

Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis

Subjective development, educational practices and school practices. Sociocultural approaches as an analytical tool

Ricardo Baquero¹

RESUMEN

En el presente artículo se intentará desarrollar una serie de inquietudes teóricas y con implicancias prácticas tanto para la intervención como para la indagación psicoeducativas, analizando el clásico y revisitado problema de las relaciones entre desarrollo psicológico y prácticas educativas, intentando abordar las prácticas escolares de tipo moderno en su especificidad. Se enfatizará sobre el riesgo de posiciones reduccionistas en los abordajes psicoeducativos y el papel de interés que pueden aportar las tesis de los Enfoques socioculturales así como las revisitadas categorías de vivencia (*perezhivanie*) y situación social de desarrollo de la obra vigotskiana en la revisión de la agenda psicoeducativa. Se insistirá, a su vez, sobre caracterizaciones presentes dentro de los Enfoques Socio Culturales acerca de las prácticas de escolarización y el tratamiento más o menos específico que dan a sus componentes y efectos. Tales cuestiones se desprenden de discusiones y reflexiones producto del desarrollo de algunos proyectos de investigación sobre experiencias pedagógicas en escuelas públicas en el nivel medio de enseñanza en el AMBA (Área Metropolitana Buenos Aires) de Argentina.

ABSTRACT

The present article aims to develop a series of theoretical and practical concerns with practical implications for both intervention and psychoeducational inquiry, analyzing the classical and revisited problem of the relations between psychological development and educational practices, and trying to address modern school practices in their specificity. Emphasis will be placed on the risk of reductionist positions in psychoeducational approaches as well as on the contributions of sociocultural approaches and on the categories of *experience (perezhivanie)* and *social situation of development* present in the vigotskian work. It will also focus on the characterization provided within sociocultural approaches of practices of schooling and the more or less specific treatment given to its components and effects. Such issues arise from discussions and reflections carried out within a series of research projects on educational experiences in secondary public schools in the AMBA (Buenos Aires Metropolitan Area) of Argentina.

Keywords: Psychological development. Schooling. Socio-Cultural Approaches. Experience.

¹ Profesor de Psicología Educacional en la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Buenos Aires. Es docente de diversos posgrados y Maestrías en Argentina y la región. Autor de diversas publicaciones en educación y Psicología Educacional. Dirige actualmente el Programa de Investigación *Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas* y es Investigador Responsable del Proyecto PICT 2194E1293/12 “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”, radicado en la UNQ, Argentina. *E-mail:* rjbaquero@gmail.com

Palabras clave: Desarrollo Psicológico. Escolarización. Enfoques Socio-Culturales. Vivencia.

1 Introducción

Marc Augé (2015) ha planteado, para el caso particular de las ciencias humanas, la dificultad, cuando no la imposibilidad y, si se quiere, la no “deseabilidad” de separar “estado de la cuestión”, del campo de la disciplina y “cuadro de situación”, de donde emergen los problemas, marcos teóricos, objetos dibujados, a su vez, por ellas. De tal forma, sentimos la necesidad de visitar nuestra agenda de problemas psicoeducativos bajo el prisma de ciertos problemas de época. Aunque desde ya, no sean un mero reflejo de ellos, sucede que, en verdad, como seguirá argumentando Augé, el estado de la cuestión, nuestro estado el arte, los objetos elegidos como emergentes o urgencias que se imponen, hacen parte del cuadro de situación, del propio cuadro de época (AUGÉ, 2015; BAQUERO, 2016).

Pongamos por caso, las preocupaciones recurrentes e instaladas en cuestiones como la suerte de “epidemia” de supuestos déficits atencionales o síndromes hiperkinéticos. Seguramente su exagerado diagnóstico deriva, en buena medida, de complejas relaciones entre ciertas perspectivas dominantes sobre la medicalización de los sujetos, sobre los propios niños, las prácticas de crianza, educativas y pediátricas, cuando no de la influencia más o menos manifiesta de los intereses de los laboratorios medicinales, componiendo, al fin, un entramado en donde es realmente difícil distinguir una inquietud epocal escindida de la producción psicológica o psicoeducativa en sentido amplio. Tanto trabajos académicos como de divulgación hacen parte de una suerte de preocupación instalada sobre la supuesta epidemia y ofrecen, por lo general, pseudoexplicaciones reductivas acerca de la situación de los sujetos.

Los Enfoques Socioculturales (en adelante ESC), en algunos de sus desarrollos más sutiles, pueden ofrecer herramientas alternativas a las

concepciones dominantes que suelen hacer *pivot* sobre ciertas cuestiones recurrentes que se juzgan necesitadas de examen. Entre ellas, como hemos desarrollado en otros sitios, se destacan las relativas a las consecuencias de la caída de ciertos Mitos del pensamiento moderno, como el Mito del Individuo (cf. BENASAYAG, 2013) y el mito del Progreso Teleológico (cf. AUGÉ, 2014, 2015; ABELÉS, 2008), progreso basado, fundamentalmente, en una racionalidad científico-técnica. Tal progreso delinea una suerte de desarrollo, sea de los pueblos como de los sujetos, de curso único y final conocible de antemano, es decir, delinea cierta teleología.

Aunque estos problemas de época, de caídas de Mitos que estructuraron – y aún estructuran – buena parte de nuestro pensamiento y concepciones, parecen algo alejados de nuestros problemas de agenda, es decir, de parte de nuestro “estado de la cuestión”, portan consecuencias de importancia para su revisión. Por ejemplo, en los abordajes específicamente psicoeducativos Chaiklin y Hedegaard (2009) han planteado cómo los enfoques socioculturales confrontan con la idea de un desarrollo natural, normal de curso teleológico, tanto en el plano biológico como histórico. Un punto en el que Matusov (2008), sin embargo, encuentra divergencias en la propia “comunidad vigotskiana”. Lleva esto, según los autores, a la necesidad de distinguir perspectivas diversas acerca de las prácticas educativas, de modo de poder atrapar la especificidad que guarda la relación entre el desarrollo subjetivo y tales prácticas. Cómo encontrar un punto de no reducción de los procesos de desarrollo a sola influencia educativa o viceversa. Si se quiere, siguiendo el análisis de Pedersen y Bang (2015), a propósito del lugar y papel de los estándares, los procesos de subjetivación no pueden escindirse de cierto poder performativo de las prácticas instituidas subjetivantes y creadoras de estándares de los cuáles apropiarse, recrearlos o rechazarlos. De modo que la puesta en jaque de un principio naturalizado de desarrollo de curso natural y teleológico y la apertura al complejo sistema de relaciones que se establecen entre sujeto y situación, particularmente las educativas, abre o recrea nuevos problemas de la agenda psicoeducativa, como, nada menos, la *dirección* que tomen los procesos de desarrollo humano y la

definición de *unidades de análisis*. En los apartados siguientes intentaremos tanto ampliar, como precisar estos problemas.

2 El mito del individuo y las unidades de análisis

La necesidad de ponderar las relaciones entre sujetos y situaciones como una unidad, es decir, con propiedades sistémicas y presuponiendo un carácter irreductible de las propiedades del sistema y de sus componentes, lleva a colocar en un primer plano el problema de las *unidades de análisis* para comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos. El tema de las unidades de análisis se instala, por tanto, como determinante a los efectos de tomar decisiones teóricas y prácticas de importancia. Para la explicación psicológica o psicoeducativa clásica, tal unidad, precisamente, la constituía el propio individuo, entendido como indiviso y escindible tanto del entorno natural como cultural. De modo que, como anticipáramos, la caída el Mito del Individuo resulta una de las condiciones de época que trae consecuencias de importancia para la revisión de nuestra agenda psicoeducativa.

Como se sabe, la definición de unidades de análisis alternativas a la figura clásica del individuo permite evitar dos tipos de reduccionismos habituales en nuestros abordajes psicoeducativos. Por una parte, la reducción de la explicación *al* individuo y sus características psicológicas tomando al sujeto como una suerte de sustancia con atributos medibles y, a su vez, escindibles. Esto último puede configurar, precisamente, otro tipo de reducción, esta vez *del* individuo. Nuestro abordaje de los individuos suele reducir la multiplicidad que expresa una subjetividad en su complejidad (BENASAYAG, 2013; PEDERSEN y BANG, 2015) muchas veces a través de prácticas de etiquetamiento que unidimensionalizan sujetos y problemas. Parece ser un abordaje frecuente aún en las pseudoexplicaciones del fracaso escolar masivo y las tristes discusiones en torno a la categoría de educabilidad (BAQUERO, 2013).

Parece haber un acuerdo dentro de los ESC en esta necesidad de ponderar unidades de análisis que trasciendan al sujeto, a título individual, y que capturen

la complejidad y multiplicidad tanto de las situaciones como, si se quiere, del propio plano intrasubjetivo. Resulta interesante notar que la manera de abordar, precisamente, la relación de los sujetos con las prácticas educativas, especialmente las de tipo escolar moderno, supone una mirada más amplia o más reductiva tanto del desarrollo subjetivo como de las prácticas educativas. En tal sentido, el giro que han tomado varias perspectivas de cuño vigotskiano recuperando las categorías de *vivencia* (*perezhivanie*) y de *situación social de desarrollo*, muestra los diversos modos en que puede expandirse y refinarse el análisis de las relaciones entre procesos de desarrollo y prácticas educativas recuperando una visión no reduccionista.

En la obra vigotskiana, como sabemos, se planteó expresamente el tema de las unidades de análisis en la explicación psicológica, entendiendo a la unidad como lo opuesto a un mero agregado de factores (VIGOTSKY, 1931). Esto es, como mencionamos, las unidades se comportan “como unidades”, es decir, con propiedades sistémicas en sentido amplio, que explican su carácter orgánico, su posibilidad de capturar la “unidad viva de los procesos psicológicos”. Esto colocaba un límite de interés a los abordajes exageradamente analíticos incapaces de recomponer, precisamente, la unidad compleja de los fenómenos abordados.

La propuesta de Vigotsky (1932) de entender a la “vivencia” como la unidad de análisis del abordaje de la personalidad del sujeto implicaba, precisamente, la no escisión de los componentes intelectuales/cognitivos de los afectivo/emocionales. Si concibiéramos a la vivencia como “experiencia atribuida de sentido” (VAN DER VEER, 2001) queda clara la íntima relación entre los componentes objetivos y subjetivos, como cognitivos y afectivos que porta. Ante una misma situación “objetiva”, los modos de vivenciarla serán muy diferentes de acuerdo al conocimiento y representación que el sujeto posea de los componentes situacionales. Esto sumado a la historia afectiva cargada en tales componentes o que emerja de la situación misma. La vivencia será siempre, como el sentido de las palabras, singular, aun siendo suscitados por componentes o configuraciones situacionales.

Por ejemplo, Bang (2009), en una interesante recuperación de la tradición de la obra de Gibson y su noción de *affordance*, pero entrelazada con los supuestos de la teoría de la actividad de los ESC, ha propuesto la noción de *escenarios o configuraciones de actividad (activity settings)*, como unidad de análisis para comprender las relaciones generales entre prácticas sociales y procesos de desarrollo y constitución subjetiva, pudiendo, desde ya, las prácticas educativas ser susceptibles de ser analizadas bajo ese constructo. Bang (2009) entiende que la noción de escenarios de actividad y sus componentes, permite operacionalizar en cierta forma su análisis y llevar a cabo luego un método interpretativo atento a los agenciamientos específicos que se produzcan. De tal forma, tales escenarios pueden ser entendidos como modos de concreción, de configuraciones particulares que poseerán los entornos humanos. Entornos que, se entiende, poseerán siempre *artefactos, otros sociales y self*, modos de constitución de sí mismo, procesos de apropiación e identificación. El objetivo de su propuesta de abordaje apuesta al estudio de las potencialidades que ofrecen los escenarios de actividad, de cara al futuro, más que a una reconstrucción de los procesos microgenéticos pasados que den cuenta del estado de situación presente.

Traemos el ejemplo del abordaje de Bang, porque propone un análisis refinado de lo que entenderá como modos específicos de apropiación de los componentes de las experiencias educativas, incluso escolares, atendiendo, como veíamos a propósito de la categoría de vivencia, a las diversas historias subjetivas con relación a dichos componentes. En cierta forma, bajo el desarrollo de una versión renovada de las *affordances* de Gibson, más atenta, según la autora, a los aspectos sociales. De tal modo, los componentes de los escenarios de actividad, como los artefactos y los otros sociales se presentan de modos específicos con una regulación y materialidad “externa”, pero que se configurarán como “apropiables” de acuerdo, a su vez, a las historias y posibilidades múltiples de significación subjetivas, incluidas las percepciones sobre sí mismo y posiciones posibles a ocupar en el juego recíproco de relaciones.

3 Prácticas educativas. Prácticas escolares

Lo descripto hasta aquí guarda un grado de generalidad deliberado, entendiendo que se intenta capturar las relaciones entre actividades culturales o la configuración específica de sus escenarios y los procesos de desarrollo y constitución subjetiva. Ahora bien, las configuraciones específicas que pueden guardar tales escenarios de actividad pueden definirlos como prácticas educativas, en términos generales, o *escolares* en un sentido específico. Creemos de suma importancia la necesidad de distinguir entre prácticas educativas en general y aquellas entendidas como prácticas escolares modernas, precisamente por las marcas específicas que traerán tanto a los procesos de construcción de conocimiento como a la producción de posiciones subjetivas. Un tema que juzgamos no siempre tratado con suficiente atención aún dentro de los ESC.

Chaiklin y Hedegaard (2009) han propuesto, como anticipamos, la posibilidad de analizar a las prácticas educativas en sentido amplio, como prácticas sociales lo que implica que poseen un rol de importancia en la explicación del desarrollo toda vez que el desarrollo de los sujetos se da por su participación, precisamente, en ellas. En verdad, proponen tres posibles perspectivas acerca de lo educativo. Una primera que denominan analítica que lleva a los autores a distinguir previsiblemente entre los usos del término “educación” para referirse tanto al proceso como al producto de la actividad educativa. En esta perspectiva subrayan la importancia de advertir que la mirada de la educación como “producto” admite, a su vez, un abordaje *retrospectivo* –una suerte de reconstrucción acerca de los procesos que llevaron al producto– como uno *prospectivo*. Nos importa destacar que el abordaje prospectivo reconoce un componente normativo ineludible toda vez que define metas o formas deseables para el desarrollo de los sujetos.

Proponen luego distinguir entre una perspectiva que analiza lo educativo como “práctica social” (*societal practice*), -o como una dentro de las prácticas sociales-, a secas, y otra perspectiva que la analiza como *práctica social “concreta”*. Con respecto a las primeras, obviamente, podemos concebir una gran diversidad de prácticas sociales, con efectos o propósitos educativos no

necesariamente organizadas a la manera del sistema escolar, como el caso, ponen como ejemplo, de las prácticas de crianza familiares, o las que se dan en instituciones religiosas, clubes o aún, escuelas de música. Siguiendo con la idea de la educación como práctica social en sentido amplio, refieren a tres aspectos interrelacionados que definen la práctica educativa en las sociedades *escolarizadas*, esto es, en las que la forma predominante de organizar las prácticas educativas es a través de la escolarización formal. Estos aspectos son los *intereses sociales* –sean, en general, deliberadamente enunciados desde el ámbito estatal, pero también con una concebible influencia de la sociedad civil- la *escolarización* y, en tercer lugar, la *instrucción*. Entienden que la interdependencia no se expresa en un juego lineal de medios fines ya que es claro que no siempre las prácticas de escolarización e instruccionales van en línea con los intereses proclamados. Cada componente o aspecto, a juicio de los autores, opera como un condicionante de los otros y se trataría de una manera de aproximarse, entonces, a los modos de concreción de las relaciones entre prácticas educativas y desarrollo que se recuerda es el problema de partida.

Precisamente, la tercera perspectiva, la de la educación como *práctica social concreta*, está llamada a analizar estas formas de concreción particular. Aquí los autores, en verdad, sitúan a la modalidad de prácticas de escolarización formales, destacando ahora que en estos casos aparece como un elemento central a ponderar las tensiones que entienden se expresan en la enunciación de intereses sociales desde los ámbitos oficiales o, algo más indirectamente, desde la sociedad civil, que pueden aparecer expresados en la documentación o legislación oficial. Los autores entienden que existe entonces una tensión entre tres visiones o perspectivas acerca de lo educativo presentes en este discurso oficial: la visión nacional estatal; la perspectiva personal centrada en auxiliar a los sujetos a desarrollar habilidades, valores, conocimientos valorados socialmente y, en tercer término, la que denominan una perspectiva socio-política centrada en la creencia en la posibilidad, que portarían las prácticas educativas, de equilibrar o compensar las desigualdades sociales (CHAILKLIN y HEDEGAARD, 2009).

Si se nos permite, hasta aquí, parece haber un tratamiento si bien amplio, justamente poco preciso en abordar dos cuestiones que juzgamos centrales y que aparecerán, en los hechos en el tratamiento que seguirán dando los autores a su propuesta de una práctica de enseñanza y de aprendizaje “radical y local” (HEDEGAARD y CHAIKLIN, 2005; CHAIKLIN y HEDEGAARD, 2009). Aparece poco precisada la que podríamos denominar forma escolar moderna, es decir, las características y efectos de las prácticas de escolarización masiva como se desplegaron en la modernidad (BAQUERO, DICKER y FRIGERIO, 2007). Y esto, trae consigo, una problematización que juzgamos no suficiente de la naturaleza política de las prácticas pedagógicas, más allá del análisis macropolítico como el de los intereses expresados o portados, como vimos, en la legislación o políticas oficiales. La idea que pretendemos sostener es que las prácticas de escolarización modernas además de ser analizables en un nivel macropolítico, reclaman un análisis en un nivel micropolítico, capilar, desde ya no escindidos. Esto permitiría problematizar el supuesto de que las intervenciones psicoeducativas, o nuestro norte en la indagación, debiera ser sólo el despliegue de oportunos medios o estrategias para el logro de las metas declamadas explícitamente en el nivel macropolítico. Es decir, sin advertirlo, se soslayan los abundantes e inevitables conflictos no sólo entre los niveles macro y micro, o entre políticas declamadas y prácticas efectivas, sino en la misma pluralidad de proyectos y prácticas educativas en juego que ejercen sintonía o resistencia a las prácticas dominantes. Podemos sospechar con Packer (2000) que las prácticas escolares producen formas subjetivas específicas, poseen una lógica e inercia que puede reconstruirse, desde ya, con una lógica histórica, pero que requiere, como señalábamos al inicio, de una consideración de las cuestiones de época. Esto es, tanto de las del momento histórico de su constitución y expansión como de los sentidos o pobreza de sentidos que pueden cobrar en la actualidad.

El análisis de experiencias escolares con objetivos inclusivos, sobre todo con respecto a la población más “vulnerable” en términos sociales, nos ha mostrado una vez más la necesidad de atender a las diferencias e interacciones entre lo que podríamos llamar modos de enseñanza y procesos de aprendizaje

cognitivamente significativos, por una parte, y, por otra, el sentido social y vivencial que puede guardar -o no- una experiencia de escolarización bajo el formato actual (sugestivamente muy similar al originario). Ciertamente, en línea con los autores citados, sin duda es preciso, a su vez, discriminar en las experiencias promovidas, por ejemplo, desde esferas político/estatales entre sus niveles generales de formulación, los intereses sociales encarnados en la documentación e implementación y las formas efectivas de concreción o agenciamiento en las prácticas escolares efectivas. Tales formas variables de apropiación de experiencias pedagógicas similares, sean o no promovidas desde las instancias estatales, como dijimos, ha ocupado en parte nuestra atención, precisamente por las sugestivas diferencias que pueden encontrarse aún bajo el supuesto de proyectos iguales o similares a ser implementados.²

4 Algo sobre el formato escolar en los ESC

Más allá o además de los efectos producidos en la construcción de conocimiento o en el desarrollo cognitivo en general, resulta claro que la escolarización de la población produce entonces formas de desarrollo específicas y posicionamientos subjetivos particulares. Por ello resulta pertinente repasar las notas que parecen distinguir lo que podemos denominar *formato escolar moderno*, ya que será en la modernidad donde se producirá su refinamiento y expansión como dispositivo, así como el proceso que tiende a universalizar la inclusión, en principio, de la población infantil.

Desde los propios abordajes de los ESC ha habido desarrollos dirigidos a estudiar las particularidades del formato tan comúnmente naturalizadas o al menos no tematizadas. En un ya clásico trabajo, Serpell y Hatano (1997) plantearon la complejidad que implicaba el abordaje de las relaciones entre

² En general referiremos a reflexiones desarrolladas en el marco del proyecto de investigación PICT 2194E1293/12 “La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio”, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

desarrollo psicológico, alfabetización y prácticas educativas, contemplando las formas culturales particulares que tomaban estas últimas. Dieron especial énfasis a las que entendieron como formas de escolarización pública básica institucionalizada (Institutionalized Public Basic Schooling). Los autores entienden como nuclear del proyecto escolar masivo -que prefieren denominar “occidental” más que “moderno”-, y en comparación con otras tradiciones culturales como la de las culturas sino-japonesas o islámicas, el valor otorgado en occidente a la “autoexpresión individual”, el desarrollo de una cognición desvinculada (cognitive desattachment) y la búsqueda de experticia técnica. Volveremos sobre estos aspectos en nuestro último punto.

Ahora bien, refinando el análisis del tipo de organización de la actividad escolar y sus efectos que lentamente se tornarán dominantes en occidente y se expandirán y expanden del “primer” al “tercer” mundo, los autores señalan con lucidez varios aspectos. Por una parte, el decantamiento progresivo de un criterio de agrupamiento de los alumnos de acuerdo a sus edades cronológicas, es decir, un formato graduado. Graduación que no significa sólo la necesidad de haber alcanzado el alumno cierto nivel de dominio sobre un campo o asignatura, previo a la posibilidad de cursar el nivel siguiente, sino que se configura su apareamiento con las edades cronológicas de los sujetos, es decir, con un criterio ligado a la homogeneidad supuesta desde el punto de vista evolutivo. Como se sabe, la forma de organización escolar dominante implicó también la enseñanza frontal o simultánea (NARODOWSKI, 1994) –por sobre otras alternativas, como la enseñanza mutua, es decir, el agrupamiento de los alumnos implicó el predominio, a su vez, de una modalidad frontal de enseñanza, a cargo, por lo general, de un solo docente. Esto presume, también como señalan Serpell y Hatano (1997) cierta explicitación y formalización gradual de los métodos de enseñanza.

Organización graduada y simultánea generan un criterio muy alto y penetrante de normalización tanto de las prácticas de enseñanza como de los procesos de aprendizaje, e implica, cierta colonización de las prácticas escolares urbanas por sobre las rurales (PADAWER, 2008). Presume que un grupo de

alumnos por su supuesta homogeneidad evolutiva de acuerdo a sus edades cronológicas podrán y deberán aprender de un mismo modo, a un mismo ritmo y bajo un mismo método, en todas las áreas o asignaturas, a lo que se suma que su promoción posible a un nivel siguiente se hará “en bloque”, es decir, de acuerdo a la proporción de asignaturas aprobadas -variable según las normativas de los sistemas. Esto es, los alumnos pueden haber aprobado la mitad de las asignaturas y sin embargo verse obligados a recursar o repetir todas ellas, dado el criterio mixto de simultaneidad y gradualidad reflejado en el régimen académico escolar.

Otro aspecto, nada menor, consiste en la definición de una posición subjetiva particular que colaboraría con la constitución de la *infancia* moderna (NARODOWSKI, 1994; BAQUERO y NARODOWSKI, 1994). Una posición que presume necesidad de protección adulta, heteronomía –es decir, no autonomía- y un acceso gradual, precisamente, a la cultura adulta. Serpell y Hatano (1997) asimilan esto a la representación de los niños no sólo como débiles sino también como seres humanos “incompletos”. La producción de la infancia moderna, se habría producido en buena medida por situar a los niños en posición de alumnos. La posición de alumnos como la de infantes están definidas por las coordenadas mencionadas de funcionamiento fundamentalmente heterónimo y cierta prescripción naturalizada de necesidad de acceso gradual/graduado a la cultura adulta/escolar. Este posicionamiento subjetivo sigue generando efectos paradójales precisamente al poner bajo contradicción algunas de las valoraciones proclamadas por las políticas educativas y los idearios pedagógicos –como la promoción de autonomía creciente de los estudiantes- y la pregnancia de un formato que obstaculiza o, al menos, no colabora con su promoción. Esta es otra de las constataciones que pudimos efectuar en el análisis de experiencias inclusivas en el nivel medio, que nos llevó a retomar la paradoja al fin de la búsqueda de un “alumno autónomo” (BAQUERO y LUCAS, 2015).

La invisibilización relativa o al menos la no tematización de estos efectos de los formatos escolares en la constitución de procesos de desarrollo y posiciones subjetivas específicas revela, como lo señalamos al inicio, la presencia de un

zócalo epocal que llevó a concebir los procesos de desarrollo privilegiadamente como naturales, adaptativos y susceptibles de una mirada médico/psiquiátrica acerca de sus supuestas anormalidades o normalidades. Una suerte de histórica *naturalización de los procesos*. Serpell y Hatano señalan cómo, en verdad, ha sido la propia organización escolar occidental quien sentó, entonces los criterios de normalidad/anormalidad definidos por el grado –y ritmo– de dominio del currículum escolar. Se justificaron así conceptos como “subnormalidad educacional, retardo mental leve, discapacidades específicas del aprendizaje, etc.” (SERPELL y HATANO, 1997, p. 355).

En la misma línea y como hemos podido constatar en el análisis de experiencias escolares en sectores populares, con propósitos especialmente inclusivos, esta suerte de matriz escolar produce efectos que los autores reportan de modo similar, sobre lo que serían, precisamente, las representaciones de una práctica educativa/escolar, como remedial o compensatoria de un supuesto déficit de los alumnos, déficit sólo dibujable bajo la superficie de emergencia de la lógica escolar que hace en verdad doble abstracción: de la situación en tanto escolar –lo que constituye una falacia (BAQUERO, en prensa) y de la propia pobre historia escolar de los sujetos que es la que suele explicar sus pobres logros.

5 A modo de conclusión. Escolarización y posiciones subjetivas

Como hemos visto, la recuperación dentro de los ESC de las categorías de *vivencia* y de *situación social de desarrollo* permite capturar de un modo más complejo varias cuestiones ligadas a lo desarrollado hasta aquí (RODRIGUEZ AROCHO, 2010; GONZÁLEZ REY, 2010). Desde ya, principalmente apuntan a describir y explicar el modo que pueden tomar –y los efectos que pueden producir– las relaciones entre desarrollo psicológico y escolarización, como hemos reseñado en términos generales y en alusión a los trabajos de Hedegaard y Chaiklin (2009) como de Bang (2009).

Cuando recuperamos las condiciones de época, tanto en el momento de configuración de las prácticas de escolarización masiva, como en su momento

actual, queda claro, no sólo el carácter cultural, social e histórico de los procesos de escolarización masiva, sino también su carácter, como señaláramos, fundamentalmente *político*. Efectos políticos no sólo presentes a la hora de definir la posible pugna entre intereses sociales diversos, sino también, como expresáramos, en el hecho altamente sensible para un abordaje desde la perspectiva socio-cultural, de los efectos capilares, micropolíticos que posee la experiencia escolar al producir posiciones subjetivas específicas como la de alumno/infante. En tal sentido, hemos desarrollado en otros sitios, cómo la experiencia escolar, las prácticas pedagógicas producidas en su seno, pueden ser entendidas como “prácticas de gobierno” en el sentido de Foucault (1988), en la medida en que *producen* cursos de desarrollo específicos, se trata de acciones sobre acciones de otros.

Esta idea, entendemos, se corresponde, precisamente, con varias de las interpretaciones de la ZDP vigotskiana como las de Valsiner y van der Veer (VALSINER, 1987; VALSINER y VAN DER VEER, 1993) donde los procesos de desarrollo implican incertidumbre y canalización o interpretaciones, a nuestro juicio similares, que contemplan, por ejemplo, como en el caso de Chaiklin (2003) una suerte de componente “objetivo”, al decir del autor, que define normativamente los cursos deseables y a promover en el desarrollo de los niños, de acuerdo a las prácticas sociales concretas en que este desarrollo se emplace. Las prácticas de escolarización masiva definen, justamente, formas deseables –e indeseables- de desarrollo y procuran promoverlas. En tal sentido como señalaran Chaiklin y Hedegaard (2009), no hay un desarrollo natural al cual promover de manera genérica. Inevitablemente, las intervenciones educativas, aunque utilicemos el equívoco término de “promover” el desarrollo, definen cursos específicos bajo valoraciones específicas como las que señalaran Serpell y Hatano (1997) en el caso de la cultura occidental.

No destacar este punto puede traer el riesgo de no cuestionar las posiciones políticas dominantes con respecto a los intereses sociales encarnados en nuestras legislaciones y currículas educativas, así como los efectos altamente estigmatizantes de la homogeneidad y normalización de nuestras prácticas, lo

que naturaliza los procesos y genera una representación de pseudouniversalidad de las propias prácticas escolares y de los procesos de desarrollo. Esto no permite abordar sin sesgos las diferencias interculturales, como señalan los autores, pero tampoco permite comprender los desafíos que se presentan ante la población diversa en el seno de una misma práctica escolar, tanto frente a los sujetos de orígenes sociales diferentes como ante minorías étnicas o población migrante, como ha señalado provocativamente Matusov (2008), como desafío para los propios académicos vigotskianos.

Es decir, subyace en el fondo una suerte de representación acerca de lo escolar como fuente de promoción de formas de desarrollo, fundamentalmente cognitivo, superiores y deseables de promover con una suerte de independencia de la cultura de que se trate, como si expresara los logros y superación en las formas de pensamiento de un proceso histórico, al fin, universal. Como se sabe, cada punto de lo desarrollado amerita un problema para nuestra agenda en los ESC, desde la perspectiva de la historia y su desarrollo, la suerte de teleología que parecían preñar ciertas visiones de la historia y la ontogénesis, a la definición y valoración de las formas de pensamiento “descontextualizado”, asimilado al pensamiento abstracto, con la ambigüedad que su propia denominación encierra (LAVE, 2001; VAN OERS, 1998; BAQUERO, 2009).

Por último, como anunciáramos, una perspectiva crítica, dentro de los propios ESC, permite superar no sólo una posición reduccionista con respecto a intentar explicar la complejidad de lo educativo reduciéndolo a variables o aspectos de los individuos, sino que permite también evitar una visión reductiva del propio sujeto. Esto es, puede evitarse una escisión de los aspectos por ejemplo, cognitivo y afectivos, pero, a su vez, la escisión del propio sujeto de la situación concreta que habita, de la naturaleza concreta de las prácticas sociales.

Como recuerdan Chaiklin y Hedegaard (2009), desde la perspectiva particular de la Teoría de la Actividad –dentro del marco amplio de los ESC– el desarrollo implica el desarrollo de motivos y esto explicaría la constitución de lo que, al interior de esta perspectiva, se entendería como “personalidad” o, al menos, se aproxima al abordaje de formas de subjetividad, de self, capturables

desde la categoría de vivencia. Es decir, en nuestro caso, formas de concebir al desarrollo en contextos de escolarización de una manera en que resulta imposible reducirlo a su componente cognitivo. Es decir, de abordarlo de modo escindido de los aspectos afectivos, motivacionales y de la posibilidad de producción de sentidos. Ya en la obra vigotskiana, nada menos que en *Pensamiento y Habla* (VIGOTSKY, 1934), se encuentra la idea de que la escolarización promueve el desarrollo de nuevos motivos, como ocurre en los intentos por generar formas científicas de conceptualización.

Como se ha visto, esta posibilidad de producir sentidos que permitan apropiarse de la experiencia escolar depende de generar condiciones y aperturas que habiliten la posibilidad. Como señalaba Bang (2009), experiencias psicoeducativas que permitan percibirse y posicionarse de un modo que no sea el predestinado. Las frecuentes historias de fracaso escolar y académico, sobre todo de sujetos de sectores populares, obliga con urgencia a batallar por una lectura no reductiva ni al individuo ni a su naturaleza biológica o cognitiva, o aún a su origen social, lecturas siempre escindidas de las situaciones, sus historias y sentidos. Obligan a contemplar tanto el eje de la significatividad de los aprendizajes dentro de una lógica de aprendizajes y enseñanzas como el marco más amplio, reiteramos, de los sentidos posibles que guarde la experiencia de escolarización para los sujetos implicados.

6 Referencias

AUGÉ, M. *Los Nuevos Miedos*. Buenos Aires: Paidós, 2014.

AUGÉ, M. *¿Qué Pasó con la Confianza en el Futuro?* Buenos Aires: Siglo XXI Eds, 2015.

BANG, J. An Environmental Affordance Perspective on the Study of Development – Artefacts, Social Others, and Self. In: FLEER, M.; HEDEGAARD, M.; TUDGE, J. (eds.). *World yearbook of education 2009: childhood studies and the impact of globalization: policies and practices at global and local levels*. London: Routledge, 2009.

BAQUERO, R. Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 27, n. 2, p. 263-280, 2012.

BAQUERO, R. Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. (eds.). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Volume 1. Buenos Aires: Paidós, 2012.

BAQUERO, R. Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Revista Polifonías*, U. N. Luján, ano 1, n. 1, 2013.

BAQUERO, R. De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. In: D' ANTONI, M.; GONZÁLEZ, V.; RODRÍGUEZ, W. (coords.). *Vygotski y su Legado en la Investigación en América Latina*. San José: INIE-U. de Costa Rica, 2016.

BAQUERO, R. La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos. In: ABATE, N.; ARUÉ, R. *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo*. Bs. As.: Noveduc (en prensa).

BAQUERO, R.; NARODOWSKI, M. ¿Existe la infancia?. In: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 3, n. 4, Julio/1994.

BAQUERO, R.; DICKER, G.; FRIGERIO, G. (eds.). *Las Formas de lo Escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

BAQUERO, R.; LUCAS, J. The paradoxes of an autonomous student. Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools. In: SELAU, B.; CASTRO, R. F. (Orgs.). *Cultural-Historical Approach: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 37-61.

BENASAYAG, M. *El Mito del Individuo*. Buenos Aires: Topía, 2013.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 39-64.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Radical-Local Teaching and Learning. A Cultural-Historical Perspective on Education and Children's Development. In: FLEER, M.; HEDEGAARD, M.; TUDGE, J. (eds.). *World Yearbook of Education 2009. Childhood studies and the impact of globalization: policies and practices at global and local levels*. London: Routledge, 2009.

- FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 50, n. 3, p. 3-20, jul-sep/1988.
- GONZÁLEZ REY, F. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, v. 9, n. 1, p. 241-253, 2010.
- HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. *Radical-local teaching and learning: A cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.
- LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, Y. J. (comps.). *Estudiar las Prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- MATUSOV, E. Applying a sociocultural approach to Vygotskian academia: “Our Tsar Isn’t Like Yours, and Yours Isn’t Like Ours”. *Culture & Psychology*, v. 14, n. 1, p. 5-35, 2008.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y Poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.
- PACKER, M. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, v. 35, n. 4, p. 227 -241, 2000.
- PADAWER, A. *Cuando los Grados Hablan de Desigualdad*. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos. Buenos Aires: Teseo, 2008.
- PEDERSEN, S.; BANG, J. Youth Development as Subjectified Subjectivity a Dialectical-Ecological Model of Analysis. 2015. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, New York, v. 50, n. 3, p. 470-491, sep/2016.
- RODRIGUEZ AROCHO, W. C. Los Conceptos de Vivencia y Situación Social del Desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. In: ABURTO MORALES, S.; MEZA PEÑA, C. (Comps.). *Tutoría para el Desarrollo Humano: enfoques*. Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León, 2010, p. 73-92.
- SERPELL, R.; HATANO, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In BERRY, J. W.; DASEN, P. R.; SARAWATHI, T. S. (Eds.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Basic processes and human development. V. 2. Boston: Allyn and Bacon, 1997, P. 339-376.
- VAN DER VEER, R. The Idea of units of analysis: Vygotsky’s contribution. In: CHAIKLIN, S. (ed.). *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus, Aarhus University Press, 2001, p. 200-217.

VAN OERS, B. The fallacy of decontextualization. In: *Mind, Culture and Activity*, v. 5, n. 2, p. 135-142, 1998.

VALSINER, J. *Culture and the Development of Children's Action*. Chichester: Wiley, 1987.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In: COCKING, R. R.; RENNINGER, K. A. (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 35-62.

VIGOTSKY, L. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Tomo III, Madrid: Visor-MEC, 1931/1995, pp. 11-340.

VIGOTSKY, L. El problema de la edad. In: *Obras Escogidas*. Tomo IV, Madrid: Visor, 1932/1993, p. 251-273.

VIGOTSKY, L. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 1934/2007.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em setembro de 2016.