



COLECCIÓN
Cuadernillo para docentes

El aprendizaje como experiencia formativa

El desarrollo y el aprendizaje
como hechos histórico-contextuales:
claves para su comprensión
e implementación curricular

Marisol de Diego Correa

COLECCIÓN
Cuadernillo para docentes

El aprendizaje como experiencia formativa

El desarrollo y el aprendizaje
como hechos histórico-contextuales:
claves para su comprensión
e implementación curricular

Marisol de Diego Correa

La Universidad Pedagógica Nacional agradece especialmente al Dr. Ricardo Baquero por su labor de acompañamiento en la discusión y revisión del texto, sin la cual la presente publicación no hubiera sido posible.



El aprendizaje como experiencia formativa. El desarrollo y el aprendizaje como hechos histórico-contextuales: claves para su comprensión e implementación curricular
Marisol de Diego Correa

Primera edición, diciembre de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

Índice

9	Introducción
12	Desarrollo
22	Puntualizaciones didáctico-pedagógicas
30	Bibliografía recomendada
31	Bibliografía

[...] la escuela ofrece “tiempo libre” que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

Simons, M. y Masschelein, J., 2014, p. 12

Introducción

El Plan de Estudio de preescolar, primaria y secundaria de 2022 se sustenta en cuatro pilares fundamentales que tienen a su vez un estrecho vínculo con la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas¹.

1. Integración curricular: problematización de la realidad y la elaboración de proyectos mediante la articulación del trabajo interdisciplinario. Esto promueve una formación integral, así como procesos de enseñanza y aprendizaje situados en los contextos en los que participan cotidianamente las y los estudiantes y sus docentes.
2. Autonomía profesional del magisterio: capacidad y agencia por parte de las y los docentes para contextualizar y dotar de sentido los contenidos de los programas de estudio. Esto promueve que los contenidos estén en estrecha relación con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.
3. La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la escuela como espacio de encuentro, de participación en prácticas de diálogo, intercambio y construcción de saberes. Esto promueve situaciones de enseñanza y aprendizaje comunitarias en las que se intercambian significados, valores, normas, formas de convivencia y acciones para la construcción de nuevos saberes.
4. El derecho humano a la educación: derecho de todas las personas a una educación disponible, accesible, de calidad, sin discriminación y adaptable a sus necesidades² que tenga por objeto el “pleno desarrollo de la personalidad

¹ SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

² ACNUDH (2021). *El derecho humano a la educación*. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, p. 1.

humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”³.

Una concepción del aprendizaje y del desarrollo que coadyuve en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en estos cuatro pilares debe de resignificar lo fundamental del acto educativo y, por consiguiente, dirigir acciones hacia su logro. Desde una perspectiva histórico-cultural se ha señalado que lo esencial en la educación no es priorizar que las niñas y niños carguen un *corpus* de conocimiento acumulado por las disciplinas, sino que incorporen la totalidad compleja de instrumentos, capacidades, formas de percibir y sentir que les permitan reconstruirse como personas y desarrollar sus funciones para vivir de un modo más pleno⁴. Se habla de que la educación ha de transitar de una “identificada casi exclusivamente con el hecho escolar” hacia una vinculada “con la globalidad de la acción cultural”; de una educación “centrada casi exclusivamente en conocimientos disciplinares” hacia una educación orientada a “la globalidad del conocimiento humano”⁵. Por ello, la integración curricular propone generar formas de pensar, analizar y actuar en la realidad a partir del uso de los conocimientos, instrumentos y procedimientos de diferentes disciplinas que se relacionan para lograr comprender y resolver situaciones en las actividades mediadoras del aprendizaje y el desarrollo de funciones psicológicas de niñas, niños y adolescentes.

En ese sentido, la educación necesita ser más significativa para el alumnado y para lograrlo, las maestras y los maestros, en conjunto con investigadoras e investigadores especializados, debemos centrar nuestro esfuerzo en diseñar y construir instrumentos, procesos y acciones que favorezcan el acceso a los contenidos y conocimientos a través de la mediación funcional, social e instrumental. Es decir, en las actividades reales en las que participan cotidianamente las niñas, niños y adolescentes, que constituyen, en relación con todo el contexto educativo, el medio por el cual los contenidos y conocimientos acompañan el aprendizaje y el desarrollo

³ ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26.

⁴ Río, P. del, Santos, E. dos, Rego, T. y Bustamante-Smolka, A. (2022). Entrevista com Pablo del Río - Desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, vol. xvii* (e2219944) 1-24, p. 3.

⁵ Álvarez, A. (2006). Introducción. Los desafíos de una educación basada en la cultura. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 9-19, p.9). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

de las funciones deseadas para cada edad⁶. Para ello, resulta fundamental la autonomía del magisterio para reconocer su escuela, sus estudiantes, las familias y su comunidad de manera que puedan diseñar un programa de actividades y formas de actividades situadas en ese contexto, con el potencial de ser significativas, con un sentido y propósito que involucre a los miembros de esa comunidad educativa. Por otro lado, la integración curricular busca transformar el énfasis colocado a enseñar y aprender en un currículo basado sustancialmente en los contenidos disciplinares carentes de relación con las preguntas y problemas fundamentales de las comunidades y de la sociedad; para proponer uno orientado por el sentido, el diálogo y la acción que movilizan los saberes en actividades en las que mediante la participación activa las niñas, los niños y adolescentes se apropian de conocimientos, formas de hacer, de pensar, de valores y actitudes éticas vinculadas con el quehacer de las disciplinas.

⁶ Álvarez, A. (2006). Introducción. Los desafíos de una educación basada en la cultura. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 9-19, p.9). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Desarrollo

Se ha destacado la necesidad de transformación del currículo centrado en el cúmulo de contenidos disciplinares con énfasis en sus aspectos cognitivos y académicos, hacia un currículo orientado por un ideal de desarrollo humano que integra la complejidad de los conocimientos y saberes, y de su contexto social y cultural. En este sentido, es primordial reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo a partir de los cuales las personas podrán desplegar todas sus capacidades.

Hacia nuevas formas de comprender y teorizar el aprendizaje

En las últimas décadas se ha colocado especial interés en las escuelas para lograr aprendizajes significativos, situados y transferibles entre diferentes contextos en los que participan los estudiantes. Se espera que los contenidos escolares cobren sentido para ellos y puedan ser recuperados y utilizados en actividades diversas. En este sentido, se ha promovido el desarrollo de teorías del aprendizaje que buscan comprender e incidir en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, entre las que establecen docentes y estudiantes, entre estudiantes y contenidos educativos y los instrumentos escolares que median estas relaciones. Y, sin embargo, aún parece que no logramos dilucidar aquellas experiencias educativas que no solamente de manera local o específica logren los objetivos de aprendizaje escolares, sino que trasciendan y favorezcan la comprensión de y el diálogo con otros ámbitos de participación de docentes y estudiantes tales como la familia, la comunidad o la realidad global.

¿De qué manera se pueden entretrejer los conocimientos escolares, con sus prácticas de cuestionamiento y diálogo sobre los contenidos disciplinares, con las experiencias de formación de niños, niñas y adolescentes?

Una reflexión se nos presenta como necesaria, mirar al aprendizaje como una categoría de comprensión que forma parte de una noción algo olvidada en las teorías del aprendizaje: el desarrollo. Volver a conceptualizar el aprendizaje a partir de la perspectiva de las teorías del desarrollo abre la posibilidad de, efectivamente, evitar fragmentar al sujeto que aprende en tanto sus capacidades cognitivas o afectivas, por ejemplo; o fragmentar los objetos de aprendizaje en contenidos disciplinares independientes entre sí. Pensar el desarrollo es pensar en procesos de larga duración que no necesariamente obedecen a los límites que hemos construido en relación con la edad o grados escolares, o siquiera a las características de maduración del cuerpo; sino que, y desde perspectivas histórico-culturales, nos convoca a repensar **el desarrollo como aquella forma de mirar al niño en actividades conjuntas, en relación con otros, viviendo y apropiándose de aquello que los diferentes contextos en los que participa tienen para él**⁷, y cómo estas *vivencias*, dotadas de sentido por el niño, configuran su propia personalidad o consciencia⁸. La noción de desarrollo es clave también para la comprensión histórica de los aprendizajes y fases evolutivas por medio de las cuales transita el niño, que comprendidas de manera situada –en los contextos culturales de desarrollo, así como en los biográficos– otorgan una perspectiva fundamental en el acompañamiento y propuestas formativas que desde la escuela se pueden tejer.

Teorías constructivistas del aprendizaje

Las teorías constructivistas han dado un giro a la comprensión del desarrollo del ser humano y los procesos de aprendizaje que lo promueven. La teoría genética propuesta por **Jean Piaget** fue un parteaguas para mirar al aprendizaje y al desarrollo como procesos graduales, centrados más en los cambios cualitativos que

⁷ Río, P. del y Álvarez, A. (1994). Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, vol. xvii (66) 21-45. <https://doi.org/10.1174/02103709460578918>

⁸ Veresov, N. (2017). Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro y N. Muller Mirza, *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 221-250), Madrid, España: Machado.

en el incremento cuantitativo de los conocimientos. Aunque fundamentalmente la propuesta piagetiana fue la de construir una Epistemología genética, cuyo objetivo sería explicar la génesis del conocimiento, particularmente el científico, mediante la investigación histórica de nociones y explicaciones en las disciplinas científicas y la psicología genética como metodología para comprender la génesis en el desarrollo del niño. La teoría indaga sobre el origen –la génesis– del conocimiento científico a partir de investigar nociones tales como la clasificación, la conservación, la seriación en niños; la pregunta fundamental que dirigió sus indagaciones, “¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?”, fue de gran interés para la educación y las propuestas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje⁹. Asimismo, la teoría tuvo como elemento central la acción, específicamente aquella que ejerce el niño ante los objetos que conoce, en ese sentido se puede afirmar que trata de comprender el papel activo que tiene el niño al momento de conocer. Esta es quizá la idea central en torno al significado que se le ha otorgado a las teorías constructivistas del aprendizaje. Desde la teoría psicogenética del desarrollo cognitivo son cuatro los factores que inciden en el desarrollo: 1) factor biológico, tanto genético como de maduración; 2) medio físico, la experiencia del niño en la acción efectuada sobre los objetos; 3) medio social, las interacciones con otras personas, la transmisión y la acción educativa; y 4) el proceso interno del niño de equilibración (autorregulación) para asimilar y acomodar los objetos en estructuras cognitivas¹⁰. En gran medida son los factores del medio físico y el de equilibración los que mayormente se destacan desde la perspectiva piagetiana, colocando la atención central en lo que el niño es capaz de realizar a partir de aquello que el medio le ofrece mediante la experiencia y acción; es decir, reconocer el papel activo que tienen los niños para enfrentarse al conocimiento, a las propiedades diversas de los objetos y de la realidad.

Investigaciones y propuestas posteriores dotaron de mayor relevancia a lo social e intersubjetivo de la acción del niño en la realidad, desplegando la posibilidad del análisis de la actividad situada como eje fundamental en la comprensión, cuestión que ocurre necesariamente al pensar en relacionar los planteamientos de la teoría psicogenética, pero a partir de las funciones de la educación escolar y desde las

⁹ Coll, C. (1999). Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿dónde está el hilo conductor? *SUBSTRATUM. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, vol. III (8-9) 2-11.

¹⁰ Piaget, J. e Inhelder, B. (1969/2015). *Psicología del niño*. (18.ª ed.). Madrid, España: Morata.

características específicas y puntuales de las actividades escolares¹¹. En este sentido, la relación que establece el niño con el objeto se problematiza desde la acción situada y recupera las experiencias significativas de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y decisiones propias sobre los contenidos, actividades e instrumentos, enfatiza a su vez los contenidos de aprendizaje social y relevancia cultural, en miras de construir aprendizajes personalizados¹².

Desde otra teoría del desarrollo, el contexto social e histórico se reconoce como la base misma del desarrollo y a la interacción entre sujeto y los otros como la relación fundamental para la construcción de la persona. **L. S. Vygotsky** concibe al medio social, actualmente resignificado como el contexto, la cultura y sus prácticas, como inherentes al desarrollo. Desde esta perspectiva es preciso reconocer que el desarrollo y el aprendizaje no se ven como procesos graduales lineales de una etapa a otra, ni evolucionan de manera “natural” en los niños, y que requieren de nuestra intervención activa e intencional, así como de nuestra ayuda diferenciada en función de la diversidad de capacidades e intereses que tienen los niños¹³.

Desde un enfoque histórico-cultural, el desarrollo se ve como un proceso dinámico, interactivo, y sobre todo, dialéctico; esto quiere decir que el proceso se caracterizará por tensiones, contradicciones y complejas redes de interacción, donde lo externo y lo subjetivo, lo individual y lo social se entrelazan para hacerse inseparables, cuando no indistinguibles.¹⁴

Nuestra intervención, el papel que tienen los objetos y los símbolos culturales presentes en las actividades en las que participan los niños, son desde la perspectiva sociocultural *mediadores* en el aprendizaje; “Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna”¹⁵. Lo experimentado ya aprendido en los planos

¹¹ Coll, C. (1999). Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿dónde está el hilo conductor? *SUBSTRATUM. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, vol. III (8-9) 2-11.

¹² Engel, A. y Coll, C. (2021). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. xxv (1) 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>

¹³ Miras, M. (2009). Aspectos universales y diferenciales en el ámbito del desarrollo. En S. Aznar y E. Serrat (coords.), *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad* (pp. 109-124) Barcelona, España: Orsori Editorial.

¹⁴ Rodríguez-Arocho, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. XI (1) 1-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060018>

¹⁵ Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (p. 79). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

de lo externo y lo interno no ocurren uno primero que otro, sino que se suceden en un ir y venir continuo a partir del significado y sentido co-construidos por la persona mediante la participación en diferentes prácticas culturales. Como indica Leontiev, “el aprendiz no se adapta al mundo de los objetos humanos y a los fenómenos que les rodean, sino que los hace propios”¹⁶. El término “se refiere a modos de hacer propios, de hacer suyos, también, tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidos”¹⁷, donde “hacer propio” implica hacer y usar instrumentos, entendiendo así que hay una transformación recíproca entre objetos y sujetos. Lo que el proceso de apropiación destaca es la naturaleza activa y transformadora de la acción humana y a la par el papel coactivo e instrumental de la cultura¹⁸. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo del niño no es una copia o reflejo de la sociedad, sino una refracción –a la manera de un prisma– desde la *vivencia* específica del propio niño y por tanto una comprensión, significación y desarrollo particular en torno al hecho social. De acuerdo con Vygotsky, se comprende entonces como una *situación social de desarrollo* en la que se pueden analizar las formas y las vías mediante las cuales la persona entra en contacto con la realidad que le rodea y va apropiándose de las formas ideales de desarrollo que propone la cultura y va configurando también así su personalidad¹⁹.

Desde esta perspectiva no podemos comprender el aprendizaje como un hecho que reside en la mente de la persona que aprende ni como un hecho solitario e individual, sino que nos lleva necesariamente a repensar el aprendizaje como una práctica que se ejerce en relación con otras personas, en contextos específicos y mediante el uso de diversos objetos y símbolos culturales²⁰.

¹⁶ Billet, S. (1994). Situated learning - a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, vol. xxxiv (2) 112-130, p. 113.

¹⁷ Bustamante-Smolka, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (ed.), *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* (pp. 41-60), Buenos Aires, Argentina: Manantial. p. 43.

¹⁸ Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. I, 2004-2005 (pp. 28-38). Barcelona, España: Pomares.

¹⁹ Veresov, N. (2017). Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro y N. Muller Mirza, *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 221-250), Madrid, España: Machado.

²⁰ Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-40). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

El aprendizaje como participación activa en prácticas culturales

El desarrollo y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes puede entenderse entonces a partir de la participación que tienen en las prácticas sociales en diferentes comunidades, la comunidad escolar es una de estas y en la que de manera histórica se han construido los objetivos, estrategias y mecanismos para incluir a niños, niñas y adolescentes en el mundo.

La Escuela como un espacio de encuentro y construcción del “bien común”

Pensar la Escuela, como institución pública, desde la intención y posibilidad de proponer el encuentro de la diversidad, de las diferencias en un espacio que propone lo común desde sus bases más democráticas²¹ nos cuestiona nuevamente sobre los propósitos formativos de las prácticas escolares al pensar la relación entre lo social y lo individual en el desarrollo y aprendizajes. Y es que la noción de la escuela como espacio de encuentro y construcción de lo común implica a su vez, colocar a los estudiantes *entre paréntesis*, para *suspenderse* por un momento de las otras formas de participación en la familia, en el barrio o comunidad, para implicarse en otras formas de pensar y participar en torno al conocimiento y cómo pensarlo. En relación con esto último, la Escuela debe colocar también *entre paréntesis* todo lo que asignamos como real o verdadero y que proviene de estos otros contextos de los que las y los estudiantes forman parte²². Las formas que se promueven en la escuela de pensar, sentir y actuar en la realidad tienen que ver con el contexto mismo en el que sucede, se puede permitir el repensar lo que se da por hecho, cuestionar, pero siempre en relación con todas aquellas comunidades a las cuales pertenecen también los estudiantes.

Pensar y promover el encuentro de las diversidades y la construcción del espacio común necesariamente nos lleva a repensar en las escuelas, es decir, en las

²¹ Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

²² Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

personas, acciones pedagógicas, prácticas educativas y contenidos que se viven de manera cotidiana en las escuelas.

Los fondos de conocimiento e identidad

La escuela, como un espacio de suspensión de lo otro, propone miradas y voces diferentes a aquellas que suceden en la vida fuera de las aulas y permite repensar la información, lo dado por hecho y sus argumentos. Aunque también en ese ejercicio reconoce la participación que tienen los diversos estudiantes con sus familias y comunidades, lo cual posiciona a la escuela en la necesidad de escuchar, asumir y actuar en relación con la hibridación de mundos en los que niños, niñas y adolescentes participan y forman parte.

Esta es la propuesta de los desarrollos teóricos y prácticos que destacan una relación estrecha entre escuela y familia-comunidad de origen, que vaya más allá de la comunicación y que resida en vincular los conocimientos escolares y aquellos que provienen de la familia, el enfoque de los *fondos de conocimiento* y los *fondos de identidad*. Desde esta perspectiva se valoran las prácticas y los conocimientos que se generan en las familias y que se encuentran estrechamente vinculados con las formas de sustento del hogar (por ejemplo, en el campo, en la construcción, en la jardinería, en el mantenimiento del hogar). Se destaca la casa como un ámbito educativo en el que se transmiten de manera generacional los conocimientos clave para movilizarse en el mundo, y la creación de redes sociales que se tejen entre familias y comunidades como la posibilidad de enriquecer e intercambiar los fondos de conocimiento; así también se reconoce el potencial instructivo de las actividades domésticas y de las prácticas de intercambio de conocimientos entre familias²³.

Las prácticas de participación en relación con dichos fondos de conocimiento generalmente buscan involucrar a los niños en las actividades familiares, tales como la preparación de alimentos, la reparación de autos, el cultivo de plantas y cuidado de animales o la construcción. La participación de los niños en estas actividades familiares y comunitarias representa oportunidades de aprendizaje por observación y atención intensa ante las actividades, sin necesariamente estar implícita la

²³ Moll, L. y Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 371-402). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

instrucción o enseñanza por parte de los adultos, y otras posibilidades de participación mediante la guía de los adultos, quienes esperan de los niños que aprendan al colaborar en familia²⁴. La participación que tienen los niños en este tipo de actividades en las que intervienen diferentes miembros de la familia promueven el sentido de pertenencia y valoración por parte de la propia familia, la toma de responsabilidad y la construcción de sentido en torno a la actividad.

Desde la perspectiva escolar se torna valioso contar con información sobre los diversos fondos de conocimiento de las familias de origen de los estudiantes, de tal suerte que se puedan promover situaciones de aprendizaje que relacionen los conocimientos escolares con aquellos que provienen de casa, generalmente poco reconocidos y por tanto desvinculados de los escolares. Experiencias educativas que generan un vínculo entre los conocimientos escolares y domésticos demuestran también la vinculación de los padres y la comunidad en las actividades escolares, así como el reconocimiento de los saberes familiares como valiosos en la educación²⁵. Hablar de *fondos de identidad* en la actualidad, en relación con los fondos de conocimiento, significa abordar el tema de la apropiación como eje rector en la construcción de la subjetividad de los estudiantes, y como se hace mención en este documento, como posibilidad de traer al desarrollo y la vivencia de niños, niñas y adolescentes como categorías de análisis relevantes al momento de contemplar las acciones educativas²⁶.

La puesta en marcha de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se involucren los conocimientos escolares y familiares-comunitarios puede representar una *transformación* de las prácticas educativas en la escuela, invitar a cuestionar las prácticas educativas vigentes y generar otras formas de enseñar y aprender a partir de los intereses, motivaciones y participación de los niños. Se hace visible que los conocimientos provenientes de estos fondos de conocimiento puedan estar generalmente asociados con actividades prácticas y manuales y el aprendizaje posiblemente más dirigido hacia la observación, la escucha atenta y la participación

²⁴ Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 1 (4) 209-229. DOI:10.1080/10749039409524673

²⁵ Moll, L. y Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 371-402). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

²⁶ Rodríguez-Arocho, W. (2020). Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations. *Studies in Psychology*, vol. XLI (1) 95-114. DOI: 10.1080/02109395.2019.1711348

gradual en la tarea. Y muchos de los contenidos escolares, más estrechamente engarzados en los contenidos teóricos disciplinares, no son fácilmente enseñados mediante estas prácticas al tratarse de elaboraciones comprensivas y abstractas. Sin embargo, las formas de participación en la actividad y las maneras en que se construyen posibilidades de interacción y encuentro con los otros sí pueden brindar nuevas ideas para conformar contextos escolares más acogedores y colaborativos²⁷.

Como se apuntaba anteriormente, la Escuela es una oportunidad para presentar el mundo a las y los estudiantes de modo interesante y comprometedor, de transformar los conocimientos del mundo en bienes comunes que se construyen y se apropian en un contexto particular de encuentro, diálogo y transformación de aquello que aprendemos.

El aprendizaje expansivo

Una de las críticas que históricamente se han desarrollado alrededor del aprendizaje escolar gira en torno de lo que podemos denominar *encapsulamiento del aprendizaje*²⁸, que delimita al objeto de conocimiento en aquel contenido descriptivo, clasificador y, por tanto, inerte. Ocurre también, por ejemplo, que en muchas situaciones el libro de texto se convierte en el objeto del aprendizaje en lugar de ser un instrumento para enseñar y aprender contenidos particulares del currículo.

¿Cómo se pueden construir experiencias formativas que promuevan la participación activa de las y los estudiantes en reflexiones críticas y la construcción de nuevas ideas e interrogantes?

Desde otras propuestas, como la del *aprendizaje expansivo*, se reflexiona respecto a las posibilidades de aprendizaje al proponer ideas generativas en lugar de conocimientos enciclopédicos sobre los hechos a partir de la intención formativa de ir de lo abstracto a lo concreto²⁹. Lo abstracto puede estar relacionado con una experiencia que permita

²⁷ Rogoff, B. (2014, febrero). *Intent Community Participation. Overview*. <http://www.intentcommunityparticipation.net/icp-overviewenglish>

²⁸ Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school Learning. *Learning and Instruction*, vol. 1, 243-259.

²⁹ Propuesta pedagógica desarrollada por Davydov y recuperada por Engeström (1991) al formular la noción de aprendizaje por expansión.

el encuentro con aquello que se busca enseñar y aprender, no necesariamente un contenido específico de la materia, sino un problema, fenómeno o preguntas fundamentales que se presentan como ejes rectores de las disciplinas. De acuerdo con Radford³⁰ el concepto es lo que significamos con otros en la actividad conjunta, una experiencia cultural e históricamente significativa que no es meramente conceptual o teórica, sino también estética, ética, política y emocional: algo que nos cuestiona. Desde esta perspectiva se coloca especial atención en aspectos que necesariamente se presentan en las actividades y prácticas humanas: la contradicción y conflicto, tanto en la comprensión de las actividades como en su contenido. Esto se vive como una tensión, probablemente en un desacuerdo, pero también como una posibilidad de mirar de manera diferente la actividad formativa.

El aprendizaje expansivo propone ampliar el propio aprendizaje al colocarlo en relación con diferentes contextos de participación, en sentido contrario al encapsulamiento que generalmente se hace del aprendizaje al situarlo solo en los libros de texto o contenidos escolares.

Otros contextos de aprendizaje son posibles y pueden incluir el contexto de la crítica, a partir del cual los niños puedan preguntarse y cuestionar ciertos contenidos o la forma en que se les presentan al vincularlos con otras experiencias y conocimientos; el contexto del descubrimiento, que invita a la configuración de nuevas formas de construir el conocimiento al aprender algo que posiblemente aún no exista y que se hará realidad en el curso de la actividad; y finalmente el contexto de la aplicación en las prácticas sociales, es decir, en los contextos de participación escolares, familiares y comunitarios en los que cobra sentido el aprendizaje relacionado con otras personas y objetos.³¹

La escuela es ese contexto privilegiado en el que los contenidos disciplinares y los saberes comunitarios pueden tener un encuentro al dotarles de sentidos formativos para el desarrollo de aquello que nos conforma como humanidad. El diálogo de saberes y prácticas, desde los objetivos educativos de la escuela y desde su posición de construcción del espacio de encuentro y diálogo, puede traer reflexiones pertinentes para los retos actuales de la sociedad.

³⁰ Engeström, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*, vol. xxv (5) 31-43. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>

³¹ Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school Learning. *Learning and Instruction*, vol. 1, 243-259.

Puntualizaciones didáctico-pedagógicas

El trabajo de las maestras y maestros en sus aulas y escuelas representa la construcción de oportunidades para que las niñas, niños y adolescentes puedan disponer de situaciones de aprendizaje que les permitan desplegar sus capacidades y promover su desarrollo. En este apartado se comparten algunas propuestas de trabajo en el aula, no se trata de estrategias puntuales a seguir procedimentalmente, sino de algunas ideas clave relacionadas con una perspectiva contextual, situada y vivencial del aprendizaje que puedan ser generadoras de planeaciones, diseños y puesta en marcha de acciones educativas que cada docente considere pertinente para su aula y su forma de trabajo.

La caja de herramientas para construir situaciones de aprendizaje

Los proyectos escolares

El desarrollo de proyectos y otras actividades de colaboración se presentan como un medio por el cual se pretende abordar y desarrollar los ejes del Plan de Estudio de preescolar, primaria y secundaria 2022.

El trabajo con proyectos involucra la participación activa de niñas, niños y adolescentes mediante la construcción de experiencias que conllevan la movilización y diálogo de conocimientos, la puesta en acción de capacidades que integran conocimientos a partir de diferentes fuentes, la recuperación de aprendizajes previos y de experiencias de sus participantes para su uso en nuevas situaciones de aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje se caracterizan por tomar en consideración los intereses, necesidades

y propuestas de las y los estudiantes en vinculación con los contenidos curriculares; enfoca su atención a su vez en el contexto escolar y comunitario, en la integración del alumnado en un trabajo de colaboración y autonomía en su aprendizaje, y propone actividades y espacios de reflexión centrados en la vivencia como unidad para el aprendizaje y desarrollo³².

Para su realización se pueden contemplar y adecuar las siguientes fases, según las características del propio grupo y su docente:

- Fase 1. Identificación de los intereses y necesidades del grupo. De aprendizaje de contenidos, de experiencias afectivas y relacionales, de reflexión y desarrollo de sí mismas y mismos como personas, entre otros posibles rubros de necesidades.
- Fase 2. Concreción del proyecto. A través de la identificación de los intereses y la detección de necesidades que realiza la maestra o maestro se pueden construir mecanismos de participación y acuerdos grupales para la toma de decisión. Pueden proponerse objetivos del proyecto, o preguntas para responder a través de este.
- Fase 3. Integración del currículo con el tema del proyecto. En este punto la maestra o maestro ha de identificar aquellos contenidos de los campos formativos que puedan entretenerse para orientar el desarrollo del proyecto.
- Fase 4. Desarrollo del proyecto. Mediante la planeación, realización y ajustes de las actividades de enseñanza y aprendizaje, presentaciones de avances del producto final. A lo largo del desarrollo del proyecto se realizan a su vez las actividades y valoraciones relacionadas con los procesos de evaluación. Durante el desarrollo del proyecto puede ser necesario realizar ajustes o cambios en la orientación de algunas de las actividades, por lo que involucrar a las y los estudiantes en la toma de decisiones ayuda a implicarse y comprometerse con el proyecto.
- Fase 5. Valoración de la experiencia. A partir de actividades reflexivas, de autoevaluación y evaluación entre pares, por ejemplo, que permitan generar espacios de recuperación y análisis de la experiencia vivida y aprendizajes percibidos. La maestra o maestro puede utilizar también las actividades y

³² Blanchard, M. y Muzás, D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid, España: Narcea.

estrategias de evaluación del proceso de aprendizaje para analizar la experiencia global del proyecto.

Pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje situados en el diseño, implementación y evaluación del trabajo por proyectos significa construir actividades mediadoras entre los contenidos curriculares, los saberes familiares y comunitarios y la construcción de aprendizajes situados en experiencias valiosas y significativas para las niñas, niños y adolescentes. En este sentido, trabajar con proyectos invita a repensar los fondos de conocimiento que comparten las y los estudiantes con sus familias y comunidades como insumos clave para generar procesos de diálogo y reflexión en el desarrollo de los proyectos y con el fin de sumar instrumentos para el hacer y pensar de las actividades, es decir, con fondos de conocimiento que cruzan los muros de la escuela en las voces y experiencias de las niñas, niños y adolescentes.

Los fondos de conocimiento

La cultura escolar, más allá de aquella definición relacionada con el cúmulo de conocimientos que la escuela debería de transmitir al estudiantado, se resignifica y se propone pensarla desde la diversidad de las vivencias y el encuentro de estas, desde el análisis de las prácticas humanas que se sitúan en múltiples contextos, y también desde su dimensión histórica al comprender la continuidad y ruptura de dichas prácticas, de los procesos de adaptación y la emergencia de nuevas formas de hacer, de ser y de vincularse de las personas.³³

Desde esta perspectiva, surgen investigaciones e intervenciones educativas que recuperan a la escuela, la comunidad y los hogares como entornos históricos, culturales y sociales en los que atraviesan los actos educativos a través de sus participantes y sus prácticas. Centralmente, parten de la propuesta de que las y los docentes de las escuelas visiten los hogares de sus estudiantes con la finalidad de conocer los “recursos culturales” de cada hogar al identificar y documentar sobre las

³³ Moll, L. (2006). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 39-53). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

actividades productivas, sea en la economía formal, informal o labor doméstica, así como sus orígenes e historia, lo cual permite reconocer los cuerpos de conocimiento familiar acumulados. Por ejemplo, conocimientos procedentes de la agricultura, la construcción, la economía y gestión, la reparación, las artes o la religión, entre otros. Por otro lado, se interesan en analizar las redes que las familias entretejen en sus comunidades mediante el uso de estos “fondos de conocimiento” en sus comunidades para el desarrollo e intercambio de estos recursos entre los hogares.

Fondos de conocimiento: “[...] cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y [...] destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual”³⁴.

En la planeación y diseño de las actividades, espacios y tiempos de aprendizaje se pueden identificar los fondos de conocimiento compartidos en general por las familias de las niñas, niños o adolescentes que estén en relación con los proyectos a desarrollar durante el año, y en vinculación con los Campos formativos de cada Fase propuestos en el Plan de Estudio. Por otro lado, se reconoce que el “conocimiento local” ingresa a su vez a las escuelas por medio de las prácticas y los discursos de las alumnas y los alumnos, de sus maestras y maestros, quienes reinterpretan los contenidos y pueden generar construcciones propias en las que “generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos”³⁵. En este sentido, la participación activa de las niñas, niños y adolescentes, así como la escucha abierta y atenta de sus docentes puede permitir que los significados y prácticas vinculados con los fondos de conocimiento de sus familias y comunidades se puedan entretejer y generar otras formas posibles de abordar los contenidos, aportar situaciones diferentes de aprendizaje a los previstos y, en suma, construir aprendizajes que no existían.

El aprendizaje expansivo

El trabajo con proyectos no mantiene una sola línea trazada para su planeación e implementación; puesto que se trabaja con la participación activa de las niñas, niños

³⁴ Moll, L. (2006). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 39-53, p.47). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

³⁵ Rockwell, E. (2006). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 21- 38, p. 32). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

y adolescentes, la escucha atenta y presente de sus maestras y maestros se convierte en una herramienta fundamental para reestructurar los planes y negociar las acciones futuras en el grupo. El descubrimiento de los conocimientos, en lugar de su presentación inerte y fragmentada, es una oportunidad para que se formulen preguntas, cuestionamientos y vínculos con otras experiencias provenientes de diferentes contextos. En ello se puede generar la contradicción y la duda sobre lo que se aprende, por lo cual es importante la escucha, observación y preguntas reflexivas que la maestra o maestro desarrolle en su grupo, de tal manera que niñas, niños y adolescentes puedan construir nuevos significados sobre esos contenidos e incluso aprender mediante estos algo que posiblemente no se tenía previsto o que incluso no existía y que se construye en la actividad común. La expansión del aprendizaje se relaciona con este elemento no previsto, pero también con la posibilidad de que sean las propias alumnas y los alumnos quienes construyan con sus preguntas las nuevas trayectorias de aprender los contenidos.

Por otro lado, el trabajo de las y los docentes se puede significar también como un proceso de aprendizaje por expansión al observar, analizar y transformar sus propias prácticas educativas. La expansión se refiere a su vez a los procesos cíclicos de cuestionamiento del conocimiento y las actividades mediante las cuales se imparte hasta llegar a consolidar nuevas prácticas educativas. Estos ciclos son de larga duración y pueden involucrar a numerosos actores educativos y, de acuerdo con Engeström³⁶, involucra las siguientes acciones colectivas de aprendizaje:

1. hacer preguntas,
2. analizar,
3. diseñar nuevas soluciones,
4. examinar y poner a prueba el nuevo modelo,
5. implementar el nuevo modelo,
6. reflexionar sobre el proceso, y
7. consolidar y generalizar una nueva práctica.

Estas expansiones en el aprendizaje y sus prácticas pueden contribuir en la construcción de nuevas formas de enseñar y aprender en los centros escolares.

³⁶ Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school *Learning. Learning and Instruction, vol. 1*, 243-259.

La evaluación a partir de la situación social de desarrollo y las vivencias

Tradicionalmente, la evaluación educativa se ha centrado en una perspectiva sumativa encargada de acumular una serie de indicadores cuantitativos expresados en una medida numérica que pretenden reflejar las características de niñas, niños y adolescentes. Esta forma acarrea una serie de problemas, como el establecimiento de clasificaciones y estigmas hacia las y los estudiantes, a la vez que se perfila una única proyección sobre su trayectoria educativa. Por otro lado, desde una perspectiva histórica cultural, L. S. Vygotsky propone la realización de una evaluación diagnóstica –en lugar de descriptiva– mediante el método genético, el cual se enfoca en el proceso y no en el objeto de valoración (por ejemplo, la inteligencia). Al estudiar el proceso se observan los momentos importantes que van a constituir el proceso de aprendizaje, es decir, se coloca especial atención en la génesis u orígenes del aprendizaje y su desarrollo, para efectivamente comprender los resultados del aprendizaje. Cobra relevancia, también, situar el proceso de aprendizaje en el contexto social que es la escuela y en las prácticas culturales escolares en las cuales se fundamentan las actividades de enseñanza y aprendizaje³⁷.

Desde esta perspectiva, las actividades de aprendizaje no se pueden deslindar de los procesos de evaluación en el sentido que no podemos separarlos o segmentarlos en el tiempo, es importante que se den de manera simultánea.

“Necesitamos concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de aprender y continuar aprendiendo [...] un medio por el cual los sujetos que aprenden expresan su saber que no es sobre lo inmediato, sino saber acumulado integrado habitualmente en los modos de razonar y de actuar en un estado que es dinámico, inestable, abierto, inseguro, inmaduro, provisional, lleno de dudas y contradicciones, de sobresaltos, de curiosidad”³⁸.

Para evaluar los aprendizajes requerimos de construir situaciones de aprendizaje que permitan desplegar a la niña, al niño o al adolescente en su totalidad, es decir, que nos permitan observarles como una unidad y no de manera fragmentada, al

³⁷ Rodríguez-Arocho, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. XI (1) 1-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060018>

³⁸ Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp. 75-76). Madrid, España: Morata.

contemplar la experiencia de aprendizaje como una *vivencia*³⁹ que involucra los componentes afectivos, cognitivos, motivacionales-volitivos, personales y sociales implicados en el proceso de apropiarse de contenidos, saberes, formas de pensar, hacer y actuar. Así, la evaluación de estos procesos de aprendizaje no se puede realizar mediante pruebas cuantitativas, sino mediante otro tipo de acciones que justamente permitan observar, analizar y valorar las diversas características del proceso. La evaluación requiere de recoger información de estos procesos, misma que sea de utilidad para orientar la acción pedagógica y que visibilicen los progresos de quienes aprenden y las dificultades a las que se enfrentan.

Las acciones en la evaluación se orientan desde una postura formativa y colaborativa, por tanto, tienen como base aquellas actividades, productos de trabajo y respuestas que ponen en acción la elaboración y expresión de ideas propias de quien responde con base en los contenidos que se han revisado y en las experiencias de aprendizaje vividas. Además, la evaluación formativa y colaborativa conlleva necesariamente la implicación de las y los estudiantes en el proceso de evaluación, desde la identificación de los logros que la actividad de aprendizaje debería suponer, los criterios de entrega de los trabajos, hasta los ejercicios de autoevaluación y evaluación entre pares. La evaluación, como proceso mismo de aprendizaje, puede estar en una dimensión social, de tal suerte que las niñas, niños y adolescentes puedan conocer cómo razonan y responden las demás compañeras y compañeros y aprendan también de sus respuestas. Centrarnos en la evaluación como aprendizaje podría devenir en que las niñas, niños y adolescentes se pregunten: ¿Qué vamos a aprender? ¿Qué quiero aprender?, y dejar de preocuparse por: ¿Cómo va a calificar?

Se presentan algunas acciones que pueden apoyar la evaluación formativa y colaborativa por parte de las y los docentes:

- Observación y notas en diarios, bitácoras u otro tipo de registro documentado.
- La entrevista. Mediante el diálogo docente-estudiante se puede valorar la consistencia del razonamiento y la adquisición de capacidades cognitivas. No se trata de un examen oral con preguntas y respuestas, sino de una conversación

³⁹ Veresov, N. (2017). Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro y N. Muller Mirza (eds.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 221-250). Madrid, España: Machado.

en la que se valorarán las capacidades para relacionar ideas y desarrollar argumentos que reflejen la apropiación del conocimiento integrado.

- Las preguntas reflexivas. Más allá de las preguntas que obtengan respuestas que se puedan copiar de las lecturas o de otras compañeras o compañeros, las preguntas reflexivas suponen un desafío a la capacidad de razonamiento, exigen elaborar un pensamiento creativo y crítico por parte de quien responde.
- La corrección informada y dialogada. Parte de la premisa de que de los errores se aprende, en tanto que no se limita a identificar cuál es el error, sino comprender las razones por las cuales se cometió y cómo puede superarse en próximas ocasiones.

Acciones por parte de las niñas, niños y adolescentes:

- Autoevaluación. Que en función de los acuerdos establecidos sobre lo que se va a aprender, los criterios de los trabajos y actividades previstos, las niñas, niños y adolescentes realicen un ejercicio reflexivo sobre sus propios logros y dificultades.
- Coevaluación o evaluación por pares. Llevar a cabo un ejercicio reflexivo sobre las respuestas, trabajos y actividades de sus compañeras y compañeros. Lo cual no necesariamente tiene que derivar en la identificación de logros, sino también en una actividad de aprendizaje que permita conocer la forma de pensar, responder y actuar de las y los demás integrantes del grupo.

Bibliografía recomendada

- Álvarez, J. (2003). Aprender con la evaluación. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* (10) 19–39. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/948/889>
- Chávez, N. (2020, marzo). La pedagogía de proyectos de William Heard Kilpatrick. *Correo del Maestro* (286). https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5032020/capitulo4/pedagogia_proyectos.html
- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. xi (1) 1-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060018>
- Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. xxi (3) 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- SEP (2023). Notas para la experimentación de estrategias, técnicas e instrumentos en evaluación formativa. En *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (pp. 55-85). Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/pri5-d-sr>

Bibliografía

- ACNUDH (2021). *El derecho humano a la educación*. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, p. 1.
- Álvarez, A. (2006). Introducción. Los desafíos de una educación basada en la cultura. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 9-19). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Álvarez-Méndez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Billet, S. (1994). Situated learning - a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, vol. xxxiv (2) 112-130.
- Blanchard, M. y Muzás, D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid, España: Narcea.
- Bustamante-Smolka, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (ed.), *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* (pp. 41-60). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Coll, C. (1999). Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿dónde está el hilo conductor? *SUBSTRATUM. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, vol. III (8-9) 2-11.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. xxv (1) 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school Learning. *Learning and Instruction*, vol. 1, 243-259.
- Engeström, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*, vol. xxv (5) 31-43. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (edits.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-40). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Miras, M. (2009). Aspectos universales y diferenciales en el ámbito del desarrollo. En S. Aznar y E. Serrat (coords.), *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad* (pp. 109-124). Barcelona, España: Orsori Editorial.

- Moll, L. (2006). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 39-53). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 371-402). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969/2015). *Psicología del niño*. (18.ª edición). Madrid, España: Morata.
- Río, P. del y Álvarez, A. (1994). Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, vol. xvii (66) 21-45. <https://doi.org/10.1174/02103709460578918>
- Río, P del, Santos, E. dos, Rego, T. y Bustamante-Smolka, A. (2022). Entrevista com Pablo del Río - Desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, vol. xvii (e2219944) 1-24.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. I (2004-2005) 28-38. Barcelona, España: Pomares.
- Rockwell, E. (2006). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural; la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 21-38). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez-Arocho, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. xi (1) 1-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060018>
- Rodríguez-Arocho, W. (2020). Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations. *Studies in Psychology*, vol. xli (1) 95-114. DOI:10.1080/02109395.2019.1711348
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, vol. I (4) 209-229. DOI:10.1080/10749039409524673
- Rogoff, B. (2014, febrero). *Intent Community Participation. Overview*. <http://www.intentcommunityparticipation.net/icp-overviewenglish>
- SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Veresov, N. (2017). Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro y N. Muller Mirza, *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 221-250). Madrid, España: Machado.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Dirección de Servicios Jurídicos
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

Coordinaciones de Área Académica

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

Comité Editorial UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales Académicas

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios
Titular del Área de Fomento Editorial

Pablo Ramírez Reyes
Diseño de portada y formación

Fernando Eugenio López
Edición y corrección

Esta primera edición de *El aprendizaje como experiencia formativa. El desarrollo y el aprendizaje como hechos histórico-contextuales: claves para su comprensión e implementación curricular* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en diciembre de 2024.

COLECCIÓN
Cuadernillo para docentes