

377.8
PTFD apre

INV
029832

SIG 377.8

LIB. PTFD apre



Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION NACIONAL DE GESTION
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BÁSICA

MATERIALES DE ENSEÑANZA DESTINADOS A LA CAPACITACIÓN DOCENTE

APRENDIZAJE

Documento curricular

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

EQUIPO TECNICO

Coordinación del Programa
de Formación y Capacitación Docente:
Prof. María Cristina Armendano

Coordinación del Subprograma
de Formación Docente (P.T.F.D.):
Lic. Gabriela Leticia DIKER
(coordinación área evaluación del Programa)
Lic. Flavia Zulema TERIGI
(coordinación área diseño y desarrollo curricular)

Equipo Técnico:
Lic. Ricardo BAQUERO
Lic. Daniel FELDMANN
Prof. Hebe GARCIA
Prof. Angela GOMEZ SALVA

Secretaría Técnica:
Lic. Alicia MERODO

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

NOMINA DE AUTORIDADES

Ministro de Cultura y Educación:
Ing. Agr. Jorge Alberto RODRIGUEZ

Secretaria de Programación y Evaluación Educativa:
Lic. Susana Beatriz DECIBE

Secretario Técnico y de Coordinación Operativa:
Lic. Miguel José SOLE

Secretario de Políticas Universitarias:
Lic. Juan Carlos DEL BELLO

Secretario de Cultura:
Prof. José María CASTIÑEIRA DE DIOS

Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa:
Lic. Inés AGUERRONDO

Director Nacional de Gestión de Programas y Proyectos:
Prof. Darío PULFER

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

APRENDIZAJE PEDAGOGICO

Perspectivas psicopedagógicas acerca del Aprendizaje Ecolar

DOCUMENTO CURRICULAR

Lic. Ricardo Baquero

DIRECCION NACIONAL DE GESTION DE PROGRAMAX Y PROYECTOS
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
República Argentina
1993

Perspectivas psicoeducativas acerca del Aprendizaje Escolar

Este Documento tiene como objetivo específico colaborar en el análisis de los últimos puntos abordados en la Programación relativamente común del Módulo de Aprendizaje del Programa de Transformación de la Formación Docente. Es decir, aquellos temas referidos a la especificidad del aprendizaje pedagógico situado en la práctica escolar.

En tal sentido constituye una nueva instancia de trabajo tal como lo propusimos al diseñar el Anexo Bibliográfico III. Vale la pena reiterar aquí los criterios que animaron la selección bibliográfica que sirve de base para el tratamiento de temas que efectuamos en el presente Documento.

Recordando lo trabajado y acordado en los diferentes encuentros de capacitación, en la Introducción del Anexo III planteamos:

"Una de las cuestiones trabajadas en tal ocasión fue la de la dificultad enfrentada a la hora de hacer una presentación, lo más sistemática posible y en un tiempo escaso, de las teorías del aprendizaje, sin perder de vista el impacto relativo que sus conceptualizaciones poseen al intentar interpretar la práctica escolar.

Se acordó entonces avanzar en el acercamiento a aquellas investigaciones de psicología educacional emplazadas en la práctica pedagógica, con la esperanza de que esto colabore en la definición de criterios para ponderar qué teorías, o qué aspectos de las teorías, resulta necesario (o al menos posible) trabajar en la formación docente.

- Pareció de interés, de acuerdo a lo apuntado, recorrer brevemente algunos textos que resultan útiles para advertir cómo se sitúan en la escena escolar concreta las conceptualizaciones de la psicología del desarrollo y del aprendizaje trabajadas, en principio, de forma más introductoria y general.

De este modo los textos de C. Cazden; Newman et al y Edwards y Mercer aquí compilados poseen en común:

* Basarse en investigaciones relativamente recientes ligadas a la práctica pedagógica cotidiana. Esto condice con criterios de actualidad y pertinencia expresados más arriba.

* Tener elementos comunes en el tratamiento teórico de los problemas; particularmente son estudios que recuperan la fertilidad

de problemas que plantea un abordaje desde la Psicología Socio-Histórica sin excluir las cuestiones trabajadas en el marco de la Psicología Genética y Cognitiva. No se trata de considerar al enfoque socio-histórico como "superador" de los restantes, sino, en todo caso, como relativamente original por los problemas que plantea. Se trata de contactarse con el uso de diversas conceptualizaciones para el abordaje de problemas específicos, lo que respeta el espíritu de la organización modular y complementa, y de algún modo resitúa, el tratamiento de las teorías particulares.

* Se trata de estudios ligados de diferente forma a diversas disciplinas: se encuentran relaciones fuertes con la Didáctica, la Psicolingüística, la Sociolingüística, etc. Estos enfoques de algún modo eluden posiciones reduccionistas frente al "aprendizaje escolar."

El presente Documento discutirá varias de las conceptualizaciones presentes en los trabajos mencionados, subrayará aspectos que pueden pasar inadvertidos en una primera lectura, planteará ambigüedades aparentes en el tratamiento de diversas cuestiones, en ciertos casos proveerá información adicional acerca de conceptualizaciones que los autores sólo mencionan, etc.

En verdad, lo que estamos señalando se completará mediante un Anexo Bibliográfico (se tratará del Anexo IV), que planteará lecturas francamente ampliatorias de los temas tratados.

De algún modo precisamos alejarnos de los temas puntuales de las teorías del aprendizaje y desarrollo, al menos en lo que suele ser su tratamiento clásico, a efectos de obtener una perspectiva más amplia pero a su vez resituada en la práctica escolar.

La intención, por tanto, es la de jugar con las conceptualizaciones de las teorías ahora en el terreno escolar, evitando interpretaciones simplistas; abonando en lo posible la línea de construcciones teóricas que toma como objeto específico la dinámica escolar.

- Algo sobre las perspectivas.

Hemos elegido, tal como lo anticipamos en los encuentros de capacitación, cuatro "perspectivas" acerca del aprendizaje escolar. Esta selección supone ciertas cuestiones:

a) Entendemos, de acuerdo a lo fundamentado en el Módulo "Aprendizaje Pedagógico", que la especificidad del aprendizaje escolar radica precisamente en que su lógica sólo puede reconstruirse en el seno de las prácticas pedagógicas

b) Tal cuestión repercute sobre los encuadres y temas clásicos de la Psicología Educacional y , en nuestro caso, de lo que podríamos denominar una Psicología del Aprendizaje Pedagógico o, si se quiere, del Aprendizaje Escolar.

c) Por tal motivo las "perspectivas" que apuntamos (la comunicación, la "actividad culturalmente organizada", las prácticas de poder o la organización del "trabajo escolar") resuenan más como problemas de la Pedagogía (o de otras disciplinas ocupadas de lo educativo) que de los usualmente abordados por la Psicología Educacional.

d) Debemos reconocer que, salvo en ciertos casos, resulta arbitrario enrolar a los autores en una de ellas, esto por un motivo fundamental: las perspectivas son de algún modo un recurso heurístico que proponemos para abrir el análisis del aprendizaje escolar desde una perspectiva psico-educativa que no renuncie a la especificidad de su objeto. Los trabajos seleccionados poseen como característica, como ya lo apuntamos, evitar posturas reduccionistas trabajando en general desde perspectivas disciplinarias múltiples. Por tanto podremos hallar énfasis relativos más que operaciones reductivas. No obstante, como veremos, aún estos énfasis relativos, poseen consecuencias teóricas que hay que explorar.

e) Las perspectivas enfatizan aspectos diferentes de la práctica escolar, cuya importancia relativa existirá, a nuestros fines, en la medida en que se enhebran a tesis particulares acerca del desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

f) Esto supone, por tanto, tratar en particular aquellas perspectivas acerca del desarrollo cognitivo que retoman la herencia de los enfoques genéticos, cognitivos y socio-históricos, resignificados ahora en las investigaciones situadas en la capilaridad de las prácticas escolares.

g) Por último, es conveniente aclarar que en cada perspectiva efectuamos un recorte particular de lo que su mera enunciación refiere. Es decir, los problemas comunicativos son tomados por su papel relativo en los procesos de aprendizaje y desarrollo; las prácticas de poder importarán fundamentalmente en tanto puedan analizarse las prácticas de gobierno, y de allí su relación posible con los procesos de constitución subjetiva.

- La práctica pedagógica como proceso de comunicación

Las cuestiones relativas a los procesos de comunicación suelen ser consideradas con recurrencia como esenciales para interpretar los fenómenos de aprendizaje escolar.

Esta relación entre los procesos comunicativos y pedagógicos se basa en el análisis de elementos diversos. Sea que lo comunicativo opere como vehículo, como el propio texto o bien como condición de posibilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El vínculo entre los procesos de comunicación en clase y los aprendizajes del alumno quedan expresados con claridad en la cita que C. Cazden (1991, p 12) hace de D. Barnes "las formas lingüísticas ... interesan únicamente en la medida en que a través de ellas podamos observar desde dentro las circunstancias sociales de la clase y, consecuentemente, la capacidad de asimilación de los alumnos"

Parece importante circunscribir, de acuerdo a la sugerencia que hace Barnes, lo que tal vez constituya la perspectiva psicoeducativa de los problemas lingüístico/comunicativos de los intercambios en clase. Nótese cómo queda formulada:

- 1) La posibilidad de considerar los aspectos lingüísticos de las "circunstancias sociales" de las prácticas escolares
- 2) La posibilidad de formular relaciones estrechas entre tales "circunstancias" y la capacidad de aprendizaje de los sujetos implicados

Aclara luego Cazden que, si bien toda institución social es un sistema de comunicación "determinadas características de las instituciones docentes hacen de la comunicación un elemento decisivo"; "el propósito básico de la escuela se cumple a través de la comunicación".

Las características de las instituciones docentes referidas por Cazden son las de :

- Hacer un uso privilegiado del lenguaje hablado como medio "a través del que se realiza gran parte de la enseñanza, y también a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo aprendido"

- Las escuelas "son ámbitos concurridos", espacios comunicacionales

al fin, pero con particularidades notables en cuanto al control mantenido por el docente sobre los intercambios producidos durante el transcurso de las clases

- En tercer lugar, señala el hecho de que "el lenguaje hablado es una parte importante de las identidades de quienes lo usan"; la extensión de la escolarización a una población diversa que introduce en un mismo espacio de trabajo sus diversidades lingüísticas, lleva a que el sistema de comunicación constituido resulte frecuentemente problemático

Cazden relaciona estas características con tres funciones diferentes del lenguaje vinculadas a la comunicación de información proposicional, a la creación y mantenimiento de relaciones sociales y la expresión de la identidad y actitudes del que habla.

Puede resultar de interés destacar algunos de los aspectos desarrollados por Cazden, vinculados con el tratamiento que dábamos a la cuestión del aprendizaje escolar en el Módulo sobre Aprendizaje Pedagógico.

- por una parte, Cazden opera de hecho una distinción entre la descripción o explicación de las situaciones establecidas en los intercambios comunicativos de las clases y nuestra intención de generar un espacio "transparente" en las comunicaciones del aula.

- por otro, propone una perspectiva sumamente fértil, al no reducir el análisis del "control" operado por el docente sobre las comunicaciones en clase a una función represiva; por el contrario se enrola en una perspectiva centrada sobre los efectos, las producciones (de aprendizajes, malentendidos, éxitos o fracasos) que suscita la organización de los intercambios en el seno de la práctica escolar¹.

- el análisis de los aspectos lingüísticos (y aun comunicativos) de la práctica pedagógica excede la dimensión del "lenguaje curricular", sitúa los usos del lenguaje en clase en un "más allá" de la comunicación de significados o información proposicional

- estos procesos que exceden la mera transmisión o construcción

¹ Dice Cazden "...en la escuela, una persona, el maestro, mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso "oficial" de la clase; un control que no es en absoluto negativo como el que ejerce un policía de tráfico en evitación de colisiones, sino positivo, tendiente a alcanzar las metas de la educación" (1991, p. 13) Elude de esta manera lo que hemos denominado "hipótesis represiva" en la explicación de los fenómenos (ver Baquero R. 1993 y también Narodowski M. 1989).

compartida de significados, relacionados con el establecimiento de relaciones sociales específicas y con el hecho de portar identidades y actitudes personales, no son escindibles de tal construcción de significados.

El conjunto de comentarios que estamos efectuando sobre la elaboración de Cazden, intenta contextualizar el problema, tratado usualmente con privilegio, referido a la comunicación como "construcción de significados compartidos".

Encontramos en los trabajos de Edwards y Mercer (1988) un esfuerzo por localizar el foco esencial de la actividad pedagógica precisamente en la construcción de una comprensión compartida. Los autores son explícitos y críticos a este respecto. Aún reconociendo la diversidad de perspectivas posibles sobre el tema consideran que: "toda educación tiene que ver esencialmente con el desarrollo de una comprensión compartida, de unas perspectivas mutuas".

Por ello trazan como objetivo de su trabajo abordar la educación como "proceso de comunicación" indagando "los modos en que el conocimiento (y, en especial, el conocimiento que constituye el contenido de los currícula escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase" (1988, p 13)

Tal descripción de los "modos" en que se produce conocimiento en las escuelas tiene por parte de los autores un tratamiento inicial deliberadamente sencillo: una interacción podrá ser considerada como constituyendo una instancia de conocimiento compartido si "ese acto consiste en que dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una".

Sin embargo: ¿qué ocurre con los procesos de control, con las especificidades que posee el trabajo escolar, con la asimetría de las relaciones entre estudiantes y docentes?

La mayor parte de las consideraciones de estos autores van a responder a estas cuestiones. El espacio comunicacional escolar no aparecerá precisamente como un medio transparente sino poblado de opacidades.

Por ello, los capítulos centrales del abordaje propuesto están conformados por los constituyentes de una ideología escolar, hilvanada con una concepción precisa de desarrollo del sujeto, presente en las lecturas de los éxitos y fracasos de los aprendizajes.

¿Cuál es la ambigüedad presente al intentar analizar desde estas perspectivas la práctica pedagógica como práctica comunicativa?

- En primer término, el lugar central de lo comunicativo puede otorgarse desde dos perspectivas simultáneas y en cierto sentido complementarias:

* es intrínseco a las instituciones educativas y a la propia práctica pedagógica establecer procesos comunicativos

* la "comunicabilidad", es una característica esencial del pensamiento humano ; "ciertamente debemos ahora buscar la esencia del pensamiento humano en su esencia cultural -su comunicabilidad-, en nuestras transacciones con otras personas" (Edwards y Mercer, 1988, p 184)

Estas dos perspectivas definen de algún modo preocupaciones diferentes. En el primer sentido las formulaciones se orientan a indagar las condiciones de los intercambios comunicativos en las instituciones y en el aula , sus características, los recursos utilizados, etc.

En la segunda perspectiva se hace más explícita la relación entre aquellos procesos y las construcciones cognitivas. El desarrollo incluso de una "competencia" comunicativa aparece relacionado con los procesos de apropiación mutua de sujeto y cultura. Es decir, los Procesos Psicológicos Superiores (en el contexto de la Teoría Socio-histórica) se constituyen en el sujeto en virtud de su carácter "comunicable"; encontramos así definido lo "comunicable" como lo "apropiable", como aquellos procesos susceptibles de ser "transmitidos" intersubjetivamente.

Sin embargo, la metáfora de la comunicación corre el riesgo de condensar y simplificar varios problemas:

- La apropiación subjetiva de Procesos Psicológicos en principio contruidos intersubjetivamente, es un proceso de internalización; proceso que implica la reconstrucción interna de una operación externa. Tal reconstrucción, como en el caso del desarrollo del lenguaje interior a partir del habla social o comunicativa, implica a su vez un cambio en la estructura y función del Proceso que se internaliza. En el caso del lenguaje es conocido el hecho de que se diversifica su función por el hecho de constituirse la posibilidad de un uso "intelectual" del mismo (en términos vigotskianos); mientras que su estructura también varía tanto en sus aspectos sintácticos como semánticos.

Con esto quiere advertirse que la "comunicación" de Procesos no es una mera "exposición" de productos culturales a la que asiste el sujeto, ni un pasaje de información de un espacio exterior del sujeto a un espacio interior, sino un trabajoso proceso de apropiación mutua, donde lo "comunicativo", en el sentido más usual del término, ocuparía un lugar, seguramente indispensable, pero

relativamente periférico².

Es decir, el proceso comunicativo, en este segundo sentido, tiene menos que ver con la "transmisión" o reordenamiento de información entre sujetos y más con la constitución de los propios sujetos, las formas superiores de actividad consciente y voluntaria.³

- Las prácticas comunicativas por lo tanto producen efectos en diferentes niveles:

1) Por una parte, la construcción mutua de significados, sobre la base de compartir conocimiento (en el sentido de Edwards y Mercer) produce un reordenamiento de la información disponible y su distribución.

2) Por otra parte, sirve de vehículo, seguramente privilegiado, para la apropiación de los instrumentos de la cultura, en el marco de relaciones sociales específicas. Es necesario pensar a las

² Aún en los enfoques que ponderan con importancia los procesos de comunicación, estos aparecen relevantes en su relación con los de apropiación : "La comunicación, en su forma exterior inicial, como aspecto de la actividad colectiva de los hombres (...) o en una forma interior, interiorizada, constituye la segunda condición específica indispensable del proceso de apropiación, por parte de los individuos, de las adquisiciones del desarrollo histórico de la humanidad"(Leontiev 1983, p 135)

Es crucial comprender que el carácter "comunicable" de los procesos de pensamiento de una cultura tiene como correlato su carácter "internalizable" y, como se sabe, la internalización esta lejos de ser un flujo de contenidos desde el exterior de una conciencia a su interior, constituyendo en cambio el proceso a través del que se genera tal "espacio" o instancia de conciencia. Como señala Wertsch "...la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia." (Wertsch, 1988, p 83)

³ Recuérdese la afirmación de Vigotsky : "La instrucción escolar induce el tipo generalizador de percepción y juega así un papel decisivo al hacer que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental. Los conceptos científicos, con su jerarquía sistemática de intercalaciones, parece ser el medio dentro del cual se desarrollan en una primera etapa el conocimiento y las destrezas para ser transferidas más tarde a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento. La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales de los conceptos científicos." (1986, p 130)

relaciones de comunicación como condición de posibilidad de las relaciones sociales pero simultáneamente como expresión de estas.

3) En tercer lugar, y siguiendo con ligeras variantes el recorrido de Cazden y Edwards y Mercer, centrándose en el carácter "comunicable" de los procesos psicológicos producidos en una cultura, cabe pensar en las prácticas comunicativas como componentes de los procesos de constitución subjetiva.

Si bien estas distinciones pueden ser discutibles, tales reflexiones son obligadas a la hora de situar estos procesos en el seno de las prácticas escolares, a fin de no reducir a éstas a un mero intercambio de significados. El recorrido de las otras perspectivas tal vez aclare esta cuestión.

- La práctica escolar como actividad culturalmente organizada

Esta perspectiva implica considerar a la escuela como una forma específica de "experiencia culturalmente organizada". Los aprendizajes protagonizados en el seno de las escuelas parecen producirse por la apropiación recíproca y secuenciada que se produce en estas particulares "zonas de construcción de conocimiento" que producen las culturas.

Este carácter específico de la práctica escolar se describe desde dos perspectivas:

- Su carácter histórico, su conformación histórica particular, con sus características político-institucionales (su carácter obligatorio, masivo, graduado, la primacía de la organización simultánea de la enseñanza, etc.)

- Se hace referencia a su vez a los efectos cognitivos específicos que acarrea la participación sostenida en la vida escolar

Sobre ambos puntos hemos insistido en otras oportunidades. El primer carácter señala (recuerda) que los objetivos de la enseñanza (y por tanto de los aprendizajes) que posee la escuela tienen un carácter histórico, instituido; advertencia que impide una "naturalización" exagerada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en su seno.

La segunda cuestión está emparentada a formulaciones teóricas que constituyen desarrollos disparados por la Teoría Socio-Histórica de Lev Vigotsky⁴. Formulaciones teóricas que han dado lugar a investi-

⁴ Estos trabajos generalmente hacen uso de ciertas categorías teóricas pertenecientes a la que se conoce como "Teoría de la Actividad", de Alexis Leontiev, discípulo de Lev Vigotsky. Así, términos como apropiación y actividad, tienen sentidos particulares en tal contexto teórico. "La actividad es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material (...) la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo (...) Pese a su diversidad, la actividad del individuo humano es un sistema incluido en el sistema de relaciones de la sociedad." (Leontiev, 1978, p 67)

El concepto de apropiación, por otra parte, es descripto en Leontiev en contrapunto con el de adaptación, al que considera pertinente para la descripción de los procesos animales. "En cuanto a la apropiación, es un proceso que tiene por resultado la reproducción por el individuo de caracteres, facultades y modos de

gaciones empíricas, algunas transculturales, intentando explorar las diferencias existentes en las características de la actividad cognitiva de los sujetos escolarizados con respecto a los no escolarizados.

Michel Cole es uno de los autores más destacados de esta corriente. Fundamentando las relaciones inherentes que existirían entre cultura y cognición (y por lo tanto entre sus formas específicas, como la cultura o cognición "escolarizadas") señala:

- Habría una unidad básica común para el análisis tanto de los procesos psicológicos individuales como culturales.

- Tal unidad consistiría en un compromiso individual en actividades dirigidas a metas bajo restricciones convencionalizadas. Tal unidad suele denominarse "actividad", "tarea" o "evento".

- En lo principal, particularmente donde un niño está involucrado, estas actividades son pobladas (peopled) por otros, generalmente adultos.

- La adquisición de comportamientos culturalmente apropiados es un proceso de interacción niño-adulto, en el cual el adulto provee una guía a la conducta del niño, siendo éste un componente esencial de los procesos educativos. (Cf. Cole M., 1989, p 158-159)

Cole retoma el concepto de actividad de Leontiev por su carácter de "bisagra" entre los niveles de análisis cultural e individual; es decir, la categoría de actividad ofrecería la posibilidad de constituirse en tal "unidad básica común" de análisis.

Leontiev afirma: "En la actividad el objeto es transformado en forma subjetiva o imagen; al mismo tiempo, la actividad es convertida en resultado objetivo y producto. Mirada desde esta perspectiva, la actividad emerge como un proceso de transformaciones recíprocas entre el polo del sujeto y el objeto".

En suma, agrega Cole, se trataría de analizar las relaciones entre el "sistema de las relaciones sociales y el de la actividad cognitiva interna".

En coherencia con esta cuestión se suscribe una interpretación del concepto de zona de desarrollo próximo en términos de "situación

comportamiento humanos formados históricamente"(Leontiev 1983, p 259; bastardillas en el original).

social definida" a los fines de promover, guiar y controlar el desarrollo de los sujetos, más que como una propiedad del sujeto. De allí el hecho de referirse a una "zona de construcción del conocimiento" al aludir a la experiencia escolar o educativa.

Explícitamente refiere la Zona de desarrollo próximo como "La estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su experiencia (o "experteza") diferencial". Existe en esta dinámica una transferencia gradual de las responsabilidades relativas en las tareas de los sujetos implicados.

El cambio cognitivo se produciría en esta zona "considerada tanto en términos de la historia evolutiva individual, como en los de la estructura de apoyo creada por los demás, y por las herramientas culturales propias de la situación" (Newman et al, 1991 p 78).

Es en este contexto teórico que estos autores consideran la escolarización como una experiencia o, más específicamente, como una "actividad" culturalmente organizada en donde se producen procesos de apropiación específicos.

A este respecto los autores realizan señalamientos que merecen destacarse, a efectos de advertir la relación de esta perspectiva con la perspectiva centrada en la comunicación y, a su vez, con la descripción del vínculo en términos de práctica de "gobierno".

- En primer término, el proceso de apropiación es mutuo y secuenciado.

El carácter mutuo de los procesos de apropiación trae consecuencias importantes en la interpretación de la práctica pedagógica.

- El carácter mutuo indica que el proceso de apropiación se establece recíprocamente entre los diversos sujetos que definen la zona;

- estos sujetos tienen participación diferencial en esta definición e interpretación de las acciones desarrolladas en la actividad escolar, definición considerada en general por los autores en términos de "negociación"⁵

- un aspecto crucial lo constituye el hecho de que la definición de

⁵ Cuando nos centremos en la perspectiva del análisis de estos procesos en términos de "práctica de gobierno" se acentuará aquí el carácter intrínsecamente asimétrico de tal negociación.

objetivos y condiciones de la tarea queda contemplada en el mismo proceso de apropiación.⁶

En suma, esta perspectiva coloca cierto énfasis en los elementos "externos" que participan en los procesos de construcción cognitiva. Tales elementos externos constituyen una suerte de "momento" del desarrollo cognitivo de los sujetos en las Zonas de Construcción de conocimiento, con lo cual, como se advertirá, la interpretación de las prácticas escolares dentro del marco general de la teoría socio-histórica, se enhebra por una relación de inherencia con una interpretación del desarrollo cognitivo.⁷

⁶ "Al construir una ZDP para una tarea concreta, el profesor incluye las acciones de los niños en su propio sistema de actividad". Agregan que en el desarrollo de una actividad específica por ellos indagada "la tutora o profesora utilizaba los emparejamientos efectuados por los niños "como si" se hubieran realizado de acuerdo con el objetivo que ella tenía presente. Este tipo de apropiación constituye una característica que invade todas las interacciones docentes" (Newman et al, 1991, p 80).

⁷ Es de particular interés el tratamiento que dan los autores a la conocida "paradoja del aprendizaje" de Fodor, y con ella al problema de la unidad de análisis y la continuidad y discontinuidad de los procesos de desarrollo cognitivo. (Cf Newman et al, op. cit., particularmente capítulos 4 y 8)

- La práctica pedagógica como práctica de gobierno.

Desde esta perspectiva se contempla el vínculo pedagógico, y particularmente sus formas corporizadas en la escuela moderna, como relaciones de poder, presentes en la capilaridad de las prácticas cotidianas en gran parte descritas en las perspectivas comentadas.

Si esto reporta algún interés para una perspectiva psico-educativa del desarrollo cognitivo en el seno de las prácticas escolares, lo definirá en buena medida el trabajo teórico y la investigación empírica, actual y futura, que contemple simultáneamente:

a) las perspectivas comentadas en cuanto a la fertilidad potencial de una teoría del desarrollo cognitivo que contemple como aspecto inherente los sistemas de relaciones (de comunicación, de trabajo, de división de tareas, etc) establecidos en la actividad social,

b) el carácter normativo del discurso educacional y el carácter normalizador de sus prácticas; esto permite ponderar, por ejemplo, a la práctica pedagógica como "gobierno" de los desarrollos, etc.

Conviene recordar, así sea suscitadamente, que aludimos en particular a una perspectiva "foucaultiana" de tales formas de "ejercicio" del poder⁸. Esto implica ponderar particularmente el carácter productivo de las prácticas de poder (más que su aspecto "represivo"); es decir, afirmar que la escolarización en cierto sentido, constituye una forma de gobierno del desarrollo de los sujetos implica afirmar que las prácticas escolares producen cierto tipo de desarrollo cognitivo en los sujetos constituidos en sus prácticas.⁹

Las relaciones de poder se encuentran enhebradas a otras relaciones como las de comunicación o de trabajo, pero no resultan un mero "aspecto" de aquellas sino un efecto específico. Afirma Foucault: "es necesario distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten una información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico. La comunicación es siempre, sin duda, una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros. Pero la producción y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder; estos últimos no son simplemente un aspecto de las primeras. Las relaciones de poder poseen una naturaleza específica, pasan o no pasan a través de

⁸ ⁸ Para un acercamiento a las conceptualizaciones de Michel Foucault con respecto al poder puede consultarse también Foucault 1987a y 1987b.

⁹ Hemos trabajado en particular esta cuestión en otro lado; Cf. Baquero R. 1992.

sistemas de comunicación" (Foucault, 1988; p 12)

¿Cuál es tal especificidad de las relaciones de poder y en qué medida importan para la descripción de las prácticas pedagógicas?

El ejercicio del poder se trataría de un modo de acción de algunos sobre algunos otros : "Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa o inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre las acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras" (Cf Foucault op. cit. p 14).

Esto es: "En sí mismo el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta ... Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta ... siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones" (Cf. Foucault op. cit. p 15, el subrayado es nuestro).

Tal conjunto de acciones sobre las acciones de otro puede entenderse como una práctica de gobierno, no restringiendo este término a la acción del Estado¹⁰.

Debe prestarse atención a que las formas de actuar sobre las acciones de los otros opera a) sobre el "campo de posibilidad" o bien, b) se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes; es decir, de algún modo se acotan, inducen, producen comportamientos dados, reduciendo las posibilidades de acción de los sujetos mediante la producción de modalidades instituidas; por otra parte, las modalidades de acción promovidas (modalidades de comportamiento, de pensamiento, etc) "se inscriben" en los sujetos.

Estos procesos pueden considerarse emparentados con la estructuración de sistemas sociales definidos en las prácticas escolares, estructuración que, como vimos, promueve ciertos tipos de desarrollo de los sujetos; desarrollo cuya dinámica se describe, como también fue visto, por la apropiación e internalización de las herramientas, sistemas de simbolización, formas de organización del

¹⁰ Foucault señala que se debería dar al término el amplio significado que poseía en el Siglo XVI donde designaba "el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos... Gobernar en este sentido es estructurar el posible campo de acción de los otros." (Cf Foucault 1988, p 15). Para una fundamentación más amplia de la noción de "gubernamentalidad" véase Foucault 1990 y 1991.

trabajo (incluido el trabajo "intelectual") existentes en la cultura en tales contextos específicos.

Ya hemos mencionado aspectos referidos a la cuestión del "poder" presentes en los abordajes reseñados. La función de control del lenguaje en el discurso escolar, tal como es concebida por Cazden, es en ese sentido un ejemplo privilegiado. Recuérdese cómo la autora enfatiza el carácter "productivo" del control operado, no concebido principalmente por su aspecto represivo, es decir por las posibilidades comunicativas que coartaría, sino principalmente por los intercambios que posibilita en el contexto de trabajo de la escuela.

La organización particular de las actividades escolares y la naturaleza de los intercambios discursivos producidos en su seno,¹¹ muestran en escena la característica compleja de los procesos de apropiación, fundamentalmente por su carácter recíproco y asimétrico antes comentado.

Al tratar la presencia en el discurso escolar de la práctica de andamiaje y el uso del discurso como reconceptualización, Cazden señala el carácter de algún modo reproductivo del primero (sin alcanzar a explicar la posibilidad de un desempeño creativo) y el carácter fuertemente asimétrico del segundo.

El caso del segundo es de particular interés. Por un lado, por atacar un problema caro de la didáctica y de los numerosos trabajos que se ocupan central o tangencialmente de lo que ha dado en llamarse procesos de "cambio conceptual".

Por otra parte, el interés de esta modalidad radica en poner de relieve el carácter asimétrico de los procesos de apropiación y, paradójicamente, atender a los procesos de apropiación producidos por parte de los docentes hacia las acciones de los alumnos. Como se recordará suele ser el docente quien significa las actividades o intervenciones de los alumnos como acertadas o erradas, como intentos de consecución de una actividad propuesta, etc.

Recuérdese que Cazden señala que el discurso como reconceptualización obliga a observar el momento de evaluación (dentro de las secuencias IRE Inicio-Respuesta-Evaluación); evaluación "que a menudo sirve, no para emitir un veredicto de corrección o incorrección, sino para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar".

¹¹ Analizados con detalle en obras como las de Cazden (1991), Edwards y Mercer (1988) y Newman et al (1991), comentadas arriba al recorrer las otras perspectivas.

zar los fenómenos (referentes) sometidos a discusión" (Cazden C. op. cit. p 124; el subrayado es nuestro).

La misma autora recuerda los trabajos de Newman, Griffin y Cole, a efectos de advertir cómo es esta apropiación del docente la que significa las actividades y cómo el desarrollo de los sujetos puede en cierto modo ponderarse, como señala Wertsch, por la aceptación "de una interpretación cualitativamente diferente de los objetivos de la actividad conjunta" (véase Cazden op.cit. p 127).

Resumiendo, en el tratamiento del discurso escolar como práctica de andamiaje y, fundamentalmente, en su uso como reconceptualización se destaca:

a) Se trata de la apropiación de modalidades de uso del discurso, el dominio de conocimientos y de destrezas cognitivas, etc., en una práctica definida institucionalmente de modo específico

b) La actividad es significada recíprocamente pero también asimétricamente. El docente resulta un interlocutor privilegiado tanto desde la estructura radial de las comunicaciones, como, fundamentalmente, por su función productora y legitimadora de significaciones.

c) Siguiendo a Newman et al (1991), en un sentido más fuerte aún, los objetivos¹², la naturaleza de las tareas (por ejemplo su carácter completo o no) y, al parecer, la propia dirección del desarrollo estarían significados por quienes definen y controlan los procesos de producción de conocimientos.

¹² Esta perspectiva obliga a ser cauto con respecto a la concepción de "la educación como un discurso situado, como un proceso por el cual maestros y niños actúan y hablan juntos con un supuesto objetivo común" (Edwards y Mercer, 1988, p185). El supuesto objetivo común, compartido, entre alumnos y docentes aparecerá con el status de una intención normativa más que de una característica de las prácticas escolares cotidianas. Más aún, pareciera que las reglas básicas que regularían el discurso educacional tienen un status implícito, conformarían parte del curriculum oculto e incluso los objetivos perseguidos en las actividades pedagógicas parecerían ser deliberadamente ocultados. Edwards y Mercer arriesgan la siguiente hipótesis: "El evitar la comunicación explícita de los objetivos y contextos de la actividad en clase es una consecuencia de la ideología educacional de los maestros: los alumnos son esencialmente individuos que buscan la realización de su propio potencial individual, no hay que "decirles" cosas, deben aprenderlas por sí mismos." (1988, p 188)

La ponderación de los "factores" sociales del desarrollo.

Es pertinente volver a recordar que el objetivo del presente documento de trabajo es sólo el de comentar algunos de los textos trabajados en el Módulo de Aprendizaje, a efectos de hacer ciertos señalamientos teóricos en espera de que colaboren en su interpretación, contextualización y posibilidades de articulación con los temas de dicho Módulo.

Esta aclaración no es meramente formal; por el contrario, atiende a una cuestión de fondo: el tema que sugiere el título de este apartado es por demás complejo y posee relaciones múltiples con problemas sumamente heterogéneos.

Un lugar común en las apreciaciones acerca de la influencia de los "factores" sociales sobre el desarrollo cognitivo, ha sido el estudio de las interacciones.

Como señala Cazden, muchos investigadores abocados al análisis de las interacciones, no han discriminado, o no lo han hecho en forma suficiente, entre las interacciones producidas entre sujetos de nivel similar de conocimiento y las producidas entre novatos y expertos; obviamente ambos tipos se emparentan con las relaciones alumno-alumno y docente-alumno respectivamente.

Tal tema cobra importancia obvia en la medida en que las perspectivas arriba reseñadas acerca de la práctica pedagógica en el seno de las escuelas, suponen todas la existencia de complejos sistemas de interacciones.

Sin embargo Cazden vincula el tema no sólo a una caracterización de las prácticas escolares, sino incluso a énfasis diferentes colocados por las teorías del desarrollo cognitivo sobre tales "factores" sociales.

De este modo presenta (Cf. Cazden C., 1991, p 136 y ss) el lugar que, a su juicio, poseería el problema de la interacción en las perspectivas de Piaget y Vigotsky; o, más específicamente, "sus creencias opuestas acerca del modo en que la conversación externa afecta al pensamiento interno".

Señala la autora que: "Para Vigotsky, el pensamiento -o habla interior- refleja claramente sus orígenes sociales en los dos sentidos de la palabra social: en sus orígenes en la interacción y en su utilización como sistema simbólico culturalmente organizados, especialmente el lenguaje...para Piaget, por el contrario, la interacción social es importante porque estimula el conflicto cognoscitivo, y la conversación es un catalizador de cambios internos, sin influencia directa en las formas y funciones del pensamiento" (Cazden op.cit. pp 137-8)

De esta manera se podría distinguir entre a) considerar a "lo social" como un "factor" del desarrollo cognitivo, es decir, como una suerte de "variable independiente" que poseería una relación de incidencia sobre el desarrollo cognitivo y b) ponderar lo social como un aspecto inherente al propio desarrollo.

Cazden cita las posiciones de Perret-Clermont abonando la tesis piagetiana respecto al rol del conflicto socio-cognitivo en el desarrollo. Cabe aclarar, no obstante, que las posiciones actuales de los investigadores de la que se dió en llamar Psicología Social Genética o Psicología Social Experimental, entre los que se ha destacado Perret-Clermont, parecen buscar puntos de confluencia con los desarrollos de las perspectivas alternativas.

Tal parece ser el sentido de lo que estos autores denominan "la segunda generación de estudios" referidos precisamente a los procesos de construcción social de significaciones en contextos particulares como los de la exploración psicológica y la escolarización (Perret-Clermont et al, 1991).

Esto ha significado replanteos acerca de la unidad de análisis ponderada (del individuo y sus conductas específicas a la interacción social misma y sus modalidades) (Perret-Clermont et al 1991) así como de la propia naturaleza de los procesos de desarrollo (Cf. Perret-Clermont A. y Nicolet M. 1992).

Es interesante advertir cómo el análisis de los intercambios producidos en la actividad escolar requiere de un proceso de discriminación detallada de cuestiones condensadas usualmente en un tratamiento vago, genérico o bien portador de expresiones de deseo más que de elementos para una adecuada explicación de los procesos.

Por ejemplo Perret-Clermont et al (Cf Perret-Clermont et al, 1991) plantean la necesidad de ponderar cuestiones tales como las modalidades de las interacciones, las formas en que son construidas estas interrelaciones, cómo resultan las tareas construidas mutuamente, cómo se establecen objetos comunes de discurso, quiénes regulan el diálogo y si la naturaleza de esta regulación es cognitiva o social. Como se advertirá estas formulaciones están fuertemente emparentadas a las temáticas que venimos abordando.

Cazden, por su parte, insiste en dar un tratamiento agudo al efecto cognitivo de las interacciones, en particular a las interacciones entre pares. Existe un supuesto relativamente generalizado acerca de que las interacciones entre pares poseen prácticamente un efecto cognitivo benéfico en sí mismas.

Tal supuesto suele estar asociado a otras consideraciones. Por un lado, suele haber un énfasis algo exagerado en la potencialidad de

la discusión cuasi-espontánea entre pares para el progreso cognitivo; por otra parte, se tiende a aislar en el análisis las relaciones entre pares como si no participaran de las características de la organización general del trabajo escolar, esto sin desmerecer sus especificidades.

Como se recordará, Cazden señala aquellos beneficios cognitivos que entiende puede acarrear el discurso entre iguales. Aquí menciona el discurso como catalizador, según la acepción dada por Perret-Clermont ya comentada; el discurso como representación de roles complementarios; el discurso como relación con un auditorio y, finalmente, el discurso como conversación exploratoria.

Aún cuando un tratamiento adecuado insumiría mayor diversidad de temas, debe advertirse cómo en esta descripción de Cazden del discurso escolar, se encuentran características relevantes de la producción de conocimientos en la práctica pedagógica. La división de tareas, el desarrollo de procedimientos y estrategias de trabajo, el lugar de la "mirada pública" en la producción de conocimientos validados escolarmente, son ejemplos de tales características del aprendizaje escolar.

Finalmente señala Cazden aquellos elementos que determinan que los intercambios entre pares no siempre desemboquen en estos beneficios cognitivos posibles. El común denominador parece ser la fuerte relación existente entre las características de estos intercambios entre pares y la naturaleza de los procesos pedagógicos más generales. Es decir, las interacciones entre pares parecen acarrear beneficios cognitivos, y aún sociales, siempre que estén situadas dentro de estrategias pedagógicas relativamente consistentes.

Las interacciones entre pares no parecen remediar por sí mismas los efectos marginadores que suelen presentar las prácticas escolares sobre ciertas características de sexo, etnia o clase social. Por el contrario, en muchos casos, según lo revelado por estudios empíricos, de no mediar una estrategia pedagógica deliberada para evitarlo, pueden operar reforzando el efecto marginador.

- La perspectiva del "trabajo escolar".

Cabe aquí, por último, comentar brevemente las relaciones posibles que pueden trazarse entre las perspectivas abordadas y el tratamiento de la cuestión del trabajo escolar.

Recordemos que hemos circunscripto como "trabajo escolar" a la producción de conocimientos y saberes que se produce en la práctica escolar, producción que aparece regulada por regímenes de trabajo específicos (cf Baquero R. et al, 1992).

La especificidad de esta perspectiva radica en intentar describir las características de tales regímenes de trabajo, sus modalidades, las características de los procesos de constitución subjetiva y, por ende, en intentar redefinir las unidades y categorías de análisis de los enfoques psicoeducativos clásicos.

Sin embargo, como se advertirá, tales cuestiones se encuentran con la mayoría de los problemas reseñados al recorrer las diversas perspectivas.

Subrayaremos brevemente parte de estas relaciones posibles.

- Los procesos de comunicación constituirían un componente de los procesos de trabajo escolar; como en el caso de la perspectiva centrada en las prácticas de gobierno, las relaciones de trabajo no son reductibles a relaciones de comunicación aún cuando estas últimas constituyan una de las condiciones de posibilidad de las primeras.

- Como se recordará, la categoría de trabajo escolar pondera la definición simultánea de las posiciones que los sujetos ocupan en los procesos de trabajo; es decir, la actividad del alumno está definida en parte por criterios generales de la organización del trabajo (horarios, recursos utilizables, vestimenta adecuada, calendarios a atenderse, etc), criterios entre los que se encuentra la distribución diferencial de tareas y responsabilidades. Dada la asimetría que se produce como consecuencia de esta distribución diferencial, queda definida la posibilidad de que se instale un dispositivo de andamiaje. En otros términos, las características con que usualmente se describen los dispositivos de andamiaje (cf Cazden C., 1991; Bruner J., 1983), su distribución de responsabilidades diferenciada, su delegación gradual de esta responsabilidad al aprendiz, el carácter temporal, visible y ajustable de la ayuda, etc. suponen, como veremos, cierta modalidad de organización del trabajo escolar.

- Por otra parte, el encuadre del trabajo escolar con la ponderación comentada acerca de la definición simultánea de tareas y responsabilidades, permite comprender desde esta instancia la posibilidad o condiciones de los procesos de apropiación mutua, ya descriptos. Esto en virtud de que la tesis de que los procesos de trabajo escolar tienen una relación de inherencia con los procesos de constitución subjetiva y, desde ya, con los de enseñanza-aprendizaje descansa en una herencia común con los trabajos reseñados.

- Esta misma relación de inherencia entre régimen de trabajo y procesos de constitución subjetiva, se emparenta estrechamente con la idea de práctica pedagógica como práctica de gobierno. En el seno del trabajo escolar se constituyen los sujetos en tanto alumnos, y lo son en tanto están sujetos a cierto régimen y ciertas regularidades. Una especificidad de las formas escolares radica en producir desarrollos y aprendizajes particulares.

- Tales características de la organización de la práctica pedagógica otorgan sentido a la producción de saberes y conocimientos acumulada por la propia escuela en torno a los procesos de aprendizaje de los sujetos y a las estrategias de enseñanza. Es decir, la organización del trabajo escolar produjo (y se redefinió en función de él) cierto tipo de saber acerca de los alumnos, sus dificultades, las estrategias de enseñanza, las técnicas para obtener climas disciplinados de trabajo, etc.

- El tratamiento simultáneo que las perspectivas reseñadas otorgan a elementos de la organización escolar de actividades, como la definición de tareas, objetivos y criterios de evaluación, coincide con el intento desde la perspectiva del trabajo escolar de ponderar la existencia de modalidades burocratizadas de trabajo.

- Un ejemplo claro de lo señalado es el concepto de "tarea completa" formulado por Newman et al (Cf Newman et al, op.cit.), es decir aquella tarea cuyo dominio plantea la comprensión de su naturaleza, los objetivos que la definen, sus relaciones con otras tareas, etc. En el marco de un análisis en términos de Trabajo Escolar hemos enunciado la ausencia o presencia secundaria de actividades de este tipo como un indicador de la existencia de una modalidad burocratizada de trabajo. En tal ocasión la definíamos como presencia de un encuadre heterónomo de trabajo y como una tendencia a ponderar a medios como fines. Ambas cuestiones generarían en los procesos de trabajo ritualizaciones, estereotipias y una prevalencia de lo técnico por sobre lo tecnológico.

Es interesante notar que la descripción ofrecida por los autores mencionados, es efectuada desde los criterios de distribución de

tareas en la organización de las actividades. A propósito de cierta experiencia didáctica "en laboratorio" los autores señalan: "Una 'tarea completa' es aquella que se considera en el contexto de la actividad que la motiva y la limita. En algunos ambientes (como el laboratorio, la clase, o cualquier otro en el que exista una división jerárquica del trabajo), la tarea puede no estar sometida al control individual del actor. En estos casos, la tarea completa del niño quizá no guarde relaciones útiles con los objetivos educativos del profesor... Si la apropiación que hace el tutor de la conducta infantil es correcta, desaparece la tarea completa del niño, cuando la tarea del adulto parece motivar y limitar las acciones de éste." (cf Newman et al, op. cit., p73).

Es decir, habría sentidos diferentes otorgados a las actividades en función de las inserciones diferenciadas en la organización del trabajo y, en particular, de acuerdo a la definición de los objetivos que prime en la ejecución de las tareas.

Al efecto más adelante agregan "...a menudo el sujeto supone que no es necesario, quizá ni siquiera adecuado, que él o ella comprenda el contexto de esta actividad. En resumen, siempre existe una 'tarea completa', pero las tareas cognitivas normalizadas de laboratorio están organizadas de manera que se produzca una determinada división de trabajo en relación con la cual, con frecuencia, el sujeto se enfrenta sólo con la parte correspondiente a la solución" (Newman et al, op. cit., p74)

- De este modo, el aprendizaje comprende el aprendizaje de los objetivos escolares para con los alumnos (o, al menos, su apropiación relativa), formando parte de los procesos de trabajo y negociación descriptos. Estas modalidades instituidas acerca de los objetivos de la enseñanza, constituyen un elemento crucial para comprender las relaciones establecidas en el trabajo escolar en toda su complejidad. Su ocultamiento, más o menos deliberado, va estrechamente ligado a los procesos de gobierno de los aprendizajes¹³.

Es prudente recordar la advertencia efectuada en la introducción de este Documento. Las perspectivas reseñadas constituyen una suerte

¹³ Recuérdese a este respecto los desarrollos de Basil Bernstein acerca de la existencia de "pedagogías invisibles" y el papel crucial que jugaría el discurso psicológico en su legitimación (cf. Bernstein, 1993). De hecho la hipótesis comentada de Edwards y Mercer apunta en un sentido similar (ver nota 12).

de recurso heurístico para comprender los procesos de aprendizaje escolar. Es bueno advertir que poseen énfasis relativos sobre aspectos que, a su juicio, resultan claves para otorgar sentido a las prácticas escolares. Sin embargo, cada perspectiva supone la existencia de los procesos descritos con mayor detalle por las restantes.

Evitar una operación reductiva sobre los encuadres de abordaje del aprendizaje escolar constituye, tal vez, el punto crucial de encuentro de las perspectivas reseñadas. Tal ha sido la intención perseguida en el presente Documento y, en particular, en la presentación última de la perspectiva del trabajo escolar situada ahora en el terreno de discusión definido por las restantes.