

Constructivismo y modelos genéticos: notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas

Ricardo Baquero
Flavia Terigi

Revista Enfoques pedagógicos, serie internacional.

N° 12 , Vol. 4 (2): Constructivismo y pedagogía,

Mayo-Agosto de 1996

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

CONSTRUCTIVISMO Y MODELOS GENÉTICOS: NOTAS PARA REDEFINIR EL PROBLEMA DE SUS RELACIONES CON EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

*Ricardo Baquero*¹

*Flavia Terigi*²

El lugar que el paradigma constructivista ocupa en la actualidad en su relación con la educación en general o con tópicos más específicos como el de la enseñanza de las ciencias es complejo. En atención a esta complejidad, se ha sugerido discriminar entre los niveles epistemológico, psicológico y pedagógico de discusión, considerando que cada uno de ellos amerita análisis específicos y, además, que la solución de la discusión vigente en algún plano no garantiza su continuidad con las producidas en los demás (cf., Philips, 1995; Prawat y Floden, 1994; Osborne 1996).

Los puntos generales de acuerdo con respecto a qué calificar como una posición constructivista en cada plano o en el conjunto de ellos es otra cuestión que también dista de presentar claridad. Todo intento de respuesta genérica parece estar condenado a una relativa trivialidad. Es lo que sucede con la identificación del constructivismo con la consideración de que el conocimiento resulta de una posición activa y formante por parte del sujeto. En términos relativos, como ha indicado Philips (1995), parece difícil que esta consideración sea rechazada incluso por aquellos que no se definirían en posiciones constructivistas, con lo que –agregaríamos nosotros– puede decirse que la mera referencia a la posición activa y formante del sujeto tiene escasa capacidad discriminativa.

A pesar de la complejidad del tema y de la dispersión de las posiciones, lo cierto es que en los últimos años asistimos a una proliferación y creciente difusión de posiciones autodenominadas constructivistas en el plano pedagógico. Sin perjuicio de la necesidad de análisis que profundicen la discriminación entre los niveles epistemológico, psicológico y pedagógico de discusión, la existencia de tantos “constructivismos pedagógicos” autoriza un análisis específico en este último plano.

Suele señalarse que el principal aporte del giro constructivista en la enseñanza está dado por la revalorización e impulso de los estudios sobre las formas de construcción cognitiva de los sujetos, incluida su distancia o aproximación a las formas científicas (como ilustran sobradamente los estudios sobre las concepciones intuitivas) y por la revisión impulsada en las estrategias de enseñanza “tradicionales” (cf. Osborne, 1996). Aquí se pretende agregar que está operando en el plano pedagógico un discurso psicológico constructivista sesgado de modo específico por los muchos modelos de desarrollo genético. Este discurso sesgado produce efectos menos visibles, capilares, pero tal vez más profundos que aquellos que concentran el debate en buena medida en un plano curricular o didáctico. Este trabajo se propone argumentar en esta dirección, con el fin de contribuir a volcar la mirada sobre esta presencia y sus efectos.

Algunas restricciones para comenzar

Es importante advertir el lugar particular que ocupan los modelos genéticos del desarrollo dentro de las posiciones habitualmente, juzgadas como “constructivistas” en educación. Como es sabido, se entiende por modelos genéticos a aquellos que dan cuenta del desarrollo de las nociones, conceptos, procesos psicológicos, estructuras mentales, o como quiera que se designen los elementos en desarrollo, por su modo de formación. En este sentido, tanto la Psicología Genética de Jean Piaget como la Teoría Socio-histórica de Lev Vigotsky ofrecen modelos genéticos del desarrollo. Esto amerita alguna aclaración referida a la psicología piagetiana. Es sabido que ésta no se propone como una psicología del niño sino como una disciplina estratégica para una empresa epistemológica (cf. Por ejemplo Vuyk, 1980). En este sentido, no debería confundirse la psicología genética con una psicología evolutiva o del desarrollo infantil. Sin embargo, en pos de aquella empresa epistemológica, de hecho Piaget terminó ofreciendo una cierta narrativa sobre el desarrollo infantil, que ha fundado no pocas

¹ Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

² Universidad de Buenos Aires, Argentina.

versiones psicoeducativas. Desde este punto de vista, es posible considerar su presencia en el plano pedagógico como modelo genético del desarrollo cognoscitivo infantil.

Hemos sugerido que estos modelos genéticos aparecen fundando posiciones constructivistas. Esto solicita nuevas aclaraciones. En principio, es clara la filiación expresa de la psicología piagetiana con una posición epistemológica constructivista, en tanto no puede decirse lo mismo con respecto a la psicología de Vigotsky. No obstante, la referencia a esta última como sistema fundante de muchas versiones pedagógicas autodenominadas constructivistas obliga en este análisis a considerar la existencia de un constructivismo pedagógico de cuño vigotskiano.

En segundo lugar, debería quedar claro que no nos estamos pronunciando por la legitimidad de estos constructivismos, sea de las versiones autodenominadas piagetianas, sea de las vigotskianas que hoy circulan en educación. El punto aquí no es si son o no son constructivistas todas estas versiones, sino que existen en cuanto tales, que muestran un sesgo específico aportado por los modelos genéticos en los que se fundamentan, y que este sesgo produce efectos que interesa contribuir a revelar. Finalmente, no se nos escapa que las diferentes versiones constructivistas presentan en su interior una diversidad de perspectivas que hacen que su remisión a una fuente relativamente fundante (como el caso de Vigotsky) no contemple a los múltiples matices que presentan las tesis constructivistas en su formulación actual, como el caso del “constructivismo social” (cf. Prawat y Floden, 1994).

De ahí que privilegiaremos, en verdad, una perspectiva centrada en el destino de estos dos modelos genéticos en el plano educativo. Nos proponemos analizar específicamente el uso normativo que ha sido dado a tales modelos; sugeriremos que este uso normativo no se reduce a un problema de aplicación, sino que revela elementos inherentes a la propia constitución de la psicología del desarrollo y educacional. Esto implica analizar el impacto de estos modelos del desarrollo en un plano de prácticas educativas que no siempre responde a elaboraciones académicas o a efectos perseguidos por los propios educadores.

En momentos en que el discurso constructivista se torna de contornos borrosos y aparece legitimando un amplio espectro de intentos, “progresistas” en pedagogía, parece relevante proponerse algunos tópicos para el análisis, necesariamente limitados, que apelen a reconsiderar posiciones que parecen epistemologizar o naturalizar en exceso los mismos procesos de construcción cognitiva. Como se verá, tal operación se muestra de modo privilegiado en el destino que han tenido en el plano educativo los modelos genéticos.

Más allá de la crítica al aplicacionismo

Estamos proponiendo un tipo de análisis que no es dominante en el campo: el problema de la articulación entre los dominios psicológico y psicológico ha sido planteado clásicamente dentro de los límites y dificultades de la “aplicación” del conocimiento producido en el ámbito psicológico al terreno pedagógico-didáctico. Los análisis críticos se han centrado sobre todo en las aplicaciones de la teoría piagetiana al ámbito del aula (por ejemplo Coll, 1986, o Bang, 1981), aunque recientemente se ha comenzado a advertir sobre las formas inadecuadas de utilizar la teoría sociohistórica para fundamentar la práctica educativa (por ejemplo Moll, 1993; Baquero, 1995).

En todo caso, puede decirse que problemas que aparecieron por primera vez, en evidencia ante la proliferación de la teoría psicogenética en el campo educativo, han tenido la virtud de poner en evidencia las dificultades que cualquier modelo genético o psicología del desarrollo encontraría a la hora de intentar “fundar” estrategias pedagógicas. Es relevante retener estas dificultades para evitar que un apresurado optimismo en torno a la teoría socio-histórica, basado en la relación de inherencia entre desarrollo y educación para el modelo lleve a un “aplicacionismo” contra el cual la experiencia acumulada por la Psicología Genética debería advertirnos.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la crítica al aplicacionismo, aún siendo necesaria, suele distraer de una cuestión previa y básica acerca de las relaciones entre las teorías del desarrollo y las prácticas educativas, a saber, el papel crucial que los procesos de constitución de la infancia moderna y de escolarización (Narodowski, 1994) han tenido en la producción de las teorías del desarrollo.

Si clásicamente se ha presentado a las teorías del desarrollo y a la pedagogía como dos ámbitos claramente diferenciados, y se ha criticado a las “aplicaciones” como versiones inadecuadas de puesta en relación entre estos ámbitos, aquí proponemos una mirada alternativa: sostenemos la muy estrecha relación entre teorías del desarrollo y teorías pedagógicas, en tanto “la observación, regulación y facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica” (Walkerdine, 1995: 91).

Si se acepta esta mirada, las ilustraciones de las teorías del desarrollo en la práctica educativa, “como pedagogías y formas de enseñanza concretas, no son meras aplicaciones de un aparato científico, sino que podrían concebirse como implicadas central y estratégicamente en la posibilidad de la propia psicología del desarrollo” (Walkerdine: 81). Con esto se quiere insinuar que lo que aparece como “errores de aplicación” de los modelos genéticos al ámbito educativo, han sido en buena medida condiciones de partida y no consecuencias.

En efecto en el marco de un enfoque que no olvide la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar en relación con los niños, deben considerarse mutuamente constituidos los discursos de las psicologías del desarrollo y las pedagogías “centradas el niño”, dibujadas en un mismo proceso. En este proceso de configuración se constituye el objeto alumno, como un sujeto “infantilizado”, según hemos desarrollado (Baquero y Narodowski, 1994), y dotado de rasgos inherentes y en buena medida naturalizados.

En lo que Larrosa ha propuesto como “estudio de los mecanismos que ‘transforman’ los seres humanos en sujetos” (Larrosa, 1994: 37), un análisis foucaultiano de la práctica pedagógica como práctica de gobierno (Baquero, 1994, 1990) permite “tratar el surgimiento del cuerpo de saberes psico-educativos y sobre el desarrollo infantil, considerándolos conformados al interior de un régimen de prácticas específico, constituido históricamente” (Baquero, 1996: 227). En las políticas de verdad en educación, tal como las caracteriza Jennifer Gore, “los discursos basados en la disciplina Psicología y vinculados a nociones particulares de ciencia han sido más rápidamente aceptados que otros tipos de discurso: la razón científica ha sido el medio principal por el que esos discursos han sido sancionados; las técnicas empíricas han tenido primacía en la producción de verdad, se ha concedido un status profesional, científico e intelectual a aquellos que están encargados de decir lo que cuenta como verdad” (Gore, 1994: 10).

El uso normativo de los modelos psicológicos en educación

En consecuencia, es del mayor interés considerar a la perspectiva aplicacionista no tanto como un ejemplo de relación inadecuada entre psicología y educación, sino como uno de los lugares donde puede verificarse un fenómeno más general, al que la literatura reciente ha referido de manera insistente el uso normativo de los modelos psicológicos en el ámbito educativo. Este uso se documenta tanto a nivel de las políticas educativas como a nivel de los fundamentos científicos de la didáctica o de las prácticas puntuales desarrolladas por los docentes en sala de clases, y afecta de manera particular a los modelos genéticos.

En el marco de las políticas, recordemos que Guillaín, en su reconstrucción del origen de la Psicología de la Educación en el contexto de consolidación del sistema de educación pública, presenta a la psicología educacional como una ciencia estratégica, que “provee a los educadores la estructura o la secuencia de sus intervenciones y todo un saber relativo a las condiciones de sus decisiones” (Guillaín, 1990: 1-2 de la versión castellana). En tal sentido, puede afirmarse que si la psicología del desarrollo ha resultado de interés para una ciencia estratégica como la que caracteriza Guillaín, es precisamente porque porta un fuerte componente normativo.

En el marco de la didáctica, es sabido que sólo en el curso de la última década se ha logrado desprender a las teorías de la enseñanza de la ilusión de encontrar un basamento científico para la acción en la psicología, y que en el transcurso de los años en que primó aquella ilusión, los saberes a los que apelaba la didáctica eran sobre todo los producidos en el marco de la psicología del desarrollo (Coll, 1986).

En cuanto a las prácticas puntuales de los docentes, análisis recientes sobre el conocimiento con el que los maestros sostienen y explican sus acciones de enseñanza documentan la referencia a categorías propias de la psicología del aprendizaje y del desarrollo, Feldman, por ejemplo, afirma que “dos categorías bastante utilizadas por los docentes para describir las tendencias pedagógicas son ‘constructivismo’ y ‘conductismo’ ” (Feldman, 1995: 59). Walkerdine revela que “los parámetros de la práctica vienen dados por el sentido común del desarrollo infantil que se da en todas partes, en aparatos que van desde la preparación de profesores, hasta las fichas de trabajo, o el diseño de la clase” (Walkerdine. 1995: 91).

Modelos genéticos y desarrollo “deseable”

Como hemos visto, los lugares en los que el uso normativo de los modelos psicológicos se expresa son variados. El aspecto peculiar del uso normativo de los modelos genéticos parece radicar en la aparente

ambigüedad, o aún en el uso paradójico, de la categoría de “desarrollo” como categoría “natural”, “descriptiva”, en el marco de un dispositivo normativo como es el escolar.

Las prácticas pedagógicas están totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas ayudan a producir niños en tanto objetos de su concepción. En este marco, los modelos genéticos, en tanto documentan los procesos de formación de nociones, conceptos, procesos psicológicos, etc., determinados, inducen a formular hechos y conocimientos sobre los alumnos y sus actividades que, dentro de los términos de una mirada normalizadora sobre el desarrollo infantil, producen insensiblemente un deslizamiento en su uso desde una perspectiva “explicativa” a una prescriptiva,

Los ejemplos más obvios de esta perspectiva prescriptiva son aquellos casos en los que el objetivo de la actividad pedagógica se orienta a la promoción del desarrollo definido en términos psicológicos: tal el caso ya clásico de la definición del desarrollo operatorio como objetivo educativo. Pero se verifican también formas más sutiles, como el establecimiento de criterios más o menos explícitos sobre los ritmos y formas del desarrollo “normal”; se ha afirmado que las pedagogías centradas en el niño, inducidas o producidas recíprocamente por los modelos genéticos –particularmente por el modelo piagetiano– despliegan “grillas de observación” que inducen a formular hechos y conocimientos sobre los alumnos y sus actividades sólo dentro de los términos de una conclusión de desarrollo” (cf. Walkerdine, 1995: 86).

Por su carácter explicativo, los modelos genéticos contienen hipótesis sobre las características y mecanismos que dan cuenta de los procesos de desarrollo subjetivo; es decir, van más allá de un hipotético plano descriptivo y llevan a inducir, por una parte, prescripciones “técnicas” (las intervenciones posibles) y por otro lado prescripciones deliberadamente normativas o normativas “de hecho”. En este sentido, las teorías genéticas sientan los límites tanto de la intervención posible como del desarrollo deseable.

Analicemos el problema del “desarrollo deseable”. No siempre se tiene en cuenta que los modelos genéticos portan a su vez un modelo normativo acerca del sujeto deseable o normal: tanto en la teoría piagetiana como en la psicología socio-histórica, el modelo normativo acerca del sujeto aparece referido a las formas científicas de pensamiento.

En efecto, tanto en la búsqueda piagetiana de la construcción de las categorías del pensamiento racional en los niños (Coll y Gillieron, 1989), como en el privilegio acordado por Vigotsky al desarrollo de conceptos científicos dentro del dominio cognitivo (Wertsch, 1993; Wertsch et al, 1993; Kozulin, 1994), hay una suerte de “epistemologización” previa en el recorte y definición de un sujeto/objeto del saber psicológico, coincidente con la producción de sujetos (en verdad el mismo sujeto) en las políticas y aparatos de administración de los estados modernos. Es decir, el sujeto psicológico está prefigurado como sujeto capaz de hacer ciencia, racional y unitario (Venn, 1984: 121). Esta epistemologización del desarrollo contribuye a definir para la escuela un abanico o “escala” de problemas, como el desafío de las formas “pre-científicas” o no-científicas de pensamiento. Quizás la proliferación de los estudios sobre concepciones alterativas, a las que nos referíamos al comienzo, y que se considera un aporte específico del giro constructivista en la enseñanza, no haga sino enfatizar la “naturalización” de una teleología del desarrollo que, sin lugar a dudas, es cultural (Chapman, 1998).

Modelos de desarrollo y producción subjetiva

Lo dicho hasta aquí solicita reinstalar en el debate el papel productivo que la psicología del desarrollo, en su estrecha alianza con la pedagogía, ha desempeñado en la fabricación activa de individuos. Algo de esto parece haber sospechado Jerome Bruner, al afirmar que “los tres titanes modernos de la teoría del desarrollo –Freud, Piaget y Vigotsky– pueden estar constituyendo las realidades del crecimiento en nuestra cultura, en lugar de haberlas simplemente descrito” (Bruner, 1994: 139-40). Puede afirmarse que las teorías del desarrollo han contribuido a construir nuestra comprensión del sujeto y, por tanto, nuestras intervenciones sobre él.

Este papel productivo coloca a la propia psicología del desarrollo en un lugar difícil: en efecto, al mismo tiempo que procura proponer explicaciones acerca de los mecanismos que dan cuenta del desarrollo psicológico, colabora en la producción de tipos, específicos de desarrollo subjetivo a partir de un discurso pedagógico normativo. Afirmar que la escolarización constituye una forma de gobierno del desarrollo de los sujetos, implica afirmar que las prácticas escolares producen cierto tipo de desarrollo cognitivo en los sujetos constituidos en sus prácticas (Baquero, 1996). La tarea ineludible para que sea posible salir de esta incomodidad, como muestran la revisión e inquietud presentes en la literatura actual, es la discusión del problema de la categoría de sujeto y las características de los modelos genéticos, con sus jerarquías y modalidades de cognición (Wertsch, 1993; Wertsch

et al 1993; Rosa y Valsiner, 1994; Pintrich, 1994): al decir de Walkerdine, “ el cambio no puede concebirse simplemente en términos de transformaciones en la representación del mismo objeto, del mismo problema. (...) En tanto [la Psicología del desarrollo] constituye individuos, en este caso niños, como objetos de su mirada, los produce como sujetos. En tanto crea un régimen de verdad basado en el individuo psicológico, prohíbe otras formulaciones que no repitan el dualismo individuo/ sociedad” (Walkerdine, 1995: 152).

Discurso psicológico y prácticas pedagógicas

Ahora bien, además del desarrollo deseable, los modelos genéticos fijan los límites de las intervenciones posibles. En este sentido, es posible analizar los efectos que los modelos psicológicos en general, y genéticos en particular, han operado en la constitución de los discursos y las prácticas educativas. Aquí nos detendremos en tres de estos efectos: la progresiva invisibilización de las pedagogías, la segregación de las diferencias, y la búsqueda de un criterio psicológico para legitimar las prácticas de enseñanza. Se trata, en todos los casos de consecuencias impensadas del uso de los modelos genéticos en la legitimación y/o producción de la práctica educativa, que se revelan a una mirada que atiende ya no a los “problemas de aplicación”, al carácter mismo de la empresa de fundar psicológicamente y apoyar en una conclusión de desarrollo la práctica pedagógica.

Comencemos por la invisibilización de las pedagogías. Más allá del papel constitutivo que la teoría del desarrollo tiene para la práctica educativa, queremos sugerir aquí que la progresiva adscripción del discurso y la práctica educativa a uno u otro modelo genético produce una correlativa invisibilización de la pedagogía, en el sentido de que sus fundamentos, principios regulatorios, procedimientos instruccionales, criterios de evaluación, etc. escapan al control tanto de transmisores como de adquirentes. Como es sabido, el criterio distintivo entre pedagogías visibles e invisibles es el grado de explicitación de sus principios constitutivos. En el caso de las pedagogías visibles, la jerarquización entre transmisor y receptor es clara, existe una serie que se despliega en el tiempo y regula la progresión, y los criterios para evaluar esta última son explícitos, concretos y definidos. Todo lo contrario sucede en las pedagogías invisibles: se basan en una jerarquización implícita, el alumno no conoce los principios que regulan la secuencia de progresión, y los criterios de evaluación son más variables y difusos que en el caso de la pedagogía visible (Bernstein, 1989, 1993). Sin ignorar que las pedagogías visibles suelen estar fuertemente enmarcadas. Bernstein ha asociado esta visibilidad con su posibilidad de control, y ha destacado los problemas que generan en este sentido las pedagogías con un enmarcamiento más débil: “la pedagogía invisible un sistema que establece una ruptura, tanto en la relación con la familia como en la relación con otros niveles del sistema de enseñanza” (Bernstein, 1989: 58).

La experiencia educativa de los últimos años ofrece algunos testimonios en este sentido. Con frecuencia, en los protocolos utilizados por las escuelas para suministrar información a los padres acerca de los progresos de sus hijos en el aprendizaje escolar, aparecen en expresiones como “operatorio concreto”, “niños conservadores”, “hipótesis silábica”, “fonetización de la escritura”, “lenguaje egocéntrico”, etc. Piénsese en el carácter relativamente iniciático que tienen estas formulaciones, en el sentido del conocimiento que se requiere para otorgarles sentido. Burman ha sugerido que “la suscripción a una filosofía centrada en el niño algunas veces actúa como una máscara detrás de la cual los maestros marcan su distancia profesional de los padres y encubren un control firme que sostiene su práctica” (Burman, 1994: 167, traducción propia). En este marco, las “pedagogías centradas en el niño”, de fuerte cuño genético, pueden producir, como efecto no deseado, una sofisticación del discurso que contribuya a sustraer del control de los padres (y muchas veces de los mismos docentes) la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje escolares.

En el marco de las pedagogías centradas en el niño, un mayor respeto a las ideas previas de los alumnos (por ejemplo, a sus concepciones originales sobre el sistema de escritura) ha fundamentado formas de valoración de su producción escolar que, aunque apoyadas en evidencia investigativa, contradicen fuertemente los supuestos de sus padres acerca de lo que sus hijos deberían estar aprendiendo en la escuela. La situación se agrava cuando las eventuales preguntas o aún protestas son respondidas con un repliegue de la escuela hacia fundamentos “científicos” de su accionar, que preservan su responsabilidad y prolongan la invisibilidad.

Debe entenderse que no está nos propiciando un retorno a pedagogías fuertemente enmarcadas, ni un desconocimiento de aportes investigativos recientes, sino simplemente advirtiendo que la sofisticación del discurso y la práctica pedagógica como consecuencia de las “pedagogías centradas en el niño” de cuño genético, puede devenir en una pérdida de control público sobre los actos de enseñanza.

En cuanto a la teoría socio-histórica, el hecho de que las prácticas educativas posean un rol inherente: en el modelo de desarrollo vigotskiano puede ilusionar con una correspondencia entre el nivel observable de las prácticas escolares y las hipótesis explicativas. Es decir, al atribuir un factor expreso y productivo a las prácticas pedagógicas, el modelo vigotskiano puede generar la ilusión de que la explicación de sus efectos no requiere de la apelación a constructos no visibles.

En verdad, la explicación genotípica de los cambios en el desarrollo y la constitución de procesos psicológicos superiores apela a hipótesis puntuales sobre el desarrollo ontogenético y la dinámica intersubjetiva como la de los procesos de internalización, y categorías como la de zona de desarrollo próximo, que remiten a niveles no visibles en el nivel subjetivo e intersubjetivo.

En cuanto al afinamiento de instrumentos para el control del desarrollo de los niños y la segregación de las diferencias, los modelos genéticos no han conseguido quebrar las políticas de segregación y exclusión. Por el lado del modelo piagetiano, ha sido frecuente el uso de las pruebas operatorias como instrumentos de clasificación según potencial intelectual, definiendo nuevas “nosologías”. Esta situación indica a las claras que la cuestión de base no se encuentra en el fundamento psicológico sino en la naturaleza de los dispositivos institucionales normalizadores en donde se posiciona el discurso psicogenético. “ En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales” (Foucault, 1985: 189).

Más sutiles aún son los mecanismos por los que la mirada normalizadora deviene en una selección de hecho de los elementos que un docente contemplará como relevantes a la hora de evaluar, en sentido amplio, la actuación de sus alumnos. Por ejemplo, la reconstrucción de la génesis del número en el programa piagetiano ha llevado no sólo al propio Piaget, sino a la escuela misma, a descalificar, como carentes de significado constructivo, formas infantiles de dominio del número (la suma por conteo, el recitado de la serie numérica, la comparación de numerales escritos, etc.) que no sólo están presentes en los niños desde antes que se constituya el concepto de número en sentido piagetiano, sino que resultan ser notablemente eficaces para resolver problemas numéricos en la vida diaria (Terigi, 1995).

Por supuesto, nada obsta para que la concepción vigotskiana del desarrollo, y en particular sus consideraciones sobre la “zona de desarrollo próximo” y la discriminación entre niveles reales y potenciales de desarrollo, se reabsorban en el interior de los dispositivos escolares, como nuevas formas de “medición” de capacidades individuales (Van der Veer y Valsiner, 1996).

Finalmente, analizaremos la búsqueda de un criterio psicológico para reafirmar las prácticas de enseñanza existentes. La práctica de los docentes se apoya en saberes profesionales que suelen estar constituidos por una mezcla no jerárquica de conocimientos de sentido común, conocimientos producidos por la experiencia y teorías adquiridas en la formación (cf. Bromme, 1988). El análisis externo no les reconocería adscripción plena a un modelo; sin embargo, los docentes sí reclamarían esa adscripción, habida cuenta de que, según hemos comentado más arriba, suelen pensar las tendencias pedagógicas en términos de la dicotomía constructivismo/ conductismo. Ahora bien, como consecuencia de las relaciones que el discurso pedagógico y los propios docentes han establecido entre los modelos genéticos y las pedagogías progresistas, las “explicaciones de desarrollo” devienen insensiblemente en etiquetas ideológicas, que identifican constructivismo con progresismo y conductismo con autoritarismo. El círculo se cierra cuando la progresiva sofisticación de los debates invisibiliza la pedagogía, por lo cual se hace cada vez más difícil que el docente “standard” esté a tono con “el verdadero constructivismo”; con ello, toda su práctica corre el riesgo de ser subsumida bajo la categoría o “no progresista”.

Esta mirada ideológica se agrega a la visión naturalizada de los procesos de desarrollo, en donde la función de la enseñanza aparece como “obturante” o “facilitante”, en lugar de productora, del desarrollo psicológico.

En la misma línea legitimadora, Moll ha advertido que una interpretación superficial de la “zona de desarrollo próximo” puede llevar a sospechar que cualquier forma de ayuda, participación guiada o simple interacción con un sujeto más capaz, porta un efecto benéfico sobre el desarrollo del sujeto menos experto (Moll, 1993), con lo que puede darse la paradoja de que la teoría socio-histórica termine fundamentando posiciones fuertemente directivistas, cuando no reproductoras, en la enseñanza.

Sobre el desarrollo “natural”

El hecho de que modelos psicológicos diferentes se presten a la legitimación de prácticas institucionales similares podría llevar a pensar que la cuestión de base no estaría dada por las características específicas del fundamento psicológico, sino por la naturaleza de los dispositivos institucionales normalizadores en donde se posiciona el discurso psicológico.

Este modo de formular el problema habilitaría nuevamente una lectura aplicacionista de la relación entre teorías del desarrollo y práctica educativa, que percibiera a la psicología del desarrollo como ocupada de la descripción y explicación de un niño real, abstracto, que sería violentado en su desarrollo por unas prácticas institucionales que pervertirían a la teoría psicológica de base.

Ahora bien, este modo de formular el problema estaría soslayando una vez más el componente normativo que portan las propias teorías del desarrollo, al suponer que la Psicología del Desarrollo se ocupa del niño real, natural, “no intervenido”. La expresión “no intervenido” se utiliza en arquitectura para referirse a aquellos segmentos de paisaje urbano que conservan una unidad de estilo que no ha sido alterada por intervenciones arquitectónicas en otros estilos; y tal como está expresada oculta que el paisaje urbano “puro”, “no intervenido”, en sí mismo producto de una intervención anterior. Algo de esto supone la Psicología Evolutiva cuando pretende documentar al niño real, ése que es independiente de los procesos de escolarización: la infancia “no intervenida”, conociendo bien la cual mejoraremos la adecuación de nuestras intervenciones educativas.

Plantar que el niño de la psicología Evolutiva no es un niño real, sino una construcción, resulta de enorme relevancia para repensar la teoría y la práctica educacionales. En efecto, hasta hace no más de veinte años, la Psicología Evolutiva, la Psicología Educacional y la Didáctica hegemónicas compartían una visión naturalista del niño: éste se caracterizaba “descriptivamente” con los aportes de la Psicología Evolutiva; la Psicología Educacional aportaba los modelos de aprendizaje espontáneo y sus modificaciones en cada etapa del desarrollo, y la Didáctica, sobre estas bases y de modo casi derivativo, establecía los métodos más adecuados, o en su defecto los principios más generales para la empresa de incidir sobre el desarrollo por medio de la enseñanza. Si hemos logrado persuadir al lector en torno al cuestionamiento de los supuestos naturalistas, quedará claro que, quitados aquellos supuestos de la base de esa cadena de implicaciones, es necesario replantear las relaciones entre Psicología del Desarrollo, Psicología Educacional y Didáctica.

Advertencias finales

Los desarrollos precedentes obligan a realizar dos advertencias. En primer lugar, contra el intento de dirimir entre teorías del desarrollo, distinguiendo las que estén comprometidas con el funcionamiento normal del dispositivo escolar tal como lo conocemos, de las que porten un pretendido signo libertario. En segundo lugar, contra la pretensión de realizar la crítica de este carácter sesgado e interesado de las teorías del desarrollo, desde un lugar supuestamente más legítimo, más científico, más neutral. La encrucijada más compleja (y el problema más escurridizo y en cierta forma peligroso) se plantea al intentar fundamentar pedagogías “liberadoras” o progresistas como necesaria o inmediatamente derivadas de unas nuevas formulaciones psicológicas. Por lo que se refiere a la búsqueda de unas teorías libertarias del desarrollo, cabe advertir una vez más contra el supuesto esencialista de estas pretensiones. No hay un “niño real” que la psicología del desarrollo ha deformado o distorsionado, y por tanto no hay modo de fundar una psicología del desarrollo de signo libertario, en el sentido de que descubra y caracterice al niño real, liberándolo de las constricciones que habrían impuesto a su desarrollo una psicología y una pedagogía interesadas. La noción de liberación asume un desarrollo infantil natural, que es el blanco de nuestras críticas, puesto que “si las prácticas sociales son básicas para la propia formación de subjetividad, la puesta al descubierto es imposible. En este análisis no hay sujeto preexistente al que liberar” (Walkerdine, 1995: 149).

Por lo mismo, tampoco hay modo de conceptualizar unas prácticas psicoeducativas al servicio de una pedagogía libertaria. Como bien señala Jennifer Gore, no existe nada inherentemente liberador en ninguna práctica, aún si está colocada en el interior de un discurso radical; tampoco existe nada inherentemente opresor en prácticas de signo contrario, aún si están colocadas en un discurso opresor (Gore, 1994). Una misma disposición espacial en el aula (los asientos en círculo) puede fundar una práctica de facilitación de la interacción y de horizontalización de las relaciones sociales en el aula, o puede visibilizar al extremo los menores

movimientos de los niños e inducir por tanto un mayor autocontrol (Gore: 16). Como hemos visto para nuestro caso, una creciente mención a los procesos psicológicos individuales de desarrollo que estarían teniendo lugar en el aula (por ejemplo, un mayor respeto por las ideas previas de los niños en las propuestas didácticas y aún en la evaluación del rendimiento), bien puede sofisticar la enseñanza al punto que se produzca un efecto inesperado de sustraer lo que ocurre diariamente en las aulas del control de los padres, y de los mismos docentes.

Por lo que se refiere a la pretensión de cientificidad de la crítica que aquí formulamos, el sentido de nuestro análisis requiere considerar los lugares desde los cuales estamos pensando la crítica, tan impregnados de tradición y de poder como aquello que es objeto de análisis. En este sentido, se impone rehuir la tentación de realizar el análisis desde algún otro lugar, “iluminado, lúcido, no metafísico” (Corazza, 1995: 217, traducción propia), desde un imposible lugar no-producido, que no deja de ser pura ilusión.

No se trata de analizar regímenes de verdad para comenzar una “política de acusación” (Gore, 1988: 17), sino que, por el contrario, “es preciso luchar contra la tendencia dominante en nuestro pensamiento occidental de, apenas desconstruido el significado trascendental vigente, colocar en su lugar otra fuerza dominante que pare entonces a organizar la jerarquía” (Corazza, 1995: 218, traducción propia).

Al decir de Walkerdine, y para el tema que nos ocupa, no se trataría de descartar todo lo que sabemos acerca de los niños, sino de aprender a “no rechazar la psicología del desarrollo como sesgada” (Walkerdine, 1995: 147). En este sentido la artificialidad del desarrollo no parece ser tanto un desvío o precio a mitigar como una cuestión a explicar y retener, evitando de este modo naturalizar el sujeto que produce comprometiéndose por tanto con la positividad de las psicologías del desarrollo en la producción de prácticas culturales en general y pedagógicas en particular, y reinstalando en el centro del debate la idea de que “la psicología del desarrollo se fundamenta en una serie de pretensiones de verdad históricamente específicas, y que éstas no son el camino único o necesario para comprender a los niños” (Walkerdine, 1995: 81).

BIBLIOGRAFÍA

- BANG, V. (1981). "La Psicología de Jean Piaget y su importancia en la educación". En COLL, C. (comp.) (1981). *Psicología Genética y Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BAQUERO, R. (1994). "Aprendizaje escolar y psicología educacional: problemas y perspectivas". *Propuesta Educativa*, 5 (11), diciembre de 1994, pp. 74 - 80.
- BAQUERO, R. (1995). "Uso de los conceptos vigotskianos en el análisis de las prácticas educativas. Algunas cuestiones referidas a la Zona de Desarrollo Próximo". *Novedades Educativa*, 7 (60), pp. 16/17. Buenos Aires, diciembre de 1995.
- BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1994). "¿Existe la infancia?". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2 (4).
- BERNSTEIN, B. (1989). "Clase y pedagogías vivibles e invisibles". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1989) *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control*, vol IV. Madrid: Morata.
- BROMME, R. (1988). "Conocimientos profesionales de los profesores". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29.
- BRUNER, J. (1994). "Las teorías del desarrollo como cultura". En: *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los Actos de la Imaginación que dan Sentido a la Experiencia*. Segunda edición. Barcelona: Gedisa.
- BURMAN, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge.
- COLL, C. (1986). "Las aportaciones de la Psicología a la Educación: el caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares". En Coll, C. (comp.) (1986): *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares*. Tercera edición. México: Siglo XXI.
- COLL, C. y GILLIERON, C. (1989). "Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional", en MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (comps.) *Psicología Evolutiva*. Tomo I: Teorías y métodos. Segunda reimpresión, Madrid: Alianza.
- CORAZZA, S. M. (1995): "O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo". En VEIGA-NETO, A. (org.) (1995): *Crítica Pósestruturalista e Educação*. Porto Alegre: Editorial Sulina.
- CHAPMAN, M. (1988). "Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo". *Human Development*, 31: 92-106. Traducción de Flavia Terigi.
- FELDMAN, D. (1995). "Teorías personales, repertorios sociales". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV (6), pp. 57-63. Buenos Aires, septiembre de 1995.
- FOUCAULT, M. (1985). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. 11a. edición en español. México: Siglo XXI.
- GORE, J. (1994). "Foucault e a educação: fascinantes desafios". En SILVA, T. T. da (org.) (1994): *O Sujeito da Educação*. Segunda edición, Petrópolis: RJ, Vozes.
- GUILLAIN, A. (1990). "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención". *European Journal of Psychology of Education*, V (1). pp. 69-79. Traducción de Bernardo Capdevielle.
- KOZULIN, A. (1994). *La Psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza.
- LARROSA, J. (1994). "Tecnologias do Eu e Educação". En: SILVA, T. T. da (org.) (1994): *O Sujeito da Educação*. Segunda edición. Petrópolis: RJ, Vozes.
- MOLL, L. (1993)(comp.). *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en Educación*. Buenos Aires: Aique.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- OSBORNE, J. (1996). "Beyond constructivism". *Science Education*, 80 (1). pp. 53-82.
- PHILIPS, D. C. (1995). "The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism". *Educational Research*, Vol. 23. No. 7, pp. 5-12. Octubre de 1995.
- PINTRICH, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology". *Educational Psychologist*, 29 (3), pp. 137-148.
- PRAWAT, R. y FLODEN, R. (1994). "Philosophical perspectives on constructivist views of learning". *Educational Psychology*, 29 (1), 37-48.

- ROSA, A. y VALSINER, J.** (1994). "Discourse, meanings and knowledge. A reflection on the sociocultural approach within the of modernity". En ROSA. A. y VALSINER, J. (eds.) (1994): *Historical and Theoretical Discourse*, Tomo I de DEL RIO, P., ALVAREZ, A. y WERTSCH, J. (general editors): *Explorations in Sociocultural Studies*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- TERIGI, F.** (1995). Los procesos constructivos en el dominio matemático y los aportes de la investigación psicogenética: el caso del sistema de numeración. Ponencia Presentada en la 18a Reunión Anual de ANPED. Caxambú. Brasil. septiembre de 1995
- VAN DER VEER, R., y VALSINER, J.** (1996). *Vygotsky. Uma Síntese*. San Pablo: Loyola.
- VENN, C.** (1994). "The subject of psychology" en Henriques J. et al (1984): *Changing the Subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London-N.Y.: Methuen.
- VUYK, R.** (1980). *Panorámica y Crítica de la Epistemología Genética de Jean Piaget*. Volumen I. Madrid: Alianza.
- WALKERDINE, V.** (1995). "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana" en LARROSA, J. (ed.) (1995): *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta (versión inglesa: 1984).
- WERTSCH, J.** (1993). *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción. Mediada*. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J.; TULVISTE, P.; HAGSTROM, E** (1993). "A sociocultural approach to agency". En FORMAN, E.; MINICK, N. y ADDISON STONE, C. (1993): *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press.