



El desafío de construir practicas psicopedagógicas en la escuela. Entre herencias y las nuevas interpelaciones en los actuales contextos

Gladis Díaz

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan
Bosco diazgladisn@gmail.com

Viviana Pardo

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan
Bosco diazgladisn@gmail.com

RESUMEN

Presentamos algunas ideas, construidas en el devenir de actividades de investigación y de extensión educativa que desarrollamos como cátedra universitaria, que pueden contribuir a la construcción de prácticas psicopedagógicas alternativas en los contextos escolares.

El trabajo de campo etnográfico y los espacios de formación de formadores nos muestran que aún no se han realizado las rupturas necesarias en los sentidos y prácticas que la inclusión educativa implica desde un enfoque filosófico, social y pedagógico. En la heterogeneidad de la experiencia escolar cotidiana se interpretan a las diferencias en el aprender y al enseñar desde las concepciones y prácticas disponibles.

Esta situación desafía la construcción de prácticas psicopedagógicas que quiebren intervenciones reduccionistas y contribuyan a la desnaturalización y problematización de procesos escolares excluyentes. Correr la mirada y la intervención de los sujetos para centrarlas en las situaciones interpela la subjetividad del profesional y su posición en la institución ante demandas particulares en contextos de profundización de las desigualdades sociales y educativas.

PALABRAS CLAVE

Practicas psicopedagógicas- Inclusión educativa

Presentación

Exponemos algunas ideas respecto de las interpelaciones que los contextos neoliberales y las políticas de inclusión educativa imponen- no sin contradicciones -a las prácticas psicopedagógicas. Las que se configuran en relación con las concepciones y expectativas de los agentes escolares, herederas de concepciones sustancialistas del aprender, que orientaron los inicios de la escuela y la emergencia del quehacer psicopedagógico.

El devenir de actividades de investigación y de extensión que desarrollamos como cátedra universitaria¹ muestran la continuidad -en el sentido común de los maestros- de concepciones arraigadas en el marco epistémico de la escisión. Hemos podido documentar y analizar que aún no se han realizado las rupturas necesarias en las concepciones y prácticas que la inclusión educativa implica desde un enfoque filosófico, social y especialmente pedagógico. En la heterogeneidad de la experiencia escolar cotidiana aún se conciben las diferencias en el aprender desde el modelo médico del déficit y el enseñar desde concepciones signadas por la lógica de la homogeneidad.

Esta situación desafía la construcción de prácticas psicopedagógicas que quiebren intervenciones reduccionistas, corriendo la mirada y la intervención de los sujetos para centrarlas en las situaciones educativas. Implica asumir una posición ética y epistemológica que habilite construir intervenciones que acompañen los aprendizajes escolares desnaturalizando, problematizando y aboliendo los procesos escolares excluyentes.

Interpelaciones de los contextos neoliberales y las políticas de educación inclusiva a las prácticas profesionales

Actualmente las prácticas educativas se desarrollan en un contexto estructural neoliberal signado por el capitalismo, que como tendencia hegemónica produce transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales desde una lógica economicista que genera diversos procesos de fragmentación sociocultural (Achilli, 2010).

En este contexto, la Ley de Educación Nacional (2006) impulsa la inclusión educativa a través de normativas que intentan regular las prácticas escolares. Empero consideramos que la retórica inclusiva colisiona con ciertas condiciones materiales y simbólicas-producto de la lógica neoliberal que penetra la vida cotidiana de las escuelas- que no posibilitan los cambios necesarios para evitar la exclusión.

Estas prescripciones estatales no se traducen linealmente en las concepciones y prácticas docentes, como analizamos más adelante. Las posibilidades de producir rupturas con las mismas no necesariamente se rigen por las regulaciones que imponen las políticas educativas. Ya que se encuentran con una compleja red social y una dinámica cultural que las antecede, las recibe, las reformula, las aplaza a través de instancias de mediación subjetivas e institucionales (Rockwell 2007).

La inclusión educativa es un proceso tendiente a combatir la exclusión del curriculum común y de la vida cotidiana de la escuela de cualquier estudiante. Su propósito es eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación, prestando particular atención a aquellos sujetos más vulnerables.

Concebimos, entonces, que la inclusión educativa interpela la posición epistemológica y ética de los profesionales educadores y del campo psicopedagógico, en tanto requiere quebrar con conocimientos del sentido común y con prácticas naturalizadas.

Se trata de construir una posición teórica fundada en un marco epistémico relacional que rompe con la filosofía de la escisión cartesiana, que sostiene tesis dualistas y reduccionistas acerca del desarrollo y del aprendizaje. Filosofía propia del modelo médico que aun sustenta prácticas instituidas en educación y salud (Castorina 2007).

Asimismo, reclama asumir una posición ética que reconozca los derechos humanos como principio fundante de las prácticas, que sustente la igualdad como punto de partida y la diferencia como valor.

¹ El equipo de la cátedra de Psicopedagogía del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la F.H.C.S de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Comodoro Rivadavia- Chubut) ha participado en el P.I. La nominación de los “problemas de aprender” de los alumnos y su relación con las políticas educativas de integración y de inclusión en los contextos de desigualdad social y educativa en la Provincia del Chubut (Res. C. S. UNPSJB N° 127/2012 y N° 156/2012) y el P.I. N° 1369 Los recursos de “apoyo” a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas comunes (Resolución Rectoral/ 8 N° 065/17-R/8 239/17) y el Proyecto de Extensión La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares (Resol. CDFHCS 303/17)

En este sentido la posición del psicopedagogo debe abandonar unidades de análisis hegemónicas y asumir otras, propias de un modelo de explicación sistémica, que vinculen dialécticamente los componentes de la vida psicológica (Castorina 2007). Pues entonces el desarrollo cognoscitivo no se concibe como universal ni homogéneo, como un proceso evolutivo de un conjunto de estructuras o de modos de pensamiento estáticos que se suceden unos a otros linealmente. Sino como un proceso complejo y auto organizado, una red de interacciones de sistemas conceptuales con su contexto social (Castorina 2016).

Desde esta perspectiva, el aprender se produce en la dialéctica entre el sujeto y el objeto, entre naturaleza y cultura, entre la enseñanza y el aprendizaje. Es un proceso complejo de construcción y apropiación de saberes que se gesta en la actividad intersubjetiva, mediada por instrumentos semióticos, y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad (Werstch 1993; Baquero 2008). El aprender y el no aprender se produce en situación y es ésta “la que posibilita o no, en mayor o menor medida, nuevas formas de comprensión y de participación” (Elichiry 2009:30). No se renuncia a reconocer la singularidad de los sujetos, se trata de comprender los pliegues de la subjetividad en las situaciones educativas que la constituyen en reciprocidad (Baquero 2003).

Por el contrario, las lógicas neoliberales hegemónicas promueven un discurso de época y desarrollos científicos (de la biología, la genética y las neurociencias) que, desde un reduccionismo biologicista, provocan la medicalización de las infancias (Alfonso Moyses, Collares y Untoiglich 2013). Proceso que preña las prácticas docentes y psicopedagógicas cuando se deriva hacia el campo médico cuestiones escolares, sociales o políticas para ser tratadas como problemas individuales de causa biológica no siempre comprobada. Sostenemos que estas prácticas deben ser puestas en cuestión.

Asimismo el mundo cotidiano de la escuela, muestra la penetración de la lógica neoliberal, no solo en las condiciones precarizadas del trabajo docente, sino también en la destrucción de lo colectivo y en el debilitamiento de identidades vinculadas a la valorización del conocimiento en la escuela pública (Achilli 2010).

Huellas del pasado en las formas escolares y concepciones que prefiguran las expectativas de intervención psicopedagógica en la escuela:

Los trabajos de investigación y de extensión que desarrollamos posibilitaron documentar y analizar concepciones docentes portadoras de huellas del pasado de la escuela como dispositivo de la modernidad. Estas concepciones de sentido común (Moscovici 2003; Jodelet 2005) -en tanto construcciones simbólicas socialmente elaboradas y compartidas- fundan la interpretación las diferencias en el aprender y guían las acciones, produciendo expectativas respecto de las intervenciones psicopedagógicas en la escuela.

Los estudios realizados muestran recurrentemente que los maestros conciben que los “problemas de aprendizaje” se producen cuando los estudiantes no se comportan, no se desarrollan o no aprenden de acuerdo a las expectativas que las formas escolares imponen.

Los docentes homologan los problemas para aprender con la participación no disciplinada en clase de los estudiantes, en términos de *conductas, hábitos o actitudes*. Quedando de manifiesto concepciones herederas del discurso pedagógico moderno en el que la simultaneidad demanda el control de los cuerpos infantiles (Narodowski 1994) como requisito para el trabajo y el aprendizaje escolar.

Se nombran los “problemas de aprendizaje” refiriendo a *desfasajes entre los contenidos prescriptos por el currículum del grado y los aprendizajes del estudiante y a procesos lentificados de realizar el trabajo escolar*. La naturalización del cronosistema escolar (Terigi 2004) -que implica la enseñanza simultánea a estudiantes de la misma edad, definida por el currículum que propone logros relativamente homogéneos durante un grado escolar coincidente con un año calendario- sustenta este modo de interpretar las diferencias en el aprender.

Las formas escolares imponen expectativas normalizadas y normalizadoras sobre conductas, ritmos y modos de aprender, instalando la ficción de la homogeneidad de las prácticas de enseñanza. Lo pudimos observar en las aulas cuando *a todos se les ofrece las mismas actividades*, y en *los silencios y resistencias* de los educadores en los talleres en instancias de problematización de la enseñanza.

Los maestros conciben a los “problemas de aprendizaje” causados por *retrasos o desvíos en tiempos o en cualidades del desarrollo cognoscitivo, psicomotor y del lenguaje* de los estudiantes. Entienden al desarrollo como un proceso natural, de curso único que prefigura una mirada normativa sobre ritmos deseables, como efecto de la psicología de matriz moderna.

Asimismo, se refieren a *etapas de la inteligencia que posibilitan aprender determinados contenidos*, desde una interpretación maduracionista de estadios y nociones. Estas concepciones revelan el aplicacionismo de las teorías psicológicas en el campo educativo (Walkerline 1985) que define enunciados descontextualizados de la teoría psicogenética.

Efectos de este aplicacionismo se expresan también cuando los agentes escolares remiten a *problemas emocionales o afectivos vinculados a situaciones particulares de las familias* al referirse a las dificultades para aprender. Argumentos que se sostienen en saberes del sentido común que recogen ideas desprendidas de la retórica del psicoanálisis.

Estas concepciones naturalizadas expresan la vigencia del modelo patológico individual presente desde los inicios de la escuela (Lus1995) para explicar el no aprender. Sustentado en la escisión sujeto-situación, que pone bajo sospecha al estudiante como portador de alguna patología natural o psicológica (Castorina 2007).

Con menor recurrencia, los maestros creen que vivir en situación de pobreza compromete el aprendizaje cuando aluden a *la pobreza, las carencias de las familias, a la falta de estímulos*. Entienden esta situación como “déficit cultural” que les impediría a los estudiantes aprender en escuela. También responsabilizan a las familias desde una supuesta “normalidad”, que se entiende como lo esperable, respecto al interés de las mismas por la educación y el cuidado de sus hijos. Si bien se traslada la causa del problema de aprendizaje a la familia, no se abandona una perspectiva reduccionista que excluye a la trama escolar como objeto en cuestión.

Asimismo, en los talleres con docentes fue ostensible que estas concepciones reduccionistas-sustancialistas son las disponibles para atribuir sentido a la retórica de la inclusión educativa presente en las normativas escolares. Al definir las barreras para el aprendizaje y la participación refirieron al *retraso del desarrollo de los estudiantes para aprender ciertos contenidos y a la falta de apoyo de las familias*. Desconociendo la perspectiva relacional que sustenta esta categoría que expone aspectos culturales, pedagógicos, materiales e institucionales del contexto escolar como límites para el aprender.

La mayoría de los educadores entrevistados omiten la referencia a las situaciones educativas en las que se produce el no aprender, sin poner en cuestión al formato escolar ni a los modos de enseñar.

La idea que el desarrollo y el aprender son de naturaleza biológica, y que por ello son apenas alterables por la acción pedagógica, orienta las prácticas docentes. Entonces ante las diferencias en el aprender, se delega la responsabilidad de las intervenciones pedagógicas en otros profesionales como maestros de educación especial, psicopedagogos, neurólogos, acompañantes terapéuticos, tal como lo pudimos registrar en el trabajo de campo y en los talleres. Se les atribuye un *saber especializado que los educadores no poseen*, depositando fuera de la práctica pedagógica la ilusión de posibilitar el aprendizaje.

Estas concepciones naturalizadas del desarrollo, del aprendizaje, de las familias y de la escuela configuran expectativas de intervención psicopedagógica relativas a compensar, reeducar o rehabilitar un déficit, un desvío propio del estudiante, su familia, su experiencia sociocultural. Se deriva al estudiante al psicopedagogo para lograr la armonía entre la naturaleza de sus procesos de aprendizaje y desarrollo y el contexto natural de la escuela (Baquero 2006).

La expectativa de una intervención “técnica” de evaluación de competencias o de inteligencia realizada por *un especialista que haga un estudio, aplique un test o diagnostique para que defina lo que los estudiantes pueden o no aprender* configura una fuerte demanda para los psicopedagogos.

Cuando se responsabiliza a las familias de los “problemas de aprendizaje” se espera que el psicopedagogo trabaje con los padres para que asuman el “apoyo” en las tareas escolares y la enseñanza de saberes y hábitos que se consideran prerequisites para el aprendizaje escolar.

Algunas pistas para la construcción de prácticas profesionales del campo psicopedagógico en la escuela:

El análisis de los datos construidos en investigaciones y talleres con educadores nos orienta a plantear algunas pistas para el desarrollo de prácticas profesionales en la escuela. Este desafío implica trastocar las concepciones filosóficas-comprometidas con relaciones de poder- que fundan el modo en que se interpreta el aprender y el desarrollo cognoscitivo. Y así visibilizar el sesgo que definen ciertos marcos teóricos o mandatos académico-profesionales para comprender lo que acontece en experiencia cotidiana de las aulas y de las escuelas.

Urge poner en cuestión el marco epistémico de la escisión y del reduccionismo y discutir el aplicacionismo de las teorías psicológicas sobre los sistemas cognitivos y el aprendizaje, que desconocen la especificidad de lo escolar. Esto supone abandonar el discurso psicológico como único referente -que prescribe como aprende o no aprende un sujeto- para decidir qué y cómo enseñar (Castorina 2016).

Este desafío implica correrse de las demandas centradas en los sujetos para ubicar la mirada e intervención en la trama compleja en la que se interdefinen lo biológico, lo psíquico cognoscitivo y el contexto cuando de aprender se trata. Sin desconocer las tensiones constituidas en la contradicción que se produce cuando no se responde a demandas que atribuyen un supuesto saber y hacer reducido al estudiante o su familia.

Se trata de emplazar las prácticas psicopedagógicas, no sin malestar, en la relación entre la singularidad del estudiante y la propuesta de enseñanza en una institución escolar particular, con una dinámica propia; desnaturalizando así las intervenciones psicopedagógicas en la escuela.

Entonces cabe poner en tela de juicio los esquemas prácticos, develando los supuestos no conscientes de los mismos. Y considerar que las prácticas profesionales no se concretan por la aplicación lineal de la teoría, sino que se configuran en el cruce entre ésta y lo singular de las situaciones escolares y de los sujetos.

Trabajar en la escuela implica re-conocerla como un espacio no natural, un dispositivo de la modernidad que materializa un proyecto cultural y político que se impone a los estudiantes a través de un régimen de trabajo regulado por el formato escolar. El psicopedagogo no puede ignorar que las formas escolares constituyen condiciones específicas para la producción del aprender, el no aprender y de posiciones subjetivas infantilizadas que comprometen la autonomía de los sujetos. Por ello tiene que hacer foco en los efectos de las formas escolares en la relación de los estudiantes con el conocimiento (Baquero 2014).

Entendemos a la intervención psicopedagógica en la escuela como acompañamiento al aprendizaje escolar, en un tejido construido por distintos agentes conformando una “trama de sostén” para potenciar las trayectorias escolares de los estudiantes. Procurando sortear algunos obstáculos del dispositivo escolar, constituyendo prácticas alternativas que dialoguen, se integren o contrasten con el formato escolar (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni 2015)

Por ello es necesario transmutar la atención de la demanda en un sentido instrumental a un trabajo con otros, como parte de una acción política transformadora. La intervención no sería la “detección” de casos, el diagnóstico a través de tests de inteligencia o proyectivos sino generar nuevos modos de relación, en una tarea colaborativa, desde una perspectiva interdisciplinaria que supere intervenciones fragmentadas.

También poder eludir el ofrecimiento de los “como” -que pierde de vista la historia, la singularidad- y mediar la problematización de las situaciones, produciendo un saber y prácticas en un proceso de apropiación y creación.

La intervención psicopedagógica puede configurar un espacio para pensar con otros y a otros asumiendo el acompañamiento a las trayectorias formativas de los docentes (Nicastro y Greco 2009). Un espacio para el pensamiento y el hacer en el que pueda emerger lo novedoso, las preguntas, las contradicciones, los conflictos, mientras lo pasado le hace trama. Construyendo dispositivos que habiliten visibilizar las continuidades de las concepciones de sentido común de los docentes y producir la ruptura con las mismas.

Acompañar al aprendizaje escolar implica también sostener la autoridad pedagógica de los educadores re-conociendo y potenciando su saber para evitar la delegación de la enseñanza en otros profesionales y la búsqueda de un discurso especializado ante las diferencias en el aprender.

Las intervenciones en la escuela exigen erigir y sostener lazos de confianza para acompañar itinerarios subjetivos de estudiantes y docentes. La confianza como modo de relación autoriza centrar la mirada y la escucha en los procesos comprometidos en el aprendizaje de los contenidos escolares, lo que supone dejar en suspenso ciertos discursos (clínicos) y dar lugar a otros.

De este modo, se pretende instituir al niño/ adolescente en el lugar de alumno (Filidoro 2018) para que participe y aprenda desde su singularidad; diversificando la propuesta pedagógica, sin adaptarlos a las demandas propias de la lógica homogénea de la escuela.

Abordar el contexto pedagógico como productor de los problemas en el aprendizaje supone afrontar tensiones y contradicciones que generan situaciones de incertidumbre, de conflictos y estancamiento. El respeto y la confianza en la negociación de significados con los agentes escolares permiten asumir la corresponsabilidad en la producción de subjetividades y de trayectorias escolares.

En definitiva, las interpelaciones contradictorias a las prácticas del campo psicopedagógico exigen la construcción de intervenciones en la escuela desde un posicionamiento ético y epistemológico que habilite luchar contra la exclusión de los aprendizajes escolares de aquellos más vulnerables. El mayor desafío es re-conocer lo que es posible hacer ante los avatares contextuales y subjetivos, sin resignar lo que es necesario instituir para evitar procesos socioeducativos de inclusión excluyente.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2010) Contextos, hegemonía y cotidianidad escolar. En *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales* (pp. 123-141). Rosario. Argentina: Laborde Editor.

Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B.; Maddonni, P. (2015) Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿Qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? En *Memorias. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología- XXII Jornadas de Investigación- XI Encuentro de*

Investigadores en Psicología del MERCOSUR- Buenos Aires. Psicología Educacional y Orientación Vocacional. TOMO 1(pp. 26-30). Ediciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/investigaciones/eventos_cientificos/vii_congreso_memorias/4_psi_social_polit_comuni.pdf

Alfonso Moyses, M., Collares, C. y Untoiglich, G. (2013). La máquina medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich (Comp.) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la salud y en la educación* (pp.25-43) Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Baquero, R. (2016) La falacia de la abstracción de la situación en los abordaje psicoeducativos. En N. Abate, R. Arué (Comps.) *Cognición y aprendizaje. Variaciones de la psicología educacional* (pp.53-76) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

..... (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero R, A. Pérez y A. Toscano *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*(pp. 15-31). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

..... (2006) Experimento escolar y experiencia educativa: un prisma para el análisis de la educabilidad. En H. Ospina, A. Martínez Boom, M. Narodowski (Comps.) *La escuela frente al límite: actores emergentes y transformaciones estructurales, contingencias e intereses* (pp. 131-143) Buenos Aires: Noveduc

..... (2003) La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. *Serie "Documentos de Trabajo"* Escuela de Educación Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF

Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. En *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía Volumen 13N° 2* (48-62).Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/1505/pdf>

..... (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Schlemenson S. (Comps). *Aprendizajes sujetos y escenarios* (17-40) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Elichiry N. (2009). Hacia el estudio de microprocesos cotidianos. En *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional* (28-39) Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Filidoro N. (2018) Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. En *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Vol. 15 N° 1* (42-50) Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/1916>

Alzamora, Sonia y Campagno, Liliana (2006) Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. *Revista Educación, lenguaje y sociedad.* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa. Vol IV N°4. Julio de 2005. Miño y Dávila.

Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*(91-110). Barcelona, España: Gedisa

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Nicastro, S., Greco, B. (2009). *Entre Trayectorias.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Rockwell, E. (2007) Huellas del pasado en las culturas escolares. En *Revista de Antropología Social. N° 16* (175-212). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>

Terigi F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad* (45-57). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Walkerdine, V. (1985). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación* (77-152).Madrid, España: La Piqueta.

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente.* Buenos Aires, Argentina: Paidós