

¿DÓNDE Y CÓMO SE APRENDE?

Temas de Psicología Educacional

NORA EMILCE ELICHIRY
(COMPILADORA)



Ende
endebe



LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARES:
PARTICULARIDADES, PROBLEMAS Y DESAFÍOS

Noemí Arzencong



Introducción

El presente artículo propone la revisión de algunas de las particularidades que parecen asumir los procesos de aprendizaje en contextos educativos. Constituye una problemática poco novedosa por cierto, pero siempre vigente frente a la necesidad de avanzar en la comprensión de la especificidad que guardan los aprendizajes escolares en relación a las características inherentes y constantes de las situaciones en las que se producen. Orientados por esta intención, procuraremos recuperar algunas categorías teóricas para abordar una complejidad que, según veremos, plantea numerosos interrogantes y demanda diversas estrategias a quienes participan del campo educativo, ya sea en el ámbito de la producción teórica como en el de las intervenciones psicoeducativas en las aulas. Aportes de algunos de los paradigmas clásicos del desarrollo, de fuerte incidencia en los contextos escolares, cobran una importancia relevante para el tratamiento del problema y brindan posibles explicaciones, como así también herramientas para la definición de variables y procesos de naturaleza psicológica que intervienen en las situaciones escolares.

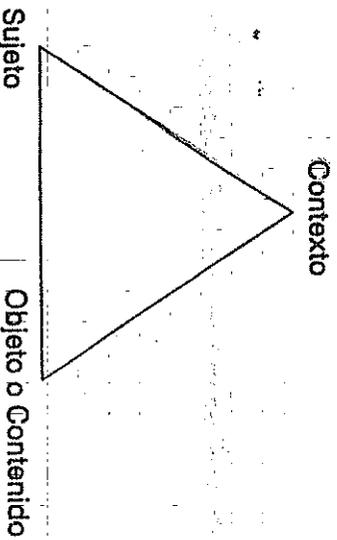
El aprendizaje escolar: su carácter específico y multidimensional

Un análisis explicativo que precure caracterizar los procesos de aprendizaje en un contexto particular como el escolar debe considerar, desde el punto mismo de partida, la explicación de un necesario recorte: de la amplia gama de explicaciones que pretenden arrojar luz en relación al aprendizaje humano, consideraremos sólo

aquellas vinculadas a la producción de un tipo particular de aprendizaje, el que tiene lugar en las instituciones escolares y que implica a quienes participan de él, alumnos y docentes, en un régimen particular de trabajo.

Desnaturalizar las formas de trabajo que la propia escuela genera y considerar los efectos que parecen tener en el desarrollo subjetivo de los aprendices podrían resultar condiciones clave para una caracterización de aquellos procesos que tienen lugar en las aulas y que guardan diferencias con los aprendizajes que se producen en otros contextos. Nos interesa distinguir en particular al aprendizaje escolar de aquel comúnmente denominado *aprendizaje cotidiano*, es decir, aquel que se produce en contextos cotidianos y que no persigue intencionalidad instructiva; como así también del aprendizaje que tiene lugar en situaciones de crianza, que, si bien guarda muchas veces finalidad instructiva, responde a determinaciones diferentes a las del aprendizaje escolar (Terigi, 2000). Nos iniciamos así en un análisis que procure capturar la especificidad del aprendizaje escolar, permitiendo reconocer puntos de continuidad con el aprendizaje en otros contextos como así también importantes rupturas y diferencias que lo vuelven particular y complejo.

Suele resultar ilustrativo comenzar por la definición de los elementos constitutivos de toda situación de aprendizaje, aquellos que permiten una primera definición: referimos, así, a un sujeto que aprende, a un objeto a ser aprendido y a un contexto en el cual dicho aprendizaje tiene lugar (Baquero, 1999).



Considerar a un sujeto que aprende implica reconocer aquellos aspectos relativos a su desarrollo cognitivo, sus esquemas de conocimiento como así también sus saberes previos desde los cuales se aproxima a los objetos y les otorga un sentido. En el marco de la interacción entre un sujeto y un objeto de conocimiento intervienen procesos y variables de naturaleza psicológica, como la motivación o disposición propia del sujeto para aprender, que inciden en sus modalidades, en las formas de aproximarse y apropiarse de los saberes, y, en este sentido, merecen una particular atención en nuestro análisis.

Reconocer un objeto a ser aprendido implica considerar sus particularidades, pues todo objeto guarda cierta especificidad que deberá ser advertida para una posible apropiación. Diferentes objetos o contenidos pueden plantear exigencias y perturbaciones diversas a quienes procuran comprenderlos. Es por ello que el reconocimiento de las leyes y regularidades constitutivas de los objetos orienta al sujeto en la elaboración de posibles estrategias y acciones.

Finalmente el contexto, actividad o escenario cultural presenta también singularidades, que de seguro guardarán incidencia en los procesos de aprendizaje que en él se desarrollen.

Lo dicho hasta aquí nos plantea un primer desafío: para el análisis de una situación de aprendizaje se vuelve necesario atender al conjunto de interacciones recíprocas que se genera entre los elementos constitutivos de la misma y a los posibles efectos que dichas interacciones puedan tener en los procesos psicológicos que allí intervienen. "El análisis de los aprendizajes parece requerir tanto de una descripción de cada uno de sus componentes, en sus características más o menos específicas, como de los efectos recíprocos que se generan entre ellos" (Baquero, 1999).

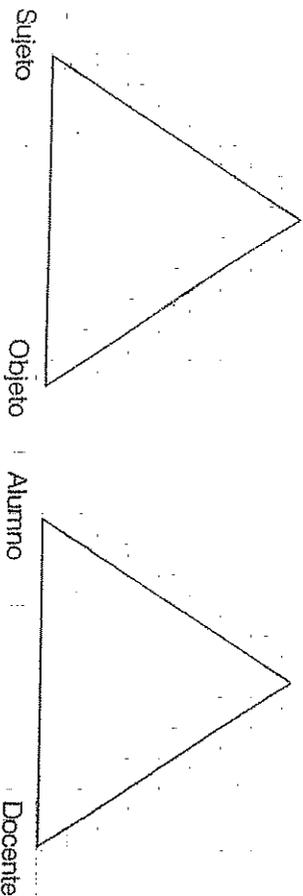
Volvamos ahora a nuestro primer propósito, el de caracterizar la especificidad del aprendizaje escolar y atender a su carácter complejo y multidimensional. Propósito que nos introduce en una necesaria discusión acerca de cuáles podrían ser las unidades de análisis pertinentes para analizar los procesos que intervienen en el mismo. Entendemos por unidad de análisis un recorte que se realiza en un cierto campo de estudio, y que, siendo de escala menor al fenómeno en cuestión, conserva sus principales propiedades, aquellas que interesa analizar como constitutivas del mismo. Se trata entonces de establecer una unidad que permita repensar el esquema que define los elementos constitutivos de todo aprendizaje, Sujeto—Objeto, Contexto—Objeto, en el marco de las prácticas de escolarización.

En las dos últimas décadas, diversos análisis teóricos han centrado sus explicaciones sobre la base de modelos triádicos, que, como superadores de los análisis clásicos que consideraban en exclusividad a la diada docente-alumno, introducen nuevos elementos para caracterizar la multiplicidad de dimensiones y relaciones propias de las situaciones educativas. Tales el caso de la ya renombrada triada didáctica: Docente-Alumno-Saber a enseñar (Chevallard, 1985), que enfatiza el lugar del saber curricular y sus particularidades, en el marco de un contexto fuertemente signado por las prácticas de enseñanza. El sistema didáctico formulado por Chevallard podría ilustrarse con el siguiente esquema:

Contexto

Contexto escolar

Saber a enseñar



Las diferencias rápidamente observables en la comparación de los esquemas planteados parecen aludir a las características distintivas que asume un contexto escolar como escenario de instrucción deliberada, en el cual los procesos de aprendizaje cobran una particular efectividad inmersos en un sistema de enseñanza.

Como hemos anticipado, para un análisis cuidadoso y explicativo de los aprendizajes se vuelve necesario definir cada uno de los componentes, en este caso de aquellos constitutivos de las situaciones de aprendizaje escolar, y observar las relaciones y efectos recíprocos que se generan entre ellos.

La referencia al contexto escolar resulta probablemente algo obvia, pero me advierte aun así sobre algunas diferencias básicas en relación a otros contextos de conocimiento, aquellas que dan cuenta, en algún sentido, del carácter artificial de los aprendizajes que tiene lugar en sus aulas. Pensar una escuela implica considerar a una institución con formas de trabajo específicas, regulada por contratos y normas que se establecen para garantizar la concreción de sus fines. Como toda institución social, determina posiciones y genera formatos de interacción que dispone la comunicación entre sus miembros. En tal sentido, un primer elemento a remarcar es el carácter histórico de la escuela, como proyecto moderno, de tipo obligatorio y relativamente masivo, asociado desde sus orígenes al surgimiento de la infancia moderna (Baquero, 1999). Un proyecto adulto que se impone al niño más allá de su voluntad y lo implica en actividades y exigencias diferentes, en su mayoría, a aquellas que conforman sus vivencias cotidianas, propias de sus contextos de pertenencia.

Retomar el carácter histórico de la escuela permite atender a la constitución de nuevos sujetos, y a la concreción de una organización particular de la vida escolar, que se expresa en prácticas culturales que parecen incidir en las formas de actuar y de

aprender de los sujetos que asisten a ella. En este marco, el sujeto que aprende asume una nueva posición, poco "natural" por cierto, la de ser un alumno, y dicha condición trae consigo implicancias sobre la motivación y expectativas de logro, reguladas ahora por las prácticas de enseñanza y por las representaciones propias de un docente que procura orientar sus aprendizajes hacia fines predeterminados.

Considerar la necesaria participación de un docente para facilitar la apropiación de saberes y contenidos supone el reconocimiento de un juego de expectativas recíprocas entre docente y alumno, en el cual se revelan supuestos y criterios tendientes a evaluar las capacidades de los aprendices; evaluaciones intuitivas en su mayoría, que inciden en las propias expectativas de logro y que se proyectan, luego, en los resultados que se alcanzan. Las representaciones que portan los maestros sobre la inteligencia y las capacidades de los alumnos se actualizan en sus prácticas cotidianas, contribuyendo a generar resultados escolares diferenciales (Kaplan, 1997). El modo en que el docente orienta la adquisición de saberes curriculares y las formas que asumen las interacciones que establece con el conjunto de alumnos y con cada uno de ellos adquieren una fundamental importancia a la hora de analizar las particularidades del aprendizaje en las aulas.

Pero este análisis resulta reductivo o incompleto de no considerar el papel relevante de los objetos o contenidos a ser enseñados y aprendidos en la escuela. Contienen la selección y organización de saberes que permitan alcanzar los fines propuestos por el propio sistema educativo. En este sentido interesa remarcar que la escuela se presenta como un contexto de transmisión de conocimientos y aquello que se enseña en clase no expresa en forma transparente los saberes científicos o disciplinares, tal como fueron producidos en contextos científicos (Castorina, 1995). Se vuelve inevitable una modificación y adaptación de los mismos que posibilite su enseñanza y su aprendizaje. En ocasiones, dicha modificación suele involucrar una deshistorización, desproblematización o sobresimplificación de los objetos y problemas, que repercuten en los procesos de aprendizaje escolar y, en este sentido, deben ser reconocidos y controlados. Del mismo modo, la escuela suele generar un uso descontextualizado de los instrumentos mediadores, promoviendo así un uso particular de instrumentos semióticos, como la escritura, o los lenguajes formales, como el matemático, en el marco de prácticas diferentes a los motivos y usos sociales que designan su sentido original.

Como hemos mencionado, la naturaleza propia de los conocimientos escolares plantea a los sujetos del aprendizaje frecuentes dificultades para su apropiación, y sumada a ella, debemos remarcar la deliberada intención con la que se plantean, de organizar o superar algunos de los conocimientos, procedimientos y estrategias construidos por los niños en otros contextos de interacción social, ya sean previos o contemporáneos a su participación en la institución escolar.

El aprendizaje de contenidos curriculares como la escritura, la lectura y la construcción de complejos conceptos científicos implican al alumno en la necesidad de adoptar nuevas formas de resolución, de argumentación y de verificación, que establecen notorias discontinuidades con las habilidades construidas y utilizadas por los mismos sujetos en contextos cotidianos. Es decir que el trabajo escolar plantea notorias diferencias en relación a las demandas de trabajo cognitivo para el niño, a las cuales deberá responder y ajustarse, bajo los formatos de actuación que la propia escuela pondera.

Las dificultades surgen, tal vez, cuando descuidamos las formas particulares que asume el trabajo escolar y la naturaleza de los procesos cognitivos que implica. Formas específicas que en su mayoría no se adquieren por fuera del contexto escolar y que deben ser aprendidas para alcanzar cierto éxito en el desempeño supuesto para todos los alumnos, concebido así como parámetro o ideal de normalidad.

Ángel Rivière (1983) describe con un atractivo sentido irónico algunas de dichas demandas, entre las cuales se refiere a la exigencia de una atención mucho más selectiva que aquella que suele mostrar el niño en otras situaciones de aprendizaje, como sus juegos o sus exploraciones espontáneas. Es decir que se espera que un niño en el aula pueda realizar un filtrado riguroso de la información relevante, al menos considerada así por la escuela, y dejar por fuera todo aquello que no lo sea, aun cuando dicha selección no resulte igualmente significativa para el propio niño.

Demandas cognitivas particulares, como la demanda atencional, son consideradas con frecuencia un "a priori" que el sujeto debe portar, y resultar, además, como indicadores que los docentes suelen tomar en consideración para describir algunas de sus preocupaciones en relación a aquellos alumnos que muestran dificultades para adaptarse a las propuestas áulicas. De este modo suele desconocerse su carácter específico, generado por las propias características del trabajo escolar, y se utiliza como un criterio útil para explicar la falta de "éxito" en el desempeño escolar de numerosos niños, aparentes responsables de sus fracasos, carentes de capacidades que pocas veces se enseñan, pero, sin lugar a duda, se exigen.

Estaríamos entonces en condición de afirmar que el régimen de trabajo que propone la escuela a los alumnos genera demandas cognitivas específicas y dispone a la utilización de ciertas herramientas cognitivas sobre otras, a ponderar ciertos tipos de conocimientos sobre otros (Trenigi, 2000); centrando en general el énfasis en los aspectos formales del conocimiento y en la adquisición de procedimientos esquemáticos y recurrentes más que en la comprensión y el dominio autónomo de los contenidos a ser reconstruidos (Rockwell, 1986).

En este sentido decimos que la escuela parece plantear al alumno la necesidad de emplear un pensamiento desorganizado, distante de sus intereses, significados e intenciones. Es sabido que los niños *construyen* en el marco de diversos contextos de interacción social, explicaciones y supuestas en relación a diversos fenómenos, conjuntamente

con estrategias complejas de razonamiento y formas de resolución a los problemas que enfrentan, dando cuenta así de construcciones cognitivas de considerable importancia. Pero, como bien advierte Rivière (1983), ello se alcanza en la medida en que el sujeto enfrenta situaciones plenas de sentido, en relación a las cuales encuentra un propósito y puede reconocer también un propósito en aquellos otros con quienes interactúa. Se trata entonces, de un desarrollo del pensamiento fuertemente centrado en los contenidos y en las situaciones en las cuales se originan, que permiten al sujeto otorgar significado a la realidad en la cual se encuentra inmerso.

La escuela, en cambio, tiende a proponer a los alumnos el desarrollo progresivo de un pensamiento *formalizado*, que pondera las formas por sobre los contenidos y que demanda del aprendiz un esfuerzo cognitivo de abstracción y control intencional de sus procedimientos y estrategias poco vinculados a la naturaleza propia del pensamiento infantil. Y, como anticipáramos, la escuela rara vez proporciona herramientas para alcanzar dichos procesos, de considerable complejidad, pues supone prácticas de organización, jerarquización y secuenciación de información que resultan ajenas y frecuentemente descontextualizadas para los alumnos.

A la amplia gama de problemáticas ya señaladas como inherentes a la apropiación de saberes escolares, se agrega una última y no menos importante: la de reconocer que todo contenido a ser enseñado implica cierta representación social de la realidad, no siempre compartida por la totalidad de los alumnos, y que se les impone como "saberes legitimados" ya formalizados (Elichiry, 1990).

La categoría de actividad: sus contribuciones para el análisis del aprendizaje escolar

La multiplicidad de variables descriptas como constitutivas de las prácticas escolares, en relación a las características propias del dispositivo escuela, en el marco de un proyecto histórico y político, ha llevado a una permanente búsqueda de unidades de análisis pertinentes y superadoras para capturar la multidimensionalidad que el propio fenómeno plantea. Hemos referido ya al concepto de triada didáctica (Chevallard, 1985), abordado con especial énfasis por las investigaciones y modelos explicativos de tipo constructivistas.

Desde las perspectivas contextualistas del desarrollo surgen diferentes categorías que parecen incorporar nuevos elementos para la consideración de nuestro análisis. Así resulta el caso de la categoría de *actividad*, que recupera los desarrollos vigotstianos que enfatizan la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis de la conformación de las formas superiores del psiquismo (Rivière, 1988; Baquero, 1996).

La categoría de *actividad* formulada por Leontiev (1978) responde a la intención de superar la insuficiencia de los esquemas de análisis binomiales en psicología, que no

incluyen a los procesos de mediación al procurar analizar y explicar las relaciones entre individuo y medio, o sujeto y objeto. Condebida como una unidad molecular, su función consiste en orientar al sujeto en el mundo objetivo. Diferenciado de un conjunto organizado de reacciones, la actividad resulta un sistema que guarda su estructura, sus transiciones y transformaciones internas, es decir, su propio desarrollo. Leontiev refiere de este modo a la actividad de individuos concretos, que se despliega en el seno de una colectividad, en interacción con otros sujetos o bien en relación con los objetos del mundo circundante. Así se explica que la categoría de actividad no puede entenderse por fuera del marco de las relaciones sociales, de los grupos sociales que le otorgan existencia y significado. Toda actividad se ve determinada por las formas y los medios de comunicación propios de un grupo social, pues cada individuo se sujeta a un lugar al interior del grupo y a las condiciones sociales que dicho lugar le enfrenta.

Una clara presentación de la metáfora de actividad y de sus principios generales la plantea Engeström (1986, 1991), al describir un sistema en el cual renoma la interacción entre un sujeto y un objeto de conocimiento, siempre mediada por instrumentos culturales que le permiten al sujeto actuar sobre el objeto y modificarlo (relación básica sujeto-mediador-objeto) en relación con los demás componentes constitutivos de esta estructura analítica. De esta forma refiere a las acciones del sujeto en el marco de una comunidad —es decir, en relación a otras personas que comparten el mismo objeto— a la *división de trabajo* que se establece entre el sujeto y los otros, y a las reglas sociales que regulan dicha situación, normas explícitas que orientan y limitan las acciones de los sujetos al interior del sistema. Desde esta perspectiva relacional, los contextos resultan sistemas de actividad, y conforman una unidad analítica que amplía la unidad, inicialmente propuesta por la perspectiva sociohistórica, al incluir otros participantes en la misma.

Si bien el concepto de actividad procura capturar la lógica inherente a toda actividad humana y no ha sido formulado con el objeto particular de explicar las situaciones escolares, nos abre a la consideración de la actividad escolar como una unidad, en la cual las acciones y operaciones de los sujetos sólo se explican a la luz de las relaciones internas que se establecen entre los sujetos, con los objetos, definidas por objetivos específicos, que demandan generalmente un uso de instrumentos, siempre enmarcadas por las reglas que definen a la situación, en el seno de una comunidad en la cual se inscribe y en la división de tareas que caracteriza a la misma. Cabe señalar que es en la participación de actividades culturalmente organizadas donde los sujetos consiguen apropiarse de los motivos que las orientan.¹

1. Se desecan en el texto los componentes que intervienen en toda actividad, señalados por Engeström (1986, 1991) en el marco de un esquema que retoma el concepto de actividad formulado por Leontiev para analizar la actividad-teatral. Otros autores plantean el beneficio de utilizar dicho esquema para analizar situaciones educativas (Cole, 1999; Baquero, Terigi, 1999).

Las diferentes lecturas que podrían desprenderse de las categorías seleccionadas para explicar la construcción de los conocimientos en sala de clase dan cuenta de su complejidad y confirman que los procesos de aprendizaje escolar no pueden reducirse a las formas cotidianas de aprendizaje, pues se encuentran enmarcadas bajo un régimen de trabajo particular que implica la definición de tiempos, de espacios y de contratos implícitos que regulan las relaciones y producciones que allí tienen lugar.

Procesos psicológicos y prácticas educativas: paradojas y desafíos para las explicaciones psicoeducativas

Si acordamos en la existencia de demandas cognitivas específicas que la misma escuela genera y en la necesidad de atender a los efectos que las mismas producirían en el desarrollo de los sujetos, como así también en sus modalidades de aprendizaje, compartiremos el supuesto de que el contexto escolar no se limita a potenciar formas de aprendizaje en cierta forma "previsas" en el curso del desarrollo espontáneo de los alumnos. Las formas de desarrollo espontáneo parecen ser condición necesaria, pero no suficiente para aprender en la escuela (Terigi, 2000).

Transitar con éxito el proceso de escolarización supone aprender aquello que se ha establecido, en los tiempos y en las formas que se han predeterminado; y ello no significa sólo aprender los contenidos formales que conforman el currículum oficial, sino que se vuelve también necesario adquirir otros saberes que facilitan el buen desempeño de la condición de alumno (Bertrouci, 1990). Es por ello que no pueden quedar al margen de nuestra consideración, como parte constitutiva y fundamental de los procesos de aprendizaje en contextos escolares, todos aquellos aprendizajes que un alumno debe realizar en la escuela, rara vez explicitados por ella —como, por ejemplo, aprender a vivir en masa, sujetarse a situaciones de evaluaciones permanentes por parte de pares y docentes, a ciertas relaciones de poder—, y que garantizan un pasaje exitoso por la misma.

Frente a la especificidad que los procesos de aprendizaje asumen en contextos escolares, la Psicología Educativa como disciplina constituida en torno a problemáticas que el campo educativo plantea, recurre a diferentes posiciones teóricas que se consideran relevantes para el tratamiento de los problemas. Desde nuestra perspectiva, se vuelve necesario recuperar explicaciones y categorías propuestas por los enfoques genéticos del desarrollo humano, que tienen incidencia actualmente en el contexto educativo y que, si bien surgen en respuesta a interrogantes diversos y atienden problemas no vinculados directamente al campo pedagógico, aportan insumos en relación a los mecanismos de producción de conocimientos y a la incidencia de los contextos y sus condicionantes en el desarrollo de los mismos.

Atentos a evitar un uso prescriptivo o normativo de ellos, y con el objeto de seguir avanzando en la producción de saberes específicos propios del área, creemos

que el eje del debate podría centrarse en la búsqueda de mayor especificidad en relación a los procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar. Ello implicaría continuar con el desafío ya iniciado por numerosos autores, de generar nuevas explicaciones en relación a la adquisición de saberes particulares en un contexto que guarda cierta artificialidad, la cual es necesario reconocer y desnaturalizar.

Destacamos la necesidad de enfatizar en las condiciones pedagógicas en que los aprendizajes se producen, pues la naturaleza propia de los saberes a ser apropiados por los aprendices implican la necesaria intervención de las prácticas de enseñanza. Y desde allí rescatar los interrogantes psicoeducativos que orientan nuestra mirada: el procurar responder a formas posibles de vincular los saberes previos y cotidianos del niño, sus esquemas y procedimientos que le sirven de marcos para interpretar el mundo, con el saber construido por la cultura y seleccionado por la escuela para ser enseñado. El poder reconocer y atender a la diversidad de tiempos, modalidades y representaciones de los alumnos en relación a sus procesos de aprendizaje, pero asegurando un espacio pedagógico que permita a todos continuar avanzando en la adquisición y reformulación de saberes, que difícilmente pueda alcanzarse por fuera del escenario escolar.

Los modelos genéticos del desarrollo, como paradigmas explicativos, nos brindan mucho más que herramientas teóricas; nos introducen en ciertas lógicas, en formas particulares de construir interrogantes, de definir problemas, de plantear desafíos y procurar responderlos. No se trata sólo de recuperar aquellos mecanismos de producción de conocimiento descriptos en espacios diversos, ajenos al escolar. Se vuelve necesario reconstruir el proceso de formación del hipótesis y sistemas cognitivos de los aprendices en el marco de las interacciones particulares que propone la escuela, con objetos curriculares, bajo las condiciones de trabajo que el propio proyecto escolar sostiene, sus reglas y demandas. Observar las exigencias que se les plantean a los alumnos en las diferentes situaciones didácticas, reconocer sus respuestas y procedimientos, para avanzar en la construcción de explicaciones y herramientas específicas que permitan orientar la adquisición y reformulación de saberes. Ello nos orienta en el desarrollo de investigaciones en el propio campo, que contribuyan con nuestro desafío de capturar las condiciones particulares en las que se produce el aprendizaje de cada sujeto, de cada grupo de alumnos, resituando la responsabilidad de la escuela en las posibilidades de construir significados y de la mirada y del quehacer psicoeducativo en nuestro acompañamiento, cómo a cómo, desde adentro.

Bibliografía

Baquero, R.: "Aprendizaje y aprendizaje escolar", en R. Baquero y M. Limón Luque, *Teorías del aprendizaje*, Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes, 1999.

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

Castorina, J. A.: "Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica", en Silvia Schlemenson (comp.), *Cuando el aprendizaje es un problema*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995, pp. 41-71.

Cole, M.: *Psicología cultural*, Madrid, Morata, 1999.

Coll, C.: "Las aportaciones de la psicología a la educación. El caso de la psicología genética y de los aprendizajes escolares", en C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983, pp. 15-41.

Chevallard, Y.: *La transposition didactique*, Chamrousse, Premiere École D'Ere didactique des mathématiques, 1985.

Elichiry, N.: "Escuela y apropiación de contenidos", *Propuesta Educativa*, año 2, N° 3/4, Flaco, 1990.

—: "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias", en N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987, pp. 333-341.

Ferreiro, F.: "Psicogénesis y Educación" y "Aplicar, replicar, recrear", en F. Ferreiro, *Vigencia de Piaget*, Madrid, Siglo XXI, Cap. III y VII, 1999.

Kaplan, C.: *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.

Leontiev, A. N.: *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal Editor, 1983.

—: *Actividad, conciencia y voluntad*, Buenos Aires, Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

Maddoni, P. y Aizencang, N.: "El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicopedagógica", en Cristina Charadón (comp.), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Eudeba-JVE, 2000, pp. 215-232.

Perronod, Ph.: *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1995. [Trad. cast.: 1996, 2ª ed.]

Rivière, A.: "Por qué fracasan tan pocos los niños?", *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto de 1983, pp. 103-104.

Rockwell, E.: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en E. Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Rogoff, B.: *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, New York, Cambridge University Press, 1990. [Ed. Cast.: *Aprendices del pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.]

Terigi, F.: "Relaciones entre Psicología y Educación", en F. Terigi, *Psicología Educativa*, Trilha, J.: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes, 1985.

Wersch, J. y Bivers, J.: "The Social Origins of Individual Mental Functioning: Alternatives and Perspectives", en *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Vol. 14, N° 2, 1992 [Trad. Cast.: Flavia Terigi].



