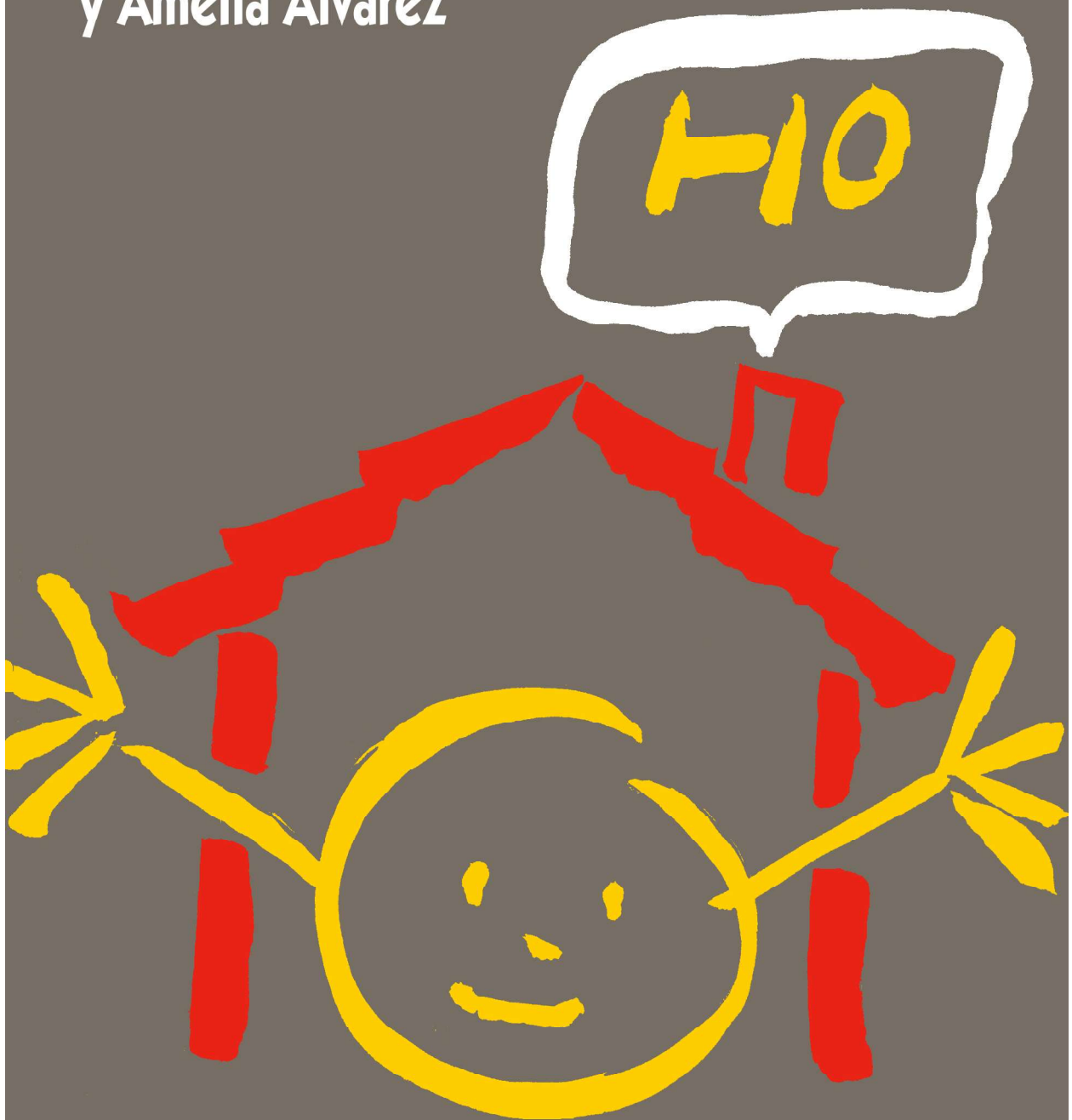


La mente sociocultural

Aproximaciones teóricas y aplicadas

Editado por

James v. Wertsch, Pablo del Río
y Amelia Álvarez



Capítulo 6

Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*

BARBARA ROGOFF

Este capítulo propone un enfoque sociocultural que implica la observación del desarrollo en tres planos de análisis, que se corresponden con procesos personales, interpersonales y comunitarios. Denomino a los procesos de desarrollo que aparecen en estos tres planos apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, respectivamente. Se trata de planos inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades, y que se pueden convertir en el foco del análisis en diferentes momentos, pero manteniéndose los otros planos en el fondo del análisis. Argumento que los niños toman parte en las actividades de su comunidad, involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y tácitos, o también explícitos, de colaboración (tanto en presencia de los otros como en actividades socialmente estructuradas) y que a partir de tal proceso de participación se preparan para su ulterior participación en situaciones semejantes.

La investigación evolutiva ha centrado su atención o bien en el individuo o bien en el ambiente: analizando, por ejemplo, cómo los adultos enseñan a los niños o cómo los niños construyen la realidad, poniendo el énfasis, como unidades de análisis básicas, bien en individuos aislados, bien en elementos ambientales independientes. Incluso cuando el individuo y el ambiente son considerados simultáneamente, resultan a menudo entendidos como entidades separadas más que como instancias que se definen mutuamente, interdependientes, y cuya separación como unidades o elementos resulta imposible (Dewey y Bentley, 1949; Pepper, 1942; Rogoff, 1982, 1992).

El énfasis de Vygotski en los papeles interrelacionados del individuo y del mundo social en el desarrollo microgenético, ontogenético, sociocultural y filogenético (Scribner, 1985; Wertsch, 1985) supone la inclusión conjunta del individuo y del ambiente en marcos temporales cada vez más amplios. Del mismo modo, el interés de Vygotski en la mutualidad que existe entre el individuo y el entorno sociocultural resulta evidente si tenemos en cuenta su preocupación por la búsqueda de una unidad de análisis que preserve la esencia de los acontecimientos, más que en la división del

Agradezco los comentarios de Pilar Lacasa, Jackie Baker-Sennett, Christine Mosier, Eugene Matusov, Pablo Chavajay, Denise Goldsmith, Nancy Nell, Batya Elbaum, Barbara Radziszewska, Paul Klaczynski, Kurt Fischer y Rob Wozniak, que me ayudaron a reflexionar sobre las cuestiones que presento en este trabajo. La investigación presentada fue financiada por la Spencer Foundation. Por favor, enviar correspondencia a Barbara Rogoff, Psychology Board, Kerr Hall, University of California, Santa Cruz, California 95064, USA.

acontecimiento en elementos aislados que en ningún caso pueden funcionar como lo hace la totalidad (e.g., estudiar las moléculas de agua más que el hidrógeno y el oxígeno para comprender el comportamiento del agua; Cole, 1985; Leontiev, 1981; Wertsch, 1985; Zinchenko, 1985).

El uso de la «actividad» o del «acontecimiento» como unidad de análisis —con las contribuciones activas y dinámicas de los individuos, de otros miembros del grupo, y de los materiales y tradiciones históricas y sus transformaciones— permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro. Ninguno de ellos existe separadamente.

No obstante, las partes que componen una actividad o acontecimiento global pueden ser consideradas separadamente en un primer momento sin perder de vista su inherente interdependencia. Su estructura puede ser descrita sin asumir que la estructura de cada uno de ellas es independiente de la estructura de las otras. Destacar el plano que nos interesa implica que los otros planos actúen como fondo.

Por analogía, los órganos de un organismo funcionan de manera conjunta con una interdependencia inherente, pero si estamos interesados en destacar el funcionamiento del corazón o de la piel, podemos describir su estructura y funcionamiento, recordando siempre que, por sí solos, los órganos no tendrían dicha estructura ni funcionarían igual (ver Rogoff, 1992, para profundizar en esta cuestión). De manera similar, podemos considerar el pensamiento individual o el funcionamiento de la cultura como intereses prioritarios sin asumir que se trata de elementos realmente separados. *El estudio de la mente, de la cultura y del lenguaje (en toda su diversidad) están internamente relacionados: esto es, es imposible comprender cualquiera de estos dominios sin una referencia esencial a los otros* (Bakhurst, 1988, p. 39, a propósito de Ilyenkov y la teoría de la actividad)

Las teorías de Vygotski y de Dewey se centran en los niños que participan con otras personas en un orden social, con una implicación sin fisuras de los individuos concretos en la actividad sociocultural. Para Vygotski (1978, 1987), el desarrollo cognitivo infantil debe ser entendido como un resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas (especialmente el lenguaje) que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual. Dewey (1916) propone una aproximación semejante:

Todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social. Sus respuestas se vuelven inteligentes, o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados. (p. 344)

El entorno social... es verdaderamente educativo en sus fines en la medida en que el individuo comparte o participe en algún tipo de actividad conjunta. Participando en una actividad asociativa, el individuo se apropia del propósito que la provoca, se familiariza con sus métodos y temas, adquiere la habilidad necesaria, y se impregna de su espíritu emocional. (p. 26)

Si no se entiende el carácter mutuamente constituyente de tales procesos, el enfoque sociocultural puede ser asimilado en ocasiones a otros enfoques que examinan sólo una parte del problema. Por ejemplo, resulta incompleto centrarse sólo en la relación entre el desarrollo individual y la interacción social sin tener en cuenta la actividad cultural en la que tienen lugar las acciones individuales e interpersonales. Y resulta incompleto asumir que el desarrollo se da en un plano y no en los otros (e.g., que los niños se desarrollan, pero que los otros miembros de su grupo o sus comunidades culturales no lo hacen) o que la influencia puede funcionar en una u otra dirección, o que pueden ser calculadas las contribuciones relativas de cada instancia (e.g., del padre al niño o del niño al padre; de la cultura al individuo).

En este capítulo me centraré en el aprendizaje, la participación guiada y la apropiación participativa (Rogoff, 1990, 1993), que entiendo como procesos inseparables y que se dan en diferentes planos de la actividad sociocultural: comunitario/institucional, interpersonal y personal. Concibo estos planos no como separados o jerarquizados, sino simplemente como la consecuencia de la aplicación de focos distintos sobre la misma actividad. Comprender cada uno de ellos exige implicar a los otros. Distinguir unos de otros nos permite especificar el foco que hemos utilizado para explicar uno u otro proceso en el seno de la actividad, manteniendo los otros planos como fondo, pero no separados.

La metáfora del *aprendizaje** proporciona un modelo en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados. Esta metáfora amplía la idea del aprendizaje de destrezas para incluir la participación en cualesquiera otras actividades culturalmente organizadas, tales como otros tipos de trabajo, educación escolar y relaciones familiares¹. La idea de aprendizaje focaliza la atención en la naturaleza específica de la actividad en cuestión y sus relaciones con otros aspectos de la comunidad en la que aparece: económicos, políticos, espirituales y materiales.

El concepto de *participación guiada* se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye no sólo la interacción cara a cara, que ha sido objeto de numerosas investigaciones, sino también la participación conjunta «codo con codo», muy frecuente en la vida cotidiana, y las coordinaciones de actividades a distancia que no exigen co-presencia (e.g., el menú de posibilidades comunicativas que surgen de combinar el dónde, el con quién y con qué materiales, y en qué actividades está implicada una persona). El término «guía» en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social²; el término «participación» en la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad.

El concepto de *apropiación participativa* se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición, como argumentaré después.

El resto de este capítulo explora los conceptos de aprendizaje, participación guiada y, especialmente, de apropiación participativa. Ilustro mis comentarios con observaciones sobre los procesos implicados en la planificación de rutas, el control de las ventas y la distribución, y el cálculo de los beneficios que producen las galletas de las *Girl Scouts* de Estados Unidos.

Aprendizaje (*Apprenticeship*)

Una metáfora que ha llamado la atención de muchos académicos interesados en la inter-imbricación del individuo y el mundo sociocultural es, sin duda, el aprendizaje.

Durante el aprendizaje los recién llegados a una comunidad de práctica progresan en su destreza y comprensión a través de la participación en actividades culturalmente organizadas (Bruner, 1983; Dewey, 1916; Goody, 1989; John-Steiner, 1985; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990). La metáfora se centra en el papel activo de los recién llegados y del resto de los miembros del grupo en la organización de actividades y apoyo para el desarrollo de la participación, así como en las prácticas y metas culturales/institucionales de las actividades a las que contribuyen.

La metáfora del aprendizaje ha sido utilizada a veces para analizar las díadas expertos-novatos; sin embargo, el aprendizaje implica algo más que díadas. El aprendizaje supone un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles, orientada a la consecución de metas que relacionan al grupo con otros ajenos al grupo. El grupo pequeño puede estar compuesto por iguales, que actúan para los demás como fuente de recursos y desafíos mutuos en la exploración de una actividad, así como por expertos (los cuales, como grupo de iguales, están aún desarrollando sus destrezas y su capacidad de comprensión en el proceso de implicarse en actividades con otros que tienen experiencias variadas). El aprendizaje como concepto va mucho más allá de las díadas experto-novato; se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables.

Una investigación centrada en el plano comunitario, utilizando la metáfora del aprendizaje, examina la estructura institucional y las tecnologías culturales de la actividad intelectual (en la escuela o en el trabajo). Por ejemplo, debe enfatizar la necesidad de reconocer que la planificación implica propósitos (definidos en términos comunitarios o institucionales), constricciones culturales, recursos, valores relacionados con los medios adecuados para alcanzar metas (tales como la improvisación vs. planificación de todos los movimientos antes de comenzar un acto) y herramientas culturales como mapas, lápices, y sistemas matemáticos y lingüísticos.

Describo la venta y distribución de galletas de las Girl Scouts en las tres secciones de este capítulo que tratan sobre el aprendizaje, la participación guiada y la apropiación participativa para ilustrar la idea de que estos diferentes planos de análisis se constituyen mutuamente y no pueden permanecer aislados en el análisis de la actividad. En esta sección, la descripción de esta actividad como aprendizaje —centrándonos en los aspectos comunitarios e institucionales de la actividad— resultaría imposible sin una referencia a los aspectos individuales e interpersonales que se ponen en juego. De esta manera, la comprensión de los procesos personales e interpersonales que se convierte en el foco de las siguientes secciones es esencial para entender los contextos histórico/institucionales de esta actividad, que definen las prácticas en las que se integran las scouts y sus acompañantes y al mismo tiempo son transformadas por generaciones sucesivas de scouts. Cada scout adopta un papel activo a la hora de aprender y manejar la actividad con sus compañeras, participando en y ampliando la comunidad, siguiendo las prácticas institucionales que se originaron hace más de 7 décadas.

Para aquellos lectores que estén familiarizados con las actividades de venta y distribución de galletas de las Girl Scouts, la información pertinente en este plano de análisis puede resultar tan familiar que no resulta necesario hacerla explícita. Sin embargo, esto forma parte de la comprensión de una cultura: resulta tan esencial y se da tan por supuesta, que se hace necesario un esfuerzo especial para prestar atención a los rasgos más importantes de lo que nos parece obvio (Smedslung, 1984).

Nuestro equipo (Rogoff, Lacasa, Baker-Sennett y Goldsmith, en preparación) eligió estudiar la venta de galletas porque queríamos mantenernos al margen de las instituciones en las que habitualmente se desarrolla la investigación, como la escuela o el laboratorio, que, por supuesto, también implican contextos interpersonales e institucionales, pero que son más difíciles de estudiar porque los investigadores tienden a darlos por supuestos. Los sistemas en los que uno está totalmente inmerso son, incluso, difíciles de detectar. El análisis del contexto sociocultural de la actividad social e individual resulta muy difícil para los investigadores integrados en situaciones educativas o en tradiciones de investigación que son muy a menudo vistas como la única forma de hacer las cosas y no como una forma más de hacerlas.

En ocasiones, las comparaciones entre culturas son útiles para dirigir la atención de los miembros de una comunidad hacia algunas asunciones y prácticas que suelen pasar desapercibidas. Afortunadamente, los lectores de este capítulo —una comunidad académica internacional— exigen seguramente que hagamos explícito el plano cultural/institucional, ya que las prácticas que forman parte de esta actividad sólo se dan en los Estados Unidos. Los cambios históricos en las prácticas de venta y distribución de galletas de las Girl Scout proporcionan otra herramienta para llegar a ser más conscientes del plano de análisis cultural/comunitario, ya que las generaciones actuales de scouts y las compañías de galletas siguen contribuyendo al continuo proceso de desarrollo cultural que suponen las prácticas necesarias para el aprendizaje. Por ello, lo que sigue en el resto del epígrafe es una descripción del plano institucional/cultural de la actividad, que yo contemplo como aprendizaje.

La venta de galletas es una de las principales fuentes de ingresos de las Girl Scouts de América, una organización de voluntariado dedicada a la educación moral de las niñas, al desarrollo de destrezas para el hogar, la escuela, el mundo exterior y la futura carrera profesional. Las scouts se reúnen semanalmente en unidades denominadas tropas, que están compuestas por aproximadamente una docena de scouts y una o dos mujeres que actúan como guías. Los fondos derivados de la venta de galletas se utilizan para financiar las actividades de las tropas, la administración regional y la participación de las niñas en campamentos de día y de verano puestos en marcha por la organización.

Las scouts componen los equipos de ventas, entrenados y supervisados por la organización, que van de puerta en puerta vendiendo a los familiares y amigos (o pidiéndoles a sus padres que vendan las galletas en sus trabajos). La mayoría de las scouts participan en las ventas y se toman su papel económico muy en serio; sus padres deben firmar un formulario haciéndose responsables de las grandes sumas de dinero que se manejan. Originalmente las galletas eran horneadas y vendidas por las tropas scout; ahora las scouts se limitan a vender las galletas que les proporcionan las grandes compañías pasteleras. Hasta la generación anterior, las girl scouts vendían las galletas que ellas mismas transportaban; ahora registran los pedidos en una lustrosa hoja de pedidos que la compañía de galletas les proporciona y distribuyen las galletas un mes más tarde. Muchas scouts tienen hermanas mayores o madres que vendían galletas cuando eran scouts; las clientas de más edad suelen mostrarse impacientes por comprar galletas, recordando sus propios esfuerzos por venderlas.

En nuestro estudio trabajamos con dos tropas de scouts de 10 y 11 años de edad, en Salt Lake City, Utah. En una de las tropas, nos convertimos en ‘presidentas de las galletas’ y nos sometimos al entrenamiento necesario para servir como organizadoras de la venta en la tropa (papel habitualmente desempeñado por la madre de alguna chica de la tropa, como así lo era, de hecho, una de nosotras). En la otra tropa obser-

vamos el proceso. Las chicas eran nuestras colaboradoras y nos sugirieron que llevásemos nuestros cassetes para grabar las ventas y los repartos, cosa que hicimos³.

La actividad colectiva de planificación de las ventas y los repartos transcurre dentro de los límites y con los recursos que proporcionan las tradiciones y las prácticas de la organización Girl Scout y las compañías pasteleras asociadas, que ponen las fechas para las ventas, y apoyan organizativamente a las chicas en sus esfuerzos por controlar las ventas, las galletas y el dinero, así como para administrar su tiempo y sus recursos. Normalmente las scouts apuntan los pedidos en una hoja de pedidos proporcionada por la compañía de galletas y distribuyen las galletas un mes más tarde, de acuerdo con las fechas puestas por la administración regional. Por ejemplo, la hoja de pedidos de galletas incluye un código de colores que facilita el control de las ventas de los distintos tipos de galletas (por ejemplo, los clientes encargan las galletas de menta finas indicando el número de cajas que quieren en la columna verde; el número de Tréboles se indica en la columna amarilla. Las cajas y estuches de galletas y de otros productos mantienen el mismo código de color). La hoja de pedido se archiva para facilitar las cuentas, la información que se le debe presentar a los clientes y el control de los repartos y de los datos clave.

Para ilustrar cómo centrarse en el aprendizaje o plano comunitario del análisis, esta sección ha descrito la venta de galletas de las scouts en términos de organización institucional y evolución de las prácticas comunitarias. Por supuesto, éstas no podrían ser descritas sin una referencia a las contribuciones y desarrollo de cada niña y sus acompañantes en un proyecto compartido. La comprensión de los procesos que se convierten en el objetivo de este plano de análisis —individual, interpersonal y comunitario/institucional— depende tanto de la comprensión de los procesos que se dan en el fondo como de los que aparecen en el primer plano del análisis.

Participación guiada

«Participación guiada» es el término que he aplicado al plano interpersonal del análisis sociocultural. Este término enfatiza la implicación mutua entre los individuos y los otros miembros de su grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad colectiva socioculturalmente estructurada (Rogoff, 1990; Rogoff y Gardner, 1984).

El concepto de participación guiada no es una definición operacional, que uno pueda utilizar para identificar unas y no otras interacciones o disposiciones. Se propone, más bien, para centrar la atención en el sistema de compromisos interpersonales implicados en la participación en actividades (promoviendo algunas formas de implicación y restringiendo otras), que es organizado en colaboración por los individuos y los otros miembros de su grupo social, en interacciones cara a cara o de otro tipo, así como en el ajuste de los vínculos para los otros y sus propias actividades.

El concepto no define cuándo una situación particular es o no participación guiada; nos ofrece, más bien, una *perspectiva* sobre cómo analizar los compromisos y vínculos interpersonales que aparecen en los procesos socioculturales con el fin de comprender el aprendizaje y el desarrollo. Las variaciones y similitudes en la *naturaleza* de la guía y de la participación pueden ser investigadas (como en el caso de las responsabilidades de adultos y niños en diferentes comunidades culturales, Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier, 1993), pero el concepto de participación guiada en sí mismo se oferta como un modo de analizar todas las interacciones y vínculos interpersonales.

El plano interpersonal de análisis representado por la participación guiada está constituido por acontecimientos y hechos de la vida cotidiana porque en ellos están implicados individuos comprometidos con otras personas y con materiales y acuerdos alcanzados en colaboración por ellos mismos y por otros. Incluye la interacción directa con otros, así como el compromiso con o la evitación de las actividades asignadas, facilitadas o limitadas por otros, estén o no en la presencia del otro, y conozcan o no su existencia. La participación guiada puede ser tácita o explícita, cara a cara o a distancia, puede estar implicada en empresas compartidas con personas conocidas concretas o con individuos o grupos desconocidos y/o distantes: tanto de iguales como de expertos, vecinos o héroes distantes, hermanos o progenitores. Incluye intentos deliberados de instruir y comentarios o acciones incidentales oídos o vistos casualmente, así como el involucrarse con materiales y experiencias concretos que están disponibles, que indican la dirección en la que se anima o desanima a la gente a ir.

La participación exige un compromiso con algún aspecto del significado de las empresas compartidas, pero no necesariamente en una acción simétrica, o, incluso, conjunta. La persona que observa y sigue activamente las decisiones tomadas por otra está participando contribuya o no directamente a las decisiones que se toman. Un niño que trabaja solo en una redacción está participando en una actividad cultural guiado por sus interacciones con el profesor, los compañeros de clase, los miembros de su familia, el bibliotecario y los autores, y la industria editorial, que ayudan al niño a llevar a cabo la tarea asignada y determinan los materiales y el enfoque que deben ser utilizados.

La participación guiada es, entonces, un proceso interpersonal en el que las personas manejan sus propios roles y los de otros, y estructuran las situaciones (bien facilitando o bien limitando el acceso a las mismas) en las que observan y participan en actividades culturales. Por su parte, estas empresas colectivas constituyen y transforman las prácticas culturales con cada nueva generación.

Los procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos son centrales para la noción de participación guiada. Los nuevos miembros de una comunidad intentan dar sentido activamente a las actividades y pueden ser, en principio, responsables de situarse en la posición adecuada para aprender. La comunicación y la coordinación con otros miembros de la comunidad refuerza el entendimiento entre todos los participantes, en la medida en que todos buscan una base común de entendimiento para desarrollar las actividades en cuestión. La búsqueda de una base común, y su ampliación, implica ajustes y una mejora de la comprensión. Como Dewey (1916) señala, las personas

viven en una comunidad en virtud de las cosas que hacen en común; y la comunicación es la vía para llegar a poseer cosas en común. (p. 5)

La comunicación y la coordinación se dan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos, cuando las personas intentan llevar algo a cabo. Su actividad está dirigida, y no es aleatoria o sin propósito; la comprensión de los objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada. Aunque las personas dirijan su actividad hacia metas implícitas, explícitas o emergentes, pueden no ser capaces de articular sus metas. Sus metas pueden no estar particularmente orientadas a la tarea (e.g., su objetivo puede ser que el pase agradablemente el tiempo o evitar una tarea desagradable) o pueden no ser enteramente compartidas con otros (e.g., alguien se puede resistir a ser dirigido por otros). En cualquier caso, los compromisos de las personas están motivados por algún propósito

(aunque en ocasiones puede ser muy superficial) y sus acciones son deliberadas (no accidentales ni reflexivas), con apariencia oportunista o de improvisación (ver Baker-Sennet, Matusov y Rogoff, 1992, en prensa).

La perspectiva de la participación guiada, que se construye sobre nociones básicas de la teoría de Vygotski, enfatiza la rutina, la comunicación tácita y los acuerdos entre los niños y sus compañeros. Sin embargo, el concepto de participación guiada pretende abarcar escenarios del desarrollo cognitivo que son menos centrales en el enfoque vygotskiano —especialmente los acuerdos e interacciones que se dan entre los niños en comunidades culturales que no aspiran a un discurso basado en la escolaridad y en procesos intelectuales (Rogoff *et al.*, 1993), y los acuerdos e interacciones que se dan entre niños de clase media en su implicación rutinaria en actividades cognitivas cotidianas en su casa y en su vecindario. También dirige la atención hacia la naturaleza activa de los esfuerzos de los niños para participar y observar las actividades más desarrolladas de la comunidad.

En el estudio sobre la venta y distribución de galletas por parte de las Girl Scouts, el análisis de la participación guiada supone prestar atención a los acuerdos entre personas, incluyendo la disponibilidad de recursos concretos y restricciones (e.g., hojas de pedidos, transporte, fechas límite, inventario diario de niños y clientes), así como las estrechas y complejas relaciones con otras personas. Normalmente las galletas son vendidas y distribuidas con un compañero, ya sea otra scout, un hermano, o uno de sus padres. Los compañeros eran más frecuentes durante la fase de venta (y algunas niñas señalaban que los más jóvenes eran mejores porque cuanto más 'monos' eran más vendían). Los compañeros adultos eran más frecuentes durante la fase de distribución, cuando había que recoger el dinero y distribuir mercancías voluminosas. Habitualmente el dinero era manejado por uno de los padres en colaboración con la scout; a menudo las scouts conseguían que un padre las llevase en coche a repartir las galletas, pero algunas veces trabajaban con hermanos que les ayudaban a transportar las cajas o les prestaban su furgoneta. El reparto de responsabilidad entre adultos y niñas en la administración del dinero y la distribución variaba frecuentemente a lo largo de las semanas que duraba el reparto.

Los medios para manejar el problema de la venta y la distribución suponían el uso de diversas estrategias desarrolladas a lo largo del proceso, que se tomaban prestadas de otros y de antiguas tradiciones culturales. Cuando organizaban los pedidos individuales, las niñas empaquetaban juntas todas las cajas de un mismo pedido usando una técnica que en algunos casos hemos constatado que se importaba de otras scouts con más experiencia o de las madres (e.g., poner una banda elástica de goma alrededor de las cajas y etiquetar el paquete con una nota adhesiva con la dirección del comprador y la cantidad adeudada). Para calcular las cantidades de dinero adeudadas, las niñas disponían de diversas fuentes de apoyo: el sistema numérico utilizado en su comunidad y en su escuela, la tabla de cálculos que aparecía en la hoja de pedidos proporcionada por la organización, las discusiones con sus madres cuando calculaban los pedidos de muchos compradores, y los cálculos en voz alta de los compradores durante la venta (cuando rellenaban la hoja de pedido) y que les demostraban cómo se podía calcular el precio de una unidad de 2,50 dólares; por ejemplo, pensando en una caja que costase una cuarta parte de 10 dólares, en lugar de multiplicar cada dígito.

La participación guiada incluía algunas situaciones e interacciones que estaban pensadas para instruir (e.g., sesiones de entrenamiento organizadas por la organización nacional) y algunas que simplemente estaban disponibles (e.g., el formulario de la orden de pedidos) o que no tenían el objetivo de instruir o ayudar (e.g., las conver-

saciones con los compradores o las argumentaciones entre los compañeros sobre cómo proceder). Tanto las niñas como sus compañeros se mostraban activos a la hora de adoptar y desarrollar soluciones y hacer uso de los recursos disponibles, así como en la negociación del reparto de responsabilidad asumido en los esfuerzos comunes. Sus esfuerzos eran intencionados, sirviendo a las metas generales de vender galletas, distribuir las de la manera adecuada, no perder el dinero, y alcanzar los incentivos (premios y descuentos en los campamentos de verano) ofrecidos por la organización para las buenas vendedoras.

Una descripción de la actividad de las Girl Scouts ilustra el plano interpersonal de la implicación común y de los acuerdos en la actividad cultural y exige una referencia a los otros dos planos de análisis. La comprensión de la participación guiada implicada en la venta y la distribución exige comprender el plano cultural/institucional y el plano individual de análisis. Las niñas y sus acompañantes participaban en y contribuían al desarrollo de instituciones y tradiciones intelectuales y económicas de su nación y de la organización scout (tales como sistemas numéricos, contabilidad, intercambio de dinero y bienes) con valores culturales asociados (tales como la eficacia, la persuasión dentro de ciertos límites sociales, la competitividad, y el cumplimiento de tareas acordadas). A partir del concepto de apropiación participativa, la siguiente sección se centra en el plano individual de análisis de la actividad sociocultural, con el fin de examinar cómo los individuos cambian a través de su participación en actividades culturales.

Apropiación participativa

Usaré el término 'apropiación participativa' (o simplemente 'apropiación') para referirme al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión de y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. Esta noción está íntimamente ligada a las de aprendizaje y participación guiada. La idea básica de la apropiación es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes. Al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas (bien en acciones concretas o bien ampliando las acciones o ideas de los otros). De aquí que la participación es en sí misma el proceso de apropiación.

He usado los términos *apropiación* y *apropiación participativa*⁴ para enfatizar el contraste con el término *internalización*, cuando se discute cómo mejoran los niños a partir de su implicación en la actividad sociocultural (Rogoff, 1990; en prensa). En lugar de ver el proceso como un proceso de internalización en el que algo estático es transportado, atravesando una frontera, desde el exterior al interior, entiendo que es la misma participación activa de los niños el proceso por el cual los niños ganan experiencia en una actividad. Como Wertsch y Stone (1979, p. 21) señalan, «el proceso es el producto.» O, en palabras de Dewey,

La criatura viva es parte del mundo, compartiendo sus vicisitudes y fortunas, y ganando seguridad en su precaria dependencia sólo en la medida en que se identifica intelectualmente con los cambios que le acontecen, y, pronosticando las consecuencias futuras de lo que pasa, configura adecuadamente sus propias actividades. Si el ser vivo, experienciante, participa íntimamente en las actividades del mundo al que pertenece, entonces el conocimiento es un modo de participación, valorable en la medida en que es eficaz. No puede ser la frívola mirada de un espectador desinteresado. (1916, p. 393)

La visión que la apropiación participativa ofrece sobre la forma en que se producen el desarrollo y el aprendizaje implica una perspectiva en la que los niños y sus compañeros sociales son interdependientes, sus papeles son activos y dinámicamente cam-

biantes, y los procesos específicos por medio de los cuales se comunican y comparten sus decisiones son la sustancia del desarrollo cognitivo.

Mi crítica del término internalización se centra en el uso que a menudo recibe en las explicaciones habituales en procesamiento de la información o en aprendizaje, en las que el término parece denotar una separación entre la persona y el contexto social, así como asunciones sobre entidades estáticas implicadas en la 'adquisición' de conceptos, recuerdos, conocimiento, destrezas, y así sucesivamente. La aproximación dinámica basada en la apropiación participativa no define la cognición como una colección de posesiones almacenadas (tales como pensamientos, representaciones, recuerdos, planes), sino que trata los procesos de pensar, re-presentar, recordar y planificar como procesos activos que no pueden ser reducidos a la posesión de objetos almacenados (ver Baker-Sennet, Matusov y Rogoff, 1992; Gibson, 1979; Leontiev, 1981; Rogoff, 1990). En lugar de estudiar la posesión o adquisición por el individuo de una capacidad o de una porción de conocimiento, el foco está ahora en los cambios activos que se producen en un acontecimiento o actividad abiertos en los que las personas toman parte. Los acontecimientos y las actividades son inherentemente dinámicos, y no pueden ser tomados como condiciones estáticas a las que se añade el tiempo como un elemento separado. Se asume que lo básico es el cambio y el desarrollo, más que las características y los elementos estáticos (ver Pepper, 1942).

Algunos académicos utilizan el término internalización de manera semejante a cómo yo uso el término apropiación participativa. Las traducciones de Vygotski se refieren a menudo a la internalización, pero su concepto puede ser similar a mi noción de apropiación, al menos en tanto se enfatiza la transformación inherente implicada en el proceso⁵. Berger y Luckmann (1966) proporcionan también una explicación semejante utilizando el término internalización. Forman (1989) resumió así su aproximación:

Berger y Luckmann argumentaban que la construcción social de la realidad tiene tres componentes: externalización, objetivación e internalización. Los tres componentes son necesarios en su teoría y juntos explican cómo las instituciones sociales, las tecnologías y el conocimiento se crean, se mantienen, se legitiman y se transmiten a través de la interacción social. Proponían que el conocimiento comienza como un subproducto natural de la externalización de la actividad humana. En la medida en que las personas intentan interactuar a lo largo del tiempo, se desarrolla entre ellos una comprensión mutua implícita. Muy pronto, sin embargo, este conocimiento tácito se objetiva en conceptos y reglas explícitas a los que se pueden referir el lenguaje y otros sistemas de signos. El paso final en este proceso tiene lugar cuando este conocimiento tiene que ser internalizado por la gente que no tomó parte en su creación. (p. 57)

Encontré la palabra 'apropiación' en el trabajo de Bajtín (1981), cuando buscaba alguna manera de expresar la diferencia entre mis ideas y una versión de la internalización que implicaba la importación de objetos a través de fronteras desde el exterior al interior. Bajtín argumentaba que las palabras que la gente usa pertenecen en parte a otros, ya que la gente se apropia de las palabras de otros y las adapta para sus propios propósitos.

Sin embargo, es importante clarificar algunas ambigüedades en el uso del término «apropiación». Parecen existir tres usos: un uso es simplemente el mismo que en el caso de la internalización —algo externo es importado. El segundo uso va más allá que el anterior, pero, en mi opinión, es aún una versión del concepto de internalización —algo externo es importado y transformado de manera que se ajuste a los propósitos del nuevo 'propietario'. Un ejemplo de este uso lo constituye la referencia de Harré (1983) a la apropiación como un proceso que precede a la transformación. Newman, Griffin y Cole (1989) también parecen referirse a la internalización de algo

externo al referirse a la apropiación de recursos e instrumentos culturales (tales como los sistemas lingüísticos) a través de la implicación en actividades culturalmente organizadas en las que el instrumento desempeña una función.

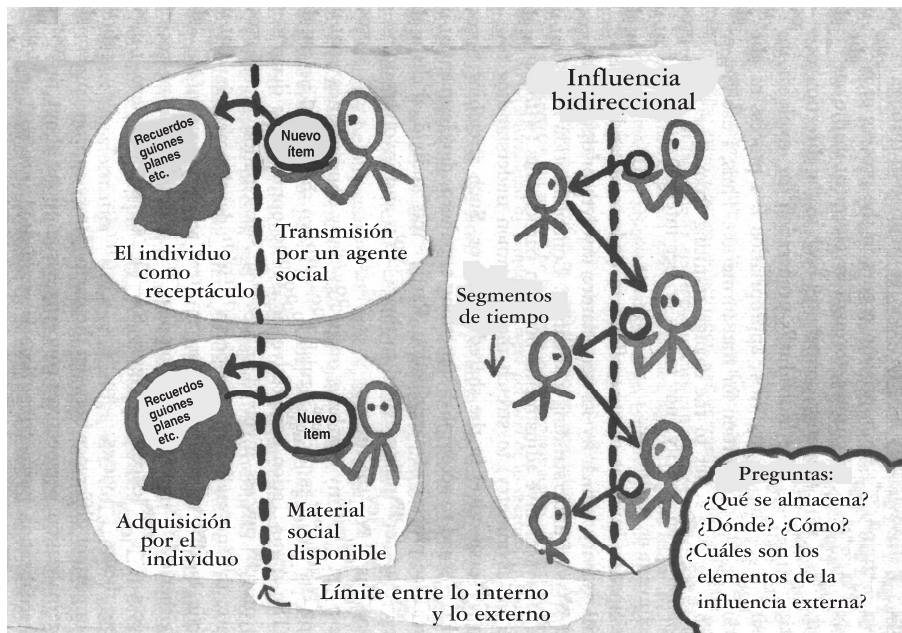
El tercer uso del término es mi concepto de apropiación participativa, en el que la frontera misma se pone en cuestión, ya que una persona que participa en una actividad es parte de dicha actividad, y no se puede separar de ella. La idea de que el mundo social es externo al individuo resulta errónea desde este punto de vista. Antes bien, una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación, y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. En mi opinión, la apropiación *es* un proceso de transformación y no un pre-requisito para la transformación. Por eso uso el término apropiación para referirme al cambio que resulta de la *propia participación* de una persona en una actividad, y no para referirme a la internalización por parte de una persona de acontecimientos o técnicas ‘externos’.

La participación implica la puesta en marcha de esfuerzos creativos de comprensión y contribuye a la actividad social, que por su propia naturaleza implica la construcción de puentes entre las muy diferentes formas de entender una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes (con diversos niveles de asimetría) para ampliar la comprensión común con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en el esfuerzo compartido. Tal ampliación para adaptarse a muchas perspectivas y para alcanzar algo juntos *es* el desarrollo, y se da en el proceso de participación. Los cambios individuales de los participantes en su función y en su comprensión de la actividad afectan a sus esfuerzos e implicaciones en situaciones futuras similares.

El propósito de mi énfasis en la apropiación participativa más que en la internalización es distinguir entre dos perspectivas teóricas: La perspectiva de la apropiación contempla el desarrollo como un proceso dinámico, activo, mutuo, implicado en la participación de las personas en las actividades culturales. La perspectiva de la internalización contempla el desarrollo en términos de ‘adquisición’ o ‘transmisión’ estática, sometida a límites, de fragmentos de conocimiento (bien por construcción interna o bien por internalización de fragmentos externos de conocimiento) (ver figura 6.1). Se trata, creo yo, de perspectivas teóricas bastante diferentes.

Una diferencia importante entre las perspectivas de la apropiación participativa y de la internalización estriba en sus asunciones sobre el tiempo. En el caso de la perspectiva de la internalización, el tiempo se segmenta en pasado, al presente y al futuro. Estos son tratados separadamente y genera problemas a la hora de explicar relaciones temporales, problemas que se superan asumiendo que el individuo almacena recuerdos del pasado que son recuperados, de alguna forma, para ser usados en el presente, y que el individuo hace planes en el presente y (si son almacenados eficazmente) los ejecuta en el futuro. Los vínculos entre estos segmentos temporales separados se establecen de manera misteriosa, para tomar la información o las destrezas almacenadas en un momento determinado y usarlas en otro distinto. Esto implica asumir un modelo mental basado en el almacenamiento, con elementos estáticos almacenados en el cerebro, lo que hace necesario un homúnculo o proceso ejecutivo difícil de identificar que tome los elementos almacenados en una determinada época y los implemente en una época posterior (ver Baker-Sennet, Matusoff y Rogoff, 1992). Este es el mismo proceso ejecutivo misterioso necesario en la perspectiva de la internalización para adquirir,

FIGURA 6.1
La internalización de la "influencia" social



acumular y almacenar fragmentos de habilidades o conocimientos externos en el cerebro.

En el modelo de apropiación participativa, el tiempo es un aspecto inherente de los acontecimientos y no se divide en unidades separadas relativas al pasado, presente y futuro⁶. Cualquier acontecimiento actual es una extensión de acontecimientos exteriores y se dirige a metas que todavía no han sido alcanzadas. Como tal, el presente se extiende a través del pasado y del futuro, y no puede ser separado de ellos. Pepper proporciona un ejemplo ilustrativo: el significado de una palabra en una frase (i.e., el presente) transporta los significados anteriores de la misma palabra en otras frases y de otras palabras ya expresadas en esa frase (el pasado en el presente), y se orienta también hacia la idea global a la que contribuye la palabra, y que aún no ha sido completamente expresada (el futuro en el presente).

Cuando una persona actúa en base a su experiencia previa, su pasado se hace presente. No es sólo un recuerdo almacenado invocado desde el presente; las participaciones previas de las personas contribuyen al desarrollo del acontecimiento presente preparándolo de antemano. El acontecimiento presente es diferente de como habría sido si los acontecimientos anteriores no hubieran tenido lugar; y ésto no exige un modelo de almacenamiento de los acontecimientos pasados.

Podemos tomar analogías del cambio físico y organizacional. El tamaño, la forma y la fuerza de la pierna de un niño está en función del crecimiento y del uso que se le da continuamente; la pierna del niño cambia pero no es necesario apelar a las unidades acumuladas de crecimiento o de ejercicio de la pierna. El pasado no está *almacenado* en la pierna. La pierna se ha desarrollado hasta ser como es. Del mismo modo, la situación actual de una compañía está en función de sus actividades previas y no es necesario explicar los cambios en la dirección o en la política de la compañía apelando a uni-

dades acumuladas de ningún tipo. Es más útil hablar simplemente de las actividades implicadas en los cambios a lo largo del tiempo.

Desde este punto de vista no es necesario segmentar el pasado, el presente y el futuro, o concebir el desarrollo como la adquisición o transmisión de unidades almacenadas. El desarrollo es un proceso dinámico, que supone un cambio constante, más que la acumulación de nuevas unidades o la transformación de las unidades ya existentes.

Desde este punto de vista, la apropiación participativa es un aspecto de los acontecimientos que están ocurriendo. La persona que participa en un acontecimiento se transforma de tal manera que su participación en futuros acontecimientos es necesariamente diferente. La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, en tanto que las personas participan en los siguientes acontecimientos basándose en su implicación en acontecimientos previos. Esto contrasta con la perspectiva de la internalización, en la que se analizaría la exposición a las habilidades o conocimientos externos, seguida por la internalización, con o sin transformación por parte del individuo, y seguida una vez más por la constatación de que la internalización se ha producido, constatación que se puede derivar del hecho de que la persona recupere independientemente la habilidad o el conocimiento adquiridos (ver Rogoff, Radziszewska y Masiello, en prensa).

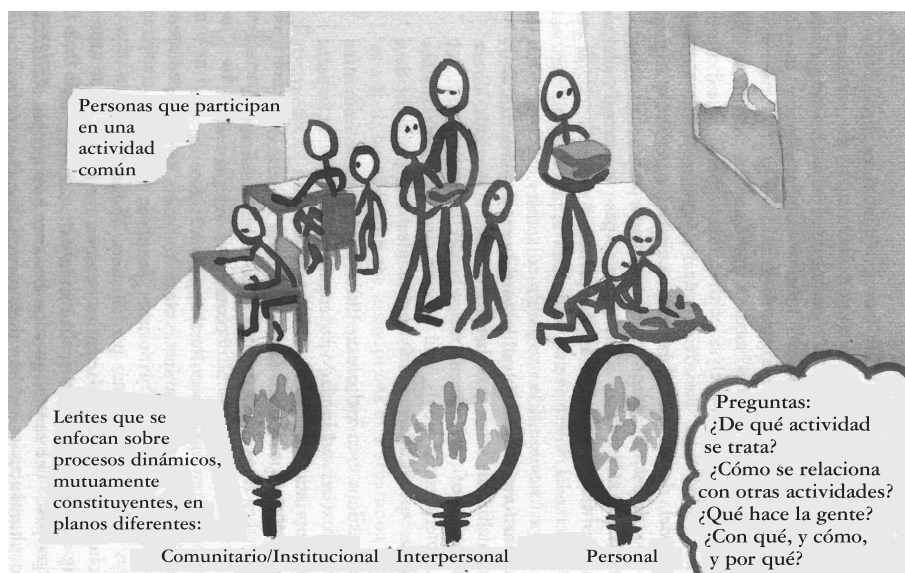
En algunos esfuerzos por comprender la internalización, el tiempo se usa como un instrumento para examinar la internalización de acontecimientos sociales, pero asumiendo todavía una separación entre lo interno y lo externo, una independencia entre el tiempo y los acontecimientos, la existencia de fronteras entre el pasado, el presente y el futuro, y que el desarrollo consiste en la adquisición de pedazos estáticos de información o de habilidades.

El análisis secuencial de la interacción social, por ejemplo, permite analizar el cambio a lo largo del tiempo, rompiendo el acontecimiento en unidades más pequeñas (bien en unidades de tiempo o bien en movimientos hechos por personas), pero normalmente define la contribución de cada interlocutor separadamente, con el fin de examinar el impacto de unos sobre otros. Por ejemplo, un estudio puede examinar la asistencia materna y el aprendizaje infantil eligiendo categorías de conducta materna (e.g., preguntas, órdenes, alabanzas) y categorías de conducta infantil (e.g., errores, respuestas correctas, conductas externas a la tarea), y analizar las contingencias que existen entre ellas. Tal estrategia secuencial es consistente con un modelo de internalización, en el que el tiempo se separa de los acontecimientos, los acontecimientos externos e internos son separados arbitrariamente y el desarrollo es entendido como acumulación (ver figura 6.1).

El modelo de apropiación participativa se centra, por el contrario, en los acontecimientos dinámicamente cambiantes, con personas que participan en acontecimientos globales (en los que uno puede examinar la contribución de cada persona, pero no puede definirla separadamente), y el desarrollo es entendido como transformación. Una idea inherente al enfoque de la apropiación participativa es la construcción mutua de los procesos personales, interpersonales y culturales, dándose el desarrollo en todos los planos de la actividad socio-cultural (ver figura 6.2).

El enfoque basado en la internalización asume que el individuo es la unidad de análisis primaria, con influencias interpersonales y culturales estáticas que se añaden a los procesos 'básicos' individuales. En el modelo de internalización el individuo es visto bien como un receptor pasivo de influencias sociales o culturales externas —un

FIGURA 6.2
Apropiación participativa



receptáculo para la acumulación de conocimientos y destrezas— o bien como un buscador activo de destrezas y conocimientos sociales y culturales externos y pasivos. El modelo de apropiación participativa considera los procesos personales, interpersonales y culturales como mutuamente constituyentes y como realidades en transformación en el seno de la actividad sociocultural.

Las transformaciones implicadas en la apropiación participativa tienen que ver con el desarrollo en el sentido de que se trata de cambios en direcciones concretas. La dirección del desarrollo varía localmente (de acuerdo con valores culturales, necesidades interpersonales y circunstancias específicas); esto no exige la especificación de metas para el desarrollo de carácter universal o ideal.

Los problemas a investigar son diferentes si dejamos a un lado las aproximaciones basadas en la internalización y pasamos a ver el desarrollo cognitivo como apropiación participativa a través de la participación guiada en un sistema de aprendizaje. Problemas como dónde se almacenan los recuerdos, cómo se recoge la información de los acontecimientos externos o cómo acumulan los niños conocimientos o cómo ponen planes en marcha, se convierten, desde una perspectiva socio-cultural, en formas menos relevantes de estudiar el desarrollo⁷.

En su lugar, estamos empezando ahora a analizar con más detalle los procesos reales a través de los cuales los niños participan con otras personas en actividades culturales y las formas en que ellos mismos transforman su participación. La investigación de la implicación de las personas en las actividades se convierte en la base para comprender el desarrollo más que en una simple superficie que intentamos dejar atrás. El problema central pasa a ser cómo participan las personas en la actividad sociocultural y cómo su modo de participación cambia desde modos de participación relativamente periféricos (cfr. Lave y Wenger, 1991), limitados a la observación y ligados a funciones secundarias, hasta, algunas veces, asumir la responsabilidad de organizar dichas actividades.

La consideración del desarrollo como apropiación participativa permite retomar el problema clásico de la transferencia de conocimiento. El modo en que el individuo se aproxima a distintas situaciones tiene que ver con el modo en que construye las relaciones entre sus propósitos o sentidos. Por ello, el proceso es inherentemente creativo, con personas que buscan activamente el sentido y que relacionan las situaciones entre sí.

Este proceso creativo es, por supuesto, en sí mismo una actividad sociocultural. Las personas, aisladamente o en compañía de otros, deciden cómo enfrentarse a una nueva situación sobre la base de su propia historia individual o compartida, cómo alcanzar sus metas individuales o compartidas a través de procesos de comunicación sutiles o explícitos que indican el 'tipo' de situación en el que están implicadas. Todos estos procesos comunicativos son al mismo tiempo particulares y generales, en la medida en que se hace referencia al aquí y ahora utilizando conceptos que uno se ha encontrado anteriormente (Dewey, 1916). Por ejemplo, referirse a un objeto con una etiqueta (e.g., «esto es un capítulo») permite conectar el objeto presente con una clase general de objetos de origen sociocultural. Los procedimientos para clasificar objetos y acontecimientos a través del lenguaje y de otras prácticas son generalizaciones socioculturales en el seno de las cuales funcionamos todos y que actualizamos cuando nos planteamos como enfrentarnos a una cosa o acontecimiento que son, en algún sentido, nuevos para nosotros.

Desde mi punto de vista, si dirigimos nuestra atención como investigadores a la forma en que las personas participan en la actividad sociocultural y al modo en que cambian su forma de participación, conseguiremos desmitificar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Más que estudiar la naturaleza de la internalización, como un conducto que lleva pedazos de conocimiento o destreza desde el exterior a un depósito interno, atendemos a las contribuciones de los niños y de sus compañeros, y a las instituciones en las que se integran, y desde esta base construimos una imagen del desarrollo enraizada en los aspectos específicos y comunes de sus esfuerzos, oportunidades, condicionantes y cambios.

En el estudio de la venta y distribución de las galletas de las Girl-Scouts podíamos observar los cambios que se producían en el modo en que las niñas participaban en los distintos aspectos de la actividad⁸. Cuando calculaban lo que los compradores tenían que pagar, podíamos observar en muchos casos que las niñas asumían una mayor responsabilidad sobre el desarrollo del proceso de distribución, aunque sus madres solían hacer al principio los cálculos y supervisaban a las niñas a la hora de controlar qué compradores habían pagado; en el curso de su participación en un sistema que a menudo era puesto en marcha por las madres, las niñas asumían una mayor responsabilidad en el manejo de estos aspectos complicados e importantes de la actividad.

Podíamos observar también que las niñas, a medida que la actividad se iba desarrollando, se iban familiarizando con los planos de las rutas que conectaban a sus compradores y a menudo le indicaban el camino a sus padres cuando éstos les ayudaban a repartir con su coche. Observamos (en realidad, escuchamos a escondidas) cómo las niñas aprendían a manejar el complejo plan implicado en el desarrollo de rutas espaciales con la flexibilidad necesaria para ser eficaces, teniendo en cuenta los recursos interpersonales y materiales y las condiciones de la situación.

Podíamos observar cómo las niñas interactuaban algunas veces con los compradores siguiendo la estructura proporcionada por la organización scout en el formulario indicado en la hoja de pedidos, que proporcionaban a las niñas cálculos en voz alta que

revelaban estrategias aritméticas. Seguimos el proceso por el cual las niñas hacían uso de y generalizaban instrumentos culturales (escritura, cálculo, uso de tarjetas adhesivas para recordar, desarrollo de un lenguaje común para referirse a lugares que debían ser visitados) que conectaban sus esfuerzos en esta actividad con las prácticas de otras instituciones de su cultura.

Todas estas observaciones nos permitieron ver los procesos de desarrollo cognitivo que se daban en el curso de la participación de las niñas en esta actividad sociocultural. A través de su participación en la actividad las niñas se desarrollaban de tal manera que podíamos constatar su influencia sobre los cambios en posteriores participaciones. Su apropiación participativa era una característica siempre cambiante de su participación guiada en el sistema de aprendizaje, a través del cual podemos observar los procesos personales, interpersonales y culturales de esta actividad.

Aunque discutir asunciones metodológicas está más allá de las intenciones de este capítulo, el enfoque sociocultural que he presentado exige modificar tales asunciones en la medida en que cambia la base conceptual. El enfoque no prescribe el uso de herramientas metodológicas específicas, pero enfatiza la relación entre las herramientas particulares y los propósitos teóricos a los que sirven. En Rogoff, Radziszewska y Masiello (en prensa) se puede encontrar un análisis de los cambios en la interpretación de los datos que introduce tal enfoque sociocultural. Las herramientas que he utilizado para estudiar patrones de actividad sociocultural enfatizan el análisis en detalle de los acontecimientos a través de métodos etnográficos, la abstracción de generalidades a partir de este análisis, el uso extensivo de sistemas de representación gráfica de la información y la aplicación de métodos cuantitativos para verificar y comunicar los patrones encontrados a través de los análisis etnográfico y gráfico (ver Rogoff *et al.*, 1993, para una discusión y ejemplos de estos métodos).

En suma, he presentado un enfoque sociocultural que se basa en la consideración de los planos personal, interpersonal y comunitario en el análisis de los procesos de desarrollo implicados en la participación conjunta de los individuos en las prácticas culturales. El enfoque enfatiza la búsqueda de patrones de organización de las actividades socioculturales, centrándose bien en los aspectos personales, bien en los interpersonales o bien en los comunitarios de las actividades, actuando los otros aspectos como fondo para el análisis, pero teniéndolos siempre en cuenta. La investigación que resulta de este enfoque enfatiza la observación tanto de las similitudes como de las diferencias entre las diversas actividades socioculturales, así como el rastreo de las relaciones entre los distintos aspectos de los acontecimientos vistos en diferentes planos de análisis. Tal análisis sociocultural exige tomar en consideración cómo se transforman los individuos, grupos y comunidades, en tanto que juntos constituyen y son constituidos por la actividad sociocultural.

Notas

* «Apprenticeship» en inglés, término que se utiliza para referirse al aprendizaje práctico, como el que se da en las actividades artesanales, manuales, etc. En castellano utilizamos la palabra aprendizaje tanto para designar el proceso cognitivo-individual (learning) como el práctico-social. (En este capítulo, el término aprendizaje debe tomarse en el sentido indicado. N. de la E.).

¹ La metáfora me parece igualmente aplicable a actividades culturalmente organizadas que pueden ser vistas como deseables o indeseables. Aunque mi propia investigación se centra en el proceso de aprender a participar en actividades bien valoradas en las comunidades estudiadas, pienso que el marco conceptual

puede ser aplicado al proceso de aprender a participar en actividades censuradas en las comunidades estudiadas (tales como la violencia interpersonal o la conducta adictiva) que despiertan interés.

² Tal dirección/guía no incluye simplemente la facilitación de la participación en ciertas actividades; incluye también la restricción o la canalización indirecta de las actividades en las que la gente participa, por ejemplo, la exclusión de los niños de algunas actividades de los adultos o el mensaje de que sólo se les permite participar en ciertas condiciones. La guía es, entonces, la estructuración directa o indirecta de las posibilidades de participación y promueve una dirección particular para el desarrollo.

³ También nos sugirieron que nos disfrazásemos de arbustos y las siguiésemos, cosa que no hicimos.

⁴ Estos dos términos significan lo mismo para mí. Añado el término *participativa* para subrayar que desde mi punto de vista, la apropiación se da a través de la participación de la *propia* persona, y no a través de la incorporación de algo externo. Esto supone una diferencia respecto a otros que también usan el término apropiación, como comento en esta sección.

⁵ Sin embargo, la caracterización que Vygotski hace de la internalización, como algo que procede desde lo interpersonal a lo intrapersonal, implica una separación en el tiempo de los aspectos social e individual de la actividad que está reñida con mi idea de la apropiación participativa, en la que la participación de una persona es al mismo tiempo un proceso social e individual.

⁶ Mi discusión sobre el tiempo está muy influida por la teoría de Gibson y por la explicación de Pepper sobre la hipótesis del mundo contextual. Estoy en deuda con Beth Shapiro y Christine Mosier por sus comentarios sobre estas cuestiones.

⁷ La metáfora de la representación mental almacenada y la caracterización de planes, recuerdos, conceptos, etc. como objetos de investigación puede ser útil todavía en determinadas empresas académicas. No estoy abogando por derribar la metáfora sino por que se la reconozca *como una metáfora*, útil quizá para la comunicación entre investigadores, pero que no se puede asumir que caracterice el funcionamiento de las personas que estudiamos.

⁸ Nos centramos aquí en el desarrollo de las niñas a través de su participación en esta actividad; se podría hacer un análisis similar sobre el desarrollo de los líderes de la tropa, de los familiares, de los compradores y de los investigadores a través de su participación en la actividad.

Referencias

- BAKER-SENNETT, J., MATUSOV, E. y ROGOFF, B. (1992). Sociocultural processes of creative planing in children's playcrafting. En P. Light y G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing* (pp. 93-114). Hertfordshire, UK: Harvester-Wheatsheaf.
- BAKER-SENNETT, J., MATUSOV, E. y ROGOFF, B. (1992). Planning as developmental process. En H. Reese (Ed.), *Advances in child development* (Vol. 24, pp. 253-281). San Diego: Academic.
- BAJTIN, M. M. (1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.). Austin: Universidad of Texas Press.
- BAKHURST, D. (1988). Activity, consciousness and communication. *Newsletter of the Laboratory for Comparative Human Cognition*, 10, 31-39.
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1966). *The social imagination*. Nueva York: Doubleday.
- BRUNER, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: Norton.
- COLE, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- DEWEY, J. y BENTLEY, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon.
- FORMAN, E. A. (1989). The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, 13, 55-70.
- GIBSON, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- GOODY, E. N. (1995). Learning, apprenticeship and the division of labor. En M. W. Coy (Ed.), *Apprenticeship: From theory to method and back again* (pp. 233-256). Albany: State University of New York Press.
- HARRE, R. (1983). *Personal being*. Oxford: Basil Blackwell.
- JOHN-STEINER, V. (1985). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in the school*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *La construcción social del conocimiento*. Madrid: Morata-M.E.C., 1989].
- PEPPER, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.

- ROGOFF, B. (1982). Integrating context and cognitive development. En M. E. Lamb y A. L. Brown (Eds.), *Advances in development psychology* (Vol. 2, pp. 125-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press. [Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós, 1993].
- ROGOFF, B. (1992). There ways to relate person and culture: Thoughts sparked by Valsiner's review of *Apprenticeship in Thinking*. *Human Development*, 35, 316-320.
- ROGOFF, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. Wosniak y K. Fisher (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ROGOFF, B., BAKER-SENNETT, J., LACASA, P. y GOLDSMITH, D. (En prensa). Development through participation in sociocultural activity. En J. Goodnow, P. Miller y F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROGOFF, B. y GARDNER, W. P. (1984). Adult guidances of cognitive development. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROGOFF, B., MISTRY, J. J., GÖNCÜ, A. y MOISER, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 58 (7, Serial N.º 236).
- ROGOFF, B., RADZISZEWSKA, B. y MASIELLO, T. (En prensa). The analysis of developmental processes in sociocultural activity. En L. Martin, K. Nelson y E. Tobach (Eds.), *Cultural psychology and activity theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SCRIBNER, S. (1985). Vygotsky's uses of history. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 119-145). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SMEDSLUND, J. (1984). The invisible obvious: Culture in psychology. En K. M. J. Lagerspetz y P. Niemi (Eds.), *Psychology in the 1990's* (pp. 443-452). Amsterdam: Elsevier.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979].
- VYGOTSKI, L. S. (1987). *Thinking and speech*. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (N. Minick, Trans.) (pp. 37-285). Nueva York: Plenum. [Trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, vol. II*, pp. 9-348. Madrid: Visor, 1993].
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1987].
- WERTSCH, J. V. y STONE, C. A. (1979). A social interactional analysis of learning disabilities. Paper represented at the *International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities*, San Francisco, Febrero.
- ZINCHENKO, V. P. (1985). Vygotski's ideas about unit for the analysis of mind. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotski perspectives* (pp. 94-118). Cambridge, MA: Cambridge University Press.