



Sujetos y aprendizaje



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO

Sujetos y aprendizaje

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Osvaldo Devries

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Lic. Miguel G. Vallone

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Laura Pitman

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Marta Kisilevsky

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Sujetos y aprendizaje - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la
Nación, 2006.

63 p. ; 24x17 cm.

ISBN 950-00-0283-3

1. Educación. I. Título

CDD 370

COORDINACIÓN GENERAL
DEL PROYECTO

Miguel G. Vallone

COORDINACIÓN EJECUTIVA

Ignacio Balard

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Patricia Maddonni

ASISTENCIA EN LA COORDINACIÓN

Sebastián Pilo

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN
DE LA PRODUCCIÓN DE LOS FASCÍCULOS

Patricia Maddonni

AUTOR

Ricardo Baquero

PROCESAMIENTO DIDÁCTICO

Noemí Aizencang

Gabriela Kantarovich

Victoria Orce

EDICIÓN

Ana Carolina López

COLABORACIÓN EN LA EDICIÓN

Fernanda Benitez Liberali

DISEÑO GRÁFICO

Ricardo Penney



Organización de los Estados Americanos

Agencia Interamericana para la Cooperación y el
Desarrollo (AICD)

Presentación

Este fascículo forma parte de una serie de materiales elaborados al interior del proyecto Hemisférico “*Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*”, subregión MERCOSUR.

Cada uno de estos textos tiene como propósito aportar reflexiones, conceptualizaciones y claves para entender los problemas centrales que atraviesan la región: la relación entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa, vinculación escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Los destinatarios de estos materiales son docentes de distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos que integran los países del MERCOSUR.

Los desarrollos conceptuales de cada fascículo son acompañados por actividades y sugerencias, con el propósito de ampliar y profundizar los temas propuestos.

A su vez, esta serie de documentos estará disponible en la página web del Proyecto: <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>

Es de esperar que estos materiales se compartan entre colegas, en espacios de formación, reflexión y capacitación.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
--------------	---

LOS SUJETOS Y SUS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE	
<i>Una discusión básica y central: qué entendemos por educabilidad</i>	11
<i>Una hipótesis persistente: quien fracasa en la escuela porta algún déficit</i>	15
LA CONCEPCIÓN MODERNA DEL DESARROLLO Y SU REPERCUSIÓN EN LAS AULAS	21
LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN Y LA CONSTITUCIÓN DE LA INFANCIA MODERNA	24
EL APRENDIZAJE ESCOLAR, SU ESPECIFICIDAD Y SUS SUJETOS	30
<i>El aprendizaje escolar</i>	30
<i>La hipótesis de discontinuidad entre el desarrollo cognitivo en contextos cotidianos y escolares</i>	32
<i>Los componentes vivenciales y valorativos que ordenan la experiencia escolar</i>	35
<i>Las demandas de trabajo cognitivo</i>	36
<i>Un cambio de mirada: correr el foco del individuo a la situación</i>	39
<i>Participación y apropiación: dos conceptos claves para entender cómo aprendemos en la escuela</i>	44

BIBLIOGRAFÍA	50
--------------	----

ANEXO I	53
ANEXO II	55
ANEXO III	60
ANEXO IV	61
ANEXO V	62

Introducción

Abordar el tema del sujeto y el aprendizaje en el contexto del Mercosur y del proyecto que ampara estas producciones, reclama responder a una exigencia que ordena nuestras urgencias en el cotidiano de nuestras escuelas. Dos temas, a nuestro juicio, deberían atravesar nuestras reflexiones sobre el aprendizaje y los sujetos. Por una parte, cómo recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de nuestros jóvenes y niños y, en forma solidaria con esto, cómo recuperar la confianza en la posibilidad de generar experiencias educativas genuinas y potentes que permitan su apropiación plena del espacio escolar. La insistencia en estos dos focos no obedece sólo a inquietudes surgidas de los ámbitos académicos de la psicología o la pedagogía.

Como se sabe, se ha instalado en América Latina la preocupación y el debate en torno a las posibilidades y límites que parece tener la acción educativa, sobre todo con relación a las posibilidades de atención a los niños y jóvenes provenientes de los sectores populares. Curiosamente, un problema tan viejo como el de la inclusión escolar de los niños castigados por la pobreza o pertenecientes a minorías, aparece con frecuencia en la discusión en diferentes ámbitos educativos, desde organismos internacionales a la producción académica (véase Artiles, 2003).

Lo curioso, por cierto, no consiste en la presencia del tema dado lo persistente o creciente de las condiciones de pobreza. Lo que sin duda ha merecido una atención particular —y cierta discusión algo enérgica— ha sido la cuestionable y triste significación dada en ocasiones a este viejo problema, al enunciarlo como una sospecha sobre si los niños y jóvenes que atraviesan duras condiciones de crianza y vida, resultan *sujetos educables*. Esto es, la sospecha se instala sobre si los niños y jóvenes de estos sectores logran reunir una suerte de requisitos que se juzgan necesarios para aprender exitosamente en la escuela en sus condiciones actuales. Este tema ha dado lugar, especialmente en la Argentina, a un justificado debate (véanse López, N. y Tedesco, J. C., 2002; Bello, M., 2002; López, N., 2004; VVAA, 2004; Frigerio, 2004; Neufeld, M. R. y Thisted, J. A., 2004; Baquero, R., 2001, 2003).

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.

La tarea que nos propondremos en este fascículo es cuestionar la mirada de sentido común, aquella que supone que los sujetos portan condiciones “normales” —percibidas como “naturales”— para aprender y, en línea con ello, procuraremos reflexionar sobre el sentido político de la experiencia escolar, entendiendo a la escuela como un espacio histórico y políticamente construido. Así, podremos discutir la habitual y recurrente sospecha que suele sostenerse en torno de la naturaleza —biológica, social, étnica o cultural— de los niños y jóvenes que no se ajustan al formato que la propia escuela les propone e impone.

Los sujetos y sus posibilidades de aprendizaje

Una discusión básica y central:

¿qué entendemos por educabilidad?

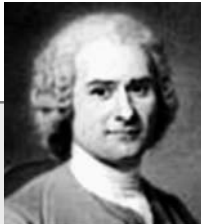
El debate en torno de la educabilidad o las condiciones de educabilidad no sólo remite a las discusiones dadas en la comunidad de profesionales o académicos, sino que ilustra, sin duda, preocupaciones que atraviesan nuestro cotidiano escolar, nuestra tarea como educadores. Al fin, los documentos referidos suscitan una discusión cuya urgencia obedece al hecho de que parecen reforzar una triste percepción del sentido común acerca de la imposibilidad de aprender explicada en apariencia, como dijimos, por la condición deficitaria de los niños o sus familias.

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 senti-

Educabilidad remite a una vieja categoría de la pedagogía a la que, por ejemplo, Herbart dio estatus de concepto fundamental de la pedagogía. El concepto de educabilidad se asocia a las posibilidades de ser educado, al de ductilidad y plasticidad guardando marcas distintivas con las posibilidades de aprender de otras especies. Más allá de las posibilidades cambiantes o variadas de acuerdo a los factores que inciden sobre el aprender, señala crucialmente el rasgo inacabado o abierto de la naturaleza humana, su incompletud. La visión sobre la educabilidad es muy diferente de acuerdo a si concebimos su naturaleza como similar al adiestramiento o el condicionamiento o aún, si consideramos que trata de la perfectibilidad de lo humano, considerando lo educativo con una finalidad preestablecida y única, determinada por la esencia de los sujetos. Como se señala en el texto, las posiciones del “déficit” guardan un parecido de familia con las posiciones esencialistas. Tal ha sido el caso tradicional del uso de la categoría en la educación especial. Los modelos esencialistas portan una visión normativa e ideal acerca de cómo los sujetos deberían ser haciendo abstracción, por otra parte, de las condiciones que genera la propia práctica educativa –que

se la percibe como natural y normalizada- en abrir posibilidades para el despliegue de los sujetos. Como visión contrapuesta se propone la concepción de lo humano como potencia vs esencia. Como afirma Paturet siguiendo a Agamben, “Si la educabilidad no es ni adiestramiento, ni condicionamiento, ni perfectibilidad, sino simplemente reconocimiento de la potencia de ser del hombre, significa entonces la capacidad humana de una renovación permanente, de una no-finitud, de una esencia inesencial que hace posibles nuevos despliegues” (Paturet, 2003:114)

Paturet, J-B (2003) “Educabilidad” en Jean Houssaye (coord.) Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica, México: Siglo XXI.



Jean – Jacques Rousseau

Filósofo y escritor francés (1712- 1778). Por su apego al sentimiento y a la naturaleza, es considerado uno de los precursores del Romanticismo. Su pensamiento ejerció fuerte influencia sobre los ideales de la Revolución Francesa y en favor de la expansión de las ideas democráticas. Autor de varias obras, entre las más conocidas *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1749) *Emilio, o de la educación* (1762), *Contrato Social* (1762).

do 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 —aunque lo suponga, bajo la figura de una maleabilidad casi infinita como en Rousseau o, ya mensurable, como en Herbart— refiere al hecho de que en cierta forma explica un rasgo de humanización crucial.

Como resulta evidente, el aprender no es un 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 especies. Basta recordar los trabajos sobre aprendizaje por condicionamiento de la tradición conductista o su utilización como técnica para inferir las leyes de la Actividad Nerviosa Superior en la obra de Pavlov, para encontrar evidencia acerca de esta posibilidad de asistir a procesos de aprendizaje animal y a su posible comparación con el aprendizaje humano.

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. Recuérdese cómo en la obra de los pedagogos clásicos, como en Comenius, aparecía, obviamente como un dato incuestionado. A tal punto en este autor la educabilidad aparece como atributo de lo humano —de allí la viabilidad del **ideal pansófico** de enseñar todo a todos— que la reluctancia a los métodos educativos hacía sospechosos a los renuentes de ser “monstruos humanos”, anomalías de la naturaleza excepcionales. Como decíamos en otro sitio, no parece ser la “ineducabilidad” aplicable a la, por desgracia enorme, cantidad de nuestros niños y jóvenes pobres. La sospecha por la educabilidad portaba en Comenius, por tanto, una inevitable sospecha por la naturaleza del sujeto. Lo interesante es notar cómo, en la obra de Comenius, se advertía sobre la naturaleza diversa de los alumnos —la diversidad de talentos y voluntades— y se suponía que debía poder diseñarse un método que, si bien inauguraba la ficción de poder atender a tal diversidad por medios homogéneos, suponía a la empresa viable y necesitada de una construcción y de un oficio. Esto es, el método debía atrapar a la inmensa variedad y mayoría de sujetos. Recuérdese que los refractarios a la educación serían rarezas de la naturaleza. Dicho de otro modo, el ordenamiento de una práctica de enseñanza debía ser tal que produjera un efecto positivo en la inmensa mayoría de los sujetos. Es más, si algunos alumnos se mostraban poco dispuestos o capaces debía ser por obra de la crianza paterna, más que de su naturaleza. Al parecer resulta un argumento similar al moderno: prácticas de crianza, naturaleza social de los sujetos que los coloca al menos como aparentemente ineducables. Sin embargo, Comenius —el padre de la Didáctica Magna— parecía algo más optimista que muchos de nuestros contemporáneos. Entendía que el maestro debía generar las condiciones de educabilidad de los sujetos. “Si una tabla está dañada, púlala”, etc. Compréndase que es la noción inversa a la de requerir a los suje-



Johann Friedrich Herbart

Filósofo y pedagogo alemán. (1776-, 1841)
Estudió en Suiza los métodos de Pestalozzi.
Fue profesor en Gotinga y en Königsberg, donde sucedió a Kant. Es autor de *Pedagogía general* (1806), *La psicología como ciencia* (1824-1825) y *Metafísica general* (1828-1829)
Herbart fue el primero en definir la Psicología como una ciencia separada de la Filosofía y la Fisiología, y en otorgar a la Pedagogía un estatus científico. Su contribución más destacada consistió en formular una teoría del aprendizaje, a la que denominó “Teoría de la Apreciación”, a partir de las leyes de asociación de Locke y de la doctrina de las facultades.



Comenius

Nace el 28 de Marzo de 1592 en Moravia, actual República Checa. Su nombre en checo es Juan Amos Komensk . Fue teólogo, filósofo y pedagogo. La didáctica Magna (1632) se considera una de las obras fundantes de la pedagogía moderna donde pueden verse bosquejados los dispositivos de simultaneidad, gradualidad y universalidad de la escuela moderna (cf. Narodowski, 1994).

tos una serie de condiciones iniciales –casi de admisión- como para asegurar una enseñanza feliz. En Comenius es la propia práctica del maestro la que, habida cuenta de las características del alumno, genera las condiciones para su educación. Algo un poco diferente a juzgar que la acción de la escuela se ve limitada, cuando no imposibilitada, por la incapacidad de las familias de producir “sujetos educables”.

SUGERENCIAS DE LECTURA



Si usted está interesado en profundizar en los planteos de Comenius le sugerimos leer Didáctica Magna de Comenius J, A. (1986) Madrid, Akal. Primera edición en 1932. Traducción de Saturino López Peses (primera edición de la traducción en 1922).

PENSAR ENTRE COLEGAS



Existen diferentes maneras de referirse al concepto de educabilidad. A continuación les acercamos algunas definiciones para discutir y reflexionar entre colegas:

- “La educabilidad puede ser definida como la **plasticidad o ductilidad del individuo** para modelarse y transformarse por la influencia de los múltiples estímulos educativos. O sea, en otros términos, educabilidad es la **capacidad que posee el ser humano para formarse** a través de sucesivos esfuerzos educativos”. (Manganiello, Introducción a las Ciencias de la Educación, 1970: 34)

- “(...) afirmamos la educabilidad del hombre, pero reconocemos sus limitaciones. **La educación es posible; pero tiene sus límites infranqueables en la naturaleza del educando.** La educación no lo puede todo, como pretendían los empiristas, pero ejerce una influencia tan grande que llega a crear con frecuencia una **segunda naturaleza**” (Manganiello 1982) El subrayado es nuestro.

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

Es usual que en abordajes psicoeducativos, como anticipáramos, se apele a la explicación de las razones del fracaso en los aprendizajes aludiendo al hecho de que los sujetos portan condiciones aparentemente “deficitarias”. Los déficits que suelen señalarse han ido variando en las épocas, pero parecen persistir como mirada privilegiada acerca de los alumnos. Como es sabido, por ejemplo, hemos significado o seguimos significando con relativa frecuencia como condiciones deficitarias o retrasos en el desarrollo de procesos de tipo sensomotor, a las razones que explicarían las dificultades para aprender a leer y escribir en muchos niños. Si bien es cierto que hay niños que pueden portar cuadros que ameriten intervenciones de tipo clínico o una atención más personalizada, sabemos que, en verdad, las posibilidades y el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura están lejos de poder definirse ni explicarse por los grados de maduración en los aspectos senso motores de los sujetos.

Desde diversas tradiciones psicológicas, —desde la psicología cognitiva, a la psicología genética y los enfoques socioculturales— se juzga como crucial para la comprensión de estos aprendizajes advertir su naturaleza de proceso de adquisición, construcción o apropiación siempre complejos. Es decir, en todo caso, se trata de complejos procesos de construcción cognitiva y de apropiación de prácticas culturales específicas irreductibles a los procesos de maduración o mera decodificación sensorio perceptiva. ¿Implica esto negar la existencia de trastornos severos en el plano sensomotor o incluso cognitivo? De ninguna manera, pero sí circunscribe y diferencia el problema de la necesidad de una atención específica a los alumnos que lo ameriten del común y dramático problema del *fracaso escolar masivo asociado fuertemente al origen social de los alumnos* (Lus, M. A. 1995).

A falta de una mejor denominación y para entenderse, solemos denominar como fracaso escolar masivo a las altas tasas de repitencia, deser-

ción 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.

Siguiendo en parte a María Angélica Lus, 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.
- **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.
- **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.

En el marco de las posiciones centradas en el alumno, las posturas más clásicas respondieron al problema desde un enfoque clínico-médico o patológico

individual. Los alumnos que no se ajustaban a la propuesta pedagógica y expectativas escolares de rendimiento eran sospechados de portar alguna anormalidad. Si el aprendizaje no se produce, la razón de este no aprendizaje debería buscarse en los pliegues internos del sujeto. Desde la gro-

PENSAR ENTRE COLEGAS



Puede resultar interesante abrir un espacio para discutir entre colegas sobre la insistencia y persistencia en las escuelas de “la hipótesis del déficit” que describe el autor.

tesca craneometría a la penetrante psicometría, se ha desarrollado una potente tecnología aplicada a los alumnos y dirigida a evaluar y pronosticar sus posibilidades de aprender. El surgimiento y consolidación de la disciplina y prácticas psicoeducativas estuvo signada, en buena medida, por la obsesión de clasificar a los alumnos de acuerdo a su grado o modo de educabilidad.

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. La confianza de Comenius en que son pocas las alteraciones naturales —los ineducables monstruos humanos, al fin— que era una confianza en cierta forma en las bondades de la creación divina, se somete a una suerte de laico control sistemático de calidad de los alumnos, valga la ironía. Tampoco aparece la confianza comeniana en que el maestro encontrará el método adecuado para atender a la diversidad de talentos y voluntades. Al menos no en el espacio de una educación *común*.

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.

La segunda perspectiva, aquella centrada en las condiciones sociales o familiares de vida, es, en cierta forma, la que situábamos bajo crítica al comienzo de este trabajo. Esta perspectiva advierte que los niños y jóvenes no poseen o acceden a los recursos necesarios como para sostener luego una escolaridad exitosa. Estos recursos son tanto materiales como simbólicos y son mensurados de acuerdo a lo que en las escuelas parece percibirse como condición necesaria para una escolaridad no problemática.

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 socioafectivas 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.

Esta perspectiva amerita algunas aclaraciones de importancia sobre lo que se propone trabajar en este fascículo. En principio, tiene una virtud atendible y es la de haber denunciado con recurrencia las relaciones crueles entre fracaso escolar masivo y situaciones de pobreza o exclusión. En un arco que va desde los sujetos de las barriadas pobres de las grandes urbes, a los niños de medios rurales o pertenecientes a minorías, puede mostrarse esta relación persistente entre fracaso escolar y origen social de los alumnos (Lus, 1995; Artiles, 2003). En tal sentido, esta mirada, portada habitualmente sobre el problema, posee el positivo efecto de bregar por la mejora insistente en las condiciones de vida de los niños y jóvenes, atendiendo, en cierta forma, a la relación entre condiciones del cotidiano vital y las posibilidades efectivas de aprendizaje. Pero debería advertirse que, si bien esta segunda perspectiva parece diferenciarse sustantivamente de la primera, en verdad, como hace ya tiempo se señala, no parece avanzar de la vieja concepción del déficit.

Conviene recordar una vez más que es imprescindible intentar distinguir entre la *constatación de ciertas relaciones o fenómenos* (el evidente hecho de que el fracaso escolar masivo impacta de manera diferencial sobre los alumnos de sectores populares) y la manera en que *signifiquemos o intentemos explicar* estas relaciones. Es decir, nuestro sentido común suele quedar atrapado por la constatación de la relación pobreza-fracaso escolar, como si portara en sí misma las razones de su explicación. Aun cuando sepamos que no todos los sujetos de sectores populares fracasan y que los sujetos de otros sectores, más favorecidos, están bastante lejos de poseer una escolaridad exitosa.

Como anticipáramos, el cuello de botella de esta perspectiva radica en verdad en el hecho de que aparenta enfocar el problema “haciéndose cargo” de la situación social, económica o cultural de los sujetos y, al fin, del carácter social del problema del fracaso escolar pero, en verdad, no aplica igual lógica para analizar la dinámica escolar misma. Esto es, lo social está analizado como un factor externo al proceso de aprendizaje

escolar y que lo afecta como una condición de contorno, como una variable ajena. Como veremos luego, a esta visión podrá oponérsele otra que entienda que la naturaleza de los procesos de escolarización y los desarrollos y aprendizajes que se producen en su seno son ellos mismos de naturaleza social y política. A esto refiere la tercer lectura sobre fracaso anunciada.

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*. Aun cuando se reconozcan las falencias del espacio escolar y buena parte de sus obvias limitaciones, no se duda en que las claves del fracaso radican en las condiciones de partida o de sostén posible del aprendizaje de los alumnos y sus familias.

La tercera perspectiva, aquella centrada en las relaciones alumno–escuela, 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 opinales en muchos casos y juzga las capacidades de los sujetos o las comunidades de acuerdo a su capacidad de adaptación o ajuste a las condi-

ciones 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.

Dicho de otro modo, esta perspectiva advierte sobre los riesgos de las posiciones centradas en la noción de déficit como explicación del fracaso escolar masivo. Plantea que las perspectivas centradas en el déficit parecen partir de al menos una doble naturalización: de los procesos de desarrollo y del espacio escolar. Así parecen entender al espacio escolar como diseñado para optimizar los aprendizajes de los sujetos, como un espacio óptimo, natural o, al menos, neutral para estimular el desarrollo y producir aprendizajes en los sujetos. De igual manera, juzga, en cierta forma, a los procesos de desarrollo de los sujetos como naturales y uniformes, como si los sujetos expresaran sólo grados o modos de un mismo desarrollo natural. En esta línea, el desarrollo de los sujetos es percibido en los hechos como un proceso que debería armonizar de modo natural con el espacio escolar, y si no lo hace, algo habrá dañado en su naturaleza.

CLAVES PARA TRANSITAR ESTE TEMA



A lo largo de este apartado se han analizado tres perspectivas acerca de las razones atribuidas al problema del fracaso escolar masivo. Procure relacionar cada una de ellas con el concepto de educabilidad trabajado anteriormente.

La concepción moderna del desarrollo y su repercusión en las aulas.

En este apartado, nos proponemos describir y poner en discusión las representaciones sobre el desarrollo que ordenaron buena parte de las prácticas modernas de crianza y educación de los niños. Representaciones por cierto solidarias con los estudios sobre psicología evolutiva, con las prácticas médico psiquiátricas y con la epistemología evolucionista que pregnó al siglo XIX.

En este contexto, el desarrollo se percibe como un proceso de curso único, ordenado de modo teleológico y de ritmos homogéneos. Esto es, todos los sujetos expresan un grado diverso de un mismo proceso y las diferencias evidentes entre ellos o entre poblaciones quedan significadas como diferencias *de grado* de desarrollo o como *desvíos* de su curso **normal**. Así se entiende al mismo proceso de desarrollo como el acercamiento progresivo a ciertos puntos de llegada previstos y valorados como **normales** (**esperables**). Teleológico, entonces, en el sentido de que su lógica está ordenada por la llegada a un *telos*, a un estado final de desarrollo deseable. Y a ello se suma una expectativa de progreso según ciertos tiempos que define, desde ya, minuciosos criterios de **normalidad**.

Veamos algunas consecuencias de esta perspectiva naturalizada sobre el desarrollo. En línea con ella, las prácticas escolares, pediátricas y de crianza desplegadas en la modernidad, apuntaron a producir activamente un desarrollo homogéneo en dirección y tiempos, sancionando como anormalidades los desvíos o retrasos, definiendo, por ejemplo, los desempeños, grados y modos de *educabilidad*. **La ecuación que es importante advertir es aquella que confunde al desarrollo deseable y cultural e históricamente valorado, con el desarrollo normal o natural.** La modernidad -y el ideario escolar lo expresa en forma clara-, valoró *ciertas* formas de desarrollo, aquellas que promueven el ingreso a la cultura escriturada, a las formas de pensamiento científico, al progreso según ritmos homogéneos y formas previstas, etc. El problema radica en mirar tales valoraciones de forma naturalizada y deshistorizada y suponer que el desarrollo hacia la apropiación de prácticas culturales tan específicas

como la escritura o la ciencia, expresan un desarrollo natural de los sujetos. Junto a esto, como veremos, la escuela es percibida como el espacio natural para que esta apropiación se produzca. De modo que si algunos sujetos no muestran alta disposición o posibilidades de apropiación en los modos y tiempos previstos, puede sospecharse de su naturaleza. La noción de retraso es inexplicable salvo bajo el supuesto de una expectativa normalizada de ritmos homogéneos y cuasi naturales en los procesos de desarrollo de los sujetos.

Esto último lleva a desconocer o disimular la naturaleza política de las prácticas educativas que promueven *ciertos* cursos de desarrollo sobre los muchos posibles. De modo que, como ha señalado Burman (1994), la psicología evolutiva, emparentada en su origen con el mismo proceso de escolarización moderno, resulta un cuerpo de *descripciones normativas* o *prescripciones naturalizadas*. La escuela será diseñada y percibida como un espacio que debería armonizar con este desarrollo naturalizado.

Nótese que los progresos de los sujetos, como bien ha señalado Chapman (1988), quedan signados como distancia que se acorta hacia la meta a llegar, como progreso en el sentido o dirección correcta medible por lo que aún falta por recorrer. Pero bien podría concebirse el desarrollo como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúe por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescripta. Para los educadores que ven estas líneas será fácil reconocer aquí las usuales encrucijadas a que nos suele someter la evaluación de procesos de aprendizaje, de final abierto, con la llegada a metas o logros escolares prescriptos. Llegada a metas, agreguemos, en los *tiempos* y *ritmos* prescriptos como normales.

Nótese también que lo hasta aquí descripto no implica que esta perspectiva no contemple o advierta las obvias diferencias de todo tipo que portan los sujetos. Sea en los ritmos y tiempos de su desarrollo como en el curso que este mismo proceso tome. Las prácticas educativas modernas, como decíamos, no ignoraban en absoluto las diferencias de los sujetos sino que las significaban —es decir, las interpretaban, las leían, las producían en cierta forma— como déficits, retrasos o desvíos, dado que el

criterio de desarrollo de curso único, teleológico y de ritmos homogéneos era percibido como el curso *normal* del desarrollo.

En verdad, como procuraremos mostrar más adelante, el desarrollo en muchas perspectivas contemporáneas es percibido como un proceso multidireccional, inherentemente diverso (Chapman, 1988; Valsiner, 1994; Cole, 1999). Es, a su vez, un proceso abierto e incierto. Sin embargo, no implica esto que se trate de un proceso sin regularidades analizables o puramente azaroso. En verdad, se trata de un proceso complejo, co-definido tanto por aspectos “naturales”, aquellos que nos definen como cachorros humanos con su variabilidad, como por aspectos sociales, las prácticas culturalmente definidas que producen restricciones al desarrollo, marcando entonces ciertos rumbos, ciertas formas de desarrollo psicológico. De tal modo, las prácticas educativas en sentido amplio, tanto las de crianza como las escolares deben ser **analizadas** con cuidado como una suerte de prácticas de gobierno del desarrollo, como productoras de ciertos cursos específicos.

La mala o buena nueva es que nada indica que exista algo como el “desarrollo natural”, aquél que parecía tener signado su rumbo de antemano según la clásica perspectiva evolutiva. **Por ello, las prácticas educativas no pueden plantearse como prácticas técnicas, neutrales, estimuladoras de un desarrollo natural sino como prácticas decididamente políticas.**

En el mismo sentido sugerimos analizar las consecuencias de este vínculo para nuestras miradas sobre el sujeto que aprende y para las prácticas escolares.



Los procesos de escolarización y la constitución de la infancia moderna

Hemos planteado que la perspectiva centrada en el déficit portaba un segundo supuesto de importancia. Tal supuesto refiere a la naturalización ya comentada del espacio escolar.

Esto suele implicar, por una parte, la percepción de que el espacio escolar es una suerte de espacio natural para producir desarrollos y aprendizajes en los sujetos. Por otra parte, percibe las formas de organización del trabajo escolar, la propia lógica de la escuela, como productos des-historizados, como si no se tratara de construcciones contingentes, políticamente decididas. La escuela moderna adoptó formas de organización precisas y eficaces, nada inocuas a los fines de producir —o colaborar en la producción de— cursos específicos del desarrollo de los sujetos, es decir, de formas específicas de vivir la niñez, de producir aprendizajes, etc.

Propondremos analizar brevemente tres cuestiones. Por una parte, la relación entre procesos de escolarización y constitución de la infancia moderna. Por otra, las características de los que llamaremos componentes duros del dispositivo escolar moderno. Por último, alguna reflexión sobre la adecuación/inadecuación del formato escolar para la promoción de aprendizajes.

Como se sabe, se considera a los procesos de escolarización masiva como particularmente críticos colaborando en la producción de la *infancia* moderna. Esto es, en la modernidad se produjeron formas específicas de vivir la niñez, formas idiosincrásicas que se organizaron a partir de las prácticas de crianza, pediátricas y, fundamentalmente, escolares. La investigación histórica mostró con claridad que las formas modernas de percibir la niñez —el sentimiento de infancia— no eran “naturales” sino productos históricos específicos. Esto es denominar *infancia* a la forma particular de procesar la niñez que se produce en la modernidad. De tal modo, la imagen de los niños aparece atribuyéndoles como propio de su naturaleza rasgos como la dependencia, la necesidad de protección, la heteronomía y la necesidad de un acceso gradual a la cultura

o prácticas adultas. Si hasta la revolución industrial y previamente a las grandes migraciones del campo a la ciudad, podía percibirse a los niños fijados al dispositivo económico y educativo familiar, compartiendo actividades y posiciones con los adultos, ahora se percibía como necesaria una segregación de la cultura infantil. Se requiere para los niños que vagaban por las calles y no habían sido alcanzados por el reclutamiento laboral, una fijación a un dispositivo. La escolarización masiva fijó a los niños a un dispositivo específico que los posicionó como **alumnos**. Como se ha advertido, aquellos rasgos atribuidos a la infancia son precisamente los que definen la posición de alumno en el espacio escolar moderno. El **alumno está situado en una posición de heteronomía, dependencia y de acceso gradual a los saberes adultos, está colocado en una posición de *infante*.**

Estas indagaciones históricas se dan la mano con las revisiones de la psicología del desarrollo recién comentadas. Esto es, existe un común denominador destacable. La producción histórica de la infancia moderna deja al desnudo, nuevamente, su carácter no natural.

Recalquémoslo: las formas de percibir y vivir la niñez a la manera de la infancia son producciones históricas que nada dicen del desarrollo “natural” de los niños. Esto es, aquella concepción evolutiva moderna que hemos descrito, muy probablemente no refiere a un supuesto niño natural sino a este infante moderno, esta manera ideal de vivir la niñez de acuerdo a la precepción de la modernidad. Como hemos visto, este ideal normativo se naturaliza, se expresa y pone en práctica un criterio de normalidad con el que se juzga, evalúa, mide y compara a los sujetos. La escuela resultará el laboratorio social de producción de la infancia normal y la superficie de emergencia de la posibilidad de analizar de modo comparado, precisamente, a la población infantil.

Es interesante notar algunas de las características que asume el formato escolar moderno y que suelen ser aspectos invisibilizados o no pensados a la hora de abordar un análisis psicoeducativo de los procesos de aprendizaje. En general suelen describirse como características de los procesos de

escolarización y del propio formato escolar moderno a las siguientes:

- la inclusión “universal” y obligatoria
- la presencia de un régimen de trabajo y de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo
- gradualidad
- simultaneidad (áulica y sistémica)
- la creación de un colectivo de educandos

Repasemos someramente algunas de estas características. Por una parte, algo usualmente olvidado, pero que resulta crucial seguramente a la hora de ponderar la motivación de los alumnos, es el hecho de que la escolarización a la par de proponerse su carácter universal resulta obligatoria. Si bien es atendible que pensemos en su acceso como un derecho crítico de los niños y jóvenes, no debemos olvidar que resulta una obligación y que las formas que hemos logrado dar a la organización escolar no siempre han resultado atractivas ni potenciadoras de la participación plena de los sujetos. Sólo quiere señalarse que el hecho de concebirla como una obligación nos sitúa en el fuerte compromiso de atender con cuidado a la necesidad de brindar posibilidades y resignificar o, incluso, reconstruir el formato escolar.

Otros rasgos que deben ser considerados, en otra dimensión del problema, son aquellos que regulan la forma de organizar los aprendizajes de los alumnos. El formato escolar moderno ha adoptado formas precisas y minuciosas de regular tiempos y espacios para producir aprendizajes. El caso del tiempo está cargado de las expectativas institucionales antes comentadas. Existe una detallada demarcación de los tiempos en escalas tan variables como los años o ciclos escolares, como en los tiempos de ejecución de las tareas en el aula. Dos, sin embargo, son los aspectos más críticos a la hora de definir los sesgos que impuso el formato escolar moderno sobre la organización de los aprendizajes: la *simultaneidad* y la *gradualidad*.

La primera, la *simultaneidad*, remite a la usual organización de las clases en las que un docente enseña en forma simultánea a un grupo de alumnos. Debemos contrastar esta organización con otras posibles como las de las formas monitoriales o de tutores en las que el maestro enseña a alumnos que ofician de monitores y retransmiten la clase a un grupo de alumnos. Compréndase que el formato simultáneo parte del supuesto de

la conveniencia —o al menos no advierte la inconveniencia— de que los alumnos aprendan a la vez siguiendo una misma actividad en forma simultánea. Esto que hemos descripto remite a lo que se denomina simultaneidad “áulica” y se complementa usualmente con una simultaneidad “sistémica”, aquella que apunta a una homogeneidad en el tratamiento de los aprendizajes a nivel de sistema educativo. Ambas cuestiones, como se comprenderá, limitan las posibilidades de diseñar prácticas educativas atentas a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de los alumnos.

La *gradualidad* refiere a varias cuestiones. Primero, a la idea de organización de grupos de aprendizaje por niveles graduales y homogéneos de dominio de conocimientos. Por otra parte, tales grupos de alumnos suelen agruparse por edad. Y, de forma crítica, existen regímenes de promoción por los cuales los alumnos, ahora con relativa independencia de su edad, promocionan o no de grado de acuerdo a mostrar un desempeño satisfactorio en todas las áreas de conocimiento simultáneamente. Esto es, los alumnos serán promocionados —pasarán de grado— siempre y cuando hayan reunido un mínimo de logros en todas las áreas. De modo que lo usual en un régimen graduado es que —si los alumnos aprenden sólo parcialmente los contenidos previstos o aun cuando hayan logrado lo esperado lo hayan hecho sólo en ciertas áreas—, deban *repetir* el grado cursado. Disculpe el lector que describamos con cierto detalle algo tan conocido, pero la misma dificultad de describirlo habla del grado de naturalidad con que percibimos esta forma de organización de los aprendizajes. La descripción suele iluminar otras cuestiones. No deja de resultar algo absurdo que ante niños que no aprenden según la estrategia que hemos puesto en marcha, nuestro recurso maestro sea hacerlos repetir lo mismo. Nótese que la expectativa tácitamente suele estar colocada en el mero paso del tiempo, es decir, que el alumno “madure” ya que nada solemos variar en el formato escolar ofrecido.

Estos dos aspectos suponen algo obvio pero que no está demás recordar: en la vida escolar las instancias de aprendizaje se organizan en forma colectiva, esto es, las estrategias de enseñanza deben apuntar a la gestión de una población y no a la atención personalizada tantas veces reclamada. No se insinúa que no sea posible atender en el formato escolar a las diversas formas y ritmos de sujetos y grupos, pero sí es necesario reflexionar acerca de

si estos componentes duros resultan en verdad facilitadores u obstáculos para el desarrollo de estrategias flexibles y atentas a la diversidad.

Finalmente, la cuestión que proponíamos plantear en tercer término. Esto es, preguntarse por la adecuación/inadecuación del formato escolar para la promoción de aprendizajes. Advertimos en primer lugar el carácter solidario que tomaron los procesos de escolarización masiva y los procesos de constitución de la infancia moderna con sus características particulares. Vimos que pocos elementos quedaban ya a salvo de la visión del desarrollo infantil como un desarrollo natural poniendo en evidencia que se trata de un desarrollo histórico y culturalmente producido. En segundo término, vimos entonces que debemos atender a las formas que asumieron las prácticas de escolarización modernas. Su percepción como prácticas naturalmente destinadas a potenciar un desarrollo natural infantil son puestas en jaque. Notamos cómo el formato escolar adopta modalidades muy específicas de procesar la niñez y de proponer condiciones para el aprendizaje, como el caso de la simultaneidad y la gradualidad.

Por último, entonces, quisiéramos en este apartado reparar brevemente en la funcionalidad estratégica que animó la escolaridad masiva de los niños. Cuestión que no parece enteramente compatible con nuestro afán de realzar criterios de eficiencia en el logro de los objetivos cognitivos, muchas veces haciendo abstracción de los efectos múltiples que posee la escolaridad. Veamos en tal sentido esta cita de Anne Querrien, perteneciente a un estudio clásico sobre los procesos de escolarización en Francia en el siglo XIX, precisamente cuando se dirimía si resultaba conveniente adoptar un formato simultáneo o mutuo –de monitores-, para la organización de la enseñanza:

“Según Dubois-Bergeron, autor de un folleto contra la enseñanza mutua, titulado *‘La verdad sobre la enseñanza mutua’*, que aparece en 1821, (...) ‘El mayor servicio a la sociedad sería posiblemente inaugurar un método que hiciese la instrucción destinada a la clase inferior e indigente más difícil y larga...Es necesario ocupar a los niños desde los 4 a los 12 años, no permitir que se forme ese vacío resultante de una formación de 20 meses..La enseñanza mutua es reprobable puesto que enseña a leer, escribir y calcular maquinalmente’”

“...según el Consejo general de Calvados *el método mutuo tiene un sen-*

tido para los niños de las clases favorecidas ya que está destinado a ampliar su saber al máximo y tienen en consecuencia interés en aprender lo más rápidamente posible los instrumentos de base indispensables. Pero precisamente por eso es una puerta que no debe dejarse abierta a las clases populares” (Querrien, 1983: 76, *itálica en el original*). Como se notará, nuestra contemporánea preocupación por lograr en forma rápida un adecuado dominio de los conocimientos —la primacía de una lógica de la eficiencia— no parecía estar rigiendo esa discusión. Como señaláramos, la escolarización de los niños perseguía inicial y principalmente objetivos moralizantes y disciplinantes siendo los objetivos cognitivos relativamente subsidiarios o coadyuvantes de los fines moralizantes. En segundo término, cabe advertir o al menos preguntarse sobre si la adopción final del formato simultáneo no habrá logrado lo que sugería el autor del folleto. Es decir, tal vez se haya cumplido el objetivo de hacer más difícil y larga la educación de los niños de sectores populares. Tal vez no posean esencias educables dañadas ni condiciones “deficitarias” de partida para la vida escolar. Tal vez, simple y dramáticamente, el formato escolar nunca estuvo pensado con la ingenuidad con que lo percibimos como un potenciador del desarrollo de los que más lo precisan, como una escuela pública adecuada y abierta a la realidad de nuestros niños, cualquiera sea esta. Tenemos razones para pensar que la definición de la *educabilidad* de los sujetos es un problema francamente *político*.

Aludimos a “lo político” en un sentido que excede la idea de una política educativa o el ejercicio de un poder desde un órgano central. En verdad, el uso dado se emparenta con los trabajos de Michel Foucault, donde lo político atiende a las formas múltiples y capilares de ejercicio del poder sobre todo en las instituciones modernas, entre ellas, las escolares. De modo que las prácticas pedagógicas pueden ser concebidas como prácticas de gobierno: “En sí mismo el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta ... Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta ... siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones” (véase. Foucault, 1988:15).

El aprendizaje escolar, su especificidad y sus sujetos.

En esta segunda parte nos proponemos describir algunos desarrollos de la psicología del desarrollo y educacional que pueden servirnos de herramientas para el análisis de los problemas abiertos en la primer parte. Esto es, intentar desentrañar parte del problema de la naturaleza del desarrollo y la relación que puede establecerse entre procesos de desarrollo y prácticas educativas, particularmente las escolares. Para esta tarea nos valdremos de algunos planteos dentro de las perspectivas cognitivas y los denominados Enfoques Socioculturales en psicología. En primer lugar, veremos una aproximación a las particularidades del aprendizaje escolar desde el punto de vista de su demanda de trabajo cognitivo. Luego tomaremos algunos aspectos de la concepción de aprendizaje propia de los enfoques socioculturales y finalmente, una reflexión necesaria acerca del sentido de la experiencia escolar.

El aprendizaje escolar

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

Ángel Rivière, 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 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».

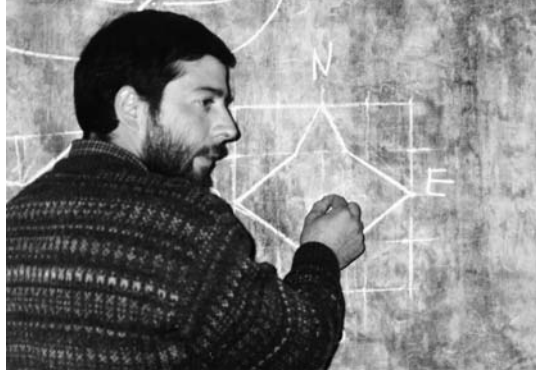
(Rivière, 1983)

SUGERENCIAS DE LECTURA



Si le interesa profundizar en estos planteos le sugerimos leer Rivière, A “¿Por qué fracasan tan poco los niños”, en: Cuadernos de Pedagogía, números 103 y 104, julio- agosto de 1983. Barcelona.

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 cognitivo en contextos cotidianos y escolares

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 construidos en contextos de crianza o no escolares, desde el habla a los conceptos cotidianos. La escuela, como señalan los “mandamientos” promueve

CLAVES PARA TRANSITAR ESTE TEMA



La escuela suele plantear a los alumnos, para la realización de las actividades que allí se proponen, formas de resolución particulares y una atención mucho más selectiva que aquella que suele mostrar el niño en otras situaciones de aprendizaje, como sus juegos o sus exploraciones “espontáneas”. Es decir, que se espera que un niño en el aula pueda

formas 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 contraintuitivos, 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.



realizar un filtrado riguroso de la información relevante y de formas de resolución convencionales, al menos considerada así por la escuela y dejar por fuera todo aquello que no lo sea, aún cuando dicha selección no resulte igualmente significativa para el propio niño.

Demandas cognitivas particulares, como la demanda atencional, son consideradas, repetidas veces, un “a priori” que el sujeto debe portar. Con frecuencia olvidamos que se trata de formas que los sujetos deben construir, que pocas veces se enseñan y sin embargo se exigen en las aulas.

Resultan además de indicadores que suelen considerarse frecuentemente en las escuelas para describir preocupaciones en torno a los alumnos, en especial en relación a aquellos que muestran dificultades para aprender o adaptarse a las propuestas áulicas. Es de importancia entonces, reparar en las características del trabajo escolar y también en nuestras afirmaciones cuando describimos a un niño como “desatento” si acordamos en considerar esto como un criterio útil para explicar la falta de “éxito” en su desempeño escolar.

PENSAR ENTRE COLEGAS



Ofrecemos dos breves situaciones en las que participan tres niñas de 8 años, con el fin de reflexionar acerca de los esfuerzos cognitivos que les demandó cada una de estas actividades.

Situación 1

Laura, Mariana y Maite se reúnen en la casa de Laura para jugar. Tras mirar y probar diferentes juguetes que Laura tiene en su cuarto, eligen el Juego de la Oca. Primero se organizan: cada una toma un color y tira un dado para ver quién empieza. Luego comienzan a jugar. En el devenir de la actividad se plantea un problema: saben que algunos casilleros plantean obstáculos que los jugadores deben atravesar pero no encuentran el papel que los explica. En un comienzo apelan a la memoria pero son demasiados obstáculos como para recordarlos con exactitud, y ello impide el buen curso del juego, pues disienten en las prendas a cumplir. Algo desalentadas, piensan varias opciones pero no acuerdan en ninguna. Hasta que Maite propone escribir juntas las prendas necesarias para el juego. Primero observan el tablero y copian los números de aquellos casilleros que plantearían los obstáculos. Luego intercambian distintas posibilidades, de las cuales seleccionan las definitivas. Las escriben respetando el orden que marca el recorrido del tablero, de forma tal de poder ubicarlas con mayor facilidad. Finalmente, las tres contentas, se disponen a jugar y conservan el registro escrito para otras oportunidades de juego.

Situación 2

Ahora imaginemos a estas mismas niñas en la escuela resolviendo el siguiente problema de matemáticas:

1. En la granja del papá de Juan repartieron regalos para los peones que allí trabajan. Todos tenían que recibir la misma cantidad. Había 25 regalos y 4 peones. ¿Cuántos regalos le corresponden a cada uno? ¿Sobraron regalos?
2. Luego repartieron 25 chocolates para los mismos 4 peones. ¿Cuántos chocolates le dieron a cada uno? ¿Sobraron chocolates?
3. ¿Reciben los peones la misma cantidad de regalos y de chocolates?, ¿por qué?

Para responder a esta pregunta tengan en cuenta el siguiente planteo de un alumno de 3er grado: “A mí me parece que no porque el chocolate se puede partir y te da medio o un cuarto o un pedacito más para cada uno”.

Proponemos comparar las dos situaciones con algunas preguntas orientadoras:

En cada situación ¿quiénes eligieron la actividad?

¿Qué tipo de dificultades se les presenta a estas niñas en cada ocasión?

¿Qué instrumentos y saberes necesitarán para resolver cada situación? ,

¿En ambas escenas necesitan alguna orientación más específica?

- ¿Qué observan de común en ambas escenas?, ¿Qué elementos resultan diferentes?
- ¿Plantean estas situaciones iguales demandas cognitivas a las niñas?

Los componentes vivenciales y valorativos que ordenan a la experiencia escolar

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?

Contamos con diversas fuentes para considerar el carácter específico que guardan los procesos de aprendizaje escolar. Ya hemos visto algo de la perspectiva que ha enfatizado la necesidad de atender a los efectos de poder de las prácticas escolares y, en particular, sus prácticas de etiquetamiento, cuando el espacio escolar es concebido no como una construcción histórica sino como un ámbito normal, neutral y natural para producir aprendizajes (cf. Mehan, 2001; Mc Dermott, 2001; Skliar, 1999; Valsiner, 1996).

Por otra parte, desarrollos de los propios enfoques cognitivos, como el reseñado de Rivière, han reparado -con creciente especificidad y sutileza- en el carácter culturalmente específico de los procesos de escolarización y en la particularidad y la crudeza de la demanda cognitiva y del dominio de instrumentos semióticos sofisticados que proponen o imponen. De igual forma, se han centrado en el tipo particular de produc-

SUGERENCIAS DE LECTURA



En el anexo III encontrará una breve nota sobre la arbitrariedad y obligatoriedad del proyecto escolar y la necesidad de contemplar estos rasgos característicos a la hora de pensar la motivación e interés de los alumnos.

ción de conocimiento que presentan –como la finalidad o reglas de construcción diferenciales de conocer en los contextos cotidianos, escolares o científicos- y en la inextricable relación entre los procesos cognitivos, motivacionales y vitales/situacionales (cf. Resnik, 1999; Rodrigo, 1994; Pozo, 2001; Rivière, 2000; Huertas, 1997). Esto es, por una parte, la demanda escolar de trabajo cognitivo obliga a ser reconocida en todo su impacto y a advertir su carácter en buena medida arbitrario o altamente sofisticado. Por otra, el trabajo cognitivo demandado no debe verse como un mero procesamiento cognitivo desencarnado y abstracto sino como parte de la participación plena del sujeto en prácticas culturales específicas.

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 semiótico 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 preocupación 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



**ABRIR PREGUNTAS Y
PROFUNDIZAR EL TEMA**



Una escena ilustra alguna de las ideas desarrolladas en este apartado

“Estamos frente a una clase de inglés en un 2º grado. La maestra cuelga en el pizarrón una lámina en la que puede verse una manzana sobre una mesa y pregunta al grupo: ¿“Where is the apple?” (“¿Dónde está la manzana?”), esperando que todos los niños respondan a su interrogante.

¿Se trata de un interrogante genuino?, es decir, ¿hay algo que la maestra desconoce y por eso se ve en la necesidad de plantear la pregunta?

Probablemente esta situación se vea orientada por el propósito de utilizar una estructura idiomática y el objetivo de la maestra sea corroborar la adquisición de la misma por parte de los alumnos.

Este podría ser un buen ejemplo, remarcado por una mirada crítica, del sentido que suele atribuirse al término “descontextualizado” en educación, en este caso refiriendo a la lengua, que perdería su sentido comunicativo para ser tratada en términos gramaticales. También sirve de ilustración de la condición de artificialidad que suelen portar muchas de las actividades escolares.

Pero es bueno advertir que este ejemplo no invalida en absoluto el hecho de que para enseñar una lengua, como cualquier otro contenido en la escuela, nos veamos en la necesidad de armar situaciones en las que los instrumentos y los objetos sean extraídos de su contexto de uso inicial o habitual, en tanto formas de promover

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, y ello implica reconocer también, que algunas funciones psicológicas se desarrollan participando de las situaciones de aprendizaje que la propia escuela ofrece. Estas afirmaciones se esbozan con claridad en los enfoques socioculturales, y sobre todo en la obra vigotskiana original, en la que la escolarización permitía la constitución de los procesos psicológicos superiores de tipo avanzado. Esto es, de aquellos procesos psicológicos producto del desarrollo cultural pero que sólo se producen por la participación en prácticas escolares. Procesos que reclaman, por cierto, mayor control consciente y voluntario por parte del sujeto y proponen un uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos. Estas revisiones, que se ampliarán en el próximo apartado, aportan un nuevo sentido a lo ya dicho sobre la descontext-

tualización en tanto rasgo particular del aprendizaje escolar. El uso descontextualizado de instrumentos, según vimos arriba, es entendido como inherente y propicio, puesto que supone la posibilidad de analizar los objetos culturales de un modo diferente y promover así nuevos procesos del sujeto. Tal es el caso del lenguaje, por ejemplo, cuando se lo extrae de sus situaciones cotidianas de uso para ser recontextualizado en el marco de nuevas prácticas. Dicho uso del lenguaje consiste, entre otras cosas, en hacer abstracción de ciertos aspectos, como en el clásico ejemplo de la escritura con relación al habla, donde la demanda cognitiva particular pasaría por la necesidad de abstraer al interlocutor y ubicarse en situaciones comunicativas imaginarias.

el análisis y el aprendizaje, es decir, para recontextualizarlos en el marco de una situación pedagógica. Al mismo tiempo, este ejemplo nos invita a reparar en este uso particular que solemos hacer de objetos e instrumentos al enseñarlos, y así ejercer cierto cuidado y control, de forma tal que podamos evitar la falta de sentido y la pérdida del interés del alumno por las propuestas escolares.

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?

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.** La perspectiva clásica, presente en las posturas contemporáneas del *déficit* que

SUGERENCIAS DE LECTURA



Una descripción más actualizada de estos procesos específicamente promovidos por el aprendizaje escolar la ofreció Ángel Rivière al caracterizar el desarrollo de las funciones Tipo 4, aquellas que ponderaba similares a los procesos avanzados de Vigotsky. En su caracterización señalaba que sólo se formaban por una acción intencional y demandaban un altísimo control consciente y voluntario por parte del sujeto, así como un dominio de sistemas simbólicos especializados (Para una ampliación de la taxonomía de funciones de Rivière cf Rivière, 2003, para una comparación con la taxonomía de Vigotsky, cf. Baquero, 2001)

sometimos a crítica, recortaba al *individuo* como la *unidad de análisis* privilegiada. El individuo aparecía como una unidad autoexplicativa del desarrollo, dotado de esencias y atributos que permitían predecir y explicar sus comportamientos.

Paul Pintrich (Pintrich, 1994) señalaba, hace varios años, que, con el ascenso de los enfoques socioculturales del desarrollo, que poseían un relativo punto de partida en los trabajos de Vigotsky, se había producido 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.

Una discusión central en el campo de la psicología del desarrollo lo constituye el de la definición de adecuadas unidades de análisis al intentar explicar -o intervenir- sobre los procesos de desarrollo/aprendizaje (Castorina y Baquero, 2005). Un modelo de unidades se opone, en principio, a otros centrados en análisis de elementos yuxtapuestos. Esto es, la definición de una unidad intenta atrapar un sistema que consideramos posee reglas de juego propias irreductibles a sus elementos. Si bien este parece ser un lugar común de los modelos estructurales o sistémicos, fácil de comprender, no resulta sencilla la tarea de definir una adecuada unidad de análisis a la hora de explicar un fenómeno o intervenir sobre él. Hemos ya desarrollado el ejemplo de los abordajes usuales del fracaso escolar masivo y el tratamiento habitual al problema de la educabilidad.

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 semióticamente* 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 psi-



SUGERENCIAS DE LECTURA

En este punto es oportuno que si no ha tenido la oportunidad de aproximarse a los planteos socioculturales en torno a la constitución del sujeto consulte algunos de sus textos clásicos. Ello le permitirá comprender con mayor facilidad las ideas que siguen.

Para una introducción a los enfoques socioculturales, sobre todo en su raíz vigotskiana puede consultarse:

Rivière, A. (1988) *La psicología de Vigotski*, Madrid : Aprendizaje Visor.

Vigotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México; Crítica Grijalbo.

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.

Para una relación de los Enfoques Socioculturales con la educación puede consultarse:

Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós.

Baquero R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Bs. As.: Aique. (Edición en portugués: *Vygotsky e a aprendizagem escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997)

Tenga en cuenta que más adelante se retomarán y ampliarán estos desarrollos al referir a los planteos de Bárbara Rogoff y la metáfora de la apropiación.

cológica, 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 ya vista, 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, mas 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 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 empleados 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 produ-

PARA AMPLIAR ESTE TEXTO

Una vez más es oportuno que reflexione sobre la concepción clásica de desarrollo y aquellas acciones que se derivan de sostener al individuo como unidad privilegiada de análisis. En el anexo V encontrará un artículo periodístico que nos introduce en un debate crítico sobre los diagnósticos y tratamientos que hoy se proponen para algunos niños de 2 y 3 años.



cir de-sarrollo 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 caracte-

terísticas 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. Ampliemos 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 Rogoff ha señalado las limitaciones o connotaciones riesgosas que, a la luz 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.

Como se sabe, 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.

Por supuesto, cada comunidad, cada actividad social, incluidas las educativas y las escolares produce formas de participación específicas y permite u obtura el acceso a diferentes posiciones. De allí que puedan plantearse esos efectos algo paradójales de las prácticas escolares que declaran perseguir, muchas veces, objetivos ligados al aumento creciente de la autonomía de los sujetos, al desarrollo de estrategias de trabajo flexibles y creativas y sin embargo, como vimos, subsiste un formato de actividad infantilizante, es decir, de desconfianza sistemática en la posibilidad de aprendizaje autónomo. Un formato, por cierto, nada respetuoso de los ritmos, modalidades o intereses diversos de los sujetos o los grupos. Algo que parece portar el impensado formato simultáneo y graduado ya señalado.

Vale la pena pasar en limpio algunas características del aprendizaje y desarro-

llo descriptas desde perspectivas afines a la de Rogoff. Veamos algunos rasgos contrastantes entre la concepción del aprendizaje más típica de los enfoques cognitivos clásicos y las nuevas miradas que propondrían los enfoques de tipo situacional. Recuperaremos una tabla comparativa perteneciente a otro trabajo (Baquero, 2003)

El aprendizaje en los enfoques socio-culturales y cognitivos clásicos: características comparadas

Enfoques cognitivos clásicos

El aprendizaje:

1. es un fenómeno *mental*
2. es un proceso centralmente individual
3. el contexto es entendido como un "recipiente" estable de los procesos individuales
4. es un proceso relativamente homogéneo (varía sólo en cantidad o en la capacidad de los sujetos)
5. el conocimiento aparece como un cuerpo de saberes estable
6. el aprendizaje consiste en la adquisición o transferencia estable de cuerpos de conocimiento estables
7. hay una unidimensionalización del aprendizaje: se lo entiende como un proceso centralmente de cambio cognitivo
8. puede concebirse como una actividad diferenciada y de productos predecibles

Enfoque de la práctica situada

El aprendizaje:

1. involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción
2. el aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está distribuido entre sujetos
3. el contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad
4. es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones
5. el conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa
6. el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta
7. debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible
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

Como señaláramos en otro sitio (cf. Baquero, 2003) “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 describable como un proceso al fin cognitivo -esto es: básica o solamente cognitivo. La visión *situada* (...) desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado” (Baquero, 2003).

Vale la pena advertir algunos otros rasgos que resultan entonces enfatizados. Describiendo las notas que distinguen en términos positivos a una concepción de tipo situacional, notamos que, en primer término, excede el plano mental encarando una unidad que contempla al cuerpo y su situación. El aprendizaje entonces no radica en la actividad cognitiva solitaria de una mente sino, en todo caso, en la participación en actividades psicológicas, de pensamiento, de resolución de problemas, etc. distribuidas en la vida colectiva y en la que, como vimos, se toman formas de participación variables.

Otro rasgo de suma importancia es el hecho de que se pondera al desarrollo y el aprendizaje como procesos heterogéneos y variables, es decir, inherentemente *diversos*. El desplazamiento del foco de análisis del individuo a la situación potencia un problema que ya existía, en verdad, en la concepción clásica centrada en el individuo. Ya teníamos problemas para asimilar los diversos ritmos, estilos, conocimientos previos, etc. que portaban los sujetos y que parecían ya poco atrapables por el formato escolar altamente homogéneo. Las diferencias podían asimilarse o significarse, como vimos, como desvíos o déficits de los sujetos, en relación a las expectativas normales de desarrollo. Pero, cuando el foco se desplaza del individuo a la situación, la ponderación de ritmos y direcciones del desarrollo, de logros o no logros en el acceso a las diversas prácticas no puede hacer abstracción de las propiedades situacionales. No es que no existan metas posibles y deseables a lograr en el desarrollo. Muy por el contrario, lo que se quiere señalar es que estas no pueden quedar ya disimuladas como metas o estadios finales de una

SUGERENCIAS PARA MIRAR



Los coristas

Dirigida por:

Christophe Barratier

Con: Gérard Jugnot,

François Berléand,

Kad Merad, Jean-Paul

Bonnaire, Marie Bunel



En 1949, Clément Mathieu, profesor de música desempleado, comienza a trabajar como vigilante en un internado de reeducación de menores. Especialmente represivo, el sistema de educación del director Rachin apenas logra mantener la autoridad sobre los alumnos difíciles. El mismo Mathieu siente una íntima rebeldía ante los métodos de Rachin y una mezcla de desconcierto y compasión por los chicos. En sus esfuerzos por acercarse a ellos, descubre que la música atrae poderosamente el interés de los alumnos.

Escuela de rock

Dirigida por: Richard

Linklater

Con: Jack Black , Mike

White, Joan Cusack



Dewey Finn es un rockero que ha sido despedido de su grupo de rock y necesita dinero para pagar el alquiler de su departamento. Dewey contesta una llamada telefónica para Ned, su compañero de habitación, e impulsivamente acepta un puesto como maestro en una prestigiosa escuela primaria. Pero a pesar de que él no tiene idea de cómo enseñar, cuando accidentalmente los escucha tocando en la clase de música, decide convertir a sus estudiantes en una banda de rock de alto voltaje.

suerte de proceso natural de desarrollo contenido en la esencia de los sujetos. Son las prácticas culturales diversas las que trazan en formas más o menos deliberadas sus expectativas, condiciones y metas. De tal modo, no es objetable que la escuela porte valoraciones y expectativas, sino que no pondere que al hacerlo produce efectos de poder importantes que no deben ser ocultados, naturalizados o despojados de una cuidadosa vigilancia por parte de la comunidad. Expectativas, criterios de inclusión/exclusión, etc. que reclaman, entonces, una revisión cuidadosa de los mismos y alguna forma de práctica política que permita a los sujetos codefinir la naturaleza de ese espacio. Sobre todo cuando se trata de definir la naturaleza del espacio de una escuela *pública común*.

De lo contrario suena cínico, o al menos paradójal o curioso, que se adjudique a las características de los sujetos, sus comunidades o prácticas extraescolares, e incluso sus lenguas, como causales de una no inclusión feliz. Todo indica que debemos atender a la trillada crisis de lo escolar en su sentido más profundo. Es evidente que nuestros esfuerzos de mejora de la *calidad*, aún en los estrechos términos de una mejora de los logros educativos o de aprendizaje se ve recurrentemente frustrada o no plenamente satisfie-

cha. Por otra parte, nuestro viejo ideal pansófico de enseñar todo a todos, que debería llevarnos a una *inclusión* con equidad, aparece nueva y recurrentemente como un problema urgente de nuestras agendas.

Debiéramos preguntarnos seriamente si la aparente imposibilidad de aprender por parte de nuestros alumnos o de permanecer en la escuela apropiándose de modo significativo de los saberes que allí se procesan, no poseerá un cuello de botella más dramático. Algo que exceda la explicación por la vía de meras condiciones deficitarias y sitúe el problema en la necesidad de pensar el formato escolar mismo. Pero no solo en los, como vimos al menos opinables y sospechosos criterios de organización escolar y curricular, sino, **incluso, en lo relativo al *sentido más profundo de la experiencia educativa***. Si lo que llevamos descripto es verosímil y resultara cierto, y creemos que lo es, la experiencia educativa se ha tornado en la escuela moderna o en lo que heredamos de ella, una suerte de experiencia paródica donde los sujetos no constituyen habitualmente lazos genuinos, donde no nos ordena la búsqueda de potenciar la experiencia humana de conocer y permitir a los niños y jóvenes acceder a formas de vida y pensamiento emancipatorias. Da la impresión de que nuestros desvelos se reducen al inestimable, pero estrecho objetivo de mejorar logros. Pero la sospecha radica en que estos nunca se producirán si no logramos recuperar, capturar o colaborar a producir nuevos sentidos para la experiencia escolar, si no sostenemos otras lecturas sobre la educabilidad y el fracaso.



Bibliografía

- Artiles, A. (2003) “Special Education’s Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space”, *Harvard Educational Review; Summer 2003*; 73, 2; *Research Library Core* pg. 164
- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional” *Perfiles Educativos*, Tercera Epoca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México, 2002.
- Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Bs. As.: CEM- Noveduc. 2003.
- Bello, M. (2002) *Equidad social y educación en los años 90*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing developmental psychology*, London: Routledge (versión castellana *La deconstrucción de la psicología del desarrollo*, Madrid: Visor, 2000).
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Buenos Aires: Amorrortu Eds.
- Chapman, M (1988) “Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo”. En *Human Development* 31: 92-106. Traducción de Flavia Terigi.
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004.

- López, N. (2004) “Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”, Unesco- IPE - Buenos Aires.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar.” IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Lus, María Angélica (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires: Paidós
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004) “Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia” en *Cuadernos de Antropología Social*, pp. 83-99, Nro. 19, 2004, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA.
- Pintrich, P. (1994) Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology. *Educational Psychology* 29 137-148.
- Querrien, A. (1983), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- Rivière, A. (1983) “¿Por qué fracasan tan poco los niños?” *Cuadernos de pedagogía*, 103/104, Julio-Agosto.
- Rogoff, B. (1994) “Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners, *Mind, Culture and Activity*, Vol 1, N°4, 209-229.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

- Valsiner, J. (1994) “Irreversibility of Time and the Construction of Historical Developmental Psychology”. *Mind, Culture and Activity*, Vol. I, N° 1-2: 25-42.
- VVAA (2004) “Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”, en *Novedades educativas*, pp. 18-31, Nro. 168, Nov. 2004, Buenos Aires., Ediciones Novedades Educativas.
- Wertsch, James (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*, Cambridge:Harvard University Press, 1991).
- Wertsch, James (1998) *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

Anexo I

Presentamos para analizar el recorte de un informe escolar correspondiente a una escuela del nivel primario. Se trata de una serie de ítems con opciones preestablecidas, que se completan a la hora de evaluar a cada uno de los alumnos.

Atención

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Constante | <input type="checkbox"/> Dispersa | <input type="checkbox"/> Motivable |
| <input type="checkbox"/> Fluctuante | <input type="checkbox"/> Desatenta | <input type="checkbox"/> Nula |

Imaginación

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Desviada | <input type="checkbox"/> Reproductora |
| <input type="checkbox"/> Pobre | <input type="checkbox"/> Frondosa | <input type="checkbox"/> Fabulación |

Respuesta a las consignas

- | | | |
|------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> Inmediata | <input type="checkbox"/> Equivocada | <input type="checkbox"/> Dificultad en la |
| <input type="checkbox"/> Mediata | <input type="checkbox"/> Conductas de rodeo | comprensión y |
| | | cumplimiento |

Lenguaje oral

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> No tiene dificultades | <input type="checkbox"/> Dificultades para la | <input type="checkbox"/> Expresión ordenada |
| <input type="checkbox"/> Vocabulario pobre | pronunciación | <input type="checkbox"/> Riqueza |
| confuso | <input type="checkbox"/> Expresión desordenada | |
| <input type="checkbox"/> Infantil para la edad | | |

Actitud del niño frente a los fracasos

- | | | |
|---|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Trata de superarlos sin | <input type="checkbox"/> Se preocupa |
| <input type="checkbox"/> No se desanima | lograrlo | <input type="checkbox"/> Se inhibe |

Modalidad de carácter

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Normal | <input type="checkbox"/> Inestable | <input type="checkbox"/> Emotivo |
| <input type="checkbox"/> Deprimido | <input type="checkbox"/> Tímido | <input type="checkbox"/> Agresivo |
| <input type="checkbox"/> Excitado | <input type="checkbox"/> Miedoso | <input type="checkbox"/> Caprichoso |

Participación de los padres en la marcha de su hijo en la escuela

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Concurren voluntariamente | Concurren:
<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No |
| <input type="checkbox"/> Deben ser citados | |

Si al concurrir se les hace una sugerencia, ¿son indiferentes a ella?

- | | |
|-----------------------------|---|
| | <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No |
| ¿Son objetivos? | <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No |
| ¿Tratan de amparar al hijo? | <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No |

¿Qué evalúan estos ítems? ¿Refieren a objetos y objetivos de enseñanza y aprendizaje escolar?

¿Qué concepción de aprendizaje y de desarrollo subyace a los mismos? Observe puntualmente los ítems “imaginación” y “modalidad de carácter”.

¿Qué tipo de niño y de alumno deseable se describe con estos instrumentos escolares?

¿Cómo vincularía estos ítems con el concepto de educabilidad y con las perspectivas del déficit?

Anexo II

Dos experiencias escolares en las que la organización y estructura del espacio y tiempo formativo de los niños y jóvenes presenta modificaciones en comparación a los formatos de la escuela universal.

Ofrecemos a modo de ejemplo para analizar con otros colegas, dos breves síntesis de experiencias educativas que buscaron alternativas para revertir los altos índices de “fracaso escolar”, apuntando a una mayor inclusión del alumnado y la promoción de mejores condiciones para su formación y desarrollo.

Escuelas No Graduadas

Las escuelas con experiencia de no graduación surgen en la provincia de Buenos Aires, en los años 1979- 1980, como alternativa para dar respuesta a distintas problemáticas educativas. Entre ellas, fundamentalmente, la repitencia de alumnos pertenecientes en su mayoría a sectores populares. Esta situación que daba paso a un desfase pronunciado en la relación edad cronológica- grado cursado y derivaba en muchos casos en la deserción escolar.

El Programa de escuelas No Graduadas (PNG) surge como una propuesta pedagógico institucional para revertir el fracaso escolar, procurando prevenir la deserción y mejorar la calidad educativa.

En este marco, se plantea la eliminación de la organización escolar en los grados tradicionales y en su lugar, se propone una nueva estructura ordenada por niveles acordes a los tiempos de aprendizaje de los alumnos.

Actualmente el Programa No Graduado involucra a 40 escuelas. La evaluación de la experiencia es positiva según evidencias de mayor retención de los alumnos a pesar del agravamiento de las condiciones económicas de la población.

Características de la no graduación:

Organización institucional diferente:

- No cuenta con grados.
- Los alumnos se agrupan en tres ciclos o bloques, en función de los perfiles y expectativas de logros en las diversas áreas del conocimiento escolar.
- Promoción: entendida como acreditación de logros, posible en cualquier área del conocimiento y en cualquier momento del año.
- Implica una reformulación de la propuesta didáctica, del diseño curricular y de los supuestos teóricos e ideológicos que orientan las prácticas de enseñanza.
- Normativa: El tiempo de permanencia en la escuela no graduada no puede ser menor que el estipulado para las escuelas del nivel primario.
- Los aspectos estructurales toman cuerpo en cada establecimiento educativo, en función de su propio estilo de acción.

El Programa No Graduado (PNG) utiliza una única libreta o Informe de Logros por ciclo destinado a consignar la evolución del aprendizaje de los niños. Se registran los logros individuales en el marco de una “escala de superación” que evalúa contenidos de las áreas y actitudes generales. El 1° y 2° ciclo comprenden cada uno 8 niveles. El alumno es evaluado según sus logros cuando alcanza el 60% de la asistencia, e ingresará al nivel y-o ciclo inmediatamente superior en cualquier momento del año según sus avances. En caso de pases a Escuelas graduadas, se acompaña este documento de un informe analítico para que sea considerada su inclusión en el sistema.

El PNG ha generado un nuevo rol docente: “el maestro nivelador” cuya tarea es potenciar la producción de los docentes y alumnos para evitar el fracaso escolar. Es quien orienta a los docentes sobre las adecuaciones curriculares y media con las familias, centros e instituciones de la comunidad.

En síntesis, la experiencia no graduada, como forma estructural innovadora, procura ampliar las posibilidades de apropiación de conocimientos escolares a los diferentes sectores sociales, en especial a aquellos más desfavorecidos. De este modo, intenta evitar la exclusión de los sectores

marginales, aproximándose a un nuevo concepto de institución educativa para todos.

Escuela Plural. Red Municipal de Enseñanza / Belo Horizonte – MG.

La red municipal de Belo Horizonte se ha insertado en el movimiento de renovación pedagógica iniciado en Brasil, a fines de la década del '70. En este marco, las escuelas generaron experiencias significativas e innovaron en estrategias vinculadas a un nuevo ordenamiento del tiempo, de la ambientación de las aulas, de reorganización de turnos (grupos intermedios, grupos de turno completo); en las estrategias de continuidad y de promoción, de aumento del tiempo de clases, de diversificación de áreas / actividades, y de procesos de evaluación.

Muchos de los cambios mencionados son vistos como “transgresiones” al orden institucional vigente, pero sobreviven por la necesidad de garantizar la permanencia de los alumnos y alumnas en una experiencia educativa. Se trata de que el tiempo de escuela sea una vivencia rica para los alumnos y alumnas como sujetos socio-culturales.

Lo que los profesionales, padres y alumnos de la Red esperan es que, a partir de las prácticas renovadoras de las escuelas, se construya colectivamente una propuesta político-pedagógica como un todo y que esa propuesta sea asumida por el Gobierno Municipal. Entre los ejes centrales que orientan dicha construcción se destacan:

1) *Una intervención colectiva más radical* frente a los altos índices de evasión y, sobre todo, de reprobación. Los sectores populares no consiguen recorrer una experiencia formadora sin interrupciones, repitencias y desajustes entre edad y grado cursado. La propuesta de la Escuela Plural es intervenir en las estructuras excluyentes del sistema escolar y en la cultura que legitima esas estructuras selectivas para construir colectivamente un nuevo ordenamiento escolar, una educación básica más democrática e igualitaria que la actual.

2) *Sensibilidad con la totalidad de la Formación Humana*. La Escuela Plural procura atender el defasaje existente entre la escuela y el movimiento social. Si consideramos que el movimiento social actual resalta

el derecho de todos a la realización plena como sujetos socio-culturales, las escuelas se redefinen como espacios y tiempos de vivencia de dichos derechos. Se proponen experiencias de trabajo que sobrepasan los límites de los contenidos curriculares, de carácter interdisciplinar y con temas comunes.

3) *La escuela como tiempo de vivencia cultural.* Uno de los objetivos básicos es recuperar a la escuela como espacio público que permita la vivencia colectiva, la recreación y la expresión de la cultura.

4) *La escuela como experiencia de producción colectiva.* Es en el marco de una formación colectiva que los profesionales y alumnos se afirman como sujetos plurales. En esta línea, y en contraposición con la educación individualista, se sostienen prácticas que van creando un nuevo estilo y una nueva cultura de construcción colectiva del cotidiano de la escuela. Ello supone, por ejemplo, la discusión, elaboración y aprobación compartida de los proyectos político-pedagógicos, los talleres, los grupos de estudio, los horarios de proyecto, entre otros.

La propuesta es que el currículum sea construido a partir de la definición colectiva de aquellos contenidos que representen los problemas sociales actuales, y que estos sean trabajados en tanto temas transversales en el marco de las diferentes materias curriculares. Una nueva forma de entender el contenido escolar.

5) *La vivencia de cada edad de formación sin interrupción.* El niño y el adolescente deben ser reconocidos, en el presente, como sujetos de derechos. La escuela no debe ser pensada sólo como tiempo de preparación para la vivencia de derechos adultos en el futuro.

6) *Socialización adecuada a cada edad-ciclo de formación.* Se pretende que toda la Red Escolar asuma que el tiempo de escuela deberá ser un tiempo de socialización-formación en la convivencia entre sujetos de la misma edad-ciclo de formación. Rupturas o interrupciones de ese proceso no son justificables por diferencias de raza, clase, género, ritmo de aprendizaje, etc.

6) *Nueva identidad de la escuela, nueva identidad de su profesional.* Construyendo la nueva Escuela Plural, se va construyendo un profesional más plural, más politécnico. Las luchas por tiempos remunerados de estudio e investigación, proyectos y producción colectiva, son la expre-

sión más concreta de la nueva consciencia de los profesionales de la Red Municipal sobre su derecho a la formación permanente en el trabajo.

Comentarios sobre la Escuela Plural

Entendiendo la educación como un derecho, en el proyecto de la Escuela Plural no cabe evaluar para clasificar, excluir o sentenciar, aprobar o reprobar. Se evalúa al principio, durante y al final del proceso para identificar conocimientos, valores y actitudes de los alumnos, percibir el grado de avance en relación con los objetivos, reorientar y mejorar la intervención pedagógica, identificar los resultados finales del proceso de aprendizaje-socialización y definir los objetivos para nuevos aprendizajes. En el proceso de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada ciclo de formación, el proceso de observación debe ser acompañado de un cuidadoso registro, donde las observaciones son anotadas, a partir de criterios definidos y objetivos propuestos.

A partir de 1995, la Escuela Plural propone organizar los ciclos de la siguiente manera:

CICLOS	ETAPA DE DESARROLLO	EDADES DE FORMACIÓN	AGRUPAMIENTO DE GRADOS
Primero	Infancia	6, 7 e 8/9 años	6-7 7-8 8-9 años
Segundo	Preadolescencia	9,10 e 11/12 años	9- 10 10- 11 11-12 años
Tercero	Adolescencia	12,13 e 14/15 años	12-13 13-14 14-15 años

Anexo III

“Cuando elaboran el proyecto de instruir a un niño o adolescente, sus padres, maestros y demás adultos tienen suficiente poder para imponerle una asistencia regular a la escuela, cierto respeto hacia la disciplina escolar, determinado trabajo y una evaluación periódica de lo que asimile. Esto no garantiza que se produzcan los aprendizajes. Hacer aprender algo a alguien que carece de todo deseo e interés es mucho más difícil aún que “hacer beber a un asno que no tenga sed”. Por eso los docentes consagran una parte de su tiempo a motivar a sus alumnos, a crear o mantener el deseo de aprender. Saben que necesitan de la cooperación activa de los niños y adolescentes para instruirlos. Esperan que los padres actúen en el mismo sentido, tanto antes del ingreso en la escuela como durante toda la escolaridad. Padres y docentes se esfuerzan, por tanto, desde la primera infancia, para crear o mantener la necesidad de aprender y de hacerla coincidir con los contenidos y organización del *currículum* de la enseñanza obligatoria.

No les basta con que el niño o adolescente tenga deseos de aprender. ¡No se trata de aprender cualquier cosa, en cualquier momento y de cualquier manera!. A los adultos les interesa que los niños o adolescentes deseen aprender: 1) lo que la escuela quiere enseñarles; 2) a la edad y durante el período en el que se juzga necesario ese aprendizaje; 3) al precio del trabajo escolar que se considera necesario para garantizar determinado nivel de excelencia; 4) según las modalidades impuestas por los medios de enseñanza, las metodologías, la cantidad de alumnos por clase y las reglas de la organización escolar.

Padres y maestro se sienten satisfechos cuando los niños y adolescentes hacen suyo el proyecto concebido según los dictados de aquellos, hasta el punto de creer que lo han elegido con libertad”.

Perrenoud, P. *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1990. P181. *Subrayado en el original*

Anexo IV

“Llamamos internalización a *la reconstrucción* interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos, tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo. En este estadio inicial, el acto de señalar está representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto: eso y nada más.

Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino *de la persona*. Por consiguiente, el significado primario de ese fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio en esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. *El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar*”.

Vigotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo, 1988. P. 92-93. El subrayado es del original.

Anexo V

Ya Freud los había tratado de perversos polimorfos. Pero hasta ahora nadie había soñado con detectar futuros delincuentes en niños de entre dos y tres años que presenten “frialidad afectiva, tendencia a la manipulación, cinismo y agresividad”, y que sean impulsivos, poco dóciles y tengan un “índice de moralidad baja”. Esta conclusión de un estudio francés, sin embargo, inspiró un anteproyecto de ley sobre prevención de la delincuencia que presentará el ministro del interior Nicolás Sarkozy. A partir de los seis años se les podría inclusive suministrar medicamentos y psicoestimulantes. Por lo visto, la perversidad polimorfa se está desplazando hacia la adultez.

La sociedad disciplinaria, aquella estudiada por Foucault y preanunciada por Bentham, nunca había llegado tan lejos. Sus garfios normalizadores retroceden ahora del acto a la potencia, y encuentran en la infancia una tierra fértil de operación. Esto recuerda a Spielberg en “Minority Report”: en Washington, en 2054, el futuro se puede predecir y los culpables son condenados antes de que cometan su delito. La interpretación de la niñez bajo esta mirada predictivo-patológica es, en sí misma, una patología.

Pero la cuestión más profunda es otra. Una mirada de desconfianza sobre un chico crea, en el acto, un chico no confiable, y peor aún, un niño que ya no confía en sí mismo. Esto sienta las bases para la alteración del comportamiento: así estaremos siempre frente a la profecía autocumplida, ya que vigilar potenciales “delincuentes” contribuirá a que se desarrollen como tales. Nunca hay neutralidad en la mirada: los niños se convierten en aquello que les proponen ser los ojos que los miran.

En realidad, atacar la naturaleza humana en su génesis, para directamente aniquilarla, o reconvertirla según los propios códigos de normalidad, es la experiencia a la que está lanzada la fiebre manipuladora de la época. No pasará mucho tiempo antes que se proponga detectar a los delincuentes en potencia mediante estudios genéticos, antes de su nacimiento. Si un futuro Hitler fuese detectado, ¿habría que liquidarlo de

antemano? ¿Habremos de exterminar, no sólo la vida, sino expurgar quirúrgicamente de ella todo lo que consideramos inconveniente? No habrá que esperar entonces ningún juicio final: nos habremos condenado nosotros mismos, como especie, antes de comenzar a vivir.

Por Enrique Valiente Noailles en La Nación,

http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/suplementos/enfoques/nota.asp?nota_id=787765



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO