

En *De aquí y allá: Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva socio-cultural*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): PsiDispa.

Unidades de análisis. Mediando la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2017). *Unidades de análisis. Mediando la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos*. En *De aquí y allá: Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva socio-cultural*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): PsiDispa.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/623>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/X4g>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CAPÍTULO 1

Unidades de análisis

Mediando la construcción de conocimientos e intervenciones, en escenarios educativos

Cristina Erausquin (Argentina)

“ *Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto.*

Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular la clave para la explicación de las propiedades del agua.

Si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos, se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego.

A partir de estas propiedades de los elementos —sumadas— nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto.

”

Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1995

Cuando pensamos en problemas ligados al aprendizaje y desarrollo en el campo de la Psicología Educacional, surge necesariamente la cuestión de las unidades de análisis, planteada por Vygotsky (1995) en "Pensamiento y Lenguaje".

¿Por qué hacer foco en la cuestión de las unidades de análisis en el campo educativo?

¿Por qué ese tema cobra un valor relevante en el campo de la Psicología Educacional, que no es patrimonio tampoco exclusivo de los psicólogos que trabajan en escenarios educativos, sino de todos y cada uno de los que se identifican como agentes psico y socio educativos?

¿Qué sentido tendría introducir una reflexión puramente epistemológica en un campo en el cual estamos invitados más bien a pensar y re-plantear la intervención de agentes psico-educativos, y desde su ejercicio de muy diversos roles en el sistema educativo?

Puede tratarse del rol de orientadores y asesores de directivos, docentes, alumnos y familiares, o bien de otros roles como "acompañantes externos", agentes de salud escolar, profesionales de "servicios locales", docentes integradores, integrantes del equipo pedagógico en Centros Educativos Complementarios, por citar sólo algunos de un conjunto tan heterogéneo, polifónico como novedoso, que habitan algunos de los escenarios escolares y tramas inter-agenciales de hoy, tanto en nuestro país así como en otros del continente.

¿Pero, es que se trata de una reflexión solamente epistemológica, o alcanza dimensiones éticas, prácticas, políticas, vinculadas a la efectividad y a la potencia de la intervención en los problemas importantes para la vida, la salud y la educación de la gente?

Cuando el investigador aborda un fenómeno, cuando el agente psico-educativo realiza una intervención, lo hace sobre un recorte de

Nota de la autora: Este capítulo es producto de la reelaboración de material publicado como *Ficha de Cátedra* en las Facultades de Psicología UBA y UNLP para uso de las Cátedras de Psicología Educacional, ambas a cargo de Cristina Erasquin, y que también integrará el *Libro de Cátedra*, aprobado para la Convocatoria 2014 UNLP para ser publicado por la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edunlp) en agosto de 2017.

Se agradece especialmente a la Lic. en Psicología y Maestranda en Psicología Educacional UBA, Mercedes D'Arcangelo, por su aporte, en calidad de co-autora del trabajo original, denominado "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos" y su autorización para esta re-contextualización.

la problemática que aborda. Una problemática que está allí en el campo de indagación o intervención, pero que los agentes construyen a partir de sus modelos mentales de la situación (Rodrigo, 1997, 1999).

La unidad de análisis que el agente recorte orientará la intervención. También la intervención, si es *inter-agencial* (Engeström, 1997), si está atravesada por la *comunicación reflexiva* entre profesionales, con la intencionalidad de transformar y expandir sus prácticas, podrá ampliar, problematizar, revisar y enriquecer al recorte, y finalmente, transformará a la misma unidad de análisis del problema.

A modo de ejemplo, si el psicólogo educacional recorta el problema del fracaso escolar haciendo foco en el alumno, si su unidad de análisis es el "alumno, como un individuo que fracasa", entonces sus intervenciones estarán dirigidas a ese sujeto y las posibilidades que ese individuo tiene de revertir dicha trayectoria escolar.

Desconociendo —e invisibilizando así— el papel de la escuela en la construcción de un fracaso que, claro está, recae sobre el alumno, a pesar de no ser de su propiedad ni de su responsabilidad, y menos aun, visibilizando el papel de la escuela en la intervención transformadora del problema.

Al decir de Baquero (2002), desde una perspectiva contextualista, más que hablar de fracaso escolar, tendríamos que hablar de *fracaso de la escolarización*; de una escuela que no ha podido proveer las herramientas y los andamiajes necesarios para que ese alumno aprenda.

En el cuento "Zoom" de Itsvan Banyai¹, el autor muestra una serie de imágenes, como tomadas por el zoom de una cámara fotográfica, y donde a medida que la lente se aleja de la imagen inicial y pueden verse elementos del contexto antes velado, el observador se ve invitado a re-construir la situación, incluyendo aquellos datos que antes no tenía, y que ahora le permiten representarse la situación de manera más completa y acabada.

De la misma manera, el "zoom" que el psicólogo proyecte al construir la situación-problema, es decir, la unidad de análisis que ponga en juego en su recorte, le permitirá abordar la situación de formas muy diferentes.

Pero también en el cuento del Zoom —del cual presentamos la secuencia sintetizada en seis imágenes—, aparece la importancia del lu-

¹Zoom (Picture Puffins) por Itsvan Banyai. Publicado por Puffin Book, 1998.



Fig. 1.1 Fragmento del cuento en imágenes Zoom de Itsvan Banyai.
La flecha indica el cuadro al que se hace referencia en el texto.

gar desde el cual mira el observador, y aquello que el lugar, la posición, el rol que ocupa el observador, en el sistema de relaciones e interacciones, le posibilita, pero también le imposibilita —o le hace muy difícil— visibilizar.

Y también se expresa que ese lugar desde el cual miramos, no es sólo una perspectiva sino también un posicionamiento, es una *implicación*, y se necesitan nuevas miradas —como las que hay en la cuarta figura del Zoom de Itsvan Banyai—, que miren a los que miran, y a la relación entre los que miran y los que son mirados, e incluso que aprecien su pertenencia común a una comunidad social y societal (Chaiklin, en Chaiklin y Lave, 2001) localizada en un territorio, en un entorno, en un ambiente.

Traslademos esas ideas, de foco, recorte y amplitud de la mirada, y a la vez de implicación, a un sistema de interacciones que hace posible visibilidades e invisibiliza a la vez dimensiones e interacciones, y estaremos ubicando algunos de los desafíos y dilemas del agente psicoeducativo para delimitar y reconstruir problemas en torno al fracaso escolar, en pos de la intervención efectiva para lograr cambios y resoluciones de los mismos.

Entonces, las respuestas a las preguntas con que iniciamos el trabajo, surgen de manera casi inmediata: para pensar la intervención del psicólogo en la escuela, es necesario cuestionarnos previamente qué unidad de análisis pone en juego en su mirada sobre el problema, de qué manera recorta la problemática, y cómo está pensando su propia práctica, cómo la reelabora desde su implicación en lo que ocurre allí.

En relación a esto, investigaciones realizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires (Erausquin, 2002a; Erausquin y Bur, 2017) sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas, identificaron las dificultades de dichos agentes para recortar objetos de análisis de lo educativo, con la puesta en juego de unidades de análisis diádicas en la construcción del problema y de la intervención, y con foco en el alumno individual.

Las intervenciones que de ello derivaban eran predominantemente *individuales y directas* —más focalizadas en alumnos que en docentes, directivos, padres—, y *reactivas*, dirigidas a un problema que ya había tenido lugar en el contexto de intervención, y que se había localizado, atribuido, asignado a un “alumno problema”, centradas más en la *salud* que en *la situación y la acción educativas*.

Esos hallazgos reafirman, a la vez que la dificultad, la apuesta, el desafío, y remarcan la necesidad de reflexionar acerca de las unidades de análisis que recortan diferentes agentes psicoeducativos y educativos a la hora de abordar el aprendizaje y el desarrollo en contexto escolar.

¿Qué es una unidad de análisis?

En “Pensamiento y Lenguaje”, Vygotsky (1995) introduce, para dar cuenta de las interacciones entre ambas actividades —el pensamiento y el lenguaje—, a las *unidades de análisis* como un concepto fértil para explicar las relaciones entre esos dos procesos.

Sostiene que antes de abordar el estudio de dichos fenómenos, es necesario replantear los recortes que los investigadores de la psicología han realizado, en el marco de la *escisión y reducción* del pensamiento moderno, que tiende a fragmentar las unidades dinámicas de la vida, y separar lo que, si bien heterogéneo, es en realidad indivisible aun en sus tensiones.

El problema, describe el autor, reside en que mientras algunos enfoques han abordado ambos fenómenos como si fuesen uno solo, desconociendo sus particularidades —teorías de *identificación* o de la *fusión*,— otros en cambio —teorías de *disyunción*, *segregación*, o *escisión*— los han tomado como fenómenos independientes y puros, abocándose al estudio del pensamiento o del lenguaje minuciosamente por separado, para pretender en un segundo momento intentar dar cuenta de sus relaciones.

Como se indica en el ejemplo de la molécula de agua citado al inicio de este capítulo, las propiedades de los elementos por separado no explican las propiedades del conjunto. En este caso, ejemplifica el autor, si quisiera explicar por qué el agua extingue el fuego, no podría hacerlo a partir de las propiedades de sus elementos por separado: el hidrógeno mantiene el fuego, mientras que el oxígeno lo aviva.

El problema entonces se plantea en estos términos: hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del fenómeno en estudio, sin vulnerar lo esencial del mismo.

En nuestro caso, un recorte de la realidad que sea tan abarcativo, que permita abordar determinado fenómeno sin vulnerarlo en sus propiedades, pero no tan amplio que no nos permita identificar la problemática en cuestión en su especificidad.

La unidad de análisis no es homogénea, sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo la unidad irreductible a cada uno de los mismos por separado: sus propiedades derivan de la *relación* que entre ellos se establece.

Volviendo al ejemplo de la molécula de agua, sólo podemos explicar sus propiedades a partir de la relación que se establece entre el hidrógeno y el oxígeno, cuando ambos están unidos y conforman la molécula de agua.

¿Cómo trasladar esta cuestión, que Vygotsky introduce con tanta claridad en relación a estos temas, al fenómeno del aprendizaje y el desarrollo en contextos escolares?

¿Cuál será el recorte que posibilite abordar apropiadamente las características de los fenómenos que son objeto de análisis e intervención del agente profesional psico-educativo?

Unidades de análisis de los Enfoques Socioculturales para el aprendizaje y el desarrollo en escenarios educativos

Los enfoques socioculturales inspirados en la obra de Vygotsky han planteado como cuestión central la necesidad de revisar supuestos y criterios para definir las unidades de análisis para el estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje en escenarios educativos (Baquero, 2007).

Tal necesidad obedece al cambio de paradigma denominado “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002), operado en la cultura, entre maneras fundamentalmente distintas de concebir dichos procesos: aprendizaje y desarrollo (Baquero, 2002).

El aspecto central de este cambio es el quiebre de la concepción dominante de la modernidad, del individuo, y por lo tanto, su aprendizaje y desarrollo, como unidad sustantiva y autosostenida, con propiedades descriptibles y medibles con abstracción de los contextos.

Dicha concepción resultó solidaria de una filosofía de la *escisión* entre sujeto y objeto, entre individuo y sociedad, entre mente y cuerpo y entre emoción y cognición (Castorina y Baquero, 2005), que hoy necesitamos trascender colectiva y contemporáneamente.

En tal dirección, los *enfoques socioculturales* —aun considerando heterogeneidades y tensiones al interior de esa “unidad” de enfoques socioculturales entre los denominados “socioculturales” y los denominados “histórico-culturales” — han aportado un *modelo de unidades de análisis* (UA) que tiene especial interés en relación al abordaje de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos educativos.

La adopción de la perspectiva de “unidades”, en lugar de aquella perspectiva que explicó la complejidad de los fenómenos a través de la concomitancia o correlación de elementos, variables, o factores, considerados como agregados o incidentes entre sí, es un aporte central del enfoque sociocultural en la explicación y comprensión de los procesos de la trama de aprendizaje-y-desarrollo.

En el propio proceso de pensamiento de Vygotsky a lo largo de su vida, aparecen diferentes unidades de análisis, propuestas por él para el estudio de los procesos que fueron objeto de su indagación, explicación e intervención en toda su fecunda obra. La unidad de análisis

de los “sistemas psicológicos” es relevante para superar perspectivas dicotómicas en Psicología, revelando relaciones interfuncionales de la conciencia.

La “acción mediada” o “doblemente mediada” —mediada por los otros humanos y por los instrumentos de mediación o artefactos culturales— es relevante al momento de estudiar la constitución y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

El “significado de la palabra” es central a la hora de profundizar los procesos del pensamiento verbal.

Y finalmente, la “vivencia”, en los últimos tiempos de la investigación y la vida de Vygotsky, resulta significativa al intentar capturar movimientos y tensiones entre cada sujeto y cada situación social de su desarrollo, movimientos que a la vez articulan emoción y cognición.

Ello ya en plena constitución, inacabada, de la Paidología, síntesis interdisciplinaria de la Psicología del Niño y la Pedagogía, que Vygotsky se propone construir, desde la intervención-indagación del desarrollo humano, en los últimos años de su vida.

Se trata de unidades de análisis para el enfoque de procesos psicológicos diferentes, que fueron objeto de estudio y objeto de intervención, a lo largo de su corta pero generadora historia, y que también se entrelazan progresivamente unas con otras, a lo largo de una historia dialéctica de re-significaciones, acentos y re-formulaciones, en su obra y en la de los enfoques socio-culturales contemporáneos inspirados en su pensamiento.

El enfoque no atomístico, *sistémico*, de su *abordaje genético* de los procesos psicológicos, pone en evidencia el vínculo inalienable entre

”... procesos naturales y culturales, biológicos y psicológicos, individuales y sociales, que una unidad de análisis debe estar en condiciones de atrapar, aun sin perder especificidad y eficacia en la explicación de procesos específicos.” (Baquero, en Castorina y Baquero, 2005)

La *perspectiva dialéctica* posibilita entender que la acción recíproca, la mutua interdependencia de los componentes de la UA no involucra la identidad de dichos componentes, ni su homogeneidad, ni siquiera la armonía entre los mismos.

Pensamiento y lenguaje no son la misma cosa, aunque se interpenetren en el desarrollo humano.

El sujeto de la acción, el otro mediador, y los instrumentos y artefactos de mediación tampoco son lo mismo, aunque se articulen en fuerte interdependencia, atravesada por contradicciones y tensiones, en la “acción mediada”.

Finalmente, *la perspectiva histórica* de la conceptualización de las UA, en los enfoques socioculturales, ubica y sitúa la temporalidad, la historicidad y el cambio de dichas unidades en la relación dinámica y temporal entre sus componentes.

La actividad como unidad de análisis

La propuesta de Vygotsky, L. (1988) introduce el papel de la *actividad doblemente mediada*, ponderando el rol de la cultura en el desarrollo de los procesos de conciencia, específicamente humanos.

Se trata entonces de una *unidad de análisis* superadora de dualismos sujeto–objeto: es la acción intersubjetiva, constitutiva de los procesos psicológicos superiores, mediada por herramientas materiales y simbólicas.

El sujeto es, en esencia, un sujeto de la cultura.

Como puntualizan Wertsch (1997) y Zinchenko (1997), la ventaja de la *acción* como UA es que puede ser tanto externa como interna, transforma y constituye, y puede ser realizada por grupos o por individuos, aplicándose tanto a procesos colectivos como individuales.

No necesita pues ser restringida por el reduccionismo individualista que caracterizó a la Psicología en la modernidad, ni ello significa que no posea una dimensión psicológica, ya que se está subrayando la acción humana significativa, la acción intencional, y no el mero “comportamiento” atomizado.

La “acción mediada” (Wertsch, 1997) o “mediada por instrumentos” (Zinchenko, 1997) es, pues, acción con significación, potencialmente capaz de interpretación comunicativa y de auto-interpretación, y por supuesto, también de malentendidos.

Tiene similaridad con la “péntada” de la “acción dramática” de Burke —al decir de Wertsch, 1999—:

“El concepto de drama de la péntada, implica acción más que movimiento, y la acción es dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección.”

(Burke, citado en Wertsch, 1999)

La “péntada” abarca un acto, un escenario, un agente, una instrumentalidad o agencia y uno o más propósitos, lo que Wertsch recupera magistralmente en su análisis de la “tensión dialéctica irreductible entre el agente y los medios o instrumentos de mediación” (Wertsch, 1999).

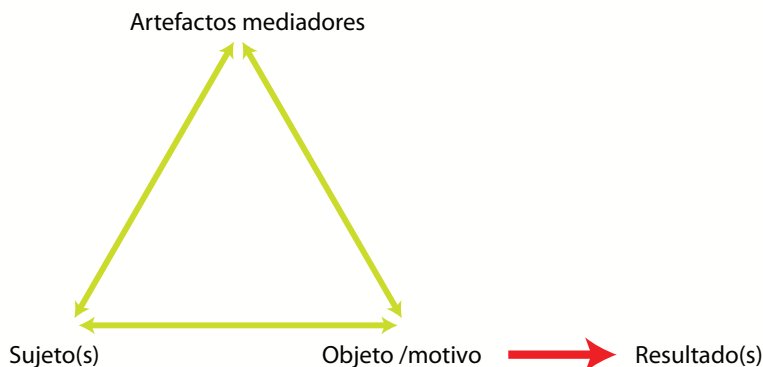


Fig. 1.2 Triángulo mediacional: Primera Generación de la Teoría de la Actividad, Lev Vygotsky.

Es así que su visión de la acción mediada es la de un concierto polifónico, interno y externo, multivocal y transformativo.

Dentro de este marco, el desarrollo de Engeström, Y., (1987) toma como punto de partida el *triángulo mediacional* planteado por Vygotsky, L., para complejizarlo y dar lugar a un *triángulo mediacional expandido*.

Esta herramienta, el *triángulo mediacional expandido*, constituye un modelo de la estructura básica de un sistema de actividad humano, en el que la actividad colectiva en su conjunto constituye la unidad de análisis.

El término *sujeto* refiere al individuo o grupo cuyo accionar es tomado como punto de vista del análisis y *objeto* es la materia prima de la acción o el espacio problemático (Engeström, 2001a) al que se dirige la actividad, mediada por *herramientas*, tanto materiales como simbólicas.

La *comunidad*, incluye a los individuos y/o grupos que comparten el mismo objeto. A su vez, las comunidades implican cierta *división del trabajo*, con la consecuente distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad;

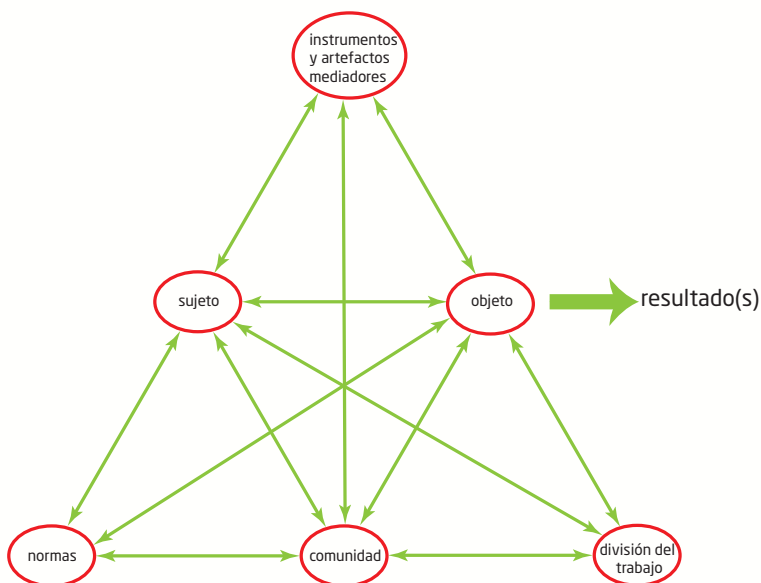


Fig. 1.3 Triángulo mediacional expandido: Segunda Generación de la Teoría de la Actividad, Yrjö Engeström.

y están sujetas a reglas, normas y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en el sistema de actividad.

Es importante recordar que Engeström (1991) construye ese esquema de UA, el *triángulo mediacional expandido*, en un trabajo denominado “Hacia la superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar”, en el que señala:

”El proceso de escolarización parece fomentar la idea de que “su juego” es aprender reglas simbólicas de diferentes clases, sin que se suponga que haya continuidad entre lo que uno conoce fuera de la escuela y lo que uno aprende en ella.

Hay evidencia creciente de que no sólo la escolarización puede no contribuir de un modo directo al desempeño fuera de la escuela, sino además que ese conocimiento adquirido fuera de la escuela no es usado siempre para apoyar el aprendizaje escolar.

*La actividad escolar parece crecientemente aislada, **encapsulada**, en relación al resto de las cosas que hacemos.” (p.10).*

Distintos autores (Daniels, H. 2003; Cole & Engeström, Y., 2001, Engeström, 2001b) han señalado la necesidad de nuevos modelos y herramientas conceptuales para abordar los *sistemas de actividad como unidad de análisis en contextos de actividad específicos*; enfoques que permitan, a su vez, introducir la diversidad y la multiplicidad de voces como fuente de contradicciones que pueden, eventualmente, motorizar el cambio y desarrollo en los sistemas de actividad inter-actantes.

Se trata entonces de un modelo que abre nuevas posibilidades, y que el autor resume en cinco principios básicos de todo *sistema de actividad*, en la segunda generación de la Teoría de la Actividad, (Engeström, 2001a, 2001b):

1. El *sistema de actividad íntegro* constituye la unidad de de análisis.
2. Introduce la *multiplicidad* de voces: “*un sistema de actividad no es una unidad homogénea. Por el contrario, se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares*” (Engeström, 2001a: 83).

El modelo recupera la *multivocalidad* (Engeström, 2001a), el conflicto y las contradicciones inherentes al sistema de actividad.

3. Recupera la dimensión *histórica* —y por lo tanto construida— de las prácticas.
4. Brinda la oportunidad de pensar las *contradicciones como fuente de cambio y desarrollo*.
5. Abre camino a eventuales *transformaciones expansivas* a las que las contradicciones pueden dar lugar.

Las contradicciones son inherentes al sistema y no constituyen un elemento negativo.

Si bien pueden generar tensiones, también son potenciales motores de nuevas formas —nuevas reglas, división del trabajo, instrumentos de mediación novedosos— que los agentes pueden negociar y consensuar.

Por otra parte, según este marco de comprensión, en lo que se denominó *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*, Engeström

(2001b) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, encapsulado, sino en *dos sistemas de actividad en interacción* como *unidad mínima de análisis*, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad (*intra-sistema*), sino también, aquellas que se generan *inter-sistemas*.

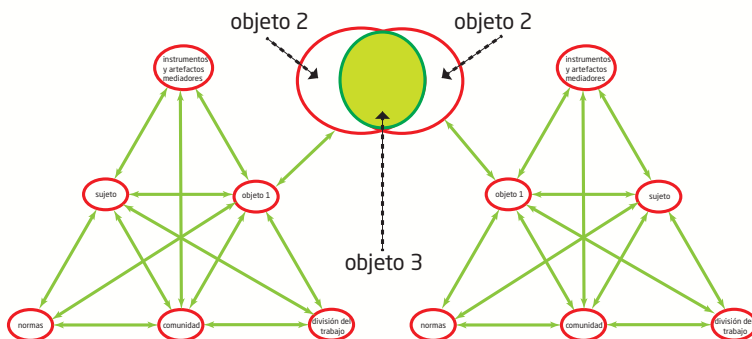


Fig. 1.4 Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, Yrjö Engeström.

¿Qué sucede cuando dos o más agentes, pertenecientes a diferentes sistemas de actividad dirigen su actividad a objetos u objetivos comunes?

¿Son estos objetos definidos de la misma manera?

¿Qué contradicciones se generan a partir de intervenciones de agentes que ponen en juego diferentes instrumentos mediadores con aparentemente el mismo —¿el mismo?— objetivo?

Pensemos como ejemplo en los diferentes sistemas de actividad que confluyen en el seno de lo escolar: escuela común, escuela especial, profesionales externos —psicólogos; psicopedagogos; fonoaudiólogos— que acompañan las trayectorias educativas de los alumnos, para señalar algunos de los más comunes.

Cada uno de estos sistemas, cuando su actividad se dirija a un mismo objeto u objetivo (un alumno con "necesidades educativas especiales"; por ejemplo), proveerá instrumentos diferentes, así como diferentes normas y reglas, y una división del trabajo particulares, lo cual inevitablemente será fuente de potenciales conflictos y tensiones inter-sistema entre las visibilidades e invisibilizaciones que en cada uno de ellos dominen.

Esta unidad de análisis se plantea como una herramienta potente para analizar las prácticas de los agentes profesionales y no profesionales en diferentes escenarios escolares, a la luz de su complejidad, integrando los diversos aspectos inter-institucionales, históricos, políticos y sociales que las atraviesan.

También podemos pensar, por ejemplo, en docentes y padres, con un mismo objetivo —¿el mismo?—, el aprendizaje y desarrollo del niño —hijo-alumno—, objetivándolo cada uno de ellos desde sus posiciones en diferentes sistemas —escuela y familia—.

La construcción de un problema

Analfabetismo, ausentismo, violencia en la escuela, atención a la diversidad ...

Muchas veces los psicólogos somos convocados por docentes y directivos en el ámbito educativo para el abordaje de estas y otras problemáticas.

Muchas otras veces, somos nosotros quienes nos adentramos en aulas y pasillos para intentar entender y abordar algunas de estas cuestiones a la hora de construir un problema de la institución o de un curso o clase en particular, con el fin de devolver una mirada diferente, que permita revertir o, siendo menos ambiciosos, destrabar algo de esas problemáticas.

En cada uno de estos casos, nos encontramos con dos cuestiones importantes: por un lado, aquello que los agentes psico-educativos *relatan* de la situación: "*este niño no aprende*"; "*este otro molesta*"; "*este grupo va muy lento*"; "*no encuentro estrategias para ayudarlos*."

Y por el otro, los datos que surgen de nuestra *observación* en el campo, los cuales pueden o no coincidir con la visión de los agentes.

Entonces, nos preguntamos:

- ¿de qué manera los agentes recortan la problemática en cuestión?,
- ¿a qué componentes le asignan el valor de causas de la misma?,
- ¿cuáles a su juicio son los efectos de esa problemática?,
- ¿qué unidades de análisis subyacen a dichos recortes?

Y, casi en un mismo movimiento:

¿de qué manera podríamos *expandir* dichas unidades de análisis aportando *nuestra* propia mirada, de manera tal que podamos dar cuenta de la situación de manera más adecuada, en su complejidad?

Un doble movimiento, de escucha y de re-construcción de los relatos de los agentes, a la luz de las herramientas con las que el agente psico-educativo cuenta; para el registro y para un nuevo armado de la situación, con el fin de construir conjuntamente una *nueva mirada*, que incluya elementos que los agentes involucrados no habían podido ver ni mirar, en un primer momento.

Una mirada que más que mirada es, potencialmente, una intervención, en la medida en que podrá abrir camino al diseño de nuevas herramientas: instrumentos mediadores antes no considerados; redistribución de espacios –reglas– en el aula; armado de proyectos y programas novedosos; inclusión de la comunidad; otra distribución de roles y tareas.

En este discurrir, nos arriesgarnos a decir, podríamos situar *algo* de la práctica del agente psico-educativo en los escenarios educativos formales e informales, y también en los espacios y tramas de interrelación entre ellos, y con organizaciones e instituciones de salud, justicia, desarrollo social.

En esta labor del agente psico-educativo, el *triángulo mediacional expandido* propuesto por Engeström (2001a), resulta un artefacto potente e iluminador, ya que nos permite capturar la actividad en contextos educativos.

Resulta una unidad de análisis lo suficientemente abarcativa como para dar cuenta de la problemática en situación, sin dejar afuera de ella aspectos relevantes de la misma, en resonancia con la mirada contextualista de los Enfoques Socioculturales.

¿Qué unidad de análisis se vislumbra entonces en el discurso de muchos docentes en relación al fracaso escolar en los distintos niveles educativos?

Podríamos identificar una *unidad de análisis diádica*: el **sujeto** que aprende y el **objeto** a ser aprendido.

Si el aprendizaje no ocurre de acuerdo a lo esperado, habrá que buscar las causas en alguna problemática propia del sujeto, incluyendo en este caso, al sujeto como emergente del contexto familiar-social en el que se encuentra inmerso.

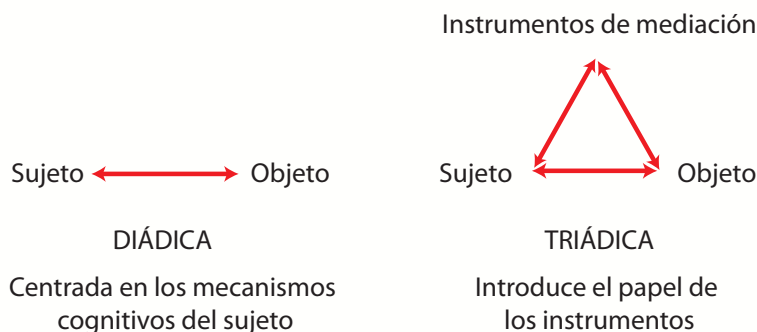


Fig. 1.5 Unidades de Análisis diádicas y triádicas.

No aparece aquí ninguna alusión al rol del docente como aquel que puede introducir **instrumentos mediadores** —novedosos, adaptados a las posibilidades del alumno—, para revertir o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual daría cuenta de una *unidad de análisis triádica*.

En el plano de la conceptualización, la Unidad de Análisis piagetiana para el estudio de la inteligencia humana, el “esquema de acción”, compuesta por Sujeto y Objeto de Conocimiento (representada en la figura 1.5) como **diádica**, (Coll, 1988), produjo un interesante impacto en la pedagogía tradicional, ya que identificó —en un niño y más allá de la escuela— un sujeto activo, capaz de construir y transformar al objeto de conocimiento, al mismo tiempo que transformándose a sí mismo como *sujeto epistémico*.

Y ello produjo una interesante problematización de una didáctica de cuño más bien *conductista*, en la que un sujeto receptor, pasivo, era moldeado en sus comportamientos por un método de enseñanza que portaba un docente o adulto guía a través de un método, fundamentalmente de condicionamiento de comportamientos, de disciplinamiento de los cuerpos, en una condición totalmente asimétrica de “transmisión–adquisición”, unidireccional, y con ausencia de aparición de *novedad* —la denominada *educación como reproducción*—.

En ese caso, esta otra diada, en línea con lo que señalaron Baquero y Terigi (1996), era la de una “tabula rasa”, a ser llenada por un método —recompensas y castigos—, que promovía fijaciones e inhibiciones condicionantes de un “aprendizaje” disciplinador y homogeneizante.

Y ese era un método que portaba un docente en el dispositivo escolar.

El impacto de una diada sobre la otra —la del modelo constructivista sobre la del modelo conductista del aprendizaje y la enseñanza— abrió el capítulo de las “tríadas pedagógicas” —como la del “sistema didáctico” de Chevallard, *docente/alumno/saber*—, y gradualmente, en la didáctica, se fue enfatizando la necesidad de ampliar las tríadas en relación al *sistema de enseñanza*, y a éste en relación el *sistema social* del cual forma parte.

Pensémosnos ahora como agentes psico-educativos trabajando en la escuela en la que se desempeñan docentes, que recortan una unidad de análisis diádica —en cualquiera de sus dos acepciones de “diádica”—, en su concepción del aprendizaje y del éxito y el fracaso académico.

¿Qué expansiones podríamos propiciar en el análisis de la situación que él recorta, utilizando el *triángulo mediacional expandido* (figura 1.3 en la página 23) del sistema de actividad como unidad de análisis?

¿Qué elementos no considerados por este docente podríamos incluir de manera que nos permitan una mirada más abarcativa y compleja, pero más abierta, y por lo tanto una intervención más efectiva, en la problemática del fracaso escolar?

Tomando como unidad de análisis el sistema de actividad, y situando en el lugar del “sujeto” al docente y el aprendizaje de los alumnos como “objetivo”, podemos abrir algunas preguntas que nos permitirían ayudar a *expandir* de algún modo su visión:

- ¿Qué **instrumentos mediadores** se ponen en juego en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje?
- ¿Son éstos contradictorios, o favorecedores de “que los alumnos aprendan”?
- ¿Será necesaria la inclusión de nuevos artefactos, por ejemplo imágenes, cuentos, juegos, espacios de interacción entre pares, con el fin de potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo es la **división de tareas** entre los agentes: docentes; directivos; agentes psicoeducativos?
- ¿Existen espacios de co-construcción y reflexión sobre la propia práctica, que permitan intercambiar experiencias y herramientas?

- ¿Qué **reglas** regulan el hacer del docente y alumnos en el aula?
- ¿Existen espacios de interacción entre pares?
- ¿Qué forma adopta la interacción docente–alumnos?
- ¿Podríamos potenciar el proceso de aprendizaje, incluyendo de alguna forma novedosa a la **comunidad**, de manera tal que pudiese involucrarse de una manera significativa?

Sólo se trata de preguntas, pero que pueden eventualmente iluminar tensiones y contradicciones en lo que sucede en ese conjunto de interacciones en el aula, pensando a la misma como un sistema de actividad.

Contradicciones que, en la medida en que se visibilizan, abren camino a pensar nuevas formas de actividad, incluyendo aquellos elementos que antes habían sido ignorados.

Será este un camino de construcción y re–construcción continuo, en el que los agentes irán negociando, y tal vez co–construyendo en co–responsabilidad, nuevas formas de actividad.

Como bien señala Engeström (2001a y b), las contradicciones son inherentes al sistema, y cobran valor en la medida en que se constituyen en fuente de cambio y desarrollo y dan lugar a eventuales transformaciones expansivas.

Unidades de análisis para construir *sentidos* y *experiencias* en escenarios escolares

¿Qué nos aporta la categoría de *experiencia* a nuestra comprensión del aprendizaje escolar?

¿Cómo se vincula esta categoría a las *unidades de análisis* de los enfoques socioculturales del aprendizaje y el desarrollo?

¿Por qué sostenemos que el “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) también consiste en transformar el aprendizaje de un “experimento controlable y predecible”, en una “experiencia educativa”?

Tomaremos como referencia el aporte fundamental que ha brindado Jorge Larrosa (2003, 2004) a nuestra re–conceptualización contemporánea de *experiencia*, y a la posibilidad de pensar juntos si es posible y

cómo, la *experiencia educativa* y cuál es su *sentido* o *sentidos*. Veamos las notas que destaca el autor:

”Experiencia es... lo que nos pasa, no sólo lo que hacemos, no sólo lo que decimos, no sólo —inclusive— lo que reflexionamos sobre nuestras prácticas, no sólo lo que logramos cambiar...”

Experiencia no es sólo saber... sino sentir, no es sólo cognición, sino pasión, con todo lo que el término connota de deseo, impulso, amor, pero también de padecimiento, malestar. La experiencia no habla en el lenguaje de la razón pura, pero tampoco es irracional.”

La experiencia es subjetiva, intersubjetiva, y es también fundamentalmente situacional, contextualizada, singular. Es lo que soy, pero también lo que me pasa con y entre los otros, en tal o cual escenario o situación, en ese aquí y ahora.

El lenguaje de la experiencia no es el lenguaje de la ciencia, especialmente no el de la ciencia moderna, que la transformó en experimento.

Ya en la filosofía clásica la experiencia era entendida como un modo de conocimiento inferior, tal vez un punto de partida o inicio, cuando no un obstáculo para el verdadero conocimiento: era la distinción entre mundo sensible y mundo inteligible en Platón, como fue más tarde, entre *doxa* y *episteme*.

La experiencia es... aquello que cambia, la ciencia es el estudio de lo que es: lo inmutable, lo eterno.

La experiencia es de lo singular, la ciencia de lo universal.

La experiencia, siempre confusa, impura, demasiado ligada al tiempo y a las situaciones concretas, particulares, y a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, se opone a la ciencia de las ideas claras y distintas.

En la ciencia moderna, positivista, la experiencia fue —y aun es hoy— objetivada, homogeneizada, controlada, medida y fabricada, es decir, convertida en *experimento*.

La ciencia capturó la experiencia y pretendió elaborarla desde un punto de vista supuestamente objetivo, universal. Y sin embargo, la experiencia es siempre de alguien, en un aquí y ahora, provisional, sensible, corpórea.

En la ciencia social contemporánea, muchas corrientes de pensamiento han buscado encontrar modos de capturar, aprehender los sentidos de la *experiencia*, para poder respetar al fenómeno en su verdad,

en su lenguaje. Véase, sino, el énfasis de Jerome Bruner (1989) en la *narrativa*, como un modo de cognición que tiene sus propias formas, sus propias leyes, profundamente diferentes de las del pensamiento analítico de la razón moderna.

Es Jorge Larrosa (2003) quien, en el marco del desarrollo de una o varias disciplinas, cercano a la *filosofía de la educación*, nos convoca a volvernos sobre la experiencia de ser profesor o de ser alumno, o de ser agente psico-educativo u orientador escolar, de habitar un espacio escolar y preguntarnos si se le puede dar sentido a esa experiencia que vivimos, si nos podemos animar a enfrentar también el sin-sentido que hallamos cotidianamente en lo escolar.

Nos invita a transitar un campo de perplejidades y no de certezas.

Necesitamos sostener, dice Larrosa, la legitimidad de la categoría de *experiencia*, o aun mejor, del par *experiencia/sentido*, para hacernos posible pensar la educación de otra manera, con otras gramáticas y esquemas de pensamiento, y con —tal vez— otros efectos de sentido y de verdad.

Nos sentimos interpelados por las preguntas de Larrosa, por su propuesta, nos permitimos sentirla también en nuestras propias búsquedas de sentido.

¿Cómo plantear estas preguntas, cómo sentir esta inquietud, en el seno de un “régimen de trabajo”, el trabajo escolar (Baquero, Terigi, 1996), con sus aun reconocibles *determinantes duros* —obligatoriedad, gradualidad, simultaneidad, tiempos y espacios fijos, contenidos pre-determinados, heteronomía de los alumnos, asimetría, realidades colectivas heterogéneas tratadas con uniformidad de métodos, ritmos, secuencias, metas—?

¿Por dónde circulará la *experiencia* del aprendizaje escolar y aun más allá, la *experiencia educativa a la que se le da sentido/s*, que es aprendizaje-y-enseñanza, que es convivencia-y-conflicto, que es complejidad subjetiva-situacional, y que, ante todo, tiene que hallarse precisamente *entre* el sujeto y el objeto, o más bien, entre el yo, el mí y la situación?

Un trabajo de desnaturalización y problematización (Freire, 2012) y un desafío, y más aun, si pretendemos hallar el sentido de la *experiencia educativa*, y también afrontar la falta de sentido que encontramos en muchas prácticas escolares.

Como indicara hace tiempo Perrenoud (1990), es necesario discernir que el *proyecto escolar* no es un proyecto de los niños, sino un proyecto *atribuido* a los niños, y que sin embargo, se actúa, en lo escolar, *como si* ellos lo hubieran creado para sí mismos y después fracasaran.

Ha sido *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta.

Y aunque sintamos legítima nuestra acción pedagógica sobre los niños y pensemos en la educación como un inalienable derecho de *todos*, debemos problematizar su *naturalización*.

La naturalización justificó el *encierro* —por su propio bien— de la niñez, no sólo en la escuela material concreta, sino en las categorías creadas para construir social y epistémicamente a esa niñez como heterónoma, dócil, inerte, que trueca obediencia a cambio de protección.

Que los derechos del niño a la educación no nos dejen olvidar ni desvirtuar el carácter político del proyecto escolar, que involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre su identidad —y que puede así, también decidir sobre esos derechos—.

Lo implicantia de esa “naturalización”, para nuestra disciplina, nuestra profesión psico-educativa y nuestro abordaje de lo escolar, es que a partir de ella hubo criterios de *educabilidad* legitimados por argumentaciones psicológicas, que juzgaron sobre la inteligencia, la salud mental, la normalidad de los sujetos, y que diferenciaron a los niños y niñas adaptables, normalizados, disciplinados de los que no, y determinaron los tratamientos especiales que requerirían estos últimos.

Como si la escuela fuera el contexto natural del desarrollo de niños y niñas, y no un proceso, históricamente construido, que decidió —e impuso— *cursos específicos de desarrollo infantil* (Baquero y Terigi, 1996).

Unidades de análisis para contrarrestar reduccionismos y aplicacionismos en Psicología

En un texto ya clásico de César Coll (1995), el autor examina cómo la Psicología Educativa se constituye a partir de la *aplicación* de los principios y explicaciones de la Psicología a la práctica educativa, pero sin adquirir una entidad propia —al inicio— como ámbito de conocimiento, constituyendo un *campo de aplicación* de conocimien-

tos psicológicos —producidos en psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y psicología de las diferencias individuales—.

La unidireccionalidad de las relaciones cognoscitivas de *aplicación* entre Psicología y Educación; la división del trabajo — y la distribución del poder o autoridad científicos— entre la teoría (psicológica) y la práctica (educativa); la caracterización de la disciplina como “aplicada” en relación a una ciencia “básica” construida externamente al contexto educativo, caracterizaron a la Psicología Educacional en su matriz fundacional.

La pretensión moderna, positivista, de formular leyes y principios universales y generales sobre el comportamiento humano, y “aplicarlos” a situaciones y contextos profundamente diferentes de aquellos en los que se construyeron dichas leyes, son las notas que *configuraron históricamente un lugar para la Psicología y los Psicólogos con relación a los fenómenos educativos escolares*.

La *extrapolación* de conocimientos no requería re-problematizaciones o re-contextualizaciones, sino más bien producía una operacionalización “técnica” del saber psicológico, que también pretendía aplicarlo a la evaluación de las capacidades de los alumnos en contextos de escolarización.

Todo ello apuntaba, como *aplicacionismo*, a la cuestión epistémica, pero también a lo que preferimos denominar el carácter *estratégico* de la constitución del saber disciplinar de la Psicología Educacional (Guillain A., 1990), que es una cuestión política y ética.

Estratégico tiene aquí dos sentidos: por un lado, el saber psicoeducativo es un conjunto de procedimientos, categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos imprescindibles para la toma de decisiones educativas —o sea un medio para un fin—; y por el otro lado, dicho saber está constituido en función de la toma de dichas decisiones, *no es neutral* ni se configura al margen del *objetivo estratégico*: está constituido e inextricablemente unido a ese fin.

La Psicología Educacional es caracterizada por Coll (1995) como “disciplina puente”, apuntando a la necesidad de la bidireccionalidad de los movimientos constructivos y re-constructivos entre conocimientos y prácticas de los ámbitos psicológicos y educativos.

Se reconoce la necesidad y pertinencia de construir contextualizadamente conocimientos sobre los procesos psicológicos en situaciones escolares y educativas y se visualiza la necesidad de articular

inter–disciplinariamente los conocimientos psicológicos con los conocimientos que provienen de otras ciencias, a fin de abordar, sin reduccionismos, la complejidad de los fenómenos educativos (Coll, 1995).

¿Puede la Psicología Educativa enriquecer reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas, e incluso, impulsar prácticas alternativas, frente a los desafíos de la inclusión y la diversidad en los escenarios educativos?

La *complejidad* del problema no exime del compromiso de afrontar el desafío y la implicación con esa potencialidad, que depende de la toma de conciencia del carácter “no neutral” de las producciones, de nuestro propio carácter situado como sujetos de la reflexión crítica, de nuestra propia constitución como sujetos “sujetados” a condiciones de visibilidad y enunciación, de nuestra implicación y participación en los dispositivos de formación y transmisión social y en la crisis de los mismos.

Un importante desafío, si queremos superar el falso dilema entre la inclusión y la calidad educativas, es reemplazar una lógica de “aplicación” por una lógica —o gramática— de la “implicación”.

Se trata de no abandonar la necesidad de conocer en profundidad marcos teóricos que la ciencia nos ha legado —parándonos sobre los hombros de los “titanes de la Psicología del Desarrollo: Piaget, Vygotsky y Freud”, al decir de Bruner (1989)— y por el contrario, apropiarnos de su *generatividad*, convirtiéndolos en herramientas de trabajo en la indagación y en la intervención en fenómenos educativos escolares.

Con todo lo que ello implica de re–contextualización y re–conceptualización; con lo que implica construir con los otros diferentes saberes, experiencias, prácticas, que pueden o no ser académicas, que pueden o no ser profesionales, que pueden o no ser psicológicas, y que, como afirman Frigerio y Diker, adquieren la cualidad de “interdisciplinadas”, en las “fronteras” de disciplinas diversas (2004).

La Psicología también ha necesitado “salir fuera de sí”, para visitar otras disciplinas, para “entramarse” con otros saberes de otras ciencias —antropología, sociología, economía, pedagogía, didáctica— y de la filosofía política, para volver a encontrarse en y con la educación, para co–construir modos de “ser parte” y “tomar parte” en las experiencias educativas.

Pero también, la especificidad disciplinaria de la Psicología Educativa sigue estando “en problemas”, sigue siendo necesario delimitarla, aun en medio de sus deconstrucciones: sigue siendo necesaria la definición, aunque provisoria, inacabada, de una identidad psico-educativa

En ese camino, las UA, especialmente las provenientes del esfuerzo constructivo de los enfoques socioculturales contemporáneos sustentados en el pensamiento de Vygotsky, han posibilitado atravesar la barrera de los “reduccionismos”, de esas posiciones que hicieron pensar a Vygotsky, en la segunda década del siglo XX (!), en la “crisis de la Psicología”.

La reducción de la explicación de todos los fenómenos a un solo principio, la escisión de las diferentes dimensiones de la complejidad de los fenómenos, la negativa a habilitar las prácticas del trabajo humano para que contribuyan históricamente a la tarea de construir no sólo conceptos sino categorías de análisis, limitaron, según Vygotsky, a la Psicología para participar en la transformación social del mundo que el ser humano necesita.

Nos comprometemos hoy en la construcción de prácticas y conceptos, que posibiliten superar la *reducción* de los fenómenos educativos escolares a elementos, variables, factores “incidentes” o “agregados”, que separen a los individuos de los otros individuos y de los vínculos entre ellos, con la cultura, entre sus escenarios vitales.

Así las Unidades de Análisis son una herramienta potente para ir más allá de tal reducción de los fenómenos educativos, reducción aplicada tanto “al sujeto”, donde por ejemplo el fracaso escolar es entendido como responsabilidad de un sujeto individual, en lugar de entenderlo como la relación entre un sujeto y una situación; como “del sujeto”, con el fracaso escolar vinculado sólo a la mente de un individuo, a su “cabeza”, a su inteligencia, a su dimensión conceptual o cognitiva, desvinculándolo de la emocionalidad, de los afectos, de la experiencia vital y su sentido (Baquero, 2007).

Finalmente, en esta última dirección, el enfoque de Vygotsky en “Pensamiento y Lenguaje” (1995), y en “El problema del ambiente” (1994), y su consideración de la “vivencia” en el texto mencionado en último término, como una genuina Unidad de Análisis —síntesis entre emoción y cognición, que vincula sujetos y situaciones sociales de desarrollo— ha resultado fundamental en relación a este otro “giro” no

reduccionista vinculado a la “experiencia”, y a la integración de emoción y cognición en el aprendizaje y la enseñanza escolares.

Como Vygotsky expresa en el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*:

“ La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto.

La separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología.

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.

”

Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, 1934/1995: 342



Referencias

- Baquero, R. (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”, en Avendaño F. y Boggino, R. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos. Tercera Epoca*. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes de lo escolar”. En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Bs Aires. Del estante.

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En Dossier *Apuntes pedagógicos*, Bs. As.: UTE/CETERA
- Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Castorina, J.A. y Baquero, R. J. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Madrid
- Chaiklin, S. (2001) "Comprensión de la práctica científico-social de *Estudiar las prácticas*". En Chailin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Edit.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Coll, C. (1988) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula", en *Piaget en la educación*. Buenos Aires, México, Paidós.
- Coll, C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research".
En: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction* Vol I, 243-259.
- Engeström, Y. (2001a) "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

- Engeström, Y. (2001b) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). (comps y edit.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva socio-cultural*. ISBN 978-987-42-4584-7.
En: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C., Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Sulle, A., Ródenas, A. (2002) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”. *IX Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. Ficha CEP.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. (pp.47)
- Frigerio, G. y Diker, G. (coords.) (2004) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guillain, A. (1990) “La Psychologie de L’Education: 1870–1913. Politiques éducatives et strategies d’intervention”. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 1, 69–79.
- Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology”. *Educational Psychology*, 29, pp. 137–148. 1994.

- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (comps.) *La Mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Crítica Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1994) ”The problem of the environment”, en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique Ediciones.
- Wertsch, J., Del Río, P. y Alvarez. A. (1997) “Estudios socioculturales: historia, acción y mediación” en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Infancia y Aprendizaje
- Zinchenko, V. (1997) “La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro”, en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Infancia y Aprendizaje