencias del hombre.
- MIALARET, Gastón (1986). La formación del docente. Buenos Aires, Huemul.
- NARODOWSKI, Mariano (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires, Aique.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, Phillip (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata.

QUERRIEN, Anne (1979). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid, de la Piqueta.

RIVIERE, Angel (1978). La psicología de Vigotski. Madrid, Visor.

ROGOFF, Bárbara (1990). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós.

TRILLA, Jaume (1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona, Laertes.

WALKERDINE, Valerie (1995). "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana". En LARROSA, J. (ed.) (1995): Escuela, poder y subjetivación. Madrid, La Piqueta.