

# Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema

Psychological development and education in the socio-cultural approach:  
New directions for an old problem

RICARDO BAQUERO\*

Universidad Nacional de Quilmes y  
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

---

## Abstract

This paper introduces some central issues addressing the relationship between educational practices and developmental processes in the context of socio-cultural approaches. It shows the peculiarities of the specific weight of school practices and their impact on development and its differential valuation under what Wertsch has called the problem of “genetic hierarchies” in the characterization of development. The question about the increasingly decontextualized use of semiotic tools, considered one of the central vectors in development occurred in school settings, is discussed. Finally, we examine some practical implications that these discussions yield for the intervention in the so-called massive “school failure”.

*Key words:* school learning; socio-cultural approach; decontextualization; school failure.

---

## Resumen

En el siguiente trabajo se presentan algunos problemas centrales en el abordaje de las relaciones entre prácticas educativas y procesos de desarrollo en el marco de los enfoques socioculturales. Se muestran las particularidades que presenta la ponderación específica de las prácticas escolares y sus efectos sobre el desarrollo así como su valoración diferencial en el marco de lo que Wertsch ha llamado el problema de las “jerarquías genéticas” en la caracterización del desarrollo. Se analiza en forma particular la cuestión del uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos considerado uno de los vectores centrales en el desarrollo producido en contextos escolares. Finalmente, se comentan algunas implicancias prácticas que estas discusiones acarrearán para el abordaje del llamado “fracaso escolar” masivo.

*Palabras clave:* aprendizaje escolar; enfoques socioculturales; descontextualización; fracaso escolar.

---

## Introducción

Hace unos años en la prestigiosa *Human Development* pudimos encontrar revisitado por Michel Cole (Cole, 2005a) el viejo tema de la relación entre prácticas escolares y desarrollo psicológico, enmarcado en el más amplio problema, si se quiere, de la relación entre prácticas educativas –escola-

res o no– y formas de desarrollo y conocimiento producidas en los sujetos. A la luz de la discusión revisitada y de los comentarios y réplicas de James Wertsch y Robert Serpell, puede reconstruirse, en cierta forma, la agenda de problemas que se destacan actualmente en el abordaje psicoevolutivo y psicoeducativo, particularmente desde los Enfoques Socioculturales (en adelante: ESC) (Wertsch, 2005; Serpell, 2005).

---

\* Correos electrónicos: rbaquero@unq.edu.ar / rjbaquero@gmail.com

Tal ejercicio arroja más preocupaciones que esperanzas, sin duda, pero muestra cierto acuerdo sobre la caracterización de las formas que podrían asumir las prácticas escolares y una revisión de su valor pasado, actual y prospectivo que resulta de interés para quienes trabajamos en la interfase de problemas como los que presenta la psicología del desarrollo y educacional.

Nos propondremos en el siguiente trabajo presentar algunos problemas centrales en el abordaje de las relaciones entre prácticas educativas y procesos de desarrollo en el marco de los ESC. Intentaremos mostrar las particularidades que presenta la ponderación específica de las prácticas escolares y sus efectos sobre el desarrollo. Particularmente, resultará de interés analizar la encrucijada de problemas “básicos” tanto como de naturaleza aplicada que presenta su tratamiento, así como la dificultad de diferenciar aspectos descriptivo/explicativos de otros de tipo normativo. Una discusión que, en cierta forma, posee íntima relación con las tesis inaugurales de la obra vygotskiana, presenta una vigencia creciente en las discusiones contemporáneas, tanto por el debate en torno a puntos críticos de la agenda de la psicología del desarrollo como por el problema, advertido con recurrencia, acerca de las crisis que transitaría el proyecto escolar moderno (Baquero *et al.*, 2007).

Por otra parte, nos propondremos poner en diálogo la discusión de aspectos centrales sobre lo que podríamos denominar el *impacto* variado de las formas de escolarización sobre las formas de desarrollo de los sujetos, habida cuenta la naturaleza específica de las prácticas escolares, con el resultado de algunas investigaciones finalizadas o en curso. Tales investigaciones se propusieron, por una parte, describir algunos dispositivos de detección y derivación de alumnos considerados candidatos a la educación especial y, por otra parte, analizar las particularidades de ciertas prácticas escolares que lograban mejores formas de inclusión de sujetos de sectores populares, considerados habitualmente una población en riesgo. Ambos problemas, como

veremos, permiten ilustrar una cantidad de cuestiones relativas a las concepciones sobre el desarrollo subyacentes en los mecanismos de toma de decisiones educativas –como la derivación eventual a la escolaridad especial- o el diseño de experiencias escolares que permitan afrontar el viejo problema del “fracaso escolar” masivo<sup>1</sup>.

En lo que sigue, repasaremos inicialmente los problemas que ha planteado la relación entre prácticas educativas y procesos de desarrollo en el marco de los ESC. Dentro de ese marco analizaremos en particular, como se adelantó, el debate en torno de los mecanismos responsables de la producción de desarrollo y su definición de unidades de análisis consiguiente. Como veremos, será de particular importancia caracterizar el problema en torno a la *dirección* que toman los procesos de desarrollo en el marco de prácticas educativas concretas, así como su valoración diferencial en el marco de lo que Wertsch ha dado en llamar el problema de las “jerarquías genéticas” en la caracterización del desarrollo (Wertsch, 1991). Para esto hemos elegido analizar en forma particular la cuestión del uso crecientemente descontextualizado de los instrumentos semióticos considerado uno de los vectores centrales en el desarrollo producido en contextos escolares. Finalmente, como se anticipara, procuraremos comentar brevemente algunas implicancias prácticas que estas discusiones acarrearán para los procesos de toma de decisiones educativas o psicoeducativas.

### **Sobre los enfoques socioculturales y el desarrollo**

Es bueno recordar algunas cuestiones preliminares y específicas de los Enfoques Socioculturales del desarrollo. Como se sabe, suele denominarse de esta forma a un espectro relativamente amplio de desarrollos neo o posvygotskianos que, como veremos, a pesar de su enorme variedad, han tomado como objeto de explicación al desarrollo humano en su especificidad y han adoptado lo que

<sup>1</sup> Aludiremos brevemente a discusiones producidas en el seno del Proyecto de Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo. PICT-UNQ y del Programa Sujetos, saberes y contextos de la UPPBA.

se considera un giro fundamental en la adopción de *unidades de análisis* en la explicación psicológica<sup>2</sup>. Como se sabe, en la dispersión de abordajes pueden encontrarse ciertas regularidades que confluyen en este aspecto en ponderar a la *actividad intersubjetiva mediada semióticamente* como una suerte de denominador común o componente ineludible de cualquier explicación del desarrollo humano en su especificidad. Esto es, aún cuando, como veremos, se pondere con mayor detalle el peso de las formas de actividad o el de los procesos de mediación semiótica.

Entre los supuestos de herencia vygotskiana que ordenan de manera potente el problema de las relaciones entre procesos de desarrollo y prácticas educativas, los ESC giran sobre la tesis sabida del origen sociocultural de los procesos psicológicos específicamente humanos –aquellos denominados Procesos Psicológicos Superiores por Vygotski–. Se trata de formas de regulación psicológica que implican crecientes niveles de autorregulación, de posibilidad de control consciente y voluntario del psiquismo, mediante el uso de mecanismos semióticos y tienen su origen en las prácticas sociales de crianza y educativas en sentido amplio. El papel de la actividad intersubjetiva y los niveles y modos de apropiación gradual de los instrumentos semióticos como reguladores psicológicos tuvo, en la obra vygotskiana su ilustración mayor en el estudio de los procesos de interiorización del habla y la formación de conceptos. El uso del método genético de explicación permitió, por ejemplo, describir al habla egocéntrica infantil como un habla en transición entre un uso inicial social/comunicativo fundido al intelectual/de planificación hacia un habla interiorizada que permite diferenciarse francamente del habla comunicativa (Vygotski, 1993). Tal proceso de interiorización implica para Vygotski una reconstrucción del proceso psicológico en el plano interno. El análisis de la evolución del habla egocéntrica infantil permitió identificar esta transición y metamorfosis. Por ejemplo, las tasas de habla egocéntrica guardan al inicio una correlación alta

con el carácter potencialmente comunicativo de las situaciones –por ej. el niño emite mayor habla egocéntrica en presencia de un interlocutor potencial que estando solo–. Sin embargo, en un segundo momento de su desarrollo pierden esta relación con el carácter potencialmente comunicativo de las situaciones pero preservan su relación con la complejidad de la tarea que se proponga resolver al sujeto. De este modo puede advertirse como el habla, que va siendo gradualmente menos abundante y más hermética –menos comprensible para un interlocutor eventual– es utilizada privilegiadamente como un instrumento de regulación del propio comportamiento.

En su indagación sobre el desarrollo de conceptos artificiales puso también Vygotski a prueba sus tesis sobre el carácter de la relación entre procesos de pensamiento y actividad semiótica. Es interesante notar cómo en el desarrollo de conceptos artificiales encontraba construcciones idiosincráticas de los niños al clasificar materiales y sólo un gradual uso de los signos suministrados junto a los materiales a clasificar. El niño más pequeño no utilizaba las etiquetas lingüísticas artificiales del material como instrumento para ordenar la tarea. Sin embargo, más avanzado el desarrollo, las etiquetas suministradas obraban como un potente organizador de su actividad. Es bueno advertir que Vygotski repara en los alcances y límites que posee una indagación en el contexto artificial de laboratorio y sobre categorías también artificiales. Entre los alcances se destaca el hecho ya enunciado de que los niños poseen criterios de clasificación –el pensamiento en complejos, por ejemplo– que no puede reducirse a una influencia o transmisión social. Entre sus límites se encuentra el que probablemente atañe a la validez ecológica relativa de esos estudios en la medida en que suspenden la actividad intersubjetiva espontánea como la del uso del habla en las situaciones sociales reales. Esto lo lleva precisamente a ponderar el papel que el uso del lenguaje tendrá en la dirección que guarden los procesos de conceptualización del niño y el adulto

<sup>2</sup> Con respecto a la denominación de los ESC y su oposición relativa a los enfoques histórico-culturales puede verse el análisis de Matusov (2008). Como veremos con respecto al punto de análisis de los procesos de descontextualización en el uso de los instrumentos semióticos, aún en autores que Matusov situaría en la misma perspectiva encontramos diferencias o matices de interés

que obligan, por otra parte, a reparar en las unidades de análisis adecuadas de este proceso que reclaman atender tanto a las relaciones sujeto/objeto como a la actividad intersubjetiva y las formas semióticas de su regulación (Vygotski, 1993). Sobre esta base, como se sabe, ha habido variados trabajos, ya clásicos, sobre los mecanismos semióticos presentes en la actividad intersubjetiva y sus problemas en la indagación, algunos de ellos serán retomados más adelante (Wertsch, 1985, 1989, 1991; Adisson Stone, 1993).

Por otra parte, la explicación del arribo a formas científicas de conceptualización presume la necesidad de poner en relación a los sujetos con sistemas de conceptualización específicos que reclaman cierta revisión y toma de conciencia de las conceptualizaciones cotidianas. Tales procesos se protagonizan fundamentalmente en contextos escolares o de tipo académico. Como se desarrollará más adelante las investigaciones dentro de los ESC han mostrado la tensión inevitable de estos procesos que implican la presencia de instrumentos mediadores, como las teorías, pero, a su vez, un tipo particular de actividad con ellas. Será la oportuna combinación de presencia de actividad subjetiva, de un mediador específico y de una buena enseñanza, una buena actividad, la que explicará la resultante del cambio en las formas de pensamiento del sujeto. Engeström ha mostrado en un trabajo clásico, la incidencia diferencial que la presencia de un instrumento, como un libro de texto, posee según el formato de la enseñanza tradicional, donde se torna objeto de conocimiento, o una que intente expandir los encapsulados procesos del aprendizaje escolar. A tal fin, recuperando diversas perspectivas de trabajo invita a la necesidad de reconstruir los contextos de origen del conocimiento a transmitir, los contextos de aplicación donde este posee consecuencias prácticas y los contextos de crítica del propio formato de las actividades de aprendizaje. El cambio o desarrollo que las prácticas educativas propician excede al de una aprendizaje “verbal” de una teoría y se desliza hacia el desarrollo de formas de apropiación de complejas y específicas actividades culturales, como las de modelizar, problematizar, cuestionar, etc. (Engeström, 1991)

Lo desarrollado hasta aquí permite extraer dos consecuencias de importancia. Por una parte, una tesis general, mostraría la *relación de inherencia existente entre prácticas educativas y procesos de desarrollo psicológico* (Baquero, 1996). Las prácticas educativas no resultan sólo un terreno de “aplicación” de los desarrollos psicológicos de relevancia para explicar o intervenir sobre los procesos de aprendizaje o desarrollo en contextos escolares, sino que plantean, ellas mismas, problemas cruciales para la propia investigación básica del desarrollo. La explicación del desarrollo, tanto en contextos cotidianos como escolares reclama atender a la naturaleza específica de las prácticas de crianza o escolarización.

Como notaremos, esta tensión ha atravesado la constitución e identidad, incluso, de muchos desarrollos de la psicología evolutiva y, por esta relación de inherencia planteada entre educación y desarrollo, suele presentar para los ESC una suerte de tentación adicional a confundir, o no discriminar siempre con cuidado, entre los aspectos descriptivo/explicativos de los abordajes psicológicos y sus consecuencias normativas o prescriptivas no siempre advertidas. Por ejemplo, como desarrollaremos más adelante, la sobrevaloración de las formas de conocimiento propiciadas por la escolarización.

A su vez, aunque resulte irónico, podemos encontrar con mayor abundancia abordajes de lo educativo/escolar atentos a su naturaleza culturalmente específica pero, en menor medida, atentos a la naturaleza política de las prácticas de escolarización. Esto es, hay menor atención a la dimensión política de las prácticas escolares más allá de un sentido trivial que lo confunda con el de su dependencia de políticas educativas a nivel macro. Aludimos, en verdad, a los efectos políticos de inevitable ejercicio de poder que implican los procesos de escolarización masiva en la cultura occidental moderna y a la posibilidad de analizar sus mecanismos en niveles capilares de las prácticas educativas que, precisamente, se enhebran con los procesos de desarrollo. En la medida en que la dirección y forma que tomen los procesos de desarrollo es dependiente de la naturaleza de las prácticas educativas esto implica que nuestras prácticas producen cursos

específicos de desarrollo<sup>3</sup>. Una mirada naturalizada tanto del desarrollo como de la escolarización parecen suponer una suerte de armonía entre un desarrollo cuasi natural y espontáneo y unas prácticas educativas que lo acompañarían, potenciarían o reprimirían. La metáfora más pertinente, insistimos, es la de que las prácticas educativas *producen* desarrollo de formas específicas. Este proceso no es de estimulación a un proceso natural sino de producción de subjetividades históricamente específicas como las del infante/alumno moderno.

En segundo lugar, una consecuencia de la tesis de inherencia en la relación de prácticas educativas y procesos de desarrollo, es la de la *especificidad relativa de las prácticas escolares en la explicación del desarrollo*. Como se sabe, este resulta un punto crucial de la agenda psicoeducativa, precisamente por poner en evidencia el carácter tanto “básico” como “aplicado” de su inquietud. La pregunta ha sido formulada en ocasiones como el problema de la *continuidad o discontinuidad* de los mecanismos que explican el desarrollo en situaciones cotidianas o espontáneas y aquellos que deben explicarlo en situaciones educativas intencionales o formales. Como se sabe, esquematizando algo, en general los modelos de derivación piagetiana han tendido a enfatizar los aspectos de continuidad funcional en los procesos de construcción cognitiva, más allá, de las especificidades de los contextos, mientras que, en líneas generales, al menos las derivaciones educativas primeras a que dieron lugar los ESC, han enfatizado las discontinuidades (Hatano, 1993). Esto es, los procesos de escolarización suponen el desarrollo de funciones psicológicas diferenciadas como producto de la implicación de los sujetos en prácticas sociales/pedagógicas específicas. Tal es el caso, como se sabe, de los Procesos Psicológicos Superiores de tipo “avanzado” (como el dominio de prácticas de escritura o el acceso a formas de conceptualización científicas) en las formulaciones vygotskianas, o los procesos Tipo 4 en la taxonomía de Rivière (Rivière, 2003). Estas cuestiones generales, como el problema de la continuidad y discon-

tinuidad, se expresan en una serie de tensiones en el abordaje de los procesos de escolarización que ofrecieron los mismos ESC. Intentaremos ilustrar con algunos de ellos que forman parte de la agenda de la psicología del desarrollo y educativa actual. Por una parte, podemos describir la tensión entre la valoración del impacto cognitivo diferencial de la escolarización y, por otro, la valoración de las formas de desarrollo cognitivo desplegadas en contextos cotidianos.

### **Sobre la descripción y valoración de las formas escolares y no escolares de desarrollo**

Como han señalado tanto Cole como Wertsch y Serpell (Cole, 2005a; Serpell, 2005 y Wertsch, 2005) nos encontramos habitualmente con la paradoja de evaluar el impacto relativo de las prácticas educativas, sobre todo escolares, con la ambigüedad de la variedad de efectos, no siempre deseados, que producen. Efectos que, si bien en ciertos casos, pueden ser valorados positivamente, han derivado probablemente del formato de actividad escolar que promueve formas desvinculadas o descontextualizadas de uso del lenguaje, o de sus rituales o rutinas de trabajo, más que de las disposiciones didácticas o curriculares explícitas con sus objetivos específicos (Cole, 1993; Rogoff, 1993).

El tipo de desarrollo cognitivo generado por la participación en las prácticas escolares con su valoración diferencial, posee la particularidad en los ESC de ser reconocido como un proceso de carácter situado, contingente a la cultura. De allí la discusión sobre el impacto específico o general sobre el desarrollo cognitivo que portarían estas prácticas (Cole, 2005a) y la ambivalencia muchas veces, señalada por ejemplo por Wertsch (Wertsch, 2005) al buscarse analogías con el tipo de desarrollo que pueden producir otras prácticas culturales no escolares y culminando, en cierta forma, por reivindicarlas. Inevitablemente se cruzan aquí aspectos normativo/políticos con otros de carácter descriptivo/explicativo.

<sup>3</sup> En tal dirección en otros sitios hemos ensayado la idea de que las prácticas educativas pueden concebirse como *prácticas de gobierno* del desarrollo en un sentido foucaultiano (Baquero, 1996, 2001).

Por una parte, como se sabe, ha sido un problema clásico y vigente el de la validez ecológica de las modalidades de exploración comparada de los desempeños cognitivos en diferentes contextos culturales, incluido, claro está, el diseño de tareas supuestamente análogas en sus demandas de trabajo cognitivo en contextos diferentes. Como bien recuerda Cole se trata de un problema, en general, más inadvertido que superado, por nuestras mismas estrategias de indagación de tipo clínico o psicométrico que suelen hacer abstracción de la misma situación de exploración como situación socialmente definida y específica (Cole, 2005a; 2005b).

Por otra parte, la tendencia a recuperar las formas de construcción de saberes y de desarrollo cognitivo de las prácticas culturales no escolares, apunta, en parte, a mitigar el efecto estratificante y selectivo que han portado las valoraciones del desarrollo cognitivo de tipo escolar, provocando en los hechos una discriminación de los sujetos poco familiarizados con la cultura escolar e, incluso, sospechas sobre su grado de desarrollo intelectual, en la medida en que sus desempeños no parecen acompañar las expectativas instituidas en una escuela de formato graduado. Es decir, organizados sus grupos de enseñanza por las edades de los sujetos, edades en los hechos *teóricas*, en el sentido de ideales o esperadas, dada la descripción usual de “sobreedad” de muchos de los alumnos con respecto a la edad teórica en que deberían cursar un año escolar. O tampoco parecen cubrir las expectativas instituidas, según la regulación de la organización de la enseñanza en forma colectiva, lo que, con razón, Serpell recuerda que responde a una racionalidad de tipo administrativo poblacional más que pedagógica (Serpell, 2005).

Debe recordarse que es este, además, un problema de tipo básico para los ESC. La valoración a efectuar de las modalidades de funcionamiento psicológico promovidas por lo escolar no escapan a la oportuna distinción de Wertsch acerca de las formas de describir y ponderar la *heterogeneidad* de los procesos psicológicos (Wertsch, 1991). Es-

to requiere de una doble vigilancia, por una parte, sobre la probable sobrevaloración cultural de las formas de cognición promovidas por los procesos de escolarización y, en segundo lugar, la advertencia de que esta misma valoración es portada, de forma más o menos explícita, por nuestros modelos genéticos como el piagetiano y vygotkiano. Como se recordará, Wertsch invita a considerar –en línea con reflexiones de Tulviste– que debería distinguirse entre las necesarias relaciones de tipo genético que encontramos entre funciones psicológicas, en orden a explicar su constitución según condiciones antecedentes específicas, de las valoraciones habituales en uso que llevan a ponderar toda construcción posterior como una *superación* de las anteriores.

En verdad, en términos descriptivos, puede plantearse que en el desarrollo en general y en particular en las formas promovidas por lo escolar –como los PPS de tipo “avanzado”– lo que se produce es una diferenciación y novedad en el surgimiento de formas de regulación psicológica, esto es, heterogeneidad. Una heterogeneidad –o diversidad– no describable incluso como sustitución de formas previas, ya que pueden coexistir, y de hecho coexisten, con las formas de regulación que en muchos casos constituyeron una condición necesaria para su construcción. Por ejemplo, el acceso a la escritura supone en general el acceso primero al habla. El habla puede ser considerada como un precursor genético de la constitución de la escritura. Ahora bien, como se sabe, asistimos a una vieja discusión acerca del carácter superior de las formas de escritura sobre las de la oralidad, sobre todo en términos de la habilitación que promoverían –o que al menos su ausencia vedaría– para acceder a formas abstractas de pensamiento, incluidas las científicas. Esta discusión usada como caso testigo es útil para advertir su formulación a nivel general, a juicio de Wertsch, en los modelos genéticos como los de Vygotski y Piaget, se suscribiría una concepción de la heterogeneidad de los procesos estableciendo una *jerarquía genética*.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> La nomenclatura de la taxonomía de procesos psicológicos vygotkiano no deja muchas dudas sobre este punto (por ej. procesos elementales vs superiores, o rudimentarios vs. avanzados, etc.).

Recordando las coordenadas trazadas por Vygotski, como se sabe, este atribuía a los procesos avanzados, forjados en las prácticas escolares, la posibilidad de un control crecientemente consciente y voluntario de los procesos psicológicos, mediante el uso de formas de mediación semióticas específicas que serán utilizadas en forma *crecientemente descontextualizada*. Dentro del amplio tema acerca del impacto cognitivo de los procesos de escolarización (Cole y Scribner, 1974; Rogoff, 1993; Cole, 1993 y 2005; Serpell, 2005) importará a nuestra cuestión el ligado a las formas de uso crecientemente descontextualizado de los signos promovidas por las prácticas de tipo escolar.

### **Sobre la descontextualización y la dirección de los procesos de desarrollo**

El problema del acceso a estas formas descontextualizadas de uso de los signos y las dificultades tanto teóricas como metodológicas para su abordaje diferencial en poblaciones que han asistido a la escuela o no, aparece, como se anticipó, revisitado y vigente (Cole, 2005a, Wertsch, 2005; Serpell, 2005). Vale la pena recordar el conjunto de problemas que suelen aglutinarse en torno al polisémico término “descontextualización” y repasar las discusiones en torno a sus implicancias para la lectura del problema de la diversidad en los procesos de desarrollo y, sobre todo, sus efectos normativos.

En primer lugar, el término descontextualización o la calificación de “descontextualizadas” a las formas de aprendizaje o conocimiento promovidas por la escuela, ha tenido cierta filiación con la idea de aprendizaje desvinculado. En el caso de la descontextualización, tal desvinculación parece advertirse tanto con relación a los contextos cotidianos de crianza del niño como, a su vez, de los contextos de destino que poseerían los estudiantes, sean los probables contextos académicos futuros o, principalmente, los contextos de tipo laboral. En verdad, el carácter descontextualizado de los aprendizajes iría de la mano de cierto divorcio de los aprendizajes escolares con respecto a los saberes requeridos en los contextos extra muros. En esta acepción el término descontextualización toma un carácter negativo o crítico con respecto a las formas

de aprendizaje deseables. Como hemos señalado en otros trabajos (Baquero y Terigi, 1996) tal crítica no suele ponderar, muchas veces, la aparente paradoja de que la descontextualización parece ser más que una calamidad natural, el efecto de nuestras políticas de escolarización masiva bajo el formato particular de la escuela moderna que ha implicado deliberadamente cierto carácter de espacio de encierro y de voluntad de ruptura con las formas de conocimiento cotidianas que portan los sujetos.

Como se sabe, tanto en el campo de la psicología cognitiva en sentido amplio como en el particular de los ESC el concepto de descontextualización ha tenido un uso diferente. En el marco de los ESC si bien ha dado lugar a un interesante debate (Van Oers, 1998; Lave, 2001), no saldado, las críticas a su uso no se sitúan en las reseñadas sino en su adecuación o no para describir las formas de aprendizaje y conocimiento promovidas por lo escolar.

En su caracterización encontramos cierta tensión entre la ponderación de los *procesos semióticos* en juego y la de la naturaleza particular de las *actividades* en las que estos procesos cobrarían sentido. Recuérdese que el carácter crecientemente descontextualizado en el uso de los instrumentos semióticos podría caracterizar en la obra vygotskiana, según la interpretación de Wertsch (Wertsch, 1985), tanto la dinámica o dirección de los procesos de desarrollo en el dominio ontogenético como en el dominio histórico. La relación planteada entre ambos dominios no carecerá de importancia a la hora, como viéramos, de ponderar los cambios en el desarrollo como “progresos” sea ontogenéticos como históricos.

Recuperando el análisis de Wertsch, el uso descontextualizado de los signos, si bien podrá compararse en líneas generales con los procesos de abstracción, poseerá una clave de interpretación analizando el tipo de funcionamiento *semiótico* que implican o habilitan. Probablemente el elemento clave es la posibilidad que ofrece el funcionamiento semiótico humano de desvincular los signos de las situaciones y referentes en los que se dio su aprehensión inicial (Wertsch, 1985). Sin embargo, así enunciado, este proceso parece dejar confundidas dos cuestiones: por una parte, los signos pueden ser desvinculados de sus situaciones de uso y re-

ferentes –en cierta forma hay cierta noción de su arbitrariedad o de la diferenciación posible entre significantes y significados a los que se habilita– y, por otra parte, se señala que, en un inicio, tal discriminación era imposible o que todo proceso de uso de signos implica la participación inicial en situaciones que serán –sólo luego– desacoplables o analizables, incluyendo esto la posibilidad del análisis del uso posible de los signos.

En esta primer acepción, entonces, descontextualización implica la posible ruptura, desvinculación o desacople de los signos con respecto a las situaciones iniciales de uso o adquisición. En segundo lugar, esto habilitará la posibilidad de generalizar el uso de los signos a otros contextos y referentes, lo que bien podría entenderse como un proceso de generalización o “transcontextualización”. Tal generalización implicaría, desde ya, procesos de *abstracción* de las particularidades de las situaciones o los referentes.

Como se dijo, los procesos de conocimiento impulsados en las prácticas educativas de forma escolar son los que, en nuestra cultura, requerirían en forma privilegiada tal uso descontextualizado de los signos, que constituye un aspecto central de las formas científicas de conceptualización y, también, de la escritura. En trabajos posteriores Wertsch ha descrito tanto la posibilidad de uso descontextualizado como contextualizado del lenguaje como dos “potenciales semióticos” (Wertsch, 1991). El uso contextualizado del lenguaje se advierte como un potencial semiótico al analizarse los procesos de habla interior, ya comentados, y el predominio, descrito por Vygotski (Vygotski, 1993) del *sentido* sobre el *significado* en su régimen particular. Los sentidos, fluctuantes, situacionales, singulares, compuestos de múltiples resonancias afectivas, de imágenes, etc. poseerían como una de sus zonas más estables a los significados de las palabras, ligados a su uso más convencional o intersubjetivo. Estos significados habilitarán, sobre todo en sus formas de desarrollo más avanzadas –esto es: como conceptos científicos– a formas crecientemente descontextualizadas de pensamiento. Como recuerda Wertsch, en verdad, la escritura puede situarse también –y en línea con las reflexiones de Vygotski– como un ejemplo privilegiado de poten-

cial semiótico ligado al uso descontextualizado del lenguaje (Wertsch, 1991).

Ahora bien, conviene advertir en este último uso ciertos aspectos en torno a lo que Wertsch entiende como elemento fundamental en los procesos de uso descontextualizado de los signos, de íntima relación con las prácticas escolares. Una vez desvinculado el signo de las situaciones iniciales –o habituales de uso– puede ser *recontextualizado* en otra situación. Situaciones o escenarios en los que puede ser analizado, tematizado es decir, situaciones en las que puede haber una actividad de toma de consciencia creciente sobre sus propiedades, alternativas, etc. Tal sería el caso del uso escolar del lenguaje y de la toma de consciencia que parecen implicar las formas de escritura sobre las formas de habla, como aparecía bocetado en la misma obra vygotskiana. Piénsese en una actividad escolar tan controvertida como habitual como la de producir análisis gramaticales de oraciones. Precisamente, el valor *oracional* de la escritura se obtiene por oposición a su valor de *enunciación* que portaría en los contextos iniciales o habituales de uso. Sus efectos pragmáticos concretos se suspenden y se da la curiosa propiedad de producir –en un contexto sumamente específico como el escolar– esta suerte de uso descontextualizado –en el sentido de desacoplado de las situaciones habituales de uso– del lenguaje.

Indudablemente el término “descontextualización” no es feliz y connota cuestiones que requieren ser salvadas de inmediato (van Oers, 1998; Lave, 2001). La primera y de equívocos cruciales es una que cuenta con cierta recurrencia en la discusión de los ESC a juzgar por su reaparición. Se trata de si el uso descontextualizado de los signos connota el ser una actividad carente o, mejor, “libre” de contexto. Esto que parece trivial, ya que basta recordar tesis fundamentales de los propios ESC como la de la relación inextricable o inescindible de sujeto y situación como para concluir en que no existe acción humana libre de contexto, encarna, sin embargo, como veremos, una encrucijada de problemas descriptivos y valorativos.

Wertsch observa con cierta razón que en la línea de trabajos habitualmente ocupada en mostrar la fuerte dependencia entre el desempeño en las tareas



de los sujetos y las propiedades de las actividades o situaciones y, dentro de estas, particularmente de las escolares, suele aparecer una tensión de importancia. Por una parte, existe el razonable temor por atribuir a los sujetos no escolarizados ciertas diferencias que podrían interpretarse como limitaciones o desarrollos parciales cuando no deficitarios. Por ejemplo, la familiaridad desigual de los sujetos escolarizados y no escolarizados con ciertos tipos de problemas y su formulación, genera una falsa creencia acerca del desempeño “deficitario” de los sujetos no escolarizados. Como sostiene Wertsch, los trabajos de Cole han dejado clara la limitación de muchos de nuestros abordajes comparativos no atentos a las particularidades de las situaciones e, incluso, procesos de pensamiento específicos de los sujetos (Wertsch, 2005).

Sin embargo, por otra parte, recuerda Wertsch puede encontrarse en Cole (por ejemplo, Cole, 2005a), un intento por minimizar —o incluso negar— las diferencias existentes en el funcionamiento cognitivo de los sujetos escolarizados y no escolarizados. Tal parece ser el caso del clásico análisis efectuado acerca de los diferentes modos de desempeño de los sujetos ante tareas de categorización. Como se recordará, los sujetos escolarizados tienden espontáneamente —en una proporción significativamente mayor que los no escolarizados— a utilizar etiquetas lingüísticas para resolver tareas de clasificación propuestas, mientras que los sujetos no escolarizados parecen privilegiar los vínculos funcionales existentes entre los objetos a clasificar. De manera similar otros clásicos trabajos mostraban la aparente incapacidad o renuencia de los sujetos no escolarizados para razonar en forma silogística. Rogoff (1993) ha descrito con cuidado esta cuestión cuando presenta los resultados de las exploraciones en las que los sujetos con menor escolaridad parecen renuentes a utilizar las formas del razonamiento silogístico en la resolución de una suerte de interrogantes ficticios del tipo:

Se le ofrece el silogismo: En el Norte, donde hay nieve, todos los osos son blancos. La isla Tierra Nueva está en el norte y allí siempre hay nieve. ¿De qué color son allí los osos? (...).

Si hubiera una persona con una gran experiencia, que viajase por todas partes, le sería fácil responder a esta pregunta (...).

- Pero ¿se puede hacer alguna conclusión en base a mis palabras?

La persona que ha viajado mucho y estuvo en los países fríos, y lo vio todo, puede contestar a esa pregunta; ella sabe de qué color son los osos allí (...).

- El algodón no crece donde hace frío. Y en Inglaterra hace frío. ¿Se cultivará allí el algodón?

No lo sé... Si hace frío, no crecerá; si hace calor crecerá. Conforme a vuestras palabras debo decir que allí no crece el algodón. Pero debo saber para eso qué primavera hay allí, qué noches (Luria, 1987, 125-127).

Con mucha cautela debe entenderse que no se trata de no poseer capacidad de razonar silogísticamente sino de que no parecen compartirse los objetivos de la actividad que se presenta o del curso del diálogo mismo (Baquero, 1996). En tal sentido debería entenderse la descripción sumamente cautelosa de Rogoff:

La escolarización no parece estar relacionada con las reglas del aprendizaje o el pensamiento lógico, *siempre* y *cuando* el individuo haya comprendido el problema tal como pretende el experimentador. Sin embargo los sujetos no escolarizados muestran una cierta preferencia por obtener conclusiones sobre la base de la experiencia y no sólo a partir de la información contenida en el problema (Rogoff, 1993, 75-76).

El predominio de clasificaciones de tipo funcional vs categorial, como el ejemplo previo, más esta renuencia a participar de un razonamiento sobre los términos propuestos, llevó clásicamente a leer al funcionamiento de los sujetos como primitivo, deficitario o incompleto. Esto presumía tanto una ponderación positiva del efecto que poseerían las prácticas de escolarización sobre el funcionamiento cognitivo como una obvia valoración de tales formas como superiores y deseables, cuando no universales (Serpell, 2005).

Como replica Wertsch (Wertsch, 2005), Cole, al reportar los hallazgos sobre las diferencias en las formas de categorización de los sujetos, se apresura a afirmar que, por ejemplo, la ausencia en el desempeño en situaciones de exploración —como en las tareas artificiales de asociación de palabras- de taxonomías categoriales, no implicará que los sujetos no escolarizados no posean claras relaciones de inclusión, como la que se da entre las categorías de “ave” y “pato” (Cole, 2005a). Wertsch objeta que, en verdad, poseer la posibilidad de establecer relaciones de inclusión da muestras de un uso del lenguaje atento a las relaciones *referenciales* donde se jugarían estas relaciones de inclusión, pero que el valor diferencial generado por usos del lenguaje como el promovido por la escuela, radicaría en el uso descontextualizado que hemos desarrollado arriba. Esto es, se trata de un uso del lenguaje atento privilegiadamente al propio nivel lingüístico de análisis desvinculado —o desvinculable— de su aspecto referencial. Es el que mencionábamos como el que se produce en el análisis del propio lenguaje suspendiendo su valor enunciativo y analizando sus propiedades lingüísticas. Wertsch plantea que los sujetos son invitados —o compelidos- a participar de juegos de lenguaje diferentes sobre la base de la creación de esta suerte de realidad lingüística como la que se presenta en el análisis del propio lenguaje.

Es bueno notar, en dirección a lo afirmado por Wertsch que, efectivamente, se trata de participar en juegos de lenguaje diferenciales y también en formas de discurso específicas. El tipo de respuestas del campesino uzbeko ante la requisitoria sobre el color de los osos de Terranova, da cuenta, como afirmaba con cuidado Rogoff, de la preferencia por obtener conclusiones sobre su propio conocimiento más que sobre la información suministrada. Sin embargo también da muestras en dirección a lo afirmado por Wertsch, de su poca afinidad —y menor complicidad— con la habitual forma de “pregunta de respuesta conocida” del diálogo escolar o clínico-judicial. Esto es, muy probablemente el campesino entendía el diálogo como un genuino pedido de opinión y no como la explicitación de una conclusión evidente o conocida

Cole desplaza el problema planteado por Wertsch al de las unidades de análisis utilizadas en su abordaje y a la dificultad de caracterizar y valorar en forma ingenua o no cuidadosa a las formas de pensamiento abstracto o descontextualizado. En cierta forma su argumento resalta la necesidad de recuperar el sentido y características de las formas de actividad concretas que producen o requieren de ciertas formas, a su vez concretas, de uso de los signos, por sobre las características del uso de los signos o de los sistemas de signos en sí mismos, abordados de un modo abstracto o, si se quiere, descontextualizado (Lave, 2001). El campesino uzbeko no encontraba en apariencia sentido en participar de la forma de diálogo ordenada por las preguntas de respuestas conocidas.

Esto relativizaría, en cierta forma, la valoración exagerada de las formas de conocimiento promovidas por la escolarización u obligaría, como de hecho lo hace, a un cuidadoso análisis de sus efectos deseables y no deseables. Cole señala, que el propio Wertsch corre el riesgo de no estar siendo siempre fiel a sus planteos cuando no somete a las formas de pensamiento abstractas o descontextualizadas al tribunal del propio contexto que las produce, tanto por la eficacia en su constitución como en términos de su valoración y sus sentidos (Cole, 2005b).

Cole apela a las descripciones del propio Wertsch sobre las características del uso descontextualizado de los signos reseñadas arriba, que presumen la posibilidad de un uso “transcontextual” o generalizado de los mismos. En esa línea recuerda que, sin embargo, tal uso descontextualizado no equivale al uso ni la idea de “significados” descontextualizados, dado que, aunque resulte paradójico, como recordábamos arriba, tal uso descontextualizado es una actividad producida en contextos sumamente específicos y con sentidos y funcionalidades sólo aprehensibles apropiándose de su lógica particular. De modo que, aclara Cole, si bien es adecuado afirmar que no debe presumirse la competencia en el uso de los significados abstractos como una suerte de universal humano desplegable en toda circunstancia cultural —como aparentaba la posición sobre las posibilidades de dominar relaciones de inclusión a la manera del ejemplo de las relaciones “pato/ave”— también es legítimo dudar

de la entidad llamada “significados abstractos o descontextualizados”. Esto es, nuevamente, por el hecho de que su razón de ser, su propia existencia, cobra sentido al atrapar la lógica de las actividades en las que se producen y no son mera expresión del funcionamiento solitario o autónomo de sistemas de signos. Cole entiende que esto es también fiel a los desarrollos del propio Wertsch en la medida en que las unidades de análisis utilizadas –como la tensión entre agentes, medios mediacionales y objetivos– se enmarca o expresa en lógicas de actividades culturales específicas (Cole, 2005b).

### **Sobre la falacia de abstracción de la situación**

Es bueno advertir que, en línea con las discusiones teóricas reseñadas, se perciben una serie de consecuencias prácticas de importancia para nuestros abordajes psicoeducativos, tanto sea a la hora de diseñar investigaciones como a la hora de tomar decisiones legitimadas en parte, sobre los saberes producidos o los supuestos que operan en la percepción de los problemas del desarrollo psicológico en contextos de escolarización.

Una cuestión clave, con la que deseamos ejemplificar, es la del abordaje del denominado “fracaso escolar masivo” que afecta fundamentalmente a sujetos de sectores populares y se evidencia en elevados –e incluso a veces ocultos– índices de repitencia, abandono y pobres rendimientos escolares. Como en el caso del término “descontextualización”, el de “fracaso escolar” no es un término feliz por sus desafortunadas connotaciones, pero tiene la virtud, por sobre otros, de dejar claros ciertos acuerdos referenciales sobre el tipo de problema al que se alude. Ahora bien, más allá de este primer acuerdo referencial, es crucial revisar las diferentes maneras de significar el problema al que pueden dar lugar o no, nuestras herramientas teóricas y es allí donde cobra importancia y pertinencia la revisión conceptual apuntada.

La creencia usual en que la explicación del éxito o fracaso escolar radica en las capacidades del alumno, a título individual y como explicación última o excluyente, se ordena sobre la base de modelos de intervención y explicación no sensibles a la discusión propuesta en el seno de los ESC

con respecto a las unidades de análisis adecuadas para la explicación de los procesos de desarrollo y aprendizaje. La necesidad de apelar a unidades de análisis que trasciendan e incluyan al nivel del sujeto entendido como “individuo” lleva a revisar la habitual falacia de confundir el sitio donde se constata un efecto –el alumno que no aprende– con el sitio en donde radicaría su causa– en los enfoques clásicos el propio alumno. Tal es el caso de la triste discusión instalada en la región acerca de la “educabilidad” de los sujetos de sectores populares, aparentemente vulnerada por sus condiciones de vida.

Como hemos mostrado en otros sitios, esta tesis –de sentido común al fin– importa el riesgo supuesto y la peligrosa consecuencia política/práctica de atribuir a los sujetos –y a sus familias– una condición deficitaria que sería la responsable del fracaso en la escuela, como si pudiera hacerse abstracción de las opinables condiciones en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje se concretan en ellas y como si los sujetos expresaran capacidades de aprendizaje “libres” de contexto. Hemos denominado en otro sitio a este abordaje como el perpetrar una posible *falacia de abstracción de la situación* (Baquero, 2000; 2008).

Como ha reportado con lucidez hace ya varios años María Angélica Lus (1995) pueden describirse tres posiciones paradigmáticas sobre las razones del fracaso escolar masivo. Una de ellas, de corte clásico, ha buscado en los déficits de tipo “natural” que portarían los sujetos las razones de su fracaso. Recuérdese el auge y persistencia de cuadros lábiles como la disfunción cerebral mínima o las “dis” escolares, como las dislexias, discalculias, etc. Esta posición podemos denominarla “patológico-individual” y es bueno advertir sus mecanismos que la hacen significativa. Nótese que la existencia de algunos cuadros neurológicos de cierta gravedad, como los que podrían describirse con extremo cuidado, como dislexias o alexias y que son de muy poca frecuencia, son utilizados como instrumento de significación de todo retraso o dificultad, en este caso en las posibilidades de lectura. Esto es, toda dificultad de los alumnos en la lectura es sospechada de expresar un grado más o menos leve de aquellos trastornos severos, suponiendo una comunidad de cuadros que sólo varían en su “gravedad”. Hay una

obvia omisión que permita reconstruir las lógicas y situaciones variadas que pueden llevar a producir los “fracasos” relativos de los aprendices.

Mucho más cruel ha sido la historia del cuadro de retardo mental leve que puede someterse al mismo análisis en su uso que al de “dislexia”. Como recuerda con pertinencia Lus, el llamado retardo mental leve (RML) guarda muchas más diferencias que semejanzas con el resto de los supuestos grados de retardo. Mientras que en los retardos severos o moderados suele definirse cierta base orgánica y su existencia es reconocible en la literatura y en la historia, siendo, a su vez, cuadros advertidos ya por sus implicancias en la vida cotidiana de los sujetos, y que aparecen afectando en términos similares a los distintos sectores sociales, nada de esto ocurre con el RML. Curiosamente el RML es un cuadro que no reconoce base u origen orgánico claros, afecta particularmente, al parecer a la población humilde o perteneciente a minorías culturales, sólo es advertido por la escuela y por el uso de técnicas psicométricas. Como sabemos no afecta particularmente la vida cotidiana de los sujetos, salvo, claro está, cuando los diagnosticamos como tales y los derivamos a formas de escolaridad especial, discúlpese la ironía. Como bien muestra el análisis de Lus, tenemos derecho a –y casi la obligación de– sospechar que el cuadro de RML no es realmente un retraso intelectual que pueda ser definido como un grado leve del mismo cuadro severo, y que si amerita su existencia como “cuadro” habrá que dar buenas razones y explicar con cuidado su curiosa relación con el origen social de los alumnos.

En estrecha relación con este análisis puede hablarse de una segunda concepción sobre las razones del fracaso escolar masivo (FEM). Se trata de posiciones que señalan la relación advertida entre FEM y origen social de los alumnos. La sospecha pasa aquí, no ya por los cerebros de los alumnos sino por sus familias o culturas de origen. Se enuncian sobre la base de una suerte de discontinuidad entre la cultura de origen y la cultura escolar y se sospecha que las formas o ausencia de formas de habla fluidas, la poca estimulación temprana, un entorno de vida deprimida, obstaculizan las posibilidades de aprender o tornan a los sujetos “no educables”. Debe hacerse un importante esfuerzo por diferen-

ciar ciertas cuestiones referenciales de las maneras de significar esos referentes. Es bastante obvio que los sujetos con condiciones de vida menos duras encuentran facilitadas varias condiciones para lograr un éxito relativo en la escuela. Sin embargo esto no es equivalente a considerar que buenas y, desde ya, deseables condiciones de vida son condición *necesaria* para aprender en la escuela a tal punto que la pobreza de esas condiciones vulneraría su “educabilidad” (Terigi, 2004).

Nótese que la oportuna denuncia de las duras condiciones de vida de los niños y jóvenes y la obviedad de que esto representa una dificultad adicional para diseñar prácticas de enseñanza eficaces, se vuelve un argumento sobre las condiciones *deficitarias* de los niños y jóvenes. Del mismo modo que, en la concepción clásica, los niños no poseían niveles de maduración o cocientes intelectuales adecuados, ahora se trata de que vienen de entornos y vidas “no adecuadas”. Esta segunda concepción parece hacerse cargo del carácter social y político del fenómeno del FEM, pero esto es falso: remata en último término, como ha mostrado Lus en el trabajo citado, en explicar el fracaso por un *déficit* que vuelve a portar el niño o joven. No parecen ser las prácticas escolares comunes las que deben adecuarse a las variadas y duras condiciones de vida de los sujetos, sino que son los sujetos los que deberán ser compensados en sus supuestos déficits para tener la esperanza de aprender o ser objeto de la benevolencia de una práctica escolar diferenciada o especial.

Una tercera concepción mostraría, en verdad, que el FEM sólo puede ser explicado en la compleja relación que se establece entre los alumnos y la escuela. Las prácticas de escolarización masiva son las que no aparecen en relieve en las explicaciones anteriores. Resultan una suerte de contexto aparentemente natural, propicio o al menos neutral para producir aprendizajes de modo que si un alumno no aprende en el espacio considerado natural para que esto suceda parece lícito sospechar de su naturaleza, sea biológica o social. En tal dirección, los ESC nos obligarían a un doble movimiento en el análisis del fenómeno del FEM. Se hace necesario quebrar tanto la mirada naturalizada existente sobre

el desarrollo psicológico como sobre las prácticas de escolarización.

Lo primero va en línea con la variación sustantiva de las unidades de análisis para explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Como se ha desarrollado en los apartados anteriores los modelos centrados en el individuo como unidad de análisis por defecto de la explicación psicológica, no logran atrapar la capilaridad de las relaciones entre sujeto y situación. Las tesis de los ESC permiten atender a que la revisitada categoría de “educabilidad” trata más de una *propiedad de las situaciones educativas* en las que están implicados los sujetos con su singularidad que de una propiedad de los individuos evaluable en forma descontextualizada. Piénsese el clásico ejemplo del abordaje vygotskiano de la ceguera: los sujetos ciegos eran considerados naturalmente no educables a los efectos de la lecto-escritura hasta la invención de recursos semióticos alternativos como la escritura Braille. Nótese que al generar un recurso semiótico alternativo no hemos alterado la “naturaleza” del sujeto ciego abordado como individuo escindido de las propiedades situacionales. Sin embargo, entendido como sujeto componiendo, con su singularidad, una situación, podemos afirmar que se ha tornado “educable”. Esto es, la educabilidad aparentaba ser, falsamente, un atributo evaluable en los individuos con independencia de las propiedades situacionales, pero se revela ahora una propiedad en verdad situacional y subjetiva *a la vez* (Baquero, 2008).

Retornando a los planteos iniciales de nuestro trabajo, la explicación del desarrollo del sujeto ciego no puede reducirse a un proceso mental, individual, sino a un proceso de emergencia de una compleja interrelación de sujeto y situación. Su competencia o incompetencia para la apropiación de la lengua escrita resulta indiscifrable si no advertimos las *relaciones de inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo*. El ejemplo pone en evidencia, a su vez, las relaciones estrechas que ha mostrado con recurrencia Wertsch entre los desempeños subjetivos y la naturaleza de los instrumentos y actividad semiótica en juego (Wertsch, 1999).

El segundo punto a mostrar, es la posibilidad de quebrar, ahora, la mirada naturalizada sobre el

espacio escolar. Por problemas de extensión, no podemos abordar con detalle el cúmulo de trabajos existentes sobre las características que han guardado los procesos de escolarización modernos y la crisis que atravesarían esos espacios actualmente. Podemos, no obstante, recuperar algunas notas de estos procesos que entendemos de relevancia para nuestra discusión. Por una parte, aunque parezca trivial, es necesario recuperar una mirada histórica sobre el espacio escolar. Una mirada que advierta que la escuela moderna asumió formas específicas atendiendo a urgencias específicas. Formas que bien pueden revisarse o podían haber resultado otras. El formato escolar moderno suele caracterizarse por su estructura graduada, ya comentada, y simultánea. Esto es, por una parte se adopta una organización de grupos de enseñanza por edades, bajo la presunción de que ellas revelan rasgos de identidad suficientes entre los sujetos y se asume una expectativa de logros en armonía con las edades. Ya hemos comentado como el ingreso tardío, la repitencia, el abandono temporal de la escolaridad, por ejemplo, generan una heterogeneidad de situaciones que son difíciles de asimilar por el dispositivo escolar y sus expectativas normalizadas. Piénsese que la enseñanza graduada va ligada, a su vez, a un cursado y aprobación de las diversas materias o asignaturas “en bloque”. Aunque los alumnos posean logros en ciertas áreas, el no poseerlos en otras puede definir que repitan su año escolar en su totalidad, sin acreditación de lo logrado ya (Terigi, 2006). Piénsese que en la mayoría de los casos esta estructura se replica en el nivel medio de enseñanza donde la organización escolar impide acreditar parcialmente lo logrado, a la manera de los formatos universitarios (Baquero, *et al.*, 2009).

En segundo término, el formato *simultáneo*, como se sabe, refiere a la organización de la enseñanza a cargo de un docente frente a un grupo que trabaja simultáneamente y por lo general homogéneamente. Si se describe con cierta crudeza, puede decirse que el formato escolar moderno posee la expectativa de que los sujetos de un grupo aprendan a la vez, en todas las áreas, de una misma forma y en los mismos tiempos: casi una declaración anti-constructivista. Adviértase que este formato simultáneo contaba con alternativas, como las escuelas

de enseñanza mutua o de monitores. Anne Querrien en un clásico trabajo sobre los procesos de escolarización en Francia muestra con mayor crudeza aún que nuestra ironía, cómo documentos de época abogaban por no apelar a la enseñanza mutua ya que se argumentaba, por ejemplo, que “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” (Querrien, 1983, p. 76). Es decir, el formato escolar no fue pensado como un ámbito de optimización de aprendizajes, al menos no los que promueven los objetivos cognitivos que hoy enfatizamos, aunque sí los atinentes a la disciplina, la moralización o la formación de ciudadanía. Era el modo de responder a la urgencia de una población de niños que en virtud de la revolución industrial y la migración a las ciudades habían perdido su fijación más clara a las familias crecientemente proletarizadas. La escuela surge como un dispositivo que fija a los niños, los sujeta y produce en ellos formas de subjetividad particulares como las del infante/alumno. Como han mostrado los trabajos clásicos como los de Philippe Aries, se trata de un modo de vivir, de la niñez, propio de la modernidad, que implica un comportamiento heterónomo —es decir, no autónomo— y un acceso gradual y dosificado a la cultura adulta. Como se sabe, estas han sido formas históricamente particulares de producir la infancia moderna, un status diferenciado/segregado de los niños que no guardaba antecedentes de esa magnitud hasta la modernidad (Narodowski, 1994).

Lo importante a nuestros fines es advertir, entonces, que el dispositivo escolar, lejos de tratarse de un espacio neutral, natural o auspicioso de la eficiencia en los logros cognitivos, se trató de un espacio histórica y políticamente definido en forma precisa con sentidos que excedían a aquellos logros cognitivos. Existen formas minuciosas de regulación de espacios, tiempos y modos de trabajo, más una expectativa de progreso homogénea y asociada a la edad. A su vez, debe notarse que aquellos atributos del infante moderno —su heteronomía/dependencia, su necesidad de acceso gradual a la cultura adulta, etc.— son precisamente los atributos de la posición de *alumno*. Es que los procesos de creación de la infancia moderna se

sostuvieron fundamentalmente en los procesos de escolarización masiva y obligatoria. De modo que la posición de alumno está definida fuertemente por la no autonomía en la gestión de su propio proceso de aprendizaje y en el acceso dosificado a los saberes escolares/adultos. Analizado desde los ESC este proceso de infantilización de la población de niños a través de su escolarización es precisamente posible dado el carácter inherentemente diverso del desarrollo y por la eficacia de las prácticas educativas en definir su curso específico. Las prácticas educativas, reiteramos, deben ser vistas como productoras de cursos específicos del desarrollo.

### A modo de conclusión

Es bueno advertir que toda la descripción ensayada sobre las características del formato escolar, impone condiciones situacionales específicas para el aprendizaje que son tomadas luego de modo naturalizado y cosificado, casi nunca presentes o advertidas en nuestros diagnósticos psicoeducativos, en las explicaciones mencionadas sobre el fracaso escolar y en sus consiguientes supuestos sobre la “educabilidad” de los sujetos. Advertir que el dispositivo escolar no ha sido históricamente configurado como un facilitador de aprendizajes ni como un animador de posiciones subjetivas autónomas no debería ser ignorado a la hora de suponer ineducables a los sujetos que “fracasan” en él.

La dificultad encontrada en el acceso de los sujetos de sectores populares a los tipos de conocimiento de tipo “descontextualizado” ya descriptos, puede que obedezca más a una imposibilidad de identificarse y apropiarse en forma motivada del desafío que el trabajo escolar propone e impone y menos a un déficit en sus capacidades de aprendizaje atribuible a su naturaleza social o biológica. Recordemos los intercambios de James Wertsch y Michel Cole a propósito del desarrollo de formas descontextualizadas de pensamiento en los contextos escolares. Wertsch argumentaba que el simple uso generalizado de etiquetas verbales a la manera de las relaciones pato/ave, no es idéntico al trabajo sobre las propias categorías lingüísticas como el que se desarrolla en las prácticas escolares. El primero está aún más sujeto a las relaciones re-

ferenciales que a las propiamente lingüísticas. Sin embargo, como repara Cole, esta actividad de desacoplar instrumentos semióticos de sus situaciones de uso u objetos de referencia y someterlos a análisis, como cuando efectuamos análisis gramaticales de “oraciones” suspendiendo la eficacia pragmática de un enunciado al escindirlo de su contexto de uso original, no es una actividad “libre de contexto” si no, por lo contrario, sumamente contextualizada.

Esta actividad, como la de trabajar sobre el propio lenguaje como objeto posee, o no, sentido en el marco de una actividad cultural muy precisa como la del trabajo escolar académico. Los sujetos no despliegan habilidades formales en abstracto y libres de contexto sino mediante modos de trabajo crecientemente sofisticados y sutiles de análisis, comprensión y desarrollo de las actividades en las que están implicados. Intentar comprender las formas científicas de pensamiento, desarrollar con sutileza el lenguaje escrito, son actividades que cobran sentido en la medida en que sus motivos culturales –la búsqueda de explicaciones, el desarrollo de textos literarios, etc.– son apropiados y apropiables. En la medida en que los motivos permitan ellos mismos ser apropiados, esto es, que los sujetos los comprendan y se identifiquen, al menos parcialmente, con ellos... o los resistan activamente.

La discusión reseñada arriba apunta al corazón del problema de los abordajes psico-educativos habituales aunque no siempre se lo advierta. Por una parte, las estrategias de atención al fracaso escolar masivo han apuntado con mayor frecuencia a desarrollar estrategias tempranas de detección de “casos problema” –¡de multitud de casos problema!– es decir, a buscar la clave del problema en la supuesta insuficiencia de las capacidades o condiciones de los sujetos más que en un análisis profundo y crítico acerca de los límites del propio formato escolar moderno como escenario apropiado o apropiable para producir desarrollos o experiencias educativas genuinas.

En segundo término, abreviando o simplificando en parte las variantes diversas y complejas que el problema posee, se asiste al desarrollo bien intencionado de estrategias educativas que intentan abordar el problema de restablecer prácticas

de enseñanza adecuadas a los nuevos perfiles de niños y jóvenes que pueblan las escuelas pero, probablemente, atentas en forma privilegiada o selectiva a los procesos *cognitivos* de construcción de conocimiento. Muchos de los trabajos desarrollados en el marco del constructivismo psicológico y pedagógico han abordado de modo potente este nivel psicodidáctico de explicación o intervención, ordenado fundamentalmente por el afán de lograr aprendizajes *significativos*.

Nótese, como señaláramos al inicio, que las prácticas escolares promueven entonces *formas específicas* de desarrollo psicológico, formas situadas en prácticas culturales específicas que implican que los sujetos se apropien e identifiquen con sus motivos u objetivos o, incluso, sólo dominen parcialmente los tipos de conocimiento propuestos o impuestos pero sin acarrear procesos de identificación más potentes. Recuérdese que tal sería el caso de la distinción propuesta por el mismo Wertsch cuando invita a discriminar –dentro de la amplitud de los procesos que describimos como de *interiorización*– entre aquellos que permiten tal apropiación y los que dan lugar, incluso, a posibilidades de resistencia o franco rechazo (Wertsch, 1999).

Nuestro abordaje del arduo problema del fracaso escolar masivo, aun partiendo de las revisiones propuestas por los ESC, no siempre advierte este problema, al fin político.

Necesitamos que nuestras prácticas psicoeducativas amparen la diversidad de niños y jóvenes de sectores populares en las condiciones efectivas que viven, *construyendo posibilidad* más que *prescribiendo incapacidad* o déficits (Baquero, et. al., 2008). En tal sentido es de interés el análisis de los modos de concreción efectivo que poseen muchas experiencias educativas/escolares que intentan atenuar o modificar el formato escolar y las posiciones subjetivas que genera, como las experiencias de escuelas “no graduadas” o las variaciones en el régimen académico de los estudiantes de nivel medio que permitan estrategias de cursado más flexible y adecuables a sus condiciones efectivas de vida (Baquero, et al., 2007, 2008 y 2009). Experiencias que no deben verse como compensadoras de déficits de los sujetos sino, en todo caso, como indemnizatorias por la responsabilidad que cabe a los sistemas

educativos en la producción de fracasos: sobre todo cuando otorga credenciales sin haber logrado los aprendizajes necesarios. En todo caso, es bueno advertir que estas experiencias escolares que ensayan variantes al régimen escolar tradicional, no

deberían constituirse en una oferta especializada en la compensación de fracasos ya producidos. Deberían constituir los ensayos de nuevas experiencias escolares alternativas que recuperen su perdido ideal emancipatorio.



## Referencias

- Adisson Stone, A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. Forman, N. Minick & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño y N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 71-85.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de caso en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 292-319.
- Cole M. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En L. Moll (Ed.), *Vygotski y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cole, M. (2005a). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195-216.
- Cole, M. (2005b). Methodological challenges and continuing social concerns: A reply to Serpell and Wertsch's Comments. *Human Development*, 48, 227-231.
- Cole M. & Scribner S. (1974). *Culture and thought. A psychological introduction*. New York: John Wiley.
- Engeström, Y. (1991). *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*, *Learning and Instruction*, 1, 243-259.
- Hatano, G. (1993). Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. In E. Forman, N. Minick & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Matusov, E. (2008). Applying a sociocultural approach to Vygotskian academia: 'Our Tsar isn't like yours, and yours isn't like ours'. *Culture & Psychology*, 14(1), 5-35.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Querrien, A (1983). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación. El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En A. Rivière, *Obras Escogidas, Volumen III: Metarrepresentación y semiosis*, Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Serpell, R. (2005). Optimizing the developmental consequences of education: Reflections on issues raised by Michael Cole. *Human Development*, 48, 217-222.

- Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En R. Baquero, E. Tenti Fanfani y F. Terigi (Eds.), *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2006). Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE- Siglo XXI.
- van Oers, B. (1998). The fallacy of decontextualization. *Mind, Culture, and Activity*, 5 (2), 135–142.
- Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. Vygotski, *Obras escogidas, tomo II*. Madrid: Visor-MEC.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch J. (Ed.) (1989). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. The sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2005). Cole's cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 223-226.

**Fecha de recepción: 14 de enero de 2009**  
**Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2009**