

El aprendizaje escolar y la mirada psicoeducativa¹

Conferencia de Ricardo Baquero*

Abordar el tema del aprendizaje, en su amplitud de variedades y perspectivas, es sin duda una tarea imposible, al menos para mí, vale esa confesión primera. Por lo que una aproximación inicial, obliga a explicitar ciertos recortes inevitables, que pueden parecer obvios, pero no son triviales. En principio, deberíamos aclarar que en el contexto de la producción psicoeducativa y en el abordaje particular de las prácticas pedagógicas importará poder precisar las particularidades que guarden los procesos de aprendizaje en su seno.

Es por ello que la discusión clásica y actual con los abordajes del aprendizaje, desde el viejo y remozado conductismo a ciertas posiciones reductivas de las Neurociencias, pasa, en buena medida, por si se están capturando problemas como la especificidad del aprendizaje humano, los sentidos culturales que lo forman o, como adelantamos, las marcas particulares de los procesos de aprendizaje escolar. Por eso, lo que hay que señalar es sin duda la polisemia del término, aplicado a una extensa variedad de procesos. Tal vez sea oportuno recordar que el estudio de esta heterogeneidad de procesos ha llevado también a que, en verdad, nuestro campo se haya fragmentado, a su vez, en una heterogeneidad de teorías acerca de cómo se aprende. Abordajes que discriminan los procesos de aprendizaje, sea por dominio de conocimiento, por tipo de aprendizaje, por su carácter incidental; si son procesos implícitos o explícitos, si son sistemáticos, variedades de tipos y formas de aprendizaje, al fin, que enriquecieron indudablemente el campo. Pero hacen ahora muy difícil una teoría unificada acerca de los aprendizajes, con la que se descansaba en buena medida, aunque ilusoriamente, con la tradición conductista.

En nuestras producciones psicoeducativas han tenido una fuerte impronta las tradiciones que podemos llamar “constructivista” en sentido amplio, con una base

¹ La conferencia se desarrolló el 09 de octubre de 2015 durante las IX Jornadas en Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

* Psicopedagogo. Profesor Titular Regular en Universidad Nacional de Quilmes y Universidad de Buenos Aires. CE: rjbaquero@gmail.com

indudablemente piagetiana y algo más tardía, la que podríamos llamar “situacional” o basada, en este caso, en los enfoques socioculturales herederos de la obra vigotskyana. Desde estas tradiciones, habitualmente tratamos de pensar de manera más refinada la cuestión del aprendizaje; pero advertimos enseguida que el recorte como objeto de los procesos de aprendizaje tiene límites difusos porque se nos solapan con los procesos de desarrollo. Se nos solapan con las prácticas de la enseñanza, con aprendizajes que no son estrictamente escolares sino también extraescolares o no escolares y, por tanto, que nos hemos ido aproximando, no sin dificultades, a atrapar la especificidad de los aprendizajes escolares. Sin embargo, contra lo que cierta intuición nos sugeriría, la especificidad del abordaje y recorte no llevó a simplificar el objeto, sino por el contrario, se explicitaron y tematizaron una variedad de componentes que hacían tanto al objeto, al sujeto, a las situaciones, a la época, que iban definiendo, desde el valor de mercado del objeto que proponemos aprender hasta. Y (perdonen que lo diga en términos tan crueles de época) hasta el valor de mercado de la competencia a desarrollar por parte del sujeto.

Estos abordajes han permitido entonces ganar en especificidad y complejidad al abordar el aprendizaje en contextos educativos. Puestos en diálogo con los problemas de la agenda de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, en general, pero con las marcas específicas que definen las situaciones de tipo educativo o, aún, escolar. Contra una visión inicial, entonces, que nos ilusionaba con cadenas de aprendizajes discretas, lineales y comunes a “todo contenido y toda especie”, analizable hasta su descomposición en elementos o funciones aislables y yuxtapuestas, surge un boceto, al menos impresionista (como gustaría llamarlo el entrañable Angel Rivière) que nos marca ciertas características claras.

El aprendizaje es indudablemente **situado y relacional**, hemos aprendido mucho de nuestras investigaciones experimentales en psicología, y entre ellas fue su generalmente pobre validez ecológica, es decir que, salidos del contexto experimental, se hacen difícilmente replicables muchos de los hallazgos que teníamos en la propia psicología del aprendizaje. Lo mismo sucedió con la psicología del Desarrollo.

El último elemento que agregaría en esta aproximación impresionista del aprendizaje es una que confirma uno de los rasgos de época, obviamente no podía ser de otro modo, que es mostrarnos, sobre todo en su solidaridad con los procesos de desarrollo, pero también en la lógica de los aprendizajes mismos, que **los procesos de aprendizaje son procesos abiertos e inciertos**. Se quebró la posibilidad de una explicación de corte teleológico evolutivo. Es decir, se nos quebró la posibilidad, aunque lo sigamos haciendo inercialmente, de tener supuestamente fundamentada alguna razón por la cual tener de antemano una expectativa acerca de cuál será el rumbo y límite del desarrollo de los sujetos, incluidas sus secuencias de aprendizaje, lo que un sujeto podrá por su ritmo y por el modo de su aprendizaje. Lo que quiero decir, lo que nos cuesta desmontar, es que nuestra lógica evolutiva que ordenó nuestras miradas psicoeducativas es fuertemente escolar, fue forjada bajo una lógica escolar y en la medida en que conservábamos cierta epistemología evolucionista esto parecía acompañar una a la otra. Esto es, la lógica del desarrollo que nos proponía la escuela parecía acompañar la propia lógica del desarrollo ontogenético en una suerte de armonía.

Algo que hemos encontrado, y es enormemente paradójico en nuestro campo, es el hecho de que teóricamente es indudable que **contamos con una fuerte asimetría entre la posibilidad de explicar y la posibilidad de predecir**, como nos sucede habitualmente en el campo de las ciencias humanas. Es decir, la paradoja aquí está en que generalmente podemos tener explicaciones potentes que suelen ser retroactivas, justamente en nuestro campo psicoeducativo, suelen ser explicaciones genéticas que se las ha llamado históricas, explicaciones que logran reconstruir los procesos de construcción de las funciones. Pero que también, al calor de la discusión de los modelos psicológicos, sabemos que nos impiden ante un momento dado y una situación dada, poder predecir en detalle cuál será el curso de desarrollo o evolutivo de los sujetos. Esto es a lo que me refiero con la idea de que el desarrollo es incierto y abierto. Aquí se juega nada más y nada menos que la discusión acerca de si habrá algún grado de libertad o no en el desarrollo o aprendizaje de los sujetos.

Pero cuando yo señalaba que aquí hay una paradoja, a pesar de que esto forma parte del estado de la cuestión de la discusión epistemológica en general, lo que es

paradojal en cierto modo es que nuestras predicciones en el ámbito escolar suelen cumplirse, sobre todo las negativas. Es decir, que tenemos un buen potencial para pronosticar, para controlar y predecir en cierto modo lo que sucederá en muchos casos, pero eso nos genera una ilusión de que contamos con explicaciones acerca de nuestras predicciones posibles. Esto es lo que normalmente entendemos en literatura como asimetría entre explicación y predicción y lo que estoy queriendo señalar, es que lo que refuerza enormemente el sentido común es que se cumple una predicción bajo la ilusión de que entonces confirma la pseudoexplicación. Temas obvios, como las correlaciones que encontramos entre fracaso escolar y origen social, y sí, en general el origen puede ser un elemento predictor al igual que el cociente intelectual acerca del destino escolar probable de un niño, y suelen ser buenos predictores. Ahora, sin embargo, eso no porta en sí ninguna explicación del fenómeno, pero refuerza enormemente ese sentido común y no deja de ser un arma de predicción y control. Estas formas de **predicción y control** permiten actuar desde la forma más solidaria y ecuménica de intentar hacer algo para evitar que se cumpla una predicción negativa, operando sobre nuestras estrategias pedagógicas; así como operar de la forma más cruel de mercado “sacándose de encima” los niños que ya sabemos portarán ese riesgo. Muchas de nuestras escuelas chilenas, por poner el ejemplo allí, para que no bajen los estándares de sus evaluaciones de rendimiento, para poder recibir los subsidios, delicadamente se sacan a cuanto niño baja su rendimiento y, en lo posible, lo tratan de predecir de antemano, porque es políticamente incómodo hacerlo con el niño ya allí, aunque se pague no obstante ese precio muchas veces.

Quisiera retomar ahora e ilustrar alguna de estas cuestiones que he mencionado, quisiera ver cómo se instalan dos cuestiones: Una es cómo podemos percibir una **necesaria interdependencia entre nuestros objetos de reflexión**, como en este caso el aprendizaje formulado desde disciplinas varias –en nuestro caso desde el campo psicoeducativo– **con los problemas de época** y, a su vez, **con los problemas que la propia disciplina** aporta desde sus propias disputas epistémicas, desde sus alternativas de significación a un problema, desde su propia agenda.

Mejor que yo, lo formuló Marc Augé en su libro *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* allí trabaja el problema de la temporalidad como una coordenada bien clara de

lo que fue el pensamiento moderno, lo que nos dice es que probablemente en todas las disciplinas, pero particularmente en las ciencias humanas, se hace difícil e incluso no deseable diferenciar entre lo que llama “estado de la cuestión o estado del arte de la disciplina” y “el cuadro de situación”. En otras palabras, el cuadro de época que enfrentamos, lo que históricamente podemos llamar historia interna o externa de la disciplina.

Además, nos dice que esto ocurre porque en verdad se ha generado una interdependencia en los problemas en cuanto a que el cuadro de situación se nos vuelve inexorablemente –por el vértigo, los cambios de época, por la desorientación con respecto a muchas de las metas conceptuales que teníamos. El propio cuadro de situación, los propios problemas de época se nos están volviendo parte del estado de la cuestión, es decir, estamos inevitablemente reflexionando sobre este cuadro como parte de nuestro objeto y no lo podemos escindir de allí, qué decir del aprendizaje. Pero también nos dice que la producción de los propios campos disciplinarios, el propio estado de la cuestión hace parte del cuadro de situación porque obviamente está ofreciendo miradas, insinuando políticas, o por el contrario resistiendo políticas. Se va dando un juego de procesos conjuntos en donde esa distinción clásica, nos dice, se nos hace ya difícil.

Eso nos recuerda un reclamo. Revisando hace pocos años actas de una asociación dedicada a la investigación en psicología teórica, particularmente un libro en donde se compilaban ponencias del año 2013, me encuentro con la sorpresa de que se reclama que existían muy pocos trabajos de psicología crítica, de la psicología ocupada en el problema de la emancipación, de los efectos sobre relaciones de poder que ordenan o penetran nuestras prácticas psicológicas. Decían que había una escasez muy grande en el campo psicoeducativo. Lo cual es tremendamente curioso porque es justamente un campo donde se prestaría a analizar, en principio aparentemente muy “a la vista”, los efectos de poder que generan nuestras prácticas de categorización, etiquetamientos, modos de ordenar los núcleos de aprendizaje y demás. Sin embargo, eso es escaso. Justamente un modo de desarrollar lo que podemos llamar una psicología crítica educacional es esta de poner en relación estado del arte o de la cuestión y cuadro de situación, inevitablemente contextualizado y ver sus efectos recíprocos.

Esto sin duda se emparenta con una distinción que proponíamos ya hace bastante acerca de las maneras que hemos usado las teorías psicológicas en lo educativo. Hace mucho que se ha advertido sobre los riesgos del aplicacionismo o del reduccionismo psicológico; pero en general hemos advertido más sobre los riesgos epistémicos, es decir, sobre cómo se reducía la complejidad de lo escolar a la investigación básica psicológica. Por ejemplo, nuestros primeros usos de la teoría psicogenética, los análisis piagetianos primeros acerca de nociones como la de número y sus limitaciones para capturar la complejidad de la construcción de los sistemas de numeración en situaciones concretas por sujetos concretos. Pero había relativamente menor atención sobre lo que precisamente llamamos, en algunos casos, una crítica más de tipo histórico o filosófico acerca de cómo nuestras psicologías del desarrollo y educativas se habían constituido históricamente al calor de las propias prácticas de escolarización. Es decir que inevitablemente estaban de algún modo, impregnadas de ciertos efectos de poder, o al menos, compartían un zócalo de constitución entre los propios procesos de escolarización y la institucionalización de la propia psicología educativa.

La idea es que, en verdad, si bien podemos “historiar” en el sentido de “secuenciar” la investigación psicológica por un lado y luego ver sus usos en educación, esto genera una idea falsa porque en verdad, el punto de partida de la propia psicología evolutiva del Siglo XIX, y desde XX, ya presumía como objeto un niño escolarizado, un infante moderno y no un niño “natural” como la propia psicología evolutiva se esmera en ofrecernos. Se nos dice que nuestra psicología evolutiva ya está cargada normativamente y es una advertencia oportuna. Porque nosotros estamos habituados al trabajo y al estudio sobre nuestros psicólogos más refinados, sobre Piaget, Vigotsky, Wallon, Bruner; pero, en verdad, el amplio campo de la psicología evolutiva y el impacto que tuvo sobre las políticas de crianza, la regulación de maternajes, la relación con la pediatría, la sinergia que tuvo allí, fue bastante más torpe y menos sutil.

Permítanme mencionar como Jaan Valsiner, uno de los psicólogos más sistemáticos y penetrantes que tenemos hoy día, y también Erika Burman, una psicóloga crítica, recordaron ciertas bases que configuraron nuestra psicología evolutiva. Los traigo adrede a colación porque para nosotros la psicología evolutiva está siempre barnizada de cierto tono *naife*, una suerte de cuadro de doble entrada donde ponemos

la edad de los niños y luego las columnas del desarrollo afectivo, el psicomotriz, el cognitivo, el psicosocial, y después vamos completando con distintos autores o teorías. Cierta idea romántica, acerca de que hay algo de una lógica propia, natural, de la evolución del niño, a proteger y preservar más que, en todo caso, a producir y proponer. Vuelvo, luego de esta larga nota al pie. Valsiner y Burman nos recuerdan que en el origen, la psicología evolutiva moderna tuvo “tres padres”. En primer término, nos dicen que **la psicología evolutiva es heredera de la epistemología evolucionista**, en el siglo XIX sobre todo de la impronta de la obra darwiniana, como bien nos han recordado los psicólogos críticos, las psicologías feministas y demás, resulta algo curioso porque lo que se recupera de su obra es mucho más la lógica de la adaptación que la lógica de la variedad. En realidad, recuperamos de la obra de Darwin lo que no explica la producción de cambio y variedad, sino lo que explica en verdad su mecanismo de selectividad y supervivencia. Porque recuerden que aun cuando no sigamos sosteniendo literalmente esto, para Darwin las mutaciones se producirían en buena medida azarosamente y luego probarían su carácter apto o no. Pero al hacer primar la lógica de la *adaptación*, también nos genera una ilusión de teleología porque queda también un poco oculto que han desaparecido la mayor parte de las especies y las que sobreviven son las menos, es decir, que no hay una especie de inteligencia en la naturaleza de corte perfeccionista. Esto llevó, en primer lugar, a que **el desarrollo sea entendido primero como un proceso adaptativo**, tanto el aprendizaje como el desarrollo es leído bajo una lógica adaptativa.

Segundo padre, la **embriología del siglo XIX**, la psicología evolutiva temprana incluso la de Stanley Hall y de algunos autores prominentes, apostaron de algún modo a tesis recapitulacionistas. Esto es, la idea de que el embrión humano, en el vientre, reproducía la filogénesis en breve, condensadamente, entonces también podía ser verosímil que extra útero el niño reprodujera en cierto modo la historia. De hecho, nuestra psicología evolutiva sigue importando una cantidad de metáforas que aluden a este supuesto paralelismo con el desarrollo histórico, aún en Vigotsky hay juegos ya de otro modo y más sutiles con respecto al papel de la historia. Les recuerdo un trabajo que se llama “La prehistoria de la lengua escrita” y eso en verdad es un juego, porque el niño que no escribe es también un niño prehistórico, en el sentido historiográfico del término. Siempre ha habido relaciones entre lo que en psicología llamamos dominios

genéticos de explicación (la filogénesis, la ontogénesis, la historia, la microgénesis), pero en este caso en particular, había directamente una reducción del dominio ontogenético a este dominio o filogenético o histórico, perdía así su independencia. Así como la epistemología darwinista nos dio la idea de que el desarrollo era un proceso adaptativo, a saber, teleológicamente orientado; **la embriología nos dio la idea de que el desarrollo y por tanto, el aprendizaje, eran procesos básicamente naturales**, atrapables por las ciencias naturales, por leyes propiamente biológicas.

El más interesante aquí es el tercer padre, un poco kafkiano al cual no le hemos escrito ninguna carta, pero se la merecía. Burman nos recuerda que **el tercer padre de la psicología evolutiva es la psiquiatría** porque nos proveyó de un arsenal metodológico ligado primero a la observación, luego a la entrevista, al careo, ese método psiquiátrico-policial de preguntas y respuestas conocidas, compartido por la psiquiatría, la justicia, la policía, las prácticas escolares y las suegras, preguntas que ya saben las respuestas. Además, la psiquiatría es una práctica médica y lo que ordenó fue que la lógica de los desarrollos y los aprendizajes consiguientes o asociados a él, eran pasibles de ser pensados bajo un criterio de normalidad, anormalidad o de salud y enfermedad; segundo pequeño gran problema, o sea **el desarrollo no será sólo un proceso entonces de naturaleza teleológica adaptativa, sino susceptible de ser desviado o aberrante o conservar su curso normal, sano**. ¿Por qué la psiquiatría y no la medicina en términos genéricos? Porque la psiquiatría abre un campo que no había abierto la embriología y es el de lo mental, o sea **lo mental será objeto de nuestra psicología evolutiva** ahora con igual entidad con que nos hablaba de los reflejos innatos y la maduración; ahora también podrá extenderse al desarrollo mental y a sus especulaciones sobre lo sano o enfermo. Por eso la advertencia de Marc Augé nos parece más que importante, nos está diciendo que cuando se configure y consolide un campo disciplinar, como en nuestro caso el de la psicología evolutiva, lo está haciendo bajo un zócalo de época, al que hay que sumarle la lógica de la institución escolar. La institución escolar presupondrá también a un niño-alumno que se debería desarrollar naturalmente con cierta teleología inherente y que su desarrollo podrá ser pasible de ser normal o anormal tanto por su desvío posible como su retraso, su ritmo y demás.

De hecho, la propia historia de la psicometría sigue justificando eso, no repetiremos la historia de Binet, pero les recuerdo que nuestra primera prueba de cociente intelectual surge a pedido del Ministerio de Educación de Francia con la idea de detectar a los supuestos no educables y el parámetro que Binet toma para lo que llamará “inteligencia” –y esta categoría seguirá siendo pregnante– fue el éxito escolar. Binet sabe que está descubriendo la bomba “h”, sabe realmente que es muy peligrosa la herramienta que está generando, de evaluar lo que se supone es un atributo del humano, su inteligibilidad, sus posibilidades de compartir un mundo inteligible. Advierte de antemano que eso nunca medirá algo fijo, que eso seguramente es variable, que puede variar incluso con “ortopedia mental”; estaba advirtiendo con claridad que era muy riesgoso lo que podía suceder con eso.

Leon Kamin, en un texto famoso de los años 70, donde hace una crítica durísima a las tesis hereditaristas del coeficiente intelectual, nos dice con ironía que por suerte Binet muere en el año 11 porque así evitó ver lo que sucedió con sus pruebas cuando cruzaron el Atlántico. No vio cuando de la sutileza, del cuidado de “esto va a poder cambiarse, esto no, es fijo”, pasaron a ser pruebas estandarizadas a tomar en el ejército americano y a terminar regulando políticas inmigratorias de acuerdo a la nacionalidad, ya ni siquiera a la etnia. No importando la cantidad de vicios metodológicos asociados a las tomas, dados los resultados coherentes con la expectativa baja inicial sobre los inmigrantes por ejemplo latinos, hizo que Estados Unidos tomara una política de cuotas de inmigración de acuerdo al país de origen conforme al resultado de estas pruebas. En ocasiones la American Psychological Association (APA) y una cantidad de sociedades eugenésicas avalaron y afirmaron que los polacos, los judíos, los italianos razonaban “al nivel de los bueyes”; eran cosas tremendas de época, de la democracia americana. La herencia de nuestro refinado instrumental psicométrico fue parida en ese contexto de época y formando parte de ese estado de la cuestión.

Me gustaría, para terminar, ilustrar cómo esto se refleja en algunas de las discusiones que tenemos, por ejemplo, al interior de los propios enfoques socioculturales. En otras palabras, la penetración mutua entre explicaciones acerca del desarrollo y el aprendizaje, cómo tenerlos como objeto y cómo se cruzan con nuestros problemas de época. Hay un autor muy provocativo, Eugene Matusov, que publica en el

2008 un paper donde dice que la comunidad académica vigotskiana debería hacer una suerte de autoexamen histórico cultural, como si debiera aplicarse la lógica de la teoría a la propia comunidad académica vigotskiana. Es decir, lo que hay que hacer es dar cuenta de qué condiciones de época fueron generando qué formas de pensamiento acerca del aprendizaje escolar y cómo hemos teorizado sobre él. Matusov no elude problemas que son realmente de relevancia, él va a comparar, si se quiere, para ilustrar estas relaciones de cuestión de época y aprendizaje, tres momentos: la Rusia zarista y la irrupción de la Revolución Soviética donde se produjo en buena medida el desarrollo de la obra vigotskiana; el contexto del Apartheid o mejor de no Apartheid de la sociedad sudafricana en los años 90, cuando se elimina el apartheid; y la época del 2007 en la sociedad americana. Y nos dice, en verdad la comunidad vigotskiana podríamos dividirla, en los que afirman tesis *histórico sociales* en un sentido fuerte y los que están afirmando tesis más de carácter *sociocultural*. El criterio sería si los autores se conservan, o no, algo más fieles al ideal marxista originario y sobre todo a cómo resignifiquen ese ideal marxista originario, o incluso hasta cómo heredan el ideal marxista originario, porque tenemos la paradoja de decir, que el mismo Vigotsky fue prohibido en el propio régimen soviético y con ironía se puede decir que fue prohibido por ser genuinamente marxista, ya que fue perseguido por Stalin. Lo cual es algo para poner en el curriculum.

Matusov, como adelanté, refiere a las dos épocas más actuales, nos recuerda que en la Sudáfrica de los 90 autores vigotskianos como Ian Moll, estuvieron, como era esperable, decididamente a favor de una agresiva política de escolarización masiva de una cantidad de comunidades que nunca habían accedido a una práctica escolar. Había un esforzado intento por hacerlo y Matusov analiza que esta apuesta sin duda alguna, acerca de la necesidad de escolarizar esta población se originaba en cierto modo en una oposición dialógica a lo que había sido la ideología del apartheid. No sólo negaba la posibilidad de que la población negra o ciertas comunidades tribales accedieran a la escuela, sino que abonaban positivamente la idea de la inutilidad de escolarizar a la población, ya que la concebían profundamente ineducable, prejuicio basado en los atributos biológicos de las etnias y razas. Entonces era comprensible que desde la propia comunidad vigotskiana y autores que participaban de las políticas públicas de Sudáfrica se inclinaran por esta escolarización. Ustedes saben que esto por supuesto no carece de

problemas, primero escolarizar a comunidades que no eran ni siquiera urbanas, estaban dispersas, con la pluralidad de lenguas que hay en Sudáfrica; la alfabetización obligaba a hacerse en inglés, no se contaba siquiera con suficientes maestros que hablaran buen inglés, y en segundo término menos maestros bilingües de las distintas lenguas. Era un lío, pero había una decidida vocación y convencimiento de que había que escolarizar a estas comunidades.

Matusov plantea, que esta situación tiene un parecido de familia con lo que le sucedía a Vigotsky en los años 20-30 en la Rusia poszarista, que era la idea de que había que escolarizar masivamente a la población, tanto urbana como rural. Lo que quiero que se entienda es que escolarizar no era meramente el derecho a un acceso a cierta cuota de conocimiento, sino que en el marco de un paradigma como el marxista era acceder a una posibilidad emancipatoria. Por supuesto lo sería también dentro de otros paradigmas, pero aquí resuena particularmente porque el acceso a las formas de pensamiento científicas, formales y demás, no representaban meramente un logro cognitivo sino la ruptura de un modo, evitar quedar prisioneros del pensamiento ideológico. Esta situación originaria tiene un elemento en común, señala Matusov, con la de la Sudáfrica descrita. Insinúa por tanto una crítica a los planteos actuales de Ian Moll e indirectamente a los planteos vigotskianos, y es el hecho de que escolarizar no equivale a educar, escolarizar equivale a promover *ciertas formas* de aprendizajes particulares en cierta lógica particular. En cierta forma la posición vigotskiana original como la de Ian Moll, no dejarían de ser un tanto etnocéntricas, no dejarían de proponer jerárquicamente los valores de un conocimiento –científico, abstracto, de acceso a la lengua escrita– como criterio al fin de normalización. Y añadiría, ya como una discusión interior de los vigotskianos, que además genera una esperanza exagerada en que el empoderamiento, la posibilidad emancipatoria de estas comunidades radicara en el apropiarse de ciertos instrumentos intelectuales, teóricos. Es decir, como si de algún modo quedara disimulado el carácter político de la propia práctica de escolarización en una suerte de planteo ahora, a diferencia del hombre nuevo de los años 20, más que nada ligado a la figura de un ciudadano dotado de competencias para una vida cívica o al menos de una vida laboral, adecuada a un mercado flexible de trabajo. Una posición

dice Matusov donde se asocia un poco exageradamente, la actividad instrumental al potencial emancipador de los sujetos.

A estos trabajos, que llama de tradición *histórico-social*, que toman la historia de un cierto modo teleológico, donde habría ciertas certezas acerca de que lo que empodera es el poder instrumental, de que podemos entonces por eso también, tener predicciones adecuadas acerca del rumbo que la historia tomará o al menos cierta ilusión sobre eso. Les opone lo que sería una tradición *sociocultural* dentro de estos autores, donde enrola a la mayor parte de los que juzgaría más interesantes dentro de la tradición postvigotskiana, autores como Wertsch, Engestrom, Rogoff el mismo Matusov, claro. En este caso, la obra que cita en contraste es la de Peter Smagorinsky, un autor americano que ha trabajado con minorías étnicas, con la población que la está pasando mal, la que alimenta el fracaso escolar en la sociedad americana y alimenta las tasas de la educación especial. El movimiento de “over-representation” mostró con credibilidad que, en la educación especial, de acuerdo sobre todo al estado americano y al gobierno que prime, la población inmigrante o las minorías étnicas aparecen sobre representadas en la educación especial, lo cual es sintomático. Por eso, los trabajos de Smagorinsky, añaden un problema de época que es diferente al del Apartheid sudafricano y al de los inicios de la escolarización masiva de la sociedad soviética, que es el problema de la inclusión de los que ya tenemos incluidos, es decir, es el problema de cómo tramito los procesos de aprendizaje de la población que yo ya tengo escolarizada.

Lo que simplemente quería mostrar es que en esta discusión que Matusov propone y que sigue a otras que han dado ya los vigotskianos, se impone el trabajo de análisis de las propias prácticas escolares, ponderando cómo el formato escolar moderno es un formato al fin, etnocéntrico y eurocéntrico, y transpolado a distintas culturas. En este caso Matusov lo utiliza para poner en jaque, lo que dice es una suerte de paradoja: la escolarización bajo este formato moderno en la realidad sudafricana aparece como política de presunta emancipación; pero en la sociedad americana escolarizar bajo estos parámetros, estamos hablando del año 2000, de las propias políticas de Bush, de los programas de discriminación positiva, puede resultar una práctica falsamente inclusiva. Lo que intenta Matusov, y es algo que es más de dominio

vuestro que mío, es ponderar los efectos que tienen las prácticas pedagógicas de estandarización, las prácticas de testeos masivos, las prácticas de recompensa o castigo de acuerdo a los rindes que las instituciones tuvieran, la escasez de metodologías de evaluación de valor agregado donde se pudiera ver el impacto concreto que tuvieran las prácticas escolares, es decir lo que fue el coletazo de algún modo de lo que habitualmente hemos llamado “políticas neoliberales”, es lo que Matusov denuncia como paradójal cuando la población ya está formalmente incluida.

Ahora este mapa heterogéneo hace parte del estado de la cuestión de la propia discusión de los vigotskianos porque pone en cuestión qué criterios tomaremos, voy cerrando con esto, como criterios de progreso, tanto en el desarrollo cognitivo general pero especialmente en aquél escolarmente promovido. Lo que estoy tratando de mostrar es que estado de la cuestión y cuadro de situación se nos empiezan a confundir, lo que hemos encontrado en psicología evolutiva y psicología educacional, es que los contextos educativos no pueden ser leídos más como puro contexto de aplicación, porque nos hemos encontrado con que en buena medida, el desarrollo que nos interesa explicar –el desarrollo justamente de la escritura, la lectura, el pensamiento científico, las formas intelectuales más elaboradas– son producto de lo educativo escolar. Entonces nos pone en una relación un poco paradójal porque aquello que intentábamos que fuera contexto de aplicación se nos vuelve componente de explicación. Por eso introducir además la cuestión de época nos genera ahora un círculo, si bien de problemas, por lo menos de intento de circunscribirlos de una manera más adecuada.

Pongo dos ejemplos de criterio de progreso que tenemos en los propios enfoques socioculturales, tenemos muchos y muy diversos de acuerdo a la proliferación de autores en este momento, pero el más clásico ha sido el tradicional, el de ponderar como criterio de progreso cognitivo y por tanto escolar, el *control de sí*, por un lado, y las *tomas de conciencia* crecientes, esto es, el desarrollo de la voluntad y la consciencia. Eso definía ya lo que era un psiquismo superior y definía por supuesto, lo que era el proyecto iluminista. Desde ya, esto tuvo distintos colores y matices, de acuerdo a si se lo afirmaba, por ejemplo, dentro de la tradición marxista o fuera de ella, pero esto sigue en nuestra literatura con enorme fuerza en todos los trabajos sobre metacognición, sobre autorregulación, incluso sobre la categoría rebelde más controvertida, y que más apunta

a este objetivo al fin en última instancia emancipatorio, que es la categoría de *agenciamiento*, *agency*. Ésta se nos solapa con la discusión de la sociología, la teoría social, y que a veces tenemos la sospecha de que en ciertos usos viene a cubrir el lugar vacante de la vieja categoría de sujeto y se nos licúa y confunde.

Tenemos un segundo criterio, además del control de sí y la toma de conciencia que hace parte, por ejemplo, de la apropiación de la escritura, etc., y es esta idea un poco barroca del *uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos*. En este caso, en verdad se trata del viejo y querido pensamiento abstracto pero lo que pasa que lo que no deja de ser interesante es que está descrito en clave semiótica y no clave lógica, lo cual nos da pie a generar otro tipo de preguntas y alternativas en la propia explicación del desarrollo. Es una pista semiótica porque nos está diciendo simplemente que nuestros instrumentos semióticos, desde el habla hasta las teorías científicas, inevitablemente se adquieren en contextos situados. La idea poco feliz de descontextualización no es la de carencia de contexto, con la que ilusiona el término, como si pudiera existir un pensamiento desencarnado y libre de contexto; sino la posibilidad en verdad de un pensamiento transcontextual o como ustedes saben, también la posibilidad de un pensamiento autorreferido. Justamente, si algo tiene el lenguaje fundamentalmente con esa propiedad de terceridad que Benveniste señalaba, es el de poder referirse a sí mismo, el lenguaje usado como herramienta para analizar al propio lenguaje.

Cuando imaginamos, como en la teoría original vigotskiana, que la conciencia está hecha de esa trama semiótica y está hecha como una suerte de diálogo consigo misma, allí veremos que instrumento semiótico y potencial cognitivo se confunden porque sería imposible una actividad reflexiva que no esté ordenada por este instrumento lingüístico. Por eso para él hay una interrelación allí muy clave entre pensamiento y habla. Conviene reiterar que lo que se denomina en este contexto, “uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos” corre este riesgo de ser entendido como una suerte de pensamiento desencarnado. Ya nos sucedió con ciertos usos que hicimos de Piaget, donde nos ilusionó la posibilidad de un pensamiento *formal*, libre de contenido, que sabemos imposible. Muy por el contrario, lo que se nos presenta es que, descontextualizar significaría pensar transcontextualmente, es decir, a través de

contextos, poder generalizar, pero a su vez poder reflexionar sobre el propio instrumento semiótico, y esto parece justamente lo propio, una actividad propia, de contextos de tipo escolar-académico. Como es, al fin, esta larga y aburrida actividad que ustedes están padeciendo, ¿qué estamos haciendo?, examinando al fin teorías o concepciones que ha habido sobre el desarrollo o el aprendizaje, en donde no hacemos más que usar lenguaje para referir de algún modo al propio lenguaje, de eso se trata.

Por último, recordemos, hay sin duda más criterios posibles de progreso que se han señalado en estos marcos pero les recuerdo un problema señalado por James Wertsch, algo inquietante, que vuelve a recaer sobre la idea de diversidad, y es que no olvidemos que nuestros modelos psicoevolutivos confunden muchas veces *relación genética*, es decir, necesidad de una secuencia genética (que nada tienen que ver con los “genes” sino con los procesos que dan origen, es decir más próximos al Génesis) entre procesos –por ejemplo, para simplificar convengamos que se requiere de una lengua 1 para aprender a escribir, eso guarda una relación genética, en el sentido de que la Lengua 1 es un precursor genético de la escritura. Pero la confusión en términos de nuestros modelos es que eso marca una *jerarquía genética*, es decir que lo que fue posteriormente adquirido se considera una superación de lo anteriormente adquirido; esa no dejaría de ser la lógica inercial de nuestros modelos psicoevolutivos teleológicos. Es muy difícil escapar de esa lógica y no sólo cuando la aplicamos a los progresos de razonamiento infantil. Cuando comparamos concepciones, en vez de poder pensar en diversidad y en modos de pensamiento tendemos con mucha facilidad a colocarlos en una jerarquía evolutiva como si los progresos del pensamiento consistieran en ir advirtiendo realmente cual era la forma adecuada o correcta de pensar que casualmente consiste en la nuestra. No recuerdo la cantidad de concepciones que van del realismo ingenuo al perspectivismo, al constructivismo como modo último de pensamiento, y lo mismo nos ocurriría con clave similar vigotskiana. Y no sólo lo aplicamos a las formas de pensamiento infantil sino también por ejemplo a las concepciones de los docentes. Deberíamos independizar el problema de la relación genética, es decir, de que las construcciones son secuenciales y requieren de condiciones previas para su constitución, del supuesto de que siempre e inevitablemente la construcción posterior

resulte una superación de la anterior en el sentido adaptativo. O, al fin, que toda diversidad es ordenable como jerarquía.

Veamos algunas consideraciones finales que se desprenden de esta exposición. Por ejemplo, algunos problemas de época en la agenda del aprendizaje. Pareciera que hay cierta ironía del incumplimiento del ideal pansófico comeniano cuando hablamos de la crisis de lo escolar como lugar común, pero evidentemente nos está desvelando como época una primera cuestión del ideal pansófico que era enseñar todo y es el problema de los logros y rendimientos. Hay algo como época que nos está llevando buena parte de la agenda que es, por un lado, el interés genuino profundo en advertir los niveles de aprendizaje, las experiencias de aprendizaje, sobre todo su intensidad y particularmente con los pibes de sectores populares y es algo que, por supuesto, debe ser parte de nuestra agenda. Ahora eso no es idéntico a las prácticas, como Matusov señalaba, de estandarización, a las prácticas de evaluación necesariamente externa a los propios procesos; estoy ingresando en temas complejos y que obviamente me exceden, pero los coloco adrede como problemas que aparecen en la agenda de discusión. La primera cuestión sería cómo logramos enseñar “todo” y cómo logramos también, que no se nos lleve toda nuestra energía, la discusión por la calidad, que capturó casi toda la discusión pedagógica, aunque conserva un núcleo duro en la cuestión reductiva de los rendimientos.

Pero también el ideal pansófico era enseñar todo “a todos” y ahí viene nuestro problema como señalaba, de qué tipo de bienvenidas daremos a los recién incluidos. Si algo preocupa es notar las diversas maneras de agenciamiento que hemos intentado indagar en el plano práctico y en el teórico, que han tenido las diversas formas de concreción de las políticas públicas. Todos sabemos que hay experiencias muy felices y experiencias muy temerarias, a veces de los mismos programas y proyectos de acuerdo a cómo son agenciados en los niveles institucionales y de acuerdo a como son resignificados. Sabemos que hubo intentos de experiencias por generar formatos alternativos que se significaron como experiencias compensatorias para población vulnerable y se nos abortó en muchos casos, esa posibilidad inicial. Por eso me parece que la pista, no obstante, ya no sólo de la intensidad de nuestros aprendizajes sino la exploración de formatos alternativos sigue siendo de enorme urgencia. Yo agregaría,

además, sobre todo en el campo psicoeducativo, que podamos tener conciencia de que los problemas no se reducen a recuperar la significatividad de los aprendizajes sino también reflexionar sobre el *sentido* mismo de las prácticas de escolarización, sobre lo que hemos venido insistiendo hace mucho tiempo. Me refiero a que se puede lograr cierta resolución a nivel didáctico a veces en ciertos dominios, en ciertos momentos. A veces ese es el piolín del que se sostienen todas las experiencias escolares del pibe y bienvenida entonces como experiencia, ya que es un nivel que hay que tratar de resolver. Pero tenemos, en muchos casos, el desvelo de muchos estudiantes que no terminan de comprender el sentido de una práctica escolar, como nos pasa en el nivel medio, bajo la lógica que la escuela media propone. Es decir, si no somos más audaces en la variación de regímenes académicos en dar genuina identidad al nivel medio y no como nivel intermedio, nos da la impresión de que estamos siempre sosteniendo un poco ortopédicamente, con la expresión de Binet, las trayectorias escolares de los alumnos.

Tal vez el riesgo mayor, sobre todo en nuestro campo que es el psicoeducativo, es que reduzcamos esta cantidad de problemas a problemas técnicos y no comprendamos su verdadera naturaleza política, aun cuando estemos discutiendo acerca de instrumentos técnicos. Por último, me parece que es una exigencia de la época –de la época de las pasiones tristes como nos decía Miguel Benasayag remedando a Spinoza– la de que deberíamos estar actuando militantemente contra la resignación o la pedagogía utilitaria y, sobre todo, en los sectores populares; o lo que podemos llamar una pedagogía de subsistencia. Y aunque parezca bizarro, recuperar la posibilidad emancipatoria de una práctica pedagógica, posibilidad que se nos fue quedando un poco en el camino, y también recuperar la posibilidad de una experiencia educativa genuina. Gracias.

Referencias

Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Siglo XXI. (Ed original 2008)

Baquero, R. (2013). “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en Revista Polifonías Año 1 N° 1. UNLuján

Baquero, R. (2014). "Notas sobre el aprendizaje escolar"; Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana", IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de 2014.

Benasayag, M. (2013). *El Mito del Individuo*. Buenos Aires: Topía.

Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.

Kamin, L. (1983). *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.

Matusov, E. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours', *Culture & Psychology* Vol. 14(1): 5–35

Valsiner, J. (1994). Irreversibility of time and the construction of historical developmental psychology, *Mind, Culture, and Activity*, 1:1-2, 25-42, DOI:10.1080/10749039409524655

Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind. The sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.