

PRÁCTICAS DE CUIDADO Y ESTILOS DE PARTICIPACIÓN: ALGUNAS RELACIONES

CHILDCARE PRACTICES AND PARTICIPATION STYLES. SOME RELATIONSHIPS

Chardon, María Cristina¹; Mayol, Juan de la Cruz²; Bottinelli, Marcela³; Ferreyra, Marcela⁴; Funes Molineri, Mariana⁵; García Lavandal, Livia⁶

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es reflexionar teóricamente acerca de la articulación de algunos hallazgos empíricos realizados en la investigación PS064. Se trabaja sobre la conceptualización de prácticas de cuidado, que implican aspectos valorares y también llevan implícitos estilos de participación. Se analizan las prácticas de cuidado a partir de los siguientes ejes: formas de nominación, manejo de la causalidad, instrumentos de registro, lógica de la resolución, contexto histórico de producción.

El marco teórico incluye desarrollos de la etnografía educativa (Rockwell), de la Psicología Cultural (Cole) la teoría de los sistemas de actividad (Engeström) y desarrollos piagetianos y vigostkianos. Se incluyen conceptualizaciones del sociólogo alemán Norbert Elías.

Palabras clave:

Prevención - Niños - Psicología cultural - Prácticas de cuidado

ABSTRACT

This paper aims to introduce some theoretical conceptualizations based on empirical data from PS064 Research. We work about childcare practices and their values, causality manage, participation styles and historical production context.

Our theoretical frame includes educational ethnography (Rockwell) and Cultural Psychology (Cole, Engeström); as well as developments from Piaget and Vigotsky. It also includes some conceptualizations from German sociologist Norbert Elías.

Key words:

Prevention - Children - Cultural psychology - Childcare practices

¹Doctora en Psicología. Universidad Iberoamericana. México. Lic. en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educativa I. Facultad de Psicología. UBA. Directora del proyecto de investigación UBACyT PS 064.

²Lic. en Psicología. UBA. Ayudante de Trabajos Prácticos de Psicología Educativa I y Psicología General II. Facultad de Psicología. UBA. Integrante del equipo de investigación UBACyT PS 064.

³Lic. en Psicología. UBA. Prof. Adjunta Regular de Psicología Educativa I. Facultad de Psicología. UBA. Integrante del equipo de investigación UBACyT PS 064.

⁴Lic. en Psicología. UBA. Ayudante de Trabajos Prácticos Regular de Psicología Educativa I. Facultad de Psicología. UBA. Integrante del equipo de investigación UBACyT PS 064.

⁵Lic. en Psicología. UBA. Jefa de Trabajos Prácticos de Psicología Institucional II. Facultad de Psicología. UBA. Integrante del equipo de investigación UBACyT PS 064.

⁶Lic. en Psicología. UBA. A cargo de la Cátedra de Didáctica de la Psicología. Facultad de Psicología. UBA.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo nos proponemos trabajar desde el punto de vista teórico algunas preguntas que nos surgen a partir de los datos cualitativos obtenidos a lo largo de nuestras investigaciones sobre la educación para la salud y que desde nuestro punto de vista insisten en su aparecer. El marco teórico que utilizamos incluye la teoría socio-histórica y los desarrollos de la Psicología Cultural.

Intentaremos caracterizar las formas de participación: desde las más simples como agrupaciones espontáneas y contingentes a partir de situaciones coyunturales, hasta la participación en organizaciones con formas estructuradas como partidos políticos, pasando por organizaciones de la sociedad civil como clubes, cooperadoras escolares sociedades de fomento, etc.

¿DE DÓNDE PARTIMOS?

Las preguntas acerca de las formas de participación y sus relaciones con las prácticas de cuidado se generan desde 1994 y se repiten a lo largo de nuestro trabajo. En las entrevistas en profundidad tomadas a las/os madres/padres que cuidaban a las hijas/os internadas/os por accidentes, en el Hospital Fiorito de Avellaneda en el Gran Buenos Aires, aparecen diferencias en la forma de responder a una pregunta de simulación acerca de lo que piensan para el futuro a partir de lo sucedido al niño o niña. El objetivo de la pregunta dentro de la entrevista en profundidad era explorar las posibles relaciones con una mirada que tuviera en cuenta la prevención. De las veinte entrevistas tomadas, la mayoría (dieciséis) plantea que a partir de ese momento prohibirá o inhibirá los movimientos y desplazamientos hasta casi la adolescencia (“No lo voy a dejar cruzar hasta los dieciséis” o “A partir de ahora se encierra en mi casa y no sale”). Es interesante señalar que los padres/madres de los niños internados por accidentes que pudieron pensar en términos de futuro y habilitando un lugar para la prevención, (es decir, “Voy a levantar firmas para que pongan un semáforo y se pueda cruzar, sin tener que hacerles “ole” a los autos. Así a otro no le pasa, lo que le pasó a mi hijo”, o bien “Voy a ir al colegio para que revisen el otro travesaño del arco de football. No quiero que a otro chico le pase lo que le pasó al mío, si se puede evitar”) fueron aquellos que tenían algún tipo de pertenencia a partidos políticos, asociaciones vecinales, sociedades de fomento, o bien agrupaciones espontáneas y contingentes de vecinos para conseguir vacunas para los niños/as. Es decir han habitado sistemas de actividad que tienen que ver con la construcción de ciudadanía. Podríamos suponer que su estructura de participación incluye una moral autónoma más que heterónoma y que la agrupación con otros/as para el beneficio de todos/as está en sus principios de ejecución. Pueden producir condiciones en donde la relación con otros/as

queda habilitada, y los posiciona en un lugar en el que la prevención no sólo es posible sino necesaria. Pueden tomar distancia de la situación actual y autorizarse a sí mismos a armar nuevas reglas de juego en beneficio de otro desconocido, pero presente, que lo obliga a pensar en el cuidado de los otros/as. Vuelve a aparecer la importancia de las construcciones de significados compartidas, y aunque el accidente haya sido individual, se capitaliza de manera comunitaria. Es lo que plantea el pensador y sociólogo europeo Norbet Elías (1983) como la relación entre compromiso y distanciamiento. Sostiene que no son dos formas opuestas de reacciones humanas sino que se constituyen en continuidad. Afirma el autor: “ya sabemos que el ser humano puede ejercer un considerable dominio sobre los fenómenos naturales y un grado bastante elevado de distanciamiento en su relación práctica y mental con éstos. Pero para quienes poseían un dominio relativamente escaso sobre los peligros naturales fue, durante milenios igualmente imposible imaginar que el hombre comprendería y manejaría las fuerzas de la naturaleza de la manera en que lo hacemos ahora. La comparación proyecta un poco de luz tanto sobre esos hombres del pasado como sobre la nuestra.”

“Inseguro y vulnerable, el ser humano no puede hacerse a un lado y contemplar con calma, como un observador distanciado, el curso de los acontecimientos sociales, que él ha provocado pero no planeado” (Elías, 1983). Es cuando la mayoría de los padres y/o acompañantes de los niños/as internados a causa de los accidentes, invitados a pensar sobre el futuro a partir de lo sucedido, declaran firmemente, prohibir, inhibir, sofocar los futuros movimientos de los niños en los ámbitos de lo público hasta que sean prácticamente mayores de edad. Como si la mayoría de edad trajera por sí sola, mágicamente el cuidado construido, o como si la construcción del cuidado no fuera una tarea en la que toda la comunidad debería estar involucrada.

Algo similar ocurre con datos cualitativos obtenidos en otra investigación Aquí los padres/madres de niños/as de cuatro años de una escuela de nivel inicial, son invitados a tener una conversación familiar y proponer formas de cuidar/se a un títere viajero, que recorre las casas. Además se los invita a dejar por escrito sus comentarios en un cuaderno que acompaña al títere. La mayoría de los padres entienden las formas de cuidado en esta ocasión, como plantear diferentes NO (según lugares: baño, cocina, balcón; o tiempos: recreo). Sólo uno/a de ellos (de catorce que respondieron a la consigna) plantea que como asiste asiduamente a un club, tiene que enseñarle a su hijo/a cómo cuidarse. Para ello incluye no sólo lo que no hay que hacer, sino que toma en cuenta las características del propio niño (inquieto, curioso, activo) y le ofrece diferentes alternativas acerca de qué hacer. Y termina diciendo que de no poder, apele a llamar a otro (“Pedí ayuda”). Esta familia se declara asistente asidua

de un club y plantea prácticas de cuidado alejadas de los NO que prohíben. Da razones para el cuidado aceptando las singularidades del niño/a del caso y propone la apelación a otro en caso de no poder. Busca salidas, plantea que las situaciones se pueden superar con la ayuda de otro, plantea un sujeto co-constructor.

ALGUNOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

Consideramos a la psicología histórico-cultural como un instrumento adecuado para analizar teóricamente estas experiencias y diremos inicialmente que los artefactos (Michael Cole, 1998), son un producto cultural situado e histórico dentro de una actividad dada. Estos mediadores por excelencia son productos modificados y modificables a lo largo de la historia, y están orientados básicamente al cumplimiento de los motivos sociales de esa actividad. La psicología cultural considera que la mente se construye como consecuencia de la actividad mediada por artefactos y conjunta de las personas. Por lo cual el estilo de participación, la práctica particular y sus modos históricos de organización resultan insoslayables en el análisis de las diferentes formas de cuidado como artefacto cultural dentro de una actividad cultural como la educativa. La mente y sus representaciones, es co-construida y está distribuida en la relación dialéctica entre actividad, artefactos y el psiquismo.

La tesis central de la escuela cultural-histórica es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico.

Ahora bien, esta idea de mente trasciende las limitaciones físicas y mentales de los sujetos. Se debe considerar que está distribuida en los artefactos que entrelazan acciones humanas individuales, de común acuerdo con y como parte de los acontecimientos permeables, cambiantes de la vida. Esto es lo que encierra el valor histórico para esta escuela.

Desde esta perspectiva, la cultura experimenta a la vez un cambio tanto cuantitativo como cualitativo. El primero estaría referido al número y producción de diferentes artefactos en tanto mediadores. En el segundo caso, este aspecto cualitativo está centrado en las características de estos artefactos como mediadores y su potencialidad para el desarrollo del sujeto y su comunidad de pertenencia.

Esta consideración destaca el aspecto constructivo de las prácticas como también de las significaciones que estas soportan, como sus efectos sobre la subjetividad, colocando al sujeto en una posición de productor y producto de ellas.

Estos esquemas de acontecimientos, denominados a menudo guiones, especifican por ejemplo las personas apropiadas para participar en una situación, los roles sociales involucrados en la misma, así como los objetos y la secuencia de acciones y relaciones causales en

juego. Los guiones proporcionan un nivel básico de representación de conocimiento y fundamentalmente orientan nuestra acción.

Las prácticas de cuidado consideradas como artefactos de la actividad educativa se desarrollan en un sistema de actividad colectivo específico (Engeström, 2001) este es el propio contexto de desarrollo e integra al sujeto, al objeto, a los instrumentos a los participantes y sus relaciones en un todo unificado.

Desde una perspectiva constructivista, se entiende que todo contacto con el mundo está mediado por la representación que se ha construido de él. Es en este sentido que dicha construcción, que es social en tanto se forja a partir del intercambio, va a tener una relevancia central en la concepción del mundo, en el modo de actuar en él, y en la producción de subjetividad.

El artefacto (soluciones históricas para problemas humanos, como las prácticas de cuidado) está distribuido en un "sistema de actividad" situado, en nuestro caso, la escuela. "Un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios." (Engeström, 2001:79). Pensamos por lo tanto las prácticas como "médium", resultado y condición previa para el pensamiento humano. (Cole, M, 1999). La teoría de la actividad, nos posibilita el análisis y la interpretación de datos que registran y describen comportamientos y discursos humanos.

Cualquier análisis desde esta teoría debe considerar tres principios básicos:

- Un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis. Lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios
- El sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente
- Las contradicciones internas pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema incluidos sus participantes individuales.

En nuestro caso, los componentes del sistema de actividad educativo en donde encontramos prácticas de cuidado, son los siguientes: los sujetos son los niños de las dos salas de educación inicial, los docentes, y familiares. Los objetos sobre los cuales interactúan son variados, y algunos incluyen cierto cuidado en su interacción, lo cual soporta la representación objetiva de las categorías o representaciones de lo peligroso o no. Podríamos también considerar en general al propio psiquismo como objeto y producto de la actividad.

Las herramientas cognitivas (modos de representación, pensamiento y discurso) se forman en la actividad educativa inicial en donde están insertos, y las prácticas de cuidado tanto como las representaciones que las so-

portan, son dos más de ellas, para moverse e interactuar, dentro de la actividad educativa como parte de su mundo cotidiano. Las reglas de intercambio de los diferentes objetos de la actividad se generan en este tipo de actividad de la educación inicial como construcción de objetos “para compartir” otros para no tocar, (concepciones de cuidado) etc. La división de trabajo entre los adultos y los niños como aprendices y maestros de la vida cotidiana se presenta como un fuerte andamiaje interactivo por parte de los profesionales y un caudal “transmisivo” importante de reglas, significados y principios. De algún modo, el rol que les toca a los niños de la sala de educación inicial es ser objeto de su propio trabajo conjunto. Esto se entrelaza en la actividad educativa a partir de las diferentes tareas (“cosas para jugar y cosas para trabajar”) entre las cuales encontramos en esta escuela la tarea o la práctica de desarrollar justamente las prácticas de cuidado.

Las prácticas de cuidado no son conductas sino artefactos culturales, soportados dinámicamente por operaciones concretas, acciones dentro de la actividad educativa, (en este caso) y constituyen productos de la incorporación de recursos históricos, sociales y simbólicos allí presentes junto con los campos de representaciones.

Consideramos que las prácticas de cuidado y las concepciones sobre el mismo son dos facetas de un “artefacto” cultural. Cole (1999:136) señala que “los artefactos son simultáneamente ideales y materiales. Coordinan a los seres humanos con el mundo y entre sí de una manera que combina las propiedades de las herramientas y los signos.” En este sentido surgen “en” y “por” la actividad cultural desarrollada históricamente, y se acumulan codificados como un aspecto del mundo, (prácticas y concepciones de cuidado) además de modificarse localmente durante la génesis de su incorporación en la acción humana dirigida a metas, como el cuidado y/o la prevención.

LA ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN

Phillips, S (1972), Rockwell, E. (1995), plantean el concepto de estructura de participación. Phillips (1972) propone el concepto a partir de sus investigaciones transculturales sobre las manifestaciones de la comunicación oral en el aula, entre los alumnos y el/la docente. Lo utiliza para poder hacer un análisis más exhaustivo y dinámico, de las actividades que se realizan al interior del aula. Es decir intenta describir las diversas situaciones y formas de comunicación en términos de: **quiénes interactúan, las formas en que lo hacen; en torno a qué tareas o actividades. Los contenidos** que procesa esta estructura permiten una cierta lectura de lo social: **relaciones de competencia, solidaridad, conflicto, agresión, amor, cariño.** La autora profundiza en **el**

análisis de las interacciones considerándolas una dimensión de lo social, que manifiesta el niño/a e intenta comprender más allá de las categorías de esperable o no esperable desde la cultura dominante.

Candela (1995) en la misma línea señala también como parte de esta estructura la **“tensión en la ubicación del conocimiento”**. Es decir **quién es el autorizado para hablar y emitir conocimiento**; los docentes, los padres, los textos (revistas científicas, la Biblia), los medios de comunicación (televisión, las corporaciones dueñas de TV, radios y diarios). Forman parte de la estructura de participación: lo que se dice y lo que se oculta; quién o quienes lo dicen; lo permitido y lo prohibido y sus modos de producción: consenso, reflexión grupal, participación democrática, imposición. La dinámica de la interrogación y quién o quienes interrogan, son interrogados y/o pueden interrogarse.

Este concepto surge en la etnografía educativa, aspecto de la antropología que ha aportado riquísimos elementos a las metodologías cualitativas de uso e implementación en la Psicología.

Nos proponemos desarrollar este concepto de estructura de participación de manera de ampliar y profundizar su riqueza, por lo que proponemos nominarlo como “formas contingentes de producción de relaciones intersubjetivas”, desde una perspectiva de la actividad, culturalista y socio histórica del problema.

“FORMAS Y CONDICIONES CONTINGENTES DE PRODUCCIÓN DE RELACIONES INTERSUBJETIVAS”

Este concepto atañe al sistema de actividad (Engeström, 2001) que las prácticas escolares representan para el marco general histórico cultural.

“La estructura de participación” o como lo hemos nominado las “formas y condiciones contingentes de producción de relaciones intersubjetivas” pueden ser relacionadas con algunos de los elementos de la base ampliada del “modelo del triángulo ampliado de Engeström”. Entendemos las condiciones de producción en términos de las reglas y sobre todo la división del trabajo en el sistema de actividad que sostiene una determinada comunidad. Lacasa (1997) plantea también que la actividad se desarrolla en una *comunidad*, en este caso la familia y/o la escuela, que incluye múltiples individuos y grupos compartiendo metas similares.

La participación en la actividad supone “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vigotski, 1991) de modo tal que la dinámica dada por la participación en la que las personas se ven involucradas determina genéticamente las formas de funcionar psicológicamente. Lo que Rogoff (1997) denomina un desarrollo del pensamiento, las acciones y los valores por “apropiación participativa”. En este caso las formas de representación o el discurso cultural e internalizado sobre el cuidado en un contexto cultural.

Las formas y condiciones de producción de relaciones

intersubjetivas en la comunidad - como las reglas y división del trabajo - se convierten en artefactos o guiones dentro de la actividad educativa local, o dentro de la sociedad en general. Si bien los guiones, como los artefactos secundarios (Cole, 1999) implican un contenido específico cultural, son "procedimientos socialmente elaborados" (Leontiev, 1984) históricamente, como soluciones a problemas humanos, como el del cuidado de las personas en diferentes contextos.

Estas estructuras participativas se constituyen como formas instrumentales de acción y actividad, (tecnologías y lenguajes) y tipos específicos de relaciones sociales, (tipos de participación) orientados hacia la producción de conocimiento local en la escuela, lo cual implica división del trabajo y especialización, o distribución "jerárquica" de la tarea, y reglas sociales de intercambio de objetos dentro de una comunidad específica. La comunidad comparte a la vez en su seno significados y sentidos subjetivos, determinados dentro de ese sistema de participación local en la producción de conocimiento relevante para esa cultura.

La importancia principal está dada desde esta perspectiva histórico cultural en que es justamente la estructura y dinámica de las prácticas materiales, (lo que hacen conjuntamente o "la actividad") las que generan el desarrollo y el cambio dentro de un sistema de actividad áulico, por las contradicciones que naturalmente esta actividad y sus tareas generan en su seno socio histórico cultural.

La comunidad incluye también un sistema valoral compartido y repartido entre sus miembros que los ubica en condición de autonomía de armar nuevas pautas y normas apropiándose de la capacidad de legislar o bien los somete a la heteronomía, por lo que son disciplinados por el manejo legislador de alguna fuerza superior y ajena.

Consideramos entonces que algunos ejes para pensar los estilos de participación o como también lo hemos llamado las formas y condiciones de producción de relaciones intersubjetivas tienen que ver con:

- *Los usos del lenguaje en las formas de nominar*

Vigotsky había señalado el gran papel que el lenguaje juega en la formación de los principales procesos de la conciencia humana. Sin embargo las conclusiones correctas pueden hacerse sólo si se comprenden de manera clara las complejas e indirectas relaciones entre el lenguaje y los procesos mentales y su participación en la construcción del significado o variadas significaciones tanto de las palabras., como de las formas gramaticales. (Luria, 2003, Van Dijk, 1992)

- *El manejo de la causalidad*

Luria (2003) señala que obtener las causas que habían llevado a diversas formas del pensamiento lógico, a partir de las principales formas de prácticas subjetivas y no de de las particularidades psicológicas internas fue una de las conclusiones más progresistas de la psicología

comparativa contemporánea que la aproximan a la metodología en la que se basa la ciencia materialista.

- *Formas e instrumentos de registro:*

Los instrumentos de registro también tienen que ver con el desarrollo socio-histórico-cultural. Están relacionadas específicamente con el código de la escritura y las formas en que se utiliza la escritura en la escuela, por ejemplo o bien en los diferentes campos de actividad. Gimeno Sacristán (1995) señala la progresiva juridización y burocratización del sistema educativo poniendo énfasis en las relaciones con la casa de los estudiantes y con los estudiantes mismos.

Seguimos a Van Dijk(1992), cuando señala que las actas son textos legales, y agrega que: "acaso uno de los sistemas más reglamentados sea el sistema jurídico o la justicia que en su gran mayoría funciona en base a textos; se dictan las leyes, se levantan actas, se conciertan contratos, se extienden órdenes de registros".

- *La lógica de resolución:*

Las formas en que se resuelven los conflictos o los problemas, situaciones de angustia que se presentan en la vida cotidiana dan cuenta del uso de los instrumentos lógicos del pensamiento.

- *El sistema valoral.*

El sistema de valores permite invisibilizar las formas de sujeción a las leyes. Es decir si los grupos y las sociedades son capaces de darse sus propias normas y reglas con lo que practican una sistema valoral autónomo o bien si necesitan, de la presencia de lo sea impuesto por alguien de afuera y superior sea este la religión o el destino.

- *Los contextos de producción.*

Ya Piaget había señalado la bondad de la cooperación con pares y su relación con la construcción de los procesos cognitivos. Con este eje nos queremos referir a las formas en que las prácticas van moldeando las formas de pensar de los sujetos que participan en ellas y dialécticamente son moldeadas por las características que sostienen estos sujetos.

Luria, (2003), Cole, M(1999), Rogoff (1997) han planteado a partir de sus investigaciones como las prácticas de cooperación generan procesos mentales que se diferencian claramente del proceso concreto a que se refieren.

- *La aparición del otro en las construcciones.*

Lo que queremos enfatizar aquí es el hecho de que las prácticas también construyen en el sujeto, un otro distinto, del que también se puede ocupar. En las prácticas con pares (cooperativas, sociedades de fomento, asociaciones vecinales) las relaciones de cooperación, son también relaciones de horizontalidad , de ayuda mutua en ámbitos públicos, políticos en sentido amplio de construcción de ciudadanía.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Creemos que hay y que puede desarrollarse un proceso de recursión, entre el plano de las prácticas y el de las concepciones sobre estas, que configura la posibilidad del desarrollo cultural de las prácticas de cuidado en la escuela a través de un dispositivo de reflexión y rediseño conjunto entre los diferentes actores de la institución. El desarrollo cultural del cuidado puede concebirse como las prácticas de cuidado que los padres construyen para con los niños, en el contexto de la familia y que los docentes, y otros actores participan de modo espontáneo, y que están naturalizadas históricamente dentro de los contextos de actividad en donde se integran y "entretienen". (Cole, 1999) La promoción y prevención de una cultura orientada hacia la conciencia y la transformación de las prácticas de este tipo puede generarse a partir de la participación conjunta en actividades organizadas para tal fin, en la forma de reflexión conjunta, de "desarrollo expansivo" (Engeström, 1992) o que tiendan a la concientización de las problemáticas, la construcción conjunta de prácticas sociales innovadoras que promuevan el desarrollo de una cultura del cuidado construida entre todos.

La reorganización de la actividad del cuidado puede enfocarse desde innumerables dimensiones, que responden tanto a las peculiaridades históricas de las prácticas locales de referencia como a las necesidades específicas que estos actores han decidido ponderar. Dada la relación dialéctica entre práctica y concepciones del cuidado, aparece la necesidad recíproca de promover representaciones o modelos mentales sobre los accidentes y el cuidado en donde los niños como sujetos sociales participen activa y concientemente de estos "motivos sociales", en relación proporcional a su apropiación gradual de la responsabilidad.

Para Vigotsky, la formación de los Procesos Psíquicos Superiores, se desarrollan en un determinado marco cultural, introduciendo como el lugar en el que el sujeto nace y crece incide en el diseño de su aprendizaje.

Michael Cole, plantea como no puede terminar de entenderse de que se habla cuando se habla de contexto, si se lo conceptualiza como aquellos que "rodea". Es por esto que conceptualiza el término de contexto a partir de la idea de entrelazamiento e introduce la imposibilidad de pensar al sujeto que aprende por fuera de éste.

Concluimos con Lave (2001) que los ambientes que habitamos son producto de la actividad humana, actividad que se desarrolla históricamente y es producto de ese recorrido histórico. Este producto condiciona las prácticas, generando cierto tipo de prácticas y no otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M (1987) *Travesía por los jardines de Luxemburgo*. Gedisa. Barcelona
- Chaiklin, S y Lave, J (comp.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Chardon, María Cristina, et al. (2004) "Pautas de cuidado en la familia y en la escuela. De la ira de los dioses al compromiso comunitario." *Cátedra Abierta de Cuidado Familiar y Mejoramiento de las condiciones de educabilidad*. Cuaderno 1. Comisión de Investigaciones Científicas. Ministerio de Desarrollo Humano. Gob Prov. Bs. As.
- Candela, A (1995) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula" en Rockwell, E (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México
- Cole, Michael (1999) *Psicología cultural* Madrid, Ed. Morata.
- Engeström, Yrjö (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica" en: Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Engeström, Yrjö (1992) "Activity theory and individual and social transformation" en Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, University Press.
- Elías, N (2002) *Compromiso y distanciamiento. Tres ensayos que no eluden la polémica y que destacan por su radicalismo expositivo y su brillantez formal*. Ediciones del Bolsillo. Barcelona. España.
- Feijóo, María del Carmen (2002) *Argentina. Equidad social y educación en los '90*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina.
- Gimeno sacristán, J.; Perez Gomez A.I (1995) *Comprender y transformar la Enseñanza*. Morata. Madrid
- Lacasa, Pilar (1997) "Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa" Madrid, Visor.
- Lave, J (2001) *La Cognición en la Práctica*. Madrid, Visor.
- Leontiev, Alexander (1978) *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, Prentice Halls
- Philips, S (1972) "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom". En Cazden et al (comps) *Functions of language in the classroom*. New York. Teacher's College Press
- Rockwell, E (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México
- Schmelkes, Silvia (1997) *La escuela y la formación valoral autónoma*. Ed. Carlos Castellanos Rivera. México.
- Vigotsky, Lev (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*: México. Ed Grijalbo.

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 5 de julio de 2006