

DEBATES CONSTRUCTIVISTAS

Relación de autores

Ricardo Baquero
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Mario Carretero
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid

José Antonio Castorina
Universidad de Buenos Aires

Alicia Lenzi
Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin
Universidad de Buenos Aires

Alicia Camilloni
Universidad de Buenos Aires

Aique, 1998.

Índice

Relación de autores	9
Prefacio	11
Mario Carretero, José A. Castorina y Ricardo Baquero	
Marco institucional y teórico de este debate	11
Contenidos del debate	14
Participantes en las mesas del Seminario	16
Miembros de la Red Alfa "Constructivismo y educación"	17
Agradecimientos	19
1. Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación	21
José Antonio Castorina	
La perspectiva epistemológica	22
Las consecuencias de adoptar la versión restrictiva del constructivismo	25
Los problemas de la versión "radical" y de la versión "social" del constructivismo	30
El constructivismo radical	30
El constructivismo social	34
¿Qué constructivismo para los problemas de la enseñanza	37
2. Constructivismo "mon amour"	47
Mario Carretero	
El resurgir de una tendencia	47
Piaget, Vigotsky y el conocimiento específico	54
Conocimiento académico y cotidiano	57
Cambio conceptual y transformación del conocimiento escolar	61
3. Psicología y Didáctica: ¿relaciones "peligrosas" o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de "gobierno")	69
Alicia Lenzi	
Introducción	69
Las relaciones entre Psicología y Didáctica	70
Antecedentes de la investigación	76
Psicología del desarrollo y conocimiento social	76
Actividad constructiva e interacción social cognitiva	78
Las "ideas previas" de los alumnos y el cambio conceptual	81
Perspectivas y decisiones de la investigación	85
La perspectiva psicológica	86
El enfoque didáctico	90
Resultados iniciales	95
A. Las concepciones sobre el gobierno	97
B. Algunas analogías espontáneas	107
C. Las dificultades con la asimilación de la información escolar	108
Reflexiones finales	111
4. Constructivismo y educación	115
Alicia Camilloni	

5. Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación	123
Ricardo Baquero	
Sobre las derivaciones de la obra vigotskiana	124
Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje como categorías complejas	126
Andamiaje e interacción semiótica	129
Andamiaje, actividad y control	131
La Zona de Desarrollo Próximo y la dirección del desarrollo	137
Sobre la diversidad de las connotaciones educativas	140
A manera de conclusión	144
6. La investigación didáctica en un debate contemporáneo	147
Edith Litwin	
Temas y problemas en la investigación didáctica	148
Un caso de investigación didáctica: Las configuraciones didácticas en el aula universitaria	156
Nuestra última reflexión: las variaciones en el arte de narrar en la investigación didáctica	165
Referencias bibliográficas	169

5. Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación

RICARDO BAQUERO

Dentro de las numerosas facetas que presenta el intento por desarrollar estrategias de enseñanza sobre la base de "principios" constructivistas se ha planteado la cuestión de los aportes que en tal sentido pueden brindar los desarrollos de la Psicología Sociohistórica o Sociocultural, sea en consideración a la misma obra de Lev Vigotsky o a sus derivaciones posteriores en el terreno psicológico y educativo. Aun cuando las señas para reconocer el carácter "constructivista" de dichos aportes debiera pasar por la cuidadosa discriminación de aspectos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos en juego, cierta caracterización del constructivismo psicológico, y aun pedagógico, enrostrarían a la obra vigotskiana sin aparente dificultad dentro de sus parámetros (cf. Carretero, 1997).

Si bien la discusión sobre la entidad y características de un "constructivismo vigotskiano" puede ser de interés, es nuestra intención aquí presentar algunos avatares que han sufrido las derivaciones pedagógicas vigotskianas y que han provocado, como veremos, cierta inquietud entre algunos autores preocupados por el desarrollo de estrategias educativas constructivistas. Es decir, nuestro trabajo se colocará de modo deliberado en el lugar de interfase de los discursos psicológico y pedagógico, con sus finalidades y sentidos comunes y diferenciados y procurará analizar los efectos recíprocos que plantean ciertas tesis sobre los procesos de enseñanza y desarrollo y algunas prescripciones pedagógicas que parecieran fundamentarse en ellas o, por el contrario, parecieran contradecirlas.

Sobre las derivaciones de la obra vigotskiana

Se ha referido que los desarrollos en Psicología Sociohistórica han privilegiado, en un comienzo, los aspectos relativos a la función "transmisora" de conocimientos en detrimento de los aspectos "constructivos" de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Fundamentalmente, esta tendencia se habría puesto de manifiesto en las derivaciones pedagógicas que parecieron suceder a partir de una suerte de interpretación unívoca de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo en términos de una versión relativamente simplificada de práctica de "andamiaje" reducida a la comunicación de "habilidades". En cierta medida, como sugiere Hatano (1993), esta primera serie de trabajos respondió al auge relativo de una tendencia "piagetiana" en educación que privilegiaba la atención a dar a tales procesos constructivos, en buena medida espontáneos.

Es nuestro interés comentar brevemente la tendencia que parecería expresarse, según el propio Hatano, en los desarrollos posteriores a la interpretación primera o estándar, que configurarían una "extensión" (según su expresión) de esta primera versión de las implicaciones educativas. Tales extensiones—una, denominada moderada, y otra, radical—parecen confluir en una atención particular a los procesos constructivos y, en su versión "radical", tal vez impliquen, ahora según nuestra opinión, una revisión de la naturaleza de los propios dispositivos de enseñanza.

El análisis de Hatano acerca de los usos posibles que se han efectuado de las categorías vigotskianas remite sin duda a otros análisis como los que ofrecen, por ejemplo, Luis Moll y Courtney Cazden. Tales análisis indican que la Teoría Sociohistórica ha sido susceptible de usos en cierto modo paradójicos o ha enfrentado tensiones diversas en cuanto a dónde situar el énfasis de los trabajos pedagógicos.

Intentaremos señalar aquí algunos aspectos. En cuanto a la lógica de los procesos de desarrollo y su relación con las prácticas de enseñanza, si bien puede ser cierto, como señala Hatano, que existe cierta primacía de aspectos "instruccionales" en las primeras elaboraciones "vigotskianas", no parece ser ese panorama excluyente, como lo muestran los trabajos sobre pedagogía de la escritura que ha analizado Cazden (1994). Aunque parezca paradójico, las tesis vigotskianas han dado lugar tanto a interpretaciones de sus consecuencias pedagógicas —que ponen énfasis en la necesidad de prácticas de enseñanza con cierto sesgo "directivo" sobre los procesos de aprendizaje—como a derivaciones partidarias de "pedagogías implícitas"; o, si se quiere, posiciones que sospechan fuertemente del impacto que una pedagogía explícita pueda poseer sobre el desarrollo subjetivo.

Lo anterior se liga estrechamente a los componentes reproductivos o productivos (creativos, de ruptura, etc.) que puedan poseer las estrategias de enseñanza que se derivan o sus efectos sobre el desarrollo subjetivo. Este problema se refiere a los límites o los riesgos de las "aplicaciones" vigotskianas en cuanto a su posible tono "reproductivista" o, permítasenos, su carácter de "pedagogía centrada en el adulto", como se verá luego.

Obviamente, estas cuestiones se relacionan con temáticas centrales de la teoría psicológica vigotskiana toda vez que parten de interpretaciones contrapuestas de ciertas categorías o tesis del propio Vigotsky. Como ha indicado Cazden, parece correlacionarse el uso e interpretación de ciertas categorías

con el énfasis e interpretación dada, a su vez, a ciertos textos de Vigotsky. No parecen ser idénticas, como se verá, las proyecciones que se estiman sobre las notas que identificarían a una pedagogía de inspiración vigotskiana si los trabajos de referencia son ciertos capítulos o pasajes de *Pensamiento y lenguaje* o, en su lugar, los artículos relativos al papel del juego en el desarrollo del niño o a la "prehistoria" de la lengua escrita.

Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje como categorías complejas

Sin duda, la categoría de Zona de Desarrollo Próximo ha sido la más popularizada y, en cierto sentido, la más debatida de la producción educativa o psicoeducativa vigotskiana. Es claro que la descripción efectuada por el propio Vigotsky en diversos textos permite imágenes diversas de los procesos en juego en la interacción adulto-niño o entre pares. Como se verá, la interpretación de la naturaleza de los procesos pedagógicos según estos juegos de imágenes vigotskianas correrá vicisitudes similares.

Creemos importante discriminar (y, obviamente, no sólo en el caso de la TSH) entre las derivaciones pedagógicas producidas sobre la base o inspiración de la Psicología Sociohistórica y los problemas específicos del programa psicológico (aun sin pretensión de juzgar la autenticidad del carácter "vigotskiano" de las derivaciones). Esto encierra, a nuestro juicio, el espinoso problema de discriminar en el análisis componentes normativos y explicativos. Aun cuando esta discriminación sea siempre relativa, parece crucial para enfrentar el problema de la interpretación de categorías como la de Zona de Desarrollo Próximo. Debería aclararse de inmediato que la invitación no será a la ponderación de aspectos normativos de modo excluyente en las derivaciones pedagógicas; por el contrario, una de las tareas que parecen centrales en nuestra labor en psicología del desarrollo y educacional es la ponderación del carácter normativo de algunas de las categorías y efectos de los usos de las teorías del desarrollo (Baquero y Terigi, 1997).

Sobre la categoría de ZDP parece pesar con recurrencia la sospecha de marcar una teleología "adultocéntrica" en los procesos de desarrollo, puesta en mayor evidencia por las versiones tipo andamiaje. Esto se plantea toda vez que los procesos de desarrollo aparecen direccionados, al menos en parte, por los productos de la cultura, los procesos de pensamiento, los instrumentos mediadores, que se ofrecen en situaciones de interacción específicas; en principio, con los miembros "más capaces"—que el sujeto en desarrollo—de la cultura. Interesa aquí mostrar que debería discriminarse el carácter explicativo que podría guardar una categoría como ZDP en cuestiones tales como el impacto posible de la escolarización sobre el desarrollo cognitivo, de cuestiones como el carácter deseable o no de tales efectos.

Es decir, debe contemplarse la fertilidad de trabajo que encerraría un conjunto de hipótesis que fueran capaces de dar cuenta, al menos en parte, de los efectos que las prácticas escolares pueden poseer sobre los procesos de desarrollo y constitución subjetiva, aun cuando tales efectos o prácticas no nos resulten deseables. De todas formas, si una crítica ha poseído cierta recurrencia, tanto entre autores vigotskianos como no vigotskianos, ha sido la del carácter genérico y bastante difícil de operacionalizar de la propia categoría de ZDP. Esto impediría en cierta forma que su interpretación pueda estrecharse muy inmediatamente a la caricatura de ciertas prácticas pedagógicas.

En tal sentido, es bueno recordar la gama de cuestiones que están contenidas en la categoría, tal como el propio Vigotsky las fue poniendo en cuestión. En primer término, y de acuerdo al artículo que gozó de más difusión (cf. Vigotsky, 1988c), la ZDP parece un constructo elaborado a propósito de poner reparos a la modalidad de exploración del desarrollo, inteligente con los procedimientos de la psicometría clásica, bajo la observación fundamental de que el contexto de exploración clínico habitual no ponderaba los efectos de la interacción en la situación de desempeño y, crucialmente, desconocía la capacidad del sujeto para mejorarlo apelando a auxilios encontrados en el funcionamiento intersubjetivo.

En segundo término, de inmediato Vigotsky recuerda que esto expresa una regularidad de los procesos de desarrollo, por lo que la limitación de la exploración psicométrica se verá también en la inadecuada predicción que hará del curso posible y próximo del desarrollo subjetivo, toda vez que ignora los efectos del funcionamiento intersubjetivo en su impulso y dirección.

Como lo tratará en *Pensamiento y lenguaje* (Vigotsky, 1934) la categoría pasa a ocupar el crucial lugar de una ley del desarrollo ontogenético, particularmente el de los procesos de tipo superior, confundiendo en su explicación con los procesos de interiorización. A decir verdad, Vigotsky parece estar pensando en la naturaleza de los procesos e interacciones que parecen susceptibles de suscitar la interiorización de los productos culturales. Como es sabido, en dicho tratamiento ocuparán un lugar

privilegiado las prácticas escolares, pero la categoría no remite en forma exclusiva a ellas. El juego será otro promotor o generador de ZDP y Vigotsky también soslaya que los procesos de trabajo pueden poseer un efecto similar. El caso del juego cobrará especial relevancia porque será terreno de interpretaciones diversas a la hora de analizar sus consecuencias pedagógicas.

Andamiaje e interacción semiótica

Es claro que los procesos de andamiaje, aun cuando en su formulación original no aludieran a una matriz vigotskiana, fueron concebidos como una manera, si no canónica muy verosímil, de dar cierta precisión a los procesos de interacción involucrados en la ZDP. Han sido ejemplificados tanto en las prácticas de crianza como en las de escolarización y de trabajo, como el caso de la formación de los novatos en interacción con expertos. De tal modo, cubren un espectro similar al observado arriba con respecto a los procesos capaces de generar zonas de desarrollo potencial.

Es necesario recordar que los procesos habitualmente descritos como práctica andamiada revisten aspectos complejos y obligan a considerar el análisis de sutiles componentes o características del funcionamiento intersubjetivo. Como recuerda Addison Stone (1993) desde su formulación original por Woods, Bruner y Ross (1976), la categoría de andamiaje implicaba considerar aspectos como la existencia de teorías generalmente implícitas por parte del adulto con respecto a los componentes de las tareas a enfrentar, los pasos necesarios para la solución de un problema o las capacidades del aprendiz. El soporte provisto por el adulto fue analizado, también desde su formulación inicial, cumpliendo varias funciones claves como las de reducir los grados de libertad, mantener la orientación hacia las metas buscadas, subrayar aspectos críticos de la tarea, controlar la frustración, etc. (Addison Stone, 1993, pág. 169).

Piénsese en la necesaria tensión constitutiva de las prácticas andamiadas en las que el aprendiz se involucrará en actividades o tareas que quedan por encima de su competencia individual pero en las que podrá, no obstante, desempeñarse gracias al soporte o andamiaje suministrado por el sujeto más experto. Como ha subrayado Litowitz (1993), la transferencia de "habilidades" o, mejor, de posibilidades de desempeño autónomo, no se produce desde un individuo experto a uno novato, sino que, en sentido estricto, se transfieren de una díada en funcionamiento al desempeño individual del novato. Es decir, conviene resaltar el aspecto intersubjetivo del funcionamiento interior de una práctica andamiada con su propia legalidad.

Addison Stone plantea que han sido usualmente poco trabajados (con excepciones notables como los trabajos de Wertsch) los componentes semióticos necesariamente involucrados en los procesos de andamiaje concebidos como trama intersubjetiva. Esto puede ser descrito como una recurrencia de los primeros abordajes y ejemplificaciones de la propia categoría de andamiaje—y, por consiguiente, de ZDP—en la que se habría prestado poca atención a los mecanismos responsables de la transferencia de capacidades o control de los sujetos más experimentados a los novatos.

Por el contrario, el giro posterior de los trabajos sobre la propia categoría de andamiaje ha ponderado la naturaleza de los procesos que parecen responsables de una transferencia exitosa de estas capacidades, incluidos varios tipos de interacción semiótica que permiten sesgar los procesos intersubjetivos con el fin de negociar o producir sentidos novedosos en la propia interacción. Parte de estos mecanismos descritos por Addison Stone han formado parte de los trabajos de la lingüística y la pragmática del lenguaje, pero cobran sentidos particulares al ser aplicados a las interacciones tipo andamiaje. Algunos de tales mecanismos semióticos que se juzgan de especial relevancia los constituirían, por ejemplo, los fenómenos de prolepsis. Implican un modo de comunicar que presumen información no explicitada y obligan, por consiguiente, al oyente a un desafío:

"..desafío que fuerza al oyente a construir un set de afirmaciones en orden a crear sentido del enunciado. Cuando la comunicación es exitosa, este set de afirmaciones recrea los presupuestos del hablante. Así el oyente es conducido a crear por sí mismo la perspectiva del hablante sobre el tópico en tema" (Addison Stone, op.cit., pág. 171)

Un tratamiento similar otorgará Addison Stone a las máximas conversacionales de Grice, entendiendo que cuestiones como su violación aparente, utilizada como recurso, permiten creación de sentidos y actividad inferencial del oyente. En el caso particular de las implicaturas puede observarse el juego de regularidades generales de las máximas y, por otra parte, de determinantes contextuales de lo enunciado. Addison Stone juzga que tales interacciones semióticas logran también capturar fenómenos

presentes en las prácticas andamiadas, permitiendo la creación de contextos compartidos e impulsar el desarrollo de competencias en el sujeto menos experto.

Andamiaje, actividad y control

Como se observa, los desarrollos en torno a la categoría de andamiaje parecen haber migrado de un sentido inicial que enfatizaba la "transmisión de habilidades" a un análisis del espesor y textura del funcionamiento intersubjetivo. La dinámica de las relaciones intersubjetivas y, centralmente, el problema del control de la legalidad de dicho espacio parecen ocupar actualmente el lugar de mayor relevancia. Es decir, en el análisis de los dispositivos pedagógicos cobran especial relieve las posiciones que quedan definidas de acuerdo a la modalidad de interacción andamiada. La práctica andamiada presume una asimetría constitutiva definida en principio por la desigual competencia sobre un dominio particular de los sujetos que entran en interacción.

Tal asimetría constitutiva parece implicar un lugar heterónimo, dependiente, del sujeto de menor competencia. Esto se enfatiza en la medida en que la asimetría entre los sujetos no descansa sólo en la existencia de competencias desiguales sino en su acceso diverso a los resortes que permiten regular las actividades, definir los objetivos de las tareas, los pasos a seguir en su resolución, los criterios para evaluar la calidad de los logros, etcétera.

Parece prudente aquí discriminar al menos dos niveles y dos planos del problema central al fin referido a la connotación aparentemente "instruccional" que parece portar la noción de andamiaje. En primer lugar, cabe distinguir entre el nivel de las prácticas pedagógicas o educativas en sentido general, con sus dispositivos instituidos, como puede ser el caso de las prácticas de escolarización; y otro nivel, estrechamente relacionado, constituido por las interacciones cara a cara y sus propios mecanismos de regulación, como podrían concebirse las dinámicas del "salón de clase", en cuanto a la organización y disposición concreta de las acciones de enseñanza. En cuanto a los dos planos a distinguir deseáramos remitirnos, una vez más, a la presencia de componentes normativos y descriptivos.

El último nivel, el del "salón de clases", es el que se asocia más fuertemente con los ejemplos de andamiaje, ya que parece permitir un acceso inmediato a las condiciones de la tarea, a la distribución de papeles a cumplir por novato y experto e, incluso, a la dinámica particular de sus interacciones. Sin embargo, parece de especial importancia reconocer las relaciones concretas existentes entre la dinámica que guarda la interacción cara a cara en el transcurso de una clase y las regularidades del dispositivo escolar mismo: el primer nivel considerado. La asimetría constitutiva de las relaciones pedagógicas

en el contexto escolar no se detiene, como se observó, en el plano de las obvias diferencias de conocimiento de los participantes sino que regula, minuciosa y formalmente, los accesos desiguales a la definición de la situación.

Como hemos señalado en otros sitios (Baquero et al, 1992; Baquero, 1996; Baquero y Terigi, 1996), los determinantes "duros" del dispositivo escolar sesgan y significan de una manera particular los procesos de construcción de conocimiento. Las posiciones relativas de docente y alumno están claramente prescritas y reguladas por normativas y dinámicas de trabajo que suelen estar más allá de sus posibilidades de decisión. Así, algunas de las características descritas en las situaciones de andamiaje forman parte de la lógica del propio espacio escolar. Por ejemplo, la existencia de espacios relativamente protegidos para el ejercicio donde se reducen los costos del error, se acotan los grados de libertad y se reduce la complejidad del contexto, etc. pueden atribuirse indistintamente a las situaciones escolares o a las prácticas de andamiaje.

En parte lo que quiere señalarse es que, como se verá, muchas de las discusiones que giran en torno a las alternativas deseables u opinables con respecto a la organización de las situaciones de enseñanza concretas, no suelen advertir que la discusión sobre los grados de autonomía relativa que otorgue un docente a sus alumnos en la definición de una tarea no suele hacer mella sobre aquellos determinantes duros—como la estructura graduada y simultánea o la evidente, y a menudo no ponderada, obligatoriedad de la enseñanza—, que fija al sujeto a un dispositivo de control de sus aprendizajes.

No obstante lo afirmado, que será retomado más adelante, parece relevante una discusión sobre el grado de delegación del control de las situaciones pedagógicas que puede lograrse aun en situación escolar. Es decir, la invitación a reflexionar sobre aquellos aspectos centrales en la definición de un

dispositivo como el escolar no persigue desalentar los intentos innovadores en las prácticas de aula sino, por el contrario, pretende señalar algunos de los obstáculos evidentes con que tropezará el intento innovador si no repara en los aspectos institucionales que limitan el intento innovador mismo; o, mejor, producen la recurrencia, la reiteración de ciertos sesgos en la definición de las prácticas de enseñanza.

Es en este t3pico donde parece de inter3s destacar la copresencia de aspectos normativos y descriptivos, tanto en el nivel de definici3n de las pr3cticas escolares como en aquel m3s capilar de las interacciones en el aula. Analizando este segundo nivel, el de las pr3cticas de aula, es bueno recordar que los autores que hacen un uso cr3tico de la categor3a de andamiaje —habiendo atendido a las observaciones y reparos se3alados— encuentran que hay ciertos rasgos que deben subrayarse en las pr3cticas de andamiaje para que promuevan efectivamente aprendizajes crecientemente aut3nomos.

Como se comprender3, aqu3 se enhebran problemas de tipo normativo y explicativo. Se afirma que ciertas caracter3sticas de las situaciones de andamiaje dan cuenta de la producci3n de aprendizajes aut3nomos y, simult3neamente, se sostiene que tales grados de autonom3a creciente resultan deseables. En cierto modo podr3a pensarse en situaciones de andamiaje que s3lo permitan un limitado grado de libertad o autonom3a, tal vez asociado a la adquisici3n de habilidades relativamente simples, juzg3ndose la autonom3a s3lo en t3rminos de desempe3o individual sin auxilio.

En tal sentido debe recordarse que en el modelo vigotskiano, como hemos se3alado, el lugar central del desarrollo lo ocupan procesos psicol3gicos de tipo superior y no, expresamente, habilidades t3cnicas elementales que no guarden relaci3n clara con los procesos de desarrollo. Es decir, se har3 referencia a la adquisici3n de una competencia en el uso de la escritura, el sistema de numeraci3n, las operaciones algebraicas, el dominio de conceptualizaciones cient3ficas, etc., todos ellos involucrando procesos relativamente largos y trabajosos.

De este modo, una vez presente la cuesti3n de que debe tratarse de la adquisici3n de competencias para el dominio de pr3cticas complejas, debe atenderse a aquellas caracter3sticas que parecen mitigar un posible "desvio" instruccional o un retaceo a la posibilidad de delegar control sobre la instancia de ense3anza-aprendizaje. Cazden ha recordado con acierto que las pr3cticas de andamiaje que explican en parte la producci3n de un tipo de desarrollo deseable requieren de un ajuste progresivo en direcci3n a una retirada estrat3gica. Es decir, los soportes suministrados deben replegarse gradual pero inexorablemente; de lo contrario se perpetuar3a la necesidad de una asistencia externa para el desempe3o del sujeto. En otros t3rminos, el andamiaje debe ser ajustable y temporal (Cazden, 1987).

Por otra parte, otro rasgo recordado por Cazden y no siempre atendido, es el del car3cter visible que debiera guardar la asistencia suministrada durante el transcurso del proceso de aprendizaje. La visibilidad se refiere al hecho de que resulte posible que el sujeto que es auxiliado acceda a percibir la naturaleza y tipo de ayuda que est3n siendo suministrados. Esto permite potencialmente—aunque no resulte condici3n suficiente—monitorear el propio proceso de aprendizaje cobrando conciencia de los aspectos que a3n no se dominan en forma aut3noma.

Por 3ltimo, se ha se3alado un aspecto crucial. Los sujetos deber3an acceder a un control relativo de la l3gica del propio dispositivo de ense3anza. Esto reconoce indudablemente diferentes grados: puede ir desde un desconocimiento general de los objetivos que regulan la actividad emprendida y la racionalidad que anima la organizaci3n particular de la ense3anza, a una participaci3n clara en la definici3n conjunta de los objetivos que regulan la actividad. El lector encontrar3 claros ejemplos en los extremos de nuestro sistema educativo formal. Es altamente probable que los ni3os que inician su escolaridad desconozcan y les resulten inaccesibles las razones de la escolarizaci3n y los objetivos que regulan las actividades diarias; en el otro extremo, la actividad de un tesista universitario parece implicar una incidencia m3s o menos protag3nica en la gesti3n de su propia formaci3n y un grado de conciencia bastante elevado de la l3gica que regula cada instancia de su trabajo "andamiado".

Es claro que el acceso a la definici3n conjunta de una situaci3n es un problema enormemente complejo. En primer lugar, porque los determinantes del dispositivo escolar mismo limitan usualmente los grados de libertad de docentes y alumnos. En segundo t3rmino, la definici3n conjunta de una situaci3n implica un elevado grado de actividad intersubjetiva. Es decir, implica la creaci3n conjunta de sentidos atribuibles a las actividades. Estudios de enorme inter3s como los de Newman y otros (1989) muestran c3mo la condici3n de poseer representaciones conjuntas de una situaci3n, y fundamentalmente de los objetivos que la regulan, resulta muchas veces una ficci3n estrat3gica; es decir, un supuesto del que parte el docente como si resultara un punto de partida que le permite ciertos acuerdos referenciales, pero que la investigaci3n descubre inexistentes—aunque curiosamente eficaces en su como si— aun, en ciertos casos, en las instancias finales del proceso de aprendizaje. Es decir, en muchos casos no podr3 decirse a ciencia cierta que los sujetos han participado de la misma tarea, dadas sus representaciones diversas sobre ella. Y, del mismo modo, ser3 bastante azaroso su acceso a la construcci3n de tareas completas, es decir, aquellas que puedan ser atrapadas seg3n la l3gica que las anima, sus vinculaciones con otras tareas, los objetivos perseguidos, etc. (Newman y otros, op. cit.).

Recordemos, por último, que en el nivel del dispositivo escolar la definición de posiciones heterónomas no parece ser un rasgo accidental sino esencial a la lógica y finalidad estratégica del propio dispositivo. Como hemos señalado en otra parte (Baquero y Narodowski, 1994 y Narodowski, 1994), las prácticas de escolarización han sido centrales en la producción de la infancia moderna, caracterizada justamente por su grado de dependencia de la cultura adulta, su necesidad de tutela y protección, de acceso gradual a saberes y prácticas adultas, etc. En tal sentido los márgenes de acción que las innovaciones requieren, como hemos visto, parecen obligados a enfrentar, tarde o temprano, el estatus cultural de la propia infancia y a revisar los componentes normativos de nuestros modelos del desarrollo. En este punto los problemas enfrentados por la categoría de andamiaje son similares a los que enfrenta la noción de Zona de Desarrollo Próximo; ya no se trata de reparos a la posible interpretación de las prácticas pedagógicas como si se trataran en su esencia de la comunicación de habilidades sino que se desliza al inevitable tópico, dentro del paradigma contextualista que se inaugura, de la dirección de los procesos de construcción cognitiva en los contextos de enseñanza.

La Zona de Desarrollo Próximo y la dirección del desarrollo

Debe recordarse que en el contexto de la Teoría Sociohistórica de Lev Vigotsky, la educación es concebida como el "dominio ingenioso" de las leyes naturales del desarrollo del niño, según la figura del propio Vigotsky (Vigotsky, 1987). Es decir, resulta claro que las prácticas educativas producen cierto tipo de desarrollo, orientan el curso del desarrollo subjetivo hacia metas que han sido definidas por la cultura. Tales procesos de desarrollo culturalmente producidos requieren de procesos de tipo elemental, naturalmente desarrollados, pero, sin embargo, el acceso a los procesos superiores específicamente humanos no podrá concebirse como su expresión avanzada. Es decir, los procesos de tipo superior no resultan la "versión" superada de los elementales sino que poseen un curso evolutivo relativamente independiente. Los elementales se motorizan por procesos regulados naturalmente mientras que los de tipo superior requieren de emplazamientos culturales concretos para su despliegue.

Toda práctica educativa (formal o no formal) requiere de un conocimiento y desarrollo previos de los procesos de tipo natural en el sujeto, pero por efecto de sus prácticas producirá cursos específicos del desarrollo que consistirán en un creciente dominio voluntario y consciente de la actividad psicológica. Tal control se produce por el uso de instrumentos semióticos apropiados en actividades culturales (hemos recordado en otros sitios cómo esto resulta de la aplicación de la metáfora del trabajo a los procesos educativos). Del mismo modo que el trabajo humano se vale de un conocimiento de las leyes naturales a efectos de dominarlas y arribar a metas culturalmente establecidas y no reducibles a la evolución natural, haciéndose uso de herramientas técnicas y del establecimiento de relaciones sociales del trabajo, en forma análoga concibe Vigotsky que las prácticas educativas son una suerte de trabajo específico que permite producir subjetividad humana sobre la base de dominar las leyes del desarrollo infantil (Baquero, 1997).

Para desplegar este dominio sobre el desarrollo infantil la cultura se vale de herramientas específicas—principalmente, psicológicas o semióticas—y de implicar a los sujetos en actividades culturales. Puede que se trate, en un inicio, de interpelar a los sujetos implicándolos precozmente en situaciones de habla o de promover su bipedestación auxiliándolos en la marcha. Sin embargo, al efecto del tema en cuestión, debemos reconocer que las prácticas de escolarización resultan actividades culturales específicas que permiten implicar a los sujetos en el uso de un sofisticado arsenal de instrumentos semióticos y en modalidades particulares de su uso, como es el caso del uso de los lenguajes matemáticos o la escritura.

El acceso a los procesos psicológicos superiores de tipo avanzado, utilizando la jerga vigotskiana, es producto de la participación en actividades sociales específicas como la escolarización. En tal sentido, la escolarización debe concebirse como una instancia que:

1. Permite a los sujetos el acceso al dominio de instrumentos semióticos específicos
2. Desarrolla formas de control voluntario y consciente de los procesos psicológicos, como se evidencian en la figura del trabajo intelectual.
3. Tal apropiación parece descansar en la promoción de interacciones que generen Zonas de Desarrollo Próximo en los sujetos involucrados.
4. Las metas que se deben alcanzar en los procesos de desarrollo culturalmente inducidos están, por cierto, culturalmente motivadas.

No debe olvidarse que en el modelo de desarrollo vigotskiano aparece con fuerza la metáfora de la lucha entre las líneas naturales (que expresan la filogenia) y culturales (que expresan la historia y la diversidad cultural) en el curso del desarrollo ontogenético. De tal modo, el proceso que solemos describir—de modo un tanto naturalizado—como de creciente adaptación del niño al apropiarse de herramientas culturales complejas, debe ponderarse también por su efecto recíproco de sujeción del desarrollo infantil. Al apropiarse el sujeto de los procesos y herramientas culturales en cierta forma es apropiado por ellos. Es decir, en el mismo proceso, recíproca y asimétricamente, la cultura se apropia del sujeto.

Es en este panorama que debe verse la particular enunciación de la categoría de ZDP en la obra vigotskiana asociada a la naturaleza de las prácticas escolares. Éstas resultan un intento explicativo de los mecanismos de construcción de conocimiento en el seno de un funcionamiento intersubjetivo que permitirá el desarrollo de formas crecientemente descontextualizadas del uso de instrumentos semióticos. Surge así, enunciada como una ley genética del desarrollo ocupada centralmente de los procesos culturalmente inducidos.

Sobre la diversidad de las connotaciones educativas

Algunas de las derivaciones educativas parecen encontrar, como hemos desarrollado al inicio, puntos de discrepancia a la hora de valorar el papel de los procesos espontáneos de construcción de conocimiento. En cierta forma se teme por la concepción "adultocéntrica" que pareciera imponerse en las descripciones vigotskianas de los procesos educativos. En verdad, aquí se encierran varios problemas: algunos, propios de la concepción vigotskiana y otros, a nuestro humilde parecer, de los usos del propio modelo. La distinción que se propone arriba entre componentes descriptivos y normativos cobra pertinencia. No se tratará de eludir que las elaboraciones vigotskianas alientan de una manera expresa el desarrollo de estos procesos culturalmente inducidos y que considera que los medios culturalmente hallados para su promoción son las prácticas de escolarización. Es más, puede advertirse que el modelo presume de hecho cierta jerarquía genética entre logros culturales diversos aun cuando pretende eludir un ranking entre ellos (Wertsch, 1991; 1994; Knox, 1993).

Nuevamente, es pertinente no confundir los dos planos que hemos invitado a diferenciar a propósito del análisis de las prácticas de andamiaje. Por una parte, deben comprenderse los componentes inherentemente asimétricos que presumen las prácticas culturales como la escolarización, que promueven formas de desarrollo específicas. Por otra parte, pueden comprenderse las características de las situaciones de interacción cara a cara, como la organización de las instancias concretas de enseñanza. En este segundo nivel cobra pertinencia otra discusión sobre las estrategias de enseñanza deseables. Por supuesto, hemos abonado la idea de que la naturaleza del dispositivo escolar define en buena medida las alternativas de acción posibles. Pero todo indica que a través de la discusión de nuestras urgencias es necesario llegar a aquel plano de los determinantes duros de la institución escolar y, como dijéramos, del estatus de la propia infancia.

A propósito de la discusión sobre las instancias de enseñanza, todas las señales que Vigotsky nos ha dejado insinúan una pedagogía centrada en el niño (Walkerline, 1984), en el conocimiento de sus rasgos idiosincráticos, en el análisis de sus motivaciones e intereses, en el conocimiento de su carácter y personalidad. En tal sentido, a diferencia del modelo piagetiano, la psicología vigotskiana se aproxima al desarrollo de una psicología del niño—dentro del programa de una paidología. Por tanto, nuestra figura de pedagogía centrada en el adulto apunta a ironizar sobre el hecho de que el modelo vigotskiano parece sólo explicitar un objetivo que la modernidad se ha trazado para el tratamiento de la infancia, renunciando a explicar su posibilidad de modo naturalizado. Es decir, el sesgo "adultocéntrico" en la definición del norte del desarrollo infantil no es un sesgo vigotskiano específico sino de la propia concepción moderna del desarrollo ontogenético.

Estos rasgos de una práctica de enseñanza centrada en el niño han sido retomados de manera más clara por los partidarios de una pedagogía vigotskiana de corte espontáneo o procurando el desarrollo de una pedagogía implícita (Cazden, 1994; Moll, 1990, Baquero, 1996). A nuestro parecer, suelen cometerse algunos equívocos en el tratamiento de la obra vigotskiana, como el alcance a dar a expresiones como "enseñar de modo natural" o las analogías establecidas entre adquisición del habla y de la escritura. Estas interpretaciones suelen provenir de dos fuentes diversas: por una parte, los autores relacionados con la enseñanza de la escritura centrada en su componente creativo o literario; por otra, los autores preocupados por la continuidad entre procesos espontáneos e inducidos en la construcción de conocimientos. En tal dirección, es obvio que preocupe el sesgo teleológico centrado en el adulto (o el "par más capaz") de la metáfora de la ZDP, como así el tratamiento desigual dado a estos procesos por los autores neovigotskianos.

Hemos discutido en otras ocasiones (Baquero, 1996) los problemas que presenta el análisis del juego y la enseñanza escolar como promotores de Zonas de Desarrollo Próximo o los alcances a dar a la metáfora de "enseñar de modo natural" que utiliza el propio Vigotsky en ciertos pasajes. Ponderadas las tesis en su conjunto, aun con las limitaciones que impone su carácter en parte inédito y nunca sistematizado, todo indicaría que las pistas para legitimar—sobre la base de los textos vigotskianos—la importancia de permitir un juego franco de procesos creativos subjetivos, en cierto sentido no "governables" externamente, parecen situarse en verdad en la compleja teoría del sujeto que se refiere en Pensamiento y lenguaje. Allí se describen las vicisitudes de los procesos de pensamiento y, particularmente, del pensamiento verbal.

En ese sentido Cazden ha reportado, como adelantáramos, la forma en que las derivaciones pedagógicas han cobrado diversos rumbos cuando, precisamente, han tomado textos base también diversos. Los autores ocupados de temas como la creación literaria toman generalmente las nociones de habla interior y pensamiento como punto de partida de sus análisis. Por el contrario, las derivaciones efectuadas por los autores que han trabajado sobre la categorías de Zona de Desarrollo Próximo y la constelación de problemas abiertos en su conexión, han inclinado sus elaboraciones a los aspectos referidos al tipo de intervención necesaria para la promoción del desarrollo. Una tercera vertiente, como anticipamos, la constituye la de los autores que toman como referencia los escritos de Vigotsky referidos al papel del juego en el desarrollo del niño y a la prehistoria de la escritura (Vigotsky, 1988a y b), quienes se han volcado a la comentada búsqueda de continuidades entre el desarrollo espontáneo y el producido en contextos educativos.

Puede resultar paradójico que un mismo modelo parezca inspirar tanto pedagogías implícitas como, por el contrario, según hemos analizado, dispositivos como los de las prácticas andamiadas que descansan fuertemente sobre la base de crecientes tomas de conciencia y control sobre las regularidades del propio dispositivo, es decir, sobre su deseable visibilidad. Al margen de la legitimidad o autenticidad de las derivaciones, en cuanto a sus credenciales vigotskianas—cuestión que no es de nuestro interés aquí—es bueno notar que el abanico amplio de las connotaciones pedagógicas recuerda en cierta forma el carácter también amplio de las elaboraciones psicológicas de Vigotsky.

Es decir, es bueno recordar el hecho de que un conocimiento parcial de la obra puede inducir a análisis algo sesgados de sus hipótesis; esto también habla de una variedad de matices y problemas trabajados por el propio Vigotsky. En la obra se encuentran tanto preocupaciones sobre los efectos de "transmisión" o comunicación de herramientas y logros culturales a través de dispositivos de interacción como el escolar, como consideraciones a propósito de los procesos espontáneos de desarrollo no reductibles a ninguna forma de apropiación contextual. Por otra parte, los procesos de creación subjetiva expresan la compleja tensión entre la necesaria apropiación de herramientas culturales para la producción subjetiva y aquellos procesos idiosincráticos profundos, regulados por regímenes de sentido personal, o incluso inatrapables por el lenguaje interior.

A manera de conclusión

Retomando los temas iniciales de este escrito, a nuestro parecer, formulada la cuestión como una hipótesis de trabajo, las revisiones de los intentos de "aplicación" de la Teoría Sociohistórica a las prácticas educativas ponen en evidencia al menos tres problemas centrales:

1. Los problemas particulares que presentan las teorías del desarrollo en su vinculación con las prácticas educativas, sobre todo en cuanto a su efecto legitimante. Los usos habidos de la Teoría Sociohistórica (remedando, por ejemplo, los existentes de la teoría psicogenética) parecen mostrar aquella prescripción de prudencia sugerida por Foucault en el análisis de una práctica discursiva: existe una "polivalencia táctica de los discursos" en el sentido de que pueden posicionarse en estrategias diversas, cuando no opuestas. Los discursos no parecen poseer un carácter intrínsecamente progresista sino relativo a la posición que ocupen en las prácticas discursivas.

2. Una serie de problemas al interior de la Teoría Sociohistórica y sus derivaciones contemporáneas. Conceptos como ZDP, "edad cultural" o educación como gobierno de las leyes naturales del desarrollo, parecen poner en evidencia, a nuestro juicio, el carácter obviamente "moderno", en sentido fuerte, del programa vigotskiano. Parece presuponer, como sustrato del desarrollo psicológico infantil, la existencia de los procesos de escolarización y por tanto la constitución, en cierto modo en dicho proceso, de la propia infancia moderna. Tal vez pueda invertirse la idea de que la Teoría Sociohistórica propone la idea de un niño heterónimo en sus

procesos de desarrollo por la que describe la naturaleza de un dispositivo que parece eficaz en la producción de un infante moderno.

3. En tercer término, nos queda la sospecha de que las derivaciones generales que parecen poseer las posiciones constructivistas en pedagogía, aun en su asombrosa variedad e incluyendo las derivaciones "constructivistas vigotskianas" (de "extensión radical" en el sentido de Hatano), en ciertos casos llevan al límite la naturaleza del dispositivo escolar mismo, puesto que cuestionan centralmente las posiciones subjetivas, las reglas de distribución de tareas, las modalidades discursivas predominantes, el carácter en buena medida extrínseco de las motivaciones para el aprendizaje, etcétera.

Obviamente, lo que se está proponiendo es que el debate en torno a las tesis constructivistas se ha deslizado en buena medida a la discusión sobre la naturaleza de los dispositivos de enseñanza posibles (y deseables) y con ello a las posiciones subjetivas posibles (y deseables). Cuando se sugiere advertir los componentes normativos que parecen inherentes a las tesis epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, no es en aras de prescindir de posición frente a ellas sino, por el contrario, de advertir la necesidad de sentar posiciones diferenciadas de acuerdo al tipo de decisión en juego.