

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

La recepción de Lev Vigotsky en el campo psicoeducativo: nuevas miradas en las relaciones entre cultura y cognición.

Sulle, Adriana, Bur, Ricardo y Stasiejko, Halina.

Cita:

Sulle, Adriana, Bur, Ricardo y Stasiejko, Halina (2015). *La recepción de Lev Vigotsky en el campo psicoeducativo: nuevas miradas en las relaciones entre cultura y cognición. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/481>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/HX3>

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>.

LA RECEPCIÓN DE LEV VIGOTSKY EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO: NUEVAS MIRADAS EN LAS RELACIONES ENTRE CULTURA Y COGNICIÓN

Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Lev Vigotsky propuso una Psicología Histórico Cultural que explicó el desarrollo psicológico con diferentes unidades de análisis y categorías de carácter sistémico, atendiendo a diferentes niveles de análisis. La recepción de su obra introdujo una nueva mirada superadora de las perspectivas reduccionistas y estáticas para pensar las relaciones entre la cultura y cognición, que impactó en el desarrollo de las investigaciones transculturales de los años 60/70. Este enfoque teórico colaboró en la comprensión de la diversidad en el campo de la psicología, respecto del desarrollo de los procesos psicológicos humanos, al plantearlos como el producto de prácticas específicas, culturalmente instituidas, en las que la escolarización juega un papel importante al solicitar posibles cursos de desarrollo. Con las investigaciones socio-histórico-culturales de los años 80, se comienzan a establecer diferentes matices en las relaciones entre cultura y cognición. Los enfoques derivados de la matriz vigotskiana aportaron instrumentos teóricos que permitieron analizar el desarrollo cognitivo y los aprendizajes escolar y cotidiano, en términos de procesos sociales, culturales e históricos, haciendo visible una perspectiva de no generalidad de la actividad cognitiva.

Palabras clave

Vigotsky, Recepción, Desarrollo, Cognición, Cultura

ABSTRACT

RECEPTION OF LEV VIGOTSKY IN THE FIELD OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: NEW VIEWS ON THE RELATIONSHIPS BETWEEN CULTURE AND COGNITION

Lev Vygotsky proposed a Historical-Cultural Psychology that explained psychological development with different systemic categories and units of analysis, according to different levels of analysis. The reception of his work introduced a new look, overcoming reductionist and static perspectives, to think about the relationship between culture and cognition, which had an impact on the development of cross-cultural research of the '60s and '70s. This theoretical approach contributed to the understanding of diversity in the field of psychology, on the development of human psychological processes, to raise them as the product of specific practices that are culturally instituted, in which schooling plays an important role requesting possible development courses. With the socio-historical-cultural research of the '80s, there were new perspectives in the relationship between culture and cognition. The approaches derived from the vigotskian matrix provided theoretical tools that allowed the analysis of cognitive development and school and daily learning, in terms of social, cultural and historical processes, exposing a perspective of no general rule from cognitive activity.

Key words

Vigotsky, Reception, Development, Cognition, Culture

Introducción:

El legado de Vigotsky: Lev Vigotsky (1896-1934) tuvo una corta existencia entramada en el complejo marco histórico, político, cultural y científico de los acontecimientos de la época que le tocó transitar. Nació y transcurrió su infancia y juventud en la Rusia Zarista; fue testigo y se sumó al proyecto político instalado con posterioridad a la Revolución de 1917, periodo en el que desarrolló la formación que luego le permitió, en las décadas del 20 y 30, alcanzar el máximo apogeo y producción académico profesional. Autor de una vasta producción, compuesta por más de dos centenares de trabajos inéditos en su tiempo, en un lapso de tiempo breve entre 1919 y 1934, en el que sobresalió como una figura clave en la psicología soviética. En pleno florecimiento de su intelectualidad se agrava la tuberculosis que lo afectaba, condenándolo a una muerte prematura en el año 1934.

La difusión de su importante legado quedó detenida durante casi veinte años, lapso en el que fue poco accesible en su propia tierra e inaccesible al resto del mundo de la Psicología extramuros URSS, siendo recién en los años '60 y '70 cuando comienza la traducción y difusión de su obra[i] (Blanck, 1993; 2001; Kozulin, 1984; Van der Veer & Valsiner, 1991; Sulle y Bur, 2014). Para Vigotsky, la psicología era la vía privilegiada para explicar la formación y naturaleza de los procesos psicológicos humanos y el trayecto a transitar para develar la *conciencia*. Uno de los propósitos de Vigotsky, según Baquero (2004) era construir un *modelo de unidades de análisis* con propiedades sistémicas que permitieran la explicación psicológica sin perder la cualidad de los procesos abordados. En su desarrollo teórico identificó distintas unidades de análisis. Una de ellas, el *significado* fue decisiva para explicar el desarrollo psicológico de dos procesos interconectados sistémicamente: el habla y el pensamiento. Comparó tal unidad con la composición química del agua (H₂O), advirtiendo que si tal molécula se descomponía en hidrógeno y oxígeno, dejaría de ser agua, ya que cada elemento poseía características no presentes en la totalidad y ésta, propiedades no reductibles a los elementos, por lo que llave para analizar el H₂O no se encontraba en sus componentes químicos por separado, sino en la interconexión de los mismos[ii].

Así, la internalización de los sistemas semióticos sociales provoca el desarrollo y la reorganización sistémica de la conciencia, proceso en el que el lenguaje cumple un papel principal ya que su progreso modifica y reorganiza el desarrollo de otras funciones psicológicas, tales como la percepción, el pensamiento y la memoria no mediadas.

Para comprender el carácter humano del psiquismo apeló a la *actividad mediada (por herramientas y signos)* y a la *interacción social*. Baquero (2001) señala que se cimentó en la tesis de *hominización* de Engels[iii] y en la categoría de *trabajo* de Marx & Engels, como *actividad* y rasgo humano *doblemente mediado, cultural* y opuesto al *orden natural*. El hombre se constituye en una dinámica que demanda el uso de herramientas para doblegar-transformar lo

natural, lo que no podría lograr en soledad, sino en la interacción-cooperación social.

En cuanto al *desarrollo*, planteó distinciones entre un desarrollo *histórico cultural* y un desarrollo *natural*. El *natural* debía analizarse en correspondencia con la evolución filogenética de la especie, en niveles de funcionamiento neurofisiológico del desarrollo humano, en cambio el *desarrollo cultural* debía examinarse desde los procesos *históricos y sociales*, particularmente humanos (Baquero, 1998) De esta forma se destaca la posibilidad de entender al *desarrollo cognitivo* como un proceso intrínsecamente social, cultural e histórico, cuestión que aleja cualquier valoración de un desarrollo universal en todos los sujetos.

Abonó a la concepción de la *diversidad* en el desarrollo psicológico, planteándolo como un proceso culturalmente instituido, producto de la participación del sujeto en prácticas sociales específicas. Propuso una Psicología histórico cultural, en la que acontece una doble apropiación de la cultura y del sujeto. El sujeto se constituye internalizando los instrumentos de la cultura (herramientas y signos) de la vida social, al mismo tiempo que la cultura que constituye al sujeto se apropia de él.

Con la *Ley genética de doble formación de las funciones psicológicas superiores*, explicó como tales procesos aparecen primero en el plano interpsicológico (social) y posteriormente se construyen en el plano intrapsicológico (individual) completándose con el mecanismo de la “interiorización” que explica las transformaciones y reconstrucciones que acontecen en el sujeto.

De la producción de Vigotsky, se desprende una taxonomía de Procesos Psicológicos Superiores de tipo Rudimentarios (PPSR) y Avanzados (PPSA). En cuanto a los PPSR, tienen como característica ser universales y espontáneos, el “modelo” es el Lenguaje Oral, pero también incluye procesos como la percepción, atención, memoria que colaboran en la formación de los Conceptos Cotidianos. Los denominados (PPSA) presentan un diferente modo de construcción, siendo en este caso el ejemplo paradigmático el lenguaje escrito, el desarrollo de los conceptos científicos y las expresiones artísticas abstractas.

Vigotsky junto a Luria[iv], tenían interés en demostrar que los PPS tenían un origen histórico cultural, relacionado con la praxis humana y que su estructura podría cambiar según la forma de la vida social. Para ello organizaron una serie de investigaciones transculturales en los años 1930-31, en Uzbekistán y Kirguizistan (Asia Central)[v] llevadas a cabo por Luria. En esa época, en la región se estaba produciendo una reestructuración política y económica junto con la aplicación de un intensivo plan de alfabetización. En ese contexto se propuso investigar el impacto de los cambios sociales en el desarrollo de los PPS. La investigación abarcó diferentes poblaciones: mujeres analfabetas musulmanas que vivían en estado de aislamiento; hombres analfabetos; hombres y mujeres activistas políticos con una escolarización de 4-6 meses y sujetos escolarizados. En estas experiencias descubrieron resultados disímiles entre los sujetos escolarizados y los no escolarizados, sobre todo en los procesos de clasificación categorial, en la percepción de los colores y de las figuras geométricas, en los esquemas lógicos de construcción de conceptos y en cuestionarios con planteo de silogismos.

Lo importante de tales investigaciones consiste en que permitieron el establecimiento de relaciones entre las prácticas histórico culturales y la estructura y funcionamiento de los procesos psicológicos humanos. Se comprobó que determinadas prácticas culturales producían modificaciones sustanciales en la estructura de los PPS (Luria, 1987). Se constató que en el marco de los contextos de instrucción sistemática los PPS se complejizan y que la participación

en dichos contextos, posibilita alcanzar un mayor grado de control consciente y voluntario al utilizar instrumentos de mediación que son artificiales y descontextualizados (Baquero, 2001)

El aporte teórico de Vigotsky respecto del lenguaje escrito y de los conceptos como productos de un desarrollo psicológico que implica habilidades cognitivas específicas, que requieren del dominio de una práctica cultural en la que se activan, utilizan y regulan los instrumentos de mediación, tuvo consecuencias en los teóricos e investigadores de la cultura y la cognición. Esta vieja pero novedosa concepción teórica, proveía de unidades de análisis y categorías que permitían explicar y sobre todo relacionar la cognición con la escolarización, entendida esta como una práctica cultural que permitió comprender los menores resultados de las pruebas y/o test suministrados a los sujetos de otras culturas.

La influencia de Vigotsky, aparte de destronar en EEUU la influencia de la psicología cognitiva, provocó el desarrollo de una psicología que se extendió al resto del mundo. Esta psicología, anclada en una relación entre el hombre, la cultura y la sociedad, volvió a humanizar la mente, retomando el *significado* en detrimento de la *información*, (Bruner, 2001) destacando el papel de la *actividad* y el *contexto* (Cole, 1981, 1999 y Wertsch, 1998).

A partir de su recepción en occidente, se abrieron nuevos caminos para pensar e intervenir frente a problemas, tales como, la relación entre el hombre, la cultura y la sociedad, que demandaban respuestas por parte de las disciplinas sociales.

Aparte de sus otras inquietudes, Vigotsky tuvo especial interés en vincular la psicología con la educación, lo que generó una interpeleación entre teorías, investigaciones y prácticas, tanto psicológicas como educativas.

En esta comunicación nos centramos en la apertura a nuevos planteos y formas de intervención en el campo educativo, posibilitada a partir de la progresiva comprensión y apropiación de nociones vigotskianas.

Los estudios transculturales en cognición

La recepción de Vigotsky sucedió en un contexto en el que teóricos e investigadores estaban interesados en explicar las relaciones entre la *cultura* y la *cognición*. En la segunda mitad del siglo pasado, se imponían en la Psicología visiones reduccionistas y estáticas de la cognición humana, la cultura y la sociedad, herederas de la psicología cognitiva y de otros marcos teóricos centrados en el individuo, que no ofrecían herramientas para intervenir frente al multiculturalismo, la diversidad y otros problemas que las sociedades enfrentaban. (Bruner, 1990; Rogoff y Chavajay, 1995; Wertsch, 1998; Varela Alonso, 2003). Sin embargo, a pesar de las limitaciones pueden hallarse algunos estudios que han dado cuenta de un interés en la exploración de procesos psicológicos en culturas diferentes de la occidental. F. Bartlett, K. Koffka, H. Werner, L. Bruhl, F. Boas y M. Mead constituyen ejemplos de algunos de los estudios transculturales de carácter etnocéntrico (Carretero, 1982). Por otra parte, han sido numerosos los estudios de orientación piagetiana, desde los años 60 en adelante, hoy conocidos como “universalistas”, que se focalizaron en demostrar la validez de aspectos teóricos básicos de la escuela de Ginebra en culturas remotas y diferentes de las occidentales. La aplicación de las pruebas piagetianas y cognitivas a niños de culturas “lejanas” reportaron diferentes y menores rendimientos de tales niños en comparación con las culturas occidentales (Rogoff y Chavajay, 1995)

En la línea de investigaciones transculturales[vi] de las décadas del ‘60 y ‘70, comenzaron a surgir preguntas acerca de la influencia de la cultura en la variabilidad del comportamiento humano. Si tal

influencia se daba: ¿De qué manera se producía? El interés consistió en validar los resultados obtenidos en las pruebas perceptivas, lingüísticas y cognitivas aplicadas en sujetos de culturas diferentes a las occidentales. A la par de tales indagaciones, surgió la necesidad de conocer el aspecto del desarrollo de los procesos cognitivos en culturas diversas. Carretero (1982) plantea que, para analizar y explicar un aspecto psicológico en cualquier cultura se requiere del aporte de la psicología del desarrollo y a su vez, el estudio del desarrollo se enriquece con las investigaciones transculturales. Por otra parte Triandis (1980) realiza advertencias referidas a la utilización de dimensiones propias de una cultura como si fueran expresiones universales de todas, diferenciando dos dimensiones: *émicas*, (características de una cultura) y *éticas* (los aspectos universales de las conductas).

En los años '80 se inicia una transición, modificándose el centro de interés en los estudios en psicología del desarrollo, emergiendo la pregunta por las diferencias en los resultados obtenidos en las pruebas cognitivas suministradas a sujetos de otras culturas: ¿Se trataba de la escasa familiaridad con los materiales, las palabras utilizadas, la situación de las pruebas en sí misma? Una de las cuestiones que surgió es que el *bajo rendimiento* en las pruebas no se correspondía con el desempeño eficaz de las personas en su vida diaria. La consecuencia fue la focalización del interés en investigar el *desarrollo* cognitivo en situaciones reales de vida en escenarios culturales disímiles de los norteamericanos y europeos. De esta forma se abrían las puertas para analizar la ejecución cognitiva de los sujetos en términos de procesos sociales, culturales e históricos, haciendo visible una perspectiva de *no generalidad de la actividad cognitiva*, superadora de las perspectivas reduccionistas y estáticas de la cultura y la cognición (Rogoff y Chajavay, 1995)

Los enfoques socio histórico culturales derivados de la matriz vigotskiana

En la *recepción* de una obra, se activan procesos de mediación, textuales y extra textuales, por lo que es selectiva y se relaciona con el posicionamiento ideológico e intelectual de los receptores y está entrelazada con contingencias históricas en un proceso dialéctico, en el que las ideas y las lecturas realizadas sobre las mismas, se afectan mutuamente (Doti, 2008; Blanco, 2008; Plotkin, 2008).

En el caso de la obra de Vigotsky, aunque tuvo diferentes recepciones (Sulle y Bur 2014) se abrió una nueva perspectiva que proveyó de categorías y unidades de análisis que produjeron impacto en los teóricos e investigadores interesados en explicar las posibles relaciones entre la cultura y la cognición, que “derivó hacia considerar a la cultura y la cognición como procesos dinámicos que no pueden ser separados y en examinar los procesos como localizados más que necesariamente generales” (Op. cit., 1995:136)

A partir de los años 80/90 comienzan a reconocerse las investigaciones que en los años 60/70 se denominaban transculturales, como *Investigaciones Socioculturales o Sociohistóricas*. Las mismas son definidas como investigaciones “...que combinan procesos sociales (por ejemplo entre individuos o grupos que están en contacto mutuamente) y procesos histórico culturales en los cuales prácticas y herramientas desarrolladas en generaciones previas permanecen (y son transformadas) por las subsiguientes generaciones” (Rogoff y Chajavay, 1995:131).

Los nuevos estudios realizados corroboraron los diferentes usos de las habilidades cognitivas y la influencia de la escolarización formal en el rendimiento obtenido en pruebas cognitivas (Scribner y Cole, 1981; Cole, 1999)[vii], en oposición de lo que se sostenía hasta ese momento, que eran expresión de una habilidad cognitiva

general. Se constató que había desarrollo de habilidades de ejecución específicas ligadas a las prácticas escolares a diferencia de otras ligadas a las prácticas cotidianas. En otras investigaciones, se reportó que las habilidades cognitivas aprendidas en situaciones cotidianas no necesariamente se transferían al escenario escolar y viceversa. (Ferreiro, 1986; Carraher, Carraher y Schiliemann, 1991, Baquero y Limón, 2001). De esta forma, se sentaron las bases para relacionar las actividades cognitivas con los procesos sociales culturales e históricos, tanto desde dentro como fuera de la escuela y se consolidaron nuevas direcciones en la investigación histórico-cultural y sociocultural que aportaron al campo de las prácticas e intervención psicoeducativa. (Moll, 1993; Cole, 1999)

¿Enfoques histórico culturales o socioculturales?

Para esclarecer la denominación de los *enfoques* de matriz vigotskiana, Matusov (2008) plantea que la connotación de *enfoque vigotskiano*, refiere al que está integrado por autores que sostienen que los fenómenos psicológicos y sociales son moldeados por la cultura, la historia, las prácticas y las instituciones. Propone diferenciar dos familias de “enfoques” o campos vigotskianos: *Histórico Culturales* y *Socioculturales*, según donde se ubica el énfasis de los proyectos ontológicos de los receptores, que está en relación con las condiciones políticas, sociales y culturales en que se encuadran sus investigaciones.

El autor incluye dentro de los *Enfoques Histórico Culturales*, a los receptores que sostienen lazos con la filosofía hegeliano marxista, que resaltan la historia y la cultura como el producto de un progreso histórico y universal y a su vez, diferencian el *desarrollo natural* del *desarrollo cultural*. Los investigadores de estos proyectos ontológicos otorgan y/o fortalecen el *empoderamiento* de los integrantes de las culturas excluidas, con el fin de proveerles un desarrollo social a través de la educación, que los pueda equiparar e incluir. Se cita como representantes de este enfoque a Ian Moll, Vasil'evich Davydov, Alex Kozulin e Yrjo Engeström. En cuanto al *Enfoque Sociocultural*, también conocido como *neo vigotskiano*, se caracteriza por focalizar la historia como particular y situada, y a la cultura determinada por relaciones y prácticas particulares. El objetivo de este proyecto ontológico es promover la equidad social a través de la diversidad. Descartan como instrumento conceptual la dialéctica, y consideran que el “desarrollo” es siempre cultural, otorgando primacía al *contexto*. Este grupo reconoce las fortalezas culturales de las comunidades, atribuyéndoles la posibilidad de que realicen cambios por sí mismas. Entre los autores que se incluyen en este campo están James Wertsch, Michael Cole y Bárbara Rogoff entre otros (op.cit.,2008)

Conclusiones

Hemos examinado cómo a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas cognitivas en diferentes culturas a partir de los años 80, y de la realización de estudios relacionados con la cultura y la cognición, se demuestra que la cultura, lejos de ser una variable estática e independiente, puede influir en el desarrollo cognitivo de los sujetos y que por otra parte, este desarrollo no es general ni universal, sino un proceso cultural e histórico, y por lo tanto diverso.

La recepción de la obra de Lev Vigotsky posibilitó un cambio de perspectiva, aportando unidades de análisis y categorías que permitieron comprender que los procesos de desarrollo psicológico y de aprendizaje involucran las actividades o prácticas culturales que estos llevan a cabo, tomando en cuenta la *variación* y diversidad como aspecto esencial del funcionamiento humano. Esta concep-

ción teórica permitió relacionar la cognición con la escolarización, entendida esta como una práctica cultural, y fue apropiada para poder explicar los menores resultados obtenidos en las pruebas y/o test suministrados a los sujetos de otras culturas.

El surgimiento de los enfoques socio histórico culturales derivados de la matriz vigotskiana, ha hilvanado nuevas líneas de investigación y puesto en práctica unidades de análisis y categorías que han enriquecido el análisis y la intervención en el campo psicológico y educativo. Unidades de análisis como: *actividad, significado, contexto, acción mediada, evento, práctica cultural*, han posibilitado una explicación cultural y situada del desarrollo y el aprendizaje humano atendiendo a la complejidad sistémica de diferentes niveles de análisis. Por otra parte, han redefinido los usos de conceptos de cuño vigotskiano, tales como *mediación, internalización-interiorización*, y han incorporado categorías provenientes de otros autores y disciplinas, tales como la *apropiación*[viii] (Bajtin, 1981) o *participación* (Rogoff, 1994), que han generado nuevas miradas sobre las relaciones entre la cultura y el desarrollo cognitivo, tanto en contextos escolares como cotidianos y han brindado nuevas herramientas para pensar las prácticas e intervenciones en psicología educacional.

NOTAS

[i] Vigotsky, L. (1934-1962) *Tought and language; Pensamiento y Lenguaje* (1934-1964) *Mind in society* (1978)

[ii] Vigotsky, (1934) en *Pensamiento y Habla*, advierte que al examinar las propiedades del agua para apagar el fuego se encontrará que el hidrógeno lo enciende y el oxígeno lo mantiene, en cambio el agua lo apaga.

[iii] La Hominización es definida como el conjunto de procesos evolutivos que determinaron al género homo y su incardinación en distintas especies. La Humanización, en cambio, sería el producto de un complejo proceso cuyos componentes se interrelacionan en el marco de una dinámica de autonomía/autoorganización y determinación/constricción en relación a entornos específicos.

[iv] Alexander Luria (1902-1977)

[v] Describas por Luria en el libro "Análisis socio histórico de los procesos cognitivos" (1987)

[vi] En los años 60 y 70, las investigaciones cognitivas realizadas en culturas diversas de las dominantes, remotas, fueron sobre la base de comprobar conceptos piagetianos por Ej.: tareas de clasificación, pruebas lógicas y memoria. Estas investigaciones eran denominadas *transculturales*

[vii] Estudiaron el efecto cognitivo de la capacidad de leer y escribir y la escolarización en la cultura vai, grupo tribal residente en Liberia. Se demostró que los escolarizados tenían mejor rendimiento en la batería de test cognitivos, respecto de los no escolarizados que mostraron habilidades ligadas a sus prácticas culturales.

[viii] M. Bajkin, semiólogo y teórico de la cultura, de nacionalidad ruso, conocido también por el seudónimo Voloshinov o Vorochilov. Conceptualizó como eje central de su perspectiva, la interacción cotidiana del sujeto con otros. Definió la dialogicidad y la ventriloquización, como procesos mediante el cual una voz siempre habla a través de otras voces en un lenguaje social. Las palabras no existen en un lenguaje neutral, sino en la boca de otras personas y en sus contextos propios y al servicio de sus intenciones. La palabra en el lenguaje es en parte del otro. Define la *apropiación*, cuando la palabra se convierte en "propiedad de uno" cuando el que habla la puebla con su intención, acento, adaptándola a su propia semántica.

BIBLIOGRAFÍA

Arias Beatón, G. (1999) "Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de I.S. Vygotsky", Revista cubana de Psicología. V.16 n3.

Bajtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI

Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Paidós

Baquero, R. "La educabilidad bajo sospecha" en Cuadernos de Pedagogía, año IV, N°9, Rosario, 71-85; 2001

Baquero, R y Limón Luque, M. (2001) *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*, Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes

Baquero, R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar" en Castorina y Dubrosky (2004) *Psicología Cultura y Educación*, Buenos Aires: Noveduc.

Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "Transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional", Perfiles Educativos, Tercera época, vol. XXIV, N°. 97-98, 57-55, 2002.

Blanck, G. (Ed.) (1984) *Vigotski. Memoria y vigencia*, Buenos Aires: Cultura y Cognición.

Blanck, G. (1993) "Vigotsky El hombre y su causa" En Moll, L. (Comp.) (1993) *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires: Aique

Bustamante Smolka, A.L. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Elichiry, N. E. (2010) (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991), "En la vida diez, en la Escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas". En Carraher, T. y otros, *En la vida diez en la escuela cero*. México: Siglo XXI
- Carretero, M. (1985) "El desarrollo de los procesos cognitivos: Investigaciones transculturales. En Revista, Estudios de Psicología n.º 9. Universidad autónoma de Madrid. 1982
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*, Ediciones Morata. Madrid.
- Ferreiro, E. (1986) "El cálculo escolar y el cálculo del dinero en situación inflacionaria. En Ferreiro, E. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires: Ceal.
- IDES/CeDinCi. Breve encuesta sobre el concepto de recepción. Responden: Jorge E. Dotti, Alejandro Blanco, Mariano Plotkin, Luis García. sabersedeestado.ides.org.ar/files/2008/05/seminario_sobre_recepcion_de_ideas.pdf
- Kozulin, A., (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- La Casa, P., (1988) "Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Barbara Rogoff" en *Revista Infancia y aprendizaje*, Universidad Autónoma de Madrid. 1989,457-23
- Matusov, E. (2008) "Dialogue with Sociohistorical Vygotskian Academia about Sociocultural Approach. *Cultura & Psychology*, 14 (1); 81-83 (Traducción interna para la cátedra Psicología Educativa II de la Facultad de Psicología de la UBA, (2011)
- Mead, G. (1934) *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press,
- Moll, L. (1993) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, A (1998) *La psicología de Vigotsky*, Madrid: Visor
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices de pensamiento. Desarrollo cognitivo en contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (1996) "Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica" en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI N° 39, pp.123-150.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Sulle, A y Zerba, D., (2009) *Psicología mito y discursos históricos*, Buenos Aires: Proyecto Editorial
- Sulle, A. y Bur, R. (comp.) (2014) *Vigotsky psicólogo*, Buenos Aires: Letra viva.
- Vigotsky, L (1964) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro
- Vigotsky, (1979) *Lev. S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1988) "Problemas de método. En Vigotsky L. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México, Crítica Grijalbo.
- Vigotsky L. (1991-1993) *Obras escogidas*. Madrid. Visor
- Vigotsky, L. (1993) "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas*. TII Madrid: Visor
- Vigotsky, L (1926-2001) *Psicología Pedagógica: Un curso breve*. Buenos Aires: Aique
- Wertsch, J. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. y otros (1995), "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad" en Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1999) "Cap. 2 Propiedades de la acción mediada", en *La mente en acción*. Aique: Argentina