

En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

# Unidades de Análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos.

Erausquin C. y D' Árcangelo M.

Cita:

Erausquin C. y D' Árcangelo M. (2018). *Unidades de Análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos*. En *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/621>

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



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

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

# CAPÍTULO 1

## Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos

*Cristina Erausquin C. y Mercedes D´Arcangelo*

*“Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto. Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular la clave para la explicación de las propiedades del agua. Si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos, se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego. A partir de estas propiedades de los elementos – sumadas – nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto” (VIGOTSKY, PENSAMIENTO Y LENGUAJE)*

Cuando pensamos en problemas ligados al aprendizaje y desarrollo en el campo de la Psicología Educativa, surge necesariamente la cuestión de las unidades de análisis, planteada por Vigotsky (1995) en "Pensamiento y Lenguaje". ¿Y por qué hacer foco en la cuestión de las unidades de análisis en el campo de la Psicología? ¿Por qué ese tema cobra un valor relevante en el campo de la Psicología Educativa? ¿Qué sentido tendría introducir una reflexión puramente epistemológica en un campo en el cual estamos invitados más bien a pensar y replantear la intervención del psicólogo y otros agentes psicoeducativos? ¿Pero, es que se trata de una reflexión solamente epistemológica, o alcanza dimensiones éticas, prácticas, políticas, vinculadas a la efectividad y a la potencia de la intervención en los problemas?

Justamente, cuando el investigador aborda un fenómeno, cuando el agente psico-educativo realiza una intervención, lo hace sobre un recorte de la problemática que aborda. Una problemática que está allí en el campo de indagación o intervención, pero que los agentes construyen a partir de sus modelos mentales de la situación (Rodrigo, 1997, 1999) . En este sentido, la unidad de análisis que el agente recorte orientará la intervención, así como también la intervención, si es inter-agencial, si está atravesada por la comunicación reflexiva entre profesionales con la intencionalidad de transformar y expandir sus prácticas, podrá ampliar, problematizar, revisar y enriquecer al recorte, y finalmente, a la unidad de análisis del problema. A modo de ejemplo, si el psicólogo educacional recorta el problema del fracaso escolar haciendo foco en el alumno, si su unidad de análisis es el "alumno, como un individuo que fracasa", entonces sus intervenciones estarán dirigidas a ese sujeto y sus posibilidades –como individuo - de revertir dicha trayectoria escolar, desconociendo -e invisibilizándose así- el papel de la escuela en la construcción de un fracaso que, claro está, recae sobre el alumno, a pesar de no ser de su propiedad ni de su responsabilidad, y aun mucho menos visibilizando el papel de la escuela en la intervención transformadora del problema. Al decir de Baquero (2002), desde una perspectiva contextualista, más que hablar de fracaso escolar, tendríamos que hablar de fracaso de la escolarización; de una escuela que no ha podido proveer las herramientas y los andamiajes necesarios para que ese alumno aprenda. Como en el cuento "Zoom", de Itsvan Banyai, en que el autor muestra una serie de imágenes, como por el zoom de una cámara fotográfica, y a medida que la lente se aleja de la imagen inicial y pueden verse elementos del contexto antes velado, el observador se ve invitado a re-construir la situación, incluyendo aquellos datos que antes no tenía, y que le permiten ahora representarse la situación de manera más completa y acabada. De la misma manera, el "zoom" que el psicólogo proyecte al construir la situación-problema, la unidad de análisis que ponga en juego en su recorte, le permitirá abordar la situación de maneras muy diferentes.

Pero también en el cuento del Zoom – del cual presentamos la secuencia sintetizada en seis imágenes -, aparece la importancia del lugar desde el cual mira el observador, y aquello que el lugar que ocupa el observador, en el sistema de relaciones e interacciones, le posibilita, pero también le imposibilita visibilizar.

Y también se expresa cómo ese lugar desde el cual miramos, no es sólo una perspectiva sino también un posicionamiento, una *implicación*, y cómo se necesitan nuevas miradas – como en la cuarta figura –, que miren a los que miran, y a la relación entre los que miran y los que son mirados, e incluso que aprecien su pertenencia común a una comunidad social y societal localizada en un territorio. Traslademos esa idea, de foco, recorte y amplitud de la mirada, y a la vez de implicación en un sistema de interacciones que hace posible visibilidades e invisibiliza a la vez dimensiones e interacciones, y estaremos ubicando algunos de los desafíos y dilemas del psicólogo educacional para delimitar y reconstruir problemas en torno al fracaso escolar, en pos de la intervención efectiva para lograr cambios y resoluciones de los mismos.



Fragmento del cuento en imágenes "Zoom" de Itsvan Banyai.

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

En relación a esto, investigaciones realizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires (Erausquin, 2002a; 2003; 2004 y en el capítulo siguiente) sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas, identificaron las dificultades de dichos agentes para recortar objetos de análisis de lo educativo, con la puesta en juego de unidades de análisis diádicas en la construcción del problema y de la intervención, y con foco en el alumno individual. Las intervenciones que de ello derivaban eran predominantemente *individuales* y *directas* -más focalizadas en alumnos que en docentes, directivos, padres-, *reactivas* – dirigidas a un problema que ya había tenido lugar en el contexto de intervención, y que se había localizado, atribuido, asignado a un “alumno problema” - y centradas más en la *salud* que en *la situación* y *la acción educativas*.

Estos hallazgos reafirman la apuesta y remarcan la necesidad de reflexionar acerca de las unidades de análisis que recortan psicólogos y otros agentes psicoeducativos y educativos a la hora de abordar el aprendizaje y desarrollo en contexto escolar.

## ¿Qué es una unidad de análisis?

En "Pensamiento y Lenguaje", Vigotsky (1995) introduce, para dar cuenta de las interacciones entre ambas actividades – el pensamiento y el lenguaje -, a las *unidades de análisis*, como un concepto fértil para explicar las relaciones entre esos dos procesos. Sostiene que antes de abordar el estudio de dichos fenómenos, es necesario replantear los recortes que los investigadores de la psicología han realizado, en el marco de la *escisión y reducción* del pensamiento moderno, que tiende a fragmentar las unidades dinámicas de la vida, y separar lo que, si bien heterogéneo, es en realidad indivisible aun en sus tensiones.

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

Como en el ejemplo de la molécula de agua, las propiedades de los elementos por separado no explican las propiedades del conjunto. En este caso, ejemplifica el autor, si quisiera explicar por qué el agua extingue el fuego, no podría hacerlo a partir de las propiedades de sus elementos por separado: el hidrógeno mantiene el fuego, mientras que el oxígeno lo aviva. El problema entonces se plantea en estos términos: hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del fenómeno en estudio, sin vulnerar lo esencial del mismo: un recorte de la realidad que sea tan abarcativo que permita abordar determinado fenómeno sin vulnerarlo en sus propiedades, pero no tan amplio que no nos permita identificar la problemática en cuestión en su especificidad. La unidad de análisis no es homogénea, sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo la unidad irreductible a cada uno de los mismos por separado: sus propiedades derivan de la *relación* que entre ellos se establece. Volviendo al ejemplo de la molécula de agua, sólo podemos explicar sus propiedades a partir de la relación que se establece entre el hidrógeno y el oxígeno, cuando el agua está en movimiento.

¿Cómo trasladar esta cuestión, que Vigotsky introduce con tanta claridad en relación a estos temas, al fenómeno del aprendizaje y el desarrollo en contextos escolares? ¿Cuál será el recorte que posibilite abordar apropiadamente las características de los fenómenos que son objeto de análisis e intervención del agente profesional psico-educativo?

## **Unidades de Análisis de los Enfoques Socio-Culturales para el aprendizaje y el desarrollo en escenarios educativos**

Los enfoques socioculturales (ESC) inspirados en la obra de Vigotsky han planteado como cuestión central la necesidad de revisar supuestos y criterios para definir las unidades de análisis para el estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje en escenarios educativos (Baquero, 2007). Tal necesidad obedece al cambio de paradigma del “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002), operado en la cultura, entre maneras fundamentalmente distintas de concebir dichos procesos: el aprendizaje y el desarrollo (Baquero, 2002). El aspecto central de este cambio es el quiebre de la concepción dominante de la modernidad, del individuo, y por lo tanto, de su aprendizaje y desarrollo, como unidad sustantiva y autosostenida, con propiedades descriptibles y medibles con abstracción de los contextos. Dicha concepción, como dijimos, resultó solidaria de una filosofía de la *escisión* entre sujeto y objeto, entre individuo y sociedad, entre mente y cuerpo y entre emoción y cognición (Castorina y Baquero, 2005), que hoy necesitamos trascender colectiva y contemporáneamente.

En tal dirección, los *enfoques socioculturales* – aun considerando heterogeneidades y tensiones al interior de esa “unidad” denominada “enfoques socioculturales” o “socio-histórico-culturales” – han aportado un *modelo de unidades de análisis* (UdeA) que tiene especial interés en relación al abordaje de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en contextos educativos. La adopción de la perspectiva de “unidades”, en lugar de aquella perspectiva que explicó la complejidad de los fenómenos a través de la concomitancia o correlación de elementos, variables, o factores, considerados como agregados o incidentes entre sí, es un aporte central del enfoque sociocultural en la explicación y comprensión de los procesos de aprendizaje-y-desarrollo.

En el propio proceso de pensamiento de Vigotsky a lo largo de su vida, aparecen diferentes unidades de análisis, propuestas por él para el estudio de los procesos que fueron objeto de su indagación, explicación e intervención en toda su fecunda obra. La unidad de análisis de los “sistemas psicológicos” es relevante para superar perspectivas dicotómicas en Psicología, revelando relaciones interfuncionales de la conciencia. La “acción mediada” o “doblemente mediada” – mediada por los otros humanos y por los instrumentos de mediación o artefactos culturales – es relevante al momento de estudiar la constitución y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El “significado de la palabra” es central a la hora de profundizar los procesos del pensamiento verbal. Y finalmente, la “vivencia”, en los últimos tiempos de la investigación y la vida de Vigotsky, resulta significativa al intentar capturar movimientos y tensiones entre cada sujeto y cada situación social de su desarrollo, movimientos que a la vez articulan emoción y cognición. Ello ya en plena constitución, inacabada, de la Paidología, síntesis interdisciplinaria de la Psicología y la Pedagogía del niño que Vigotsky se propone construir, nuevamente, desde la intervención-indagación del desarrollo humano.

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

Ya en su primer conceptualización de una unidad de análisis (UdeA), los “sistemas psicológicos”, Vigotsky acentúa el carácter no homogéneo y asimétrico de dichos sistemas, y a la vez, su carácter complejo, irreductible y cambiante en el desarrollo. Este enfoque no atomístico de su abordaje genético de los procesos psicológicos, pone en evidencia el vínculo inalienable entre “procesos naturales y culturales, biológicos y psicológicos, individuales y sociales, que una unidad de análisis debe estar en condiciones de atrapar, aun sin perder especificidad y eficacia en la explicación de procesos específicos” (Baquero, 2004).

La perspectiva dialéctica posibilita entender que la acción recíproca, la mutua interdependencia de los componentes de la UdeA no involucra su identidad, ni la homogeneidad, ni siquiera la armonía entre los mismos. Pensamiento y lenguaje no son la misma cosa, aunque se interpenetren en el desarrollo humano. El sujeto de la acción, el otro mediador, y los instrumentos y artefactos de mediación tampoco son lo mismo, aunque se articulen en fuerte interdependencia, atravesada por contradicciones y tensiones, en la “acción mediada”. Finalmente, la perspectiva genética de la conceptualización de las UdeA, en los ESC, ubica y sitúa la temporalidad, la historicidad y el cambio de dichas unidades en la relación dinámica entre sus componentes.

Intentaremos sistematizar a continuación – expandiendo un aporte relevante de Baquero (2004) – las propiedades fundamentales de las *unidades de análisis* de los Enfoques Socioculturales (ESC), *implicándolas*, más que “aplicándolas”, - conscientes de la re-contextualización que se requiere para ello -, en la comprensión de un *problema del campo psicoeducativo*, señalado por múltiples actores, sistemas, políticas públicas, en los últimos años – en nuestro país y en el mundo - como estrechamente vinculado al Fracaso Escolar Masivo,.

Se trata del problema que fue denominado “deserción”, o “abandono escolar”, y que hoy tiende a ser redefinido como “trayectorias de escolarización interrumpidas”. Este cambio de palabras, por otra parte, no es ajeno a la re-conceptualización ni a la intervención en el fenómeno, en su devenir histórico y cultural, ya que nuestro modo de nombrar los problemas hace a nuestro modo de vincularnos con ellos, a cómo los visualizamos y entendemos, y sin lugar a dudas, a cómo actuamos con, sobre y en medio de ellos (Erausquin, 2002b).

Precisamente, al inicio del siglo XXI, con la sanción de la Ley de la Obligatoriedad de la Escolarización Secundaria en Ciudad de Buenos Aires, un Informe de la Secretaría de Educación, “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas” (GCBA 2001), y otro similar del Plan Provincial “Adolescencia, Escuela e Integración Social” de la Subsecretaría de Educación (GPBA, 2001), nos ayudaron a analizar el problema de la denominada “deserción” a partir de un importante relevamiento realizado. Un dato: el 40 % de los alumnos que ingresaban al nivel medio en Ciudad de Buenos Aires no lograban finalizarlo.

El porcentaje de sujetos excluidos del sistema, habiendo decidido incluirse al iniciarla, resultaba suficientemente significativo – y Ciudad de Buenos Aires es una zona privilegiada en recursos culturales, sociales y económicos en nuestro país - . Otro aspecto que señalaban los Informes, a la vez que se intentaba abrir el foco y convocar a los jóvenes a expresar lo que la

experiencia de no concluir la escuela media había representado y representaba aun para ellos, era la importancia reveladora de la categoría de “desertores” con que se designaba a estos jóvenes en la jerga escolar y con la que los propios jóvenes y sus familias se identificaban. Ya entonces lo señalábamos como un término que denota una concepción según la cual quienes dejan la escuela son los únicos responsables del hecho, e incluye connotaciones asociadas a hechos que merecen sanción moral, como las que aproximan la “deserción” a la “traición a la patria” (Erausquin, 2002b).

Tomaremos ese ejemplo, para implicar en su comprensión las *propiedades* fundamentales de las *unidades de análisis* de los *Enfoques Socioculturales inspirados en la obra de Vigotsky* (Baquero, 2004):

- **Irreductibilidad de las propiedades del sistema a sus componentes.** Un sistema de interacciones – en las UdeA de los ESC – tiene propiedades irreductibles a sus componentes. El comportamiento de una molécula de agua no puede explicarse a partir de la suma, el agregado de los comportamientos de sus componentes - el oxígeno y el hidrógeno -, porque conforman una unidad dinámica, en la que la relación entre los mismos construye nuevas propiedades. ¿Puedo pensar a la “deserción escolar” como un acto de un individuo, escindiéndolo de su relación con la situación educativa? ¿No involucra la propia denominación de “deserción” y la mirada consecuente del problema, una reducción “al individuo” con abstracción de la situación? ¿No remite “deserción” a alguien que se aleja de lo que *naturalmente* debería ser? ¿No aparece una equivalencia “deserción”: “traición al destino normal”?
- **Heterogeneidad o irreductibilidad de las propiedades de los componentes.** Las propiedades de los componentes de la unidad no pueden tampoco reducirse a las propiedades del sistema. ¿Podemos comprender una “trayectoria inconclusa” sin entender intenciones o deseos de los sujetos? ¿Cómo se explica que fenómenos escolares similares se refracten de maneras diferentes en diferentes sujetos, o en los mismos sujetos en diferentes momentos de su historia? A la vez, ¿cómo se explica que los mismos sujetos, en diferentes contextos, con diferentes interrelaciones, aprendan de modo diferente, sientan diferente, construyan de modo diferente su cognición del mundo? Es que es la relación sujeto-situación escolar la que produce un hecho, y el hecho no da cuenta ni depende exclusivamente de las propiedades intrínsecas de ese sujeto y esa situación escolar por separado, aisladamente.
- **Reciprocidad de las relaciones y las posiciones relativas.** Un sistema se define por el carácter recíproco de las interacciones entre los componentes. ¿Es la “deserción” un movimiento centrífugo del alumno con respecto a la escuela, o hay – además - movimientos recíprocos – centrípetos - de la escuela, de la situación de enseñanza-aprendizaje, de otros actores educativos, del curriculum mismo, con relación al alumno, que lo empujan en tal dirección?
- **Asimetría de las relaciones /carácter dominante.** La UdeA es un sistema en el que los componentes y sus interacciones no son necesariamente simétricos, ni tienen roles, posiciones o influencias equivalentes. Los sistemas sociales de actividad están atravesados y compuestos por relaciones de poder, que pueden producir interacciones o componentes dominan-

tes y dominados. ¿Tienen igual peso los diferentes componentes del sistema de actividad en la producción de la dirección del desarrollo “trayectoria interrumpida”: docentes, escuela, currículum, alumnos, directivos, normas? ¿O depende de la asimetría/simetría de las relaciones de poder, del modo de entender la “autoridad” en la escuela y en la sociedad?

- **Funcionamiento distribuido.** Un sistema con las características mencionadas permite concebir funcionamientos distribuidos entre sub-unidades de análisis, planos o dimensiones, en un modelo de encajamiento sucesivo de ámbitos y temporalidades. Es el caso de la “*apropiación participativa*”, considerada por Rogoff (1997) el plano o la dimensión personal, en la unidad de análisis del “evento” o “actividad sociocultural”. Se puede hacer foco en esa dimensión, pero sin dejar de considerar, en el horizonte de comprensión de todo “aprendizaje” o actividad sociocultural, la dimensión interpersonal de la “participación guiada” y la dimensión institucional-cultural del “dispositivo de aprendizaje a través de la práctica”. ¿Está ubicado el sentido de la “deserción” en uno solo de los componentes de la UdeA o distribuido entre todos: sujeto, contexto familiar, situación de enseñanza-aprendizaje escolar? ¿Puede pensarse la apropiación por parte de un sujeto del rol de “desertor”, al margen del proceso interpersonal de participación guiada en actividades socioculturales – significativas y con sentido -, o su ausencia, en el seno de dispositivos de enseñanza-aprendizaje institucionales?

- **Temporalidad y cambio/emergencia.** Un sistema funcional exige una perspectiva genética para su abordaje, que capture el juego de continuidades y discontinuidades en el desarrollo del mismo. Su carácter cambiante obliga a circunscribir un horizonte temporal: la escala temporal del fenómeno. ¿Se puede entender una “trayectoria inconclusa” como foto estática de un momento, sin re-significarla en sus cambios a lo largo de la historia individual, intersubjetiva, institucional, social? Porque también la historia tiene diferentes planos o dimensiones.

- **Incertidumbre y heterogeneidad de los cursos de desarrollo.** La UdeA es un sistema abierto, permeable, que da lugar a un margen de incertidumbre, en el que se introduce la novedad, no sólo como resolución de contradicciones internas – con sesgo teleológico –, sino como *emergencia*. Como en la figura de la emergencia en Varela (2000), o la indeterminación restringida en Valsiner (1998) o los modelos epigenéticos en Karmiloff-Smith (1994). ¿Puede ser la “deserción” algo completamente predecible, un “experimento” controlable en sus resultados, o se trata de una “experiencia”, o un “devenir o trayectoria de experiencias”?

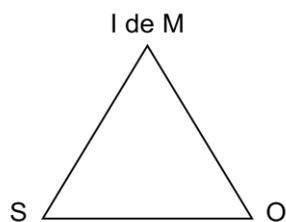
- **Validez ecológica de las unidades.** La validez ecológica es un tema especialmente importante en investigación educativa, ligado al problema de la transferencia y de la aplicación de modelos psicológicos al análisis de las prácticas educativas. Se refiere al alcance o incluso a la legitimidad de “aplicar”, extrapolando resultados de investigaciones básicas, de laboratorio, a contextos, tiempos y condiciones educativas y prácticas reales, complejas, heterogéneas y diversas. Se relaciona asimismo con la perspectiva de los agentes psicoeducativos y su *mirada* históricamente *descontextualizada* sobre el aprendizaje y lo educativo, y la *falacia de abstracción de la situación* en su comprensión del fracaso escolar. ¿Es la “deserción” un proceso con

significado universal y generalizable o la UdeA aporta a la comprensión del fenómeno en un contexto determinado? (Baquero, 2004)

## **La actividad como unidad de análisis para el abordaje del aprendizaje y desarrollo en contexto**

La propuesta de Vigotsky, L. (1988), introduce el papel de la *actividad doblemente mediada*, ponderando el rol de la cultura en el desarrollo de los procesos de conciencia, específicamente humanos. Se trata entonces de una *unidad de análisis* superadora de dualismos sujeto-objeto, tratándose de la acción intersubjetiva, constitutiva de los procesos psicológicos superiores, mediada por herramientas materiales y simbólicas. El sujeto es, en esencia, un sujeto de la cultura. Como puntualizan Wertsch (1997) y Zinchenko (1997), la ventaja de la *acción* como UdeA es que puede ser tanto externa como interna, transforma y constituye, y puede ser realizada por grupos – grandes o pequeños – o por individuos, aplicándose tanto a procesos colectivos como individuales. No necesita pues ser restringida por el reduccionismo individualista que caracterizó a la Psicología en la modernidad, ni ello significa que no posea una dimensión psicológica, ya que se está subrayando la acción humana significativa, la acción intencional, y no el mero “comportamiento” atomizado. La “acción mediada” (Wertsch, 1997) o “mediada por instrumentos” (Zinchenko, 1997) es, pues, acción con significación, potencialmente capaz de interpretación comunicativa y de auto-interpretación, y por supuesto, también de malentendidos. Tiene similitud con la “péntada” de la “acción dramática” de Burke – al decir de Wertsch, 1999 -: “El concepto de drama de la péntada, implica acción más que movimiento, y la acción es dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección” (Burke, citado en Wertsch, 1999). La “péntada” abarca un acto, un escenario, un agente, una instrumentalidad o agencia y uno o más propósitos, lo que Wertsch recupera magistralmente en su análisis de la “tensión dialéctica irreductible entre el agente y los medios o instrumentos de mediación” (Wertsch, 1999), Es así que su visión de la acción mediada es la de un concierto polifónico, interno y externo, multivocal y transformativo.

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



Vigotsky



Engeström.

Esta herramienta, el *triángulo mediacional expandido*, constituye un modelo de la estructura básica de un sistema de actividad humano, en el que la actividad colectiva en su conjunto constituye la unidad de análisis. El término *sujeto* refiere al individuo o grupo cuyo accionar es tomado como punto de vista del análisis y *objeto* es la materia prima de la acción o el espacio problemático (Engeström, 2001a) al que se dirige la actividad, mediada por *herramientas* materiales y simbólicas. La *comunidad*, incluye a los individuos y/o grupos que comparten el mismo objeto. A su vez, las comunidades implican cierta *división del trabajo*, con la consecuente distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad; y están sujetas a *reglas*, normas y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en el sistema de actividad.

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

El proceso de escolarización parece fomentar la idea de que “su juego” es aprender reglas simbólicas de diferentes clases, sin que se suponga que haya continuidad entre lo que uno conoce fuera de la escuela y lo que uno aprende en ella. Hay evidencia creciente de que no sólo la escolarización puede no contribuir de un modo directo al desempeño fuera de la escuela, sino además que ese conocimiento adquirido fuera de la escuela no es usado siempre para apoyar el aprendizaje escolar. La actividad escolar parece crecientemente aislada, “encapsulada”, en relación al resto de las cosas que hacemos (p.10).

Distintos autores (Daniels, H. 2003; Cole & Engeström, Y., 2001, Engeström, 2001b) han señalado la necesidad de nuevos modelos y herramientas conceptuales para abordar los sis-

*temas de actividad como unidad de análisis en contextos de actividad específicos*; enfoques que permitan, a su vez, introducir la diversidad y la multiplicidad de voces como fuente de contradicciones que pueden, eventualmente, motorizar el cambio y desarrollo en los sistemas de actividad inter-actuales.

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

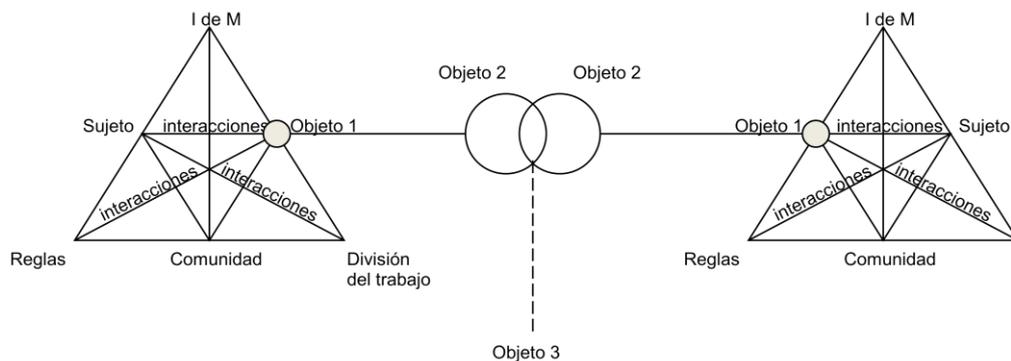
1. el *sistema de actividad íntegro* constituye la unidad de de análisis;
2. introduce la *multiplicidad de voces* "un sistema de actividad no es una unidad homogénea. Por el contrario, se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares" (Engeström, 2001a: 83). El modelo recupera la *multivocalidad* (Engeström, 2001a), el conflicto y las contradicciones inherentes al sistema de actividad;
3. recupera la dimensión *histórica* -y por lo tanto construida- de las prácticas;
4. brinda la oportunidad de pensar las *contradicciones como fuente de cambio y desarrollo*;
5. abre camino a eventuales *transformaciones expansivas* a las que las contradicciones pueden dar lugar. Las contradicciones son inherentes al sistema y no constituyen un elemento negativo: si bien pueden generar tensiones, también son potenciales motores de nuevas formas - nuevas reglas, división del trabajo, instrumentos de mediación novedosos- que los agentes pueden negociar y consensuar.

Por otra parte, según este marco de comprensión, en lo que se denominó *tercera generación de la Teoría de la Actividad*, Engeström (2001b) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, encapsulado, sino en *dos sistemas de actividad en interacción* como *unidad mínima de análisis*, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad (*intra-sistema*), sino también, aquellas que se generan *inter-sistemas*.

¿Qué sucede cuando dos o más agentes, pertenecientes a diferentes sistemas de actividad dirigen su actividad a objetos u objetivos comunes? ¿Son estos objetos definidos de la misma manera? ¿Qué contradicciones se generan a partir de intervenciones de agentes que ponen en juego diferentes instrumentos mediadores con el mismo -¿el mismo? - objetivo? Pensemos como ejemplo los diferentes sistemas de actividad que confluyen en el seno de lo escolar: escuela común, escuela especial, profesionales externos - psicólogos; psicopedagogos; fonaudiólogos- que acompañan las trayectorias educativas de los alumnos, para señalar algunos de los más comunes.

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

e invisibilizaciones que en cada uno de ellos dominen. Esta unidad de análisis se plantea como una herramienta potente para analizar las prácticas de los agentes profesionales y no profesionales en diferentes escenarios escolares, a la luz de su complejidad, integrando los diversos aspectos inter-institucionales, históricos, políticos y sociales que las atraviesan. También podemos pensar, por ejemplo, en docentes y padres, con un mismo objetivo - ¿el mismo -, el aprendizaje y desarrollo del niño – hijo-alumno -, objetivándolo cada uno de ellos desde sus posiciones en diferentes sistemas – escuela y familia -.



## La construcción de un problema

Analfabetismo, ausentismo, violencia en la escuela, atención a la diversidad... Muchas veces los psicólogos somos convocados por docentes y directivos en el ámbito educativo para el abordaje de estas y otras problemáticas. Muchas otras veces, somos nosotros quienes nos adentramos en aulas y pasillos para intentar entender y abordar algunas de estas cuestiones a la hora de construir un problema de la institución o de un curso o clase en particular, con el fin de devolver una mirada diferente, que permita revertir o - para ser menos ambiciosos- destrar algo de esas problemáticas.

En cada uno de estos casos, nos encontramos con dos cuestiones importantes: por un lado, aquello que los agentes *relatan* de la situación : "este niño no aprende"; "este otro molesta"; "este grupo va muy lento"; "no encuentro estrategias para ayudarlos". Y por el otro, los datos que surgen de nuestra *observación* en el campo, los cuales pueden o no coincidir con la visión de los agentes. Entonces, nos preguntamos: ¿de qué manera los agentes recortan la problemática en cuestión?, a qué componentes le asignan el valor de causas de la misma?, ¿cuáles a su juicio son los efectos de esa problemática? ,¿qué unidades de análisis subyacen a dichos recortes? Y, casi en un mismo movimiento: ¿de qué manera podríamos *expandir* dichas unidades de análisis aportando *nuestra* propia mirada, de manera tal que podamos dar cuenta de la situación de manera más adecuada, en su complejidad?.

Un doble movimiento, de escucha y de re-construcción de los relatos de los agentes, a la luz de las herramientas con las que el psicólogo cuenta; para el registro y para un nuevo arma-

do de la situación, con el fin de construir conjuntamente una *nueva mirada*, que incluya elementos que los agentes involucrados no habían podido ver ni mirar, en un primer momento. Una mirada que más que mirada es, potencialmente, una intervención, en la medida en que podrá abrir camino al diseño de nuevas herramientas: instrumentos mediadores antes no considerados; redistribución de espacios y tareas -reglas- en el aula; armado de proyectos y programas novedosos; inclusión de la comunidad; otra distribución de roles y tareas.

En este discurrir, nos arriesgamos a decir, podríamos situar *algo* de la práctica del psicólogo en el ámbito educativo. En esta labor del psicólogo, el *triángulo mediacional expandido* propuesto por Engeström, resulta un artefacto potente e iluminador, ya que nos permite capturar la actividad en contextos educativos. Resulta ésa una unidad de análisis lo suficientemente abarcativa como para dar cuenta de la problemática en situación, sin dejar afuera de ella aspectos relevantes de la misma, en resonancia con la mirada contextualista de los Enfoques Socio-Culturales.

En este punto, es importante diferenciar aquello que podríamos llamar el problema del recorte del problema que hace un actor en particular. Podríamos entender por "problema" o "problemática" aquello que sucede, que está allí y tiene una existencia concreta en el campo, por ejemplo el llamado fracaso escolar; ausentismo; desgranamiento de la matrícula; mientras que el "recorte del problema" hará referencia a una visión singular, una construcción que implica un recorte particular de uno de los agentes a la hora de definir -y entonces abordar- el problema. En este último caso, ¿a qué adjudica el agente el fracaso escolar, por ejemplo?, ¿cuáles son las causas del ausentismo?, ¿con qué y cómo vincula ese fenómeno?

¿Por qué hacer hincapié en esta diferencia? Claro está que las problemáticas mencionadas, junto con otras tantas que pudiesen surgir en el ámbito educativo, tienen una existencia concreta. El ausentismo, por ejemplo, es un hecho. Pero ¿a qué adjudican los agentes este fenómeno? Como decíamos al comienzo, el recorte que los mismos hagan de esta problemática sentará las bases de una intervención en una u otra dirección.

A modo de ejemplo, si un directivo sostiene que el ausentismo es un problema propio del alumno, entonces no generará herramientas para intentar revertir este fenómeno en la escuela. Para ser más precisos, si la *unidad de análisis* que se pone en juego en el recorte de la situación está centrada exclusivamente en el sujeto-alumno, entonces no será necesario poner en juego algún movimiento en relación a los elementos del contexto -reglas; comunidad; división del trabajo; instrumentos mediadores- a la hora de pensar la intervención. Veamos el relato de un docente, en el que recorta las causas que, según su visión, son causas del fracaso escolar:

El problema es el contexto. Los chicos son el reflejo de lo que pasa en la casa, entonces, en la medida en que los chicos estén bien en su casa lo van a trasladar acá ese bienestar, al salón de clase. Tengo dos primeritos, uno a la mañana y otro a la tarde. Son muy distintos. En este grupo -el grupo de la mañana - tengo 3 o 4 problemas; a la tarde 15, ni les cuento los de la tarde!... Tengo un nene muy violento. En el aula es imposible tenerlo, porque molesta a sus compañeritos, llama la atención todo el tiempo, está pendiente de los demás, y no para de moverse, así que se la pasa en secretaría o en

dirección. En el recreo, la semana pasada, le clavó una tijera a una compañera por un episodio con unas figuritas. Cité a la madre varias veces pero no viene; el padre los abandonó, tiene poca contención. Viven en la villa que está cerca de la estación... ¿Qué querés, con ese contexto? (Fragmento del discurso docente de primaria, Trabajos de campo en Psicología Educacional, 2012, p.17).

En este caso el problema del fracaso escolar es recortado por la docente en términos de "el alumno y su contexto". Según la visión de este agente, el fracaso le pertenece al alumno. El docente, la escuela, nada pueden hacer con un niño que no presenta las condiciones mínimas para ser "educable". La educabilidad (Baquero, 2007) aparece aquí como un atributo individual que constituye al alumno en apto o no apto para ingresar, permanecer y aprender en el sistema educativo.

Cabe aclarar aquí que si bien el docente alega que el problema "está en el contexto", lejos estamos de una perspectiva contextualista, ya que lo que se ausenta, justamente, en dicha perspectiva, es el *contexto escolar* y la *situación educativa*. La mirada es reduccionista y centrada en el sujeto, sobre todo en la "fatalidad" con que aparece la idea del alumno "no educable" como resultado de un contexto social- familiar en el que está inmerso. Ya no se trata entonces del sujeto que no aprende, se trata del sujeto que no aprende porque no colabora su contexto familiar, siendo el primero una resultante del segundo. Al parecer, el docente nada puede hacer para revertir el fracaso si la familia "no acompaña". Inclusive, es llamativo observar cómo el docente, cuando se trata de alumnos que presentan dificultades, ni siquiera habla de "alumnos con problemas", sino directamente de "problemas", como si sus dificultades borrasen de una misteriosa manera su condición de alumnos. Casi en la vereda opuesta, desde una perspectiva contextualista, podríamos más bien hablar de "alumnos *en* problemas", siendo que el problema, lejos de pertenecerle al alumno, constituye el resultado de la interacción entre un alumno y las características y recursos que provee -a veces dificultosamente- el contexto escolar – e indudablemente, también otros contextos-. Asimismo, en el alumno "en" problemas, el problema puede constituir un estado transitorio ¿quién de nosotros no ha estado alguna vez "en problemas" a lo largo de nuestra trayectoria educativa?-. Es un problema que hoy está pero puede revertirse, en la medida que el contexto provea las herramientas necesarias para que ello suceda.

¿Qué unidad de análisis se vislumbra entonces en el discurso de este docente? Si bien es tan sólo un pequeño recorte, podríamos identificar en él una unidad de análisis diádica: el sujeto que aprende y el objeto a ser aprendido. Si el aprendizaje no ocurre de acuerdo a lo esperado, habrá que buscar las causas en alguna problemática propia del sujeto, incluyendo en este caso, al sujeto como emergente del contexto familiar-social en el que se encuentra inmerso. No aparece aquí ninguna alusión al rol del docente como aquel que puede introducir otros instrumentos mediadores –novedosos -; adaptados a las posibilidades del alumno-; para revertir o potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual daría cuenta de una unidad de análisis triádica.

DIÁDICAS	TRIÁDICAS
<p>SUJ – OBJ</p> <p>centrada en los <i>mecanismos cognitivos</i> del sujeto</p>	<p>I de M</p>  <p>introduce el papel de los <i>instrumentos</i></p>

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

Y ello produjo una interesante problematización de una didáctica de cuño más bien *conductista*, en la que un sujeto receptor, pasivo, era moldeado en sus comportamientos por un método de enseñanza que portaba un docente o adulto guía a través de un método, fundamentalmente de condicionamiento de comportamientos, de disciplinamiento de los cuerpos, en una condición totalmente asimétrica de “trasmisión-adquisición”, unidireccional, y con la ausencia de aparición de *novedad* –la educación como *reproducción* -. En ese caso, esta otra diada, en línea con lo que señalaron Baquero y Terigi (1996), era la de una “tabula rasa” a ser llenada por un método – recompensas y castigos, que promovían fijaciones e inhibiciones condicionantes de un “aprendizaje” disciplinador y homogeneizante -, que portaba un docente en el dispositivo escolar. El impacto de una diada sobre la otra – la del modelo constructivista sobre la del modelo conductista del aprendizaje y la enseñanza – abrió el capítulo de las “triadas pedagógicas” – como la del “sistema didáctico” de Chevallard, *docente/alumno/saber* -, y gradualmente, en la didáctica, se fue enfatizando la necesidad de ampliar las triadas en relación al *sistema de enseñanza*, y a éste en relación el *sistema social* del cual forma parte.

Pensémosnos ahora como psicólogos trabajando en la escuela en la que se desempeña el docente del relato anterior. ¿Qué posibles expansiones podríamos realizar al análisis de la situación que él recorta, utilizando el *triángulo mediacional expandido* del sistema de actividad como unidad de análisis? ¿Qué elementos no considerados por este docente podríamos incluir de manera que nos permitan una mirada más abarcativa y compleja, pero más abierta, y por lo tanto una intervención más efectiva, en la problemática del fracaso escolar?

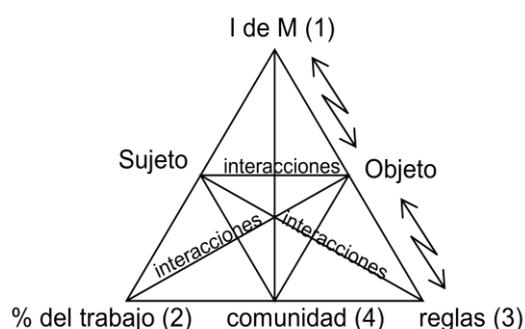
El recorte del relato aporta escasos datos acerca del contexto escolar. No obstante, se vuelve significativo a la luz de aquello que deja por fuera. Tomando como unidad de análisis el sistema de actividad, y situando en el lugar del “sujeto” al docente y el aprendizaje de los alumnos como “objetivo”, podemos abrir algunas preguntas que nos permitiríann *expandir* de algún modo su visión:

1-¿Qué instrumentos mediadores se ponen en juego en el aula para potenciar el proceso de aprendizaje? ¿Son éstos contradictorios con el objetivo de "que los alumnos aprendan"? ¿Será necesaria la inclusión de nuevos artefactos -imágenes; cuentos; juegos; espacios de interacción entre pares, por ejemplo - con el fin de potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos? Esta sola pregunta abre una intervención que corre el foco del alumno-problema y devuelve la mirada sobre el lugar del docente. Si los alumnos "no aprenden", se tratará entonces de que el docente provea herramientas para revertir lo que fácilmente podría convertirse en la *profecía* de un fracaso.

2-¿Cómo es la división de tareas entre los agentes: docentes; directivos; agentes psicoeducativos? ¿Existen espacios de co-construcción y reflexión sobre la propia práctica, que permitan intercambiar experiencias y herramientas?

3-¿Qué reglas regulan el hacer del docente y alumnos en el aula? ¿Existen espacios de interacción entre pares? ¿Qué forma adopta la interacción docente-alumnos?

4-¿Podríamos potenciar el proceso de aprendizaje, incluyendo de alguna forma novedosa a la comunidad, de manera tal que pudiese involucrarse de una manera significativa?



Sabemos que se trata sólo de preguntas, pero que pueden eventualmente iluminar algunas contradicciones en lo que sucede en ese aula, pensando a la misma como un sistema de actividad. Contradicciones que, en la medida en que se visibilizan, abren camino a pensar nuevas formas de actividad, incluyendo aquellos elementos que antes habían sido ignorados. Será este un camino sinfín; de construcción y re-construcción continuo, en el que los agentes irán negociando, y tal vez co-construyendo en co-responsabilidad, nuevas formas de actividad. Como bien señala Engeström (1999; 2001), las contradicciones son inherentes al sistema, si bien cobran valor en la medida en que se constituyen en fuente de cambio y desarrollo y dan lugar a eventuales transformaciones expansivas.

## **Unidades de análisis del aprendizaje escolar para construir *sentidos y experiencias* en escenarios escolares**

¿Qué nos aporta, finalmente, la categoría de *experiencia* a nuestra comprensión del aprendizaje escolar? ¿Cómo se vincula esta categoría a las *unidades de análisis* de los ESC del aprendizaje y el desarrollo? ¿Por qué sostenemos que el “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) también consiste en transformar el aprendizaje como “experimento controlable y predecible”, en el aprendizaje como una “experiencia educativa”? Tomaremos como referencia el aporte fundamental que ha brindado Jorge Larrosa (2003, 2004) a nuestra reconceptualización contemporánea de la categoría de *experiencia*, y a la posibilidad de pensar juntos si es posible y cómo la *experiencia educativa* y cuál es su sentido o sentidos. Veamos las notas que destaca el autor:

Experiencia es... lo que nos pasa, no sólo lo que hacemos, no sólo lo que decimos, no sólo – inclusive – lo que reflexionamos sobre nuestras prácticas, no sólo lo que logramos cambiar.... Experiencia no es sólo saber....sino sentir, no es sólo cognición, sino *pasión*, con todo lo que el término connota de deseo, impulso, amor, pero también de padecimiento, malestar. La experiencia no habla en el lenguaje de la razón pura, pero tampoco es irracional. La experiencia es subjetiva, intersubjetiva, y es también fundamentalmente situacional, contextualizada, singular. Es lo que soy, pero en lo que me pasa con y entre los otros, en tal o cual escenario o situación, en ese aquí y ahora. El lenguaje de la experiencia no es el lenguaje de la ciencia, especialmente no el de la ciencia moderna, que la transformó en experimento.

Ya en la filosofía clásica, la experiencia era entendida como un modo de conocimiento inferior, tal vez un punto de partida o inicio, cuando no un obstáculo para el verdadero conocimiento: era la distinción entre mundo sensible y mundo inteligible en Platón, como fue más tarde, entre *doxa* y *episteme*. La experiencia es... aquello que cambia, la ciencia es el estudio de lo que es, lo inmutable, lo eterno. La experiencia es de lo singular, la ciencia es de lo universal. La experiencia, siempre confusa, impura, demasiado ligada al tiempo y a las situaciones concretas, particulares, y a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, se opone a la ciencia de las ideas claras y distintas. En la ciencia moderna, positivista, la experiencia fue – y aun es - objetivada, homogeneizada, controlada, medida y fabricada, es decir, convertida en *experimento*. La ciencia capturó la experiencia y pretendió elaborarla desde un punto de vista supuestamente objetivo, universal. Y sin embargo, la experiencia es siempre de alguien, en un aquí y ahora, provisional, sensible, corpórea. Sin embargo, en la ciencia social contemporánea, muchas corrientes de pensamiento han buscado encontrar modos de capturar, aprehender los sentidos de la *experiencia*, para poder respetar al fenómeno en su verdad, en su lenguaje. Véase, sino, el énfasis de Jerome Bruner (1989) en la *narrativa*, como un modo de cognición que tiene sus propias formas, sus propias leyes, profundamente diferentes de las del pensamiento analítico de la razón moderna.

Es Jorge Larrosa (2003, 2004) quien, en el marco del desarrollo de una o varias disciplinas, cercano a la *filosofía de la educación*, nos convoca a volvernos sobre la experiencia de ser profesor o de ser alumno, de habitar un espacio escolar, y preguntarnos si se le puede dar sentido a esa experiencia que vivimos, si nos podemos animar a enfrentar también el sin-

sentido que hallamos cotidianamente en lo escolar. Nos invita a transitar un campo de perplejidades y no de certezas.

La educación ha sido pensada siempre – nos dice – desde dos puntos de vista: desde el par ciencia/tecnología y desde el par teoría/práctica. Para los positivistas, la educación es una ciencia aplicada. Para los críticos, la educación es una praxis reflexiva. Pero ya los positivistas y los críticos han dicho todo lo que tienen que decir, sostiene el autor (2004), lo que no significa que no continúen teniendo su lugar en el campo pedagógico.

Los expertos nos pueden seguir ayudando a mejorar las prácticas; los críticos nos pueden seguir señalando aquello que la educación debe seguir combatiendo: la injusticia, la desigualdad, la violencia, el autoritarismo, para que nuestra vida pueda continuar teniendo sentido. Pero a la vez necesitamos sostener, dice Larrosa, la legitimidad de la categoría de *experiencia*, o aun mejor, del par *experiencia/sentido*, para hacernos posible pensar la educación de otra manera, con otras gramáticas y esquemas de pensamiento, y con – tal vez – otros efectos de sentido y de verdad.

Nos sentimos interpelados por las preguntas de Larrosa, por su propuesta, nos permitimos sentirla también en nuestras propias búsquedas de sentido. ¿Cómo plantear estas preguntas, cómo sentir esta inquietud, en el seno de un “régimen de trabajo”, el trabajo escolar (Baquero, Terigi, 1996), con sus aun reconocibles *determinantes duros* – obligatoriedad, gradualidad, simultaneidad, tiempos y espacios fijos, contenidos predeterminados, heteronomía de los alumnos, asimetría, realidades colectivas heterogéneas tratadas con uniformidad de métodos, ritmos, secuencias, metas -?¿Por dónde circulará la *experiencia* del aprendizaje escolar y aun más allá, la *experiencia educativa*, que es aprendizaje-y-enseñanza, que es convivencia-y-conflicto, que es complejidad subjetiva-situacional, y que, ante todo, puede o no tener sentido, ya que para ser, tiene que hallarse precisamente *entre* el sujeto y el objeto, entre uno y el otro, entre el yo, el mí y la situación?

Nos comprometemos en este proceso y en un régimen de trabajo – el nuestro – en el que sigue resultando necesario:

a) desnaturalizar – con mirada de “marciano”, problematizando lo obvio, preguntándonos por qué – el *dispositivo escolar* y la concepción de *infancia*, revisando el proyecto político y social de tratamiento de la infancia, para gobierno y control del desarrollo de poblaciones y sujetos, que instaló la escuela moderna, masiva y obligatoria, en su carácter histórico y culturalmente determinado;

b) desnaturalizar el *aprendizaje escolar*, desentrañar su carácter artificial y sus efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo, vinculados a los *determinantes duros*;

c) construir *unidades de análisis* de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar, proponiendo la *actividad* como *unidad de análisis* adecuada para explicar y regular la apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares (Baquero, Terigi, 1996).

Un desafío, y más aun, si pretendemos hallar el sentido de la *experiencia educativa*, y también afrontar la falta de sentido que encontramos en muchas prácticas escolares. Como indica-

ra hace tiempo Perrenoud (1990), es necesario discernir que el *proyecto escolar* no es un proyecto de los niños, sino un proyecto *atribuido* a los niños – y sin embargo, se actúa, en lo escolar, *como si* ellos lo hubieran creado para sí mismos y fracasaran-, ha sido *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta. Y aunque sintamos legítima nuestra acción pedagógica sobre los niños y pensemos en la educación como un inalienable derecho de *todos*, debemos problematizar su *naturalización*.

La naturalización justificó el *encierro* – por su propio bien – de la niñez, no sólo en la escuela material concreta, sino en las categorías creadas para construir social y epistémicamente a esa niñez como heterónoma, dócil, inerte, que trueca obediencia a cambio de protección. Que los derechos del niño a la educación no nos hagan olvidar ni desvirtuar el carácter político del proyecto escolar, que involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre su identidad – y que puede vulnerar así esos derechos -.

Lo importante de esa “naturalización”, también para nuestra disciplina y nuestra profesión, en nuestro abordaje de lo escolar, es que a partir de ella, hubo criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas, que juzgaron sobre la inteligencia, la salud mental, la normalidad de los sujetos, y que diferenciaron a los niños y niñas adaptables, normalizados, disciplinados de los que no, y determinaron los tratamientos especiales que requerirían estos últimos. Como si la escuela fuera el contexto natural del desarrollo de niños y niñas y no un proceso, históricamente construido, que decidió – e impuso – *cursos específicos de desarrollo infantil* (Baquero y Terigi, 1996).

## **Unidades de análisis para contrarrestar reduccionismos y aplicacionismos en Psicología. El papel de la emoción y del sentido**

En un texto ya clásico de César Coll (1995), el autor examina cómo la Psicología Educativa se constituye a partir de la *aplicación* de los principios y explicaciones de la Psicología a la práctica educativa, sin adquirir una entidad propia – al inicio -como ámbito de conocimiento, sino constituyendo un *campo de aplicación* de conocimientos psicológicos - producidos en psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y psicología de las diferencias individuales -.

La unidireccionalidad de las relaciones cognoscitivas entre Psicología y Educación – yendo de la primera a la segunda en su “aplicación”- ; la división del trabajo – y la distribución del poder o autoridad científicos - entre la teoría – psicológica – y la práctica –educativa -; la caracterización de la disciplina como “aplicada” en relación a una ciencia “básica” construída externamente al contexto educativo, caracterizaron a la Psicología Educativa en su matriz fundacional.

La pretensión moderna, positivista, de formular leyes y principios universales y generales sobre el comportamiento humano, y “aplicarlos” a situaciones y contextos profundamente dife-

rentes de aquellos en los que se construyeron dichas leyes, son las notas que *configuraron históricamente un lugar para la Psicología y los Psicólogos con relación a los fenómenos educativos escolares*.

La *extrapolación* de conocimientos no requería re-problematizaciones o re-contextualizaciones, sino más bien producía una operacionalización “técnica” del saber psicológico, elaborando en laboratorios de psicología animal, con ratas o palomas, por ejemplo, las “leyes del aprendizaje”, que luego pretendían aplicarse a sujetos y grupos humanos en contextos escolares. Y también se pretendía aplicarlos a la evaluación de las capacidades de los alumnos en contextos de escolarización. Todo ello apuntaba, como *aplicacionismo*, a la cuestión epistémica, pero también a lo que preferimos denominar el carácter *estratégico* de la constitución del saber disciplinar de la Psicología Educativa (Guillain A., 1990), que es una cuestión política y una cuestión ética.

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

La Psicología Educativa es caracterizada por Coll (1995) como “disciplina puente”, apuntando a la necesidad de la bidireccionalidad de los movimientos constructivos y re-constructivos entre conocimientos y prácticas psicológicas y educativas. Se reconoce asimismo la necesidad y pertinencia de construir contextualizadamente conocimientos sobre los procesos psicológicos en situaciones escolares y educativas y se visualiza la necesidad de articular inter-disciplinariamente los conocimientos psicológicos con los conocimientos que provienen de otras ciencias, a fin de abordar sin reduccionismos la complejidad de los fenómenos educativos (Coll, 1995).

Este proceso es simultáneo a la consideración creciente de las relaciones entre sujeto psicológico y desarrollo cultural y entre aprendizaje y desarrollo como problemas de agenda de la Psicología contemporánea, cada vez más entendida como Psicología Cultural. Sin embargo, sigue siendo necesaria la “vigilancia epistémica” (Castorina A. y Baquero R., 2005) de la Psicología Educativa como un saber al servicio del “gobierno del desarrollo subjetivo”, legitimando, conceptualizando o – en una perspectiva crítica – “de-construyendo”, las prácticas educativas como “prácticas normalizadoras” y los conocimientos psicológicos como “supuestos objetivadores de la normalidad” y “universalidad” del desarrollo humano (Burman, 1994).

¿Puede la Psicología Educativa enriquecer la posibilidad de reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas, e incluso, impulsar prácticas alternativas? La **complejidad** del problema que involucra el interrogante no exime del compromiso y la implicación con esa posibilidad, que depende de la toma de conciencia del carácter no neutral de las producciones, de nuestro propio carácter “situado” como sujetos de la reflexión crítica, de nuestra propia constitución como sujetos situados y “sujetados” a condiciones de visibilidad y enuncia-

ción, de nuestra implicación y participación en los dispositivos de formación y transmisión social y en la crisis de los mismos.

Un importante desafío, si queremos superar el falso dilema entre la inclusión y la calidad educativas, es reemplazar una lógica de “aplicación” por una lógica - o gramática - de la “implicación”. Se trata de no abandonar la necesidad de conocer en profundidad marcos teóricos que la ciencia nos ha legado – parándonos sobre los hombros de los “titanes de la Psicología del Desarrollo: Piaget, Vygotsky y Freud”, al decir de Bruner (1989) - y por el contrario, apropiarnos de su *generatividad*, convirtiéndolos en herramientas de trabajo en la indagación y en la intervención en fenómenos educativos escolares. Con todo lo que ello implica de re-contextualización y re-conceptualización; con lo que implica construir con los otros diferentes saberes, experiencias, prácticas, que pueden o no ser académicas, que pueden o no ser profesionales, que pueden o no ser psicológicas, que, como afirman Frigerio y Diker, adquieren la cualidad de “in-disciplinadas”, en las “fronteras” de disciplinas diversas (2004).

La Psicología también ha necesitado “salir fuera de sí”, para visitar otras disciplinas, para “entramarse” con otros saberes de otras ciencias – antropología, sociología, economía, pedagogía, didáctica – y de la filosofía política, para volver a encontrarse en y con la educación, para co-construir modos de “ser parte” y “tomar parte” en las experiencias educativas. Pero también, como sigue afirmando Coll (2005), la especificidad disciplinaria de la Psicología Educativa sigue estando “en problemas”, sigue siendo necesario delimitarla, aun en medio de sus deconstrucciones: sigue siendo necesaria la definición, aunque provisoria, inacabada, de una identidad científica y profesional.

Y en ese camino, las UdeA, especialmente las provenientes del esfuerzo constructivo de los ESC contemporáneos sustentados en el pensamiento de Vigotsky, nos han posibilitado atravesar la barrera de los “reduccionismos”, de esas posiciones que hicieron pensar a Vigotsky, en la década 20 del siglo XX, en la “crisis de la Psicología”. La reducción de la explicación de todos los fenómenos a un solo principio, la escisión de las diferentes dimensiones de la complejidad de los fenómenos, la negativa a habilitar a las prácticas del trabajo humano para que contribuyan históricamente a la tarea de construir no sólo conceptos sino categorías de análisis, limitaron a la Psicología para participar en la transformación social del mundo que el ser humano necesita.

Nos comprometemos hoy en la construcción de prácticas y conceptos, que posibiliten superar la *reducción* de los fenómenos educativos escolares a elementos, variables, factores “incidentes” o “agregados”, que separen a los individuos de los otros individuos y de los vínculos entre ellos, con la cultura, entre sus escenarios vitales. Y las UdeA son una herramienta potente para ir más allá de tal reducción de los fenómenos educativos, reducción tanto “al sujeto” – por ejemplo, el fracaso escolar entendido como responsabilidad, pertenencia, de un sujeto individual, en lugar de entenderlo como la relación entre un sujeto y una situación –, como “del sujeto” – el fracaso escolar vinculado sólo a la mente de un individuo, a su “cabeza”, su inteligencia, su dimensión conceptual o cognitiva, desvinculándolo de la emocionalidad, de los afectos, de la experiencia vital y su sentido – (Baquero, 2007).

Finalmente, y sólo para la apertura a otros textos a leer en el recorrido de la asignatura... El enfoque de Vigotsky en "Pensamiento y Lenguaje" (1995), y en "El problema del ambiente" (1994), y su consideración de la "vivencia", en el último texto citado, como una genuina Unidad de Análisis– síntesis entre emoción y cognición, que vincula sujetos y situaciones sociales de desarrollo - ha resultado fundamental en relación a este otro "giro" no reduccionista vinculado a la "experiencia", y a la integración de emoción y cognición en el aprendizaje y la enseñanza escolares.

Este planteo está presente en el modelo vigotskiano y puede iluminar la constitución de la *teoría de la mente* como un *proceso psicológico superior rudimentario*, y un *proceso psicológico superior avanzado*, desde el momento en que un componente fundamental aparece en escena, en el espacio de implicación intersubjetiva escolar: el vínculo afectivo. Aunque el propio Vigotsky estaba interesado en las emociones, no llegó a establecer de manera explícita la importancia de las relaciones vinculares y de la afectividad en el contexto de la *zona de desarrollo próximo*, predominando en la lectura de dicha categoría, por la recepción que la psicología cognitiva de occidente hizo de su pensamiento, la visión del proceso cognitivo en colaboración.

En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, sin embargo, Vigotsky dice: "La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto. La separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología". "El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva." (1934/1995: 342).

Pensando en ello es que consideramos a la actividad mentalista de un psicólogo, o de un profesor, o de un alumno, o de todos ellos, en un escenario escolar, como un proceso siempre abierto, con posibilidades de reinterpretar (redescribir) en niveles de mayor complejidad su comprensión del mundo mental y social. Es decir, ni más ni menos que la emoción y cognición atravesando la singularidad sujeto-situación, en..... una "experiencia".

## Bibliografía

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, Nº 2.

Baquero, R. (2000): "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual", en Avendaño F. y Boggiño, R. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos. Tercera Epoca*. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En Castorina J.A. y Dubrovsky S. (comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes de lo escolar". En Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Bs Aires. Del estante.
- Bruner J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Burman E. (1994) *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid. Visor.
- Castorina J.A. y Baquero R. J. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Madrid
- Coll C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación" en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1988) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula", en *Piaget en la educación*. Buenos Aires, México, Paidós.
- Cole, M. y Engeström, Y. y (2001) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En: Salomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs As. Amorrortu.
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (1987) "Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research". Disponible en: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning". En *Learning and instruction*, Vol. 1, pp.243/59.
- Engeström Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin S. y Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

- Engeström, Y. (2001b) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002a) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". *IX Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. Ficha CEP.
- Erausquin C. (2002b) "Las palabras construyen realidades: categorías, problemas y estrategias con adolescencias y escuelas medias". *Ficha Cátedra CEP* Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004*, Tomo I. Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Frigerio G. y Diker G. (coords.) "Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad". Buenos Aires, México. Novedades Educativas, Fundación CEM.
- Guillain A. (1990) "La Psychologie de L'Éducation: 1870-1913. Politiques éducatives et strategies d'intervention". *European Journal of Psychology of Education*, 5, 1, 69-79.
- Karmiloff-Smith A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza. 1994.
- Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Larrosa, J. (2004) "La experiencia y sus lenguajes". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.
- Perrenoud Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pintrich P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology". *Educational Psychology* 29, pp. 137-148. 1994.
- Rigo M., Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (2005) "La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7. N° 1. México. Facultad de Psicología UNAM
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner J. (1998) *The Guided Mind. A Sociogenetic Approach to Personality*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1998.

Varela F. (2000) "Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas", en Varela F. *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Dolmen, 2000.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Crítica Grijalbo.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.

Vigotsky, L. (1994) "The problem of the environment". En Van der Veer R. y Valsiner J. (eds.) *The "Vygotsky Reader"*. (pp.10-18). Great Britain: Blackwell Publisher.

Wertsch J., Del Río y Alvarez (1997) "Estudios socioculturales: historia, acción y mediación"  
\_\_\_\_\_ Zinchenko V. (1997) "La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro", en Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.

Wertsch J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique Ediciones.