

Baquero, R. (2007). "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En: *Las formas de lo escolar*. Bs. As: Editorial del estante, pp. 79-98.

Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar

Ricardo Baquero

Posiciones frente al saber sobre lo escolar

Flavia Terigi ha descripto en un trabajo reciente (2006) las que pueden entenderse como coordenadas para identificar los límites, o las trampas, de muchos de nuestros desvelos por producir saberes y prescripciones acerca de lo escolar. Con razón, argumenta en forma esmerada por la complejidad propia de las prácticas de enseñanza escolares, en tanto *prácticas*, en tanto son de *enseñanza* y en tanto y en cuanto se producen y limitan en el *escenario escolar*. De tal modo, dar cuenta de lo que sucede en su interior y de las líneas por las que pueden pasar sus cambios, leves o drásticos, requiere de una mirada responsable, trabajosa y sutil. Una mirada atenta tanto a la especificidad o singularidad de las situaciones y experiencias escolares concretas como a las condiciones que las definen, posibilitan o producen.

El diagnóstico que, probablemente, me atrevería a suscribir, en su línea general y en casi todos sus detalles, tiene la virtud de una mirada respetuosa y sutil sobre la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los de toma de decisiones, en cualquier nivel del sistema en que uno repose su mirada. La pregunta que uno sigue formulándose es acerca del lugar de enunciación de la pregunta sobre la producción de saberes acerca de lo escolar y su sentido. Es decir, ya no sólo la eficacia potencial reclamada con razón al saber producido, sino la naturaleza del proceso de su

producción y el sentido mismo de su búsqueda. El trabajo que estoy, en parte, comentando conserva la tensión inevitable de la urgencia simultánea por mejorar *lo que queda* y por rediseñar un nuevo formato en función de *lo que hay*, según aquella distinción propuesta por Lewkowicz (2004). Pero la pregunta por el lugar de enunciación implica a quienes deben formular la naturaleza última de la pregunta y ensayar su respuesta.

En verdad, el problema último que quiero advertir, y me aparto del trabajo que comento o sigo su hilván, es que, aun cuando muchas veces tengamos en cierto primer plano el lugar de las políticas en la promoción o no de líneas de producción de saberes o de intervención sobre las prácticas de enseñanza, hay una suerte de desconocimiento del carácter político de la propia práctica escolar en la capilaridad de su funcionamiento. Desconocimiento, insisto, que no se desmiente por citar a Foucault o dar cuenta de que se sabe de su historia en tanto dispositivo. Desconocimiento en tanto su formato aparece como un telón de fondo naturalizado y susceptible sólo de una discusión acerca de su necesaria actualización y mejora. El trabajo de Terigi, con razón, reclama no desconocer por parte de las políticas la complejidad que implica el nivel escolar de resolución de las estrategias de enseñanza, lo que, a la vez, recupero, implica un desconocimiento acerca de la ineficacia —o la eficacia paradójica— de una política insistente en tal ignorancia. Ahora, agrego, existe también, habitualmente, la ilusión de que podríamos obtener una suerte de consenso relativamente pronto acerca del sentido necesario del cambio a impulsar, consistiendo centralmente el problema en no encontrar los instrumentos o recursos adecuados. Como si el a medias forzado consenso constructivista se viera también acosado por el consenso inclusivo o atento a las diferencias, como bien se señala en el trabajo. Esto queda insinuado, en parte, cuando se recuerda lo difícilmente conciliable que resulta atender radicalmente a la diversidad y sostener algo como un formato graduado y simultáneo de enseñanza.

Lo que se quiere sostener es que deberíamos estar advertidos acerca de que *lo que seguramente necesitamos recuperar no es sólo un saber eficaz acerca de lo escolar, sino un saber irreductiblemente político acerca de los límites o posibilidades de constituirse como experiencia educativa y, por ello, política.* No estoy seguro de la bondad intrínseca de hacer más eficaz la

acción estatal en tanto no se aclare el sentido que ordena las experiencias que promueve, incluidos sus efectos locales. Es cierto, como se ha recordado con insistencia, que un aumento de la autonomía de las instituciones no presume necesariamente un aumento ni de la eficacia, ni de la democratización de sus prácticas. Pero vale la misma desconfianza, si se me permite, para la acción estatal. Esto, si se mira con atención, no plantea un desacuerdo con las tesis de Terigi, sino un acuerdo de fondo, no concluye, en verdad, en las bondades de una parálisis de la acción política estatal, sino en la necesidad de una vigilancia real acerca de sus condiciones y efectos, más allá de los consensos aparentes.

Quisiera avanzar sobre lo que implica ese acuerdo, sobre la doble vigilancia a nivel central y local de regulación o producción de la experiencia escolar y sobre las condiciones mismas de la producción de un saber eficaz en tanto atento a su naturaleza al fin política. Vale aclarar que el texto que utilicé como contrapunto forma parte de un libro sin concesiones, pero relativamente amable con la experiencia escolar. Amabilidad que proviene probablemente de un afecto, esto es, de haber estado los autores en buena medida implicados y afectados por lo escolar. Parte de haber acumulado experiencias que muestran, al menos, la variedad de efectos de lo escolar y su potencialidad misma como experiencia. Por otra parte, enunciado desde cierto lugar crítico y empático con la generación de políticas que atiendan específicamente al nivel de la enseñanza —no como remate último o contexto de aplicación, sino como lugar de diagnóstico y producción—, apunta a legitimar la necesidad de impulsar espacios públicos de producción de saberes específicos acerca de lo escolar y sus condiciones de transformación o resignificación. Este último punto es el que entiendo debiera tematizarse y, en mi caso, desde la parcial mirada de los trabajos psicoeducativos y en contrapunto con diversos proyectos o acciones que impulsamos desde espacios públicos.

Nuestro desconocimiento de lo escolar

Nuestro conocimiento acerca de lo escolar provino, en buena medida, de las posibilidades que lo escolar nos demarcó para poder ser pensado y, con

ello, cómo ser pensados sus sujetos. No es una reflexión trivial la de que nuestro saber acerca de los alumnos y sus potencialidades para aprender o de nuestros docentes y su potencialidad para enseñar proviene de las coordenadas del laboratorio escolar. De allí que el desconocimiento de la naturaleza política de su formato lleve a considerar a sus sujetos de un modo falaz o de un modo que impide pensarlos según un operador de posibilidad.

Hay algo de circular allí, la experiencia escolar —o mejor, el «experimento» escolar— produjo formas clásicas de significación de los sujetos que sostenían, a su vez, al experimento y poseen una inercia y eficacia potentes. Es posible que el experimento escolar moderno, como se señala con recurrencia, se encuentre irremediablemente dislocado o desfondado en su sentido original, sin embargo, no cesan, tal vez, muchos de sus efectos, incluido el de generar impotencia, incluidos aquellos de ilusionarnos con poseer el juego de herramientas conceptuales adecuado y suficiente para comprender su propia crisis y sus alternativas. Un juego de herramientas, por ejemplo, como hemos señalado en otros sitios y comentaremos luego, es el de la explicación del desarrollo y los efectos de la educación por reducción al individuo: una suerte de versión esencialista clásica acerca de una armonía natural entre individuo y prácticas escolares, de modo que el malestar habitual de los sujetos o sus bajos logros se pueden explicar por su incordiosa o deficitaria naturaleza. Lo mismo vale, claro está, para la incordiosa acción educativa del docente «deficitario», de allí la insistencia en las bondades de enseñanzas o escuelas «a prueba de docentes», como señala Terigi, o a «prueba de alumnos», agregaríamos, cuando se enuncian las sociológicas supuestas condiciones de un alumno, ahora sí, «educable».

Sólo algunas observaciones provisionarias. Hemos afirmado que la producción de saberes acerca de lo escolar posee como horizonte de sentido posible y como condiciones materiales de producción de objetos y de enunciación las que propone la lógica escolar no sólo intramuros, sino las condiciones que comparte, en tanto moderna, con la producción académica o profesional a que dio lugar y sobre la que sostuvo parte de su legitimidad. Si, como afirmáramos también, es probable la presencia de una fuerte crisis de legitimación de sus prácticas y un carácter al menos incierto acerca sus efectos, *todo indica que deberíamos estar especialmente atentos a las regularidades y dispersiones de sus prácticas concretas actuales.*

Por una parte, por ser radicalmente respetuosos de la singularidad de las experiencias y no reducirlas a los restos de lo que fue; esto es, estoy afirmando que debe ser realmente *hipotética* nuestra afirmación acerca de la posible inercia de los efectos del formato moderno o, en su lugar, del cese aparente de esos efectos. Por otra parte, porque tal dispersión posible de la experiencia escolar —y en eso da en el clavo nuevamente el hilván de trabajos que presenta Terigi acerca de «las otras escuelas» (las plurigrado, las no graduadas, las de aceleración, etc.)— genera condiciones, a su vez, potencialmente diferentes para producir saberes acerca de lo escolar.

Como afirma Terigi, hay un saber que no retaceamos, sino que no tenemos y que no puede provenir de otro sitio que el del análisis de las propias experiencias escolares o educativas en general, actuales o pasadas, que nos revelen la dispersión, en realidad, siempre existente e inevitable. Una observación más. No se afirma con algo de inocencia que las experiencias escolares poseen la clave de su propia comprensión en términos de poder producir algo así como una reflexión acerca de su práctica a la manera del ejercicio de una profesión responsable atenta a su mejoramiento. Sin desmerecer ese vector, en lo que se insiste desde un comienzo es en la advertencia de que, en todo caso, la radicalidad posible de esa reflexión sobre la práctica y la recuperación del sentido emancipatorio de la educación pasa por el carácter o sentido político que asuma esa experiencia. El saber que se produzca allí será el resultado de una implicación en una práctica que incluye su comprensión. Seguramente su potencia última radique más allá de sus efectos más visibles —como el de los rendimientos o la convivencia—, en su carácter en sí mismo emancipatorio, como reclamaría Jacotot. De allí que parte del desvelo debería ir en la dirección, como se recordaba arriba, de generar espacios públicos de producción de saberes sobre lo escolar atentos, más allá de su eficacia técnica, a su eficacia política. Una práctica que resignifique el espacio escolar en tanto educativo y público.

Sobre la potencia de los espacios modestos

Algunos de los intentos que hemos desarrollado desde el espacio universitario, tanto en iniciativas de extensión como de investigación en los últimos

años, han perseguido, con desigual resultado, un intento de implicación gradual en el análisis y animación de experiencias escolares de trabajo sobre el problema del Fracaso Escolar Masivo (FEM). Insistimos en una entrada al problema por cierto no original, pero que partiendo de premisas muy similares a las revisadas en el trabajo de Terigi apunta a analizar cómo se han desarrollado o subsisten experiencias que generan condiciones algo diferentes en la atención al problema del FEM (Lus, 1995). Experiencias desarrolladas a pesar de la lógica del macrosistema escolar o gracias a sus intersticios o espacios de incertidumbre o decisiones políticas más o menos generales o locales que las han, al menos, permitido o, en casos, promovido. Es todavía una apuesta optimista el intento por capturar cómo las escuelas, habida cuenta de sus condiciones específicas y reales, han desarrollado estrategias de diverso tipo que, si bien es altamente probable que no hayan revertido fenómenos como el del FEM, sí, no obstante, han encontrado avances parciales y sustantivos en su abordaje. En particular, nos han interesado aquellas experiencias que guardan cierto germen de carácter «alternativo» o crítico. Alternativo en tanto ensayan algunas variantes en cuanto a lo que han sido las regularidades esperables de las formas de gestión o de régimen académico habitual —experiencias que poseen singulares formas de dirección o liderazgo o han ensayado variantes al formato graduado— o, más ampliamente, que han permitido ciertas experiencias diferentes —tal vez críticas en el sentido de Woods— de transitar la docencia o la posición de alumno. Esta amplitud o ambigüedad al delimitar el carácter de las experiencias que consideramos candidatas a merecer nuestra atención responde, en parte, a la lógica que en principio parece requerirse en el sostén de cierta incertidumbre acerca de la potencia posible y diversa de las experiencias analizadas y a la captura y construcción de las representaciones múltiples acerca de ellas.

El procedimiento de selección de experiencias requirió de un trabajo de consenso relativo entre criterios algunas veces comunes y otros encontrados de diferentes informantes claves del sistema (inspectores, miembros de equipos de orientación escolar, técnicos, directivos, docentes y padres) más, obviamente, los que ordenaban la búsqueda de acuerdo a las hipótesis iniciales de trabajo. De tal modo, se comprenderá, no era sufi-

ciente ni privativo, aunque parezca extraño, el poseer indicadores de alto rendimiento para juzgar sobre el carácter potente de una experiencia. De ninguna manera porque este aspecto fuera irrelevante o no pertinente, sino porque se lo juzga insuficiente para dar cuenta del carácter potente de una experiencia. Como se sabe, la mejora aparente del rendimiento de una población puede ir de la mano de una baja de las exigencias académicas, de una selección encubierta de la población en su ingreso o permanencia, etc. O, como nos han enseñado inspectores, directivos y docentes, una baja relativa del rendimiento o de las promociones puede ser un indicador de una propuesta de mayor exigencia o de una inclusión regular de población vulnerable expulsada muchas veces de las escuelas que «mejoran» su rendimiento.

Desde ya, la mejora de los rendimientos en los aprendizajes debe ser incorporado como un criterio de su análisis, pero no necesariamente como su criterio *inicial* de selección. Muchas experiencias escolares han encontrado estrategias para refundar lazos, permear la baja autoestima de los sujetos, abrir horizontes de imaginación o posibilidad, aun cuando no han resuelto aún el complejo problema, como señala con recurrencia Terigi, de ensayar estrategias didácticas más eficaces. Sin embargo, han avanzado en las que pueden entenderse como condiciones para el desarrollo de tales estrategias. Han operado muchas veces sobre resortes que tocan más a aspectos que hacen al sentido posible de lo escolar, para docentes y alumnos, con relativa o cierta independencia, a veces, de la eficacia relativa en producir logros sustantivamente diferentes en los aprendizajes. Esto lleva a la necesidad de ponderar con cuidado sus efectos. Sobre todo a la hora de analizar aquellas experiencias que han logrado mayores niveles de inclusión o retención y, por tanto, han aumentado o conservado, a su vez, la tensión de la complejidad a resolver en el nivel de las prácticas de enseñanza.

El tipo de saber a producir, me atrevería a señalar, reclama formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza tejidas con paciencia. Nuestra experiencia ha indicado que son posibles formas concretas de interacción entre ámbitos académicos como la Universidad, equipos profesionales del sistema, autoridades de gestión de diversos niveles y, por supuesto, direc-

tivos y docentes de las escuelas. Es muy difícil generar una mirada genuinamente no evaluativa ni apresuradamente prescriptiva o, mejor, es muy difícil provocar un momento de incertidumbre genuina con respecto a cómo producir diagnósticos situacionales y líneas de progreso que no sean meras aplicaciones de análisis a priori, que no signifiquen, como frente a los alumnos muchas veces, una descalificación de la palabra de los otros por su clasificación, en apariencia fácil, en nuestra grilla de expectativas (expectativas constructivistas, por ejemplo, o «caza conductistas» o políticamente correctas). Requiere una cuidadosa posición por parte de todos los sujetos. En nuestro caso, más difícil a veces que quebrar las supuestas resistencias al cambio de los docentes es asumir un punto de vista responsable con la situación y su singularidad, el desarrollo de esta mirada no descontextualizada, atenta a la especificidad, empática con los sujetos que la habitan, pero no por eso concesiva en su posibilidad de generar crítica y cambio desde la situación misma.

Los límites de una mirada limitada. La mirada psicoeducativa

Esta suerte de batalla contra nuestras propias herramientas y prácticas usuales toma aspectos particulares en cada campo práctico o disciplinar. Quisiéramos advertir acerca de ciertas simplificaciones de los desarrollos que me atrevería a llamar psicodidácticos y que suelen encontrarse organizados en torno a lo que podría entenderse como una posición teórica o un ideario, a la vez, constructivista. Curiosamente, muchos de los señalamientos que se intentan valen para las posiciones o prescripciones pedagógicas derivadas tanto de los desarrollos piagetianos como vigotskianos. Esto es, cuestiones como la no redefinición radical de unidades de análisis que rebasen el nivel individual de abordaje pueden encontrarse aún en posiciones de corte vigotskiano o de intento de uso de su aparataje conceptual.

La insistencia en estos tópicos deriva de la necesidad de advertir que el abordaje de lo educativo escolar y la explicación de su no producción habitual de aprendizajes o desarrollo, al menos según las expectativas en uso, reclaman atrapar problemas que exceden los habitualmente formulados

dentro del marco de tales perspectivas. Veamos algunos de estos problemas de relativa recurrencia.

La reducción *al* individuo y las presunciones de verdad sobre el sujeto

Como hemos desarrollado en otros sitios, el saber psicológico y sus prácticas constitutivas suelen abordar al sujeto desde una perspectiva individual escindida, es decir que lo individual no aparece como un nivel de análisis de un constructo mayor, sino como la unidad última y autosuficiente de análisis y, por consiguiente, de explicación e intervención psicológica (Castorina y Baquero, 2005). Este problema es de particular importancia para el desarrollo de producciones o vacancias sobre los saberes necesarios acerca de lo escolar. Aun dentro de los desarrollos de los enfoques socioculturales, es un problema teórico y empírico la indagación de lo que ha sido su punto de origen, es decir, las relaciones entre los niveles intra e interpsicológicos de funcionamiento. Más aún, se ha señalado con razón que muchos de los desarrollos de los enfoques socioculturales, incluidos algunos del propio Vigotsky, han soslayado o soslayan el análisis de la eficacia de los contextos de actividad y sus características particulares en la generación de modos específicos de funcionamiento psicológico o agenciamiento (Elhammoumi, 2001; Cubero y De la Mata, 2001).

Por otra parte, no es menor el señalamiento acerca del saber descontextualizado sobre el sujeto que implica el abordaje psicológico en sus enfoques habituales. Uno encuentra que las clásicas descripciones de Mehan (2001) acerca del ejercicio concreto de políticas de representación específicas en la capilaridad de prácticas como los comités de evaluación de los sujetos para definir su derivación probable a los parasistemas especiales se encuentran en plena vigencia. Sobre todo aquellas descripciones en donde se señala el peso relativo dominante que portan las prácticas y discursos psicológicos al definir una suerte de «verdad» última acerca de los sujetos y contrastante, muchas veces, con las miradas ensayadas por otros sujetos como los docentes y los padres. Mehan insistía en el carácter descontextualizado del tipo de saber sobre el sujeto que producen las prácticas psicológicas, en el sentido de que hacen abstrac-

ción, muchas veces, de los aspectos situacionales e incluso históricos de los sujetos. Por ejemplo, encontraba que el relato de los padres acerca de su hijo producía una suerte de perspectiva *histórica*, en la medida en que atendía a los cambios producidos en los desempeños del hijo a lo largo de períodos relativamente extensos. O, en el caso de la mirada de los docentes, podían producir un relato o mirada de tipo *sociológico*, al decir de Mehan, en el sentido de que podían tener una mirada sensible a las variaciones del desempeño de acuerdo a las variaciones, a su vez, de las situaciones. La exploración psicológica habitual no está atenta a las variaciones o relaciones entre sujeto y situación, a las circunstancias de la vida de los grupos, a la relación con el docente, al tipo de tarea, al campo disciplinar de que se trate, etc.; se producen tipos, a su vez, de aprendizajes o no aprendizajes.

Por supuesto que poseemos en nuestro medio armas y experiencia para una «buena clínica» que impone estar atentos a la singularidad y situacionalidad de los sujetos. Pero lo que se trata aquí no es tanto de juzgar acerca del mal o buen desempeño profesional —las prácticas de un psicólogo o psicopedagogo posiblemente *deficitario*—, sino del lugar ocupado históricamente por los discursos y prácticas psicológicos, ordenando y legitimando un cúmulo heterogéneo de decisiones muchas veces centrales para la vida de los sujetos. Se trata más de la institucionalización y jerarquización de los discursos y prácticas que de un problema de mala praxis.

En tal sentido, ha sido de interés analizar la presencia y peso relativo de las voces presentes, por ejemplo, en nuestros legajos escolares que sirven de base, en muchas ocasiones, para la toma de decisiones acerca del destino escolar de los alumnos (Toscano, 2005; Cimolai, 2005). Recuérdese que los legajos escolares no hacen siempre justicia al registro de todas las prácticas efectuadas por los diferentes actores sobre el niño y su situación escolar. Se privilegia el registro de algunas intervenciones, y las voces de los diferentes sujetos aparecen en desigual frecuencia, situación e importancia, registrados según su propia voz o sólo interpelados y registrados desde la voz de otros, como una suerte de reporte indirecto. Mehan hablaba en tal sentido de un proceso de textualización del alumno; de todo lo que se sabe, que suele ser mucho, de todo lo sabido por los dife-

rentes docentes que han tenido largo contacto con el alumno, del largo trabajo frecuente de las maestras recuperadoras, de los informes de los trabajadores sociales, etc., suele quedar un sobrio registro. Piénsese que, como todo texto, el producido a la hora de confeccionar los legajos escolares posee una función estratégica como la de abonar o colaborar con la toma de decisiones, esto es, la selección efectuada de los saberes producidos sobre el alumno en función de su relevancia atribuida, explícita o implícitamente, para la toma de decisiones.

En cierto modo, este peso relativo dominante de la mirada psicológica se encuentra en los orígenes del mismo campo de prácticas psicométricas/psicoeducativas. Recuérdese el esfuerzo del propio Binet por delimitar un campo de visibilidad específico de las prácticas del psicólogo especializado en la medición de la inteligencia. Especificidad dibujada de modo explícito sobre los contornos o miradas del médico o el maestro: «En realidad, el maestro dotado de un espíritu de observación puede llegar, algunas veces, en casos extremos y muy claros, a hacerse una idea justa sobre la capacidad mental de los alumnos» (Binet, 1985:76).

Es decir, la verdad última privilegiada sobre el sujeto reposa doblemente, según queremos destacar, sobre un saber de tipo psicológico y, a la vez, centrado en el individuo escindido de lo situacional. El desafío parece consistir en el desarrollo de un saber psicoeducativo sobre los sujetos y las situaciones en los que están implicados o, como señaláramos, un saber a su vez *implicado* en las situaciones sobre las que se quiere operar.

La reducción *del* individuo

Es interesante observar que aun cuando se intenta desafiar el complejo problema de pensar en términos de unidades de análisis —vs. agregados de elementos— y aun cuando las unidades ensayadas apuntan a levantar la mirada del sujeto en tanto individuo y ponderar, por ejemplo, la presencia ineludible de la actividad intersubjetiva y semiótica, suele operarse, no obstante, una unidimensionalización del individuo y los procesos de desarrollo. Algo como otorgar un sobrerrelieve y autonomía exagerados a los procesos cognitivos o, al juzgarlos en su faceta social, concebirlos sólo como procesos comunicativos.

Habitualmente la reducción que suele operarse, por lo tanto, no es sólo de la situación al individuo, sino que, dentro de los modelos centrados en el individuo, se reduce el abordaje de éste a sus procesos mentales y cognitivos. O, para ser más precisos, son abordajes que entienden a los procesos cognitivos muchas veces de un modo escindido de otros procesos. La clave aquí, como ocurre con todo riesgo escisionista, es confundir autonomía funcional relativa de los procesos con una independencia ontológica o genética. Tal es el caso de las complejas relaciones entre los niveles de análisis individual y social del funcionamiento psicológico.

Capturar su mutua imbricación nos conduce al riesgo escisionista o reduccionista: es decir, tanto a no ponderar sus intrincadas relaciones funcionales y genéticas, por un lado, como a reducir un nivel a otro, perdiendo la especificidad y autonomía relativas de los niveles o procesos. Del mismo modo, debe ponderarse con cuidado la imbricación de los procesos de aprendizaje y construcción cognitiva con otros procesos o con los niveles de análisis habitualmente descuidados o tratados como condiciones de contexto, aun cuando hablemos de procesos intrapsíquicos. Por ejemplo, como acabamos de señalar, el abordaje clásico de los procesos de construcción cognitiva privilegia los procesos mentales cognitivos de tipo individual. El aprendizaje o el desarrollo se constata habitualmente por un cambio de representaciones en el nivel individual, se trate de representaciones construidas, redescritas, adquiridas o, aun, internalizadas, según el caso, suele privilegiarse esta mirada atenta a la lógica interna de estos procesos. Desde ya que la constatación de un proceso de aprendizaje o desarrollo en el nivel intrasubjetivo —como es en el análisis, por ejemplo, de las representaciones del sujeto— no acarrea ningún error teórico, a excepción de que la explicación que se ensaye acerca de los procesos que den cuenta del cambio o novedad lo atribuyan al funcionamiento de un aparato cognitivo mental escindido en su génesis y funcionamiento de la interacción con el mundo objetivo o social. Para ser más precisos, el riesgo escisionista se aloja, por ejemplo, en no distinguir con cuidado el carácter activante o formante de las interacciones según el proceso de que se trate, y según proponía distinguir, en jerga chomskyana, el entrañable Ángel Rivière (2003).

Cuando se suelen señalar reducciones en el interior del propio sujeto, esto es, reducciones *del* sujeto mismo, se remite al hecho de que suele

escindirse lo corporal de lo mental, los procesos cognitivos de las situaciones vitales de las que forman parte y afectan a los sujetos, de la posibilidad de capturar, aun en términos cognitivos, la lógica o sentido que ordena la propia experiencia de aprendizaje, que demanda un esfuerzo de trabajo, el privilegio de ciertos valores, el atenerse a ciertos procedimientos, ritmos y estándares, etc., aun la motivación parece mutilada si se la despoja de los procesos que llevan o no a los sujetos a apropiarse de los motivos que las culturas y prácticas sociales específicas poseen para el desarrollo de ciertas actividades y la producción de ciertos saberes. No es lo mismo concebir el aprendizaje de los modos científicos de pensamiento como un restringido proceso de cambio conceptual —en el sentido de un cambio de representaciones mentales erradas por otras consideradas mejores— que entender el cambio en términos de la participación gradual, diversa y creciente de un sujeto en una comunidad que produce ciertos tipos de saberes con ciertos sentidos específicos. Este nivel más molar de análisis no lleva a desconocer la idiosincrasia relativa de los procesos de construcción cognitiva, sino su carácter de componente de sistemas mayores en los que su funcionamiento participa.

Como se verá, la opción teórica a seguir, más o menos atenta al riesgo escisionista, posee consecuencias potentes a la hora de leer los procesos educativos/escolares que son, en definitiva, el hilván de este trabajo.

El límite de la *significatividad* de los aprendizajes

Muchos de nuestros desvelos psicodidácticos se han invertido en la búsqueda de lo que entendemos o sobreentendemos como un aprendizaje significativo (Baquero, 2006). La mirada expuesta arriba, aun con su posible sesgo reduccionista, suele estar atenta a la naturaleza de este problema. De tal modo, buena parte de la explicación de los malos logros o de la desmotivación de los alumnos suele atribuirse a la imposibilidad de nuestras estrategias de enseñanza o la lógica de nuestros diseños curriculares para habilitar la producción de aprendizajes significativos. Es interesante notar que el criterio de significatividad no suele exceder la lógica ausubeliana. Suele referirse, aunque en este caso como un supuesto o condición de partida no siempre examinada con la atención que el propio Ausubel recla-

maba, a la significatividad *lógica*, esto es, al carácter consistente o coherente del contenido a transmitir, a su inteligibilidad. Pero, sin duda, la mirada privilegiada sobre la cuestión de la significatividad de los aprendizajes ha reposado en su significatividad *psicológica*. Esto es, la posibilidad de un contenido o saber específico de ser asimilado por las ideas, saberes o estructuras previas y propias de los sujetos que aprenden. La posibilidad de no incorporarlos *al pie de la letra* o como meros automatismos o aprendizajes de tipo memorístico, más allá, aun, de las coordenadas ausubelianas.

En verdad, el carácter significativo suele ir asociado en nuestro ideario constructivista al hecho de que produzca una *comprensión* genuina del problema o tema abordado. Más aún, un aprendizaje o construcción cognitiva sería genuino sólo si estuviera motivado por el afán de buscar una comprensión, es decir, de perseguir un aprendizaje significativo (Hatano, 1993). Esto es, con buen criterio, se incorporan a la significatividad de un aprendizaje componentes que hacen a su motivación. Este matiz aparentemente menor genera, sin embargo, a nuestro criterio, la incorporación al problema de la significatividad de una dimensión importante en la medida en que no se la reduzca a un mero elemento de contorno, externo al proceso de aprendizaje mismo. Ya volveremos sobre esta cuestión.

Recuérdese, por último, que la significatividad del aprendizaje se ha ligado con frecuencia en el discurso pedagógico a la significatividad *social* de lo aprendido. Significatividad, en este caso, entendida como actualidad y relevancia social de los conocimientos, atendiendo a las prácticas y contextos extramuros, no escolares. Esto es, por ejemplo, la evaluación de los contenidos en términos de su vigencia y correspondencia con las prácticas de origen de las que provienen —como la producción científica o la actividad artística— o las prácticas de destino posibles de los estudiantes, como la universidad o el mundo del trabajo.

Un aprendizaje reuniría estándares óptimos de significatividad en la medida en que fuera lógicamente inteligible, psicológicamente asimilable y socialmente relevante. Nótese que tanto la significatividad lógica como psicológica impiden pensar el problema sólo en términos de propiedades objetivas de los contenidos o temas a trabajar, dado que aun la inteligibilidad dependerá, en última instancia, de la inteligencia de quien aprenda y, más claramente, en el caso de la significatividad psicológica, el carácter

asimilable de un objeto depende, sin duda, de los esquemas, ideas, etc., que posea el sujeto que aprenda. En suma, conclusión poco novedosa, pero que conviene recordar, la significatividad de un aprendizaje sólo puede definirse en términos de la interacción de sujeto y objeto. El análisis de tipo lógico de un contenido y el psicológico de un sujeto dado nos darán pistas sobre la potencialidad de producir un aprendizaje significativo o sobre su improbabilidad, pero no pueden darnos razón suficiente de su producción o no ocurrencia.

Más aún, *si tomamos seriamente el problema de la relevancia o significatividad social más el requisito importante e ingenuamente enunciado muchas veces de la motivación necesaria o deseablemente ordenada por el afán de comprender, se inaugura otro tipo de problemas que, a nuestro juicio, obliga a ir más allá de la producción de un saber abstracto o experimental, como el de las condiciones necesarias para la producción de un aprendizaje significativo,* saber necesario, claro está, pero tal vez insuficiente. Eso en la medida en que incorporemos a la comprensión de los procesos de aprendizaje, a nuestra producción de saberes, su situacionalidad escolar.

A manera de conclusión: del aprendizaje significativo al sentido de la experiencia escolar

Como advertíamos, el problema de la significatividad social y el de la búsqueda de una comprensión como motor de una construcción genuina amplían el problema y, a nuestro juicio, lo desplazan, o deberían desplazarlo, de su tratamiento clásico. Debíamos advertir dos problemas, al menos, en la idea corriente de significatividad social de los aprendizajes. Por una parte, la necesidad de definirla en términos interactivos fuertes, como sucede, según vimos, con la significatividad lógica y psicológica. Por otra parte, deberíamos advertir que lo social, sea en términos de condición de los alumnos para el aprendizaje —como en los planteos en uso sobre la *educabilidad*— o en términos de su reducción a los contextos extramuros, corre el riesgo de escindirse del carácter de actividad social y política que la misma escolarización posee.

Esto es, juzgar sobre la relevancia social de un contenido, en términos de su potencialidad para producir aprendizajes significativos, obliga a ponderar al sujeto no sólo ya como —más o menos, según la obsesión psicopedagógica— dotado de una inteligencia que le permitirá inteligir contenidos coherentes y dotado de esquemas, ideas, nociones, estructuras previas que le permitirán asimilar de modo comprensivo tales contenidos, sino, a su vez, como capaz de participar y producir sentidos y apropiaciones, críticas y alternativas, modos de comprender no ya sólo estructuras de conocimientos contradictorios con los suyos, sino los motivos y sentidos profundos que ordenan las actividades culturales actuales o posibles que se le ofrecen en su horizonte de vida. Poder, al fin, identificarse con ellas, apropiárselas o resistirlas y cambiarlas.

En un trabajo clásico, Yrjö Engeström, un autor de creciente relevancia en el campo de la psicología neovigotskiana, propone que *los alumnos*, los estudiantes, deberán producir una forma de realizar el trabajo escolar que no está todavía allí... algo así como promover estrategias de resistencia con algo que parece —por omisión de una alusión a una política pública— una suerte de resignada falta de expectativa acerca de la existencia o beneficio posible de una decisión central innovadora. Una elusión de ese difícil equilibrio mencionado de la promoción de una autonomía desconfiada de la misma estrategia de promoverla.

Sin embargo, el artículo de Engeström no está dirigido a los estudiantes, sino a nosotros —docentes, técnicos, académicos, etc., que podremos acceder eventualmente a su artículo— y confía, por tanto, en que podremos generar espacios de resistencia en el interior del mismo dispositivo escolar. A pesar de que el artículo no alude a cuestiones centrales como la historia del propio dispositivo y la racionalidad de su aparente irracionalidad, posee la virtud de presentar en su unidad la agenda simultánea de crítica al encapsulamiento escolar, según su particular manera de denominar al problema, desde una suerte de nivel didáctico y desde un análisis de lo escolar en tanto actividad cultural idiosincrásica, con efectos, a la vez, «cognitivos» y políticos. Parece leerse una suerte de interdependencia entre los posibles sentidos de la construcción cognitiva y su posicionamiento en una práctica colectiva culturalmente definida. O, claro, una posible escisión.

Que el espacio escolar sea un espacio capilarmente político obedece a la razón de que sus prácticas no apuntalan o promueven el desarrollo de los sujetos en términos universales y abstractos y curiosamente coincidentes con nuestro afán en buscar los progresos sobre la dimensión de la inteligibilidad y cientificidad potencial del pensamiento de los sujetos. Por el contrario, sabemos que las prácticas escolares producen ciertas formas específicas de desarrollo psicológico permitidas, por supuesto, por la naturaleza particular de las formas humanas de conocimiento. Pero lo hacen, a su vez, según formas sumamente particulares de producción de aprendizajes, de expectativas de rendimientos en espacios y tiempos regulados según el cronosistema escolar, al decir de Terigi, en una organización particular de las poblaciones y los grupos, etc., que nada poseen, tampoco, de naturales. Son clásicos ya los trabajos que nos señalan el carácter nada natural de la naturaleza de los aprendices puestos en situación escolar y en posición de infantes, como sujetos heterónomos, necesitados de un acceso gradual a la cultura adulta, de tutela insistente sobre sus actos, etc. Nuestra producción de saberes sobre lo escolar, como señalábamos al inicio, puede estar atenta a la naturaleza política de las políticas educativas y a la naturaleza social de las prácticas sociales o de la condición social de los alumnos, pero, en general, peca de no advertir el carácter conflictivo y político de la configuración del propio espacio escolar. Que ésta aparezca como una dimensión invisibilizada y aislable posee como efecto o correlato que los procesos de construcción cognitiva aparecen como objeto verosímil y suficiente de abordaje según su clave lógica y psicológica o, si se quiere, susceptibles de un abordaje descontextualizado y abstracto, como reclamaría Mehan.

Lo que no debe olvidarse, por tanto, es que esa suerte de estatus difuso o confuso de los alumnos en tanto sujetos en transición o en desarrollo, enfermos de heteronomía infantil, desmotivación y gradualidad, es expresión o resultado, en buena medida, de nuestro experimento escolar moderno y la distribución que efectúa, no sólo ya de conocimientos en apariencia relevantes y asimilables, sino de posiciones subjetivas cuya emancipación, si es cierto que se sigue persiguiendo, se imagina en los estrechos límites de la asimilación de un saber científico o abstracto, cuando no de resignadas habilidades de salud y convivencia. Experimento, en defi-

nitiva, sólo imaginado dentro de una suerte de ingeniería cognitiva, despojado de alternativas a la vieja experiencia de formación de ciudadanía, pero nada despojado de efectos políticos y subjetivos. Pulsa con insistencia, a sabiendas o no, la perversa tecla del operador de la imposibilidad y lo inexorable. Quiero decir, el acceso a ciertas formas de producción de conocimiento puede ser condición necesaria y de posibilidad para producir emancipación, pero no parece ser que ninguna alquimia psicodidáctica producirá por sí misma sujetos libres en tanto no se restituya a la experiencia educativa su profundo sentido político.

De allí la necesidad de una mirada atenta a la manera en que interpenetran los procesos de construcción cognitiva con los de distribución de posiciones específicas en el seno del dispositivo escolar. Como recordaba Terigi, las representaciones que poseen los alumnos sobre sí mismos, sobre su propia posibilidad de aprender, son una condición *sine qua non* para producir aprendizajes. Curiosamente, uno puede atribuir al poder de atontamiento del sistema escolar buena parte de las representaciones que poseen los sujetos sobre su propia incompetencia. Lo escolar, en su sentido estrecho, lleva a que la lógica atribución de posibilidad que brinda la transmisión cultural o la experiencia intersubjetiva se torne un pedido de credenciales o de desconfiada habilitación sobre nuestras capacidades. Ese sentido particular es el que toma la emancipación en Jacotot (Rancière, 2003).

A manera de conclusión, parece importante recordar la doble necesidad de atender a la especificidad situacional de la producción de conocimientos en sentido estricto y de la producción de subjetividad en sentido amplio. Esto parece requerir no sólo un profundo ajuste de objeto y metodológico, sino, a su vez, la creación de espacios de producción de saberes implicados en el desarrollo de alternativas al espacio escolar. Espacios que representen experiencias de producción de saberes políticamente alternativas, modos de implicación diferentes, operadores de posibilidad. Tal vez sea cierta la imposibilidad de colaborar con la emancipación sin producir espacios para la propia emancipación.

Bibliografía

- BAQUERO, Ricardo (2006), «Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación», en *Revista Espacios en Blanco*, serie Indagaciones, nº 16, NEES/UNCPBA, en prensa.
- BINET, Alfred (1985), *Las ideas modernas sobre los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTORINA, José Antonio y Ricardo Baquero (2005), *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CIMOLAI, Silvina (2005), «La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Estudio de caso en dos escuelas egb del distrito de Quilmes», tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, inédita.
- CUBERO, Mercedes y Manuel De la Mata (2001), «Activity Settings, Ways of Thinking, and Discourse Modes: An Empirical Investigation of the Heterogeneity of Verbal Thinking», en Seth Chaiklin (ed.), *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus, Aarhus University Press.
- ELHAMMOUMI, Mohamed (2001), «Lost —o Merely Domesticated? The Boom in SocioHistoricocultural Theory Emphasises Some Concepts, Overlooks Others», en Seth Chaiklin, *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus, Aarhus University Press.
- HATANO, Giyoo (1993), «Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition», en Ellise Forman, Norris Minick y C. Addison Stone, *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Nueva York, Oxford University Press.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004), *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.
- LUS, María Angélica (1995), *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós.
- MEHAN, Hugh (2001), «Un estudio de caso en la política de la representación», en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- RANCIÈRE, Jacques (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.

- RIVIÈRE, Ángel (2003), «Desarrollo y educación. El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano», en *Obras escogidas* (volumen III. *Metarrepresentación y semiosis*), Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- TERIGI, Flavia (2006), «Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza», en *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- TOSCANO, Ana G. (2005), «Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares», tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, inédita.

Ricardo Jorge Baquero

Prof. Titular de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Quilmes.
Co-director del Programa de Investigación «Sujetos y Políticas en Educación» de la UNQ.
Autor de diversos libros y artículos sobre educación y psicología educacional.

Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar¹

Flavia Terigi*

Me propongo contribuir a la discusión en torno a los saberes sobre lo escolar explorando una idea que me provoca desde hace tiempo y que formulo del siguiente modo: *la escuela transmite un saber que no produce; y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal*. Se trata de una exploración tendiente a delinear un problema teórico que no estoy en condiciones de resolver, pero cuyas numerosas consecuencias prácticas para el funcionamiento de los sistemas escolares justifican el esfuerzo de una apertura genuina, aun si termina resultando insuficiente. Para abrir tal problema, plantearé las dos proposiciones principales que componen la idea a explorar (que la

1. Este artículo difiere de la presentación realizada en el Primer Coloquio UNQ-cem: en el Coloquio se plantearon tres problemas para la construcción de saberes sobre lo escolar (el cambio en las condiciones de funcionamiento del sistema educativo, la insuficiencia de medios para la enseñanza en estas nuevas condiciones y el problema de la autoridad de la docencia en este contexto), mientras que este artículo explora otra idea. Desde luego, tanto los problemas tratados en el Coloquio como la idea que se despliega aquí atañen al asunto general de la mesa «Los saberes sobre lo escolar». Por esta razón, algunas de las ideas desarrolladas en el Coloquio alimentan la reflexión sobre el tema de este escrito. Los lectores interesados en el desarrollo sistemático de los tres problemas planteados en el Coloquio pueden acceder a una versión expandida en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/tres_problemas_para_politicas_docentes_flavia_terigi.pdf [consulta: febrero de 2007].

* Agradezco a Carmen Delgadillo sus comentarios sobre este trabajo.