



1 Los desarrollos vigotskianos como herramienta de análisis. Notas sobre la propuesta pedagógica de la Universidad Católica de Pereira

Vygotskian developments as a tool for analysis. Notes on the Universidad Católica de Pereira pedagogical proposal

* Ricardo Baquero

Resumen

En el presente trabajo se propone analizar la relación entre algunos aspectos de la Propuesta Pedagógica de la Universidad Católica de Pereira con ciertos problemas de época enfrentados en toda práctica educativa, como el expresado en la crisis de las coordenadas de pensamiento moderno en torno al individuo y las nociones de progreso teleológico. A su vez analiza su relación con los problemas particulares que plantean los trabajos psicoeducativos desde la perspectiva de los Enfoques Socio Culturales de cuño vigotskiano. Se planteará que estos enfoques, en sus versiones más refinadas, pueden operar como herramienta de análisis relevante en el abordaje de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave:

Prácticas pedagógicas, enfoques socioculturales, crisis de la modernidad

*Master in Advanced Studies
UAM, Full Professor at
Universidad Nacional de
Quilmes and UBA, Argentina.
Contacto:
rjbaquero@gmail.com*

*Recibido:
07 de Noviembre de 2014*

*Aprobado:
03 de marzo de 2015*

*1 Este artículo es producto de la reflexión del Seminario Pedagogía,
Sociedad y Desarrollo: Vygotski*



Foto: Marco Alejandro Escobar

Abstract:

This work is proposed to analyze the relationship between some aspects of the UCP pedagogical proposal, with certain epochal issues faced in every pedagogical practice, as the one expressed in the crisis of the coordinates of modern thought on the individual and the notions of teleological progress. It also intends to analyze the relationship of the proposal with the specific problems aroused in psycho-educational research from the perspective of Sociocultural Approaches of vygotskian stamp. It will be proposed that these approaches, in their most refined versions, can serve as an appropriate tool for analysis in the study of pedagogical practice.

Keywords:

Pedagogical Practice – Sociocultural Approaches-
Crisis of Modernity

En el presente trabajo se tomará la Propuesta Pedagógica de la UCP (UCP, 2003) como un *pre-texto*. Por una parte, no se ensayará una evaluación de su contenido ni de su concreción relativa, sino que se dialogará con un texto previo. Del diálogo se inferirá la *textualización* de una concepción que animó la Propuesta. A su vez, se usará el texto como *pre-texto*, en el sentido de procurar justificar o dar oportunidad para presentar o complementar cierto tipo de problemas que formula, supone o implica.

Cabe destacar que la Propuesta Pedagógica de la UCP (UCP, 2003) presenta en su formulación original el interés por desarrollar una postura de carácter inclusivo, desde ya, en el nivel superior. La búsqueda de alternativas pedagógicas en tal sentido no cae en la habitual tentación de proponer prácticas paliativas o compensatorias de los supuestos déficits –múltiples y versátiles– que sufrirían los estudiantes. Por el contrario, apunta a la definición de una propuesta de revisión y desarrollo de las prácticas pedagógicas, en sentido amplio, y de enseñanza, en sentido particular, atenta a las condiciones complejas tanto de la época como de los escenarios concretos de la formación superior.

En forma complementaria con este propósito se atiende a la necesidad de apostar por una formación pluridimensional procurando un: “hombre íntegro, ciudadano inteligente y cabal y profesional competente” (UCP, 2003, p.2). A la par que, como se señaló, se deposita una confianza valorable en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, aún si provinieran de experiencias frustradas en el nivel superior. La búsqueda de no unidimensionalizar la formación va de la mano de una suerte de *territorialización* de las prácticas formativas, toda vez que deberían atender tanto a los escenarios socioculturales concretos de la región como a la proyección singular y vital de los estudiantes.

El presente artículo intentará poner en relación la perspectiva de los Enfoques Socioculturales (en adelante ESC) acerca del carácter específico del desarrollo humano con algunas formulaciones de la Propuesta Pedagógica de la UCP. En particular, se propondrá analizar la necesidad de superar las perspectivas escisionistas y reduccionistas en las prácticas psicoeducativas y de atender a los profundos cambios de época a los que asistimos. El abordaje de estos temas implicará su análisis, la descripción de los componentes que se consideran de relevancia para la agenda de problemas psicológicos y pedagógicos.

Como se sabe, puede referirse cierto *giro* en el campo psicoeducativo a partir de la recuperación, divulgación y resignificación de la obra de Lev Vigotsky. Un giro que, a pesar de las cronologías de las vidas y de las obras, se podría denominar pos-piagetiano, ya que se produce en buena medida –aunque los contextos temporales y espaciales de recepción han sido variados– una lectura en muchos casos sesgada o animada por la compleja y específica agenda piagetiana (Hatano, 1993; Baquero, 2012a).

En línea con aquella tradición piagetiana el proyecto psicológico vigotskiano se propone recortar los fenómenos mentales y aún los modos de funcionamiento consciente del psiquismo, como objeto de indagación abordable desde una perspectiva empírica. Se comprende que esto resultaba de una contestación a la tentación reduccionista al estudio excluyente de la conducta, los hábitos, reflejos o reacciones, de acuerdo con la versión que se portara (Baquero, 2012b).

De igual modo que en el proyecto piagetiano, se adopta un modelo explicativo que apela a la formulación de *unidades de análisis* y a un *modo genético de explicación*. Lo primero, refiere a la oposición de una posición elementarista de exagerada confianza en el poder explicativo que podía encontrarse en el análisis –en el sentido de descomposición en elementos– de los procesos psicológicos. Tanto sea la interacción sujeto-objeto en la tradición piagetiana, como el significado de la palabra o, mejor aún, la actividad intersubjetiva semióticamente mediada en la obra vigotskiana, representan esfuerzos por encontrar unidades sistémicas de análisis inescindibles en sus componentes. Lo segundo, la opción por un método genético de explicación coincidía con la tradición piagetiana en tanto perseguía una modalidad explicativa basada en la historia de constitución o formación de los procesos psicológicos (Castorina y Baquero, 2005).

Como se vislumbra, la elección de unidades de análisis en la tradición vigotskiana recuerda que el problema específico que se plantea la psicología es el de las particularidades y modos de constitución del psiquismo humano. Esto es: se considera que el funcionamiento psicológico humano guarda una especificidad que debe ser atendida, aun cuando se puedan reconocer obvias similitudes o continuidades entre ciertas formas de regulación psicológica animal y humana. En los hechos, la enunciación de la existencia de una línea natural de desarrollo y la constitución de

los procesos psicológicos de tipo elemental –compartidos con otras especies–, reflejaban en la obra de Vigotsky (1995) la presencia de esa suerte de *animalidad* específica, producto de la deriva filogenética humana. Ahora bien, la especificidad del funcionamiento psicológico humano parece radicar en el uso social de los instrumentos semióticos para la regulación del funcionamiento intersubjetivo e intrasubjetivo. Es decir: en los orígenes los procesos psicológicos de tipo superior –ahora sí, específicos del hombre– se constituyen en el plano interpsicológico y serán susceptibles de ser interiorizados por los sujetos, constituyendo su *plano interior* (Vigotsky, 1988).

Todos los procesos de tipo superior implican formas de regulación consciente y voluntaria del psiquismo, así como la utilización de instrumentos de mediación semiótica. El propio Vigotsky establece una diferencia entre procesos como el habla, de acceso relativamente universal y que son producto de la crianza en cualquier cultura, de otros que requerirán de un uso de los instrumentos semióticos crecientemente *descontextualizados* o abstractos; asimismo, de formas de regulación consciente y voluntaria más desarrolladas, en principio, que las del habla. Se está refiriendo al aprendizaje de la escritura o de las formas de pensamiento de tipo científico (Vigotsky, 2007).

Importa destacar que la perspectiva vigotskiana implica, por tanto, un doble esfuerzo por no reducir la explicación psicológica al individuo (entendido como unidad supuestamente autosuficiente para la explicación psicológica) ni tampoco reducir el funcionamiento psicológico del sujeto a alguna de sus dimensiones renunciando a su viva multiplicidad. Ello implicará la imposibilidad de escindir, por ejemplo, los aspectos cognitivos y afectivos, o la apropiación de significados sociales de la producción de sentidos personales y situacionales.

En principio, este intento por no reducir la explicación psioeducativa al individuo –con enormes consecuencias teóricas y prácticas– implica centrarse en las relaciones inescindibles entre sujeto y situación. Un sujeto no *unidimensionalizado* y una situación histórica, cultural y socialmente situada en sus coordenadas y en su relación particular con los sujetos que están implicados en ella, habida cuenta de su singularidad. En el abordaje con experiencias pedagógicas, como en el caso de este diálogo con la propuesta pedagógica de la UCP, es inevitable advertir la necesidad de atender a esta especificidad situacional. La propuesta analizada lo contempla, tanto por

la definición que porta acerca de las responsabilidades y misiones de una institución superior universitaria como por la necesidad de atender a la realidad regional, y tanto como contexto de origen de los estudiantes como territorio de anclaje de las propias prácticas universitarias y de los proyectos personales/sociales de los estudiantes o futuros profesionales. En el contexto de los enfoques socioculturales es importante señalar que, además de esta necesidad de atender a las particularidades específicas de los contextos donde se sitúan las prácticas pedagógicas, cobra especial importancia la advertencia acerca de la naturaleza de la organización de estas mismas prácticas. Dicho de otro modo, es necesario que en el análisis de los procesos de desarrollo se tenga en cuenta la especificidad de las situaciones educativas en tanto *escolares* o *académicas* (Baquero, 2007). Es necesario determinar las particularidades que guardan ordenando procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje altamente específicos. Cabe resaltar que se trata, en muchos casos, de prácticas expectantes altamente homogéneas y normalizadas tanto con respecto a los logros de los estudiantes como a las formas pedagógicas que parecieran auspiciosas para propiciar estos logros. La propuesta pedagógica de la UCP analizada plantea el problema de la revisión necesaria tanto de los sentidos y misiones que guarda una práctica formativa universitaria y, con ello, la obligación de revisar las prácticas de enseñanza que se presumen *rutinizadas* o poco sensibles al carácter formativo que deben guardar.

El formato educativo de tipo escolar/académico aparece muchas veces invisibilizado en sus formas y modos, naturalizado en sus prácticas y esto suele derivar en una posición reduccionista a la hora de abordar los procesos educativos. Por ejemplo, ante una situación educativa cuya especificidad y artificialidad queda poco visible percibiéndosela como “natural”, suele ser natural también, ante un “fracaso” relativo o desmotivación de los estudiantes, atribuirlo a la “naturaleza” de los sujetos, sea esta biológica o social. Se impide una lectura más compleja que no apele, como advertimos al inicio, a la tentadora hipótesis de déficit como explicación versátil para la multiplicidad de problemas educativos. Es decir, una explicación reductiva al individuo escindido de la situación en tanto académica/escolar y su historia (Baquero, 2012b).

Este último punto guarda especial importancia dado que desde la perspectiva de los ESC las prácticas educativas producen formas específicas de desarrollo y posiciones subjetivas. En tal sentido, el intento de la propuesta pedagógica de la UCP, como otros tantos esfuerzos

transformadores en educación, apuesta, efectivamente, al papel formante que posee una práctica educativa potente en la formación de posturas concretas. Personas íntegras, por ejemplo, al decir del documento analizado. El énfasis que se pretende marcar consiste en que, efectivamente, las prácticas educativas, como las de tipo académico/escolar, producen formas subjetivas específicas como han sido las de alumno, asociadas a la del infante moderno (cf. Narodowski,1999; Baquero y Narodowski,1994). Más allá de entrenar en habilidades y competencias definidas, el formato escolar produjo modos de ser, posiciones subjetivas, que se han asociado a la idea de heteronomía –la infancia considerada como naturalmente no autónoma– y dependencia.

Estas posiciones no se derivan solo de prácticas de enseñanza de tipo tradicional sino de características duras del formato escolar moderno como la enseñanza frontal o simultánea, la gradualidad (en el sentido de organizar las prácticas de enseñanza agrupando sobre la base de edades teóricas de los sujetos bajo el supuesto de competencias y rendimientos homogéneos de los sujetos por su edad) así como cierta pasividad o bajo acceso a la posibilidad de tomar control o de poder regular sus propios procesos de aprendizaje, cuya estructuración y lógica quedan en general reservados a los profesores. Si bien es verdad que hay innumerables e ingentes esfuerzos por producir prácticas alternativas a las tradicionales, se trata en buena medida de esfuerzos por mitigar o eliminar estos efectos sobre las formas subjetivas que traen las características invisibilizadas de las prácticas de tipo escolar/académico (Baquero, 2007).

Tal vez en su grado extremo, como recuerda Ranciere sobre las reflexiones del sabio Jacotot, las prácticas de tipo escolar producen un inicial y paradójal atontamiento ya que presumen como punto de partida la imposibilidad de un sujeto intelectualmente emancipado, convenciendo a los sujetos/ alumnos de la necesidad imperiosa y excluyente de un *maestro explicador* como medio de acceso a la cultura, sin embargo ya compartida por el acceso a una lengua común (Ranciere, 2003)

Sobre el contexto socioeducativo. Caída de mitos y ascenso de paradojas

El documento que enuncia la Propuesta Pedagógica de la UCP propone analizar el contexto socioeducativo en que se enmarca y dentro de él señala que se asiste a lo que denomina una suerte de “revolución antropológica” que trae aparejada una pluralidad de perspectivas acerca de lo humano. También incluye una reflexión sobre “el tipo de sociedad en que vivimos”, analizando la migración de las sociedades disciplinarias a las de control y las formas que toma el biopoder, así como las notas que suelen caracterizarla como una sociedad de la información y del conocimiento. El apartado trata acerca de la inequidad social y la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas en forma específica en el nivel universitario (UCP, 2003). Aun cuando las piezas que caracterizan el *contexto socioeducativo* son obviamente variadas y heterogéneas, poseen la virtud de enunciar problemas de época de indudable relevancia, ofreciendo la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas.

La descripción de la pluralidad de perspectivas sobre lo humano ante la caída de los *metarrelatos* a los que se alude en el documento (UCP, 2003, p. 6), conformando lo que se denomina una “revolución antropológica”, nos recuerda ciertos elementos de diagnóstico de época que encontramos en la obra de Benasayag (Benasayag, 2006; Benasayag y Schmidt, 2010). Este autor señala que la característica más precisa para nuestra época es la dura caída de algunos mitos que estructuraban las formas de pensamiento y vida modernas; así como el ascenso de ciertas paradojas.

Es de vital importancia la detallada enunciación que efectúa Benasayag (2006) acerca de la caída del Mito del Individuo. Se comprenderá que las consecuencias de esta *caída* afectan no solo las bases sobre las que es pensado el fenómeno de lo humano, sino también, claro está, los sentidos que guardan estas prácticas formativas. La crítica a la noción naturalizada de individuo, como entidad autónoma y autosuficiente, coincide parcialmente —aunque provenga de una crítica frontal al paradigma moderno, ausente en la obra vigotskiana— con la formulada en el marco de los ESC de modelo vigotskiano al reformular las unidades de análisis de la explicación psicológica.

Benasayag afirma que la fuerte creencia en el carácter autosuficiente del individuo, como modalidad subjetiva capaz de subsistir sin los lazos

sociales, fue exacerbada por las formas de desarrollo del neoliberalismo y el utilitarismo. Se sabe, sin embargo, que esta ilusión moderna, ignorante del carácter histórico y situado de la forma *individual*, naturalizándola, lleva a una ruptura de la unión social que se torna agobiante y peligrosa. La toma de conciencia de esta situación pone en la delicada y urgente tarea de explorar las formas de retejido del lazo social bajo figuras subjetivas que abandonen la ilusión autosuficiente del individuo y exploren el lugar posible de una resistencia (García Canclini, 2013).

Por una cuestión de coincidencias en la búsqueda de formas alternativas para nominar a este sujeto no individuo, tanto el documento de la UCP como la obra de Benasayag apelan a la figura de “persona”, aunque, sin duda, se inscriban en tradiciones de pensamiento diversas. En tal sentido, Benasayag (2006) dice que persona resulta del “término que utilizamos para designar el pliegue caracterizado por una unidad contradictoria y que determina el ser-ahí de cada uno de nosotros en el mundo” (p. 18). Por tanto, es una prioridad comprender a “La persona como multiplicidad articulada, como pliegue discreto de lo continuo que participa en procesos de liberación, de creación. El individuo como instancia pretendidamente separada, identificada consigo mismo, desea ser *libre, dominar*”.

Benasayag recuerda que la producción de la figura del individuo fue solidaria no solo de la supuesta prescindencia del lazo social –ignorando que es producto del particular lazo social que tejió la modernidad– sino también de un paradigma antropológico *naturalista* entendido como aquel que inventa o produce la naturaleza como opuesta a lo humano. El hombre/individuo moderno en su intento sin límite de dominio aparente sobre el orden natural se exilia de ese mismo orden y reniega tanto de su cuerpo como de su territorio.

Otro mito que cae, según el autor que se rastrea y en línea coincidente con otros autores (García Canclini, 2013), es el mito del progreso teleológico confiado en el motor excluyente de la ciencia y la técnica. Es la idea de un progreso indefinido en el sentido de que pareciera no tener límites en su creciente capacidad de conocimiento y manipulación de lo natural, pero es, sin embargo, definido en su propio sentido: es precisamente el del creciente control y la supuesta emancipación que conllevaría al mal. La creencia en el progreso indefinido de la ciencia y la técnica ilusionó al ser humano, en la modernidad, con la derrota posible de la enfermedad, la injusticia, el mal.

Recuerda Benasayag (2006) que el hombre ha sido la única cultura que se ordenó bajo la idea de un futuro que prometía la derrota del mal y la emancipación la especie. La sensación de pérdida de sentido de la vida misma y del lazo social, la pluralidad de relatos ofrecida –al decir del documento de la UCP (2013) analizado–, el no cumplimiento de los objetivos emancipatorios y la presencia creciente de violencia, ruptura de vínculos, crisis económicas afectando lo cotidiano, construyen paradójicamente, a pesar del desarrollo indudable y creciente de la ciencia y la técnica, un futuro amenazante. Se gira de un futuro prometedor que ordenaba el lazo social moderno a una suerte de futuro atestado de amenazas.

La percepción del sentido de la vida humana y de todo proyecto formativo es radicalmente diferente si se enmarca en la construcción social de una vida con esperanzas de emancipación que, si se ordena bajo la figura de individuos aislados o aislables, replegados en la esfera privada y compitiendo por armarse frente a un futuro amenazante en todas sus esferas; desde la violencia ligada a la inseguridad hasta aquella que expulsa a los sujetos de sus trabajos de por sí precarios. De allí que resulte inevitable y de suma pertinencia que la propuesta pedagógica de la UCP insista en la necesidad de atender a la formación de los sujetos mucho más allá de sus competencias profesionales y laborales.

Otras notas sobre los enfoques socio-culturales y los problemas de época

En un polémico trabajo, Eugene Matusov (Matusov, 2008), destacado investigador de la tradición sociocultural, propuso el ejercicio de aplicar un análisis “sociocultural” a la misma comunidad académica vigotskiana; a la que genéricamente se identificaría con algunas de las tesis originales de Lev Vigotsky, aunque también se destaca cierta diferenciación que da lugar, precisamente, al uso frecuente de la denominación de enfoques o autores *neo-vigotskianos*.

En su análisis propone algunas cuestiones de suma relevancia para el artículo que se escribe acerca del documento pedagógico de la UCP, así como para encuadrar algunas discusiones al interior de la tradición vigotskiana en los problemas de época referidos en el punto anterior. Matusov analiza la situación y sentidos de la producción de dos autores vigotskianos en los años 90. Uno de ellos, Ian Moll, (1995), radicado en la república sudafricana y en plena salida de la cruel política del Apartheid. Momento en que se propone una fuerte acción de inclusión

en las prácticas de escolarización de la población, cuyo acceso estaba vedado hasta entonces. Por otra parte, Peter Smagorinsky (1995) es un autor americano que toma como problema las dificultades de inclusión y el “fracaso escolar” de los sujetos más vulnerables, a pesar de haber sido formalmente incluidos en el sistema educativo americano.

Matusov propone pensar, luego de un detallado análisis al que por brevedad no se hace justicia, que se debería atender las diferentes urgencias a que responden las obras de los autores en función de las demandas situacionales. En la realidad sudafricana resulta urgente una tarea que Matusov asocia al viejo problema del propio Lev Vigotsky en los inicios de la Revolución Soviética, el cual consiste en la inclusión de las poblaciones que nunca han accedido a la escolarización. Ahora bien, esta urgencia por resolver el tema de la equidad se concreta, a juicio de Matusov, por oposición dialógica con la ideología racista del Apartheid, enfatizando la necesidad de afirmar la igualdad genérica humana, que llevaría a cierta ponderación particular de la línea natural de desarrollo y los procesos de tipo elemental, justamente resultantes de la deriva evolutiva filogenética en la obra vigotskiana.

La obra de Ian Moll expresaría, a juicio de Matusov, lo que se podría denominar un enfoque *socio-histórico* dentro de la academia vigotskiana, confiando, a la vez, en cierta visión teleológica de la historia. Una historia progresiva de curso predecible de antemano, como ocurriría en algunas versiones historiográficas marxistas, incluso en la propia obra vigotskiana (Scribner, 1985). Visiones emparentadas con el mito del progreso que Benasayag (2006) exponía. Por otra parte, la escolarización, según esta perspectiva, operaría empoderando a los sujetos con instrumentos cuya no posesión los colocaría en una posición de imposibilidad de progreso e inclusión con equidad en la vida social. Matusov arriesga que, aún bajo el indudable objetivo de búsqueda de equidad en el acceso a las prácticas escolares y sociales más amplias, la posición no puede eludir cierta percepción de la diferencia cultural como deficiencia, problema que registra en forma similar la investigación de Luria y Vigotsky sobre los uzbekos que comenzaban a incorporarse a prácticas de escolarización o de colectivización de la vida económica (Luria, 1987).

Por otra parte, la posición ilustrada por Smagorinsky (1995) representaría un abordaje *sociocultural* dentro de la academia vigotskiana, con el que el propio Matusov se encontraría identificado. En este caso, la urgencia por la equidad, punto de unión aparente entre ambas perspectivas, lleva a una reflexión acerca de las mismas prácticas de escolarización y la avanzada

neoliberal en pos de una pedagogía por estándares, dado que, en el caso americano, el problema no se daría principalmente en el acceso de las minorías o sectores empobrecidos a la escolarización, sino que, se situaría en sus limitadas posibilidades de progreso “exitoso”. Esta limitación, que tornaría formal la inclusión –y no efectiva– se expresaría, en parte, a juicio de Matusov, en el carácter homogeneizante de la pedagogía por estándares que pone en desventaja a las minorías, no atendiendo a sus particularidades culturales (Matusov, 2008).

En el caso del abordaje *sociocultural* se expresaría una visión de la historia no teleológica, es decir, incierta, sin una posibilidad de predecir en detalle los cursos que las historias sociales –y, agreguemos, subjetivas– portarán. A esto se suma cierta desconfianza en el supuesto acerca de que el empoderamiento de las minorías debe suceder necesariamente por la apropiación de herramientas o instrumentos de la que puede considerarse con razón la cultura hegemónica o dominante. Se sobreentiende que no se trata de subvalorar las posibilidades de acceso a prácticas como las de la escritura, el pensamiento científico, sino de analizar los modos y prácticas de escolarización que condicionan este acceso bajo la lógica utilitaria de la pedagogía por estándares o por competencias, al menos en sus versiones menos refinadas. En términos del Rey (2012), el riesgo enorme es el de quedar atrapados por un pensamiento utilitario donde la formación por competencias expresa una suerte de hombre modular a ensamblar con las “necesidades” de un mercado.

Algunas tensiones múltiples

De acuerdo con el documento de la Propuesta Pedagógica de la UCP (2003), es claro que el panorama descrito se sitúa en los problemas de época que se describen de modo similar en la propuesta, la cual resalta su insistencia en el papel *formativo* que debe implicar una práctica educativa y propone abordarlo desde la condición antropológica, teleológica y metodológica. Entre las dimensiones que constituirían la humanización se enuncian “la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad, que son las que dan contenido a la formación del ser humano” (UCP, 2003:12).

Puede ser oportuno insistir en la pertinencia de una propuesta pedagógica que tematice, resalte y presente problemas ante lo cual se requieren definiciones. Este es el carácter, no meramente instrumental o utilitario, de una formación que debe preguntarse sobre su sentido más profundo. Podría observarse que, en el apartado antes comentado acerca del contexto socioeducativo de

la acción de la Universidad y de la enunciación de la propia propuesta, se insinuaba un repertorio plural de perspectivas acerca de lo humano, lo social; lo que constituye esa suerte de *revolución antropológica*.

Lo que aparece consistente y co-incidente con la perspectiva de los enfoques socioculturales es la advertencia del componente normativo de toda práctica pedagógica en tanto prácticas de producción de cursos específicos de desarrollo. Esto es: la intervención pedagógica es inevitablemente política, puesto que, está llamada a producir cursos de desarrollo permitidos por nuestra naturaleza pero no definidos en detalle por ella de antemano. Por tanto, se torna necesario despejar la polisemia que pueden guardar términos como los del carácter o condición teleológica de las prácticas formativas.

El documento enuncia que el concepto de formación humana debería satisfacer tres condiciones: una antropológica, una teleológica y una metodológica. Con respecto a la segunda se la describe como: “La condición teleológica que da sentido a toda reflexión sobre el hombre y que agudiza y se vuelve esencial en la pedagogía (a qué tipo de ser humano apuntan los procesos de formación y en este sentido hacia qué tipo de sociedad se proyecta.)” (UCP, 2003:13). Si bien, esta afirmación puede inscribirse dentro de una concepción teleológica naturalizada o “finalista” en el sentido de la discusión ofrecida desde diferentes perspectivas, por Bensasayag (2006) y Matusov (2008), también puede entenderse como la enunciación del inevitable carácter normativo de las prácticas pedagógicas que deben hacer visible el tipo de subjetividad y vida social que tienden a reproducirse con el epíteto de novedosas. Así, la misma necesidad de una práctica formativa dispuesta a esta condición y a sus consecuencias metodológicas o de concreción práctica, revela la necesidad de esta práctica social específica, como la educativa, para la realización de un ideal formativo que no parece darse por el decurso espontáneo del desarrollo ontogenético ni por el curso que han tomado los acontecimientos históricos. De hecho, en línea con los ESC se afirma la eficacia de los dispositivos pedagógicos en la formación de subjetividades específicas (Baquero, 1996).

En tal marco, la propuesta apunta a desarrollar, en el terreno pedagógico, prácticas de investigación formativas. Es interesante notar que, más allá de las dificultades que puede portar la concreción efectiva de estas prácticas en la variedad de situaciones que implican la vida universitaria, con respecto del norte que se persigue, resultan de sumo interés para el logro

de aprendizajes de mayor autonomía y responsabilidad sobre la propia formación.

Este axioma concluye que la práctica de investigación no siempre se concreta en nuestra vida universitaria ordenada por las actitudes y valores que se persiguen en la propuesta, ya que, por desgracia, muchas de las prácticas académicas sesgan su sentido hacia resultados utilitarios presionados por muchas políticas de auspicio de logros con valor de intercambio/mercado. Esto, por supuesto, no invalida el desarrollo de una investigación formativa, pero obliga a una vigilancia acerca de los sentidos que pueden producirse una vez situada en los escenarios concretos y resignificada por las prácticas tradicionales. Bajo una mirada crítica se expone que, la intención de renovar las prácticas pedagógicas tradicionales puede generar el riesgo de reproducir ahora una lógica de investigación “tradicional”.

Lo mencionado es solo un ejemplo del problema que en principio parece necesario atender en toda práctica alternativa, en relación con las formas de agenciamiento concretas que cada proyecto guarde. Los modos y grados de apropiación que expresen los diferentes sujetos implicados en la práctica a modificar resulta un componente de enorme gravitación en las formas de concreción burocratizadas o genuinas que tome dicho documento (Baquero, et al, 2012). Para ello, tal vez resulte crítico el papel que se otorgue a las voces de profesores y estudiantes en el diseño e implementación de las propuestas. Voces que deberían ser legitimadas y acompañadas en las posibilidades graduales de una participación crecientemente informada acerca de los sentidos y alternativas de los proyectos propuestos, lo cual supone que la implementación de proyectos que generen novedad deberían ser producto de un proceso sostenido de creación de una cultura participativa con la capacidad de tramitar disensos, conflictos y admitir las variaciones necesarias de las mismas propuestas al calor de los procesos que las animan. De lo contrario, en términos de Wertsch (1999), es probable que los agentes implicados puedan *dominar* una iniciativa en sus aspectos técnicos, pero no resulta de ello una *apropiación* genuina. Por consiguiente, no se cumpliría con el objetivo de obtener no solo el consenso necesario, sino la identificación con el sentido que ordene una propuesta. Esto cobra especial relevancia ante propuestas de transformación, como la analizada, que insiste con buenos argumentos en la necesidad de implicar los sujetos en dichas posturas pedagógicas y en el carácter integral de su formación, lo que demostraría la singularidad de los proyectos personales como su misma proyección sobre el orden social.

Se ha procurado poner en diálogo algunos aspectos centrales del documento que encarna la propuesta pedagógica de la UCP con ciertas discusiones que enfrentamos al interior de los Enfoques Socioculturales y, a su vez, los diagnósticos de época que los enmarcan.

Bajo la figura de la caída de los mitos del individuo y del progreso de tipo teleológico y la lógica de la razón científico/tecnológica, se enuncian sus implicaciones con respecto a la pérdida de un futuro prometedor y su trueque por un futuro amenazante (Benasayag, 2006). O, como recuerda García Canclini (2013), retomando a Abélès, la vigencia de una perspectiva de “supervivencia”. Se muestra cómo estos aspectos que conforman el contexto de las formulaciones pedagógicas obligan a revisar las formas de subjetividad producidas por las prácticas pedagógicas, evitando la falacia de pensarlas bajo la figura de un individuo, naturalizado, aislable del lazo social y autosuficiente. Por el contrario, se impone una vigilancia responsable de las prácticas, como las pedagógicas, que pueden construir nuevas posibilidades teniendo en cuenta otras subjetividades, entendidas, por Benasayag (2006), como multiplicidades y pliegues de un continuo del propio lazo y el mundo.

En tal sentido, la insistencia del documento por atender a las dimensiones de los agenciamientos subjetivos, recuerda tanto esta figura de los sujetos múltiples como aquella apelación de los últimos trabajos de Vigotsky (1996a, 1996b) en relación con la formulación de la *vivencia* o la “experiencia atribuida de sentido” como analiza Van der Veer (2001). La vivencia condensa aspectos objetivos y subjetivos, conforma una unidad situacional donde los acontecimientos que afectan las singularidades son resignificados por cada persona. Y esto implica una inescindible unidad entre procesos afectivos y cognitivos, como ya lo enunciaba el juego de significados y sentidos en el pensamiento verbal (Vigotsky, 1996a).

Cabe una última observación a una afirmación del documento, donde se expresa que la propuesta pedagógica de la UCP apuesta por una “Opción por la estrategia de componer al hombre para arreglar el mundo. El énfasis del trabajo educativo estará en las personas para que ellas incidan luego o a la vez en las estructuras sociales. En este camino puede adquirir sentido la utopía de un hombre nuevo a cuya medida se hará un mundo” (UCP, 2003:13).

Aun, comprendiendo el sentido profundo que anima la observación y valorando toda acción formativa que tenga como norte la formación de nuevas subjetividades, a la luz de los Enfoques Socio Culturales, se está en la obligación de señalar el riesgo de interpretar esta metáfora de un modo separatista entre los diversos niveles de análisis posibles. La formación pedagógica de los sujetos consiste en una práctica social y política y, solo en una práctica de ese tipo, se podrán conformar nuevas subjetividades. Se comprende, entonces, que las prácticas locales no requieren estar ordenadas por una contestación a las “estructuras” sociales, como tampoco parece verosímil “cambiar al hombre” sin cambiar las prácticas sociales de subjetivación.

Es, aunque no lo parezca, un intento por recuperar la confianza en las posibilidades de emancipación en que puedan estar enhebradas las prácticas pedagógicas (Greco, 2012). Por ello, existen procesos de resonancia entre los niveles subjetivo, social y político. Resta escribir que la naturaleza de las prácticas pedagógicas es política, siempre lo ha sido y, aunque traten de disfrazarlas de pura técnica nunca dejarán de ser un evento político.

Bibliografía

- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar” en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar. Serie educación*, Bs. As.: Del estante editorial.
- Baquero, R. (2012a) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico” en Mario Carretero y José Castorina (eds) *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Vol 1, Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2012b) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” *Revista Polifonías del Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján* Año 1 N 1 ISSN 2314-0496.
- Baquero R. y Narodowski, M. (1994) “¿Existe la infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3, Nro. 4.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., Sbulatti, S. (2012) “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes

académicos”. Revista Espacios en Blanco Serie Indagaciones N 22, ISSN 1515-9485 UNICEN.

Benasayag, M. (2006) *El mito del individuo*, La Decouverte: París. Cap 1 (versión en español en prensa)

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes*. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Del Rey, A. (2012) *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

García Canclini, N. (2013) “¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia?” *Revista de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Costa Rica -UCR - Volúmen 2 - 1 de 2013 - Número 03 - ISSN 2215-275X*

Greco, M. B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Bs As.: NOVEDUC.

Hatano G. (1993). “Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition”, en E. Forman, M. Minick. y C. Addison Stone (Eds.). *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children’s Development*, (pp. 163-158). New York: Oxford University Press.

Luria, A. R (1976/1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.

Matusov, E. (2008). “Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: ‘Our Tsar Isn’t Like Yours, and Yours Isn’t Like Ours’”, en *Culture & Psychology*, 14 (1), 5–35.

Moll, I. (1995). Cultural people and cultural contexts: Comments on Cole (1995) and Wertsch (1995). *Culture & Psychology*, 1, 361–371.

Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa, Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Ranciere, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Scribner, S. (1985). *Vygotsky's uses of history*. In J. Wertsch (ed.). *Culture, Communication and Cognition*. NY: Cambridge University Press.
- Smagorinsky, P. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*, 65(3), 191–212.
- UCP, (2003) *Propuesta Pedagógica UCPR*, Pereira.
- Van der Veer, R. (2001). “The idea of units of analysis: Vygotsky’s contribution”. In Chaiklin, S. (Ed.). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. (pp. 93-106). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Vigotsky, L. (1931b/1995). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, en L. S. Vigotsky, *Obras Escogidas*, Tomo III, (pp. 11-340). Madrid: Visor-MEC.
- Vigotsky, L. S. (1932/1996a). “El problema de la edad”, en L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Tomo IV, (pp. 251-273). Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1933a/1996b). “La crisis de los siete años”. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*, Tomo IV, (pp. 377-386). Madrid: Visor.
- Vigotsky, L (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique.