

***Del individuo auxiliado al  
sujeto en situación***  
***Algunos problemas en los usos de los enfoques  
socioculturales en educación***

Ricardo Baquero \*

## **Introducción**

En el presente trabajo nos proponemos describir y analizar algunos de los usos de ciertas categorías de los Enfoques Socio culturales (ESC) en educación. Tal propósito lo creemos justificado por dos series de motivos. Por una parte, por la necesidad de ponderar tanto la creciente presencia relativa que las perspectivas vigotskianas y neovigotskianas poseen en la producción educativa como por poder analizar la variedad y dispersión relativa de sus efectos e interpretaciones. En segundo término, creemos de relevancia aproximarnos tanto a las tesis básicas de estos enfoques como a sus derivaciones educativas, atendiendo a su emplazamiento en dos discusiones que se juzgan centrales. Por una parte, el grado de ruptura que suponen con las explicaciones tradicionales en psicología centradas en el individuo como unidad de análisis y su posible adopción de posiciones interaccionistas débiles (Castorina y Baquero, 2005). Por otra parte, en qué medida los

---

\* Licenciado en Psicopedagogía. Profesor de Psicología Educacional de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

E-mail: rbaquero@unq.edu.ar

trabajos de los ESC permiten recontextuar el problema del desarrollo cognitivo dentro del marco más general de los procesos de apropiación recíproca en los contextos escolares. Un intento de buscar relaciones y diferenciaciones entre el logro de aprendizajes significativos y el problema del sentido de la experiencia escolar.

A tal fin ordenaremos la exposición en tres apartados. En el primero, describiremos algunos problemas en las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas. En el segundo, el más extenso, analizaremos algunos de los usos y sesgos que poseen los ESC en el campo educativo. Se describirán algunas particularidades de la discusión en torno a las categorías de zona de desarrollo próximo (ZDP) e interiorización y, luego, se analizarán algunas de las derivaciones educativas. Por último, en tercer lugar, se discutirán brevemente algunas de las consecuencias o limitaciones que poseen a nuestro juicio las perspectivas interaccionistas débiles a la hora de ofrecer revisiones profundas de la experiencia escolar.

## **1. Algunos problemas en las relaciones entre psicología y educación**

Tanto desde el campo de la educación como de la propia psicología se ha señalado que uno de los riesgos de la utilización de las conceptualizaciones o los desarrollos psicológicos en educación ha sido la adopción de posiciones *reduccionistas*. Una posición de este tipo implica la reducción de un problema o fenómeno complejo a alguna de sus variables, a la que se otorga un peso excesivo o casi excluyente con respecto a las demás, así como la no ponderación del carácter muchas veces sistémico que guardan los aspectos analizados.

El hecho de que hayan predominado en educación posiciones de reduccionismo *psicológico* puede obedecer, en parte, al aire de “cientificidad” que parece atribuirse al conocimiento psicológico den-

tro del conjunto de las disciplinas educativas. También, al lugar estratégico que ha jugado histórica y actualmente la psicología educativa (en particular, la escolar) en la legitimación de una serie de decisiones educativas. Dentro de éstas, ocupa un lugar importante, sin duda, la provisión de criterios, instrumentos, prácticas y argumentos para la clasificación de las poblaciones escolares según su supuesto grado de educabilidad. De tal modo, un terreno donde las posiciones reductivas tuvieron -y tienen- consecuencias poco felices ha sido el del abordaje del fracaso escolar masivo, donde a la reducción del complejo fenómeno a variables psicológicas suele sumarse la presencia dominante de modelos psicológicos centrados en el individuo como unidad de análisis, lo que arroja que las complejas causas del fracaso escolar se licuen habitualmente en una suma de fracasos individuales, esto es, de problemas psicológicos del alumno (cf. Mehan, 2001; Mc Dermott, 2001).

Otra crítica que suele formularse respecto del uso de las conceptualizaciones o los trabajos psicológicos en educación es la adopción de posiciones *aplicacionistas*. Esto es, la extrapolación de los resultados de la investigación psicológica "básica" a los terrenos efectivos de "aplicación" educativa. En verdad, se formula, como analiza minuciosamente Coll (1988, 1998), una crítica a la idea misma de "aplicación". Las situaciones educativas plantean a la psicología desafíos tanto para la explicación básica como para la intervención práctica, por lo que, a juicio de este autor, la psicología educacional se constituiría en una disciplina "puente", tanto de naturaleza básica como aplicada.

Las hasta aquí reseñadas podrían considerarse, en términos generales, observaciones de tipo *epistemológico* acerca de las limitaciones que puede ofrecer la investigación básica disciplinar psicológica a la hora de dar cuenta, sin adecuaciones o diálogo con otras disciplinas o perspectivas, de un terreno específico de intervención o de una práctica cultural compleja como es la educativa/escolar. Existe, a su vez, otro conjunto de críticas a las posiciones sostenidas al analizar las

relaciones entre psicología y educación que nos parecen de particular relevancia por su relación con los supuestos que suelen portar los modelos psico-evolutivos.

Este segundo conjunto de críticas apunta al papel estratégico jugado por las prácticas psicoeducativas en los procesos de escolarización modernos, en la constitución del status de *infancia* y en la definición de criterios de normalidad/patología para, como se dijo, la clasificación de los sujetos y la constitución de circuitos diferenciados según sus capacidades. Tales críticas suelen apuntar a la matriz moderna, que se juzga en crisis, que sostuvo una mirada naturalizada sobre el desarrollo, las prácticas escolares y, en cierta forma, la intervención psico-educativa.

Si este tipo de críticas parece de especial relevancia es porque enfatiza el papel que ha jugado y juega el dispositivo escolar -en un sentido foucaultiano- en instituir discursos y prácticas normativas y normalizadoras sobre el desarrollo subjetivo (cf. Guillaín, 1990). En el seno de estas prácticas de gobierno del desarrollo, se emplazarían las conceptualizaciones psicológicas y la naturalización del desarrollo, del espacio escolar y la propia intervención cobrarían un efecto político más que técnico -o, si se quiere, se elaboraría un discurso “técnico” que podría estar disimulando la naturaleza política del proceso educativo-.

Desde esta perspectiva, el impacto relativo de las conceptualizaciones psicológicas debería analizarse en el interior de esas prácticas y esos discursos. Un ejemplo que concrete: puede llegar a sostenerse -como se sostuvo y se sostiene con algo de temeraria ingenuidad- que las prácticas escolares deberían apuntar a “maximizar el desarrollo subjetivo” (Coll, 1983), como si éste se tratara de un proceso único, universal, común y no cultural e históricamente situado, inherentemente diverso (cf. Alvarez y del Río, 2001). La consecuencia de algunas versiones de esta matriz evolutiva moderna que supone al

desarrollo de curso único, cuasi-natural y teleológico, al que se suma la mirada normativa sostenida sobre los ritmos de desarrollo deseables, es que toda diferencia expresada por los sujetos resulta leída como un déficit, un retraso o un desvío inquietante (Chapman, 1988; Muel, 1991).

Un punto de convergencia entre los dos tipos de críticas brevemente reseñadas -epistémicas y si se quiere “históricas”- lo constituye la necesidad de advertir el carácter específico que guardan los procesos educativos; en particular, los escolares. En ambos casos, se trataría de evitar una mirada demasiado abstracta o descontextualizada de los procesos de desarrollo y de construcción de conocimiento y un reconocimiento de la naturaleza social e histórica del espacio escolar. El segundo conjunto de críticas añade la idea de “carga normativa” que portan las propias conceptualizaciones sobre el desarrollo (punto en el que coinciden, dicho sea de paso, autores tan diversos como Bruner y Ajuriaguerra) y su efecto productor -no solo descriptor- de cursos deseables del desarrollo a través de la promoción de *ciertas* prácticas pediátricas, de crianza, escolares, etc. (Ajuriaguerra, 1978; Bruner, 1998; Burman, 1998).

Es probable que muchos de los desarrollos que recuperan una mirada de tipo situacional o contextualista, ligados originalmente o no a la obra vigotskiana, varíen las metáforas dominantes al caracterizar los procesos de enseñanza y desarrollo, y que propongan de hecho un *giro* en la agenda psico-educativa (cf. Pintrich, 1994; Lave, 2001), pero inaugurando, claro está, nuevos problemas sobre las relaciones entre aspectos psicológicos y educativos.

## **2. Sobre los sesgos de los usos de los ESC en educación**

La perspectiva socio-cultural tiene un espacio creciente en la literatura educativa. Los ámbitos teóricos y prácticos en los que se encuentran referencias a los trabajos vigotskianos y neovigotskianos son

numerosos y diversos, lo que implica que las categorías vigotskianas son de algún modo “aplicadas” a dominios con puntos de confluencia, pero también de gran heterogeneidad.

Un relevo somero indica que sus conceptualizaciones han colaborado en campos tan diversos como el análisis de los dispositivos escolares (Gallimore y Tharp, 1993; Brown y Campione, 1995) y específicos de enseñanza (Bruner, 1988; Newman *et al.*, 1991), los problemas de enseñanza y aprendizaje en dominios específicos, como la lengua escrita (Cazden, 1994; Clay y Cazden, 1993; Goodman y Goodman, 1993; Moll, 1993), los intercambios discursivos en los contextos escolares (Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1988) y la adquisición de conceptos científicos (Panofsky *et al.*, 1993; Hedegaard, 1993), entre otros.

Existe una profunda relación entre las hipótesis centrales de la teoría socio-histórica y la “cuestión educativa”. La consideración de que los procesos de desarrollo -y, obviamente, de constitución subjetiva- poseen una especificidad humana y se encuentran inherentemente enhebrados con los procesos de apropiación cultural lleva a la necesidad de efectuar un análisis cuidadoso del papel específico que la diversidad de las prácticas culturales juega en la constitución subjetiva. Es decir, la teoría se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la interiorización de prácticas sociales específicas. El desarrollo es concebido, entonces, como un proceso culturalmente organizado del que el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y “necesario” para el arribo a los procesos superiores de naturaleza “avanzada”. Esto es, aquellos que habilitan a un uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos y sofisticadas formas de control consciente y voluntario de los procesos psicológicos, como es el caso de la escritura o las formas científicas de conceptualización.

La proximidad entre procesos educativos y procesos de desarrollo del psiquismo, en el marco de la teoría, ha invitado a fundamen-

tar, sobre la base de sus categorías, diversos análisis de las características de las prácticas educativas, así como un cúmulo de decisiones pedagógicas en diversos planos. Esta situación expresa las modalidades específicas en que se conciben y concretan las relaciones entre los dominios psicológico y pedagógico, arriba comentadas, así como las interpretaciones particulares de las conceptualizaciones de la propia teoría socio-histórica.

### **2.1. La ZDP y los procesos de interiorización**

La categoría vigotskiana de zona de desarrollo próximo ha sido, sin duda, una de las nociones centrales en que han hecho pie muchas de las derivaciones educativas de la teoría, tanto al usarla como categoría explicativa de los procesos de desarrollo en conexión con prácticas educativas o escolares como por cierto carácter prescriptivo que poseería, cuyas implicancias pedagógicas se suponen, según el caso, positivas o riesgosas. Algunas de las visiones contrapuestas acerca de cómo interpretar tanto el valor teórico de la categoría como las implicancias que parece guardar en lo educativo descansan, a su vez, sobre la manera de interpretar la categoría de *interiorización*. Trataremos de presentar sintéticamente los puntos centrales de las interpretaciones de ambas categorías con sus variantes.

Como se sabe, la zona de desarrollo próximo alude a la diferencia entre lo que Vigotsky definía como nivel de desarrollo real o actual -lo que un sujeto es capaz de hacer en forma autónoma- y el nivel de desarrollo potencial o proximal -definido por lo que un sujeto es capaz de hacer; en el caso del niño, en colaboración con un adulto o un par más capaz-. Según la afirmación vigotskiana, lo que en un momento dado del desarrollo constituye un nivel potencial, en el futuro, constituirá su nivel real, en virtud de su implicancia en la actividad colaborativa y en la medida en que ésta constituya una instancia de “buen aprendizaje” o enseñanza. Un buen aprendizaje -aunque parezca

circular- es aquel que promueve zonas de desarrollo proximal en el sujeto, lo que implica intervenir sobre los niveles potenciales más que sobre los actuales. Es decir, intervenir procurando crear diferencias en los niveles de desarrollo real o, si se quiere, “desafíos” en términos pedagógicos (Vigotsky, 1988).

Clásicamente, se han derivado tres tipos de interpretaciones de la categoría, que inciden sobre cómo concebir, a su vez, las relaciones entre prácticas educativas y desarrollo. Por una parte, ha habido un énfasis colocado en entender a la zona de desarrollo próximo como una suerte de “*atributo*” *subjetivo*. Esto es, como una característica subjetiva susceptible de ser evaluada o medida, claro está, en el seno de interacciones específicas. En tal sentido, autores vigotskianos y no vigotskianos ven con buenos ojos la recomendación de evaluar ambos niveles de desarrollo en los procesos psico-diagnósticos. En su circulación “vulgar”, parece invitar a una suerte de “ajuste” de los procesos diagnósticos (Allal y Pelgrims Ducrey, 2000).

En segundo término, la categoría de zona de desarrollo próximo es caracterizada como un *sistema de interacción social*. Esto es, la zona de desarrollo próximo más que tratarse de un concepto relativo a las propiedades del desempeño de los sujetos, se trataría, en todo caso, de las propiedades de los sistemas de interacción susceptibles de producir desarrollo en los sujetos que se implican en ellos. Como ha señalado Moll (1993), la categoría implica atender a los fenómenos interactivos o de funcionamiento intersubjetivo mediados semióticamente. Esto es, la zona de desarrollo próximo supone revisar las unidades de análisis del desarrollo. Tal unidad se desplaza del individuo al funcionamiento intersubjetivo mediado semióticamente en que se emplaza y en el que se imbrica su desarrollo. El funcionamiento intersubjetivo constituye un precursor genético del funcionamiento subjetivo individual.

En tercer término, tal vez como una variante del desplazamiento de la atención a los sistemas de interacción, la crítica a la formulación de unidades de análisis centradas en el individuo puede adquirir un énfasis en la necesidad de advertir el carácter sistémico de las unidades de análisis que trasciendan al enfoque individual. Por ejemplo, en la perspectiva de Rogoff (1997), los procesos de desarrollo deberían entenderse como variaciones en las formas de *participación* de los sujetos en eventos o actividades culturales. Ahora bien, la metáfora de la participación debe ser entendida no sólo en el sentido de maneras variables de “tomar” parte de una situación, sino -en un sentido más profundo, que apunta a eliminar una mirada escindida entre el nivel individual y social- *participar* debe ser entendido en el sentido de *ser parte* de una situación. De tal manera, si bien es cierto que el desarrollo puede constatarse en el nivel del individuo, sería errado atribuirlo al resultado de un proceso individual. A esta perspectiva se sumará, como veremos, una mirada crítica a los usos posibles de la categoría de interiorización.

Cualquiera sea el sesgo o matiz en la interpretación de la categoría de zona de desarrollo próximo, se conservan en relativa tensión dos núcleos fundamentales en su sentido. Por una parte, la necesidad de desplazar la mirada -tanto en el caso de los procedimientos psicodiagnósticos como en la explicación del desarrollo- del sujeto a los sistemas de interacción o, más precisamente, a la interacción entre procesos individuales y sociales unidos y no idénticos. Como afirmaba Vigotsky,

“(…) el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante. Una vez que se han interiorizado, estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (1988:138-139).

Por otra parte, el segundo foco de sentido está situado en la necesidad de advertir de un modo más capilar cómo se establece la relación de inherencia entre procesos de aprendizaje o educativos y de desarrollo ya mencionada. Recuérdese que Vigotsky proponía la idea de que los procesos de aprendizaje constituirían “un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (op. cit.:139). Esto es, planteaba la unidad, aunque no la identidad de ambos procesos.

Otra discusión importante con respecto a los usos de la teoría socio-histórica en educación se centra en la manera de interpretar la categoría de interiorización. En cierta forma, su interpretación y sus derivaciones educativas posibles pondrían en cuestión el carácter más o menos “constructivista” de tales derivaciones (Hatano, 1993). Como se sabe, en algunas de las formulaciones originales vigotskianas, la interiorización es entendida como un proceso de constitución de las funciones de tipo superior en dos momentos o planos. Todo proceso superior se originaría en el nivel interpsicológico o social y luego en el intrapsicológico o individual.

Ahora bien, es importante advertir los matices que Vigotsky mismo señalaba respecto de esta categoría; en efecto, la interiorización implica (Vigotsky 1988; 1995): a) una organización en el plano *intrapsicológico* de una operación *interpsicológica*; b) una reorganización *interior* de una operación previamente *externa*; c) un proceso *evolutivo* (implica lapsos extensos y constituye un proceso de desarrollo); d) una *reconstrucción* interior, que varía estructural y funcionalmente a la operación en juego; e) una reconstrucción que opera valiéndose del *uso de signos*; f) generalmente, una *abreviación* de la operación interiorizada; g) siguiendo a Wertsch (Wertsch, 1988), un proceso de *creación de un espacio interior* y no el traspaso de un contenido de un exterior a un interior; h) un proceso contingente, en el sentido de que

depende de las características de las interacciones sociales: las funciones pueden quedar “a medio interiorizar”.

La reseña de las características de los procesos de interiorización se justifica de cara a lo que resultarán las consecuencias de las metáforas a que induce la idea misma de “interiorizar” (en el sentido de “traspasar”) poco atentas, al menos, a la complejidad de cuestiones a ponderar en la caracterización de los procesos. Recuérdese que el propio Vigotsky (1988) definía la interiorización como un proceso de reconstrucción interna de una operación externa, reconstrucción que implicaba mutaciones tan drásticas que hasta resultaba abusivo seguir hablando de la “misma” operación psicológica internalizada. Los matices de estas sugerencias posibles de la metáfora de la interiorización, como en el caso del concepto de zona de desarrollo próximo, produjeron observaciones críticas en la lectura de los procesos educativos.

La noción de apropiación participativa de Rogoff ya descrita, intenta, precisamente, salir del cruce de lo que la autora juzga pueden constituir imágenes reduccionistas o escisionistas sobre el desarrollo. Por un lado, la noción de adquisición de los modelos “centrados en el niño” o en el sujeto individual tendería a enfatizar exageradamente el papel autoconstructivo de los procesos de desarrollo; por otro, la metáfora de la interiorización, en el uso habitual de los modelos cognitivos y en ciertas lecturas de Vigotsky, induciría incorrectamente, en el sentido opuesto a la noción de adquisición, la idea de que algo externo, ya constituido, es importado o, a lo sumo, importado y acomodado a las necesidades de su nuevo “propietario” (Rogoff, 1997). Afirma Rogoff, justamente, que Vigotsky parece estar evitando el riesgo “transmisionista”, al menos cuando enfatiza la naturaleza transformadora que la interiorización parece portar.

Por su parte, Wertsch (1998) ha propuesto distinguir, en lo que parece ser una respuesta tácita a las críticas de Rogoff, el uso de la noción de interiorización como *dominio* y del uso como *apropiación*.

La distinción propuesta por Wertsch descansa en la noción de apropiación de Bajtin (Wertsch, 1993, 1998). La apropiación supone “tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio” (Wertsch, 1998: 93). Afirma Bajtín: “La palabra en el lenguaje es mitad ajena. Se vuelve ‘propia’ sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, con su propio acento, cuando la adapta a su propia intención semántica y expresiva” (citado en Wertsch, 1998:93). Este proceso de apropiación es activo y tenso, y supone un impacto más profundo que la idea de dominio. En el caso de este último, se trata de un “saber cómo” utilizar un medio de mediación con habilidad. Esto es, la interiorización como dominio puede implicar básicamente logros en relación con la utilización de los medios mediacionales sin implicar un compromiso mayor del agente, mientras que la idea de interiorización como apropiación parece suponer una implicación mayor con la identidad o el posicionamiento del agente. Wertsch señala cómo dominio y apropiación pueden ser distinguidas analítica y empíricamente. Un caso, incluso, de particular interés lo plantean las situaciones de “resistencia” o conflicto. Los agentes pueden verse forzados a la utilización de un modo de mediación con el que no acuerdan, lo que puede dar lugar a formas de resistencia como las que aparecen bajo la simulación.

Nos hemos detenido en esta distinción de Wertsch por considerar que, junto a la propuesta por Rogoff, ofrece matices sumamente interesantes para distinguir diferentes modos de dominio y apropiación por parte de alumnos y docentes en los procesos educativos escolares. Difícilmente distinguimos entre el dominio requerido y evaluado en un alumno en relación con un contenido escolar y su apropiación en sentido estricto. Del mismo modo, es evidente que muchas innovaciones educativas o proyectos de intervención encuentran un obstáculo evidente en su concreción cuando no atienden al grado de consenso y apropiación por parte de los actores implicados, cuestión que por lo

visto, no se agota en el dominio práctico de las innovaciones propuestas, aunque por supuesto lo requieran.

## **2.2. Sobre las derivaciones educativas**

Diversos trabajos que reseñan o analizan algunas de las múltiples derivaciones educativas de la obra vigotskiana (Moll, 1993; Hatano, 1993; Cazden, 1994; Daniels, 2003) señalan ciertas recurrencias que conviene advertir. Un aspecto recurrente referido por Moll es que el uso dado a la categoría de zona de desarrollo próximo en ciertas derivaciones educativas no distingue con cuidado los procesos de desarrollo genuino de aquellos de adquisición de habilidades o subhabilidades. Así, la descripción de la categoría se reduce a la enumeración de una secuencia que va desde desempeños asistidos a desempeños más o menos autónomos que pareciera ser válida para la descripción de todo tipo de aprendizaje, incluso, como se dijo, el de habilidades relativamente simples. De tal modo, destaca Moll, ese uso de la categoría de zona de desarrollo proximal permite describir prácticamente cualquier práctica de enseñanza, incluso tradicional, en la que se respete la secuencia de progreso de instancias de control externo a un desempeño más autónomo.

Es probable que éste haya sido uno de los usos más divulgados de la categoría de zona de desarrollo proximal y que refleje, en la recuperación efectuada de la obra vigotskiana en los ochenta y noventa, una suerte de reacción o reflujo, como describe Hatano, con respecto a las posiciones pedagógicas “piagetianas” de divulgación. Esto es, ante el relativo desconcierto que acarrearón ciertas derivaciones y usos de la teoría psicogenética -como fue descrito arriba, sobre todo en relación con el lugar ocupado o deseable de las prácticas de enseñanza en relación con los procesos de desarrollo psicológico-, es probable que ciertas interpretaciones efectuadas sobre la categoría de zona de desarrollo

proximal hayan colaborado con la idea de legitimar la acción docente puesta en jaque en aquellas perspectivas o derivaciones.

Moll considera que un uso cuidadoso de la perspectiva vigotskiana, incluso haciendo hincapié en la categoría de zona de desarrollo proximal, debería contemplar la necesidad de: a) ponderar la diferencia entre procesos de adquisición de habilidades y genuinos procesos de desarrollo; b) adoptar posiciones más molares en la definición de unidades de análisis, tanto de los procesos de interacción como del propio desarrollo subjetivo; c) comprender los fenómenos de funcionamiento intersubjetivo como un modo de funcionamiento psicológico permanente y no como una suerte de “medio”, instrumento o proceso temporal ordenado sólo por la necesidad de promover desarrollo autónomo; esto es, el funcionamiento intersubjetivo expresa un nivel de análisis básico y de legalidad propia de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

El mayor o menor cuidado por estos aspectos parece discriminar tipos de usos de la teoría socio histórica que los aparta, a su vez, en mayor o menor medida, de pedagogías clásicas o instruccionales. Como se analizará a la brevedad, el énfasis puesto en la posible transmisión de habilidades se emparenta con una visión de la zona de desarrollo proximal o los procesos de interiorización como procesos de pasaje de un exterior a un interior.

Según Cazden, existe, al menos en el caso analizado en relación con la pedagogía de la escritura, una relación importante entre las “lecturas” efectuadas por los educadores y las derivaciones inferidas para lo educativo. Tales lecturas no se refieren sólo a diversas interpretaciones de un único cuerpo de textos, sino también, a las diversas entradas más o menos parciales efectuadas a la obra vigotskiana, las que llevarían a situar énfasis relativos diferentes de acuerdo con los textos de base de los que se parta. Incluso puede existir acuerdo deliberado con ciertos textos vigotskianos y crítica a las consecuencias pedagógi-

cas que parecen derivarse de otros; tal sería el caso de los Goodman respecto del movimiento “whole language” y la lectura que hacen de su afinidad parcial con la obra vigotskiana (Goodman y Goodman, 1993).

En el caso de la pedagogía de la escritura en lengua inglesa, Cazden encuentra que las derivaciones educativas inspiradas en el marco vigotskiano son diversas e, incluso, contradictorias. Pueden describirse desde pedagogías “explícitas”, con cierto énfasis en las intervenciones tipo “andamiaje”, así como pedagogías “implícitas” o, al menos, posiciones que sospechan del impacto o la conveniencia que una pedagogía explícita puede tener sobre el desarrollo de la escritura en sentido fuerte. Cazden describe en verdad tres “focos” en el abordaje de las consecuencias educativas de la obra vigotskiana a propósito de la escritura, parcialmente derivadas de diversas lecturas de la obra: 1) foco sobre el habla interna y el conocimiento tácito; 2) foco sobre la asistencia andamiada; 3) foco sobre los aspectos políticos y culturales de las actividades de escritura.

Entre los autores que Cazden asigna al primer foco, aunque con diferencias, pueden encontrarse algunos aspectos comunes, como cierta preocupación por los problemas del habla interna y los procesos de creatividad, confianza en los mecanismos cuasi-espontáneos de desarrollo y desconfianza en la enseñanza explícita, como central o suficiente en los procesos de apropiación de la escritura. En general, estos autores suelen oponerse a la pedagogía de géneros, entendida como el conocimiento y la introducción deliberada en la lógica de los géneros existentes en la vida social y suelen poner énfasis en la importancia de los procesos de habla interior y creatividad descriptos básicamente en *Pensamiento y Lenguaje*. Existe una suerte de búsqueda de continuidad entre los procesos de adquisición del habla y los de la escritura, a la manera de los descriptos por Vigotsky en *La prehistoria de la escritura en el niño* (Vigotsky, 1988).

En cuanto a los autores del segundo foco, centrados en la asistencia andamiada, remitirían a la necesidad de centrarse en la enseñanza de géneros discursivos escritos; a señalar los riesgos de una pedagogía implícita, que no permitiera concretar la apropiación efectiva y crítica de los procesos de escritura, y a la necesidad de ponderar la zona de desarrollo proximal en un sentido amplio, por lo que se la puede aplicar a los fenómenos grupales. En línea con lo arriba analizado, estos trabajos evalúan el efecto productivo y positivo sobre el desarrollo de las interacciones verticales y horizontales, así como el trabajo de “toma de conciencia” de los usos de la propia escritura.

Por último, el tercer foco estaría situado en los aspectos políticos y culturales de la escritura. Si bien es un punto relativamente específico de la temática de la escritura, cobra importancia porque, en relación con los autores que Cazden sitúa en el primer foco, existe una preocupación por los procesos de creatividad en términos de no reproducción. El énfasis de estos autores está situado en remarcar la existencia de variaciones en el uso del lenguaje ligadas a la diversidad cultural y social misma; analizar las relaciones entre estas diferencias culturales y la producción de los sujetos a título individual o el modo en que las diferencias afectan los procesos; expresar su preocupación por los efectos de poder; señalar la necesidad de concebir que el desarrollo individual puede incluir tanto resistencias como interiorización: las convenciones de los textos pueden ser rechazadas o aprendidas. Este último punto, como se notará, posee un estrecho vínculo con la discusión presentada por Wertsch y reseñada arriba acerca de la necesidad de distinguir entre formas de interiorización como dominio y como apropiación. Como se señaló, la interiorización como dominio contempla, a juicio de Wertsch, la figura de la resistencia o la simulación.

Si bien ni el trabajo de Moll ni el de Cazden -otro tanto sucederá con el análisis de Hatano, como veremos-, constituyen “panorámicas” acerca del uso de la teoría socio-histórica en educación, sus análi-

sis acerca de los usos de la teoría son suficientemente refinados como para ofrecer una suerte de abanico de tensiones y paradojas que parece enfrentarse en ciertas utilizaciones de la obra vigotskiana en educación (Baquero, 1998).

Hatano (1993), en línea con este análisis, propone distinguir entre un uso *estándar* de la teoría socio-histórica, una extensión *moderada* y una extensión *radical*. La superficie de contraste utilizada por Hatano es la ponderación del carácter más o menos constructivista de las propuestas derivadas de la tradición socio-histórica o la obra vigotskiana. Los rasgos que, a juicio de este autor (Hatano, 1993), caracterizarían una práctica de enseñanza constructivista involucran aspectos tales como los siguientes: 1) la posición activa del alumno; 2) el supuesto de que los alumnos casi siempre buscan y a menudo logran comprender; 3) la idea de que una construcción es genuina sólo si está motivada por la búsqueda de sentido o ampliar la comprensión; 4) la idea de que la construcción de los alumnos se ve facilitada por interacciones tanto horizontales como verticales; 5) el supuesto de que el acceso a una multiplicidad de fuentes de información amplía la construcción; 6) la existencia de puntos de llegada no conocidos de antemano en los procesos constructivos.

La *posición estándar*, a juicio de Hatano, descuidaría los aspectos constructivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que se revelaría en posiciones menos activas de los alumnos, en el riesgo de no distinguir entre construcciones o comprensiones genuinas y aprendizajes más elementales y en un privilegio exagerado a las formas de interacción asimétricas o verticales, en detrimento de las horizontales, entre pares. La versión paradigmática estaría constituida por los trabajos o derivaciones “tipo andamiaje” ya reseñados. Representa una mirada crítica similar a la ofrecida por Moll con respecto a las derivaciones simplificadas extraídas de la noción de zona de desarrollo proximal recién vista.

Las posiciones de la denominada *extensión moderada* flexibilizan varios aspectos de este formato, dando lugar a interacciones múltiples, a posiciones más activas y a situar en un punto de mayor atención el logro de genuinas motivaciones y construcciones. Los recelos que manifiesta Hatano con cierto tipo de trabajos son similares a las comentadas observaciones de Bárbara Rogoff respecto de la noción de interiorización, cuando ésta, si bien no es interpretada como pasaje de un contenido preformado de un exterior a un interior, conserva ciertos aspectos de esa metáfora en la idea de un contenido o una herramienta que pasa de un exterior a un interior y se ajusta a las necesidades o modos de asimilación del nuevo “propietario”. Como se vio, la objeción de Rogoff se sitúa en la necesidad de una variación drástica de las unidades de análisis que llevaría a relativizar la frontera entre los procesos sociales e individuales y en la de superar las metáforas de la “posesión” individual de los saberes.

En tercer término, Hatano encuentra derivaciones que representarían una *extensión radical* y posiciones compatibles con un enfoque, siempre a su juicio, constructivista en sentido estricto. Esto es, se presume según lo visto, una decidida posición activa del alumno, lo que consiste en producir comprensiones y sentidos genuinamente motivados, en actividades que le proponen acceso a múltiples interacciones y fuentes de información. Es interesante advertir la necesidad de acceder a puntos de llegada en los procesos constructivos *no predecibles en detalle*: las prácticas pedagógicas allí situadas promoverían procesos constructivos relativamente abiertos con producción de novedad para todos los participantes en la situación, incluido en ocasiones el docente.

La elección de un punto de anclaje como el que propone Hatano cobra, además, interés porque -al tratar de evaluar las posiciones autodefinidas como vigotskianas según su carácter o no constructivista- aparece en escena lo que podríamos denominar una lectura “pos-

piagetiana”; no en el sentido de una superación de las posiciones piagetianas, sino, lejos de eso, en el sentido de que la crítica está definida, en buena medida, por las coordenadas piagetianas o las derivaciones de sus coordenadas en las prácticas educativas.

Una buena parte del ideario educativo clásico piagetiano estuvo centrado en lo que podría denominarse una mirada paidocéntrica o en la insinuación de “pedagogías centradas en el niño” al decir de Walkerdine (1984). De igual modo, en muchas ocasiones, la crítica formulada a las derivaciones educativas estándar de los planteos vigotskianos ha sido de algún modo denunciar cierto riesgo de “adultocentrismo”, esto es, formular una perspectiva atenta a los componentes reproductivos de la cultura más que a los de recreación y crítica (Baquero, 1998). Una lectura primera de la categoría de zona de desarrollo próximo, como se mostró, podría insinuar que, dado que el desarrollo cultural es “traccionado” por un adulto o un par más capaz que pone rumbo a los procesos de desarrollo, todo desarrollo futuro para el sujeto asistido no es más que el arribo a puntos de llegada ya transitados por otro. Como se señaló, no se trata de juzgar el rigor o la canonicidad de las interpretaciones posibles de las posiciones de Piaget y Vigotsky, sino sólo ciertos efectos que poseen al intentar comprender el problema de la naturaleza de las prácticas educativas, particularmente las escolares.

Por último, es conveniente advertir que, aun cuando los criterios acerca de cómo evaluar el carácter constructivista de una propuesta según lo planteado por Hatano aparentan cierto lugar común del discurso o las posiciones constructivistas, tomados en conjunto y seriamente, probablemente representen una crítica tácita o expresa al formato escolar moderno. En tal sentido, más allá de lo argumentado por Hatano, las posiciones que reconocen los rasgos enumerados arriba tienen cierto parecido de familia con las críticas formuladas a las posiciones tradicionales por Rogoff, ya reseñadas brevemente, y también

con los desarrollos de las perspectivas de la práctica situada, como se observa en los trabajos de Lave, y con las derivaciones actuales de la teoría de la actividad, como en los trabajos sobre aprendizaje expansivo de Engeström.

Según Lave, la perspectiva de la práctica situada, por ejemplo, implica superar las dicotomías mente-cuerpo, o la idea de que los procesos de aprendizaje son básicamente individuales, mentales, sólo cognitivos en sentido estrecho, y que consisten en la incorporación de saberes preconstituidos. Esto es, en términos positivos, el aprendizaje en su perspectiva es situacional, los procesos cognitivos resultarían distribuidos socialmente y no localizados sólo en una mente individual y es un componente de muchas actividades culturales y no sólo el destilado de prácticas culturales especializadas. Uno de los aspectos más importantes es que el aprendizaje debe constituir una *experiencia*, esto es, involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad, así como estar abierto. Esto es, la experiencia posee como atributo su carácter, si bien no azaroso, parcialmente incierto. Este último rasgo se da la mano con la advertencia de Hatano sobre el carácter abierto de los procesos constructivos, en el sentido de que los puntos de llegada del proceso no son conocidos de antemano en detalle.

Como se advertirá, vuelve a aparecer un cuestionamiento a la lógica moderna de organización de los aprendizajes escolares, en línea con lo desarrollado al comienzo y en el análisis de las diversas maneras de concebir las relaciones entre psicología y educación, y las particularidades que impone la escolarización obligatoria y masiva. De tal modo, como se notará, el espectro de usos -y críticas de los usos- de la perspectiva vigotskiana puede implicar desde la sospecha por legitimar aspectos de la enseñanza tradicional o, al menos, perspectivas no suficientemente cuidadosas por atender a los procesos “constructivos”, como a la posibilidad de promover pedagogías “implícitas” o, incluso, una

crítica velada o expresa no ya o meramente a aspectos curriculares o didácticos, sino a las formas escolares modernas de organización de los aprendizajes.

### **3. Del individuo auxiliado al sujeto en situación**

Como puede advertirse, los sesgos en los usos e interpretaciones de las tesis de la obra vigotskiana en los desarrollos de los enfoques socioculturales contemporáneos, así como los usos efectivos que estos desarrollos poseen en el ámbito educativo, producen efectos de sentido diversos y llevan, a nuestro entender, a focalizar sobre problemas diferenciales a los que podríamos denominar como *vectores* posibles de una intervención psicoeducativa.

Contemplemos, a modo de ejemplo, lo que se condensa en la interpretación diversa de la categoría de ZDP ya reseñada. Esquemáticamente podríamos concebir sus usos como:

- 1) una suerte de *atributo* de los sujetos,
- 2) una descripción de *tipos de interacción* susceptibles de producir aprendizaje,
- 3) la descripción de *formas de participación* en experiencias o actividades culturales/educativas que producen desarrollo.

Como vimos, podríamos decir que resultan énfasis diferenciados según se focalice en aspectos diversos, pero, en verdad, es posible que siguiendo lo discutido arriba, sólo en las posiciones del tercer tipo se asista a una radical variación de las unidades de análisis en la explicación del desarrollo. Lo que quiere señalarse es que las dos primeras perspectivas pueden ser compatibles con posiciones interaccionistas *débiles* (Castorina y Baquero, 2005) en la medida en que, si bien ponderan los procesos de interacción en los que está implicado el sujeto, estos procesos pueden ser concebidos como condiciones de contorno manipulables que *inciden* sobre los procesos de desarrollo *al fin indivi-*

*duales*. Algunas de las derivaciones educativas tipo andamiaje o a la manera del paradigma de la “ayuda ajustada”, parecen situarnos más en el escenario de un *sujeto auxiliado* y menos en el de una actividad cultural donde se producen procesos de apropiación mutua.

Las primeras concepciones podrían llevarnos en ciertos casos a dirigir nuestra intervención a producir ajustes de los sujetos a las situaciones escolares y no a la inversa. Esto porta dos riesgos, de desigual gravedad, pero que pueden gravitar sobre la manera que imaginemos intervenciones posibles o causas posibles, por ejemplo del fracaso escolar o los aparentes límites de la educabilidad de los sujetos.

El riesgo mayor lo porta el hecho de que aún situados dentro de ciertos usos de los enfoques socioculturales en educación los ajustes del entorno educativo pueden por momentos y sin advertirlo sólo atender a *compensar* factores o atributos que se juzga deficitarios -sea en términos “naturales” o culturales- en el sujeto. Este ha sido un clásico problema de los programas compensatorios y nada indica que la adopción de enfoques socioculturales nos inocule de la atractiva hipótesis del déficit aún cuando exista una preocupación deliberada por las relaciones entre pobreza, pertenencia a minorías y exclusión (cf. Artiles, 2003).

Habría un segundo riesgo, en donde puede salvarse o no la hipótesis del déficit pero parece, curiosamente, naturalizarse el espacio escolar, como desarrolláramos en el primer punto, reduciendo el problema de la intervención a un ajuste de la enseñanza a los niveles de desarrollo del sujeto. En este caso podemos concebirla como una suerte de estimulación evolutiva, cognitiva o pedagógica en sentido estricto, pero atendiendo sólo a sintonizar con los estadios, modos o grados de desarrollo o niveles de conocimiento del sujeto a auxiliar (Rodrigo y Correa, 1999). Que en este caso se trate de atender a las formas de interacción social o educativa más adecuadas a este propósito, no cambia la naturaleza estrecha del propósito.

En contraste con esta posición, si se concibe al desarrollo desde las perspectivas más radicales como variaciones en las formas de comprensión y participación –de ser parte- en una actividad cultural con sus sentidos específicos, nuestro vector de intervención no estará sólo definido por el logro de aprendizajes significativos en el sentido estrecho de ser *asimilables* por el sujeto. Tal aprendizaje significativo será parte, sin duda sustantiva, pero de un proceso de naturaleza más profunda como la posibilidad de apropiación genuina de una práctica cultural que dote de sentidos al dominio de los conocimientos en juego.

Aunque la exploración de estas consecuencias excede el espacio y propósito de este trabajo, esperamos se advierta que posee consecuencias decisivas a la hora de ponderar problemas como, por ejemplo, el triste debate en torno al fracaso escolar y la educabilidad. Lo frecuente y agudo del malestar escolar, tanto de alumnos como de los docentes, no debería dirigir la mirada sólo al problema del “auxilio” o desafío adecuado a los sujetos en términos cognitivos o de “socialización no advenida”. Tenemos que advertir las inevitables paradojas que encierra proponernos apropiaciones genuinas en el viejo y normalizador formato escolar moderno. Como hemos señalado en otros sitios (Baquero, 2002, 2003), el desafío más potente consiste en construir lazos y sentidos genuinos para la experiencia escolar. Probablemente ello vuelva significativo el aprendizaje que se produzca en su seno. El camino inverso no parece llevarnos siempre al mismo horizonte. Parece señalarnos con más frecuencia incapacidades de aprender o enseñar de apariencia inexorable. Debemos construir alternativas de posibilidad y de libertad.

**Resumen** En el presente trabajo se propone analizar algunos

de los usos de categorías de los Enfoques Socio-Culturales (ESC) en educación, en particular las nociones de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) e interiorización/apropiación. Se intentará abordar el grado de ruptura o continuidad que guardan con la tradición psicológica centrada en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica. Se planteará que en los usos habituales de la categoría de ZDP puede encontrarse ilustrada la pregnancia de posiciones centradas en el individuo o de una posición interaccionista débil. Sin embargo, ciertos desarrollos de los ESC otorgan herramientas para una revisión más profunda del problema del desarrollo subjetivo y el sentido de la experiencia escolar.

**Abstract** The purpose of this paper is to analyze some uses in

Education of categories from the Socio-cultural approaches, particularly notions such as Proximal Development Zone and internalization/appropriation. We will try to tackle the grade of continuity or discontinuity that these notions have with the psychological tradition focused in the individual as the unit for the analysis of psychological explanations. We will support that in the common uses of the Proximal Development Zone category, the pregnancy of positions focused in the individual can be found, which means a weak interaccionist position. Nevertheless, certain works of the Socio-cultural approaches give theoretical tools to analyze in a deeper way the problem of the subjective development and the meaning of the school experience.

## **Palabras clave**

Zona de Desarrollo Próximo; Interiorización; Apropiación; Desarrollo; Aprendizaje escolar.

## **Key Words**

Internalization; Appropriation; Development; School learning.

## BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. (1978) **Primera Infancia**. Instituto de Ciencias del Hombre, Madrid.
- ALLAL, L. y PELGRIMS DUCREY, G. (2000) "Assessment of -or in- the zone of proximal development". In **Learning and Instruction**, 10, pp. 137-152.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2001) "Introducción: Cultura, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación". En **Cultura y Educación**, vol. 13/1, pp. 9-16.
- ARTILES, A. (2003) "Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space". In **Harvard Educational Review**. Summer; 73, 2; Research Library Core pg. 164.
- BAQUERO, R. (1998) "Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología sociohistórica en educación". En M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (eds.) **Debates constructivistas**. Aique, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En **Perfiles Educativos**, Tercera Epoca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.
- \_\_\_\_\_ (2003) "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha". En G. Frigerio y G. Diker (Comp.) **Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino**. CEM- Noveduc, Buenos Aires.

- BROWN, A. y CAMPIONE, J. (1995) “*Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques*”. En **Revue Française de Pédagogie**, No 111, Avril-Mai-Juin.
- BRUNER, J. (1998) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Alianza, Madrid.
- BURMAN, E. (1998) **La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva**. Visor, Madrid.
- CASTORINA, J. A. y BAQUERO, R. (2005) **Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky**. Amorrortu, Buenos Aires.
- CAZDEN, C. (1991) **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1994) “*Selective Traditions: Readings of Vigotsky in Writing Pedagogy*”. En D. Hicks (ed.) **Child discourse and social learning: An interdisciplinary perspective**. University Press, Cambridge.
- CLAY, M. y CAZDEN, C. (1993) “*Una interpretación vigotskiana de recuperación de Lectura*”. En L. Moll (ed.) **Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación**. Aique, Buenos Aires.
- CHAPMAN, M. (1988) “*Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo*”. En **Human Development**, 31: 92-106. (trad. F. Terigi).
- COLL, C. (1983) “*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**. Siglo XXI, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1988) **Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación**. Barcanova, Barcelona.

- \_\_\_\_\_ (1998) *“La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”*. En **Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones**. Paidós, México.
- DANIELS, H. (2003) **Vygotsky y la pedagogía**. Paidós, Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**. Paidós, Barcelona.
- GALLIMORE, R. y THARP, R. (1993) *“Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización”*. En L. Moll (ed.) (op.cit.).
- GOODMAN, Y. y GOODMAN, K. (1993) *“Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total”*. En L. Moll (ed.) (op. cit.).
- GUILLAIN, A. (1990) *“La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención”*. En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. V, nº1, pp. 69-79.
- HATANO, G. (1993) *“Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition”*. In E. Forman; N. Minick y C. Addison Stone **Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children’s Development**. Oxford University Press, Nueva York.
- HEDEGAARD, M. (1993) *“La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza”*. En L. Moll (ed.) (op. cit.).
- LAVE, J. (2001) *“La práctica del aprendizaje”*. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto**. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mc DERMOTT, R. (2001) *“La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”*. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) (op. cit.).

- MEHAN H. (2001) “*Un estudio de caso en la política de la representación*”. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) (op. cit.).
- MOLL, L. (ed) (1993) **Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación.** Aique, Buenos Aires.
- MUEL, F. (1991) “*La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*”. En R. Castel y otros **Espacios de poder.** La Piqueta, Madrid.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) **La zona de construcción del conocimiento.** Morata, Madrid.
- PANOFSKY, C.; STEINER, V. y BLACKWELL, P. (1993) “*Desarrollo de los conceptos científicos y discurso*”. En L. Moll (ed.) (op. cit.).
- PINTRICH, P. (1994) “*Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology*”. En **Educational Psychologist.** 29 (3), 137-148.
- RODRIGO, M. J. y CORREA, N. (1999) “*Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*”. En J. I. Pozo y C. Monereo **El aprendizaje estratégico.** Santillana, Madrid.
- ROGOFF, B. (1997) “*Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*”. En J. Wertsch; P. del Río y A. Alvarez (Eds.) **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.** Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- VIGOTSKY, L. (1988) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Crítica Grijalbo, México.
- \_\_\_\_\_ (1995) **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III.** Visor-MEC, Madrid.

WALKERDINE, V. (1984) *“Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education”*. En J. Henriques et. al. **Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity**. Methuen, London.

WERTSCH, J. (1988) **Vigotsky y la formación social de la mente**. Paidós, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1993) **Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada**. Visor, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1998) **La mente en acción**. Aique, Buenos Aires.