

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Aprendizaje escolar y cognición distribuida. Análisis de formatos pedagógicos ligados al juego y al teatro.

Arrue, Carola, Regatky, Mariela y Elichiry,
Nora.

Cita:

Arrue, Carola, Regatky, Mariela y Elichiry, Nora (2013). *Aprendizaje escolar y cognición distribuida. Análisis de formatos pedagógicos ligados al juego y al teatro. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/401>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/4aF>

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>.

APRENDIZAJE ESCOLAR Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA. ANÁLISIS DE FORMATOS PEDAGÓGICOS LIGADOS AL JUEGO Y AL TEATRO

Arrue, Carola; Regatky, Mariela; Elichiry, Nora
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Analizamos en este trabajo dos formatos pedagógicos organizados en torno al juego y al teatro, que han sido estudiados en dos tesis de Maestría en Psicología Educativa desarrollados en el marco del proyecto UBACyT "Aprendizaje situado. Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad". Nuestro análisis se enmarca en la tradición de la Psicología Histórico - Cultural, que sostiene el carácter situado del aprendizaje, el carácter distribuido de la cognición humana y la comprensión del aprendizaje como "transformaciones en la participación" de los sujetos (Cole y Engeström, 2001; Lave, 2001; Rogoff, 1997; Elichiry, 2007 y 2010; Engeström, 2008; entre otros). Los formatos estudiados proponen al interior de la escuela espacios ligados al aprendizaje colectivo y contextualizado. Habida cuenta de sus continuidades y discontinuidades con la lógica escolar tradicional, resultan vías de instituir otras miradas y prácticas posibles, favorecedoras de aprendizajes significativos e inclusión educativa real.

Palabras clave

Aprendizaje situado, Juego, Teatro, Inclusión educativa, Formatos pedagógicos

Abstract

SCHOOL LEARNING AND DISTRIBUTED COGNITION. AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL FORMATS LINKED TO PLAY AND THEATRE

In this paper we analyze two pedagogical formats organized around play and theatre, which we have studied in two different Master in Educational Psychology thesis projects. These were conducted as part of the UBACyT research project "Situating Learning. New pedagogical formats. Activity and interactivity systems" directed by Prof. Nora E. Elichiry. Our work was framed in the Historic - Cultural Psychology tradition, which assumes that human learning is situated in activity systems, cognition being distributed in their different components and learning being defined as "transformations in people's participation" (Cole & Engeström, 2001; Lave, 2001; Rogoff, 1997; Elichiry, 2007 & 2010; Engeström, 2008; amongst others). The studied pedagogical formats introduce inside the schools spaces linked to collective and contextualized learning. Considering their continuities and discontinuities with traditional school functioning logic, they become ways to institute different educational practices, which favor significant learning and educational inclusion.

Key words

Situating learning, Play, Theatre, Educational inclusion, Pedagogical formats

Algunas consideraciones previas

En este trabajo nos focalizamos en la búsqueda emprendida con el plan de investigaciones UBACyT en el sentido de delinear un referente para el estudio de los aprendizajes escolares. Desde esta perspectiva se concibe al sujeto educativo no sólo como sujeto epistémico sino también en su condición de ser histórico, político y cultural; que vierte y subvierte el orden social.

Efectuamos una ruptura paradigmática en torno a los conceptos de infancia y niñez tradicionales, asumiendo una dimensión no infantilizada e incorporando una mirada crítica al concepto abstracto de infancia. Así, se procura reconstruir un campo históricamente situado, en que el conocimiento es considerado provisorio, dinámico y flexible en su proceso de conformación. Se trata de un conocimiento que cuando comienza a evolucionar moviliza; al indagar en su propio proceso de construcción.

El concepto de cultura adoptado implica producto y proceso. Historia, sociedad y cultura son delineados aquí como categorías centrales para conceptualizar acerca del sujeto educativo y esto tiene nítidas repercusiones para la práctica investigativa. Más allá de ello, la inclusión de la idea de "culturas" (en plural) nos permite agrupar en un todo las manifestaciones de diversos sectores de la sociedad. Se trata de comunidades diferentes, culturas diferentes, comprensión del mundo diferente y eso implica multiplicidad. No es posible agrupar en un todo homogéneo esas identidades culturales diversas. Es esta idea de culturas la que puede permitir la indagación sobre la singularidad histórica y social de un grupo.

La escuela tradicional ha ponderado los conocimientos académicos distanciándose del conocimiento cotidiano de la vida de las comunidades; ignorando que diferentes procesos históricos de constitución y desarrollo de las sociedades marcan heterogeneidad de modos de vida, pluralidad de expresiones en las relaciones sociales y multiplicidad de culturas. Es por ello que es necesario reconcebir la niñez y el concepto de "escolar".

Orientándonos con ese propósito, en este trabajo nos hemos re-cortado en dos áreas que pueden ayudar a mirar de otro modo la infancia: el juego y las artes.

Esta mirada interdisciplinaria focaliza en microprocesos cotidianos y se propone considerar la singularidad y la totalidad, incorporando dimensiones éticas y estéticas. En la misma se reconocen como cruciales a los valores, los afectos y los deseos. Es en ese sentido que consideramos al aprendiz como producido y producto de una cultura. Más allá de las referencias propias de la psicología hemos buceado en distintos referentes procedentes de la sociología, la historia, la antropología y las artes; en un afán por comprender las diferentes infancias y aprendices.

Estudiarlas exige conciencia interdisciplinaria y comprensión de que la interdisciplinareidad sólo puede ser generada si consideramos lo dialéctico en las ciencias humanas y sociales.

El sistema de actividad: la trama del aprendizaje.

Tanto en las prácticas pedagógicas como en las psicoeducativas que acontecen en las escuelas ha imperado tradicionalmente el modelo médico-hegemónico, que recorta al individuo como unidad de análisis. Al comprender el aprendizaje por la vía de las capacidades individuales sin considerar los contextos de interacción ni las prácticas situadas, esta perspectiva ha contribuido a la construcción del fracaso escolar masivo y generado procesos de patologización y exclusión de los sujetos. A pesar de las múltiples investigaciones y recomendaciones a favor de abordajes más participativos y centrados en los procesos de aprendizaje situado (Elichiry, 2004 y 2010; Baquero, 2001; Teriggi, 2009; entre otros) este modelo sigue actualmente vigente y es predominante en los modos de organización de las prácticas escolares.

Frente a ello, nos hemos propuesto el estudio de formatos pedagógicos que se alejan de dicha perspectiva “tradicional” y proponen al interior de la escuela espacios ligados al aprendizaje colectivo y contextualizado. Interesa el estudio de dichos formatos como vías de institución de otras miradas y prácticas posibles, favorecedoras de aprendizaje e inclusión educativa real. Entendemos la inclusión educativa real en términos no solamente de asistencia de los sujetos a la escuela, sino también de su aprendizaje efectivo y su alojamiento subjetivo en las prácticas de las que allí participan.

Presentamos en este trabajo el análisis de formatos pedagógicos organizados en torno al juego y al teatro, que han sido estudiados en dos proyectos de tesis de Maestría en Psicología Educacional[i] vinculados al proyecto UBACyT “*Aprendizaje situado. Nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad*”.

Diferentes desarrollos en la tradición de la Psicología Histórico-Cultural proponen que es imposible aislar al aprendizaje “en la cabeza” de los sujetos, pues para comprenderlo es necesario atender a su condición de situado, pero también *distribuido* (Salomon, 2001), en la trama de la actividad compartida con otros. Cole y Engeström (2001) sostienen que:

“Una unidad natural de análisis para el estudio del comportamiento humano son los sistemas de actividad, sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado” (p. 33).

La escuela es un sistema de actividad históricamente constituido y culturalmente organizado en el que se entran los procesos de desarrollo y aprendizaje. Bárbara Rogoff, (1994, 1997) define a dichos procesos como *transformaciones en la participación* de los sujetos en actividad. Según esta autora, si se toma a la actividad como unidad de análisis (en lugar de al individuo) pasan a primer plano los procesos de aprendizaje en lugar de sus productos y cobran particular relevancia el carácter propositivo de la actividad y el sentido que esta adquiere para los sujetos participantes. En este marco, no es posible definir a la inteligencia como una capacidad individual. Aún la clase escolar tradicional, sustentada en la ilusión de que el aprendizaje acontece (o no...) al interior de la cabeza de cada niño/a, puede ser definida desde esta perspectiva como un sistema de actividad colectivo, donde los sujetos interactúan según reglas históricamente construidas y mutuamente acordadas (explícita o implícitamente) en función de ciertas metas.

Desde este abordaje se enfatiza la importancia de atender al aspecto relacional entre los sujetos que interactúan en el marco de los sistemas de actividad, para comprender los procesos de aprendizaje:

“No se los puede individualizar [al conocimiento y el aprendizaje] en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos” (Lave, 2001: 21).

Así, para poder explicar las características que asumen los procesos de aprendizaje escolar y las trayectorias educativas de los sujetos resulta imprescindible considerar las condiciones de escolarización. Desde esta perspectiva, Baquero (2001) señala que la educabilidad ya no puede ser considerada un atributo de los sujetos, y que debe considerarse en cambio como un atributo de las situaciones educativas.

Tomar al sistema de actividad como unidad de análisis supone comprender al pensamiento y la inteligencia como distribuidos, pues *se configuran en la actividad* (Pea, 2001). Se entiende que la inteligencia está distribuida en un grupo: en artefactos, usos y situaciones propios de las personas-en-actividad. Según Nickerson (2001), esto no constituye una teoría de la mente, sino “un marco heurístico para plantear y formular cuestiones teóricas y empíricas” (p. 291).

Moll (2000) se refiere al concepto de cognición distribuida como “una de las ideas más provocativas surgidas de la psicología sociocultural” (p. 264), y señala:

“La clave es que los seres humanos y sus mundos sociales y culturales son inseparables; se imbrican mutuamente. Así, el pensamiento humano no es reducible a propiedades o características individuales. En cambio, siempre está mediado, distribuido entre personas, artefactos, actividades y escenarios. Las personas piensan en conjunción con los artefactos de la cultura, incluyendo fundamentalmente las interacciones verbales y escritas con otros seres humanos” (p. 265).

Este autor propone la creación de “nuevos escenarios” que, considerando las características propias de la cognición humana y los modos culturalmente situados en que los sujetos desarrollan sus estrategias cognitivas en diferentes contextos; revistan potencial como artefactos culturales para pensar y aprender.

Formatos pedagógicos no tradicionales: clase de teatro y taller de juego.

En la línea de investigación que venimos realizando dentro del programa UBACyT centramos la mirada en describir las estrategias favorecedoras de aprendizajes y en documentar microprocesos cotidianos vinculados a la inclusión educativa real. Tal como refiere Elichiry (2009), resulta indispensable

“... volver la mirada hacia las potencialidades y posibilidades del sujeto educativo. Intentar comprender los nuevos intereses y ámbitos que con frecuencia no están dentro del contexto escolar (como, por ejemplo, incluir al arte como eje articulador de las acciones de la vida cotidiana) (...) alejarse de la tradicional visión del déficit y la desmotivación, promover una mirada en positivo y generar ámbitos de aprendizaje que permitan que el interés por el conocimiento pueda emerger” (pag. 16).

Desde esta perspectiva, el foco de interés se centró en explorar formatos pedagógicos no tradicionales que tuvieran lugar al interior de las escuelas, con el fin de describir la trama que los conforma y analizar sus relaciones.

En este caso analizaremos experiencias de aprendizaje teatral y de aprendizaje en talleres de juego.

Guiaron nuestros estudios los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las especificidades que brindan los diferentes formatos de actividad basados en situaciones de aprendizaje artístico/lúdico?, ¿Qué significado tiene la experiencia para los aprendices?, ¿Cuáles son las transformaciones que promueven estos formatos en el dispositivo escolar?, ¿Ofrecen estos formatos oportunidades para el entramado de saberes propios del contexto áulico cotidiano y de otros contextos cotidianos de aprendizaje?

Presentaremos a continuación algunos resultados preliminares:

La clase de teatro en el escenario escolar

En las escuelas donde estudiamos las clases de teatro[iij] observamos que estas se configuraron como un espacio diferenciado con características propias que producían rupturas con otras modalidades educativas del dispositivo escolar, por su lógica de funcionamiento en permanente tensión con la del contexto escolar general. El sistema de actividad proponía cierta transformación de los “determinantes duros del dispositivo escolar” (Baquero y Terigi, 1996). Destacaremos algunas características a través de las cuales ubicamos dicha ruptura con la impronta disciplinaria del dispositivo escolar.

En lugar de acentuarse la homogeneización de los sujetos en series temporales determinadas de antemano (Vain, 2003) se observó cierta valoración de los tiempos de cada uno, asumiendo la heterogeneidad de los tiempos grupales.

En relación a los rituales escolares referidos a la domesticación de los cuerpos (Vain, 2003); observamos en una de las escuelas que el mecanismo utilizado para los traslados de los chicos era la formación en filas. Resultó significativo que la modalidad empleada para dirigirse a la clase de teatro fuera trasladarse “bajo un manto invisible” a partir de un juego que generaba la docente. De este modo, ubicamos cierta ruptura en cuanto a la disposición de los cuerpos, que incluía otros componentes: el lúdico y la imaginación. Si tomamos en cuenta la gradualidad como un modo de organización del dispositivo escolar y pensamos cómo ciertos artefactos escolares se van constituyendo dentro de esa lógica, el cuaderno de clase resulta ejemplificador en tanto a cada grado corresponde la utilización de uno o varios cuadernos. En las clases de teatro analizamos cambios en estos usos del cuaderno. Este acompañaba a los chicos a lo largo de los diferentes grados, generando una continuidad y una posibilidad de retomar lo trabajado. Si bien, por un lado, aparecía una utilización del cuaderno como modo de legitimar a la materia; por el otro se valoraba a este artefacto en una vinculación más cercana a los sentidos de la actividad. Como refería una de las docentes entrevistadas: “*le damos el uso al cuaderno que a nosotros nos sirve*”.

La clase de teatro ofrecía sostenes y acompañamientos capaces de permitir una apropiación de los aprendizajes escolares y un alojamiento de las singularidades.

En las situaciones grupales hemos registrado cómo las docentes iban otorgando herramientas en pos del trabajo colectivo, promoviendo la interacción entre los participantes. Los conflictos resultaban enriquecedores, tanto como componentes de las situaciones dramáticas como de las negociaciones que formaban parte de la convivencia en el grupo (Vega, 2011).

Los aprendizajes teatrales trascendían las fronteras del aula, adquiriendo un papel central en la interconexión entre la escuela y otras instituciones de la comunidad, generando *comunidades de práctica* (Wenger, 1998). Situaban al aprendizaje como fenómeno social y colectivo y revalorizaban la participación de los aprendices en las actividades (Rogoff, 1994).

Observamos también que la narración oral era abordada desde el área teatral y, en algunas de las instituciones indagadas, se entramaba con el proyecto institucional de las escuelas. Se revalorizaba así el pensamiento narrativo al interior del dispositivo escolar (Bruner, 1986). El desarrollo de la estructura narrativa era posibilitado a través de ciertos *artefactos*, tales como el trabajo a partir de “fotos humanas”, del radioteatro y del Kamishivai (teatro de papel).

El lugar asignado al sujeto trascendía la concepción tradicional desde la cual se lo ubica como mero receptor, abriendo un espacio donde se le asignaba un rol privilegiado ya fuera como productor, como espectador activo (Spravkin, 2006) o como promotor cultural.

Estos roles no eran asignados a sujetos individuales, sino al colectivo grupal.

En las diferentes clases observadas se propuso la idea de mostrar “productos en proceso” y no producciones concluidas. En este sentido, la propuesta respondía más a la idea de dramatización como instrumento donde los niños pudieran crear, comunicar, expresar, contrariamente a concebir al teatro en términos de espectáculo cuyo fin último sería el de conseguir un producto artístico (Tejerina, 2006). Se observó que dicho enfoque era transmitido a las familias, quienes al participar de estas propuestas de la escuela podían apreciar y comprender el trabajo allí realizado. Así, las clases de teatro se constituyeron en un instrumento mediador que permitía tender “puentes” entre las familias y las escuelas (Elichiry, 2007; Arrúe, 2009).

En las diferentes actividades se observó la revalorización de los procesos de creación, cambio y transformación, desde la posibilidad que todos tienen de acceder a las experiencias artísticas (Vigotski, 2003).

Además de lo mencionado hemos obtenido algunos resultados que destacan rasgos característicos de cada una de las escuelas, en función de la imbricación de las clases de teatro con sus programas y modalidades educativas. Uno de los aspectos de gran relevancia ha sido el de las interacciones generadas entre docentes de grado y docentes de teatro al compartir las situaciones de aprendizaje con los niños/as y cómo se fueron entrelazando las lógicas puestas en juego. En las escuelas que contaban con el programa “teatro escolar” se han registrado continuidades y discontinuidades entre los espacios de otras materias y el de teatro. En términos de continuidades se registraron recursos que los docentes de grado tomaban de las clases de teatro y que luego utilizaban en otros espacios.

En cuanto a las discontinuidades, estas se plantearon en términos de las intervenciones docentes donde primaba la lógica disciplinaria en tanto la misma entraba en contradicción con los criterios participativos desde los cuales se configuraba el espacio teatral.

Los talleres de juego en el aula

Los talleres de juego analizados fueron desarrollados en primer ciclo de dos escuelas primarias de gestión estatal, ubicadas en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense. Eran coordinados por talleristas vinculados a una ONG de derechos de infancia[iiii]. Se utilizaban como artefactos mediadores, además de los que tradicionalmente se encuentran en las aulas (pizarrón y tiza, carteleras, mesas y sillas), diferentes juegos de mesa, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos de recorrido, libros de cuentos y materiales para dibujar. En algunos casos los maestros participaban de los talleres.

Se observó que niños, talleristas y docentes realizaron un proceso de co-construcción colectiva del espacio de taller como sistema de actividad diferenciado de la actividad cotidiana en el aula (aún si los talleres se dictaban en las mismas aulas y con los mismos grupos de niños que las clases cotidianas). En función de garantizar la consecución de los objetivos acordados para el taller (que los niños pudieran aprender jugando con los juegos que eligieran, sosteniendo la actividad grupalmente), tanto los modos de uso de los diferentes artefactos como la división del trabajo y la regulación colectiva de la práctica fueron variando a través del tiempo. La participación situada en los talleres permitió de este modo visibilizar, revisar y en ocasiones redefinir algunos aspectos naturalizados de la cotidianeidad escolar. Por ejemplo: la distribución del mobiliario y de los sujetos en el espacio físico del aula, los usos del pizarrón, el papel del docente y la caracterización de algunos niños como “con problemas”. A través del juego, los docentes que participaron del taller construyeron una mirada más sensible a los procesos de

aprendizaje de los niños que a los logros esperados.

El sentido que la actividad del taller adquirió en cada escuela también fue producto de la negociación cotidiana entre los sujetos, modificándose y redefiniendo los acuerdos iniciales realizados entre la ONG y los directivos. Para los niños, que al comienzo decían que “*en la escuela no se juega*”, los talleres se erigieron en espacios vinculados al disfrute del juego genuino (que es por definición autotélico). Para los talleristas pasaron de ser un dispositivo pensado para promover el aprendizaje de los niños en tanto que sujetos activos; a ser también espacios en los que promover vínculos docentes-niños y/o niños-niños, competencias de ayuda mutua (andamiaje) entre adultos y/o niños, procesos de continuidad entre distintos espacios y actividades escolares, autonomía, participación infantil y estrategias de enseñanza lúdica. Para algunos docentes los talleres fueron significados como “hora libre”, en la que hacer otras actividades fuera del aula. Para otros, se erigieron en un espacio donde “*enseñar de otra manera*” o enriquecer como enseñantes el juego de sus alumnos/as, e incluso en un espacio de aprendizaje de estrategias lúdicas para su rol de enseñantes.

Así, las *contradicciones* entre la lógica de funcionamiento escolar y la propuesta por los talleres, y la *negociación del sentido de la actividad* entre los diferentes sujetos participantes (Engeström, Mietinen y Punamaki, 1999); constituyeron los motores desde los que se definieron los talleres como sistema de actividad al interior del contexto escolar.

En una de las escuelas se organizaron “talleres abiertos” a los que se invitó a las familias. Allí los niños enseñaron a sus familiares cómo utilizar los juegos, ejerciendo un rol protagónico construido en el espacio del taller y diferente al tradicional “oficio de alumno” (Perrenoud, 1999) ligado al rol de receptor pasivo. Los docentes valoraron positivamente la oportunidad de un encuentro con las familias marcado por el disfrute y la puesta en escena de los saberes de cada sujeto, diferente a la “reunión de padres” tradicional, marcada por la transmisión de información unilineal desde la escuela hacia las familias.

El taller de juego fue sostenido por la ONG durante tres años consecutivos (2007 a 2010). Una vez retirados los talleristas se observó que, si bien las docentes no implementaban el taller en tanto que sistema de actividad diferenciado, el uso del juego allí propuesto y la utilización de los artefactos mediadores permanecieron presentes en las escuelas como “objeto fugitivo” (Engeström, 2008); tanto en las aulas como en otros espacios escolares (particularmente la biblioteca y el patio de recreo). En ocasiones, se observó que los momentos de juego eran organizados de forma autónoma por los propios niños.

La cognición distribuida en los formatos pedagógicos analizados.

B. Rogoff (1997) distingue tres planos mutuamente constituyentes en los que se organiza la actividad sociocultural: el aprendizaje[iv], la participación guiada y la apropiación participativa. Su análisis permite “la aplicación de focos distintos sobre la misma actividad” (p.113).

El plano del *aprendizaje* hace foco en la actividad comunitaria, donde los sujetos participan colaborativamente en la resolución de una tarea culturalmente organizada y propositiva. Propone visibilizar aspectos que usualmente son dados por obvios. Hacer foco en este plano lleva a considerar la inclusión de los formatos analizados en el dispositivo escolar, los propósitos que persiguieron, en qué forma dichos propósitos fueron acordados entre los actores participantes, las contradicciones, continuidades y discontinuidades entre la lógica escolar y la que proponía cada uno de estos formatos.

La *participación guiada* alude al plano interpersonal y hace foco en las interacciones entre los sujetos, y entre ellos y su comunidad. En

este plano se dan entre los sujetos la comunicación y la coordinación deliberada, pero no siempre armoniosa, en función de objetivos compartidos o “en negociación”, y a través de acciones que no son necesariamente simétricas ni conjuntas. El análisis de este plano nos lleva a prestar atención a las relaciones entre talleristas y docentes, docentes de teatro y demás docentes, adultos y niños/as, familias y escuelas, todos ellos y los artefactos mediadores utilizados... y a observar las construcciones de sentido y los propósitos colaborativamente renegociados y construidos por la participación en el sistema de actividad del teatro o del juego, situados en el contexto escolar.

La *apropiación participativa* refiere “al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación” (Rogoff, op. cit.: 119). Propone superar las miradas dualistas sujeto - contexto, señalando la interdependencia de “los niños y sus compañeros sociales”, quienes asumen “papeles activos y dinámicamente cambiantes” (pp. 119-120). Desde este foco vemos que la actividad mediada posee una capacidad transformadora tanto de la acción como de la mente del sujeto que en ella toma parte. Permite pasar de concebir al aprendizaje como un proceso de “transmisión de conocimiento por parte de otros” o como “la propia adquisición o descubrimiento de conocimiento”, a concebirlo como “transformación de la participación” (Rogoff, op. cit.: 209).

Cole y Engeström (op. cit.) proponen que la cognición está distribuida no solo en el mundo social (con sus reglas, roles, división del trabajo, etc.) sino también en el tiempo: “el enfoque histórico-cultural de la cognición, basado en la actividad, lleva a pensar en su distribución entre las personas, los artefactos culturales y el tiempo” (p. 47). En ese sentido, ha sido enriquecedor estudiar no solamente los modos de funcionamiento propios de estos formatos y sus continuidades y discontinuidades con el contexto escolar; sino también los modos en que trascendieron sus “fronteras” al constituirse como sistemas de actividad a lo largo del tiempo y/o permanecer algunos de sus componentes como “objeto fugitivo” presente en el plano de la continuidad relativa de la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2010).

A modo de cierre y de posibles aperturas

Desde el enfoque propuesto y a partir de los sistemas de actividad abordados, en tanto que escenarios educativos que incluyen la dimensión lúdica y teatral, podemos reafirmar que la situación no opera como un elemento más entre otros sino que tanto el desarrollo como el aprendizaje humanos son siempre situados (Cole y Engeström, 2001; Lave, 1991; Tharp y Gallimore, 1998).

El análisis de los formatos “clase de teatro” y “taller de juego” refiere transformaciones en la participación de todos los sujetos implicados. De particular interés es el tipo de participación protagónica de los niños, quienes asumen junto a los adultos la responsabilidad por el desarrollo de la tarea propuesta en función de los objetivos colectivamente acordados. Pero también la forma en que los adultos redefinen su rol de “transmisores” a otro de “guías” y “compañeros de tarea”.

Hemos destacado las tensiones entre la lógica de funcionamiento escolar y la propuesta por estos formatos, más cercana al alojamiento de la diversidad y de la condición distribuida propia de la cognición humana. Ello nos interpela a seguir explorando nuevos sentidos para pensar la relación entre educación escolar y desarrollo humano. Revalorizamos las potencialidades de estos espacios y la potencialidad que revisten los entramados que conforman para recrearse en futuras experiencias.

NOTAS

[i] Las Tesis de Maestría en Psicología Educacional “*Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar. El caso de los talleres de juego en el aula*”, de la Mg. Carola Arrúe; y “*Estudio descriptivo de los sistemas de actividad propuestos en experiencias escolares que incluyen la dimensión artística en instituciones primarias públicas*” de la Lic. Mariela Regatky, ambas dirigidas por la Prof. Nora E. Elichiry.

[ii] El estudio se realizó en escuelas públicas de jornada completa de la CABA. Algunas de ellas contaban con el Programa “Teatro escolar”; otras pertenecían a la modalidad “Intensificada en artes”.

[iii] La Asociación Civil El Arca. Ver www.earca.org.ar

[iv] La traductora señala que aquí el término aprendizaje, con el que tradujo del original en inglés el concepto de “*Apprenticeship*” se refiere al aprendizaje práctico, donde los novatos participan de la resolución de una tarea que no dominan junto a los expertos y como parte de una comunidad. Esta participación, como la que se da, por ejemplo, en actividades artesanales, constituye (y redundante en) su aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2007) Infancia e historia. Bs As: Adriana Hidalgo.
- Arrúe, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En: N. E. Elichiry (comp.) *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional* (pp. 89-109) Buenos Aires: JVE.
- Baquero, R. (2001) La Educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año IV, Nro. 9, (pp. 71-85) Rosario.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En busca de una unidad de análisis para el aprendizaje escolar. En: Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes. N° 2. Buenos Aires: UTE / CTERA.
- Bruner, J. (1986) Realidad mental y mundos posibles. Bs As: Gedisa.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74) Buenos Aires: Amorrortu. (Original en inglés: 1993)
- Elichiry, N.E. (2004) Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional* (pp. 15-26) Bs As: Manantial.
- Elichiry, N.E. (2007) Aprendizaje y contextos de práctica: Introducción. En D. Aisenso, J. A. Castorina, N. E. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson (comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 101-104) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Elichiry, N.E. (2009) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano. En N. E. Elichiry (comp.) *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional* (pp. 13-24) Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N.E. (2010) El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* (pp. 15-24) Buenos Aires: Manantial.
- Engeström, Y., Miettinen, R.-L. y Punamaki, R. (1999) *Perspectives on Activity Theory. Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008) The future of activity theory: a rough draft. Conferencia presentada en el Congreso ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) San Diego, 8 al 13 de septiembre de 2008.
- Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En: S. Chaiklin y J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. (pp. 15-46) Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Moll, L.C. (2000) Inspired by Vigotsky. Ethnographic experiments in education. En: C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press.
- Nickerson, R.S. (2001) Algunas reflexiones acerca de la distribución de la cognición. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas* (pp. 291) Op. cit.
- Pea, R.D. (2001) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas...* (pp. 75) Op. cit.
- Perrenoud, P. (1999) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Nora E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (op. cit) (pp. 25 a 40)
- Rogoff, B. (1994) Developing understanding of the idea of Community of Learners. En: *Revista Mind, Culture and Activity*. Vol. 1, N° 4, Otoño de 1994 (pp. 209-229) University of California. San Diego. USA.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 120-128) Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Salomon, G. (2001) Introducción. En: Gavriel Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas...* (pp. 11-22) Op. cit.
- Spravkin, M. (2006) La construcción de la Mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte. En S. Alderoqui (comp.) *Museos y Escuelas: socios para educar* (pp. 243-262) Buenos Aires: Paidós.
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1998) A Theory of teaching as assisted performance. In: P.Light and D. Faulkner, Eds. *Learning Relationships in the Classroom*. Ch. 5. London: Routledge.
- Tejerina Lobo, I. (2006) El juego dramático en la educación primaria. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50 (2009) pp. 23-39.
- Vain, P. (2003) Los rituales escolares y las prácticas educativas. En N. E. Elichiry (comp.) *Discusiones actuales en psicología educacional*, (pp. 67-93), Buenos Aires: JVE.
- Vega, R. (2011) *Teatro y alfabetización en valores*, Bs As: Ciccus.
- Vigotsky, L. (2003) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.