



Praxis Educativa (Arg)

ISSN: 0328-9702

iceii@fchst.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

MERCADO, Patricia Adriana

Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje
trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza

Praxis Educativa (Arg), vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 62-71

Universidad Nacional de La Pampa
La Pampa, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza

Patricia Adriana MERCADO *



Detalle “Cabeza verde”, ilustración digital.
Mariela González

Resumen

Este artículo desarrolla una lectura pedagógica sobre los procesos de aprendizaje inscriptos en prácticas educativas del Nivel Superior, destacando algunos conceptos que sustentamos en los marcos investigativos en ese nivel (educación superior) para posicionar la centralidad de los aprendizajes en la constitución de subjetividades, motor del desarrollo humano. Herramientas teóricas de los Enfoques Socioculturales sobre el Aprendizaje y la Pedagogía se enuncian como principios para justificar el replanteo de algunas relaciones educativas expresadas tradicionalmente en el discurso pedagógico como pares conceptuales. Ellas son, la relación “teoría-práctica”; “conocimiento-pensamiento”; “enseñanza-aprendizaje”, términos que suelen asumir un carácter naturalizado de las prácticas que enuncian. Basada la tarea realizada en la producción investigativa sobre los aprendizajes en el campo de la educación, consideramos una tarea pedagógica anclar en los procesos de aprendizaje, esto es, generar la función primordial de conocer, comprender y gestionar las posibilidades de apropiación de quienes aprenden, recentrando la razón educativa en la interiorización, en la apuesta política por anteponer el saber sobre el aprendizaje a la enseñanza en los procesos de escolarización.

Palabras clave: Investigación educativa; Aprendizaje; Subjetividad; Enfoque socio cultural; lectura pedagógica

Contributions of socio-cultural approaches to “re-center” the learning processes, working with teaching in a dialogical and situational code

Abstract

This paper develops a pedagogical reading on learning processes enrolled in educational practices, highlighting some concepts we hold in higher education research frameworks to position the centrality of learning in the constitution of subjectivities engine of human development. Theoretical tools of Sociocultural Approaches to Learning and Teaching principles enunciated as to justify reconsideration of some educational relations traditionally expressed in pedagogical discourse and conceptual pairs. They are, the relationship “theory-practice”; “Knowledge-thinking”; “Teaching and learning” terms that often take a naturalized practices enunciating character. Based on the work done research output on learning in the field of education, we consider a pedagogical task anchored in the learning process, ie generate the primary function to know, understand and manage the possibilities of appropriation of learners, refocusing the educational reason internalization, in political commitment to putting learning into teaching.

Keywords: Educational research; Learning; Subjectivity; Sociocultural Approach; Pedagogical reading

Es preciso destacar la especificidad de lo ‘educativo’ y esto debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas (Elichiry, 2007:12)

Introducción

El presente escrito ha sido realizado a partir de análisis de textos prevalentes sobre Psicología Educativa y Pedagogía, los que también sustentan los marcos conceptuales de

* Magíster en Planificación y Gestión Educativa. Universidad Diego Portales, Chile. Prof. y Lic. en Cs de la Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta Cátedra Teorías del Aprendizaje. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Directora y Codirectora de Proyectos de investigación sobre Educación y Aprendizaje en contextos situados. Coordinadora General del Programa Universitario en la Cárcel (PUC) FFyH. UNC. Córdoba, Argentina
patrimercado@gmail.com

nuestros procesos investigativos en educación superior¹, buscando destacar algunas herramientas teóricas sobre un tema eje de la Cátedra Teorías del Aprendizaje –Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)– y los procesos que desde allí se desarrollan. Consideramos que es profunda, compleja y relacional la implicancia entre aprendizaje y prácticas educativas en la constitución de los sujetos, en nuestro caso futuros docentes.

Considerado que éste es un recorte teórico de las reflexiones provenientes del equipo de investigación, entendemos que admite su parcialidad y la necesidad de miradas interdisciplinarias, en el sentido que plantea Castorina (2007:38) en relación a las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación:

...tanto la manera de formular el problema como enfocar su investigación suponen un ME [marco epistémico] relacional, compartido, incluso como una perspectiva ideológica. Según creemos, ésta subyace al enfoque de sistema complejo, que es imposible analizar aquí. En esta perspectiva, ninguna disciplina puede por sí sola resolver la cuestión, que compromete diversas dimensiones de análisis. Se requiere la actividad conjunta de, psicólogos sociales, sociólogos de la educación, psicólogos comunitarios, especialistas en educación, y psicólogos del comportamiento escolar.

Es por ello que intento aportar una mirada pedagógica a la tarea de recentrar los procesos de aprendizaje como motor del desarrollo humano, papel que desde la universidad pública adquiere un significado epistemológico, político, y ético ahí cuando se intenta construir conocimiento y cultura de pensamiento crítico en la formación profesional y generar su efecto en la sociedad. Integro también saberes y debates acompañados por el equipo de investigación de pertenencia.

De textos y contextos

El contexto actual argentino y latinoamericano –que pone en tensión el modelo neoliberal, subiendo a escena ideas igualitarias, de recuperación de derechos y discurso político

en la vida social–, también plantea oportunidades históricas para los procesos educativos en general y los de aprendizaje en particular. En este sentido la producción de teoría sobre los aprendizajes en el campo de la educación, no es sólo conocimiento psicológico, sino fundamentalmente una herramienta política pedagógica destinada a significar la experiencia de aprender en todos los sujetos, que promueva la creación de entornos inclusivos de participación en la vida social y cultural y la toma de conciencia e intervención por una mejor relación con el mundo. Así expresa Gadino cuando refiere que

...una teoría del aprendizaje es una teoría política, en el sentido de que procede de un acuerdo sobre la distribución del poder en la sociedad (quién ha de ser educado y qué papeles ha de desempeñar (1992:16).

Desde estas intencionalidades, inicio el texto con conceptualizaciones del marco teórico de los Enfoques Socioculturales (ESC)² considerados principios fundantes en nuestros encuadres para posicionar en otra clave, los procesos de aprendizaje en los de escolarización y en la constitución de subjetividades, focalizando en la particular relación entre aprendizaje y desarrollo humano.

Este anclaje en los enfoques socioculturales posibilita y justifica el replanteo teórico de algunas relaciones propias del campo educativo expresado tradicionalmente en el discurso, práctica y producción pedagógica como pares conceptuales. Refiero como ejemplo a “teoría-práctica”; “conocimiento-pensamiento”; “enseñanza-aprendizaje”, relaciones que suelen asumir como pares, un carácter naturalizado de las prácticas que enuncian. Sin embargo la dinámica de interacción entre los términos que los componen a cada uno de ellos, separada entre guiones (-), puede mostrar acciones complementarias, alternativas, causales o “muchas veces de oposición” como expresa Castorina, tratando de analizar en este escrito que es en el juego de los sentidos y significados pedagógicos que se asumen para lograr que los sujetos aprendan, cómo se construyen los procesos a los que refieren, opción que represento en la alternativa de incluir entre los términos la conjunción: (y).

Este es el propósito de este artículo.

Los Enfoques Socioculturales: encuadre para posicionar la centralidad de los procesos de aprendizaje en la constitución de subjetividades

Nuestra investigación demostró la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores [...]; su dependencia de la cooperación con los adultos y de la instrucción.
(Vigotsky, 1993:144)

Desde esta premisa que enuncia el autor ruso acerca del desarrollo de las funciones intelectuales superiores como resultantes de procesos culturales, tomaré el lugar de anclaje teórico en el que se constituyen los aportes de los ESC –vigotskianos o posvigotskianos–; de producciones del mismo Vigotsky, Bruner, Kozulin, Baquero, entre otros³, destacando en sus explicaciones la conformación social y cultural de la condición de sujetos –sujetos del aprendizaje en nuestro caso–.⁴

Una perspectiva sociocultural, expresa Castorina (2007:17) refiere a:

...una orientación cultural que enfatiza los aspectos contextuales de la actividad psicológica y pretende romper con la separación entre fenómenos mentales “en la cabeza” y el mundo exterior [...] La unidad de análisis deja de ser el individuo con sus procesos mentales y se convierte en la persona en situación o los individuos que operan como mediadores.

Destaco para su consideración los siguientes principios:

- **La subjetividad –intrasubjetividad para Vigotsky– resulta de la experiencia social –intersubjetividad– incorporada;** por tanto como construcción humana, no remite a procesos universales, ligados a leyes genéticas o de despliegue natural de procesos de maduración, ideas que prevalecen en perspectivas que se centran en el desarrollo individual como destino social de las personas, sino que se expresa en la dimensión de los vínculos e interacciones con otros, situadas en el juego de coordenadas de espacio y tiempo personal e histórico.
- **La inscripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividad me-**

diada semióticamente, que se basa en la intencionalidad de producir a través del lenguaje y la actividad de apropiación de conocimiento, en una situación educativa, la creación de un espacio de intersubjetividad conciente y deliberado para que otro aprenda. (Categoría central de Vigotsky: Zona de Desarrollo Próximo)

Para Vigotsky, el pensamiento está determinado por el lenguaje, específicamente por las “herramientas lingüísticas del pensamiento”; en referencia a la experiencia sociocultural o los vínculos intersubjetivos, queda explícito que no refieren sólo a los que se sostienen con un sujeto, sino con otros sociales como la cultura, el medio, la sociedad misma; tanto como lo considera Dellepiane (2005:91) cuando expresa que

El abordaje que realiza [Vigotsky] no considera la interacción con el otro un “factor” más que interviene en el proceso, sino la esencia misma de la posibilidad de desarrollo cognitivo; no solo porque lo apoya y auxilia en su desarrollo, sino porque implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos, generados socio-históricamente, que mediatizan la actividad intelectual.

- **La relación “inescindible” entre sujetos y situación en procesos educativos.** No existe acción humana libre de contexto; las interacciones son socio-histórico-geográfico-políticas, están de alguna manera culturalmente fechadas, situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas, podríamos decir, en una relación dialéctica de texto y contexto. Un texto (como objeto, hecho o situación) es en sí mismo producto y productor de contexto.

Así el aprendizaje humano está situado en espacios de producción en los que se inscribe, potencia o limita el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; dirá Vigotsky:

...la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar. Estos procesos psicológicos complejos no pueden ser denominados a través del aprendizaje aislado (1993:120).

Refiere a un hacer en situación que apresa la particularidad de lo que allí acontece, constituyendo la identidad material y simbólica que expresa.

- **Las relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje** ya que *“El aprendizaje resulta un momento interno y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizados”*. En este sentido los procesos son de apropiación mutua porque al mismo tiempo que el sujeto se apropia de cultura, ésta lo constituye como humano. (Baquero, 1996:158)

La relación entre desarrollo y aprendizaje es así una categoría socio cultural sustantiva; central en Vigotsky, en la que además de la reciprocidad, destaca los procesos de aprendizaje como construcción artificial que preceden a los de desarrollo del pensamiento y la palabra, produciendo cursos de acción no independientes del modo en que lo social y cultural haya intervenido entre ellos.

- **El origen sociocultural de los procesos psicológicos –denominados Procesos Psicológicos Superiores por Vigotsky–**

Se trata de formas de regulación psicológica que implican crecientes niveles de autorregulación, de posibilidad de control conciente y voluntario del psiquismo, mediante el uso de mecanismos semióticos y tiene su origen en las prácticas sociales de crianza y educativas en sentido amplio (Baquero, 2009:265).

Así también se justifica la subjetividad como un derivado de lo intersubjetivo. Un sujeto es producto de una relación con otro y el desarrollo de la conciencia como proceso psicológico superior, es una práctica social. *“Usamos el término conciencia para dar a entender conocimiento de la actividad de la mente, la conciencia de ser conciente.”* (Vigotsky, 1993:129).

- **La actividad intersubjetiva y la apropiación gradual de instrumentos semióticos** como procesos de interiorización del habla y la formación de conceptos; lo que representa en Vigotsky habla interiorizada, proceso de interiorización en una reconstruc-

ción del proceso psicológico en el plano interno. (Categoría central: Ley de doble formación y Ley de gobierno y control). Primero en el contexto social mediado, la constitución subjetiva implicará la interiorización de herramientas, discursos y prácticas culturales.

En suma, considerados estos principios como claves fundacionales para posicionar la centralidad de los aprendizajes en la constitución de sujetos de la palabra, la conciencia, el pensamiento de orden superior y su compromiso con la cultura, los procesos educativos cobran en el marco de la contemporaneidad escolar, profundas razones políticas para implicarse pedagógicamente en la construcción de conocimiento no ligado al despliegue de etapas naturales de crecimiento, no espontáneo, ni dependiente de cocientes intelectuales, sino justificado en prácticas sociales situadas, mediadas por la interacción a través del lenguaje y la producción de conocimiento. Así podemos pensar en la enorme responsabilidad de la tarea de educar y, en este sentido sostener que en la formación docente universitaria, como es en nuestro caso en estudio, también se estarían aportando al campo, profesionales que pueden estar remitiendo a los modos según se sustenten, tramitan y transmiten para su apropiación, las prácticas pedagógicas que transiten.

Derivaciones conceptuales al campo educativo...

Situadas entonces las prácticas educativas como parte de la constitución de subjetividades alternativas, se cree necesario –al menos y entre otras cuestiones– desmontar ciertas representaciones sobre los procesos de aprendizaje en la formación pedagógica, y permitir una revisión y replanteo para comprender cómo se pueden contraponer o favorecer escenarios para el desarrollo de sujetos comprometidos con la conciencia, la memoria histórica, la producción de significado y la experiencia sentida de aprender.

Con este propósito, se analizan a continuación 3 relaciones conceptuales, consideradas específicamente pedagógicas, inscriptas tradicionalmente como pares de relaciones mutuamente vinculadas⁵ en temas de docencia e

investigación en aprendizaje. Los signos (-/y) que separan ambos componentes, expresados en los títulos de los apartados, son en parte la relación –dialéctica, complementaria, subsumida– que se propone significar en el discurso y práctica pedagógica que representan.

La relación teoría (-/y) práctica

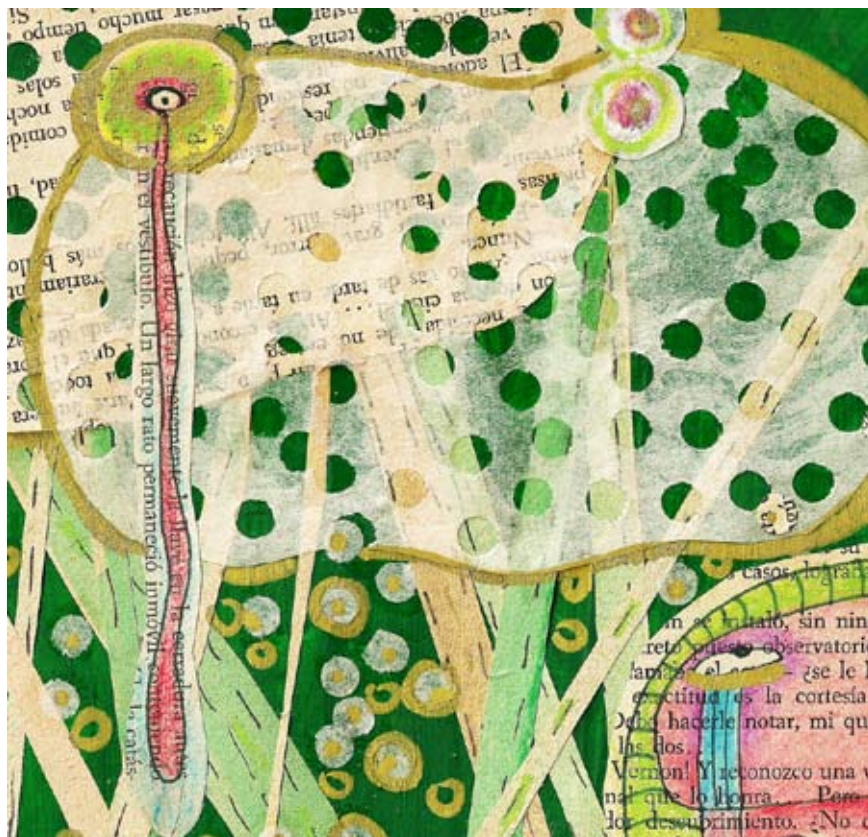
Elucidando las condiciones de elaboración de una representación, S. Moscovici muestra cómo el sujeto construye un 'esquema figurativo' el cual, contrariamente a la 'teoría' que se presenta como un modelo abstracto de inteligibilidad de lo real, se da para él la realidad misma.

Moscovici, citado por Meirieu (1997:55)

En el sentido que se presenta esta relación pedagógica se plantea considerar que toda práctica profesional en educación involucra de manera explícita o implícita alguna suposición previa acerca de los procesos de aprendizaje; un enfoque acerca del modo de construir co-

nocimiento que subyace en concepciones antes elaboradas, muchas veces no concientes; esto es, en términos de aprendizaje algún tipo de teoría acerca del modo en el que los sujetos se apropian de los saberes.

La tarea emprendida no es original, ni reciente, pero constituye un análisis que se incorpora a las razones propias que movilizan este trabajo, tal es reposicionar el lugar de los aprendizajes y entender estos procesos como cuestión pedagógica de enorme complejidad, que debe ser abordada conceptual y experiencialemente; a fin de indagar, contrastar, problematizar las prenociones, para, a través de los aportes de las teorías del aprendizaje al campo educativo, sostenerlas, modificarlas o ampliarlas. Porque las concepciones que refieren a los sujetos y el mundo, más específicamente en el ámbito educativo, sobre los sujetos que enseñan y aprenden, su desarrollo, los contextos y las prácticas –entre otros– no son ingenuas, ni casuales, ni desprovistas de intencionalidad política y social para intervenir; son producciones culturales y es en este orden que apor-



“Cabeza verde”, ilustración digital. Mariela González

ta Baquero, (2001:60) cuando expresa que “la concepción existente sobre el curso del desarrollo psicológico no es neutra a la hora de describir, explicar y sobre todo prescribir, estrategias educativas”.

Si el abordaje a conceptualizaciones científicas tiene lugar en contextos educativos institucionalizados, específicamente en el nivel superior, como es el caso de la formación profesional en educación⁶, encuentro significativo desentrañar ciertas representaciones prevalentes acerca del proceso de aprendizaje en instituciones educativas, que a la luz de los aportes de los ESC, se vuelven necesarias de desnaturalizar, por ejemplo sobre el formato escolar y la descontextualización del conocimiento espontáneo, la inteligencia como logro individual, los llamados problemas de aprendizaje, o el fracaso escolar, entre otros. Todas problemáticas posibles de explicar e intervenir pedagógicamente.

En relación al denominado fracaso escolar, por caso, concepciones generalizadas refieren a atribuir a los sujetos una condición deficitaria –como condición natural de origen– que sería la responsable del fracaso en la escuela como si los sujetos expresaran capacidades de aprendizaje “libres” de contexto, “es bastante obvio” expresa Baquero que quienes poseen condiciones de vida menos duras puedan encontrar facilitado un éxito relativo en la escuela.

Así también se sostiene acerca de la gradualidad y simultaneidad que sustenta el formato escolar, bajo la creencia de que los aprendizajes se producen conjuntamente si se pertenece a un mismo rango de edad compartida y conforme a un mismo tiempo de enseñanza para todos. En este sentido, es el dispositivo escuela el que no se piensa como componente interviniente en la situación de posibilidad para producir desarrollo, existiendo límites propios en él –y no en los sujetos– como escenario propicio para los aprendizajes.

Cuando Meirieu se pregunta ¿qué es aprender?, afirma que es en ese proceso “en el que vemos hasta qué punto la profesión de enseñar requiere un continuo esfuerzo de elucidación y rectificación de nuestras representaciones de aprendizaje” (1997:51). Si construimos la realidad también a través de las concepciones sostenidas, muchas veces sin problematizar su modo de construcción histórica, ¿por qué no re-presentar (en el sentido de volver a presen-

tar) los espacios, contextos y procesos educativos ligados a crear condiciones posibles para la producción de subjetividades fundamentadas en una cultura del aprendizaje significativo?

Así entonces, eliminados los signos que dan paridad a la relación de los términos que titulan este apartado, propongo pensar en **teoría y práctica** en el sentido que aporta Pozo (2002:18):

Debemos asumir que la función de la instrucción científica sería promover una redescricción o explicación de ese conocimiento cotidiano en términos de modelos científicos más complejos y potentes.

No se podría transmitir conocimiento –una de las funciones de la educación– si no abordamos las diferentes concepciones subyacentes o sus pre-historias –en términos de Vigotsky– como sostén de lo científico.

Relación conocimiento (-y) pensamiento

La omisión de espacios para pensar y sentir ha sido propio de la propuesta de la escuela tradicional. El autentico aprendizaje –con comprensión– supone espacios para pensar y hacer (Elichiry, 2007:15).

El par conceptual que se desarrolla en referencia al aprendizaje, presenta acá una nueva y necesaria relación entre sus términos; la especificidad del vínculo pedagógico ha sido acuñada como la transmisión y apropiación de saberes, conocimientos, teorías, leyes, principios, conceptos, etc., no incorporando la visibilidad de su concomitante y necesaria contraparte para la apropiación que es la que conlleva el modo de pensar y construir cada conocimiento.

Desde los ESC del Aprendizaje, entendemos que la cultura debe estar al alcance de todos los sujetos en tanto derecho y que, para democratizar su acceso, no basta con aportar conocimiento, sino que es preciso además favorecer procesos de pensamiento, interiorizar esquemas de comprensión, historización, valoración, acción. Incorporar así herramientas culturales de pensamiento para su apropiación como instrumentos simbólicos, significa que éstos pueden actuar potenciando externamente la disponibi-

lidad y acceso al aprendizaje a fin de propiciar su interiorización y conciencia y modificar así el pensamiento hacia un orden superior, de anticipación y control conciente de la acción.

Ante la pregunta, ¿cómo se constituye un sujeto desde el pensamiento crítico?, entendemos que se es crítico por la forma como se aprende a reflexionar el saber, a preguntarse los por qué y cómo se aprende, y así también, en relación al enseñar a pensar, como expresa Martínez Boom (2005:168)

Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística; y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber adquirirían sentido y lugar específico.

En este sentido, los espacios de formación y de acceso al conocimiento –también en el nivel superior–, son propicios y necesarios en el desarrollo de actividades de pensamiento complejo que aporten a generar una cultura de la comprensión de los conceptos, de los hechos, de las situaciones y experiencias de vida que construyen –en el caso de Ciencias de la Educación– la realidad educativa misma. La actividad del pensamiento como acto de comprensión permitiría a los sujetos que aprenden conocer la actividad de la mente, tomar conciencia de los significados de los conceptos, e intervenir desde una posición transformadora y no reproductora de su relación con el mundo.

Entendidos como procesos a aprender y enseñar, se incorporan aportes para pensar el aprendizaje del pensamiento desde la dimensión que toma Bruner (1988) y Perkins (1994)⁷ en las categorías “*lenguaje de la educación*” y “*lenguaje de pensamiento*” respectivamente.

Pero es necesario retomar conceptualizaciones teóricas fundantes como las de Vygotsky (1993) quien explicó el nacimiento del lenguaje interior, como interiorización del diálogo –antecedente que nos permite vincular a la categoría de lenguaje de pensamiento de Perkins–. Vygotsky aborda estos aspectos psicológicos como interconectados y desarrolla la

relación entre pensamiento y lenguaje, tomando como unidad de análisis el significado de la palabra, encontrando que tras cada término –como expresión externa– subyace un aspecto interno, su significado. Expresa:

La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es, entonces, en el significado donde puede hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra (1993:25).

Ya en el niño, el proceso de elaboración del lenguaje interior da cuenta de la interiorización de la mediación en las relaciones sociales, de aproximación a la toma de conciencia y de producción de significado. Es entonces que tomando a los adultos, la unidad del pensamiento y lenguaje se ha ido construyendo a partir de las instancias de mediación y comunicación –como lo son en nuestro caso los espacios educativos– donde los significados, los conceptos, las ideas, las teorías se ponen en plano de enseñanza y consideración conciente; así expresa Vygotsky (1993:26) que

La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo.

Más acá del tiempo de Vygotsky, y en otro contexto de producción simbólica, Bruner, al referir al lenguaje de la educación como un lenguaje no neutral “*que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo, sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo*” (Bruner 1998:127) y Perkins –entendiéndolo en un sentido que puede continuar la premisa vigostkiana– cuando refiere al lenguaje de pensamiento como la trasmisión, “*constituido por todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los productos y procesos del pensamiento...*” (1994:22), alientan la visibilización de un lenguaje del pensamiento, conciente e intencionalmente propiciado, buscando promover los significados de los términos a los que alude el pensamiento, creando rutas para su apropiación y recorrido.

A partir de este análisis queda planteado que la toma de conciencia acerca de las intervenciones en orden al conocimiento y pensamiento, el uso de la palabra en tanto aporte significativo (o por el contrario, la repetición acrítica de términos), permiten abordar cuestiones relevantes de la incidencia de las prácticas pedagógicas y justificar en base a criterios el papel clave de la formación en la constitución de sujetos que analizan, diferencian, reflexionan, contextualizan, se posicionan en base a un aprendizaje del pensamiento crítico –que incorpora el sentir y el hacer–. Por lo que se trataría de propiciar aprendizajes de conocimiento y pensamiento consecuente, o apresar los caminos de la mente o visibilizar el lenguaje de pensamiento que se va a recorrer para que los sujetos puedan apropiarse de él, es decir enseñar las funciones o actividades de la mente mediante las cuales se construye conocimiento.

Así entonces, eliminados los signos que dan paridad a la relación de los términos que titulan este apartado, proponemos pensar en procesos de **conocimiento y pensamiento** conjuntos, en el mismo sentido de sostén de construcción de los conceptos científicos, en la simultánea producción de las estructuras sustantivas y sintácticas que lo componen.

A modo de reconstrucción de sentido: la relación enseñanza (-y) aprendizaje

Si bien entendemos la complejidad como un proceso no reductible al análisis de algún componente que constituye el objeto de estudio, por caso los aprendizajes, y la necesidad de considerar tanto los contextos y condiciones de producción en los sujetos que aprenden y enseñan imbricados en relación a conocimientos educativos, sostengo, no obstante, que los procesos de enseñanza deben ineludiblemente “*morder*” (término tomado de Castorina) en los de aprendizaje, esto es, generarse con la función primordial de gestionar las posibilidades de apropiación para quienes aprenden.

En un esfuerzo sostenido por los planteos hasta acá desarrollados, justifico pedagógicamente en esta última relación enseñanza-aprendizaje, presentada en general como una totalidad abarcadora, no ponderar la transmisión que desconoce, minimiza o no toma a su cargo los procesos de apropiación del que

aprende; por el contrario, es necesario –aunque no suficiente– recentrar teóricamente el lugar de los aprendizajes, en el sentido de reconstruir y sostener la necesaria relación de inter e intra subjetividad expresada en los principios de los enfoques socioculturales. En buena parte y en buenas prácticas pedagógicas se construyen espacios de intersubjetividad, pero dejando librado a la suerte de los que aprenden, cómo interiorizar los conocimientos o saberes que se transmiten⁸ (cómo propiciar la intrasubjetividad).

Pensar entonces la lógica del entramado de los procesos de aprendizaje con los de enseñanza, diferenciando teóricamente los procesos de transmisión y los de adquisición de conocimiento, pero no disociando la unidad de sentido que los constituyen –como la teoría psicológica y la teoría didáctica–; por el contrario, complementarlos en la validez de la relación que asumen. Es este el propósito de hacer del aprendizaje un objeto de estudio imbricado entre los aportes de teorías psicológicas y teorías pedagógicas.

Expresados así estos planteos, que abonan la revisión permanente de nuestros encuadres de investigación, a modo de reconstrucción de sentido, finalizo considerando una tarea pedagógica indelegable, reposicionar los procesos que encarnan de manera conjunta y diferenciada: las relaciones entre **teoría y práctica** ya desde el abordaje mismo de las concepciones implícitas, hacia conceptualizaciones que involucren **conocimiento y ejercicio de pensamiento**, anteponiendo la razón de la intervención educativa para la interiorización intrasubjetiva que nos constituye como sujetos del aprendizaje, en una mejor experiencia humana con el mundo, en la apuesta política por recentrar la relación y trabajar en clave de diálogo permanente, **aprendizaje y enseñanza...**

Notas

- 1 Proyecto de investigación en curso (Secyt UNC 2014-2015) “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior” Dir Lic. Cecilia Ziperovich. Co-directora Mgter. Patricia Mercado Investigadores:

Lic. Natalia González, Mgter. Cristina Sappia, Mgter. Martha Ardiles, Esp. Carola Rodríguez, Lic. Zenón Pereyra, Lic. Lucía Beltramino. Adscripta: Lic. Ivana Sánchez, Lic. Laura Páez. Ayudante Alumno: Hugo García

Realizamos procesos investigativos desde 1995 sobre el tema del Aprendizaje en estudiantes universitarios de carreras de Ciencias Sociales de la UNC (Proyectos SECyT) así como el Aprendizaje en estudiantes que se forman para ser docentes en Carreras de Formación Docente (Proyecto PICTO-EDU y PROTRI-MincyT).

- 2 La denominación en plural "ESC" es tomada de Wertsch, citado en Baquero (2009:263) Los principios que se enuncian se basan en proposiciones que integran conceptos centrales de la Teoría de Vigotsky en consonancia con investigaciones contemporáneas, como la de Baquero (2009). En la primera parte de este texto, se recuperan aportes del Seminario de Posgrado a cargo del Dr. Baquero dictado en la FFyH de la UNC, año 2010 "Debates contemporáneos e investigación sobre el aprendizaje".
- 3 Podemos situar a los autores en diferentes contextos de producción, tanto históricos como geográficos: Lev Vigotsky (Rusia, década 1930), Jerome Bruner, (EEUU desde 1950 a 2000), Alex Kozulin (Israel contemporáneo), Ricardo Baquero (Argentina, contemporáneo).
- 4 La Teoría de Vigotsky es también llamada Teoría del Sujeto, en tanto aporta cómo nos constituimos como tales en procesos intra e intersubjetivos.
- 5 Se toman a modo de ejemplo 3 pares considerados fundamentalmente pedagógicos con fuerte implicancia en los procesos de aprendizaje. Por caso también se muestran como pares: la relación -micro-macro; -individuo-sociedad; -cuali-cuanti; naturaleza-cultura; sociedad-sistema, entre otros.
- 6 En el marco del Proyecto de investigación (Secyt UNC 2012-2013) algunos resultados encontrados muestran que los docentes en la formación superior no son muchas veces conscientes de sus concepciones sobre el aprendizaje, o de los fundamentos en los que sustentan sus prácticas; en algunos casos porque no forma parte de la formación; en otras teniendo conocimiento de las teorías, no logran llevar a la práctica los fundamentos produciéndose entonces un desencuentro entre la teoría y la práctica
- 7 David Perkins se incorpora como autor representante de líneas teóricas cognitivistas.
- 8 En el trabajo de campo de la investigación en curso, situado en el Profesorado de la FFyH de la UNC, es posible advertir que se suprimen espacios curriculares sobre aprendizaje en la formación docente, por caso en el profesorado de Historia; así también en el Profesorado de la Facultad de Artes de la UNC, surge desde el análisis de los programas de asignaturas que se subsumen al campo de la didáctica los contenidos sobre aprendizaje. De lecturas de documentos de políticas académicas sobre formación docente encontramos espacios denominados Psicología y Educación, donde se prioriza una mirada psicológica de la educación.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (2009) "ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional." En Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial pp. 1-26, 2009.
- BAQUERO, R (2009) "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, (Colombia) /Vol. 27(2)/ pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515
- BAQUERO, R (2001) "Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo" y "El aprendizaje y sus contextos", En: Baquero, R. y Limón M., *Introducción a la Psicología de aprendizaje escolar*. Ediciones UNQ. Bernal.
- BAQUERO, R (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Bs As. Aique.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid. Gedisa.
- CASTORINA, J. (2007) "Los problemas epistemológicos en Psicología Educacional" en Aisenson, D., Castorina, J y otros (comp.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Bs As. Noveduc. (Pág. 17-40)
- DELLEPIANE, A. (2005) *Los sujetos de la educación. La reconstrucción el yo como retorno de una ilusión*. Bs As. Lugar Editorial.
- ELICHIRY, N. (2009) *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Bs As. Manatíal.
- ELICHIRY, N. (2007) "Prólogo" en Aisenson, D., Castorina, J y otros (comp.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Bs As. Noveduc. (Pág. 11-13)
- GADINO, A. (1992) *La batalla del razonamiento*. Uruguay. Editorial Aula.
- JURI, M Y MERCADO, P. (2012) "Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios" Revista Contextos de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto Volumen 12 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- MARTINEZ BOOM, A. (2005) "¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?" En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político* Bs As. Del estante editorial. (Pág. 153-170)
- MEIRIEU, P. (1997) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro. Barcelona.
- PERKINS, D. (1997) en reportaje Revista Zona Educativa. N° 15. Extraído de file:///D:/zonaedu.web/Revista15/Reportaje2.html
- POZO, J. I. (2002) "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", *Investigaciones em Ensino de Ciências* Vol 7 N 3.
- TISHMAN, S. Y PERKINS D. (1994) *Un aula para pensar* Bs As. Editorial Aique.

VYGOTSKY, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Bs As. Ediciones Fausto

VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

ZIPEROVICH, C. (2014) UNC- SECYT- INFORME ACADÉMICO PROYECTO 2012/2013 “Zonas de desarrollo próximo en el aprendizaje del pensamiento. Andamiajes cognitivos y metacognitivos en la formación pedagógica universitaria”. Dir: Cecilia Ziperoovich

ZIPEROVICH, C. (2010) *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Córdoba. Educando.

ZIPEROVICH, C., MERCADO P., GONZÁLEZ N. (2011) “Ausencias y realizaciones de Prácticas Pedagógicas para el desarrollo del Pensamiento en la Formación Superior” *Revista Educación y Futuro Digital*. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Universidad Complutense de Madrid <http://www.ces-donbosco.com/revista/> N° 2 – Madrid

Fecha de Recepción: 19 de junio de 2015

Primera Evaluación: 27 de julio de 2015

Segunda Evaluación: 9 de agosto de 2015

Fecha de Aceptación: 9 de agosto de 2015



Sin título, ilustración digital. Mariela González