

SOBRE INSTRUMENTOS NO PENSADOS Y EFECTOS IMPENSADOS: *Algunas tensiones en psicología*

RICARDO BAQUERO*

A Marcelo Mele**

En este artículo se presentan algunas condiciones de partida de la formulación del saber y campo psicoeducativos. Por otra parte, se intenta mostrar algunos de los problemas que presenta la intervención de los profesionales de la psicología en el campo educativo, particularmente el escolar, presentando principalmente varios efectos paradójales o impensados de la propia intervención del psicólogo o bien del discurso psico-educativo instituido en los diversos dominios de las prácticas educativas. Se analiza en tal sentido el papel de los instrumentos de mediación en la concreción de prácticas psico-educativas, de acuerdo a la perspectiva sociocultural sobre la *acción mediada*.

El problema de las relaciones entre los dominios y prácticas psicológicas y educativas

Hemos desarrollado en otros sitios la discusión existente sobre la naturaleza de las relaciones entre los dominios y prácticas de los campos psicológico y educativo. Al parecer pueden ponerse en relieve aspectos diferentes

** Esta dedicatoria responde a la obiedad de sentir una inmensa gratitud por su amistad y un inmenso dolor por su pérdida, pero responde también a una ironía: al momento de su fallecimiento me encontraba afinando el borrador de este artículo en el que hago uso de partes de una ponencia de oposición desarrollada por mí en la Facultad de Psicología de la UBA, en el presente año. Ese borrador había sido discutido y observado por Mele, con esa mansa paciencia que sólo los amigos (a su vez colegas) saben ofrecernos y con ese delicado cuidado por el trabajo a valorar que sólo Mele nos ofrecía.

* Profesor Adjunto de Psicología educacional en la Facultad de Psicología (UBA). Investigador.



en el intento por narrar el curso y los bemoles que han tomado tales relaciones. Por una parte puede enfatizarse cierto hilván historiográfico, en el sentido de documentar los productos académicos efectivos de tales relaciones. Tal perspectiva podríamos denominarla *disciplinar* en el sentido de que parece ocuparse preponderantemente de las relaciones establecidas en tanto saberes académico profesionales.

Desde este ángulo es de interés notar que a la par de describirse la historia "oficial" del surgimiento disciplinar de la psicología educacional parece enfatizarse cierta visión de expansión de la disciplina básica psicológica a nuevos campos relacionados estrechamente con las nuevas demandas que presentaba el sistema educativo formal ante la masiva escolarización de las poblaciones. Este relato ha desembocado muchas veces en una perspectiva epistémica que ha ponderado las relaciones entre las disciplinas psicología y educación como relaciones de *aplicación*. Es decir, la lógicas de las relaciones disciplinares replicaría en parte una lógica histórica de utilización de la investigación básica en psicología para la resolución de problemas educativos como los del rendimiento escolar o la necesidad de contar con instrumentos y marco conceptual adecuado para ponderar las diferencias individuales que parecían fundamentar los rendimientos también diferenciados.

Es evidente que la crítica al aplicacionismo, es decir, a la concepción de que las investigaciones "básicas" en psicología podrían suministrar las claves suficientes para la comprensión de los fenómenos educativos y, fundamentalmente, las estrategias de intervención posibles y deseables también en cierta forma obliga a revisar nuestra perspectiva acerca de la relación histórica entre ambos campos.

Como hemos señalado en otra parte (Baquero y Terigi, 1997) una perspectiva *histórica*, versus una perspectiva disciplinar, ponderaría el problema de las prácticas y saberes que se imbrican en la misma constitución del campo psicoeducativo. En principio ambas perspectivas pueden parecer similares. La similitud apunta a que ambas ponderan las relaciones establecidas en el plano de las prácticas instituidas en salud y educación, así como en el plano del conocimiento teórico y, por otra parte, aunque por razones, como veremos, diversas, concluirán que las relaciones efectivas no son o no deberían concebirse como relaciones de aplicación.

En la segunda perspectiva, la que hemos denominado algo arbitrariamente *histórica*, se enfatizan las condiciones de constitución recíproca de los campos de la psicología del desarrollo y de la psicología educacional, al calor de las mismas prácticas de escolarización. Las prácticas de escolarización masiva producen nuevas formas de subjetivación como efecto de su régimen de prácticas y de las características del discurso acerca de la infancia del que formará parte central la psicología del desarrollo. Es decir, las prácticas psicológicas y educativas definen recíprocamente intereses, problemas y objetos de abordaje.

Se comprenderá que desde esta segunda perspectiva, la crítica al aplicacionismo se sitúa en pliegues más profundos que el de la insuficiencia del conocimiento básico psicológico para dar cuenta de los problemas del desarrollo subjetivo en contextos escolares. A ciencia cierta, como afirma Walkerdine, las pedagogías centradas en el niño y los modelos evolutivos se han constituido recíprocamente. Podríamos afirmar que nuestros modelos evolutivos han presupuesto una infancia moderna como zócalo de su propio pensamiento acerca de la niñez escolarizada. Es decir, no han atendido tal vez con suficiente fuerza al carácter situacional de los procesos de constitución subjetiva naturalizando procesos que han tenido un decisivo componente histórico. No hay aplicación en sentido estricto, por tanto, porque la propia investigación básica ha apuntado a un objeto/niño cargado en su misma descripción de los componentes deseables de la infancia moderna. Los discursos y prácticas psicoeducativos han tenido un efecto de colaborar en la producción de los objetos que describiría.

No deben confundirse por lo tanto dos críticas diferenciadas a la visión aplicacionista. Una, de tipo más disciplinar o epistémico, enfatiza el carácter limitado de las aproximaciones psicológicas generalmente reduccionistas que intentan atrapar unilateralmente o sin especificidad suficiente un fenómeno complejo. La otra crítica, de tipo histórico-filosófico, cuestiona la lógica de constitución del propio campo psicoeducativo y al decir esto de sus objetos y miradas. En este último caso, como dijimos, la relación es de constitución mutua en sentido fuerte. No hay extensión de un saber obtenido en otro campo a un nuevo objeto delineado en un exterior a las prácticas psicológicas sino que el nuevo objeto, el niño *infantilizado*, es producto en parte de las prácticas discursivas e institucionales de la psicología y la pedagogía (cf. Narodowski, 1996; Baquero y Narodowski, 1994).

Estos matices aparecen con relevancia al ver sus conexiones actuales con la presencia de modelos contextualistas en psicología del desarrollo y con el necesario debate alrededor de la categoría de sujeto y el componente normativo presente en nuestros modelos psico evolutivos, particularmente en los modelos genéticos como los de Jean Piaget y Lev Vigotsky (cf. Baquero y Terigi, 1997).

Nuevas formas de visibilidad. La escuela como dispositivo y la psicología educacional como disciplina estratégica.

Lo arriba afirmado presupone la posibilidad de búsqueda de sentido de las prácticas psico-educativas en el conjunto de prácticas normalizadoras propias de la modernidad y de poder tematizar el efecto legitimante del discurso psicológico en el seno de las prácticas educativas en sentido amplio. Supone también poder concebir con Guillaín a la Psicología Educacional como *disciplina estratégica* (cf. Guillaín, 1990) y a la escuela moderna como *dispositivo de saber poder*. No es banal la conse-

cuencia de esta presunción si es tomada con rigor y asumidas sus consecuencias.

Esta perspectiva permite concebir cómo la escuela opera como un "laboratorio de comportamientos" de individuos y de poblaciones, de prácticas de gobierno del desarrollo subjetivo. Es importante notar que la lógica de un dispositivo permite concebir situacionalmente la constitución de objetos y de posiciones subjetivas relativas. En tal sentido, las coordenadas del espacio escolar han delimitado tanto la naturaleza del status de un alumno como las perspectivas posibles de su producción y abordaje.

Puede ser de interés recorrer algunas de las caracterís-

ticas de los dispositivos en general y del escolar en particular a efectos de ponderar sus consecuencias sobre la lógica del propio saber psico-educativo.

En principio es necesario recordar, como nos lo recuerda Deleuze (Cf, Deleuze, 1987) que la lógica de los dispositivos resulta en el pensamiento de Foucault (cf. Foucault, 1987 a y b), la concreción de un *diagrama* de fuerzas más general expresado en el panoptismo. Cuestión que puede plasmarse sobre poblaciones acotadas en el espacio y en el tiempo. Dispositivos que permiten la fijación de los individuos y las poblaciones. De este modo, como es sabido, los dispositivos escolares, son un caso de las variadas y regulares formas de ejercicio del poder que surgen en la modernidad. Su táctica individualizadora y sus efectos y lógica poblacionales explican el desarrollo de un sofisticado arsenal de técnicas clínico-individuales y de estadística de las poblaciones, dando soporte en forma solidaria al saber psico-educativo.

Los dispositivos definen en su interior formas de visibilidad (régimenes de luz, según la figura de Deleuze) y *curvas de enunciación*. Es decir, efectos de visibilidad y de discurso. Las prácticas de escolarización producirán su propio campo de problemas y las categorías para su abordaje. El clásico problema del rendimiento escolar y sobre su base el enorme cúmulo de criterios para la medición de las diferencias individuales y el establecimiento de criterios sobre los ritmos normales de aprendizaje, no tiene sentido fuera de la lógica del dispositivo escolar, a no ser como regularidad esperable de las formas de gobierno centradas en la disciplina de los cuerpos y la *administración* eficiente del tiempo.

Hemos analizado en otro sitio cómo la ponderación de la variable tiempo sirve de norte para comprender los esfuerzos por indagar sobre las diferencias individuales en el desarrollo inteligente (Baquero, 1997b) y esto expresa una economía sutil del tiempo propia de la modernidad. Una gran cantidad de nuestra nosografía escolar perdería su sentido si se eliminara o atenuara la variable tiempo. Nuestra mirada naturalizada del dispositivo escolar nos hace olvidar que éste funciona como *superficie de emergencia* de los objetos/problema y que una lentitud en los ritmos de aprendizaje sólo puede establecerse sobre la lógica de una mirada poblacional, que permita la comparación de individuos, y estableciera sus posiciones jerárquicas relativas (cf. Terigi y Baquero, 1997).

Debe enfatizarse que el dispositivo escolar delinea tanto los *objetos* de su abordaje -el sujeto/alumno y los diversos problemas delimitados sobre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza que se producen en el seno de sus prácticas- como así también las posiciones relativas, discursos e instrumentos con que se delimitarán y conceptualizarán tales objetos y problemas. Es decir, hay un sitio inducido, cuidadosa y sutilmente prescripto, para que se posicione el psicólogo escolar o quien hable en su nombre.

Las rutinas y dispositivos institucionales de detección

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, Gladys Palau, José Sazbón
y Pablo Gentilli.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsables:

Carlos Dámaso Martínez y Gladys Palau

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

y tratamiento de los sujetos "en dificultad" o su preventiva clasificación y selección inicial en base a capacidades intelectuales o presunción de normalidad, pueden concebirse como un instrumento de conceptualización que permite operar en la resolución del cotidiano escolar.

Wertsch, en el marco del desarrollo de una teoría o enfoque sociocultural de la acción mediada, ha extendido de modo muy interesante la noción de *instrumento de mediación*, propio de la tradición vigotskiana, incorporando los sistemas de categorización o rutinas de clasificación de los alumnos por parte de la escuela como elementos susceptibles de asimilarse en cuanto a su función formadora de procesos psicológicos e interpsicológicos, a los instrumentos de mediación en sentido amplio. Siguiendo los estudios de Mehan entiende que dichas categorías y los medios para aplicarlas:

"en lugar de reflejar o describir simplemente algún tipo de realidad acerca de determinado estudiante, 'se constituye' o 'se construye' (Mehan, 1989) la identidad del estudiante de acuerdo con supuestos de carácter sociocultural" (Wertsch, 1991:54).

Sobre instrumentos no pensados y el juego de regularidad y diversidad

Es de interés notar que el uso de dispositivos, rutinas y procedimientos de resolución de problemas o de instrumentos de conceptualización puede poseer escaso grado de conciencia por parte de los sujetos en cuanto a su carácter histórico, situacional y situado, basándose a menudo en ellos como si se tratase de procedimientos y categorías *naturales*, obvias o, al menos, claramente deshistorizadas. Su utilización según las rutinas existentes:

"...no indican alguna clase de conspiración, ni incluso alguna decisión consciente, sino que derivan de categorías institucionalmente situadas y de los modelos de pensamiento y de habla utilizados por maestros, psicólogos administradores y padres (...) con frecuencia el poder de los instrumentos mediadores para organizar la acción no es identificado por quienes lo emplean, lo que contribuye a la creencia de que las herramientas culturales son producto de factores naturales o inevitables, más que de fuerzas socioculturales concretas" (Wertsch op.cit:55)

En segundo término, debe destacarse, el posible desfase entre fines o criterios proclamados y efectos reales producidos por las propias prácticas. Es decir, a la poca conciencia sobre el carácter situado e histórico de los instrumentos y prácticas utilizadas se suma la existencia de efectos paradójales impensados, en el sentido de no buscados, de las propias prácticas. Parte de la existencia de estos efectos fueron analizados a partir de los usos de los modelos genéticos en educación. En sentido más amplio se intentará aquí capturar algunos de aquellos efectos no pensados en el uso del discurso psicológico en general en el medio educativo. Fundamentalmente en lo

tocante a las prácticas del psicólogo de acuerdo a su inserción institucional posible.

Cabe recordar que Wertsch aludía a que parte de estos "desfases" entre los objetivos o valores perseguidos explícitamente y los efectos reales puede obedecer a la naturaleza de los instrumentos de mediación puestos en juego y, sobre todo, a la constelación de fuerzas y situaciones que explican el origen de dichos instrumentos y sin cuya referencia se ve imposibilitada una adecuada comprensión de los determinantes o condicionantes de la actividad (como las rutinas de clasificación de la población escolar).

Sin embargo, la utilización de tales instrumentos se sitúa de forma única en la constelación particular de las situaciones específicas. Es decir, aún cuando nuestro empeño se coloca inicialmente en las regularidades del discurso y del dispositivo escolar, deberá advertirse que un análisis más profundo de la situación debería llevarnos a sus elementos novedosos, no predecibles en sentido estricto.

Tal ponderación de aspectos reiterativos y predecibles, más el carácter único que guardan buena parte de las situaciones cotidianas, busca coherencia con la cautela a seguir sobre la propia concepción del desarrollo y constitución subjetiva. Así como una mirada psicológica del sujeto esta en cierta forma obligada a delimitar sus regularidades y comportamientos predecibles sin agotar, por cierto, la lógica que anima los procesos subjetivos, del mismo modo, las situaciones mismas, en tanto escenarios de prácticas sociales donde se emplaza el psicólogo educacional o escolar, deben admitir esta tensión entre diversidad y convergencia, entre elementos de reiteración y componentes únicos e irrepetibles.

El paradigma de la *acción mediada* con sus consecuencias sobre los procesos de constitución subjetiva e incluso de *trabajo*, permiten en ciertos casos, como ha señalado Wertsch (cf. Wertsch, 1994) ir más allá de las elaboraciones del propio Vigotsky. En principio la denominación de *sociocultural* de su enfoque intenta tomar distancia de la connotación evolucionista que poseería la visión *sociohistórica* o *histórico cultural*, toda vez que los procesos históricos (al menos en cierta visión clásica del marxismo) insinuaría una posibilidad de interpretar las diferencias culturales como diferencias en status evolutivo (Wertsch, et.al. 1993; Knox, 1993; Baquero, 1997a)

Tal análisis del carácter no necesariamente tematizado, por ejemplo, de los sistemas de categorización y de la tensión entre elementos regulares por un lado y únicos y novedosos por otro, provino, en el caso de los enfoques socioculturales (continuando con el recorrido propuesto por Wertsch), de una extensión de los planteos vigotskianos dirigiendo la atención a los trabajos de Bakhtin, en particular en este caso a las elaboraciones en torno al problema de la *enunciación* (cf. Bajtín M.M., 1985, Wertsch, 1994).

El carácter no consciente (no teorizado) de los sistemas conceptuales utilizados y en principio inherentes a

nuestras rutinas psico-educativas se emparenta, en esta visión, con el lugar que ocupan, por ejemplo, los *géneros de habla* en los planteos de Bakhtin, en el sentido de que podemos estar involucrados en ciertas prácticas comunicativas propias de actividades sociales específicas, adquiriendo un dominio práctico de estos géneros sin necesidad de sospechar de su existencia, o, al menos, sin necesidad de haber adquirido dominio teórico sobre sus regularidades. Esto resulta pertinente, por tanto, al *carácter no-pensado* de buena parte de las reglas, procedimientos y sistemas de categorización utilizados.

Por otra parte, el análisis de la *enunciación*, permitiría, a juicio de Wertsch, cierta aproximación al juego de *reiteraciones y formulaciones únicas*. Los elementos reiterativos de las producciones lingüísticas obrarían como una suerte de medio o materia prima de las producciones específicamente situadas. Un enunciado es imcomprensible fuera de la trama de restricciones de los géneros de habla y de los “idiomas nacionales”, pero también, fuera de la situación de enunciación propia. Un texto, al decir de Bakhtin representa algo individual, único, no reiterativo y en esto descansaría todo su sentido, es decir, su intención, la razón por la cuál ha sido creado (cf. Bakhtin, 1985). Esto permite ponderar sus efectos en los emplazamientos concretos desde el momento en que, como se sabe, “el enunciado no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos” (op.cit.:260-1). A diferencia de la oración o la palabra como unidades de la lengua el enunciado implica un emplazamiento concreto en relación a los enunciados de otros sujetos y a la realidad extraverbal.

Ambos elementos, la naturaleza no necesariamente consciente del dominio de las regularidades del discurso (llendo más allá de Bakhtin ahora) más el juego necesario de novedades que pueden producirse en las situaciones, hablan del espacio posible de libertad, de posibilidad de constituir subjetividades diversas a las que generarían un mero efecto reproductivo de las prácticas escolares. El análisis de los efectos del discurso y prácticas psicoeducativas tiene en nosotros la esperanza de colaborar con la comprensión de los espacios de trabajo educativos donde la tarea del psicólogo educacional (o de “quien hable en su nombre”) se emplaza. La pregunta por los márgenes de creación de subjetividad que admite el dispositivo escolar moderno se torna sin duda crucial, pero será apenas tangencialmente abordada, no sólo por los límites del presente artículo (como el *género* admitiría plantear) sino también por los límites de las categorías de que dispone el autor. Una vía para su abordaje implica el enfrentamiento de duros problemas filosóficos actuales como el pensamiento acerca de la *situación* y la *libertad* (cf. Benasayag, 1996).

Sobre algunos efectos impensados de los discursos y prácticas psicoeducativas

Varios de los efectos *impensados*, en tanto no buscados y en ciertos casos no deseados o en otros, incluso, no advertidos, parecen tener consecuencias concretas sobre

nuestra posibilidad de comprender los procesos educativos y, desde ya, de intervenir sobre ellos. Como se señaló, las categorías y procedimientos de abordaje de los diversos problemas educativos que apelan al saber psicológico operan como un instrumento de acción. Los efectos que enumeramos -y que, en parte, ya hemos presentado (cf. Baquero, 1996; Baquero y Terigi, 1997)- parecen responder a un juego de regularidades del dispositivo escolar mismo y del discurso psico-educativo constituido en reciprocidad.

De tal modo, las características de los dispositivos escolares comentadas en los apartados anteriores deben tenerse presente para ponderar el sentido que poseen varios de los *efectos* mencionados, incluidas las regularidades de un discurso psicológico de matriz evolucionista que, como ha recordado Valsiner (cf. Valsiner, 1994), naturalizó nuestra visión de los procesos de constitución y desarrollo subjetivo. Recuérdese que si en la perspectiva vigotskiana en que se enmarcan buena parte de los desarrollos teóricos mencionados, la educación deberá ser contemplada como “el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo” (cf. Vigotsky, 1987:187) ésta resulta un proceso de *gobierno* del mismo desarrollo, es decir, una práctica de dirección, de producción de efectos, de encausamiento de la diversidad, de definición de cursos de evolución posible, etc. La naturalización de los procesos de desarrollo producidos en el seno de las prácticas de escolarización trae implicada una *naturalización de las mismas prácticas de gobierno*.

Esta última cuestión parece ocupar un lugar común, un punto recurrente, en los efectos en principio impensados del discurso y las prácticas psicoeducativas descriptos, a saber:

- Generación de categorías y técnicas para determinar la identidad subjetiva: grados de educabilidad, de adaptación social, de salud y enfermedad, etc.: *efecto de producción y segregación de las diferencias*.

- Identificación no crítica de la psicología del niño con la psicología del alumno (no discriminación de la niñez, la constitución histórica de la infancia moderna y el “alumno” como sujeto/objeto de las prácticas pedagógicas). Producción de una matriz evolutiva para la lectura de los comportamientos de los sujetos, matriz evolutiva que retraduce a Darwin en un evolucionismo continuista, definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo: *efecto teleológico y de ponderación de la diferencia como deficiencia*.

- Ponderación de lo institucional como *contexto* del aprendizaje vs su texto o su carácter de *dimensión inherente* en la constitución de la subjetividad y el desarrollo: *efecto de naturalización de los procesos de constitución subjetiva, o tratamiento sustantivo del sujeto vs. posicional*.

- Posicionamiento en el “lugar del saber” obturando la producción colectiva. Ilusión de capturar al *verdadero sujeto* desde las categorías de la ciencia psicológica o la práctica analítica: *efecto obturante* de la genuina pregun-

ta sobre el *sujeto* y de la producción de posiciones subjetivas posibles.

- No discriminación de los componentes *descriptivo/ explicativo y prescriptivo /normativo*, presentes en el discurso psico-educativo y del consiguiente *efecto legitimante* sobre las decisiones educativas.

- Generación de nuevas visibilidades para las prácticas científico-técnicas de tratamiento del sujeto y opacas a la esfera pública: *efecto de invisibilización de las pedagogías*¹.

Los dos últimos efectos suelen combinarse en un *efecto de ocultamiento o invisibilización de la dimensión política* de la decisión pedagógica, es decir, el discurso que legitima una decisión educativa privilegia sus componentes técnicos o científicos reduciendo a ellos, en ocasiones, el problema central. El discurso psicológico, como se sabe, ocupó en tal sentido un lugar privilegiado en tanto la psicología pareció ofrecer claves científicas de problemas centrales de la didáctica y principalmente de la atención de poblaciones escolares heterogéneas cuyo comportamiento era necesario predecir y controlar. Decisiones en torno a la integración de los niños con necesidades especiales, a la existencia de parasistemas de "recuperación" para niños en dificultad o la determinación incluso del status de cuadros como la "debilidad mental leve" (cf. Lus, 1996) si bien poseen insoslayables y sutiles problemas científico técnicos para su abordaje, no deberían ocultar su naturaleza política, en tanto decisión sobre la acción posible de los sujetos.

El psicólogo situado: algunas notas para pensar la intervención deseable

Un efecto a prevenir, propio del discurso tecnocrático y sostenido en ciertos supuestos del pensamiento posmoderno, será el de la ponderación de la complejidad como impedimento de la acción. Como señala Alan Badiou y recuerda Benasayag:

"Todos los días se nos explica que la 'complejidad de las sociedades modernas' impide practicar en ellas ningún corte. El conservadurismo contemporáneo no arguye más sobre lo sagrado del orden establecido, sino sobre su densidad. Cualquier corte local, dice, es en realidad 'un desgarramiento del tejido social'. Hay que dejar operar a las leyes naturales (el mercado, el apetito, la dominación) porque es imposible interrumpirlas en un punto. Cada punto es demasiado dependiente de los demás para poder soportar la nitidez de un corte interruptor" (Badiou, *Le nombre et les nombres*, Paris, Seuil, 1990: citado en Benasayag, *op.cit.*)

La "ideología compleja", como señala Benasayag obtura la posibilidad de recortar problemas pensables: "Lo complejo en tanto que figura de la ideología dominante, nos ofrece como única posibilidad la gestión de la situación para no caer en 'el pecado' de repensar una praxis de la libertad" (Benasayag, 1996:176).

Señalemos finalmente en forma breve que se trata de analizar la especificidad y regularidad de los procesos escolares advirtiendo su efecto sobre lo visible y pensable-abrevando en lo *no-escolar*, en la *diversidad* no capturada ni producida. No ya como diversidad a normalizar sino para alentar el respeto y la producción de la *diferencia*. Tal vez esto se traduzca, como comentáramos, en la generación de nuevas formas de subjetividad, en la generación de nuevos colectivos al interior de las instituciones y nuevas formas de organización de las propias instituciones escolares.

Es decir, la creación de nuevos espacios, discursos y prácticas no debiera entenderse como privativa de nuestras prácticas para con los alumnos. El respeto a la diversidad y a la generación de formas libres de subjetividad no se restringe a la ponderación obviamente necesaria de nuestros efectos sobre el desarrollo subjetivo de los alumnos. En verdad tan central como ese es el problema de los espacios subjetivos recíprocos y posibles que encarna el dispositivo escolar. Es el propio lugar subjetivo del docente y psicólogo escolar el que está en juego. Se requiere pensar la situación específica de las instituciones educativas, atrapar su *complejidad*, tornarla pensable, generar los espacios y estrategias para ese pensamiento.

Es posible que tal comprensión de la complejidad, como ha señalado Mele, demande construcciones específicas:

"Insistir en la renuncia a adoptar paradigmas comprensivo-explicativos de los fenómenos educativos basados en el principio de la *complejidad* de tales procesos sociales, y en sus implicaciones políticas y de procedimientos, ya no puede sostenerse en argumentos epistemológicos, científicos o éticos. Ya no es posible desconocer la particular *relación compleja* que existe entre el discurso o relato teórico, las líneas político-estratégicas y las acciones concretas que se dan en cada institución particular. Revisar los relatos históricos que hablan sobre la construcción de la identidad y función social de la escuela, de sus prácticas y del sentido que tiene el trabajo en ellas es una de las tantas formas de abordar dicho análisis y construcción de la complejidad. Es una alternativa posible a la de buscar modelos generados en otros campos del quehacer social, *traducirlos y aplicarlos* como respuesta *genérica* a los problemas específicos que plantea la institución educativa" (cf. Mele, 1996:4-5).

La intervención (en sentido amplio) del psicólogo en la institución educativa parece requerir de crítica y emplazamiento estratégico en los diversos ámbitos. Seguramente con una consideración especial a la dinámica de los dispositivos institucionales considerando su relación de inherencia con las posibilidades de posicionamiento subjetivo.

Nota

² Recientemente Andrés Fornassero señaló con acierto que un efecto de invisibilización *per se*, resulta insoslayable toda vez que un

saber profesional (sea del docente o del psicólogo educacional) parece poseer como aspecto inherente a su ejercicio el dominio de niveles de visibilidad relativamente exclusivos. Sin embargo, acordaba en que los efectos preocupantes de la invisibilización surgen en el "uso político" del discurso técnico-científico, tal como lo hemos seguido desarrollando.

Bibliografía

- Bajtín M.M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1985.
- Baquero R., *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Baquero R., "Diversidad y convergencia. Algunos problemas del desarrollo cultural en la psicología de vigotsky", en: *Versiones*, N°7, CCRR, UBA, 1997a.
- Baquero R., "La pregunta por la inteligencia", en: *Propuesta Educativa*, Año 8, N°16, FLACSO, Buenos Aires, 1997b.
- Baquero R. y Narodowski M., "¿Existe la infancia?", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, N°4, 1994.
- Baquero R. y Terigi F., "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas", en: *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*, Vol.V, N°1, Bogotá, 1997.
- Benasayag M., *Pensar la libertad. La decisión, el azar y la situación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- Deleuze G., *Foucault*, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Foucault M., *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1987a. Versión original: *Surveiller et punir*, París, Gallimard, 1975.
- Foucault M., *Historia de la sexualidad. Vol I, La Voluntad de saber*, México, Siglo XXI, 1987b. Versión original: *Historie de la sexualité*. París, Gallimard, 1976.
- Guillain A., "La Psychologie de L' Education: 1870-1913. Politiques éducatives et stratégies d'intervention", en: *European Journal of Psychology of Education*, N°5, 1:69-79, 1990. Traducción de Flavia Terigi.
- Knox J., "Translator's Introduction", en: Vigotsky L. y Luria A. (1930-1993) *Studies on the history of behavior: ape, primitive and child*, NJ, Lawrence Erlbaum As, 1993.
- Lus M.A., *De la integración escolar a la escuela integradora*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Mele M., *Las instituciones educativas, Animadores Curriculares III*, INCAPE-SADOP, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1996.
- Narodowski M., *Infancia y Poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Terigi F. y Baquero R., "Repensando el fracaso escolar desde una perspectiva psico-educativa", en: Moll, J. y Abramowicz A. (comp.), *Para Além do Fracasso Escolar*, Porto Alegre, Papyrus, 1997.
- Valsiner J., "Irreversibility of Time and the Construction of Historical Developmental Psychology", en: *Mind, Culture and Activity*, Vol.I, N°1-2, 25-42, 1994.
- Vigotsky, L., *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, La Habana, Ed. Científico-Técnica, 1987.
- Walkerdine V., "Developmental psychology and the child centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education", en: Henriques J. et al., *Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity*, London, Methuen, 1984.
- Wertsch J., *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor, 1993. Original: *Voices of the Mind. The sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Harvard University Press, 1991.
- Wertsch J., "The primacy of mediated action in sociocultural studies", en: *Mind, Culture and Activity*, Vol.I, N°4, 1994.
- Wertsch, J.; Tulviste, P.; Hagstrom, F., "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, 1993.