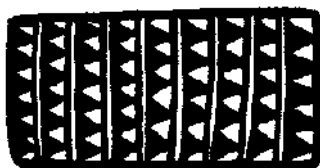


# *Del experimento escolar*

a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional

RICARDO BAQUERO\*



El trabajo propone discutir —desde una perspectiva psicoeducativa— el lugar que se ha otorgado al problema de la transmisión de conocimientos o saberes dentro de las concepciones constructivistas y situacionales. Se sitúa el problema en el campo de la psicología del desarrollo y educacional, intentando precisar algunos problemas que se juzga de relevancia para comprender las prácticas escolares. En tal sentido se señalan algunas paradojas en las que, al parecer, quedamos inmersos al adoptar perspectivas constructivistas ingenuas o poco atentas al carácter político-cultural de las prácticas escolares y, a su vez, se intenta mostrar cómo las perspectivas contextualistas o situacionales, en algunas de sus variantes, permiten abrir una agenda crítica de problemas sobre el desarrollo, la diversidad y las prácticas escolares. Se intentará mostrar que las críticas derivadas de las posiciones constructivistas en educación, en coincidencia con los desarrollos de las posiciones situacionales implican una crítica profunda al formato escolar moderno y sus supuestos.

*The purpose of this paper is to argue about the place of the idea of transmission of knowledge and content, within constructivist and situated perspectives, considering such problem from a “psycho-educational” point of view. This issue is situated in the present discussion around developing and educational psychology; the paper will try to deal it with some questions considered important to understand school practices, and will also try to identify some paradoxes that can take place when constructivist perspectives are adopted without enough attention to the political and cultural characteristics of school practices. The work also tries to show how contextualist and situational perspectives, in any of its forms, can help to open a critical agenda for the problems of development, diversity and school practices. The criticism that constructivist view makes in education imply a deep criticism to the modern format of school.*

Transmisión del conocimiento / Constructivismo / Psicología del desarrollo /  
Contextualismo / Prácticas escolares  
*Knowledge transmission / Constructivism / Development Psychology /  
Contextualism / Schooling practices*

## INTRODUCCIÓN

Propongo discutir desde una perspectiva psico-educativa el lugar que se ha otorgado al problema de la transmisión de conocimientos o saberes. Intentaré situar el problema en parte de la discusión actual en el campo de la psicología del desarrollo y educacional, precisando algunos problemas que juzgo de relevancia para comprender las prácticas escolares

Para esto señalaré algunas paradojas en las que, al parecer, quedamos inmersos al adoptar perspectivas constructivistas algo ingenuas o poco atentas al carácter político-cultural de las prácticas escolares y, a su vez, intentaré mostrar cómo las perspectivas denominadas contextualistas o situacionales, en algunas de sus variantes, permiten abrir una agenda crítica de problemas sobre el desarrollo, la diversidad y las prácticas educativas ante la crítica al fundamento moderno de muchas de nuestras concepciones psicológicas sobre el desarrollo.

Se intentará mostrar que las críticas derivadas de las posiciones constructivistas en educación, en coincidencia con los desarrollos de las posiciones situacionales, implican una crítica profunda al formato escolar moderno y sus supuestos.

### CIERTOS CONSENSOS SOBRE UNA POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA

La metáfora de la “transmisión”, como se sabe, no suele contar con la simpatía de quienes trabajan en temas psicoeducativos, al menos desde posiciones definidas, a veces vagamente, como “constructivis-

tas”. Esto probablemente refleje un razonable temor a que se deslice el sentido de la lógica e inevitable apropiación de prácticas y saberes culturales a la interpretación del proceso de construcción cognitiva como una suerte de repetición poco significativa o una reducción del proceso a una reproducción de una influencia externa. Se juzga, por el contrario, que los procesos constructivos ameritarían un análisis más sutil, o bien centrado privilegiadamente en el plano intrapsicológico o, al menos, centrado en el plano interactivo mismo, sean estas interacciones del tipo “sujeto-objeto” o social o de ambos tipos.

El análisis de si estas expectativas o juicios son consistentes con las posiciones “constructivistas” puede resultar poco interesante y por momentos una empresa vana. Es grande la diversidad, complejidad y especificidad que guarda la misma expresión “constructivismo” en la discusión psicológica y educativa en relación con sus usos en el terreno filosófico o epistemológico más amplio (Carretero, Castorina y Baquero, 1998). La impresión, sin embargo, es la de que nuestras discusiones estándar están poco atentas al profundo problema cultural, siempre crítico, que supone una práctica educativa.

Me interesa trabajar sobre la base de cierto discurso constructivista en uso, con relativa indiferencia a si refleja siempre más o menos “fielmente” los presupuestos teóricos de los autores que enuncia. Esto es, a los propósitos de esta exposición importan más los usos y efectos que ciertos discursos y prácticas psicológicas poseen en la legitimación de lo educativo y escolar que una discusión sobre “autenticidades” o fidelidades de las decisiones pedagógicas (por ejemplo, el carácter “genuinamente” piagetiano o vigotskiano de una propuesta). Se trata entonces de

\* Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. rbaquero@unq.edu.ar

analizar los efectos discursivos o prácticos que poseen los desarrollos y usos de las perspectivas en la dispersión efectiva de sus interpretaciones.

Con el fin de lograr un inicio relevante desde el punto de vista de la discusión entre variantes de las concepciones constructivistas (en este caso posiciones de cuño piagetiano o vigotskiano), veamos qué rasgos, a juicio de Hatano (1993), caracterizarían a una práctica de enseñanza constructivista:

1. Posición activa del alumno.
2. El supuesto de que los alumnos casi siempre buscan y a menudo logran comprender.
3. Una construcción es genuina sólo si está motivada por la búsqueda de sentido o por el interés de ampliar la comprensión.
4. La construcción de los alumnos se ve facilitada por interacciones tanto horizontales como verticales.
5. El acceso a una multiplicidad de fuentes de información amplía la construcción.
6. La existencia de puntos de llegada no conocidos de antemano en los procesos constructivos.

Por supuesto que esta amplia apreciación (que no representa una presentación sistemática del autor, vale aclarar, sino una enumeración de varios de los rasgos que pone en uso al argumentar sobre el carácter constructivista o no de las experiencias educativas), puede tomar sentidos muy diversos según cómo se conciba cada uno de los aspectos. Por ejemplo, la exigencia de una posición “activa” del alumno probablemente sea un lugar común del discurso psicoeducativo; así se sostengan posiciones cognitivistas, piage-

tianas o, incluso, conductistas, la clave no radica en la oposición a la idea de un alumno pasivo, sino en la manera de concebir ese carácter activo: la noción de acción misma, de actividad, si se quiere de “construcción”, del propio desarrollo y, claro, del sujeto.

La elección de un punto de anclaje como el que propone Hatano cobra además interés porque —al tratar de evaluar las posiciones autodefinidas como vigotskianas, según su carácter o no constructivista— aparece en escena lo que podríamos denominar una lectura “pos piagetiana”, no en el sentido de una superación de las posiciones piagetianas, sino, lejos de eso, en el sentido de que la crítica está definida, en buena medida, por las coordenadas piagetianas o las derivaciones de sus coordenadas en las prácticas educativas.

Una buena parte del ideario educativo clásico piagetiano estuvo centrado en lo que podría denominarse una mirada paidocéntrica (o la insinuación de “pedagogías centradas en el niño”, al decir de Walkerdine, 1995). Asimismo, en muchas ocasiones la crítica formulada a las derivaciones educativas estándar de los planteos vigotskianos ha llevado a denunciar cierto riesgo de “adultocentrismo”, esto es, de formular una perspectiva atenta a los componentes reproductivos de la cultura, más que a los de recreación y crítica (Baquero, 1997). Una lectura primera de la categoría de Zona de Desarrollo Proximal podría insinuar que, dado que el desarrollo cultural es “traccionado” —andamiado o mediado— por un adulto o un par más capaz que pone rumbo a los procesos de desarrollo, todo desarrollo futuro para el sujeto asistido no es más que el arribo a puntos de llegada ya transitados por otro. Como se señaló, no se trata de juzgar sobre el rigor o canonicidad de las inter-

pretaciones posibles de las posiciones de Piaget y Vigotsky sino sólo de ciertos efectos que poseen al intentar comprender el problema de la naturaleza de las prácticas educativas, particularmente las escolares.

Ahora bien, es en el análisis de la matriz que ordena las concepciones donde radica, a juicio de muchos autores, una cuestión clave. Es importante advertir diversas cuestiones críticas acerca de cómo operan las prácticas psicoeducativas fuertemente pregnadas de una matriz evolucionista en su origen. Esto es, tal vez por sobre, o antes, de evaluar los posibles sesgos que las diversas posiciones psicológicas posean a la hora de ordenar prácticas en general de tipo didáctico —como ocurre con frecuencia en las discusiones estándar sobre la cuestión del constructivismo— sea necesario advertir los riesgos de operar de modo reductivo o aplicacionista otorgando al saber psicológico una suerte de reservorio último de producción de un conocimiento “objetivo” sobre la subjetividad, el desarrollo, el aprendizaje, etc. El riesgo es el de naturalizar el carácter situacional e histórico de la formulación de la propia psicología del desarrollo y de ocultar o no advertir el carácter político de sus efectos. Más adelante retomaremos las características y las posibles paradojas a que puede llevarnos una posición constructivista o contextualista ingenua sobre la transmisión.

#### LA MATRIZ MODERNA Y LOS EFECTOS DE LAS PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS

Más allá de las intenciones proclamadas por los discursos y prácticas psicológicas en sus usos en educación, existen diversos efectos impensados o no pensados sobre los que conviene detenerse brevemente.

Con el propósito de ordenar la presentación posible de estos efectos me permitiré remitir parcialmente a un trabajo previo (Baquero, 1997).

Entre los efectos de las prácticas y discursos psicoeducativos clásicos o fundacionales puede reconocerse:

- La generación de categorías y técnicas para determinar la identidad subjetiva: grados de educabilidad, de adaptación social, de salud y enfermedad, etc.: efecto de producción y muchas veces segregación de las diferencias.
- Producción de una matriz evolutiva para la lectura de los comportamientos de los sujetos, matriz evolutiva que retraduce a Darwin en un evolucionismo continuista, definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo: efecto teleológico y de ponderación de la diferencia como deficiencia.
- Ponderación de lo institucional como contexto del aprendizaje *vs* su texto o su carácter de dimensión inherente en la constitución de la subjetividad y el desarrollo: efecto de naturalización de los procesos de constitución subjetiva, o tratamiento sustantivo del sujeto *vs* posicional. Como se verá luego, una discusión importante de los modelos contextualistas o situacionales actuales parte de reconocer la matriz moderna que presupone a un individuo con propiedades o atributos sustantivos como la unidad de análisis última de una explicación —e intervención— psicológica. Esto lleva a analizar propiedades del sujeto como su nivel de inteligencia, su capacidad de resolución de problemas, etc., haciendo abstracción de la situación en la que se constituyen o posicionan. Como se verá, esto refleja una suerte de individualismo meto-

dológico que lleva a naturalizar los procesos de subjetivación homologándolos prácticamente a los procesos madurativos. Esto lleva a un efecto nada menor: la identificación no crítica de la psicología del niño con la psicología del alumno (esto es una no discriminación de la niñez, la constitución histórica de la infancia moderna y del “alumno” como sujeto/objeto de las prácticas pedagógicas, familiares, escolares, etc.). La idea de rendimiento diferencial de los alumnos —como si fuera un atributo de cada uno de ellos— es impensable fuera de la matriz escolar de organización de los aprendizajes. Muchos de los procedimientos y rutinas de detección, por ejemplo, de dificultades de aprendizaje, muestran a los psicólogos —o quienes hablen en su nombre— construyendo una descripción “descontextuada” (Mehan, 2001) de los sujetos, esto es describiéndolos a partir de los atributos —su presencia y ausencia— que debería portar por ser un niño de cierta edad, como si el desarrollo consistiera en el despliegue de una subjetividad natural, universal y única enfrentada a un medio también natural para aprender.

- Posicionamiento en el “lugar del saber”, obturando la producción colectiva. Ilusión de capturar al verdadero sujeto desde las categorías de la ciencia psicológica o la práctica analítica: efecto obturante de la genuina pregunta sobre el sujeto y de la producción de posiciones subjetivas posibles. En múltiples sitios, desde los programas de formación docente al ejercicio de los psicólogos como últimos jueces acerca de las posibilidades o grado de educabilidad de los sujetos, el discurso psicológico parece erigirse como discurso

último sobre el sujeto. El riesgo alto es, —sobre todo en tiempos donde el pensamiento sobre la subjetividad y el efecto de las prácticas educativas sobre ella es una urgencia— que se obture la posibilidad de pensar en la subjetividad desde perspectivas no psicológicas, como las del pensamiento filosófico, las de la antropología, las teorías del discurso, etc. O bien, cuando se adopte legítimamente una perspectiva psicológica, debería advertirse sobre el riesgo de que ésta no se reduzca a una visión evolutiva y normativa acerca del desarrollo. Además, se ha señalado que muchos de los efectos del quehacer de los psicólogos educacionales se producen por las peculiaridades de un discurso que, además de adoptar un punto de vista descontextuado, como se señaló, está poblado de tecnicismos o desarrolla juicios basados en niveles de visibilidad no públicos (como los tests mentales), siquiera para el docente. Como ha señalado Mehan (*op. cit.*), el discurso técnico puede generar las condiciones de su propia incontrastabilidad.

- En línea con lo arriba apuntado, otro efecto puede operar por la no discriminación de los componentes descriptivo/explicativos y prescriptivo/normativos, presentes en el discurso psicoeducativo y del consiguiente efecto legitimante sobre las decisiones educativas. El discurso psicológico se ha presentado como un discurso objetivo acerca de la subjetividad y el desarrollo, en el sentido positivista de la objetividad. Si bien, por supuesto, hay un extenso trabajo que procura ofrecer explicaciones consistentes y descripciones adecuadas, no es menos cierto que la psicología del desarrollo colaboró activamente en la configuración de las

prácticas (de crianza, educativas, pediátricas, etc.) que constituyeron la infancia moderna, esto es, formas específicas de vivir la niñez. Sobre este papel, al fin normativo y eficaz que portaron y portan en alguna medida las prácticas y discursos psicoevolutivos, hay un sugestivo acuerdo en autores tan variados como Ajuriaguerra o Bruner. Erika Burman ha insistido en que la psicología del desarrollo constituye en verdad un cuerpo de descripciones normativas o prescripciones naturalizadas (Burman, 1994).

- Los efectos de no reconocimiento del carácter simultáneamente normativo y explicativo que pueden tomar los abordajes del desarrollo suele ligarse, como se señaló, a la generación de nuevas visibilidades para las prácticas científico-técnicas de tratamiento del sujeto y que resultan opacas a la esfera pública. Bernstein (1993) había señalado ya este efecto como una suerte de efecto de invisibilización de las pedagogías. A diferencia de la pedagogía tradicional de criterios “objetivos” y públicos de evaluación de los progresos en los aprendizajes, las pedagogías psicológicamente fundadas en modelos no conductistas suelen poseer, por ejemplo, criterios de progreso de los aprendizajes no inmediatamente intuitivos para los legos. Piénsese, por ejemplo, cuando valoramos positivamente los progresos de niveles de conceptualización pre-silábicos a silábico-alfabéticos en la adquisición de la escritura —según la conocida perspectiva de los estudios sobre “psicogénesis”—, pudiendo incluso considerar no adecuado corregir como error una escritura no del todo convencional de una palabra. El control que los padres pueden ejercer sobre

el progreso de sus hijos en la apropiación de la escritura, obviamente, se relativiza. Esto no lleva a concluir sobre el carácter errado de la perspectiva ni del lógico sostén no intuitivo que poseen las sofisticadas formulaciones y prácticas psicoeducativas; sólo señala un elemento de opacidad que se introduce —a veces de modo impensado— en la cotidianidad de los progresos de un alumno que desarma a los padres de criterios o condiciones para evaluar la acción escolar misma, o que les deja hacerlo cuando ya es algo tarde. Probablemente se trate de un efecto inevitable del uso de criterios de evaluación no centrados sólo en los logros. Pongátese, a su vez, cómo muchas veces esta misma opacidad sobre criterios se produce en relación con el mismo docente que requiere de un saber especializado y difícil de lograr en el uso de técnicas o métodos cuasi psicológicos. Por supuesto que, en el largo recorrido que hemos efectuado en los diálogos entre psicologías y didácticas, hemos salvado ya muchas de las extrapolaciones algo bruscas de terreno a terreno, como, por ejemplo, la del uso de recursos de la investigación psicológica como recurso didáctico, casi sin mediaciones (Baquero y Terigi, 1996).

- Por supuesto, los efectos de creación de un nivel de visibilidad excluyente de las prácticas del psicólogo o de la psicología es añejo y toca inicialmente al problema de la definición de los niveles o modos de educabilidad de los sujetos, como todo el campo ligado a la psicometría y la medición de las diferencias individuales. Sólo resaltamos aquí, siguiendo en parte a Bernstein, los efectos impensados que incluso pueden suponer las perspectivas “pro-

gresistas” cuando no advierten el carácter político de las intervenciones que efectúan y de los criterios que fundan. Esto es, creemos esgrimir razones técnicas cuando clasificamos a los alumnos, por ejemplo, según los niveles de conocimientos alcanzados o los ritmos con que suelen aprender. Ahora bien, el efecto de clasificar y otorgar identidades de rapidez o lentitud en los aprendizajes o de menor o mayor capacidad no es un mero problema técnico de describir un atributo objetivo de los sujetos, sino que es el resultado de haber significado una diferencia como deficiencia relativa haciendo abstracción de la lógica, por ejemplo, escolar, que crea su misma visibilidad al clasificar a los sujetos y naturaliza una norma sobre los ritmos deseables. Estos efectos combinados suelen producir un ocultamiento o invisibilización de la dimensión política de la decisión pedagógica, es decir, el discurso que legitima una decisión educativa privilegia sus componentes “técnicos” o “científicos” sobre los psicológicos, reduciendo a aquéllos, en ocasiones, el problema central.

Lo que se intenta mostrar es el carácter estratégico que ha tenido el saber psicoeducativo constituyéndose en —y constituyendo a su vez— los pliegues del dispositivo escolar y el estatus de alumno ligado al de la producción de la infancia moderna.

Un problema central radica, como se señaló, en la manera naturalizada —esto es, en parte deshistorizada y en parte operando sin ponderación por los aspectos situacionales— con que ha abordado clásicamente —y en parte actualmente— los procesos de desarrollo y aprendizaje, el

espacio escolar y sus propias intervenciones psicoeducativas. Significa que operó una triple naturalización: la del alumno y sus procesos, la del espacio escolar y sus prácticas, y la de las intervenciones psicoeducativas.

Hemos enumerado, a propósito de los efectos impensados, una serie de supuestos que animan la visión clásica psicoeducativa con respecto a la subjetividad y el desarrollo, así como una perspectiva sustancialista de la subjetividad, pudiendo describirse diversos atributos inherentes a los sujetos e independientes de las situaciones que los producen e identifican. Esto es claro en la producción de políticas de medición e identificación sobre la base de diferencias en las “capacidades intelectuales”, en los niveles de rendimiento escolar, etcétera.

Como es sabido, tan importante como lo anterior es la presunción más o menos explícita de una matriz evolutiva de curso único. Presume que todos los sujetos transitan un mismo proceso de desarrollo. Por ello, las obvias y a veces arduas diferencias entre sujetos quedan signadas como niveles relativos de desarrollo o desvíos o aproximaciones a la norma. Esto es: una diferencia no deseable es signada como un retraso o un desvío inquietante. Precisamente lo que no queda ponderado es el carácter situacional y recíproco del juego de identificación de diferencias y la manera de producir significaciones que el dispositivo escolar posee.

Del mismo modo, esta ponderación de la subjetividad en términos sustantivos e individuales con abstracción del contexto lleva a opacar las relaciones entre prácticas escolares y desarrollo. Como se sabe, el peso de las atribuciones para los éxitos y fracasos escolares suele ser asimétrico y variable. El discurso escolar suele atribuir

a las condiciones de un buen contexto escolar el éxito de aprendizajes que en última instancia protagoniza el alumno, pero atribuye con más frecuencia a sus propiedades sustantivas en general deficitarias (coeficiente intelectual, inestabilidad emocional, pereza, etc.) su propio fracaso.

Lo que importa centralmente aquí es el sesgo que imprime esta visión del desarrollo y las prácticas educativas al problema de la transmisión de conocimientos, saberes y prácticas. El desarrollo, el aprendizaje y los efectos de las propias prácticas educativas se tornan deseablemente predecibles y lo no predecible aparece como atentatorio de lo deseable. La experiencia posible se cierra en un experimento deseable (y por suerte no siempre efectuado o cumplido). Es por esto que un discurso llamado supuestamente a otorgar claves sobre el problema de la subjetividad se instrumentaliza en un saber técnico-utilitario llamado a “respetar” y controlar la naturaleza sustantiva de los sujetos o la eficiencia o eficacia de la comunicación o transmisión de conocimientos. Parafraseando a Blanchot, se corre el serio riesgo de formular respuestas que clausuren las preguntas. El riesgo radica en que el discurso psicológico, de modo impensado, produzca el efecto paradójico de clausurar (o dar por clausurado, se entiende) o de obturar, sin pensarlo, el problema de la subjetividad, el desarrollo o la misma construcción del conocimiento.

Es muy probable que la no ponderación de las características del dispositivo escolar y sus elementos duros, como el carácter graduado, simultáneo, la distribución de tareas y responsabilidades, las concreciones efectivas de la gestión curricular en cada nivel, los formatos del dis-

curso en aula, el carácter obligatorio que asume para muchos sujetos la escolaridad, lleven a no advertir su efecto sobre la producción de posiciones subjetivas posibles. De este modo la abulia o el aburrimiento adolescente ante los saberes ofrecidos no aparece como situacional sino como propiedad sustantiva de la identidad adolescente, aunque la misma adolescencia pueda ser descrita como ávida por comprender y saber. No aparece habitualmente, por ejemplo, en el horizonte, la posibilidad de advertir el problema de un adolescente-alumno, es decir, de la situación de ser alumno como motivante de la desmotivación. Bien mirado el dispositivo escolar moderno, nuestra cruzada por producir alumnos autónomos es probablemente paradójica. Parece inherente a la posición de alumno (como a la del viejo infante) la heteronomía relativa, la obediencia, la minuciosa regulación de los tiempos, el acceso gradual y dosificado por la cultura adulta a la cultura adulta. Aun cuando, como se ha visto, esto pierda por momentos cierta eficacia material por la múltiple inserción y acceso a la cultura adulta que poseen los niños y adolescentes, no deja de tener un poder regulatorio importante (Narodowski, 1999; Corea y Lewkowicz, 2002).

#### EL GIRO CONTEXTUALISTA O SITUACIONAL. SUJETO Y SITUACIÓN

Hace algunos años, Paul Pintrich, uno de los psicólogos educacionales más destacados, subrayó como una nota distintiva del estado del campo psicoeducativo de fines de siglo pasado y albores del que transitamos, la existencia de un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje (Pintrich, 1994). Se refería a lo que



podría denominarse como giro contextualista o situacional. Este giro contempla, en buena medida, algunas de las notas señaladas arriba a propósito de los efectos impensados que poseen las prácticas psicoeducativas y que pone de relieve una crítica de tipo histórico o filosófico.

En la discusión de la psicología del desarrollo y educacional esta perspectiva “contextualista”, aun en su enorme dispersión, parece apuntar algunos aspectos centrales del paradigma clásico reseñado. Muchos de estos planteos toman como punto de partida, aunque no excluyente, algunos de los desarrollos de la psicología de Vigotsky. Algunas de las premisas vigotskianas tomadas como suerte de punto de partida de una agenda de problemas se refieren a:

- La discusión en torno a las unidades de análisis para abordar el problema del desarrollo;
- la discusión en torno a la diversidad y la dirección de los procesos de desarrollo;
- la relación de inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo;
- la posibilidad de concebir a la práctica pedagógica como práctica de gobierno del desarrollo.

En verdad, la delimitación de alternativas posibles al problema de la definición de unidades de análisis condensa y proyecta el resto de los problemas planteados. En el campo de la psicología del desarrollo y educacional suele referirse a las unidades de análisis como el recorte de un problema que se juzga pertinente y suficiente para su abordaje. El recorte operado permitiría doblemente una comprensión teórica del fenómeno y, a su vez, daría pistas sobre las posibilidades de

intervención sobre él.

Lo que el giro contextualista o situacional pondrá bajo cuestión es la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica. Algún ejemplo clásico ayudará a concretar este, en verdad, viejo problema de la indagación psicológica. Las explicaciones o responsabilidades atribuidas al fracaso escolar masivo, por ejemplo, se han centrado clásicamente en la atribución al alumno, como se dijo, de déficits de diversa naturaleza. Ironizando: ante un sujeto/individuo sustantivo cuasi natural, que debería aprender de modo natural en un espacio naturalmente dispuesto a esos fines, si éste no aprende según los ritmos o modos esperados es natural sospechar de su naturaleza (de la naturaleza de su cerebro, su coeficiente intelectual o su personalidad, etc.). Esto es, la explicación última del desarrollo o aprendizaje de los sujetos se atribuye al individuo/alumno y, en consecuencia, se opera sobre él (se diagnóstica, deriva, reeduca, compensa, etc.). Se juzga su educabilidad como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas para promover desarrollo. En verdad, la educabilidad, a partir del giro propuesto, como se verá, puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título sólo individual.

Por supuesto que las características “individuales” definen parte del problema, pero no en verdad la naturaleza misma del problema. No existe la posibilidad de definir en abstracto los límites de la educabilidad. Siempre se trata de los límites o alcances que posee la acción educativa en situaciones definidas sobre sujetos

definidos, y no al revés; esto es, no los límites que presentan a priori y en forma abstracta o descontextuada los sujetos con independencia de las propiedades situacionales. Un ejemplo trivial: un sujeto ciego era considerado impedido de acceder a la escritura hasta la invención del Braille. La posibilidad de acceso no está definida sólo por los supuestos atributos subjetivos, éstos en verdad, como señalamos arriba, se visibilizan y significan por las condiciones que el mapa, al fin político, de la situación define como condiciones “normales” (Baquero, 2001).

El paradigma situacional considera en verdad que el individuo, como punto de partida de la explicación psicológica, es un supuesto o mito de las perspectivas modernas que han visto bajo la figura del autor, de la autonomía entendida como escisión, de la independencia casi ontológica del sujeto en relación al entorno y el lazo social una figura normativa. En todo caso, se juzga, aquello que parece constatar en el nivel de lo que percibimos como un individuo —por ejemplo, los aprendizajes que producen los sujetos y que podemos evaluar según sus desempeños— no es más que la constatación de un efecto local cuya naturaleza radica en una unidad mayor. Esto es, los cambios que percibimos en el ámbito individual son comprensibles y explicables sólo tras reconocer al sujeto como una posición en una situación mayor que presume la interacción con un mundo objetivo y social.

Si el paradigma clásico solía relatar al desarrollo como una suerte de relación organismo-entorno en dirección a una adaptación progresiva del primero al segundo, el paradigma contextualista, en sintonía con la discusión epistemológica crítica al paradigma moderno, sospecha de la nitidez que pueda operarse en el

recorte del individuo en relación con la situación. La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o aletarga un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos. Es más, de un modo crucial, no implica esto que se suprima la posibilidad de la singularidad de los sujetos sino, más bien, aunque parezca paradójico, la posibilidad de producir singularidades o de procurar neutralizarlas es también efecto de las situaciones.

Ahora bien, desde una perspectiva psicológica, entonces, ¿qué compondría básicamente “una situación”? O dicho en términos de la explicación psicológica: ¿qué alternativas de formulación de unidades de análisis poseemos? ¿No existe en verdad ninguna autonomía, así sea en un sentido débil, de los procesos intrapsicológicos con respecto a la naturaleza de una situación? Se comprenderá que, aunque hemos dado un rodeo amplio, éstos pasan a ser problemas cruciales para comprender de qué naturaleza son los problemas de la “transmisión” enhebrados al desarrollo subjetivo.

Las respuestas a estas cuestiones, obviamente, han sido múltiples pero algunas recurrencias señalan ciertos elementos, como dijimos, presentes en el modelo vigotskiano, aunque no necesariamente remitan a él. En general, las unidades de análisis propuestas, que permitirían capturar la situación poseen como clave común el ponderar —además de la constitución del sujeto en “oposición” relativa a un mundo objetivo— su posicionamiento en relaciones sociales específicas

mediadas por herramientas, cobrando, obviamente, particular relevancia las herramientas semióticas y, entre ellas, el lenguaje. La metáfora que anima originalmente estos modelos, y en particular al vigotskiano, es la del trabajo (Baquero, 1998). Es la actividad social mediada por herramientas la que transforma el orden natural y la propia naturaleza humana. Es decir, ordena un mundo objetivo y subjetivo semióticamente mediado. Hasta aquí, por supuesto, se está expresando el mismo paradigma moderno, claro está, tal vez en una clave hegeliano-marxista, más que cartesiano-kantiana, como parece advertirse en los modelos centrados privilegiadamente en la relación epistémica S-O (sujeto-objeto).

Sin embargo, muchos autores sospechan que la variación de unidades de análisis ocurrida al explotar —y, seguramente, yendo probablemente “más allá” de— la metáfora del trabajo, permitiría ponderar el carácter irreductible de la relación entre los elementos propuestos y poner bajo sospecha la escisión. Esto es, no hay posibilidades de explicar la subjetividad por fuera del lazo social y la mediación semiótica. No se trata de ponderar el contexto de un individuo preconstituido sino las condiciones de constitución de la subjetividad misma (Benasayag, 1996; Lewkowitz, 2002).

Para algunos autores esto constituiría una suerte de “universal” cultural (en sentido figurado).

A juicio de Rodrigo (1994, p. 31), por ejemplo, las regularidades que poseen las unidades de análisis alternativas propuestas consisten en:

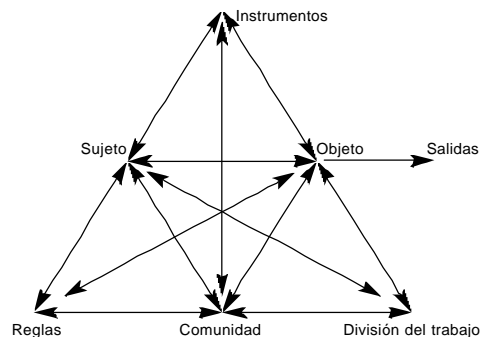
un escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en

tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de las mismas, se comunican, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y de la tarea. Todos estos ingredientes conforman un patrón de invarianzas socioculturales, de modo que cualquier individuo de cualquier cultura entra en contacto desde que nace con un escenario que contiene todos estos ingredientes.

Algunos autores, como Engeström (1987; 1991), han propuesto, por ejemplo, una revisión de categorías como la de actividad de Leontiev. Un sistema de actividad, siguiendo a Engeström, reconoce como componentes a ponderar:

- El sujeto;
- los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico;
- el objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad;
- una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan;
- normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad, y
- reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad.

Esquema de un sistema de actividad, según



Engeström, 1987

Los elementos se definen por su posición relativa y recíproca, aunque se articulen indefinida y dinámicamente con otros múltiples. Por ejemplo, utilizando este diagrama para caracterizar la práctica escolar, el sujeto puede ser un alumno y el objetivo algún saber o contenido. En la situación están presentes, definiéndolas, una comunidad de referencia, que de acuerdo con el tipo de fenómeno puntual puede recortarse en la institución, en el grupo de clase, etc. En la situación operan herramientas que permiten significar mutuamente tanto las identidades subjetivas como la comprensión, compartida o no de la experiencia con relación al "mundo objetivo". Pueden estar operando múltiples representaciones de un acontecimiento o de aspectos de él o, como ocurre, precisamente en las experiencias de "transmisión", ciertas herramientas (modelos teóricos, estrategias, etc.) pueden ser ofrecidas por la comunidad y utilizadas (con diversos grados de dominio o apropiación, ya se verá) por el sujeto implicado en la actividad.

James Wertsch (1993;1998), otro de los autores de mayor relevancia de las perspectivas culturales, enfatiza el carácter irreductible que posee la acción mediada o, si se quiere, la caracterización de los sujetos como agentes utilizando medios mediacionales específicos en situación. La acción humana, aun la más solitaria o íntima como la de pensar reflexivamente, es inexplicable sin su origen y agenciamiento social, sin su utilización de las herramientas semióticas de las que se apropian los sujetos en su desarrollo, desarrollo que, leído desde el nivel de análisis del sujeto, consiste en buena medida en tal apropiación de he-

rramientas y prácticas.

Como hemos señalado, el problema de la redefinición de las unidades de análisis trae aparejado, en los modelos neovigotskianos o contextualistas, una redefinición, a su vez, del problema de la dirección del desarrollo, la diversidad y las relaciones entre prácticas educativas y desarrollo. Cuando los procesos de constitución y desarrollo subjetivo se formulan en el seno de unidades de análisis mayores suele entenderse al desarrollo como emergente de la situación.

#### EL DESARROLLO, EL APRENDIZAJE Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LOS ENFOQUES SITUACIONALES

Un punto de relativa confluencia en las discusiones, como hemos anticipado, sobre las consecuencias educativas que parecen implicar los planteamientos vigotskianos y, por extensión, ciertas tesis contextualistas o situacionales, gira en torno a cómo interpretar la categoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Proximal (ZPD). No fatigaré con una exposición detallada de ella. Pero se recordará que alude a la distinción propuesta por Vigotsky entre un nivel de desarrollo real o actual (definido por lo que los sujetos son capaces de resolver en forma autónoma) y un nivel de desarrollo potencial o proximal (definido por lo que un sujeto es capaz de hacer en colaboración con un adulto o un par más capaz). La ZPD se define como la distancia entre ambos niveles (Vigotsky, 1988). Hasta aquí, convengamos, se trata de una idea casi descriptiva o trivial. Sin embargo, se enuncia que, a su vez, es precisamente la actividad conjunta colaborativa la que produce un pasaje del nivel real al potencial. Esto es: es la actividad intersubje-

tiva la que produce desarrollo, actividad intersubjetiva que presume la mediación semiótica: el habla.

Las derivaciones de este planteamiento vigotskiano han sido muy variadas. Hubo cierto consenso entre autores vigotskianos y no vigotskianos sobre la necesidad de ajustar ciertas prácticas diagnósticas y/o de intervención a los fines de ponderar en los sujetos su desempeño en contextos asistidos, como en el diseño de programas de “estimulación”, basados en variaciones cuidadosas del tipo de interacción o del tipo de mediación semiótica ofrecida. Sin embargo, a pesar de la enorme variedad de derivaciones que se produjo en este terreno, el uso e interpretación de la categoría de ZPD provocó un impacto teórico y práctico más interesante en el campo educativo general o, claro está, en el terreno psicoeducativo.

Estas derivaciones tuvieron tres tipos de sesgos. Un sesgo de tipo “instruccional”, esto es, como señalaría Hatano, el autor que citamos al enumerar las condiciones de una enseñanza “constructivista”, un primer énfasis —por lo menos para la lectura actual “pos piagetiana”— de resituar y legitimar el lugar del docente y las prácticas instruccionales, —luego de una relativa confusión por ciertas aplicaciones de las ideas de Piaget (Coll, 1998; Díaz Barriga, *et al.*, 1998)—, a la manera de una suerte de reacción o reflujó del predominio piagetiano en la discusión psicoeducativa de ciertos ámbitos. Un segundo tipo de trabajos estaría más atento a los aspectos constructivos y menos repetitivos o reproductivos de los procesos de construcción de conocimiento, pero conservando un énfasis relativo en la acción docente.

Es en el tercer tipo de derivación donde, a juicio de Hatano (1993), se estaría

operando una “extensión radical” de los planteamientos iniciales configurando una propuesta genuinamente constructivista. Mi intención, por supuesto, no es juzgar en este contexto sobre lo acertado o no de la apreciación de Hatano, sino reflexionar sobre algunos elementos que al ser utilizados como criterios producen, efectivamente, a mi juicio, una extensión radical, pero de la crítica al formato escolar mismo, más allá de los dilemas que plantea el plano didáctico. Y, en cierta forma, el lugar que queda insinuado para la “transmisión” o la experiencia educativa posible.

Un eje en torno al que gira la polémica sobre el sesgo de las derivaciones más o menos deseables —ante una sospecha de sesgo instruccional— es el de los mecanismos por los cuales se promueve el desarrollo. La categoría canónica es la de interiorización. Es, en verdad, la categoría explicativa que daría lugar a ese “pasaje” del nivel de desarrollo potencial al real, es decir, del funcionamiento conjunto al “autónomo”. Como se sabe, para Vigotsky (1998) los procesos de interiorización ocupan el lugar de una ley del desarrollo ontogenético, un proceso central, como podría serlo el de la equilibración en el modelo piagetiano. Según la célebre afirmación de Vigotsky, en el desarrollo cultural del niño todo proceso psicológico (superior) aparece dos veces en la vida del sujeto. Una, en el plano interpsicológico o social; otra, en el plano intrapsicológico o individual. Todo proceso psicológico de tipo superior (como la atención voluntaria, la conceptualización, etc.) se originaría como relaciones entre personas, esto es, reconocerán un primer momento de constitución en el plano social.

Los reparos mayores puestos a esta ca-

tegoría provinieron, obviamente, y en lo que nos ocupa, de la metáfora del “pasaje” del plano social al individual, temiendo, efectivamente, que constituyera una invitación a la tesis de reducción del plano individual al social y de reproducción de la cultura. En verdad, un análisis cuidadoso de la categoría, más allá de las poco cuidadosas metáforas utilizadas a veces por el propio Vigotsky, frente a nuestras inquietudes contemporáneas, revela que la categoría no invita linealmente a esa tesis. En verdad, como se sabe, Vigotsky define la interiorización como un proceso de reconstrucción interior mediante el uso de signos, de las operaciones constituidas en el plano interpsicológico. Tal reconstrucción, que implica un largo, trabajoso y contingente proceso evolutivo, variará —como en el paradigmático caso del “pasaje” del habla social al habla interior— tanto la estructura como la función de la operación interiorizada. A tal punto, dice Vigotsky, que resulta hasta un cuanto abusivo seguir aludiendo a la “misma” operación que se interioriza. Esto es: la idea de “pasaje” es metafórica, ambigua.

Barbara Rogoff (1997) ha planteado con claridad esta posible ambigüedad en la formulación vigotskiana que pone a la categoría por momentos en línea con visiones algo clásicas y por momentos en puntos claros de ruptura. Rogoff sostendrá un acuerdo con los planteamientos en cuanto se enfatice el aspecto de transformación que conlleva la interiorización y que hemos mencionado recién. Pero mostrará distancia de aquellos usos o interpretaciones que generen una fractura o escisión, al fin clásica, entre las esferas del “individuo” y lo “social”, como si los niveles de lo social y lo individual fueran interpretados literalmente como momen-

tos “temporales” y escindidos en su funcionamiento. La variación profunda de las unidades de análisis a la que venimos aludiendo con insistencia implica entender lo social y lo individual como co-presentes y mutuamente constitutivos.

Rogoff optará por la utilización de la figura de apropiación para eludir la lógica, ya sea de la adquisición (figura utilizada con mayor frecuencia por los modelos centrados en el sujeto y los procesos intrapsicológicos o “auto-constructivos”), como la de la internalización si resulta entendida, o bien como la “importación de algo externo”, o bien, bajo la figura de que “algo externo es importado y transformado de manera que se ajuste a los propósitos del nuevo ‘propietario’ ” (*op. cit.*, p. 120). El concepto de apropiación participativa de Rogoff pondría en cuestión, como hemos señalado, la frontera misma de lo externo e interno:

la apropiación es un proceso de transformación y no un prerequisite 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’ (*op. cit.*, p. 121).

Nótese que, aun cuando no profundicemos en esta cuestión, al resituar el problema del desarrollo poniendo el foco en la situación o acontecimiento y su dinámica, los elementos que habitualmente hacen a la caracterización de los procesos “personales” resultan un “componente” de la situación, incluso, siguiendo a Benasayag (1996), bajo la figura de una “composición de fuerzas” cuya resultante no puede reducirse a ninguno de sus componentes ni predecirse en detalle de antemano.

Así, por ejemplo, los debates en torno a la “dirección” de los procesos de desarrollo —esto es, acerca del rumbo de su “progreso”, como clásicamente se plantea: la marcha de menor a mayor adaptación, de una regulación heterónoma a una autónoma, etc.— cobran un sentido más complejo y, en cierta forma, desafiante. Es probable que mi exposición no logre por momentos mostrar el estrecho vínculo que esto guarda con la naturaleza y efectos de las prácticas educativas. Contra la ilusión de que las prácticas educativas deberían tener como norte potenciar, acompañar o no obturar el despliegue centrífugo de una subjetividad que guarda una cierta dirección inmanente en su desarrollo, la noticia “alarmante”, para ciertos presupuestos modernos, es que el desarrollo es potencialmente multidireccional. Y, a su vez, la “dirección” de los procesos de desarrollo encuentra un componente decisivo en la configuración de las situaciones educativas —de crianza, escolares, de participación en la multiplicidad de actividades sociales, etc.—. La dirección de un proceso de desarrollo debería entenderse bajo la figura polisémica de un “rumbo”, pero también la de la gestión o, más aún, de la producción de ciertos cursos de desarrollo posibles.

En efecto, las prácticas educativas pueden ser concebidas como prácticas de gobierno del desarrollo subjetivo, en un sentido foucaultiano, en cuanto resultan prácticas que no operan simplemente obturando o facilitando el despliegue de una subjetividad, sino configurando escenarios donde se producen formas de subjetividad particulares (Baquero, 1998)

DEL EXPERIMENTO ESCOLAR  
A LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Intentemos una síntesis de los aspectos que parecen caracterizar, entonces, el desarrollo y el aprendizaje situados. Me permitiré presentar un cuadro que espero ayude a esta síntesis y, al menos, a enunciar algunos aspectos que forman parte de la discusión presentada. Me basaré en un interesante desarrollo de Lave (2001).

Como se notará, la oposición se establece entre una visión —presentada algo esquemáticamente— del aprendizaje como un proceso en última instancia —o básicamente— individual, mental, que trata de la adquisición o internalización de un cuerpo de saberes estable y donde el aprendizaje se entiende, a su vez, como una actividad básicamente idéntica en los sujetos —salvo cuestiones de grado, ritmo o capacidad— y descriptible como un proceso al fin cognitivo —esto es: básica o solamente cognitivo—. La visión situada, como se vio y se agregará en seguida, desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado.

Si, efectivamente, desde la lectura psicoeducativa habitual, la metáfora de la transmisión puede parecer estrecha o equívoca, es porque suele formularse desde posiciones que podemos encontrar sintetizadas en varios —si no todos— los elementos de la columna de la izquierda (véase cuadro 1). Sin embargo, cuando atendemos a la variación más profunda que puede cobrar el giro situacional, los términos, incluido el de la idea de transmisión, aparecen reformulados.

La preocupación, al fin instrumental, porque los sujetos, en cierta forma escindidos, recuperen un punto de encuentro comunicándose y acordando y transmitiendo herramientas, cuerpos de significados estables, etc., parece desplazarse a la posibilidad y necesidad de generar expe-

CUADRO 1 • El aprendizaje en los enfoques socio-culturales y cognitivos clásicos: características comparadas	
<i>Enfoques cognitivos clásicos</i> El aprendizaje:	<i>Enfoque de la práctica situada</i> El aprendizaje:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es un fenómeno mental</li> <li>2. Es un proceso centralmente individual</li> <li>3. El contexto es entendido como un “recipiente” estable de los procesos individuales</li> <li>4. Es un proceso relativamente homogéneo (varía sólo en cantidad o en la capacidad de los sujetos)</li> <li>5. El conocimiento aparece como un cuerpo de saberes estable</li> <li>6. El aprendizaje consiste en la adquisición o transferencia estable de cuerpos de conocimiento estables</li> <li>7. Hay una unidimensionalización del aprendizaje: se lo entiende como un proceso eminente de cambio cognitivo</li> <li>8. Puede concebirse como una actividad diferenciada y de productos predecibles</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción</li> <li>2. El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento inter-subjetivo: está distribuido entre sujetos</li> <li>3. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad</li> <li>4. Es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones</li> <li>5. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa</li> <li>6. El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta</li> <li>7. Debe comprenderse como un proceso multi-dimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible</li> <li>8. El aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos; si bien no son azarosos, no son —ni es deseable que sean— predecibles en detalle</li> </ol>

riencias compartidas. Debe notarse aquí un elemento importante de la noción de participación. Como se advierte arriba, el aprendizaje (por lo menos el aprendizaje que colabora en un sentido profundo al desarrollo de formas de subjetividad) es entendido como variaciones en las formas de comprensión y participación de los sujetos implicados. Pero es importante advertir la ambigüedad que es necesario explotar —en el buen sentido— de la metáfora de la participación.

Como ha señalado Rogoff, “participar” significa tanto tomar parte como ser parte. Lo que varía en el aprendizaje y desarrollo no son sólo nuestras formas de tomar parte, colaborar en la resolución de problemas, hablar, etc. (las figuras clásicas de “participar”), sino nuestra manera total, vivencial, de ser parte de la situación compartida (Rogoff incluso arriesga que se trata, en última instancia, de procesos de conversión, más que de “comunicación”). En sentido estricto, el aprendizaje



se produce en la situación, porque es ésta la que ulteriormente produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación.

Retornemos a la descripción del primer punto, en relación con aquellas características que Hatano reclamaba a las derivaciones educativas que fueran “genuinamente” constructivistas. Se aludía allí a la necesidad de una motivación por el aprendizaje relacionada con la búsqueda activa y genuina de comprensión, al acceso a fuentes múltiples de información y a formas de interacción también múltiples. Permítaseme subrayar, también, aquellas características ligadas a la necesidad de producir novedad, esto es, que los resultados de la experiencia educativa no fueran predecibles de antemano. Esto, si vamos más allá de Hatano, hace en verdad al carácter incierto de la experiencia y es probablemente una condición necesaria, aunque no suficiente, de una experiencia genuina. Conviene aquí efectuar el ejercicio de situarnos, como docentes, directivos, etc. en las mismas coordenadas que hemos procurado situar al alumno. Lo que vuelve a una experiencia genuina es la implicación mutua, no paródica, de los participantes y si el resultado de una indagación, de un aprendizaje, de una búsqueda, de un encuentro, produce novedad, la produce para todos los participantes.

Nuestra ingeniería didáctica —no en el sentido técnico dado por los didactas— en el formato escolar habitual no produce experiencias o, mejor dicho, se esfuerza muchas veces por controlar, predecir, a la manera de un experimento que permita replicar, repetir, transferir. Nuestra indagación de las “ideas previas” de un sujeto no siempre indaga o invita a desplegar un

pensamiento. En efecto, en muchas ocasiones interesa sólo por la distancia que guarda de la idea futura y predecible. Nuestros diálogos en clase son pretextos o instrumentos para arribar a “significados compartidos”, como un lento o trabajoso proceso de eliminar “ruidos” o equívocos en la comunicación de conocimientos que están ya allí. Es allí donde, efectivamente, la metáfora de la transmisión se vuelve riesgosa si se la interpreta como “transferencia” de conocimientos.

Basta con recorrer algunos de los innumerables trabajos sobre interacción y diálogo en el aula para notar con algo de bochorno que las sugerencias para adoptar mejores estrategias de diálogo parecen resumirse en dialogar genuinamente. Si se piensa que tal vez exagere en mi apreciación, repárese en las siguientes sugerencias a los profesores formuladas por Tony Edwards (citado por Mercer, 1997):

Tony Edwards ha sugerido que los profesores pueden considerar de manera práctica algunas de las siguientes técnicas cuando intenten empezar o alargar discusiones. Podrían por ejemplo:

- afirmar algo (abierto o provocativamente) que invite a réplicas o desacuerdos;
- invitar a la elaboración;
- admitir la perplejidad cuando ésta se da, tanto por el tema mismo como por la contribución de algún alumno;
- animar a que los alumnos hagan preguntas (raras en algunas clases);
- mantener silencio en los momentos clave (Dillon, otro investigador de las clases, sugiere que de tres a cinco segundos puede ser suficiente para solicitar la contribución de otro alumno o animar al hablante anterior a razonar sobre lo que se ha dicho) (Mercer, 1997, p. 43).

Las recomendaciones parecen muy razonables y su misma razonabilidad resulta patética, profundamente dramática. Resultaría cómico si no fuera porque son sugerencias formuladas por gente bien intencionada, a partir de haber observado clases reales, y esto no puede más que inundarnos de tristeza. Son instrucciones para provocar ¡diálogos interesantes! Se comprende que lo que falta sencillamente aquí, dramáticamente, es que el encuentro, la experiencia de indagar, preguntarse, escucharse, quedar perplejo y aun llamarse a silencio fueran realmente genuinas.

Lo que precisamos transmitir es, precisamente, la experiencia del encuentro, del pensar, del sentir, del quedar perplejo, del preguntar en serio, del interpelarse mutuamente, del confesar el aburrimiento, de afrontar la complejidad, de compartir, claro está, los saberes que la cultura también “tiene ahí”. Todo arroja la impresión de que lo que aparece agotado es el formato escolar moderno. La tentación por gestionar un cambio general, drástico y homogéneo, tal vez emanado de una autoridad central, es grande, pero el temor, el profundo temor, es que elaboremos

“instrucciones generales para desarrollar experiencias genuinas”, a la manera de nuestro patético instructivo para diálogos interesantes.

Cuando afirmaba que nuestro ideario constructivista —si no es suficientemente crítico y consecuente— puede dejarnos en posiciones paradójicas es, precisamente, por el riesgo de intentar operar insistente e infructuosamente sobre los efectos de un dispositivo escolar que genera la abulia y “heteronomía” de alumnos y docentes, o el fracaso de los aprendizajes que se pretende suprimir. El problema se desplaza inevitable y felizmente al sentido de la experiencia educativa (escolar o no). Y la creación de nuevos sentidos debe ser, sospechamos, ella misma, una experiencia genuina a construir o en construcción. Es, por tanto, incierta. Como ha señalado Engeström:

Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Esto significa que los alumnos producirán una nueva manera de hacer el trabajo escolar. En otras palabras, los estudiantes deben aprender algo que no está todavía allí;

#### REFERENCIAS

- BAQUERO, R. (1996), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- (1997), “Sobre instrumentos no pensados y efectos impen-sados: algunas tensiones en Psicología Educativa”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires* año 6, núm. 4, pp. 14-23.
- (1998), “La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky”, en *Psykhé*, vol 7, núm. 1, pp. 45-54.
- (2001), “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV, núm. 9, pp. 71-85.
- BAQUERO, R. y Terigi, F. (1996), “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”, en *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, Bogotá, Colombia, vol. IV(2), núm. 12, pp. 27-44.
- BAQUERO, R. y M. Limón (2000), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal, UNQ.
- BENASAYAG, M. (1996), *Pensar la libertad. La decisión, el azar y la situación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BERNSTEIN, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BURMAN, E. (1994), *Deconstructing developmental psychology*, Londres, Routledge (versión española (2000): *La deconstrucción de la psicología del desarrollo*, Madrid, Visor).
- CARRETERO, M., Castorina, J. y Baquero, R. (eds.) (1998), *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- COLL, C. (1998), “La teoría psicogenética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula”, en: AA.VV., *Piaget en la educación*, México, Paidós.

- COREA, C. e I. Lewkowitz (2002), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen.
- DÍAZ BARRIGA, F. et al. (1998), "Una aproximación al análisis de la influencia de la obra piagetiana en la educación", en: AA.VV., *Piaget en la educación*, México, Paidós.
- ENGESTRÖM, Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- (1991), "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", en: *Learning and instruction*, vol I, pp. 243-259.
- HATANO, G. (1993), "Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition", en: E. Forman, N. Minick y C. Addison Stone, *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in Children's development*, Nueva York, Oxford University Press.
- LAVE, J. (2001), "La práctica del aprendizaje", en: S. Chaiklin, y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LEWKOWITZ, I. (2002), "Tres observaciones sobre el concepto de subjetividad", en: C. Corea e I. Lewkowitz, *¿Se acabó la infancia?* op.cit.
- MEHAN, H. (2001), "Un estudio de caso en la política de la representación", en Chaiklin S. y Lave J. (comps), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós, Col. Temas de Educación, cap. 3.
- ROGOFF, B. (1994), "Developing understanding of the idea of communities of learners", en: *Mind, Culture and Activity*, vol. 1, núm. 4, pp. 209-229.
- (1997), "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PINTRICH, P. (1994), "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology", en: *Educational Psychology*, núm. 29, pp. 137-148.
- RODRIGO, M. J. (1994), "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar", en: M.J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis.
- VIGOTSKY, L. (1988), "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en: L. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Crítica Grijalbo.
- WALKERDINE, V. (1995), "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana", en: J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- WERTSCH, J. (1993), *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor (original *Voices of the mind. The sociocultural approach to mediated action* (1991), Cambridge, Harvard University Press).
- (1998), *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.