

Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas

Ricardo Jorge Baquero

Aceptado Julio 2012

Resumen

El trabajo presentará lo que se propondrá denominar giros en las perspectivas de la Psicología Educativa sobre el desarrollo y el aprendizaje escolar. Entre ellos se analizarán los denominados giros constructivista y situacional. Los puntos de comparación de las perspectivas referirán a algunos de los problemas de la agenda de la psicología del desarrollo y educacional: la variación en la definición de unidades de análisis en la explicación psicológica; el problema de la dirección de los procesos de desarrollo y la cuestión de la continuidad/discontinuidad entre la construcción de conocimientos en contextos “espontáneos” o de tipo escolar. El trabajo ilustrará el cambio de perspectivas tomando como ejemplo algunas variaciones acerca de las formas de dar tratamiento a problemas como el de las “dificultades de aprendizaje” en la adquisición de la lengua escrita. Se ponderará, particularmente, las implicancias que posee atender la especificidad de las posiciones subjetivas y de las situaciones en tanto escolares, a efectos de evitar posiciones reduccionistas en los trabajos psicoeducativos.

Palabras clave: Psicología educacional – constructivismo – enfoques socioculturales – aprendizaje escolar – fracaso escolar.

Abstract

The paper presents what will be proposed to be called turns in the perspectives of Educational Psychology on development and school learning. The constructivist and the situational turn will be among the analyzed topics. The points of comparison of the perspectives will refer to some of the problems in the agenda of developmental and educational psychology: the variation in the definition of unit of analysis in the psychological explanation; the problem of the direction of the development processes and the matter of continuity/discontinuity between the construction of knowledge in “spontaneous” or school context. The paper will illustrate the change in the perspectives taking as an example some of the variations of the way of dealing with issues such as “learning difficulties” in written language acquisition.

The implications of paying attention to the specificity of the subjective positions and the situations will be pondered in order to avoid reductionist positions in the psychoeducational papers.

Keywords: Educational psychology – constructivism - sociocultural approaches - school learning - school failure

Introducción

La preocupación habitual y reiterada que protagonizamos en el campo psicoeducativo por el logro de aprendizajes “genuinamente” significativos suele chocar con varios obstáculos que a menudo exceden las prácticas de enseñanza ensayadas y se instalan si se quiere, en dos dominios de importancia. Por una parte, la demanda de trabajo cognitivo específico y variado que requieren las prácticas escolares y, por otra, el sentido que guardan las propias prácticas de escolarización. Aunque parezcan aspectos disímiles, la dura lección que hemos cosechado en los trabajos psicoeducativos de los últimos, tal vez, 20 años (cf. Berliner, 1993), indica que, precisamente, ha habido una impensada operación reductiva al dar tratamiento a los procesos de aprendizaje privilegiando en forma algo exagerada sus componentes cognitivos y perdiendo de vista el aspecto “vivencial” de los mismos procesos de aprendizaje (Daniels, 2011; Rodríguez Arocho, 2009).

En el presente trabajo procuraremos describir algunos giros y lecciones de importancia que hemos protagonizado en los trabajos psicoeducativos ejemplificando, en parte, con los abordajes que fueron desarrollándose a propósito del aprendizaje/adquisición de la lengua escrita y sus dificultades. Más que un análisis detallado de las concepciones sobre ésta, cuestión que excedería los objetivos y límites del presente escrito, se trata de tomarla como un ejemplo en el cual observar aquellos giros de perspectiva que permitieron relocalizar tanto los procesos de aprendizaje escolar en su especificidad, como las dificultades observadas en los alumnos. Esto, se comprenderá, posee consecuencias prácticas potentes tanto al ordenar estrategias de enseñanza sobre la base de los saberes psicológicos producidos como sobre las mismas prácticas psicoeducativas que han legitimado muchas veces prácticas de etiquetamiento y juicios sobre la sospechada “educabilidad” de los sujetos, sobre todo de aquellos provenientes de sectores populares (cf. Baquero, 2008).

Nos propondremos brevemente reseñar algunas de las miradas psicoeducativas sobre el aprendizaje de la lengua escrita en uso –recuperando su descripción breve sólo como un ejemplo del abordaje dado al aprendizaje de tipo escolar- y los giros de importancia desarrollados en los estudios del campo. Caracterizaremos lo que podemos denominar un giro constructivista y luego un giro situacional, intentando señalar, en ambos casos, algo de las fortalezas y debilidades que acarrear en sus formas de dar tratamiento específico a los aprendizajes en situaciones de tipo escolar. Se trata de intentos de importancia en el campo por superar las posiciones escisionistas –entre lo individual y lo social, entre sujeto y objeto, entre lo interior y exterior, etc.- desarrollando tesis de tipo interaccionista “fuerte” aunque con variantes que se expondrán (cf. Castorina y Baquero, 2005).

Notas sobre el aprendizaje de la lengua escrita –y su dificultad- en el contexto escolar. Un juego de etiquetas.

Una primera reflexión merece ser hecha sobre la misma razón de la existencia de los abundantes programas, proyectos y encuentros destinados a garantizar o, en los mejores casos, fortalecer los que siempre se han considerado aprendizajes básicos, insoslayables. Por ello, una cuestión primera a atender, es la tristeza que implica, al fin, la necesidad de volver programas especiales lo que debería ser función y logro de la escuela. Cuestión común con otras iniciativas en otras áreas de aprendizaje pero que, en algún punto, resuena más grave en el caso de la alfabetización. En muchos casos, como hemos desarrollado en otros sitios, más que la persecución de niveles de “excelencia” educativa nos encontramos aún desvelados por lo que hemos llamado niveles de subsistencia educativa (cf. Baquero, 2001).

En nuestro país esta situación habla de una indudable gravedad pero de signos aún esperanzadores. La gravedad sigue dada por los indicadores habituales de fracaso no siempre reflejados en nuestras estadísticas con toda su crudeza: abundancia de alumnos que han repetido, han sido expulsados silenciosamente del sistema o que han progresado en los años de escolaridad pero no se han apropiado de las herramientas esperadas, incluido aquí, desde luego, su acceso a una alfabetización digna. Si comulgáramos con la jerga del paradigma del mercado diríamos que estos clientes/alumnos indudablemente han sido estafados. Pero como no comulgamos con el paradigma del mercado diremos que estos alumnos en general y no casualmente de sectores populares, en cierto aspecto, sí, han sido estafados. Discúlpese la ironía.

Frente a esto, resulta alentador, sin embargo, encontrar que tenemos aún altas tasas de escolaridad inicial –aunque nuestra modestia de siempre nos lleve a decir que hemos resuelto, por ello, el problema de la inclusión, minimizando al parecer lo anterior- y encontrar, a su vez, la voluntad de intentar en diversas esferas y niveles institucionales una política o acciones de alfabetización, de enseñanza de la lengua escrita, de promoción de la lectura, etc., que intentan estrategias diversas contra una alfabetización pobre o remedial.

De allí que parece oportuno el diseño de estrategias de sostén, seguimiento y construcción de trayectorias escolares que atiendan con urgencia a los estados de los saberes de nuestros alumnos cualquiera sea su posición actual en el sistema –o incluso fuera de él.

Pero resulta oportuno señalar, en especial, que tales estrategias debieran plantearse con el especial cuidado de no reforzar el estigma y la etiqueta casi inevitable que pesa sobre los alumnos que “han fracasado” en uno o sucesivos intentos por aprender a leer y escribir. Etiquetas que, muchas veces, sin advertirlo, ordenan nuestras miradas en las aulas, en los equipos psicoeducativos, en el espíritu de muchas iniciativas institucionales cuando no en instancias de políticas públicas. Es que las etiquetas, curiosamente, son muchas veces invisibles como la lente de nuestras lentes, no las vemos a ellas, sino lo que nos dejan ver ellas (Benasayag y Schmidt, 2010; Baquero et al. 2008).

Para las representaciones en uso, lo afirmado constituye un punto de advertencia acerca de que no estaremos ni estamos “compensando” niños cuya educabilidad está vulnerada, sino, en todo caso, indemnizando con justicia a niños y jóvenes con los que no supimos ordenar prácticas educativas potentes. Y que, en muchos casos, tuvimos la crueldad de atribuir a sus

supuestos déficits variopintos o a su condición social las razones de su fracaso. Esa es una violencia enorme que afecta ya no sólo las condiciones objetivas de vida de los niños y jóvenes, de por sí muchas veces dura, sino que penetra muchas veces descarnadamente sobre las expectativas de aprendizaje que puedan trazarse ya que convence a los sujetos –y en muchos casos a nosotros mismos- de que no son capaces. De que no serán capaces ya. Nunca.

Uno de los síntomas de lo afirmado arriba lo constituye el muy triste hecho de constatar que muchas de las iniciativas tendientes a incluir a alumnos ya expulsados o a trabajar con los que muestran trayectorias escolares difíciles, con repitencias, abandonos temporales del sistema, asistencias intermitentes o bajos rendimientos -y que han acumulado esa curiosa nueva enfermedad escolar que llamamos “sobreedad”-, es triste constatar, decimos, que esos programas tienen que partir de convencer, por partida doble, a algunos docentes acerca de que los alumnos podrán aprender y, más triste aún que esto, deben convencer, mostrar, hacer pasar por la experiencia de que sí pueden aprender, a los propios alumnos¹. En ocasiones se trata de alumnos pequeños, que ya tienen de sí la percepción de esa siniestra etiqueta de alumnos con problemas, de poca inteligencia y flaca voluntad. Lo hemos logrado a veces con un par de años de escolaridad... y es bueno que advirtamos que así como nuestra escuela puede generar espacios potentes para el desarrollo de los sujetos y el despliegue de sus vidas, puede tener también con enorme eficacia el poder de confirmar destinos inexorables, ya de pequeños (Baquero et. Al, 2008; Frigerio, 2004).

Cuando con cierta felicidad vemos a los sujetos alfabetizarse o proseguir estudios en contextos de adultos nos encontramos, en verdad, muchas veces, con sujetos que descubren o reconocen su capacidad de aprender, que siempre estuvo allí, que ordenó sus vidas en la complejidad de un cotidiano difícil. Han pasado casi toda una vida convencidos de que no podían (Yoris, 2011).

Los giros de las miradas

Como anticipáramos, la intención del presente trabajo es describir brevemente algunos giros de importancia en nuestros modos de trabajo en el campo de la Psicología Educacional. El balance acerca del reduccionismo y aplicacionismo en las maneras de concebir las relaciones entre psicología y educación, llevó a la doble necesidad no sólo de estar a la altura de la compleja discusión teórica de nuestro campo, sino de aquellas reflexiones más sutiles y sensibles a entender que nuestro trabajo requería con urgencia no la aplicación de supuestos saberes prestigiosos o herméticos sino la producción de un tipo de saber sobre lo escolar que no teníamos, ni tenemos de modo suficiente y que sólo puede provenir de la decisión política y si se quiere epistémica, a la vez, de implicarse en el cotidiano de estas prácticas (Baquero, 2007; Baquero, et. al, 2009).

1. En el marco de diversos proyectos de investigación a través del análisis de experiencias escolares que abordan el problema del fracaso escolar ha sido habitual constatar esta necesidad de trabajar sobre el restablecimiento de la confianza en las posibilidades de aprender (cf. a modo de ejemplo PICT 04-12153 “Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo en el conurbano bonaerense” (2003-2007) o lo reportado en la ejecución del Proyecto NEPSO, Polo Argentina).

Estas variaciones de mirada, tanto en el orden de la investigación disciplinar como en el de las formas de implicación posible, reconocieron los efectos de los trabajos y problemas de diversos campos. Allí tuvo una indudable relevancia la discusión a propósito de los problemas de la adquisición de la lengua escrita en las particularidades del espacio escolar (Castedo, 2010; Lerner, 2010). Quisiéramos revisar brevemente algunas notas, sólo algunas notas, de los cambios que tuvo esa mirada y las proyecciones que posee en las maneras de analizar los procesos de aprendizaje así como su dificultad. Sobre todo la dificultad teórica de afirmar con certezas pronósticos de inexorabilidad en las imposibilidades de aprender.

Si se quiere, podríamos describir cierto progreso de las miradas con respecto a la adquisición de la lengua escrita como una suerte de apertura de zoom y de cambio de foco a la vez. Es decir, ganamos sucesivamente en amplitud de miras y en precisión o nitidez acerca del objeto que queríamos atrapar.

Esquematisando, a fines de ilustrar lo afirmado, hemos caracterizado sucesiva o alternativamente la escritura y su acceso:

- Como conjunto de habilidades psicomotoras más o menos complejas que se aprenden como un código particular
- Como objeto de conocimiento y sistema de representación
- Como conjunto de competencias y estrategias cognitivas específicas
- Como proceso psicológico superior “avanzado” o Función Psicológica “Tipo 4”: requieren de alto control consciente y voluntario y un uso crecientemente descontextualizado de los signos
- Como práctica cultural compleja, su aprendizaje supone la apropiación de los motivos de la actividad cultural dada

En esta deriva algo general que describimos podemos reconocer dos momentos de quiebre de singular importancia: el primero, señala la presencia firme de los modelos interaccionistas y el reconocimiento de la especificidad del objeto escritura; el segundo, mostrará el ascenso de las posiciones de tipo situacional o contextual y enfatizará la necesidad de analizar la especificidad de los escenarios y las posiciones subjetivas implicadas fundamentalmente en las prácticas de tipo escolar.

Primer momento: el giro “constructivista”

Como se sabe, el primer giro coincide con el ascenso de las posiciones constructivistas de tipo piagetiano y el progresivo ajuste protagonizado desde las posiciones piagetianas a la naturaleza de la escritura como objeto (por ejemplo, su conocido tratamiento como sistema de representación y objeto de conocimiento (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991), a la atención a los procesos de interacción como unidad de análisis. Esto implicaba atender a las modalidades de construcción de los sujetos puestos en escena, es decir, en interacción con objetos específicos, de allí la atención, por ejemplo, al tipo de hipótesis específicas que produ-

cen los sujetos sobre los sistemas notacionales y, en particular, la escritura. Implicó desde ya una recuperación de los aspectos más potentes de la perspectiva piagetiana como los aspectos funcionales del desarrollo, sobre todo por la imposibilidad de reducir los avances en las hipótesis sobre la escritura a logros del desarrollo operatorio en el sentido clásico de progreso en estadios (Coll, 1983, 1998).

Esto trajo, curiosamente, un saludable debate con la agenda de la psicología del desarrollo y educacional más amplia: involucraba problemas como el de los conocimientos de dominio específico, la tensión con los procesos generales de construcción de conocimiento, cierto diálogo con las tesis innatistas más sutiles acerca del origen de las hipótesis infantiles sobre diferentes objetos, incluidos los sistemas notacionales (cf. Castorina, 2007).

En el terreno algo más específico de la agenda psicoeducativa hubo un gradual pero drástico giro en la complejización de las unidades de análisis, ya era claro que se abandonaba la idea del individuo como unidad y se desplazaba a la interacción S-O. También implicó, como dijimos, un considerable cambio en la caracterización del propio objeto escritura al reconocerlo como objeto de conocimiento, resultado de una activa construcción subjetiva sobre la base de interacciones específicas con el sistema de escritura. Pero, esto también nos llevó a advertir el problema de las estrategias pedagógicas como instrumentos que podían facilitar, pero también, entorpecer los procesos de adquisición. Nuestro Objeto/Escritura cobró el rostro de un contenido escolar al que teníamos la impresión de haber radiografiado como tiempo atrás nos había sucedido con la noción de número como una suerte de esqueleto impreciso del contenido/objeto cultural sistema de numeración (Lerner, 2010; Terigi y Wolman, 2007). En cierto modo esto llevó a hacernos cargo de que si nuestro sujeto era un alumno, nuestro objeto un contenido y que la apropiación se veía posibilitada o impedida por un maestro o una estrategia de enseñanza o disposición curricular, esto se trataba de un aprendizaje en el contexto escolar, esto era una escuela. Y esto no resulta trivial ni una broma, es, tomado en serio, un profundo cambio en la unidad de análisis a considerar. Porque un modelo de unidades de análisis, cabe aclarar, implica la consideración de sus propiedades a la manera de un sistema. Sus componentes deben ser atrapados en su especificidad pero simultáneamente en sus propiedades emergentes por su posicionamiento en el sistema (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2004). De modo que un objeto no es el mismo objeto ni el sujeto es, en sentido estricto, el mismo sujeto, en el sentido de que no está en la misma posición subjetiva, de acuerdo a la naturaleza de la situación. En nuestro caso, crucialmente, si se trata de una situación escolar o no.

Con este giro primero ya encontramos herramientas, que se desplegaron en los hechos y permitieron leer las dificultades para aprender (o enseñar de otro modo). En primer lugar, muchos de los errores o trastornos supuestos de aprendizaje podían explicarse según su consistencia con los momentos de construcción acerca del objeto escritura porque pasara un alumno; en segundo término, gran cantidad de las demoras y dificultades de la adquisición escolar de la escritura, pasarían por el despliegue de estrategias de enseñanza poco sensibles o ignorantes de aquellos procesos constructivos y, al fin, tal ignorancia llevaba, a su vez, a una

no ponderación de lo que podían considerarse logros de los alumnos pero no legibles desde una mirada tradicional que sólo podía valorar los logros coincidentes con la escritura convencional. Del mismo modo, las dificultades para aprender podían entenderse sobre la base de la historia pobre o variada de los sujetos con el objeto escritura –es decir su familiaridad con las prácticas de escritura- y no sobre la sospecha primera de la portación de algún déficit madurativo, lingüístico o cultural (Weisz, 2010).

Puede decirse que este giro realzó la necesidad de atender al nivel psicodidáctico de análisis e intervención, es decir, al plano de las interacciones concretas de los sujetos con el objeto escritura concreto y en el marco de las intervenciones inevitables y complejas que debían desplegar los docentes. La meta, si se quiere, fue la de la obtención de aprendizajes significativos. Ellos reclamarían la recuperación o atención específica a los saberes previos de los sujetos, incluido aquí, desde ya de modo crucial, el contacto con material escrito y, en un principio, los niveles de conceptualización acerca de la escritura. El logro de aprendizajes significativos portaría la clave de la posibilidad de evitar el fracaso o lograr buenos aprendizajes. Los desarrollos específicos, variados y crecientemente refinados en el campo de la didáctica y prácticas de enseñanza con relación a la alfabetización inicial dieron cuenta, sin duda, del carácter cultural, no sólo epistémico, de las prácticas de lectura y escritura, con lo que nuestra descripción de “giros” en el campo psicoeducativo no representan, en sentido estricto, una secuencia temporal (Castedo, 2010; Lerner, 2010; Goodman et al., 2006) sino énfasis y definiciones de unidades de análisis diversas, sobre ciertos supuestos compartidos.

Aún más, una lectura atenta a los requisitos que impone una enseñanza de tipo constructivista en sentido fuerte, aún en su enorme variedad, mostró que portaba sin duda, una suerte de crítica, implícita o deliberada, al formato escolar de aprendizaje que produce posiciones de relativa pasividad frente a la construcción de conocimientos y que resulta, sin duda, atravesado por la dificultad de lograr formas genuinamente motivadas de aprender. Considérense los requisitos que parecía, por ejemplo, proponer Hatano (cf. Hatano, 1993) en su clásico trabajo, para caracterizar una práctica de enseñanza constructivista. Aspectos como la necesidad de que toda construcción de conocimiento debe estar regida por el interés por comprender o la necesidad de múltiples interacciones horizontales y verticales, así como el acceso y circulación de variadas fuentes de información en las aulas, llevarían incluso a logros de los procesos no predecibles de antemano en detalle dada la inevitable novedad que se espera produzca la combinatoria de tales aspectos. Si bien no imposibles, no parecen precisamente ser formas de enseñanza alentadas por las características de nuestros formatos escolares (cf. Baquero, 2007).

Segundo momento: el giro situacional del sujeto a la situación (en tanto escolar).

El giro situacional refiere, como se señaló, al ascenso de los trabajos vigotskianos o neo vigotskianos en el campo de la psicología del desarrollo y educacional aunque en diálogo, en cierta forma, con otros trabajos cognitivos y piagetianos. Aún dentro de la variedad de perspectivas que podríamos reunir en este conjunto, resalta la discusión expresa de ciertos tópicos de la agenda de la psicología del desarrollo y educacional que vale la pena recordar. Por una parte, como se ha señalado con recurrencia y anticipáramos, existe una preocupación explícita

por la definición de unidades de análisis en la explicación psicológica. En segundo término, aparecerá una indagación consecuente acerca de los mecanismos y aspectos que explican la dirección que toman los procesos de desarrollo, problema que en forma expresa o tácita remite al de la diversidad de sus formas.

El tratamiento del problema de las unidades de análisis, como se sabe, lleva a considerar la actividad intersubjetiva un precursor genético del desarrollo del funcionamiento “intra subjetivo”. Como se comprenderá, esta tesis no carecerá de problemas, pero es la apertura de nuevos problemas lo que caracteriza, precisamente, la potencia de los giros que describimos. Pone en escena la necesidad de recuperar la tensión entre sujeto y situación para comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje (Baquero, 2012). Así como en el giro “constructivista” destacamos el énfasis necesario en atrapar la especificidad de los procesos subjetivos de desarrollo y la especificidad, a su vez, de los objetos de conocimiento a abordar y la interacción entre ambos como unidad de análisis, en el giro situacional encontramos una preocupación persistente por atrapar la especificidad de los modos de desarrollo subjetivo o posiciones subjetivas en interacción con la especificidad de los escenarios culturales, en nuestro caso educativos/escolares y los mediadores semióticos puestos en juego. Como se comprenderá esto llevará a una ponderación por tanto, específica, de las situaciones en tanto escolares y de las posiciones subjetivas que allí se producen (cf. Daniels, 2010).

Como en los trabajos más refinados de la tradición constructivista, el foco estará situado en comprender que los procesos de desarrollo y construcción de conocimientos pueden leerse en clave de procesos de apropiación de prácticas culturales específicas. En las variantes posibles que esta misma noción posee, cabe destacar que aparece en la discusión contemporánea al interior de los Enfoques Socio Culturales, como un intento de eludir las connotaciones que puede guardar la clásica categoría de interiorización. Entre ellas, se alude a destacar el carácter recíproco de los procesos de apropiación sujeto/cultura, la simultaneidad de las formas de funcionamiento inter e intrasubjetivo y la necesidad de atrapar la multiplicidad de dimensiones de los procesos de constitución subjetiva, implicados en los mismos procesos de desarrollo y aprendizaje. Esto último se expresa en la atención creciente que han tenido en los desarrollos vigotskianos los aspectos vivenciales del desarrollo (Chaiklin, 2003; Rodríguez Arocho, 2009) y el hecho de destacar la presencia en los clásicos procesos de interiorización de fenómenos de identificación, que en algunos casos, llevan a entender los procesos de apropiación como conversión, es decir, variaciones sustantivas en las formas de identidad de los sujetos (cf. el clásico trabajo de Rogoff, 1997).

A modo de ilustración podemos destacar dos cuestiones que traen aparejadas esta variación de metáforas sobre los procesos de desarrollo en contextos educativos, como lo señalara Pintrich (cf. Pintrich, 1994). Se trata de cuestiones no carentes de polémicas al interior incluso de este paradigma. Por una parte, la idea de que los procesos de escritura son Procesos de naturaleza “avanzada” (cf. Wertsch, 1991) –o funciones Tipo 4 (cf. Rivière, 2003)-, con una altísima demanda de control consciente y voluntario y de revisión de los usos del habla. Esto se parenta con una tensión presente en nuestro campo de trabajo. El problema que en la

agenda de la psicología del desarrollo aparece como el de la continuidad/discontinuidad entre la construcción de saberes entre contextos espontáneos o escolares. Habla de una relativa continuidad y ruptura entre las adquisiciones del habla y la escritura, entre los procesos cotidianos y escolares, al fin. Esto plantea el delicado problema de las continuidades relativas a buscar entre la construcción de saberes previos y las experiencias de vida cotidiana transitadas y las ofrecidas en los escenarios escolares. Como se recordará, los mismos textos vigotskianos insinuaban por momentos la posibilidad de cierta continuidad entre adquisición del habla y de la escritura, como en *La prehistoria de la lengua escrita* (cf. Vigotsky, 1988), lo que seducía a los Goodman (cf. Goodman y Goodman, 1993) pero en otras ocasiones, como, nada menos, en *Pensamiento y Lenguaje* (cf. Vigotsky, 1993), aludía al trabajo diferencial y específico que representaba la escolarización para el desarrollo de las funciones psicológicas más desarrolladas como la escritura o las formas científicas de pensamiento, cosa que no seducía tanto a los autores referidos.

Es probable que la tensión expresada y expresa en la misma obra vigotskiana sea relativa a las diferencias que puedan establecerse entre el abordaje de la alfabetización inicial y los niveles crecientes de apropiación de la escritura, considerada, recuérdese, como la condición habilitante a las formas de funcionamiento semiótico más sofisticado, como las de la conceptualización científica misma. El contexto en que se inscribe el problema en *Pensamiento y Lenguaje* parece ser el de los efectos que producen las prácticas de escolarización sobre el desarrollo subjetivo y, es bueno destacar, esto incluía, a su juicio, el desarrollo y comprensión de nuevos motivos para los mismos procesos de aprendizaje. Esto es, implicaba el desarrollo de formas novedosas de trabajo intelectual como las que, no sin polémicas, pueden referirse como formas crecientemente descontextualizadas en el uso de los instrumentos semióticos (cf. Wertsch, 1991; Baquero, 2009). Como se sabe, trabajos dentro de la tradición de la psicología cultural, como el clásico trabajo de Scribner y Cole (cf. Scribner y Cole, 1981; Cole, 1996) intentando mostrar si aquellos efectos sobre el desarrollo eran producto del hecho de estar alfabetizados o de estar, a su vez, escolarizados dieron pistas importantes sobre la imposibilidad de escindir la apropiación de la escritura de sus prácticas de uso, considerando en forma particular, a su vez, las de su uso escolar/académico. Curiosamente, más allá de las observaciones críticas que podían hacerse a las prácticas de enseñanza tradicionales, el mero hecho de estar escolarizados provoca efectos notables sobre la vida cognitiva de los sujetos.

Para el tratamiento de las “dificultades” en la adquisición de la lengua escrita, desde el punto de vista de la demanda de trabajo cognitivo que implica y de su irreductibilidad a procesos “inferiores” de coordinación viso-motora o de mera codificación/decodificación, o su reducción a sumas de habilidades simples, esta tradición comparte con la del giro constructivista supuestos de importancia. Lo que nos interesa destacar aquí, en verdad, son las consecuencias que excediendo y aun implicando el problema de la adquisición de la escritura, permiten poner de relieve aspectos de importancia para el abordaje de los problemas de “fracaso escolar masivo” y la triste discusión en la región acerca de las sospechas sobre la educabilidad de los sujetos de sectores populares como hemos planteado en la introducción de este trabajo.

Del aprendizaje significativo al sentido de la experiencia escolar.

Desde ambos giros de importancia en psicología educacional y muchas veces aún en el afán de perseguir una suerte de intervención de corte “constructivista”, sostendré que hemos quedado limitados, muchas veces, a un escenario de tipo psicodidáctico, donde a las interacciones de tipo S-O abordadas ahora en su complejidad y sutileza hemos “añadido”, en parte, el problema de las interacciones sociales que suponemos auspiciantes del aprendizaje y desarrollo. Algo de esto se ilustra en torno a las discusiones sobre los alcances y límites de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo o, más específicamente, sobre las interpretaciones “tipo andamiaje” que se han desarrollado sobre ella o la idea de una “ayuda ajustada” (cf. Baquero, 2006).

Sin embargo, diremos que hay cierto límite muchas veces en la figura de una suerte de individuo auxiliado por la actividad intersubjetiva/pedagógica que no permite atrapar con seriedad que se trata de un sujeto apropiándose de una práctica cultural compleja, participando de ellas, en el sentido de ser parte que bien ha destacado Rogoff (1997). Nuestros modelos de desarrollo psicológico poseen herramientas que nos permiten ver que el desarrollo no es sólo un sofisticado proceso de cambios de las representaciones mentales individuales internas de los sujetos –lo que constituye un nivel de análisis consistente y que podemos, y a veces debemos, constatar en nuestras prácticas evaluativo-escolares- sino que estos cambios deben considerarse como problema que sólo pueden explicarse entendiendo que se producen en el seno de actividades culturales específicas y complejas. Es decir, el mismo desarrollo puede ser ponderado como las variaciones producidas en los sujetos implicados en las actividades, en sus formas de comprenderlas y participar de ellas. Como se sabe, no debería implicar esto la renuncia a capturar los modos idiosincráticos de funcionamiento subjetivo, sino por el contrario, aportar a su comprensión y, sobre todo, atrapar la combinatoria específica de las relaciones de sujeto -con su singularidad- y situación con su especificidad (cf. Smolka, 2010).

El giro en las unidades de análisis de ambos paradigmas, que nos llevan a escapar del mito del individuo (cf. Benasayag y Schmidt, 2010) y de las miradas escisionistas en la explicación psicológica (Castorina y Baquero, 2005), abren la puerta para comprender que las posibilidades de aprendizaje de los sujetos se definen no sobre la sola base de las supuestas competencias y capacidades individuales, sino sobre esa combinatoria compleja que expresan las relaciones entre sujeto y situación. Los sujetos que “aparecen” como incapaces de aprender, de modo tan masivo y curiosamente pertenecientes a los sectores populares, expresan, sin duda, historias de aprendizajes previos diferentes a las esperadas o, como decíamos, de extrema pobreza, no ya sólo en sus condiciones de vida sino en la baja intensidad y riqueza de sus experiencias escolares acumuladas.

De modo que en nuestros proyectos escolares de base o aún en nuestras acciones focalizadas o específicas sobre la población que no ha alcanzado a alfabetizarse en los tiempos y modos escolarmente esperados, deberíamos estar especialmente atentos, como anticipáramos, a no dar tratamiento de individuos deficitarios sino de sujetos con historias generalmente duras, ricas de experiencias, pero no necesariamente en línea con el tipo de experiencias que reclamamos o intentamos promover en los escenarios escolares (cf. Terigi, 2009).

Por último, sùmese a esto, la necesidad de atender con seriedad a las que podemos denominar

“las crisis”, en plural, de lo escolar. Como hemos desarrollado en otros sitios, el esfuerzo de los giros mencionados nos deben situar en la obligación de no operar reductivamente sobre los procesos de tipo cognitivo en forma aislada y, menos aún, de evitar pensar que los desafíos de generar prácticas de enseñanza alternativas reflejan problemas meramente técnicos de aplicación de saberes psicológicos (cf. Baquero, 2007). La historia reflejada, por ejemplo, por el giro constructivista a propósito de la misma alfabetización inicial, como queda reflejada en las reflexiones de Lerner (cf. Lerner, 2010) atendiendo crecientemente a la especificidad de los objetos y los escenarios escolares, nos obliga a atender a una de las crisis que parece de mayor gravedad en lo escolar. Me refiero a la que varios autores han señalado como crisis de sentido del proyecto escolar moderno, la incertidumbre que genera simultáneamente la caída de un futuro promesa, expresando los lineales ideales de progreso modernos, y las formas de autoridad y lazos que promovían los dispositivos modernos.

Comprender los motivos de la desmotivación, la impotencia de muchas de nuestras acciones, el peligro de las tentadoras prácticas de etiquetamiento que reenvían la explicación del fracaso –una vez más– a los supuestos déficit de los sujetos, se vuelven cruciales para la posibilidad de generar prácticas educativas genuinamente alternativas y, porque no, emancipatorias (cf. Greco, 2012). Esto requiere volver, si se quiere, significativa la experiencia escolar misma, no sólo sus contenidos u objetos. Algo en ella debe comunicar confianza, permitir y habilitar la experiencia de aprender y arribar a logros o destinos no siempre planificados o previsibles fatalmente de antemano. Es decir, que algo hable allí de libertad.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en Cuadernos de Pedagogía Rosario Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5.
- ___ (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”, en CASTORINA, J. A. Y DUBROVSKY, S. (comps.), Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsty, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. ISBN: 987-538-114-4.
- ___(2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA.
- ___ (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar” en BAQUERO, R., DIKER, G. Y FRIGERIO, G. (comps.) Las formas de lo escolar. Serie educación, Bs. As.: Del estante editorial.
- ___ (2008) “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas” en BAQUERO, R.; PEREZ, A. Y TOSCANO, A (comps.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- ___ (2009). “Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio- Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema”, en Avances en Psicología Latinoamericana, 27(2), 263-280.
- ___ (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico” en CARRETERO, Mario y CASTORINA, José (eds) Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1, Buenos Aires: Paidós.

- ___ y TERIGI, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- ___; PEREZ, A. y TOSCANO, A. (comps.) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- ___; CIMOLAI, S. y LUCAS, J. (2009) “De la aplicación a la implicación. Algunos problemas de las relaciones entre psicología y educación en la configuración de la investigación psicoeducativa”, V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, Universidad del Comahue, Cipoletti, 21 a 23 Octubre 2009
- CASTEDO, M. (2010) “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010” *Lectura y Vida* V.31 N. 4 p. 35-68. Diciembre 2010.
- BENASAYAG, M. y SCHMIT, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERLINER, D. C. (1993) “The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice”. In T. K. FAGAN and G. R. VANDEN-BOS (eds), *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- CASTORINA, J. A. (2007) “El cambio conceptual en psicología”. En: J. A. CASTORINA, *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique.
- ___ y BAQUERO, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs As.: Amorrortu Editores.
- CHAIKLIN, S. (2003) “The zone of proximal development in Vygotsky’s theory of learning and school instruction”, en A. KOZULIN, B. GINDIS, V. S. AGEYEV y S. M. MILLER, (Eds.), *Vygotsky’s educational theory in cultural context*, (pp.39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996) *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLL, C. (1983) “Las aportaciones de la Psicología a la Educación. El caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares” en COLL C. *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid.
- ___ (1998) “La Teoría Psicogenética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula” en *VVAA Piaget en la educación*, México:Paidós.
- DANIELS, H. (2010) “Situating pedagogy: moving beyond an interactional account” *Pedagogies: An International Journal* Vol. 5, No. 1, January–March 2010, 27–36.
- ___ (2011) “Vygotsky and Psychology”, en U. GOSWAMI (Ed.) *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 2da edición, (pp.673-698). Sussex: Wiley-Blackwell.
- FERREIRO, E. (1991) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bs. As.: CEAL.
- ___ y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004.
- GOODMAN Y. y GOODMAN K. (1993) “Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total” en MOLL L. (ed.) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*, Aique, Bs. As.
- ___; REYES, I. y MCARTHUR, K. (2006) “Emilia Ferreiro: searching for children’s understandings about literacy as a cultural object”. *Language Arts*; Mar. 2005, Vol. 82 Issue 4, p318-323.

- GRECO, M. B. (2012) Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática, Bs As.: NOVEDUC.
- HATANO, G. (1993). "Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition", en E. FORMAN, M. MINICK. Y C. ADDISON STONE (Eds.). *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, (pp. 163-158). New York: Oxford University Press.
- LERNER, D. (2010) "Notas para reconstruir una historia" en CASTEDO, M. (2010) "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010". *Lectura y Vida* • 2010/V31/No.4.
- PINTRICH, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology". En: *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.
- RIVIÈRE, A. (2003) "Desarrollo y educación. El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano" en ANGEL RIVIÈRE *Obras Escogidas Volumen III Metarrepresentación y semiosis*, Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- RODRIGUEZ AROCHO, W. (2009). "Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski", Conferencia magistral ofrecida en el Tercer Simposio sobre la Tutoría para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 13 de marzo de 2009.
- ROGOFF, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: WERTSCH, DEL RÍO Y ALVAREZ A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SCRIBNER, S., y COLE, M. (1981). *Psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SMOLKA, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en ELICHIRY Nora (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- TERIGI, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional." *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39 OEI.
- ___ y WOLMAN, S. (2007) "Sistema de numeración: Consideraciones acerca de su enseñanza" *Revista Iberoamericana de Educación* Número 43: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2007 pp 59-83.
- VIGOTSKY L. (1988) "La prehistoria del lenguaje escrito" en VIGOTSKY Lev *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores México: Crítica Grijalbo*.
- ___ (1993) *Pensamiento y lenguaje*, en VIGOTSKY Lev *Obras escogidas T. II*, Madrid: Visor-MEC.
- WEISZ, T. (2010) "Para desnaturalizar el fracaso" en CASTEDO, M. "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010" op. cit.
- WERTSCH J. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Ed. cast.: *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1993.].
- YORIS, E. (2011) "Plan Fines: recuperando el espacio perdido" (inédito).

Ricardo Jorge Baquero

Profesor Titular Regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Quilmes. - rjbaquero@gmail.com -