

Ricardo Baquero. Argentina (1959-)
Lic. en Psicopedagogía. Docente.
Investigador. Autor.



En relación a la educabilidad

En cierta forma, y de una manera simplificada pero no carente de profundos y riesgosos efectos, se entiende al parecer a la educabilidad como “capacidad de aprender” portada por los sujetos. Esto es, las evidentes tasas de bajos rendimientos, altas deserciones o repitencia —por no sumar las cifras difíciles de reconstruir de las promociones de alumnos sin los logros básicos previstos— parecen explicarse por la apelación a supuestas condiciones deficitarias que portarían los alumnos.

Como comprenderán los colegas que toman contacto con este fascículo, no se pretende de ninguna manera minimizar ni las duras condiciones de vida de nuestros niños y jóvenes, ni las evidentes e históricas dificultades que presenta muchas veces generar experiencias educativas “exitosas” destinadas a los sectores más castigados. Sólo quiere señalarse un problema central: *es posible y necesario sospechar de esta aparente evidencia del sentido común que pretende encontrar en los mismos alumnos las razones de su fracaso. Hay profundas razones políticas para imponernos esta exigencia de la región y de la época. ¿Cómo nos propondremos una educación emancipatoria si sospechamos de la mera posibilidad de apropiación de aprendizajes básicos por parte de nuestros alumnos? Tenemos también razones teóricas profundas para sospechar de las viejas y toscas herramientas conceptuales que nos llevan al callejón sin salida del supuesto déficit de nuestros alumnos, o sus familias, o sus lenguas, etc. Por último, y tal vez lo más importante, tenemos también, por suerte, el testimonio de muchas experiencias educativas que resultan potentes aun en aquellas condiciones en que el sentido común, cuando no ciertas producciones teóricas, veían un horizonte de inexorabilidad para el destino escolar de los alumnos.*

¿Qué entendemos por **educabilidad**?

En primer término, es importante percibir por qué se juzga grave el hecho de aludir a la supuesta no constitución de un *sujeto educable* al referirse a las razones por las que no suelen lograr aprendizajes satisfactorios los niños y jóvenes, en especial de sectores populares. **La educabilidad no debe equipararse a la “capacidad para aprender”**. En verdad, hay una doble limitación en su formulación habitual en el sentido común. Primero, *la educabilidad, como se sabe, remite a un atributo específico de lo humano, a una nota distintiva que refiere a cierta incompletud de la naturaleza del cachorro humano que precisa de su apropiación de y por parte de una cultura para poder constituirse en sujeto.*

Es decir, mucho más allá de una posibilidad de lograr aprendizajes, refiere al hecho de que en cierta forma *explica un rasgo de humanización crucial*. Como resulta evidente, el aprender no es un

¹ Texto/s fragmentado/s e intervenido/s con fines pedagógico-didácticos.

atributo excluyente del ser humano, a tal punto que podemos valernos de la indagación en psicología animal para inferir o analizar muchos procesos de aprendizaje —más o menos simples, o más o menos complejos— que iluminan, por ejemplo, aspectos comunes o diferentes entre humanos y el resto de las especies². Ahora bien, por lo pronto, *lo propio de lo humano no es esta capacidad de aprender per se, sino, en todo caso, las posibilidades de constituirse en sujeto de una cultura.*

Acerca del fracaso escolar masivo

Una hipótesis persistente: quien fracasa en la escuela porta algún déficit

A falta de una mejor denominación y para entenderse, solemos denominar como fracaso escolar masivo a las altas tasas de repitencia, deserción y bajos rendimientos de los alumnos. Lo poco feliz de la denominación obedece a la misma significación de “fracaso”, pero, por sobre todo, al hecho de que con mucha frecuencia se parta del supuesto de que quien fracasa es el alumno. Como ya es recurrente señalar, y aun cuando la denominación de fracaso siga sin ser la ideal, en todo caso debería advertirse que quien fracasa es la escuela, en tanto no haber podido generar en los alumnos los aprendizajes esperados. El hecho de que persista, no obstante, la idea de que son los alumnos quienes fracasan, obedece a la íntima lógica escolar y al presupuesto de que estamos analizando sobre sus supuestos déficits.

Podemos encontrar, en general, tres tipos de posiciones acerca de las razones atribuidas al fracaso escolar masivo:

Posiciones centradas en el alumno: Las posiciones más clásicas, aunque sumamente vigentes, buscan las razones del fracaso en aspectos que hacen al alumno, sea, como vimos, cuestiones ligadas a su maduración como a su desarrollo psicológico o intelectual. [Los alumnos que no se ajustaban a la propuesta pedagógica y expectativas escolares de rendimiento eran sospechados de portar alguna anomalía. Si el aprendizaje no se produce, la razón de este no aprendizaje debería buscarse en los pliegues internos del sujeto. ... Como se comprenderá, en estas posiciones toma cuerpo inmediato la noción de *déficit*, *retraso* o *desvío*. Son los alumnos los que no se encuentran en condiciones de aprender. *Debe tenerse presente, una vez más, que estamos aludiendo al fracaso escolar masivo. El que afecta a una porción alta y considerable de la población escolar.* Desde esta perspectiva, parece generalizarse a todos aquellos que tienen bajos logros una lógica sólo pertinente, y muchas veces no sin reparos, a los casos no numerosos que ameritan intervenciones clínicas. De este modo, el fracaso escolar masivo es entendido como una sumatoria de fracasos individuales]

Posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno: Muchas veces se centra la explicación supuesta del fracaso escolar masivo en las difíciles condiciones de vida de los niños y jóvenes, generalmente pertenecientes a los sectores populares. [Lo que aparece ahora en relieve al describirse las condiciones que deberían portar los niños para aprender de modo satisfactorio, no siempre es relativo a su maduración o nivel de desarrollo intelectual. Se centra en las condiciones

² La temática se amplía desde la teoría conductista, que veremos dentro del conjunto de “teorías del aprendizaje”.

socio-afectivas o socio-económico-culturales de los niños y jóvenes. De la sospecha por los cerebros hemos pasado a la sospecha por las familias, las culturas, las formas de crianza, de habla, de juego de los sujetos, etc. ... Así, desde esta perspectiva parece entenderse que las condiciones efectivamente portadas por los sujetos de sectores populares o minorías son francamente *deficitarias*. Es probable que esta descripción, en la lógica de esta perspectiva, no sea errada ya que parte de lo que entenderemos y analizaremos luego como una *mirada naturalizada del espacio escolar*]

Posiciones centradas en la relación alumno-escuela: Se trata de posiciones que buscan atrapar el problema en la *interacción* de las características de los alumnos y de las prácticas escolares. [Esta perspectiva advierte sobre el hecho de que no pueden plantearse las razones del fracaso escolar masivo ni su naturaleza haciendo abstracción, como anticipáramos, de la misma naturaleza del espacio escolar. Podemos encontrar dentro de esta perspectiva —como en las otras— matices y énfasis diversos. Como aspecto común podría señalarse que la escuela impone condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea y que la atribución de las razones del fracaso escolar al desajuste de las condiciones que portan buena parte de la población escolar sólo puede hacerse sobre la base de juzgar a estas condiciones escolares como óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas. Pero, compréndase bien las consecuencias de lo que se discute, aun cuando se juzgara a las condiciones del trabajo escolar como por lo pronto irremediables o inmejorables, nada justifica significar como deficitarias a las condiciones que portan los sujetos. Es un problema de consecuencias profundas y de efectos políticos no siempre percibidos. Cuando la acción escolar penetra en el cotidiano de las vidas de los sujetos propone condiciones para aprender francamente opinables en muchos casos y juzga las capacidades de los sujetos o las comunidades de acuerdo a su capacidad de adaptación o ajuste a las condiciones impuestas, puede operar, a sabiendas o no, de un modo violento y autoritario, excluyendo en los hechos en el mismo acto aparente de incluir. Es decir, el aprendizaje escolar no se trataría de la mera adquisición de habilidades o conocimientos descriptos como un proceso psicológico-individual de despliegue de una naturaleza infantil suficiente o adecuadamente estimulada, sino, que el proceso de aprendizaje en el contexto escolar debería ser visto como un potente proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura. Proceso que porta ineludibles conflictos y, como veremos, no puede ser reducido en absoluto a un problema “técnico”, a menos que disimulemos su carácter profundamente político. En tal sentido, la tensa relación a la que asistimos entre expectativas escolares acerca de las condiciones de partida que debieran poseer los niños o jóvenes al ingresar y las que efectivamente poseen debe ser examinado con cuidado]

¿Qué demandas y desafíos plantea el aprendizaje escolar a los alumnos?

Ángel Rivière³, un destacado psicólogo español, escribió hace más de veinte años un bonito artículo llamado: *¿Por qué fracasan tan poco los niños?* (Rivière, 1983). Obviamente quería llamar la atención sobre el hecho de que nos resultara sorprendente que los niños tuvieran dificultades a la hora de aprender en la escuela. De modo nada inocente, como se comprenderá, invitaba a invertir la

³ Psicólogo. Lingüista español. 1949-2000

pregunta y reflexionar, en verdad, sobre el sorprendente hecho de que los niños no “fracasen”, en el sentido habitual del sentido común, con mayor frecuencia. Con ironía planteaba la existencia de una serie de mandamientos implícitos que animaban la lógica escolar.

Como los del Monte Sinaí, los mandamientos cognitivos que la escuela impone implícitamente al niño son diez y pueden resolverse brevemente en esta especie de «tabla de la ley» escolar:

I «Desvincularás gran parte de tu pensamiento de los propósitos e intenciones humanas».

II «Deberás tener una actitud intencional de aprender».

III «Dedicarás selectivamente tu atención a las tareas escolares».

IV «Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria».

V «Deberás desarrollar, emplear y compilar estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información».

VI «Dominarás rápidamente nuevos modos y códigos de representación».

VII «Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos, ampliando sistemáticamente tu memoria semántica».

VIII «Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y/o memoria a corto plazo. cuando lo exijan la tarea y el profesor».

IX «Deberás asimilar realmente los contenidos y generalizar tus esquemas. habilidades y estrategias, no sólo a los que han sido explícitamente enseñados, sino también a otros nuevos».

X «Y, para colmo, deberás parecer un niño interesado y competente».

Los dos mandamientos cognitivos fundamentales con que podrían resumirse todos los demás, son el primero y el décimo, con lo que el asunto suena de este modo: «Desvincularás gran parte de tu pensamiento de los propósitos e intenciones humanas... y, para colmo, deberás parecer un niño interesado y competente».” (Rivière, 1983)

Lo que Rivière estaba enfatizando es una postura frente a la construcción de conocimientos en el contexto escolar que se esfuerza al menos, por remarcar dos aspectos. Por una parte, señala lo que en la discusión psicoeducativa se define como hipótesis de discontinuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y el producido en contextos de enseñanza. En segundo término, la imposibilidad de comprender los aprendizajes escolares haciendo abstracción de los componentes vivenciales y valorativos que ordenan a la experiencia escolar. Desarrollaremos ambos aspectos brevemente.

La hipótesis de discontinuidad entre el desarrollo cognitivo⁴ en contextos cotidianos y escolares (primer aspecto)

La hipótesis de discontinuidad alude al hecho de que para comprender cómo aprende un niño en la escuela no parecen ser suficientes las caracterizaciones abstractas del aprendizaje y desarrollo, ni las que sólo se centran en el desarrollo espontáneo o cotidiano, sino que debería atenderse a la particular demanda de trabajo cognitivo que la escuela impone. Parte de tal trabajo consiste en la revisión de los procesos psicológicos contruidos en contextos de crianza o no escolares, desde el habla a los conceptos cotidianos. La escuela, como señalan los “mandamientos” promueve formas

⁴ Se refiere al desarrollo o evolución de las capacidades intelectuales.

muy idiosincrásicas y sofisticadas de trabajo cognitivo. De allí la sorpresa de Rivière acerca de cómo es que fracasan en verdad tan poco los niños que son enfrentados a contenidos contraintuitivos⁵, forjados en la historia a partir del esforzado trabajo de personas particularmente geniales, haciendo un uso consciente de recursos simbólicos y, como si fuera poco, ¡¡todo eso en una escuela!!

Que, además, nos pide que tengamos apariencia de gente interesada... Esperamos que se comprenda la profundidad de esta ironía a la luz de lo que hemos recorrido acerca de lo idiosincrásico -y en buena medida arbitrario- de la organización escolar.

Los componentes vivenciales y valorativos que ordenan a la experiencia escolar (segundo aspecto)

El segundo aspecto que encontramos en la preocupación de Rivière es el que comentábamos acerca de la imposibilidad, entonces, de reducir la complejidad de la experiencia escolar a un experimento cognitivo desencarnado. Las chances y el sentido que ordenan las construcciones cognitivas están signados por la posibilidad de revisar al primer y último mandamiento. Esto es, cómo hacer que la experiencia escolar logre implicarnos en la sofisticada actividad cognitiva que la hace específica, pero, por otra parte, lo haga como un modo de participar en una experiencia o actividad humana de sentidos apropiados y apropiables. El último mandamiento interpela duramente a lo escolar: ¿será posible que la experiencia escolar sea genuinamente interesante? ¿Lograremos que los alumnos y nosotros como educadores no hagamos la parodia de un interés y logremos implicarnos genuinamente en una experiencia mutua de aprendizaje?

Las demandas de trabajo cognitivo

Algunas de las notas que distinguen a esta demanda cognitiva, según vimos propia de los espacios escolares, son la **descontextualización** y la **artificialidad**. Ambos términos han resultado equívocos o se prestan a interpretaciones diversas. El carácter descontextualizado de los aprendizajes escolares remite, en verdad, al hecho de que la escuela genera un espacio idiosincrásico de trabajo donde se examinan los mismos instrumentos de representación de una manera específica. Descontextualizar en tal sentido alude a extraer un instrumento semiótico⁶ de sus contextos iniciales o habituales de uso y recontextuarlo en otro tan particular como el escolar, donde es tematizado, puesto en cuestión, tornado de instrumento en objeto de la actividad de conocimiento. *Es el caso del análisis del lenguaje promovido por los aprendizajes escolares. El análisis gramatical, por ejemplo, presume haber suspendido las relaciones ordinarias o los efectos pragmáticos de una enunciación, pudiendo analizarse en términos lingüísticos, en tanto “oración”.* El término “descontextualizado” en educación, calificando a un aprendizaje o a una práctica de enseñanza, es usado en verdad de modo crítico, señalándose que el aprendizaje en cuestión “carece de contexto” en el momento en que es transmitido. Si bien la preo-

⁵ Contenidos que no se ajustan al sentido común; contenidos contrarios a lo que parece intuitivamente correcto.

⁶ Que produce “sentido” en un contexto.

cupación que connota esta expresión es comprensible, suele enunciarse desde un supuesto algo opinable y es la aparente paradoja en que nos deja una posición que insista en que el aprendizaje escolar, es decir la propia escuela, debería más que ajustarse o vincularse al cotidiano de los alumnos donde los aprendizajes se tornarían significativos –como reclamaba Rivière– disimular o eliminar sus rasgos específicos asimilándose a las prácticas extraescolares. Esto está estrechamente relacionado con el segundo aspecto señalado como propio de lo escolar: su artificialidad. Tales advertencias, aunque atendibles a la hora de diseñar estrategias de enseñanza eficaces y atractivas parecen no reconocer que la existencia diferenciada de un espacio formativo como el escolar, reclama ciertas características específicas para la regulación de sus prácticas. De lo contrario no se justificaría su existencia.

Como anticipábamos, la “artificialidad” es señalada como un rasgo particular del aprendizaje escolar. Como en el caso de la descontextualización es bueno discriminar, por una parte, la crítica a ciertas prácticas educativas poco atentas a advertir la vinculación posible o necesaria de los aprendizajes con las actividades extra-muros de, por otra parte, la pretensión de generar una suerte de entorno “natural” –es decir, no artificial- para aprender. *Por lo que llevamos visto, las prácticas educativas escolares no son naturales en el sentido de que son prácticas culturales, histórica y políticamente definidas, que impulsan o promueven ciertas formas de desarrollo subjetivo. En tal sentido, son inevitablemente “artificiales” pues no constituyen entornos “naturales” para aprender.*

El término es poco feliz, pero lo que importa aquí es advertir que, tras nuestro afán de generar prácticas de enseñanza especialmente atentas a los saberes previos de los alumnos, a guardar fluidas relaciones con las prácticas extraescolares, etc. no debe pasarnos inadvertido que siempre se tratará de prácticas culturales específicas que producen ruptura con el desarrollo cotidiano. Deberíamos revisar nuestra naturalizada expectativa de armonía entre el desarrollo de los sujetos y la forma escolar de producir conocimientos.

El espacio escolar es inevitablemente un espacio que promueve formas de desarrollo y aprendizaje idiosincrásicas que plantean rupturas con el cotidiano de los alumnos y propone reglas de trabajo diferentes de las de otras prácticas extramuros. Es decir, el espacio escolar es un espacio culturalmente producido con esos fines específicos.

En función de todo lo visto, estamos ya en condiciones de afirmar que las prácticas escolares plantean a los sujetos la necesidad de responder a una alta demanda de trabajo cognitivo (intelectual), y ello implica reconocer también, que algunas funciones psicológicas⁷ se desarrollan participando de las situaciones de aprendizaje que la propia escuela ofrece.

Un cambio de mirada: correr el foco del individuo a la situación

Hemos revisado ya cuestiones ligadas al aprendizaje escolar y su especificidad. Hemos referido a distintas formas de concebir el aprender y el “no aprender” en la escuela. ¿Podremos ahora pensar y procurar otras formas de analizar y entender las situaciones de conocimiento en las aulas?

⁷ Funciones psicológicas básicas o elementales: atención, percepción, memoria. Funciones psicológicas superiores: lenguaje, pensamiento, aprendizaje (aquellas que permitan la incorporación del sujeto a la/s cultura/s y viceversa)

Anticipamos ya que, en verdad, **el problema de la *educabilidad* se dirime, en última instancia, en la perspectiva teórica que se sostenga a propósito de la explicación del desarrollo humano.**

Apartado: proponemos el ejemplo de una teoría del desarrollo humano, que se basa en explicar cómo evoluciona la inteligencia desde el nacimiento hasta la adolescencia. En este caso, revisaremos algunas líneas de la teoría propuesta por **Jean Piaget** (Epistemólogo Suizo 1896-1980).



7

Piaget explica el desarrollo cognoscitivo (o de la inteligencia humana) a través de los estudios que realiza con niños/as entre las edades señaladas. Básicamente intenta explicar cómo evoluciona la inteligencia y, a partir de eso, cómo se construyen los conocimientos. En el cuadro que sigue, se muestran cuatro estadios señalados por el autor. Sin embargo, su teoría es mucho más compleja, cada estadio es dividido a su vez en sub-estadios. A los efectos del estudio de esta materia, sólo nos interesa advertir el hecho de que varios pensadores han explicado, de modos diversos, cómo evoluciona la inteligencia humana, cómo aprenden los/as sujetos que aprenden, entre otras cuestiones.

Lxs sujetos que nos convocan en este espacio, son lxs adolescentes y jóvenes, ubicados al final de la teoría piagetiana, aquellos que han logrado llegar al estadio más alto en la evolución de la inteligencia. La inteligencia abstracta o formal, es aquella que permite a lxs sujetos de la educación (en este caso pensamos en sujetos escolarizados) alcanzar las formas más refinadas de las funciones psicológicas superiores. A partir de la adolescencia, lxs sujetos logran hipotetizar sobre situaciones diversas, dando lugar al pensamiento complejo.

Cabe señalar que no desarrollaremos en este espacio la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, sólo la presentamos, a modo de ejemplo, para luego abordar el concepto de aprendizaje situado.

Etapas o estadios del desarrollo cognitivo

Etapas sensorio-motriz (de 0 a 2 años aproximadamente)

Esta etapa se define por la interacción física con el entorno. El desarrollo cognitivo, en este momento, se articula a través de un juego que es experimental y que se puede asociar también a ciertas experiencias que surgen de la interacción con personas u objetos. En esta etapa, según el psicólogo, los bebés están en una etapa sensorio-motora y juegan para satisfacer sus necesidades mediante transacciones entre ellos mismos y el entorno, hecho que se relaciona con lo que él llamó un “comportamiento egocéntrico”, es decir, aquel que está centrado en sí mismo y no en la perspectiva del otro.

Etapas pre-operacional (de 2 a 7 años aproximadamente)

En esta etapa, los niños empiezan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, son capaces de actuar y hacer juegos de rol. A pesar de este cambio, el egocentrismo sigue de

alguna manera presente y por esto, hay dificultades a la hora de acceder a pensamiento o reflexiones más abstractas. En esta etapa, los niños aún no puede realizar operaciones mentales complejas, tal como lo hace un adulto, por eso, Piaget también habla de lo que se conoce como “pensamiento mágico” que surge de asociaciones simples y arbitrarias que el niño hace cuando intenta entender cómo funciona el mundo. Trabajamos con el concepto de irreversibilidad del pensamiento.

Etapas de las operaciones concretas (de 7 a 12 años aproximadamente)

En esta etapa, los niños empiezan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, pero para lograrlo necesitan situaciones concretas y no abstractas. También pueden categorizar aspectos de la realidad de una forma mucho más compleja. Otro punto esencial es que el pensamiento deja de ser tan egocéntrico. Una señal clara de esta etapa es cuando los niños pueden darse cuenta, por ejemplo, de que la cantidad de líquido en un recipiente no depende de la forma que adquiere, pues éste conserva su volumen. Trabajamos con la noción de reversibilidad del pensamiento.

Etapas de operaciones formales o abstractas (desde los 12 años hasta la vida adulta)

En este período los niños ganan la capacidad para utilizar una lógica que les permite llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos. En otras palabras, a partir de este momento, pueden “pensar sobre pensar”, y eso quiere decir que pueden analizar y manipular deliberadamente esquemas de pensamiento. También pueden utilizar el razonamiento hipotético deductivo.

Aunque se habla de edades en las etapas de desarrollo de Piaget, no hay límites fijos y estas edades sirven como referencia de las fases de transición entre una etapa y otra. Por eso, para Piaget es posible encontrar casos de desarrollo diferentes, en los cuales los niños tardan en pasar a la siguiente fase o llegan temprano a éstas.

Su teoría es mucho más compleja y se extiende más allá de la síntesis de sus cuatro etapas, pero lo más importante es entender que su trabajo ha sido una pieza fundacional de la Psicología del Desarrollo y sin duda ha tenido una gran influencia, especialmente en psicólogos y pedagogos. En la actualidad, el trabajo del científico suizo ha servido como base para impulsar investigaciones más actualizadas sobre la forma como los niños crecen, se desarrollan y aprenden, y esto da cuenta del impacto de su aporte al entendimiento del desarrollo cognitivo infantil.

Dado que el título anterior indica “correr el foco del individuo a la situación”, presentamos al siguiente pensador.

Lev Vigotsky. Psicólogo ruso (1896-1934)

Creador de la teoría socio cultural. Él entiende que los niños desarrollan su inteligencia en función de las relaciones con otros, en un contexto socio-histórico-cultural que así lo permite.

Con el ascenso de los **enfoques socioculturales** del desarrollo, que poseen un relativo punto de partida en los trabajos de Vigotsky, se produjo un



profundo cambio de metáforas en la explicación del desarrollo y en la comprensión del lugar de las prácticas educativas. Parte de este nuevo juego de metáforas se debió al sustantivo cambio en las unidades de análisis que **desplazaron la mirada del individuo a la situación en la que este está implicado**. Situación que explica su propia constitución como sujeto y su posición particular en un sistema de relaciones socialmente definido.

Los diferentes enfoques socioculturales son relativamente coincidentes en cuanto a la necesidad de considerar, al menos, ciertos elementos ineludibles para poder comprender los procesos de constitución y desarrollo subjetivo. De tal modo, podríamos decir que, en línea con parte de los desarrollos vigotskianos, **la actividad intersubjetiva mediada semióticamente⁸ aparece como un núcleo central en la explicación del desarrollo**. *Esto es, según los enfoques socioculturales no puede plantearse la constitución de un sujeto humano más que sobre la base de la participación del cachorro humano en situaciones sociales, en la relación con otros mediada por el lenguaje. Será este proceso de apropiación mutua del individuo y la cultura el que producirá un sujeto con su singularidad*. En tal sentido, aunque parezca difícil de intuir para la perspectiva clásica tan enraizada en nuestro sentido común, la actividad intersubjetiva es primera y explica la posibilidad de constitución de un sujeto. Dicho en otros términos, **la actividad intersubjetiva mediada semióticamente es un precursor genético del funcionamiento subjetivo**.

Lo complejo a concebir, en esta perspectiva, es la tensión irreductible de los procesos sociales y subjetivos en el funcionamiento psicológico. Esto es, los procesos subjetivos, y el aprendizaje mismo, no pueden explicarse por fuera de la actividad intersubjetiva mediada semióticamente que le dio origen. ***El proceso de interiorización, es decir, la reconstrucción interna de las operaciones psicológicas intersubjetivas, resultan procesos idiosincrásicos y singulares del sujeto, imposibles de ser explicados por fuera de las situaciones en las que participa***. Son procesos de borde, que jaquean una formulación inadecuada de unidades de análisis como el clásico planteo del individuo como centro de las miradas y explicaciones. En verdad, esta cuestión, remite a una profunda crítica filosófica a la concepción moderna de sujeto y, en el plano de la explicación psicológica, a una superación de la filosofía de la escisión que dicotomiza los planos individual y social, natural y cultural, externo e interno, generando enormes dificultades para entender el desarrollo (Castorina y Baquero, 2005).

Compréndase que lo que venimos exponiendo resulta central a la hora de explicar e intervenir sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje, sobre todo aquellos situados en el espacio escolar. Si el individuo es nuestra unidad privilegiada de análisis, todas nuestras intervenciones se limitan por una parte a: diagnosticar el estado de su “esencia educable”, la medición de sus capacidades, su “grado” de desarrollo según la concepción evolutiva, etc. Por otra, a ofrecer “estímulos” o condiciones externas adecuadas a los efectos de que pueda desarrollar su “esencia” o compensar sus supuestos déficits. Como hemos señalado con anterioridad, estas posiciones atienden a las condiciones sociales en tanto pertinentes al problema del desarrollo o el aprendizaje, más las conciben como aspectos externos, *incidentes* sobre un proceso que se lo considera propio del individuo y su psiquismo. En cambio, cuando es **la situación** la que queda en el centro de la escena, como eje de las lecturas y los análisis, y son retomadas aquellas metáforas que resaltan la imposibilidad de escindir al sujeto de su

⁸ Actividad entre sujetos, poseedora de sentido.

entorno, se entiende que **los procesos de desarrollo y aprendizaje son procesos sociales e individuales, a la vez**. Y las posibilidades de desarrollo o aprendizaje de un sujeto son sólo explicables por la naturaleza de los vínculos intersubjetivos de que participa y el tipo y modo de uso de los instrumentos semióticos emplazados en la situación.

De tal modo, la escuela, con sus particulares formas de relaciones sociales, interacciones asimétricas, prácticas de evaluación y clasificación de los alumnos, uso de instrumentos simbólicos específicos y sofisticados –como la escritura o los sistemas notacionales matemáticos– no constituye una condición *externa* de los procesos de aprendizaje de un individuo. Resulta una práctica cultural, una actividad intersubjetiva capaz o no de producir desarrollo en los sujetos que participan en ella.

“La educabilidad aquí, si se comprende, deja de ser tanto un atributo personal y, aunque parezca extraño, parece más acertado concebirla como una propiedad de las situaciones educativas. Situaciones que son capaces o no de producir desarrollo, habida cuenta de las características singulares de los sujetos”.

Aunque el ejemplo es riesgoso y relativamente común, resulta didáctico. Un sujeto ciego previo a la invención del Braille era considerado naturalmente *ineducable* a los efectos de su acceso a la escritura. Cuando otros sujetos de la comunidad generaron un instrumento semiótico alternativo que no privilegiara el soporte visual, como fue el caso del Braille, el sujeto, curiosamente, se torna educable en aquellas situaciones que lo poseen, lo usan adecuadamente y le permiten acceder a él. Nada ha variado en la naturaleza, si se quiere *biológica*, del sujeto ciego, pero ha variado, sin duda, su naturaleza social, su posición subjetiva, las posibilidades de participar en prácticas culturales que le parecían, recordémoslo, *naturalmente*, vedadas. No han variado sus atributos individuales sino las propiedades situacionales y es la situación la que permitió que se produjera desarrollo.

¡No quisiera derivarse de aquí la patética conclusión de la necesidad de inventar un Braille para la pobreza! Pero sí es necesario extraer una conclusión válida: ***es sospechosa la explicación del no aprender que ubica a la pobreza como una propiedad esencial de los sujetos, como un supuesto déficit de los individuos, como si se pudiera delimitar una “condición deficitaria” por fuera del mapa, al fin político, que traza el espacio educativo con las condiciones que juzga normales o “comunes”.***

Participación y apropiación: dos conceptos claves para entender cómo aprendemos en la escuela

Continuemos con el desafío que nos abren las perspectivas socioculturales en tanto nuevas miradas para reflexionar sobre el aprendizaje y las formas en que nos vinculamos con el conocimiento en la escuela. **Amplíemos nuestros análisis a la situación escolar en la que el sujeto educativo se ve involucrado**. A la hora de buscar mecanismos que expliquen cómo se produce el desarrollo y el aprendizaje en dichas situaciones, los enfoques contemporáneos buscan la metáfora o el concepto más feliz. Con cierta razón Bárbara Rogoff⁹ ha señalado las limitaciones o connotaciones riesgosas que, a la luz

⁹ Psicóloga, educadora estadounidense. (1950-)

de lo que llevamos discutido, poseen varios de los términos o conceptos más usados. Propondrá que debe pensarse formas alternativas a las metáforas de la *adquisición* y la *internalización*. Plantea que ambas no terminan de superar un enfoque dicotómico entre sujeto y situación, entre el plano externo y el interno.

La metáfora usual del desarrollo como “adquisición” de saberes, prácticas, etc. –más común en las posiciones “constructivistas” clásicas o de inspiración piagetiana- resulta, a su juicio, de un énfasis exagerado en la actividad de los sujetos, como si el aprendizaje o el desarrollo pudieran hacer casi abstracción de las situaciones particulares que lo traccionan o lo animan. La situación operaría como una suerte de condición externa. En el caso de la metáfora de la “interiorización” –más frecuente en los modelos cognitivos y, particularmente, como vimos, en las perspectivas de cuño vigotskiano- ocurre algo inverso. El riesgo aquí estaría en promover una mirada que concibiera al desarrollo como un proceso de transferencia de paquetes de conocimiento preelaborados por la cultura. Lo común en ambas posiciones sería un planteo dicotómico entre lo individual y lo social, lo interno y lo externo, sólo que privilegiando un énfasis en aspectos diferentes. Vale aclarar que probablemente en la obra piagetiana y vigotskiana y sobre todo en sus desarrollos sutiles sobre los aspectos interaccionistas de sus modelos explicativos, esta cuestión estuviera, si no saldada, problematizada. Pero es pertinente la observación de Rogoff, sobre todo, por las resignificaciones y usos habituales de los modelos teóricos, más allá de su obra original y la discusión sobre su interpretación.

Rogoff plantea que le parece más adecuada la metáfora de la *apropiación*. Los sujetos se desarrollan y aprenden por participar en las prácticas culturales en las que se produce un proceso de apropiación recíproca, aunque no necesariamente simétrico, entre sujeto y cultura. Este proceso es a la vez de naturaleza subjetiva y social. Ahora bien, la metáfora de la participación debe ser comprendida en su complejidad. Participar no significa sólo “tomar parte” en una situación o evento, en el sentido habitual al que referimos cuando hablamos de sujetos “más o menos participativos”. Participar significa aquí algo más fundante, participar se concibe como ser parte de la situación que se habita. Esto permite comprender, cómo en el caso de nuestro sujeto ciego -que accede a una actividad y situación donde el Braille y su uso forman parte de sus componentes- ser parte de la situación produjo en él una variación significativa de su forma de participar en ella y en la comunidad de lectores y escritores.

El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos pueden entenderse como variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados. El desarrollo se pondera como acceso a modos de comprensión y a formas de participación diferentes y novedosas.

BAQUERO, Ricardo. (2006). Sujetos y aprendizaje. Publicación desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, coordinado por el M.E.C.yT. de la República Argentina y financiado por la O.E.A.(Fragmentos)

Varios.