

Materia

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Ricardo Baquero
Flavia Terigi



Índice

I. Introducción	3
II. Los recortes de los saberes específicos del campo y sus posibles abordajes en el marco del debate actual	4
Apartado I. Introducción	5
Primer tema: Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?	5
Apartado II. Sujeto y desarrollo	5
Segundo tema: Sujeto y desarrollo: ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?	6
Apartado III. Sujeto y escuela	6
Tercer tema: Sujeto y aprendizaje escolar: ¿qué es aprender en la escuela?	7
Cuarto tema: El sujeto de la educación como sujeto colectivo	7
Nota final	8
III. Selección de contenidos y temáticas	8
Apartado I. Introducción	8
Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?	8
Apartado II. Sujeto y desarrollo	8
Sujeto y desarrollo: ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?	8
Apartado III. Sujeto y escuela	9
Sujeto y aprendizaje escolar: ¿qué es aprender en la escuela?	9
El sujeto de la educación como sujeto colectivo	9
Anexo I	
Selección bibliográfica comentada	11
1. Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?	11
2. Sujeto y desarrollo: ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?	12
Textos generales	12
- Adicional para profesores	13
Textos referidos a la psicología genética	14
- Adicional para profesores sobre aspectos básicos de la teoría, y en relación con aprendizaje y aplicacionismo	15
Textos referidos a la teoría socio-histórica	17
- Adicional para profesores sobre aspectos básicos de la teoría, y en relación con aprendizaje y aplicacionismo	17
Textos referidos al psicoanálisis y los procesos de constitución subjetiva	19
3. Sujeto y aprendizaje escolar: ¿qué es aprender en la escuela?	21
4. El sujeto de la educación como sujeto colectivo	22
- Bibliografía ampliatoria para profesores	24
- Tema adicional para profesores: sobre el status del conocimiento psicológico en educación	25
Anexo II	
Consideraciones referidas a posibles trabajos de campo para el trayecto de construcción de las prácticas docentes	27

Este documento se refiere a la unidad curricular "Los sujetos de la educación" del Trayecto de Formación General de la formación inicial de maestros y profesores en la Ciudad de Buenos Aires. Abre con una introducción donde se explicita el sentido que para la formación docente asume esta unidad curricular; sigue con un apartado con consideraciones relativas al campo de saberes específicos; y presenta una propuesta de selección de contenidos y temáticas que se consideran relevantes para orientar la elaboración de las futuras propuestas formativas. El documento contiene dos anexos: una selección bibliográfica comentada con obras de valor referencial para la discusión de los formadores y para la formación de los futuros maestros y profesores; y consideraciones referidas a posibles trabajos de campo para el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes.

I. INTRODUCCIÓN

La temática de los sujetos de la educación se ha revelado históricamente como un capítulo destacado de la formación inicial de maestros y profesores. Como es sabido, durante muchos años la Psicología Evolutiva ha sido el principal referente disciplinario para el tratamiento de esta temática, resuelta en principio a través de la presentación de las secuencias de desarrollo evolutivo que informaban las diversas corrientes psicológicas en relación con sus respectivas investigaciones. Así, los estadios piagetianos, las siete edades del hombre, las fases de desarrollo de la sexualidad se convirtieron en contenidos de la formación inicial, bajo la expectativa de que un mejor conocimiento de las características naturales de los sujetos podría alimentar la formulación de propuestas pedagógicas adecuadas al desarrollo infantil y adolescente.

En el terreno de la formación inicial, la Psicología Evolutiva, la Psicología Educacional y la Didáctica compartieron durante muchos años una visión naturalista del sujeto: éste se caracterizaba descriptivamente con las investigaciones de la Psicología Evolutiva; la Psicología Educacional aportaba los modelos de aprendizaje espontáneo y sus modificaciones en cada etapa del desarrollo; y la Didáctica sobre estas bases y de modo casi derivativo, establecía los métodos más adecuados o, en su defecto, los principios más generales, para la empresa de incidir sobre el desarrollo por medio de la enseñanza y de diseñar una propuesta educativa "en línea" con el desarrollo natural.

Ahora bien, este modo de plantear las relaciones entre Psicología del Desarrollo, Psicología Educacional y Didáctica, se ha apoyado en el esfuerzo de la Psicología del Desarrollo por ocuparse del sujeto real, natural, ése que es de cierto modo independientemente de los procesos de escolarización, conociendo bien al cual se esperaba mejorar la adecuación de las intervenciones educativas. El enriquecimiento teórico e investigativo que ha tenido lugar en las últimas décadas, gracias entre otros a los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, ha generado procesos de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. Muchos de estos procesos de revisión han devenido en cambios en los programas que los formadores de docentes han diseñado para la formación inicial. La coyuntura presente de discusión de los contenidos del trayecto de la formación general invita a trasladar esta revisión a los planes de estudio y a considerar nuevos aportes en la formulación de la formación que cabe ofrecer a los futuros maestros y profesores en

torno a la problemática de los sujetos. Este documento se propone trabajar en este sentido. Para ello, es necesario señalar dos problemas del enfoque tradicional sobre la problemática de los sujetos:

1. Su fuerte identificación con la mirada evolutiva, que genera varias formas de reduccionismo que estamos, en estos momentos, en condiciones de detectar y comenzar a remover: reducción de la infancia culturalmente producida a una supuesta niñez natural, con desconocimiento del papel de la cultura en la producción de formas específicas de subjetividad; reducción del alumno al niño y al adolescente "extraescolares", conociendo mejor los cuales podríamos diseñar mejores formas de educación; reducción del aprendizaje escolar a las formas cotidianas de aprendizaje, desatendiéndose por tanto la especificidad del aprendizaje que tiene lugar en la escuela.

2. Su pretensión aplicacionista, en relación con la cual se ha alentado la posibilidad de fundar "científicamente" las pedagogías y formas de enseñanza concretas en el basamento que proveería la psicología. Son ejemplos, en este terreno, las tentativas de fundar la secuenciación de contenidos en el conocimiento del desarrollo de la inteligencia que proveía la teoría psicogenética, así como los más recientes intentos de fundamentar la llamada enseñanza tradicional en conceptos de la teoría socio-histórica.

Las reflexiones en torno a estos dos problemas han promovido una reconsideración del campo de saberes específicos que deberían referenciar el tratamiento de la problemática de los sujetos de la educación. En una mirada que toma a éstos como foco de análisis, el campo de saberes se amplía para incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas, los trabajos recientes en torno a los procesos de comunicación en sala de clases, y un número importante de estudios que proponen poner de relieve la peculiaridad de las demandas y los procesos cognitivos que tienen lugar en la escuela. No se trata de añadir a los planteos psicoevolutivos tradicionales otras perspectivas disciplinarias, sino de proponer una conceptualización del problema que procura atender esta unidad curricular "Los sujetos de la educación" y de privilegiar los enfoques teóricos y aportes investigativos que estén en condiciones de responder al sentido de aquella conceptualización. Tampoco se trata de descartar todo lo que sabemos acerca de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, sino de evitar naturalizar el sujeto que produce ese saber, y de considerar por tanto en el análisis el papel que cumplen las psicologías del desarrollo en la producción de prácticas culturales en general y pedagógicas en particular.

II. LOS RECORTES DE LOS SABERES ESPECÍFICOS DEL CAMPO Y SUS POSIBLES ABORDAJES EN EL MARCO DEL DEBATE ACTUAL

El resultado del trabajo realizado en función de las consideraciones precedentes es la siguiente propuesta temática, que se presenta con la intención de que colabore con los formadores de maestros y profesores en su propia reconsideración del campo de saberes y para orientar la formulación de propuestas formativas de grado. Los temas se han organizado en tres apartados que ordenan la discusión o el tratamiento de los temas propuestos; cada uno de los tres apartados ha sido formulado atendiendo a un criterio priorizado en la conceptualización del problema de los sujetos de la educación.

Apartado I. Introducción

En este apartado se pretende encuadrar la conceptualización acerca de los sujetos de la educación. Este encuadre da lugar a la propuesta de un primer tema para considerar como temática relevante para la formación: la conceptualización de la categoría alumno en el marco de los debates contemporáneos acerca de la categoría de sujeto y en el contexto presente de reflexión sobre el papel productivo del dispositivo escolar en relación con formas específicas de subjetividad.

Primer tema. Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?

La discusión sobre los sujetos de la educación debiera contextualizarse, en primer lugar, al menos en términos generales, en la discusión contemporánea acerca de los límites de la categoría de sujeto del pensamiento moderno. Esto permitirá advertir luego los sesgos presentes en nuestras concepciones actuales acerca del sujeto; no sólo en los que ha propuesto tradicionalmente la Psicología Evolutiva sino, más en general, en los lugares desde los cuales estamos pensando su crítica, tan impregnados de tradición y de poder como aquello que es objeto de análisis. Las discusiones sobre esta categoría en particular y sobre el pensamiento moderno en general estarán presentes en otras instancias de la formación general (sobre todo en Pedagogía), pero su abordaje se considera necesario en esta unidad curricular para poder problematizar la producción cultural de la subjetividad y para analizar el papel de los procesos de escolarización en tal producción.

Como consecuencia de este primer criterio, se propone comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Se propone analizar como cuestión paradigmática el problema de la constitución de la infancia moderna, que presentará un importante vínculo con el surgimiento de la psicología evolutiva y las miradas que en muchos casos han naturalizado el desarrollo infantil. En relación con los resultados de estos análisis, se propone como una hipótesis de trabajo –que permite analizar los temas y el enfoque propuesto– la figura del desarrollo y constitución subjetiva desde la perspectiva de una apropiación mutua de sujeto y cultura.

Apartado II. Sujeto y desarrollo

En segundo lugar, se propone abordar específicamente la problemática de los sujetos de la educación desde una perspectiva psicológica pero que escape a los sesgos reduccionista o aplicacionista. Esta perspectiva psicológica que se propone está atenta a los problemas particulares que plantean los procesos de constitución y desarrollo subjetivo en los contextos educativos, particularmente el escolar, procurando ofrecer explicaciones e interpretaciones de los fenómenos educativos que eludan la mirada naturalizada apuntada antes. Por los problemas particulares que procura analizar, esta perspectiva psicológica está atenta también a su complementación necesaria con otras perspectivas disciplinares, como las sociológicas, antropológicas, etcétera.

Dentro de la perspectiva psicológica, por su parte, se han adoptado ciertos enfoques y recortes que se consideran de relevancia dado el estado del arte actual. Esto implicó dos recortes importantes: el tratamiento de la cuestión del desarrollo y la constitución subjetiva y, por otra parte, la característica de estos procesos en relación con las demandas y formas de organización del trabajo escolar. El pri-

mero de estos recortes constituye el segundo tema que se propone para considerar como asunto relevante para la formación.

Segundo tema. Sujeto y desarrollo: ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?

Dentro del abordaje de los procesos de desarrollo se persiguen dos cuestiones:

- Comprender el posicionamiento y el sentido de los abordajes evolutivos en vinculación con las prácticas de escolarización de la modernidad, advirtiendo el componente normativo, muchas veces velado o impensado, que portan los modelos del desarrollo clásicos con sus efectos diversos en el discurso y las prácticas educativos. Esto implica recuperar una visión crítica sobre la propia categoría de desarrollo y contemplar la perspectiva psicoanalítica como una concepción crítica a la noción de sujeto moderna.
- Revisar la agenda actual de la psicología del desarrollo dando énfasis a aquellos problemas y modelos que poseen un impacto significativo en sus implicaciones educativas o en la expresión o la producción de modelos paradigmáticos sobre el desarrollo.

Luego de abordar los problemas particulares con respecto al desarrollo y constitución subjetiva desde la perspectiva psicoanalítica, se propone trabajar sobre una matriz conceptual que permita, dentro de los límites de una formación inicial, un análisis de diversos problemas cruciales para la psicología del desarrollo y educacional según el estado del arte actual. Estos problemas son los siguientes:

- El problema de la definición de unidades de análisis en el abordaje del desarrollo.
- El problema de la especificidad y la generalidad de dominios en el desarrollo. La noción de estadio y su crítica.
- El problema de las competencias de partida. Constructivismo e innatismo.
- Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El problema de la continuidad o discontinuidad de los procesos de construcción cognitiva en situaciones no escolares y en los contextos de enseñanza.
- La dirección del desarrollo. El problema de las jerarquías genéticas y la dirección del desarrollo subjetivo.

Esta matriz de categorías y problemas permitiría una entrada a las teorías y perspectivas centrales en psicología del desarrollo orientada a la delimitación de relaciones con la cuestión educativa y las diversas concepciones presentes sobre el desarrollo y el aprendizaje.

Apartado III. Sujeto y escuela

Siguiendo la línea de análisis de la relación entre las concepciones sobre desarrollo y aprendizaje y la problemática educativa, en este apartado se procura recuperar parte de las categorías y problemas del apartado anterior en tanto resultan de utilidad para abordar las cuestiones del aprendizaje escolar. Este énfasis da lugar a la propuesta de otros dos temas que se proponen para considerar como asuntos relevantes para la formación.

Tercer tema. Sujeto y aprendizaje escolar: ¿qué es aprender en la escuela?

Este tema propone abordar el desarrollo y constitución subjetiva situándolos dentro de una perspectiva psico-educativa, abordando las particularidades del contexto escolar y sus efectos sobre el desarrollo subjetivo. Un eje lo constituye aquí el análisis de las particularidades de la organización escolar de los aprendizajes, intentando recuperar su comprensión como procesos de apropiación recíproca y asimétrica. Dentro de estas características se propone trabajar centralmente sobre:

- el problema de la delimitación de unidades de análisis para la comprensión y la intervención sobre el aprendizaje escolar,
- las modalidades y demandas cognitivas del trabajo escolar en su continuidad y discontinuidad con las formas de conocimiento extra-muros,
- la diversidad de problemas que presenta el aprendizaje escolar desde el punto de vista de la motivación y su transferencia posible entre dominios o ámbitos.

Este tema permite ponderar elementos específicos de las situaciones escolares que concretan la idea de abordar el problema subjetivo en relación estrecha con esos elementos.

Cuarto tema. El sujeto de la educación como sujeto colectivo

Este último tema intenta ampliar la caracterización del espacio escolar como situación o escenario de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos. La comprensión del carácter colectivo o poblacional que toma la organización del trabajo escolar se considera crítica para ponderar los efectos de la escolarización sobre el desarrollo. Por tal motivo se propone precisar aquí la noción de apropiación como una categoría que permite comprender los procesos de desarrollo culturalmente sesgados.

Particularmente se propone analizar las particularidades que plantea el grupo de clase como colectivo, con formas de agrupamiento, organización e interacción particulares que posicionan a los sujetos en prácticas discursivas específicas. Dentro del complejo sistema de interacciones que se producen, importa destacar aquellas interacciones docente-alumnos y entre pares, que se supone concretan estos procesos de apropiación recíproca y ponen dirección a los procesos de cambio cognitivo.

A su vez, el carácter colectivo de la organización escolar explica la ponderación de capacidades y rendimientos comparados que la escuela produce sobre los alumnos. Esta doble perspectiva, la de la organización del trabajo escolar –y por ende la de sus aprendizajes–, más la de las modalidades de interacción, se vinculan estrechamente con el problema de la diversidad del desarrollo subjetivo y el problemático tratamiento que la escuela le otorga.

Se propone ilustrar el problema a través del análisis del fracaso escolar masivo y los modelos usuales en su abordaje. En el contexto de la extensión de la escuela masiva, los diagnósticos sobre el fracaso, revestidos de la legitimidad que otorga el discurso científico y convalidados por el sentido común, han sido realizados desde categorías construidas por el discurso psicoeducativo. De esta manera se recupera uno de los ejes centrales relativo al uso normativo de los modelos psicológicos portando en forma velada una mirada naturalizada de los procesos de aprendizaje escolar y criterios estrechos u opinables acerca de la normalidad o la presunción de anormalidad de los sujetos. Este análisis constituye además una entrada al problema, transversal a la formación general, de la aten-

ción a la diversidad en la escuela. La unidad curricular "Los sujetos de la educación" tiene, por su enfoque, una posibilidad privilegiada de revisar la mirada homogeneizadora de la escuela, con su carga de desconocimiento de la diversidad y sus causas, relacionada muchas veces con minorías culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas y su inclusión en el sistema educativo, pero también con una visión de infancia normal y de desempeño escolar deseable.

NOTA FINAL

Mediante este recorrido se ha presentado una matriz conceptual que se considera útil para la conceptualización de los sujetos de la educación y para la comprensión más específica del problema del sujeto en los diversos niveles del sistema educativo. En las unidades curriculares correspondientes, se retomará esta matriz conceptual y se propondrá el tratamiento de problemáticas más específicas, entre ellas la de las características culturales actuales de los sujetos escolarizados o no escolarizados

III. SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y TEMÁTICAS (QUE ORIENTEN LA ELABORACIÓN DE LAS FUTURAS PROPUESTAS FORMATIVAS)

Apartado I. Introducción

1. Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?

- El problema del sujeto en el pensamiento moderno. Las prácticas culturales y la producción de subjetividad.
- Diversidad natural y cultural. La educación y la sensibilidad a la diferencia. La práctica escolar como práctica normalizadora. La cuestión de la infancia moderna. Del niño al alumno. La escuela como dispositivo y el alumno como posición subjetiva. El trabajo escolar y el oficio de alumno.

Apartado II. Sujeto y desarrollo

2. Sujeto y desarrollo: ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?

- La mirada psicológica y los procesos de constitución subjetiva. El problema de la categoría de desarrollo. La matriz evolutiva. El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa. Diversas metáforas sobre el desarrollo.

2.1 El psicoanálisis y los procesos de constitución subjetiva

- La noción de sujeto en la perspectiva psicoanalítica. El problema del inconsciente. La noción de pulsión de muerte y la crisis de la perspectiva moderna sobre la subjetividad.

- Desarrollos de la perspectiva psicoanalítica. De las fases de evolución psicosexual a la crítica al concepto de desarrollo.

2.2 La psicología del desarrollo y su sujeto

- Algunos modelos y categorías relevantes en educación para abordar el desarrollo subjetivo.

- El problema de las unidades de análisis. La acción subjetiva o el funcionamiento intersubjetivo como unidades de análisis de los procesos de desarrollo. Las tradiciones piagetiana y vigotskiana. Equilibración e interiorización como procesos nodales para la comprensión del desarrollo. Proyecciones actuales.
- El problema de la especificidad y la generalidad de dominios en el desarrollo. La noción de estadio y su crítica. La posición piagetiana y las posiciones cognitivas actuales. Los procesos de equilibración y el problema de la especificidad de dominios. Constructivismo e innatismo.
- Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo ausente: aprendizaje sin desarrollo en la tradición conductista. El desarrollo presente: el problema de los factores del desarrollo. El problema de la continuidad o discontinuidad de los procesos de construcción cognitiva en situaciones espontáneas y en los contextos de enseñanza. La tradición piagetiana y las posiciones contextualistas.
- La dirección del desarrollo. El problema de las jerarquías genéticas y la dirección del desarrollo subjetivo.

Apartado III. Sujeto y escuela

3. Sujeto y aprendizaje escolar: ¿qué es aprender en la escuela?

- El problema de las unidades de análisis en el abordaje del aprendizaje escolar. El sujeto situado.
- El problema de la continuidad y la discontinuidad en los procesos de construcción cognitiva. Conocimiento cotidiano y conocimiento escolar. La demanda cognitiva del trabajo escolar. Descontextualización y artificialidad.
- Motivación y transferencia en el aprendizaje escolar.

4. El sujeto de la educación como sujeto colectivo

- El problema de la dirección del cambio cognitivo y la apropiación recíproca.
- Discurso, interacciones en clase y aprendizaje.
- Las interacciones docente-alumno y entre pares.
- La ficción de la homogeneidad: de los alumnos, los grupos y las prácticas pedagógicas. Las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno. Algunas notas sobre el fracaso escolar masivo.

1. Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?

BAQUERO, Ricardo y TERIGI, Flavia (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En *Apuntes pedagógicos*, número 2. Revista de la CTERA.

Este texto ofrece una descripción de la naturaleza histórica y política de los procesos de escolarización masiva en la modernidad. Enfatiza el carácter histórico y, por lo tanto contingente, del formato adoptado para la producción de conocimientos y cursos específicos del desarrollo de los sujetos. Analiza algunas características que usualmente se describen como idiosincrásicas a la producción escolar, como el hecho de promover formas de uso del lenguaje o del conocimiento "descontextualizadas" o "artificiales". Finalmente se ponderan algunas unidades de análisis propuestas en psicología educacional y didáctica para el abordaje del aprendizaje escolar y se intenta presentar la categoría de actividad como una unidad de análisis útil para la comprensión de los procesos de aprendizaje escolar.

CABRUJA, Teresa (1998). "Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad". En BESALÚ, Xavier y otros (comps.) (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Por tratarse de un tema en pleno desarrollo en el debate contemporáneo, es difícil encontrar un texto principal sobre la cuestión de la diversidad. El artículo de Teresa Cabruja tiene, a nuestro entender, una serie de virtudes que hacen recomendable su lectura. En principio, propone una perspectiva de análisis crítica de las relaciones interculturales, que se hace cargo del giro lingüístico que han producido las ciencias sociales en los últimos lustros, en el sentido de desenmascarar cualquier intento, argumento, demostración o hipótesis de un carácter esencialmente naturalizado de cualquier identidad a la que pueda referirse, sea ésta de género, raza, "o lo que sea". En segundo lugar, propone un análisis del papel de los discursos de orden científico en la operación de definir identidades, y destaca el papel de la educación en la transmisión de esos discursos y sus prácticas asociadas (cabe señalar que dedica párrafos al papel específico de la psicología en este proceso). En tercer lugar, alerta sobre los peligros de un discurso no advertido sobre la "educación en la diferencia", que puede convertirse en arma de doble filo al implicar la especificidad natural de cada grupo humano.

LARROSA, Jorge (1995). "Tecnologías del Yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En LARROSA, Jorge (ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, de la Piqueta. Parágrafo: "La contingencia de la experiencia de sí" (págs. 264-273).

El autor describe el carácter histórico y crítico de la noción de sujeto o persona entendida,

particularmente, como una forma de relación reflexiva consigo mismo, que cobra especial relevancia en la filosofía moderna. Muestra su relación con la noción misma de humanidad, en tanto la relación reflexiva nos distinguiría de lo animal y con las concepciones más o menos explícitas de normalidad, ya que las formas de reflexividad y dominio de sí pueden guardar características que se juzguen deseables o no.

Describe cómo estas modalidades de relación consigo mismo son contingentes, es decir, relativas a los contextos culturales en los que se produce. El autor presenta sintéticamente, luego, la noción de experiencia de sí de M. Foucault, quien de una manera más radical no sólo considera históricas y contingentes las modalidades adoptadas por la experiencia de sí, si no la misma experiencia de sí, como dominio. Esta experiencia de sí sería el resultado de procesos de constitución subjetiva, efecto de prácticas, por ejemplo, como las de crianza, la educación o las prácticas terapéuticas.

NARODOWSKI, Mariano (1994). Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna. Buenos Aires, Aique. Capítulo 1: "Un cuerpo para la institución escolar". Apartado "Infancia y pedagogía", págs. 23-33 y apartado "Infantilización y escolarización", págs. 53-60.

Este trabajo resulta fundamental para analizar la relación entre la constitución de la infancia y el proceso de escolarización. Se analiza el concepto de infancia normal ligado a la actividad escolar y el surgimiento del discurso psicoeducativo y pedagógico como formas de concebir la niñez y como fuente de normatividad para las escuelas en tanto ámbitos de permanencia de los niños. El autor muestra el múltiple juego ofrecido por la pedagogía: por un lado, proclama ser tributaria del concepto moderno de infancia; por otro, abstrae todas las características históricas de la niñez humana.

2. Sujeto y desarrollo: ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?

Textos generales

ROGOFF, Bárbara (1990). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós. Capítulos 2 y 3.

La autora, con una larga experiencia en investigaciones de tipo transcultural, intenta mostrar las particularidades que presenta la escuela como una manera culturalmente definida de organizar la producción del conocimiento. Presenta un análisis del tipo de conocimiento que valora y promueve la actividad escolar y permite, por lo mismo, acercarse a ella desde una visión que quiebre la mirada natural sobre los procesos escolares. El análisis de los efectos cognitivos que genera en los sujetos la participación en las actividades escolares resulta una síntesis clásicamente referida en los estudios sobre la materia.

WERSTCH, James (1998). "Un enfoque sociocultural de la acción mental". En CARRETERO, Mario (comp.) (1998). Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires, Aique.

El autor presenta aquí una síntesis del desarrollo que personalmente ha efectuado a partir de los trabajos de Lev Vigotsky y Mikhail Bakhtin. Analiza en particular nociones como las de funcionamiento interpsicológico, instrumentos de mediación, interiorización y, particularmente, la de "persona/s-actuando-con-instrumentos-mediacionales". Wertsch (como Rogoff) es uno de los autores reconocidos por la originalidad y la rigurosidad en el conocimiento de los problemas propios de los modelos de tipo contextualista por lo que se espera que la obra aporte a la comprensión de varias de las categorías supuestas en otros textos, así como una breve síntesis de ciertas nociones de Vigotsky.

Adicional para profesores

CHAPMAN, Michael (1988). "Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo". En Human Development 31: 92-106. Traducción de Flavia Terigi.

Este artículo analiza los cuestionamientos de que han sido objeto todas las teorías del desarrollo por la presencia de sesgos culturales en su formulación. Chapman sostiene que estas objeciones interpretan las teorías desde un modelo unidireccional y teleológico del desarrollo, y plantea que es posible una interpretación de las principales teorías objetadas (en particular, la psicología genética, pero también la socio-histórica) a partir de un modelo multidireccional y no teleológico.

Desde este modelo, el autor analiza la teoría piagetiana de la equilibración y encuentra que es en esencia no teleológica y potencialmente multidireccional. También propone que una manera de resolver una posición sociocentrista que se le ha adjudicado a la teoría de Piaget es distinguir lo esencial y lo no esencial de su teoría. A su juicio, la universalidad de los estadios entra en la segunda categoría, mientras que el proceso de equilibración es la cuestión central.

De acuerdo con el modelo multidireccional de desarrollo en contexto expuesto en este trabajo, los individuos nacen con múltiples potencialidades cognitivas que pueden realizarse sólo dentro de algún contexto socio-cultural. Algunos contextos pueden alentar el desarrollo en una dirección (por ejemplo, hacia formas superiores de conocimiento especulativo), y otros contextos pueden alentar el desarrollo en alguna otra dirección (por ejemplo, hacia formas superiores de conocimiento estético). En cualquier caso, la contextualidad del desarrollo no excluye su direccionalidad progresiva, pero parecería excluir modelos unidireccionales del progreso en el desarrollo.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1994). Más allá de la modularidad. Madrid, Alianza. Capítulo 1: "El desarrollo, tomado en serio".

La autora, una antigua investigadora de la Escuela de Ginebra que realizó desarrollos posteriores dentro de perspectivas cognitivas, propone un tratamiento original de las propuestas de la psicología de Fodor —en particular sus desarrollos sobre el carácter modular de la mente— y de

los desarrollos piagetianos. A través de la crítica a ambas posiciones insiste en la posibilidad de conciliar aspectos de las posiciones innatistas y constructivistas dominantes en psicología del desarrollo. A las posiciones innatistas a la Fodor reclamará mayor atención a los procesos epigenéticos –tal como los propuso Piaget– que marcan una interacción con el medio como factor decisivo en la constitución de procesos psicológicos y –según su propuesta– en su modularización progresiva –versus una definición innata en detalle como sostendría Fodor–. A las posiciones piagetianas les reclama mayor atención al carácter específico de dominio del desarrollo psicológico y la imposibilidad de describir a éste bajo la lógica de estadios generales que impliquen cambios de conjunto y simultáneos en los diversos dominios (como el lenguaje, los objetos físicos, las relaciones interpersonales, etc.). A su vez, reclama la necesidad de ponderar el carácter complejo de las competencias de partida del desarrollo humano, mucho más allá del puñado de esquemas reflejos y la asimilación como mecanismo funcional. En tal sentido, la autora pasa revista a los resultados de la investigación psicológica con neonatos y niños pequeños de las últimas dos décadas, una vez variado el paradigma de su investigación en relación con las investigaciones clásicas piagetianas. Por último, propone un modelo al que llama de redescrípción representacional, que procura explicar el desarrollo cognitivo como un proceso gradual y espontáneo de explicitación creciente de la información disponible y adquirida por el sujeto.....

Textos referidos a la Psicología Genética

DUCKWORTH, Eleanor (1981). "O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de 'aplicar a Piaget' ". En *Infancia y aprendizaje*, Monografías 2: "Piaget". Barcelona, 1981, págs. 163-76.

Este artículo analiza y define la posición posible de la psicología genética frente a la pregunta por las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y por las condiciones que hacen factible el cambio cognitivo como consecuencia de la experiencia. En un estilo que hace fluida la lectura, Duckworth hace referencias amplias a la polémica establecida entre la psicología americana del aprendizaje y la posición psicogenética. Un mérito del artículo es la inclusión de amplios reportes de investigaciones centrales para dilucidar aquella pregunta. Un mérito adicional es el haber dado una respuesta firme al dilema del título, que considera falso.

FERREIRO, Emilia (1995). Piaget. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Colección "Los hombres". Reimpresión del diario Página 12.

Es un trabajo introductorio a la obra de Jean Piaget, que tiene el mérito de haber sido producido como material de divulgación por una de las principales especialistas contemporáneas en Psicología Genética. Contiene datos biográficos sobre Jean Piaget relacionados cuidadosamente con aspectos centrales de su empresa epistemológica, y una referencia detallada a la bibliografía producida por el célebre epistemólogo suizo.

PIAGET, Jean (1981). "La teoría de Piaget". En *Infancia y aprendizaje*, Monografías 2: "Piaget". Barcelona, 1981, págs. 13-54.

A diferencia de Ferreiro (1995) este trabajo no es de introducción sino de compilación. Invitado a escribir un artículo sobre su propia teoría, Piaget elaboró este extenso material que resume los principales aspectos de su obra hasta la década del setenta. Sus intereses epistemológicos, las nociones fundamentales de la teoría (en especial, los aspectos funcionales y estructurales del conocimiento), la explicación propuesta sobre el desarrollo con la intervención de la equilibración o autorregulación como factor decisivo, las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, son resumidos por Piaget con la perspectiva de la obra desarrollada. No es un texto sencillo, pero es probablemente el único escrito relativamente breve del propio Piaget que condensa tantos asuntos relevantes.

VUYK, Rita (1984). *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget, 1965-1980*. Madrid, Alianza. Tomo I, capítulo 5: "Conceptos cruciales de la Epistemología de Piaget".

Hemos seleccionado un capítulo de un libro que es en su conjunto enteramente recomendable como aproximación rigurosa a la obra piagetiana. En aquél, se analiza la posición epistemológica de la teoría piagetiana, revisándose su constructivismo, su interaccionismo y su realismo crítico. Los aspectos estructurales y funcionales del conocimiento son tratados en una presentación que compendia los diversos desarrollos que produjo la Epistemología Genética a lo largo de su extensa historia. Los temas clásicos de la Psicología Genética son entonces presentados en este trabajo, que resulta una referencia importante por la rigurosidad con que trata los conceptos piagetianos, teniendo en cuenta que no es una teoría fácil de atrapar y que ha sido objeto de múltiples interpretaciones deformantes.

Adicional para profesores sobre aspectos básicos de la teoría, y en relación con aprendizaje y aplicacionismo

CASTORINA, José Antonio; SUSANA FERNÁNDEZ y ALICIA LENZI (1984). "La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje". En CASTORINA, José Antonio y otros (1984). *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ese artículo pasa revista a las investigaciones que se realizaron en el marco de la Psicología Genética en torno al problema del aprendizaje y sus relaciones con el desarrollo. Se destaca el surgimiento de la teoría genética del aprendizaje bajo inspiraciones epistemológicas, y no pedagógicas. Se propone una periodización en cuatro etapas del derrotero seguido por la tradición psicogenética en relación con el aprendizaje: una primera etapa destinada a discutir el empirismo como concepción epistemológica subyacente a la teoría contemporánea sobre el aprendizaje; una segunda etapa que procuraba responder a lo que se ha denominado "el problema americano" (la posibilidad de aprender la organización lógico-matemática apelando a los mecanismos de ejercitación y refuerzo propios de la psicología empirista; en otros términos, comprobar si es posible acelerar el cambio estructural); una tercera etapa abocada a determinar si es posi-

ble provocar una modificación del nivel estructural de los sujetos apelando a los mecanismos espontáneos del desarrollo intelectual (y ya no a los mecanismos de la psicología empirista); y una etapa más reciente, volcada a indagar el modo en que los aspectos funcionales del conocimiento se actualizan en situaciones concretas de resolución de tareas. Para cada etapa se reportan investigaciones específicas y se realiza una evaluación de conjunto de la tradición. El artículo contiene una extensa nota al pie que merece ser leída con cuidado porque constituye en sí misma un reporte interesante sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo en las investigaciones de la Escuela de Ginebra. -----

COLL, César (1983). "Las aportaciones de la Psicología a la educación: el caso de la Teoría Genética y los aprendizajes escolares". En COLL, César (comp.) (1983). *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI. -----

Aunque extenso, este artículo tiene dos méritos fundamentales. En primer lugar, pasa revista a la historia de las relaciones entre Psicología y Educación en este siglo, con particular énfasis en el análisis del papel de la Psicología Genética como una teoría que responde a intereses epistemológicos pero tuvo fuerte impacto en un ámbito diferente del original: el educativo. En segundo lugar, propone una exhaustiva revisión de los más diversos intentos de aplicación de la Psicología Genética al ámbito educativo, comprometiéndose con una evaluación de estos intentos relacionados con los diferentes aspectos del currículum: el planteamiento de objetivos educacionales, la selección y la secuenciación de contenidos, el diagnóstico intelectual de los alumnos, la inspiración de metodologías para el trabajo en el aula. -----

VUYK, Rita (1984). *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget, 1965-1980*. Madrid, Alianza. Tomo I, Capítulo 9: "Un modelo del desarrollo: la equilibración". -----

Si bien para los futuros docentes puede ser excesivo un análisis de la Teoría de la Equilibración producida en el marco de la Epistemología Genética, para los formadores, en tanto especialistas, resulta un tema insoslayable. La teoría de la equilibración reordenó el conjunto de la psicología piagetiana pero suele permanecer poco conocida. Hemos seleccionado un nuevo capítulo del libro de Vuyk que analiza con detalle esta teoría. Los ciclos de desequilibrio y reequilibración, el juego entre asimilación y acomodación, y entre afirmaciones y negaciones dentro del sistema cognitivo, las diversas formas de reacción ante el desequilibrio (reacciones no adaptativas, regulaciones, compensaciones), la dirección optimizadora de la equilibración, son analizados aquí con el rigor propio de toda la obra. El capítulo compromete, además, una evaluación del carácter descriptivo o explicativo de la teoría de la equilibración. Consideramos este capítulo una forma adecuada de introducirse en esta teoría y de anticipar la lectura del trabajo específico de Piaget sobre este tema, "La equilibración de las estructuras cognoscitivas, problema fundamental del desarrollo" (Siglo XXI, varias ediciones), que resulta de difícil abordaje sin algunas advertencias preliminares. -----

Textos referidos a la Teoría Socio-histórica

BAQUERO, Ricardo (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique. Capítulo 2, "Ideas centrales de la Teoría Socio-histórica", y Capítulo 4: "Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas".

Estos textos introducen dos cuestiones centrales en el tratamiento de las relaciones entre la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky y la cuestión educativa. En primer lugar, presentan una síntesis de las nociones centrales de la TSH como las del origen social de los procesos psicológicos de tipo superior, el papel central desempeñado por los instrumentos semióticos en su constitución y la necesidad de un abordaje genético en psicología. En segundo término, analizan en particular la relación establecida en la obra vigotskiana entre los procesos de escolarización y el desarrollo psicológico. Allí se aborda en particular el desarrollo de los denominados procesos psicológicos superiores de tipo "avanzado", ejemplificados por el desarrollo de conceptos científicos y la adquisición de la escritura.

VIGOTSKY, Lev (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Crítica Grijalbo. Capítulos IV, "Internalización de las funciones psicológicas superiores", y VI, "Interacción entre aprendizaje y desarrollo".

El primer texto de Vigotsky se trata de una divulgada presentación de un concepto clave de la psicología socio-histórica: los procesos de interiorización como origen de los procesos psicológicos superiores. La exposición de Vigotsky apunta a tratar la interiorización como una reconstrucción (en oposición a una mera copia) de operaciones psicológicas intersubjetivas en un plano intrasubjetivo mediante el uso de signos. El segundo texto es uno de los más divulgados de la obra vigotskiana. Allí presenta Vigotsky la categoría de Zona de Desarrollo Próximo y destaca la particular relación que se establece entre los procesos de aprendizaje en contextos de enseñanza y el desarrollo. Concluye que el aprendizaje resulta un momento interno y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizados.

Adicional para profesores sobre aspectos básicos de la teoría, y en relación con aprendizaje y aplicacionismo

BAQUERO, Ricardo (1998). "Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación". En BAQUERO, Ricardo y otros (1998). Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique.

Este texto procura mostrar algunas discusiones a las que dieron lugar las derivaciones educativas de la obra vigotskiana. Trata en particular algunas prescripciones paradójales que parecieron derivarse de la teoría socio-histórica, desde posiciones partidarias de pedagogías implícitas a las que tuvieron un decidido sesgo instruccional. Se enumeran también algunas apreciaciones críticas a ciertos usos educativos de la noción de andamiaje entendido como ilustración de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo.

MOLL, Luis (ed.) (1993). Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en la educación. Buenos Aires, Aique. "Introducción".

Este texto ofrece una descripción de las categorías centrales que animan la obra vigotskiana orientando el análisis de los procesos educativos. En tal sentido ofrece una perspectiva crítica a las derivaciones educativas inspiradas en parte en los desarrollos vigotskianos pero que colocaron un énfasis excesivo en la adquisición de habilidades elementales en lugar del desarrollo de procesos complejos. En la misma dirección, advierte sobre usos trivializados de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, sea por su aplicación al aprendizaje de habilidades elementales como por el énfasis colocado, al fin, en los procesos individuales de apropiación sin ponderar al funcionamiento intersubjetivo mismo como clave para la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento. En esa dirección el autor propone analizar la categoría de ZDP como la descripción de un sistema de interacción socialmente definido más que como la descripción de atributos o propiedades de los sujetos.

NEWMAN D., P. GRIFFIN y M. COLE (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid, Morata. Capítulo 4.

Este constituye un ejemplo significativo de los desarrollos "neovigotskianos". Los autores proponen un conjunto de categorías para analizar los procesos de cambio cognitivo en contextos educativos. En primer término analizan la categoría de ZDP y destacan las características asimétricas que presentan las interacciones en su seno así como la presencia de representaciones dispares con respecto a objeto y tareas que animan la actividad conjunta, por ejemplo, de una clase. Propondrán la categoría de apropiación, presente en la obra de Leontiev, como una categoría útil para la comprensión del desarrollo en términos de dominio creciente de herramientas culturales en virtud de la participación de los sujetos en actividades específicas. Tales procesos de apropiación mutua y asimétrica definirán el curso o la dirección del desarrollo o cambio cognitivo, sesgado por los objetivos y metas propuestas por la cultura. Los autores insisten en la existencia de múltiples representaciones en el funcionamiento intersubjetivo que es necesario ponderar en el análisis de las situaciones de enseñanza.

RIVIERE, Ángel (1988). La psicología de Vigotsky. Madrid, Aprendizaje Visor. Capítulos 5, "La actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis de la Psicología de las funciones superiores", y 12, "Pensamiento y habla: la concepción semiótica y la génesis, estructura y función del lenguaje interno".

El autor muestra, en primer término, la fertilidad de ponderar los procesos de interacción social y actividad instrumental como unidades de análisis de los procesos psicológicos de tipo superior, es decir específicamente humanos. Tal especificidad se muestra, posee relación con los procesos de trabajo que en la tradición marxista, y en particular en la obra de Engels, eran concebidos como los procesos responsables de la hominización. Se especifica, a su vez, el tratamiento particular que otorgará Vigotsky a los signos como herramientas para el funcionamiento intersubjetivo. En segundo término, el autor sintetiza las tesis centrales de la obra

Pensamiento y lenguaje de Vigotsky. En particular se analiza el problema del desarrollo del significado de las palabras y las particularidades del estudio del habla egocéntrica como precursor genético del habla interior. -----

VIGOTSKY, Lev (1986). "El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia". En Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, La Pléyade. -----

Este largo texto de Vigotsky constituye, además de un capítulo de su obra central Pensamiento y lenguaje, un escrito monográfico en sí mismo, donde aborda el problema del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia en su estrecha relación con los procesos de escolarización. En el escrito Vigotsky describe el complejo juego de interacciones que se establece entre el desarrollo de conceptos cotidianos y científicos y propone una serie de analogías del desarrollo de estos últimos con la adquisición de la escritura a partir del habla o la adquisición de una segunda lengua a partir de la lengua materna. En este capítulo se encuentra, a su vez, un tratamiento de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo otorgándosele el carácter de una ley del desarrollo ontogenético. -----

WERTSCH, James (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós. Capítulo 2. -----

El autor, uno de los estudiosos más sistemáticos y profundos de la obra vigotskiana, presenta el método de abordaje del desarrollo psicológico propuesto por Vigotsky. Destaca en particular la distinción de dominios genéticos diferenciados que parecen reclamar una legalidad específica en las explicaciones del desarrollo. Así presenta la legalidad que regula los dominios filogenético, socio-histórico, ontogenético y microgenético. El autor presenta tanto las ideas originales de Vigotsky como una serie de investigaciones de mayor actualidad que exploraron varios de los aspectos propuestos por Vigotsky. -----

Textos referidos al psicoanálisis y los procesos de constitución subjetiva

FREUD, Sigmund (1895). "La proton pseudos - primera mentira - histérica" en Proyecto de una psicología para neurólogos. En Obras completas. Tomo I. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994. -----

En esta temprana obra de Freud aparecen descriptos con claridad mecanismos como la condensación y el desplazamiento, así como la retroactividad y la particular temporalidad que anima a los procesos inconscientes. En particular, en el párrafo seleccionado, se analizan e ilustran dichos conceptos a través del análisis de un caso de histeria. -----

FREUD, Sigmund (1901). "La regresión" y "La realización de deseos". En La interpretación de los sueños. En Obras completas. Tomo V. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994. -----

En la selección de textos sugerida se encuentra un desarrollo detallado de la dinámica de

la regresión en la formación de los sueños con la consiguiente descripción del funcionamiento de los sistemas de percepción - conciencia, inconsciente y de memoria. La noción de regresión explica el carácter alucinatorio del sueño sobre la base de la activación de las imágenes del sistema de percepción - conciencia. En segundo término el texto se refiere a los sueños en tanto cumplimiento de deseos inconscientes y su carácter de puerta de acceso al estudio de la dinámica de otros procesos inconscientes como los mecanismos de formación de síntomas.

FREUD, Sigmund (1905). Selección de textos de "La sexualidad infantil" y "La metamorfosis de la pubertad" en Una teoría sexual. En Obras completas, Tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

Con respecto al primer apartado, relativo a La sexualidad infantil, la selección apunta a textos donde se abordan los conceptos de sexualidad infantil, zona erógena y, en particular, el problema de la latencia y los procesos de sublimación. Se plantea la dinámica de la relación entre meta de la sexualidad infantil y el establecimiento de zonas erógenas. La selección de textos está orientada luego a una sucinta presentación de las fases del desarrollo psicosexual y el problema de la elección de objeto. También se aborda la cuestión de la pulsión de saber y el desarrollo de las teorías sexuales infantiles.

Con respecto al segundo apartado, relativo a La metamorfosis de la pubertad, en línea con lo anterior, se aborda la cuestión de la primacía de la zona genital y la dinámica de placer-displacer que acompaña la excitación sexual. Luego se tratan los conceptos de libido y el problema de la elección de objeto y su recorrido desde la primera infancia a la pubertad.

WINNICOTT, Donald W. (1996): "De la dependencia a la independencia en el desarrollo del Individuo". En Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires, Paidós.

En este escrito Winnicott describe su noción de desarrollo o crecimiento emocional entendido como progresiva conquista de independencia. Considera la propuesta como complementaria de la de los recorridos de las zonas erógenas o las fases de evolución psicosexual. A partir de la descripción de las relaciones bipersonales y tripersonales analiza particularmente las nociones de dependencia absoluta que caracterizaría los primeros meses de vida, de dependencia relativa y de independencia.

WINNICOTT, Donald W. (1996). "Vivir creativamente". En El hogar, nuestro punto de partida. Buenos Aires, Paidós.

El autor desarrolla su noción clave de creatividad. La importancia de la noción se comprende al advertir que, a juicio del autor, la vida sólo es digna de ser vivida cuando la creatividad forma parte de la experiencia vital del individuo. Lo creativo se emparenta a la actividad motivada en oposición a la actividad meramente reactiva. En el escrito diferencia la idea de creatividad de creación artística no tratándose de la expresión de un talento si no de una necesidad y experiencia universal y explora los orígenes y condiciones de conservación de la creatividad en diversas esferas y situaciones de la vida.

3. Sujeto y aprendizaje escolar: ¿qué es aprender en la escuela?

DRIVER, Rosalind; GUESNE, Edith y TIBERGHIE, Andrée (comps.) (1989). Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Madrid, Morata (original en inglés: 1985). Capítulos 1: "Las ideas de los niños y el aprendizaje de las ciencias", y 10, "Algunas características de las ideas de los niños y sus implicaciones en la enseñanza".

Los capítulos seleccionados corresponden a la introducción y a las conclusiones de una obra cuyos restantes capítulos exponen resultados de investigaciones realizadas con niños y adolescentes acerca de sus concepciones en torno a temas como el calor y la temperatura, la tierra como cuerpo cósmico, la electricidad en circuitos sencillos, fuerza y movimiento, etc. La introducción plantea las características generales que pueden atribuirse a las ideas de los niños y adolescentes sobre los temas científicos: son personales, pueden parecer incoherentes, son estables, y afectan de modos determinados al aprendizaje. Las conclusiones revisan estas características en función de las investigaciones reportadas, y afirman finalmente que esas ideas son muestras de un pensamiento dirigido por la percepción, de un enfoque centrado en los cambios, de un razonamiento causal lineal, de la indiferenciación de conceptos y de la dependencia del contexto. Aunque las recomendaciones que se realizan para la enseñanza son opinables, los capítulos resultan síntesis accesibles de las nociones alternativas que niños y adolescentes parecen construir sobre los principales asuntos que pretende enseñárseles en las escuelas.

GIORDAN, André y Gérard DE VECCHI (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Segunda edición. Sevilla, Díada. Capítulo 6: "Estado actual de las ideas acerca de la conceptualización, desde el punto de vista didáctico".

El texto seleccionado es un clásico en el planteamiento del problema de la relación entre las conceptualizaciones alternativas y la enseñanza escolar. Se analiza el modo en que estas conceptualizaciones han sido interpretadas, como obstáculo o como facilitaciones para la enseñanza, y se afirma la necesidad de una discusión más compleja de la relación entre ideas previas y enseñanza. Un detalle notable es que los autores discuten las propuestas que ellos mismos hicieron años atrás, lo que constituye una interesante muestra de la posibilidad de revisión de las afirmaciones de las disciplinas ocupadas por los problemas que atañen a esta unidad curricular.

RIVIERE, Ángel (1983). "¿Por qué fracasan tan poco los niños?". En Cuadernos de Pedagogía, julio/agosto de 1983, números 103-104. Barcelona.

Éste es un texto que, a primera lectura, parece simple. Nos habla de situaciones y tareas escolares que resultan familiares, y nos provoca invitándonos a pensarlas desde la perspectiva de las demandas que estas cuestiones tan familiares realizan a los alumnos, de los recursos que ellos tienen que poner en juego para entender y responder a los requerimientos de la escuela. Detrás de esta aparente simplicidad, el texto es, sin embargo, muy complejo, porque cada "demanda cognitiva" que se describe está definida y es evaluada desde conceptos muy poderosos generados por la Psicología Cognitiva. Estos conceptos desde los que se analiza no están en

el texto, se dan por supuestos, se supone que el lector los conoce, y justamente por eso el lector que no tiene lecturas previas en Psicología Cognitiva puede quedarse en un nivel superficial de análisis sin darse cuenta de ello.

Considerando que en este módulo no trataremos la Psicología Cognitiva como paradigma psicológico, utilizaremos este texto como ayuda para pensar las demandas cognitivas de la escuela. Para que este uso sea posible, debe retenerse la advertencia de que por detrás de cada idea fuerte que aquí se expresa hay una gran cantidad de conceptos que es necesario conocer para un análisis más profundo. -----

RODRIGO, María José (1997). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?". En *Novedades Educativas*, n° 76, págs. 59-61. -----

Este texto presenta una discusión al interior de lo que actualmente se ha dado en llamar constructivismo psicológico o pedagógico. La autora propone distinguir entre las condiciones de construcción de conocimiento en situaciones de enseñanza, en la vida cotidiana y en el propio contexto científico. Sus reflexiones aportan a una mejor comprensión de los problemas y categorías con que operan los modelos de tipo contextual o situacional en psicología educacional. Se espera, en tal sentido, que colabore en la definición de los problemas específicos que se procura trabajar a lo largo de la unidad. -----

4. El sujeto de la educación como sujeto colectivo

CAZDEN, Courtney (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona, Paidós. Capítulos 2, 6 y 7. -----

Este texto es el producto de una larga historia de investigación por parte de la autora de los procesos de comunicación en el aula y de las dificultades que se atraviesan con frecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha trabajado en particular reiteradas veces la situación de desventaja relativa que parecen mostrar los sujetos provenientes de sectores populares o inmigrantes (en el caso de los EE.UU.) insistiendo en la necesidad de ponderar con cuidado las condiciones de comunicación de las clases que suelen condicionar fuertemente las intervenciones posibles de los alumnos. A su vez, como ejemplifica el capítulo 2, muestra la complejidad y el cuidado necesario en la ponderación de las competencias lingüísticas de los alumnos a partir de sus desempeños escolares. -----

GILLY, Michel (1991). "Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos". En PERRET-CLERMONT, Anne Nelly y Michel NICOLET (directores) (1991). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, introducción a la primera parte. Buenos Aires, Miño y Dávila. -----

El trabajo seleccionado es la introducción a un libro que compila diversos estudios acerca del papel de la interacción social en la construcción de conocimientos. Los trabajos compilados

se han basado en el paradigma piagetiano, y han sido desarrollados por la corriente conocida como Psicología Social Genética. El texto de Gilly resume las etapas que ha atravesado la investigación de la Psicología Social Genética, reportando el período inicial en que las situaciones que los sujetos debían resolver conjuntamente buscaban producir conflictos entre las perspectivas de los sujetos, y el aporte de las investigaciones de la década del ochenta, que extienden el análisis hacia aquellas situaciones de intercambio que no incluyen necesariamente un conflicto entre los sujetos, sino que comprenden modalidades de interacción y colaboración que inciden en la representación que los sujetos tienen del problema, en la búsqueda de procedimientos de resolución y en el control de la actividad. -----

Lus, María Angélica (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires, Paidós. Capítulos 2 y 3. -----

En el capítulo 2, "El pesado tema del Retardo Mental Leve", se analizan los cuadros conocidos de Retardo Mental y se afirma que el Retardo Mental Leve (RML) es un cuadro que sólo existe en relación con la escolarización y que afecta principalmente a los sectores desfavorecidos. Se analizan los procesos de etiquetamiento en relación con las diferencias culturales en general y lingüísticas en particular, y las formas de prejuicio que operan en el proceso de etiquetamiento y segregación. En el capítulo 2, "El fracaso escolar masivo y el Retardo Mental Leve, una relación histórica", se analizan los reduccionismos que han llevado a la conceptualización del fracaso escolar tomado como una responsabilidad individual, se establece el papel de la escuela en relación con las oportunidades de los niños de los sectores sociales desfavorecidos, y se enuncian criterios para una mejor articulación entre la actividad pedagógica y el contexto social y cultural de los alumnos. -----

MERCER, Neil (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona, Paidós. Capítulos 1 y 3. -----

Este autor, a partir de una larga trayectoria de investigación sobre los intercambios discursivos en el aula, propone algunas categorías para su análisis. El tratamiento particular que produce de las modalidades conversacionales y específicamente de las intervenciones docentes, puede ampliar o ilustrar, según el caso, lo abordado en el texto de Cazden. En el fragmento seleccionado del primer capítulo, Mercer define la manera en que concibe las relaciones entre prácticas conversacionales o usos particulares del lenguaje y el desarrollo de modalidades de pensamiento particulares. Este análisis puede colaborar en la comprensión de la relación entre prácticas discursivas o conversacionales susceptibles de dirección u orientación por el docente y el desarrollo de ciertas competencias cognitivas y lingüísticas. -----

WERTSCH, J. y J. BIVENS (1992). "The Social Origins of Individual Mental Functioning: Alternatives and Perspectives", en The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, Vol. 14, nº 2. Traducción de Flavia Terigi.

Este artículo da cuenta del creciente interés de las disciplinas psicológicas por explicar cómo la actividad social da origen al funcionamiento psicológico individual. Estas aproximaciones teóricas marcan una ruptura en relación con otras teorías basadas en supuestos individualistas que ignoraron la contribución de los factores sociales en el desarrollo de la mente. En este sentido, los autores revisan el papel de las interacciones sociales en las teorías de Piaget y Vigotsky diferenciando el rol que cada uno de ellos adjudica a los factores sociales en la formación del funcionamiento mental.

Aunque en el marco de la teoría piagetiana, y como consecuencia de la primacía analítica centrada en el individuo, se parte del sujeto y luego se considera lo social, no obstante, Piaget sostiene que la interacción social permite a los niños reexaminar sus propios conceptos y superar sus tendencias egocéntricas que caracterizan al pensamiento temprano. Los autores destacan que Piaget prioriza los intercambios sociales abiertos con pares por fomentar el desarrollo del pensamiento autónomo.

En el marco de la teoría vigotskiana, dado que la prioridad analítica está centrada en los fenómenos sociales, las interacciones sociales juegan un papel principal en el desarrollo cognitivo. Los autores revisan los conceptos principales de la teoría socio-histórica mostrando la inherencia de la interacción como factor productivo del desarrollo psicológico. -----

Bibliografía ampliatoria para profesores

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y María Ángeles MELERO ZABAL (1995). "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". En FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y María Ángeles MELERO ZABAL (comps.) (1995). La interacción social en contextos educativos. México, Siglo XXI. -----

El trabajo ofrece un estado del arte de la investigación estadounidense sobre el aprendizaje entre pares, que resulta de interés para los formadores porque complementa el artículo de Gilly (1998) que resume las perspectivas europeas. El aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares y los aportes de la perspectiva sociolingüística en relación con la interacción alumno-profesor y entre iguales, son objeto de análisis detallado. Merece especialmente destacarse el apartado referido a la perspectiva vigotskiana, porque en él se sistematizan y se ponen en perspectiva los aportes de autores incluidos en esta selección, como Cazden y Mercer. -----

GILLY, Michel (1998). "Psicología social de las construcciones cognitivas: perspectivas europeas". En CARRETERO, Mario (comp.) (1998). Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires, Aique. -----

El trabajo seleccionado pone al día el reporte de las investigaciones europeas sobre los aspectos sociales de las construcciones cognitivas. Constituye un interesante contrapunto con Fernández Berrocal y Melero Zabal (1995), porque pasa revista a temas similares (la interacción

tutorial, por ejemplo) pero desde la perspectiva de los desarrollos que han tenido lugar a partir del estudio experimental de los mecanismos psicosociales de las construcciones cognitivas. -----

Tema adicional para profesores: sobre el status del conocimiento psicológico en educación

CASTORINA, José Antonio (1995). "Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica". En SCHLEMONSON, Silvia (comp.). Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires, Miño y Dávila.

En este texto se propone una consideración de la complejidad del aprendizaje en sala de clases como criterio a tener en cuenta en la evaluación de los aportes de las disciplinas psicológicas. Sobre esta base se revisan las contribuciones de algunas teorías psicológicas y se señalan sus dificultades, y se discuten cuestiones como el aprendizaje general y el específico, los errores tenaces, o la ilusión del control del aprendizaje, planteados a propósito de la práctica psicopedagógica y con indudable potencialidad para ser pensados en relación con los aportes psicológicos a la comprensión del aprendizaje escolar. -----

COLL, César (1993). "Psicología y didácticas: una relación a debate". En Infancia y aprendizaje número 62-63. Barcelona, págs. 59-75.

El autor plantea que tanto desde la psicología que se interesa por el aprendizaje y la enseñanza de contenidos escolares específicos como desde las didácticas específicas que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de esos mismos contenidos se están realizando aportes importantes. En este artículo se dedica a subrayar problemas y tendencias generales que podrían plantearse al analizar las relaciones entre psicología y las didácticas de áreas. Coll es un importante referente de la Psicología Educacional reciente (al menos en habla española) y sus enfoques sobre las relaciones propuestas entre Psicología y Educación han contribuido a replantearlas, si bien su perspectiva de la Psicología Educacional como ciencia aplicada encierra problemas que esta unidad didáctica pretende discutir. -----

El Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes tiene fuertes conexiones con el Trayecto de Formación General, al que pertenece la unidad curricular "Los sujetos de la educación", en la instancia de los Trabajos de Campo. El Trabajo de Campo es una actividad planificada y ofrecida por cada uno de los módulos del Trayecto de Formación General. A lo largo de este Trayecto, los estudiantes eligen dos de los Trabajos de Campo propuestos y realizan las actividades formativas previstas en ellos; de todos modos, la recuperación en cada una de las instancias curriculares de la información relevada y los análisis producidos hará posible que todos entren en relación con los Trabajos de Campo de los que no han tomado parte.

El concepto de campo

La propuesta de alternativas para Trabajos de Campo ligados a "Los sujetos de la educación" trae a colación una pregunta insoslayable: ¿cuál es el campo al que puede referirse esta unidad curricular? La pregunta ha recibido respuestas a lo largo de las experiencias conocidas de formación inicial: en línea con la primacía de los enfoques evolutivos, han sido recursos frecuentes la observación de sujetos de diferentes edades, dentro y fuera del ámbito escolar, y la realización de entrevistas que buscaban reproducir modalidades de indagación propias de la investigación psicológica (como las entrevistas siguiendo el método clínico de la Psicología Genética) con sujetos de las edades teóricamente correspondientes al nivel para el que se formaba el estudiante de profesorado. La intención era aprehender las "conductas", las "formas de razonamiento" y las "ideas originales" de los sujetos, bajo la convicción de que un mejor conocimiento de ellas permitiría en el futuro la mejor adecuación de las propuestas didácticas a las características de los sujetos.

El énfasis que se pone en este documento corre el foco de la perspectiva naturalista y elige centrar la mirada en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación escolarizada. Aunque esto no necesariamente desalienta las observaciones naturalistas y las entrevistas clínicas, parece razonable definir las propuestas de aproximación empírica al objeto de conocimiento atendiendo primero a las condiciones conceptuales para esta aproximación y señalando en segundo lugar las alternativas metodológicas que se consideran más adecuadas.

En relación con las condiciones conceptuales, se considera recomendable que los trabajos de campo busquen atrapar aspectos de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en situaciones escolares. Esto significa un claro privilegio de la escuela en general, de la clase escolar en particular, como ámbito de indagación. Debe entenderse que esto no desalienta la aproximación empírica a situaciones no escolares, pero que se recomienda expresamente evitar que éstas constituyan las únicas que se realicen en esta unidad curricular y/o que se realicen sin referenciarlas en el análisis con los aspectos específicos de las situaciones escolares.

También en relación con las condiciones conceptuales, resulta necesario atender en el diseño de los Trabajos de Campo (y convertir luego en objeto de análisis en la formación) a las relaciones de referencia entre el material de campo y los aspectos conceptuales de la unidad curricular "Los sujetos". Estamos a tanta distancia de la aproximación que se pretende a-teórica¹ como de los intentos

¹ No debe confundirse las aproximaciones a-teóricas con las aproximaciones naturalistas, que sin desconocer su determinación teórica desarrollan controles destinados a evitar la reducción del campo a categorías predeterminadas por el investigador.

de utilizar la realidad como ejemplificación o ilustración de la teoría. Aspectos centrales en el diseño del Trabajo de Campo, como la determinación de las unidades de análisis, el tiempo de observación o el dispositivo de entrevista, están cargados de teoría: no es lo mismo que la unidad de análisis sea el individuo que aprende a que se defina como unidad la situación en que el aprendizaje tiene lugar; no es lo mismo tomar tiempos de observación definidos con criterios arbitrarios que procurar definir unidades temporales que apresen unidades de sentido en la actividad escolar; no es lo mismo una entrevista clínica diseñada bajo la pretensión de no sugerir las respuestas del sujeto y seguir el hilo de su pensamiento "espontáneo" que las entrevistas que incluyen una situación experimental bajo cuyas condiciones se busca analizar los cambios en las respuestas de los entrevistados. Estas disyuntivas no expresan modos "correctos" e "incorrectos" de definir el Trabajo de Campo sino alternativas de diseño cuya elección depende del enfoque conceptual con que el Trabajo se planifica.

Cuestiones a indagar en los Trabajos de Campo de "Los sujetos de la educación"

¿Cuáles son las cuestiones a indagar a través de posibles Trabajos de Campo en "Los sujetos de la educación"? A sabiendas de que no agotamos con ellas todas las posibles, sugerimos priorizar las siguientes:

1. el análisis de la actividad escolar;
2. el análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos;
3. el análisis de las interacciones en sala de clases;
4. el análisis del uso normativo de los modelos psicológicos en educación.

Nos referiremos brevemente a cada una de estas cuestiones.

1. Un aspecto a atender de manera especial en las aproximaciones al campo es el **análisis de la actividad escolar**. La categoría de actividad, evento o situación adquiere en los enfoques recientes sobre el aprendizaje escolar una enorme relevancia por su capacidad para mostrar las determinaciones en las que éste tiene lugar. Se trata entonces de realizar aproximaciones a la actividad escolar en las que sea posible identificar sus componentes (sujetos, objetos, objetivos, instrumentos, reglas de trabajo, división de tareas, comunidad) y compararlos con los componentes de actividades educativas en general e instruccionales en particular que pueden tener lugar fuera de la escuela. Estas aproximaciones serán más relevantes si permiten discutir los efectos que las condiciones en que tiene lugar el aprendizaje operan sobre los componentes de la actividad o la situación, y si permiten analizar los procesos de mutua apropiación que realizan los sujetos implicados en la actividad.

2. En relación con **los procesos de conceptualización de los sujetos**, se trata de priorizar aquellas aproximaciones que permitan apresar los modos en que los sujetos conceptualizan la realidad, tanto desde el punto de vista de los contenidos del saber que construyen, como desde el punto de vista de las herramientas intelectuales con que la abordan, o de los determinantes culturales en la configuración de los marcos epistémicos con que los sujetos "conocen la realidad". En este terreno, cabe recomendar la realización de relevamientos y pequeñas pesquisas sobre las ideas de los sujetos en relación con determinados contenidos escolares, combinando la indagación previa a la enseñanza con la que permite ponderar de manera general los efectos de las secuencias de instrucción.

Las concepciones de los sujetos no se muestran como una conducta evidente, sino que han de

ser necesariamente inferidas a partir de sus expresiones verbales orales o escritas, sus dibujos, sus acciones. El conjunto de técnicas empleadas en la exploración de las ideas de los sujetos abarca una amplia gama, desde el uso de cuestionarios en los que el alumno debe decidir con cuál de una serie de enunciados está de acuerdo (cuestionario de elección múltiple), hasta el registro de las expresiones verbales del alumno en el aula, pasando por cuestionarios poco estructurados, basados en preguntas abiertas, o entrevistas de muy diverso tipo. Aunque estos relevamientos y pequeñas pesquisas han tomado habitualmente la forma de entrevistas individuales en situaciones de gabinete o laboratorio, resulta de interés incorporar las modalidades de entrevista grupal y definir dispositivos adecuados para el seguimiento de los procesos de resolución de tareas escolares vinculadas con los contenidos que son objeto de indagación.

Todo este trabajoso esfuerzo de relevar las concepciones de los alumnos puede perderse si no ayudamos a los futuros docentes a organizar la información que obtienen en cada caso. La preferencia por técnicas más abiertas, que indaguen las razones y argumentaciones de los sujetos, obligan a crear cada vez formas específicas de organización de la información. Cuando la indagación replica estudios previos, la información puede referirse a las categorías del estudio original; cuando la indagación se centra en contenidos para los que no se tiene referencias previas, un inventario de ideas o inventario conceptual puede ser un resultado interesante.

3. Las **interacciones en sala de clases** resultan del máximo interés porque constituyen fenómenos específicamente escolares en el curso de cuyo desarrollo tiene lugar el aprendizaje pedagógico, y porque imprimen un sesgo particular al desarrollo cognitivo de los sujetos. Los Trabajos de Campo dirigidos a esta cuestión pueden diseñarse para atender a las dos principales direcciones que sigue la interacción en sala de clases: entre profesor y alumnos, y entre los alumnos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el flujo de la clase desautoriza a tomarlas como unidades completamente separadas, y que muchas veces, en el análisis de la clase "en tiempo real", los formatos comunicacionales se intersectan produciendo eventos comunicacionales de gran complejidad. La unidad de análisis adecuada es, probablemente, el evento comunicacional, definido como un tipo de situación comunicativa diferenciable de otras por el número de participantes, la estructuración de la situación, los propósitos de la misma, y las normas que regulan la participación. Para la indagación de eventos comunicacionales resultan más sensibles los enfoques de los estudios sobre interacciones en sala de clases que se alejan de las observaciones con categorías precodificadas y se acercan a las observaciones etnográficas. Ciertos formatos comunicacionales (como la pregunta de respuesta conocida, la secuencia IRE, las intervenciones docentes que reconceptualizan el discurso del alumno, y otros descritos por las investigaciones) se hacen fácilmente reconocibles, en tanto otros formatos, en especial las interacciones entre pares, requieren mayor trabajo metodológico pero no debieran ser desatendidos en función de esta mayor complejidad. Por otro lado, ciertos efectos (como la comunicación de visiones de género) pueden reconocerse no tanto a través de observaciones puntuales como del seguimiento de secuencias de actividad.

4. En relación con el **uso normativo de los modelos psicológicos en educación**, su abordaje es posible de diversos modos. El estudio documental de diseños curriculares para establecer las influencias del discurso psicológico en la determinación de las finalidades de la enseñanza; el análisis de libros de texto para identificar criterios psicológicos atendidos en la secuenciación de contenidos o el formato de actividades; el trabajo de archivo en los gabinetes psicológicos y psicopedagógicos para seguir los procesos de diagnóstico y derivación de los alumnos con "dificultades de aprendizaje"; las observaciones de clase combinadas con las entrevistas a docentes que siguen la secuencia entrevista/ observación/ entrevista y procuran la reflexión sobre los fundamentos que los docentes

formulan para determinadas decisiones didácticas, son ejemplos del tipo de situación que puede ofrecer información relevante para el análisis del uso normativo de los modelos psicológicos para fundamentar decisiones o explicar efectos en la situación escolar.

Algunas consideraciones metodológicas

Un aspecto central en la metodología que se defina para cada Trabajo de Campo es el problema de la unidad de análisis. Una unidad de análisis es un recorte que se realiza en un cierto campo que se quiere investigar, y que se caracteriza porque, siendo de escala menor que todo el campo, conserva las principales propiedades y situaciones que interesa analizar en éste. Para captar la complejidad del aprendizaje escolar, para entender la conjunción en la interacción de todos los elementos que configuran la actividad escolar, para explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje que tienen lugar en el contexto de la escuela, se precisa una unidad de análisis que contribuya a dos propósitos, que a primera vista pueden parecer contradictorios entre sí: simplificar la complejidad del proceso global para su mejor comprensión y manejo, por un lado, pero sin perder de vista el carácter unitario y su significado para los sujetos que viven esas situaciones, por el otro.

Una segunda cuestión se relaciona con el tipo de situación que puede producir información de interés para el análisis en "Los sujetos de la educación". Las observaciones de situaciones escolares y extraescolares seleccionadas por el profesor, la realización de indagaciones bajo el formato de entrevista y el trabajo de archivo pueden iniciar a los alumnos en algunas de las estrategias metodológicas de aproximación al campo y ofrecer material de primera mano que los propios estudiantes pueden contribuir a construir. Para ello, deben atenderse a diversas condiciones. Pero, de todos modos, la resolución metodológica de la aproximación al objeto de análisis en esta unidad curricular admite una combinación de recursos, entre los cuales se hacen recomendables no sólo la realización de actividades en terreno sino también la consulta de material de campo producido en las investigaciones existentes en el campo académico. Estas investigaciones se publican muchas veces ofreciendo análisis de situaciones de campo seleccionadas por su valor ostensivo que ofrecen la ventaja de las garantías en cuanto al rigor metodológico. Algunos de los textos seleccionados en el Anexo I (por ejemplo Cazden, 1991; Duckworth, 1981; Mercer, 1997; Rogoff, 1990, entre otros) son ejemplos del tipo de texto cuyo tratamiento sistemático estamos sugiriendo.

Cabe realizar una advertencia final. Cuando los futuros docentes realizan aproximaciones a la realidad en los Trabajos de Campo, no están haciendo investigación. Decir esto no es minimizar lo que hacen, sino recuperarlo en su sentido genuino. A diferencia del trabajo de campo de un investigador, el trabajo de campo en un contexto de formación no necesita reunir muchos casos, ni seguir exhaustivamente los criterios metodológicos de una línea de indagación particular. Sí es importante que haya cuidado y sistematicidad en el diseño y en la implementación, que la información sea susceptible de control intersubjetivo y que su organización logre formas útiles para los fines formativos que se persiguen.