

Lo *normativo* en psicología del desarrollo y educacional. Una aproximación crítica y sociocultural

Ricardo Baquero*

RESUMEN: El artículo propone analizar algunos de los usos y relaciones que se establecen entre las nociones de norma y normatividad, tomadas en un sentido amplio, con los problemas tanto básicos como “aplicados” en el campo psicoeducativo. Para ello, se intentará una aproximación desde una perspectiva crítica y en el marco de los Enfoques Socio Culturales en psicología del desarrollo y educacional. La hipótesis de partida es que la psicología del desarrollo, abordada desde estos enfoques, y aún con mayor fuerza la psicología educacional, poseen un ineludible componente normativo consistente con la caracterización de las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno del desarrollo, como prácticas que producen ciertos cursos de desarrollo subjetivo. Se procurará mostrar cómo la cuestión de lo normativo se imbrica, a su vez, con cuestiones básicas de la explicación del desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Normatividad. Desarrollo psicológico. Aprendizaje escolar. Zona de desarrollo próximo.

O *normativo* em psicologia do desenvolvimento e educacional. Uma aproximação crítica e sociocultural

RESUMO: O artigo propõe analisar alguns dos usos e relações que se estabelecem entre as noções de norma e normatividade, tomadas em sentido amplo, com os problemas tanto básicos quanto “aplicados” no campo psicoeducacional. Para isso, se buscará uma aproximação desde uma perspectiva crítica e no marco dos Enfoques Socioculturais em psicologia do desenvolvimento e educacional. A hipótese inicial é que a psicologia do desenvolvimento, abordada a partir desses enfoques, e ainda mais fortemente a psicologia educacional, têm um inevitável componente normativo consistente com a caracterização das práticas pedagógicas como práticas de governo do desenvolvimento, como práticas que produzem certos cursos de desenvolvimento subjetivo. Se tentará mostrar como a questão do normativo se entrelaça, por sua vez, com questões básicas da explicação do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Normatividade. Desenvolvimento psicológico. Aprendizagem Escolar. Zona de desenvolvimento próxima.

Normativity in Developmental and Educational Psychology: a critical and sociocultural approach

ABSTRACT: The article proposes to analyze some of the uses and relationships that are established between the notions of norm and normativity, taken in a broad sense, with both basic and "applied" problems in the psychoeducational field. Therefore, an approach from a critical perspective and within the framework of Socio-Cultural Approaches in developmental and educational psychology will be attempted. The starting hypothesis is that developmental psychology, undertaken from these approaches, and even more strongly educational psychology, have an inescapable normative component consistent with the characterization of pedagogical practices as practices of development government, as practices that produce certain subjective development courses. An attempt will be made to show how the question of normativity is interwoven, in turn, with basic questions of the explanation of development.

KEYWORDS: Normativity. Psychological development. School learning. Zone of proximal development.

* Diploma Estudios Avanzados (Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid). Profesor Titular Regular Universidad Nacional de Quilmes/Universidad de Buenos Aires. E-mail: rjbaquero@gmail.com.

Introducción

Existen, desde ya, múltiples maneras de encontrar relaciones, a su vez variadas, entre la cuestión de *lo normativo* y la producción psicológica, particularmente, cuando se encuentran implicadas las cuestiones de tipo educativo. Sin embargo, llama la atención cómo, en ocasiones, en el marco de producción de los mismos Enfoques Socio Culturales, de cuño vigotskiano, pareciera haber cierta falta de crítica profunda o sutil al carácter histórico y político de la constitución tanto de las prácticas de escolarización modernas, hegemónicas, como del surgimiento y supuestos de nuestros mismos abordajes psicológicos o educativos.

Sin embargo, como advierte oportunamente Stetsenko (2017), quien tematiza estas cuestiones, podemos hablar de una relativa confluencia de perspectivas críticas sobre el paradigma dominante de raíz positivista que se ha ilusionado con la construcción de conocimiento científico como “conocimiento neutral” u “objetivo”, en un sentido estrecho de la objetividad como una suerte de conocimiento “libre de contexto”. Por el contrario, como señala la autora, podemos encontrar un reconocimiento claro, aunque con matices variados, acerca de la relación inherente entre prácticas sociales/locales y producción de conocimiento, Cuestión que supondría, a su vez, contemplar las relaciones de poder y dominación inevitablemente en juego. Coincidiendo con su propuesta, consideramos que el “proyecto vigotskiano” posee confluencias posibles con varias producciones contemporáneas críticas a ciertos supuestos del pensamiento moderno y particularmente las tesis objetivistas y reduccionistas (STETSENKO, 2017; INGOLD, 2018; BAQUERO, 2018).

En términos de Stetsenko estaríamos confluyendo, precisamente, en enfrentar una *normatividad* dominante en el campo de la producción de las ciencias y en particular dentro de la producción psicológica y educativa. Es decir, la producción académica dentro del “proyecto vigotskiano” o aún, dentro de variadas expresiones críticas poseerían como común denominador una suerte de resistencia a tal “normatividad”. Normatividad, en este caso entendida como cánones que regularían la producción académica y su validez. Podría hablarse de una “normatividad objetivista purgada de dimensiones políticas y humanas” (STETSENKO, 2017, p. 44).

A su vez, en el trabajo psicoeducativo encontramos que los ideales educativos de época, en pleno neoliberalismo, presuponen un ideal normativo como el de la formación de un sujeto “autónomo”, pero bajo una noción de autonomía que opone individuo a sociedad y se homologa en mayor medida a la libertad de un cliente/consumidor y menos al de un ciudadano crítico. En ambos casos, la normatividad del paradigma positivista o el ideal normativo que sostendrían políticas y proyectos educativos, con su consiguiente legitimación de prácticas e intervenciones psicoeducativas, responderían a lo que con mayor frecuencia, entendemos por componente normativo/regulador. En este caso operando en un plano social y, *prima facie*, impresionando como “externo” al desarrollo subjetivo – o de las propias disciplinas

psicoeducativas – al que se impondría. Sin embargo, es bueno advertir que tales componentes normativos/reguladores pueden ser considerados en buena medida constituyentes de las producciones disciplinares mismas más que ruidos o influencias “externas” a su propia constitución.

Es oportuno advertir ya, que propondremos, a los efectos del análisis, un uso deliberadamente amplio de la noción de normatividad y de norma, a efectos de poder recordar y, en ocasiones, insinuar relaciones y problemas entre lo normativo y los procesos de desarrollo subjetivo que aparecen en nuestro campo, en ocasiones de una manera implícita o no tematizada.

En una primera aproximación entenderemos en un sentido amplio por *proceso normativo o regulador*, a una restricción con poder productivo o performativo, que pertenece a – o genera – una suerte de orden, régimen o sistema. Tal aproximación amplia, permite englobar tanto las normas o reguladores sociales como las normas o reguladores “psicológicos” – que pueden portar otras denominaciones en las teorías de base – y que producen una suerte de orden o sistema de restricciones productivo “intrasubjetivo”. Aún, en un sentido más amplio, podemos referir a una suerte de orden normativo/regulador de lo “orgánico”, con diferencias e hibridaciones – al igual que los órdenes de tipo social y psicológico – con la normatividad de la “técnica”, o la cultura digital en un sentido próximo al de varios autores contemporáneos (BENASAYAG, 2019; LONGO, 2019, 2020; SADIN, 2018). Desde ya, una cuestión no menor será la manera de concebir las particularidades y las relaciones entre tales órdenes normativos/reguladores diversos.

Desde los enfoques socioculturales será algo artificial, por momentos, el intento por deslindar problemas de “aplicación” de los problemas de tipo básico en la explicación de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva, desde el momento en que la constitución subjetiva es co-producida por la hibridación de órdenes reguladores heterogéneos, es decir, en nuestro caso, por una parte, la legalidad específica de los procesos de desarrollo ontogenético y, por otro, la normatividad de las prácticas educativas. No obstante, procurando ordenar algo de la variedad de problemas, no perdiendo sus particularidades, analizaremos ambos aspectos, es decir, el carácter básico o aplicado del problema, de modo secuenciado.

Punto de partida. El campo psicoeducativo y lo normativo¹

En primera instancia, es visible con cierta facilidad la relación entre psicología y normatividad al enfrentar *el carácter aplicado, “práctico” o los efectos prácticos y performativos* que poseen las prácticas psicoeducativas. Lógicamente, lo normativo se nos aparecerá, por ejemplo, bajo las formas diversas de

¹ Este apartado sigue parcialmente lo desarrollado en la ponencia “Problemas o supuestos de la gobernabilidad en los enfoques psico educativos” VII Coloquio Latinoamericano de Biopolítica: “Ontologías del presente”, Universidad de Santiago, Chile, Septiembre/octubre 2019.

etiquetar o concebir lo diverso, con respecto a una suerte de eje de normalidad/anormalidad; pero también por el carácter siempre ambiguo, siempre incómodo, que ha tenido nuestro campo, al pretender cierta neutralidad u objetividad en un sentido algo *naive*, y que no siempre permitió deslindar con cuidado, ni apreciar si es posible hacerlo, los aspectos descriptivo/explicativos de los inevitablemente normativos que porta la implicación en los procesos educativos.

De una manera menos evidente, por ejemplo, muchas producciones de época, capturadas por la “cultura del aprendizaje”, atentas a la búsqueda de resultados – generalmente estandarizados – dan un tratamiento cuasi-técnico a la dimensión tanto básica como política de la perspectiva psicoeducativa, ofreciendo descripciones o pseudoexplicaciones locales de aspectos algo reductivos que comprometerían o maximizarían tales logros al fin naturalizados como metas de un desarrollo también naturalizado.

Sin embargo, el problema de la construcción teórica acerca de los procesos de desarrollo y su imbricación con las prácticas educativas encuentra contemporáneamente caricaturizados, o aumentados, fenómenos que ya eran parte de su propia constitución. Es decir, aquel afán moderno capturado por un objetivismo positivista, según la ya mencionada figura de Stetsenko (2017), o la impronta evolucionista teleológica de nuestros modelos, fueron y son tributarios de modos de pensamiento y prácticas de largo plazo, cuya revisión crítica y su ponderación sería resultar no solo relevantes sino urgentes. De algún modo, a veinte años de la respetuosa advertencia de Morss (MORSS, 1998) sobre la pregnancia de una matriz evolucionista o adaptativa, aún en las aproximaciones vigotskianas, estamos intentando revisar su verosimilitud o riesgos (MATUSOV, 2008; STETSENKO, 2017). La apuesta de estos dos últimos autores, en cierta forma, encierra la esperanza de que los propios enfoques socioculturales, analizados refinadamente y reponiendo el carácter político de las prácticas científicas y educativas posean, en sus categorías, el poder crítico de revisión de algunos de sus supuestos.

Las perspectivas críticas han advertido que la producción psicológica/psicoeducativa ha tendido a sustancializar objetos históricamente emergentes, bajo la lógica del descubrimiento de algo ya naturalmente dado y solo aparentemente expuesto y descripto por el aparataje psicométrico y, luego, gestionado – en ocasiones – por la ortopedia psicoeducativa escolar. Paradojalmente, al hacerlo, se produjeron tres efectos importantes:

- a. sustancializó su propio objeto y descuidó la fluidez, el carácter procesual, complejo, abierto a la multiplicidad e incierto de las figuras cambiantes del propio desarrollo subjetivo, aun entrando en contradicción con las producciones teóricas existentes y en uso
- b. ignoró, en ciertos casos, el carácter normativo/performativo de sus prácticas y discursos, al hacerlo fue victimaria y víctima de una circularidad que llevó a naturalizar categorías tan potentes y pregnantes como las de inteligencia, desarrollo, normalidad, adaptación, aprendizaje
- c. también ignoró que los objetos que se propuso medir y evaluar no emanaron solo del desarrollo interno de la psicología sino de la coproducción, en sentido fuerte, de prácticas psicológicas y

escolares, es decir, ignoró que la escuela moderna operó como una suerte de superficie de emergencia oportuna y necesaria para la producción de sus propios objetos

Actualmente existe una exponencial producción empírica de trabajos psicológicos, una inmensa cantidad de datos, y una orfandad señalada por Valsiner (2019), de producción teórica. No parece un aspecto menor. Buena parte de la producción psicológica está capturada por y procura capturar a su vez, las prácticas y criterios que ordenen la evaluación de talentos, voluntades de aprender y capacidades de gerenciamiento y, por otro, la producción y gestión de entornos amigables y ubicuos para el aprendizaje permanente y eficiente. Experiencia escolar y sujetos quedan reducidas en ocasiones a variables a manipular y explorar. Los tiempos de pandemia no han hecho otra cosa, como se dijo, que aumentar y visibilizar viejos problemas acerca de nuestro arsenal teórico y el sentido de nuestras prácticas educativas y nuestras intervenciones psicoeducativas.

¿Problemas básicos y/o aplicados?

Cuando explicitamos el problema de lo normativo en PE, podemos afirmar que se generan problemas básicos y “prácticos” o aplicados, difíciles de discernir, por la tensión generada entre *la lógica del desarrollo ontogenético*, por una parte y, por otra, *las prácticas de gobierno u operación conjunta de los saberes y tecnologías sobre “sí mismos”* históricamente definidas, las tecnologías del yo, lo que a grandes trazos Michel Foucault enuncia como “governabilidad” (FOUCAULT, 1990, 1998).

Esta preocupación toma un brusco giro y desafía aún más nuestros Enfoques Socio culturales en tiempos de pandemia, con la proliferación acrítica del uso de tecnologías digitales de geolocalización, una suerte de paraíso panóptico aceptado muchas veces con conformidad en nombre de la excepcionalidad de la coyuntura. Nótese que los entornos digitales, aun precariamente utilizados en nuestra virtualización compulsiva de la escolarización también operan un control por momentos casi más invasivo sobre los cuerpos y sujetos, de los alumnos que las del clásico formato escolar (DUSSEL, 2020). Nuestras plataformas pueden monitorear al detalle y en tiempo real las actividades o no actividades de los estudiantes y, como sabemos, pueden ser usadas para evaluar la economía de la atención de los sujetos.

Los posibles efectos de estas tecnologías del yo y de gobierno, pueden ser leídos algo acríticamente toda vez que, como se sabe, en las tradiciones psicoeducativas más pregnantes subyacen supuestos diversos acerca de estas relaciones entre prácticas educativas/normativas y desarrollo subjetivo:

- El supuesto de la irreductibilidad – o aún de independencia – de los procesos de desarrollo subjetivo ontogenético a las prácticas de tipo pedagógico – prácticas que se ilusionarían con su capacidad de control y producción – o,

- por el contrario, supuestos que entienden que, los procesos ontogenéticos expresan una suerte de naturaleza infinitamente moldeable por las prácticas educativas, o bien
- posiciones alternativas, como la que ofrecen los Enfoques Socio Culturales – pero incluso ciertas versiones de lo que se ha denominado “constructivismo situado” (CASTORINA Y BARREIRO, 2016)- pueden entender que hay una suerte de inevitable hibridación o co-producción entre formas subjetivas y prácticas educativas, en sentido amplio, probablemente no reductibles unas a otras, pero tampoco escindibles

Estas últimas posiciones, las que hemos denominado en otros sitios “interaccionistas fuertes” (CASTORINA Y BAQUERO, 2004; BAQUERO, 2012) son las que entendemos ofrecen mejores pistas para abordar el problema o los problemas que nos ocupan.

Sobre lo normativo

Hemos aproximado la idea de “norma” como restricciones productivas, eficaces, pertenecientes o generadoras de órdenes o sistemas dados. Un acercamiento deliberadamente amplio, que importa tanto la intuición clásica de norma social u orden normativo y prácticas normalizadoras – cada una con matices de importancia de acuerdo a los autores de referencia – como la idea de norma en un sentido más próximo a la noción inter e intrasubjetiva de regla/regulación, en un sentido que no equivale o excede al de norma moral, vale aclararlo ya. Daremos más precisión a esta idea.

Por lo pronto, tomaremos como punto de partida o pretexto, el sutil trabajo de Tuillang Yuing (2013a, 2013b), referido a lo normativo en Canguilhem y Foucault, plantearé algunos interrogantes y problemas que asoman, viejos y nuevos, con respecto, si se quiere, a la eficacia performativa de las normas y las palabras, particularmente, claro, en las prácticas educativas. Trataré de tomar los conceptos, como lo hace Yuing de una manera “generosa”, algo abierta, pudiendo jugar con su polisemia y efectos de sentido (norma, normal, normativo, normalizador, norma biológica y social, etc.), y a su vez, valorarlos con cierta especificidad.

Yuing nos ofrece una lectura atenta de las reflexiones de Canguilhem (1966), acerca del carácter de las normas – “biológicas” y sociales, su poder performativo, y las reúne, sin forzarlas, con reflexiones de la tradición foucaultiana, desde ya, y otras ligadas a la obra de Jacques Rancière (1998, 2007). Tal distinción entre normatividad social y biológica cobrará para nosotros relevancia aún más allá del relieve que poseía en la obra de Canguilhem al referirla, como se sabe, a los criterios de normalidad/anormalidad ligados a los de salud o enfermedad, en el campo de la medicina o en particular la psiquiatría.

Recuperaremos algo arbitrariamente entre muchas y valiosas ideas la siguiente. Yuing, nos recuerda y resalta que en Canguilhem (1966), las *normas* pueden entenderse, como una “exigencia

impuesta a una existencia”, desde una suerte de exterioridad relativa. Desearía detenerme en esta idea, insinuar las consecuencias que porta y mencionar apenas los problemas con que nos topa.

La pregunta de partida y final sería. ¿hasta qué punto o de qué manera son comparables los procesos normativos biológicos, psicológicos y sociales? ¿Si las diferencias fueran tan claras y casi triviales, porqué nuestro vocabulario sigue deslizando sus sentidos de un campo a otro, incluso generando figuras confusas o un tanto híbridas? Sin desconocer la amplia literatura sobre legalidades humanas, naturales e incluso divinas (DASTON, 2005) y sus conexiones posibles, quisiera acotar el problema a los términos limitados en que lo estamos formulando.

La exterioridad relativa de la norma en tanto exigencia impuesta a una existencia

Comenzamos en un terreno aparentemente extraño pero a su vez familiar. Tanto porque la psiquiatría ha tenido algo de la paternidad de las prácticas psicoevolutivas, como porque el deslizamiento y ambigüedad de la idea de norma, se solapa entre el orden natural y jurídico, desde Canguilhem (1966) y el problema de lo anormal, hasta la figura del *monstruo* en *Los anormales* de Michel Foucault. Curiosamente es improbable poder escindir allí el problema de la legalidad natural y social (FOUCAULT, 2000).

El carácter productivo de lo normativo no suele quedar graficado solo en la idea ingenua de restricción o amable canalización que invita a pensar cierta exterioridad o carácter, al fin, levemente “conducente” o gravemente “represivo” de la norma o lo normativo. Su carácter más potente es, por el contrario, su carácter *productivo e inmanente*, con lo que lo conflictivo o problemático será atrapar el carácter relativamente “externo”/interno de lo normativo, aún como exigencia impuesta a la existencia. En el plano ontogenético, e intentando atrapar la especificidad relativa de un orden subjetivo, esa exigencia bien puede ser la de la totalidad reguladora de las acciones del sujeto que define su “patrón de acomodación” – como en la refinada perspectiva de la teoría de la equilibración piagetiana (PIAGET, 1975), es decir, su rango de acciones y regulaciones posibles, sea dicho de paso, impredecibles en detalle como también, puede ilustrarse por la conflictiva legalidad de los procesos de pensamiento verbal en la perspectiva vigotskiana. Sin duda, esta última más próxima a capturar las posibles hibridaciones normativas/reguladoras a que nos referiremos.

Por tanto, la idea de exigencia frente a una existencia debería ser entendida no como mera violencia de un orden externo impuesto sino como la condición de posibilidad de la producción de la experiencia posible. Por definición, la operación normativa sólo es eficaz o aún existe en el momento en que ordena/norma. Si existe un real no ordenable, poco o nada sabemos de él. Podemos, a lo sumo, pensar modos normativos alternativos, singulares o diferentes, pero no una suerte de campo previo al acto de normar.

Quisiera recordar que la epistemología es normativa, tanto en el sentido más común de definir un criterio de demarcación para lo científico, como en el sentido piagetiano más profundo de colocar en primer plano el problema de la validez. Problemas de validez ligados, precisamente, a las tesis de la autorregulación y producción de novedad. Las regularidades – una de las expresiones de las reglas, diferente al “reglamento” – fácticas que permiten variar los criterios al fin normativos, acerca de lo posible, lo necesario, lo verosímil, etc. Pero que, a su vez, portan eficacia reguladora sobre las acciones posibles.

En tal sentido, desde una perspectiva socio-cultural, una experiencia educativa expande, inhibe, da forma (*informa*, en el sentido de SIMONDON, 2009), los órdenes normativos/reguladores existentes y la producción de su campo de objetos. Es interesante notar que en el caso de los Enfoques socioculturales los órdenes normativos – en el sentido que los estamos utilizando – se multiplican e hibridan de un modo singular, según posiciones subjetivas, situaciones o prácticas sociales y, desde ya, época o circunstancias históricas. Debiéramos anticipar, ampliando aún más la laxitud de la idea de norma/regulador como restricción productiva, que esto implicará, a su vez, la naturaleza de los sistemas semióticos y técnicos con sus propias legalidades.

Es decir, como veremos, poco puede comprenderse de procesos tan comunes a nuestro cotidiano psicoeducativo, como las prácticas lectoras, por poner un ejemplo, si no se contemplase el sistema de restricciones – también de *affordances* o permisibilidades – que otorgan los diversos sistemas de escritura e incluso sus soportes materiales diversos y sus formatos. Recordemos que se ha hipotetizado que el surgimiento de la lectura silente/óptica, fue permitida por cierta escritura, el formato página (vs rollo) y dio lugar, a su vez, a cierta posibilidad de distanciamiento/profanación de la obra o texto y una práctica de estudio ligada, en Occidente, a la escolástica en la Iglesia o a la Universidad del siglo XIII (cf. ILLICH, 1993; MARIN; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Es decir, tal como proponen los ESC, la unidad de análisis adecuada para aproximarnos a estos problemas debería radicar en la imbricación simultánea y co-productiva de prácticas sociales específicas, mediaciones semióticas y materiales, reglas o normas que regulan las actividades y distribuyen posiciones subjetivas posibles y, por tanto, el desarrollo de procesos psicológico/subjetivos que podemos describir, si se quiere, también en el plano intrasubjetivo – incluso “cerebral” –, pero de una manera inescindible de la unidad sistémica.

En cierto sentido, la noción amplia de norma/regulador no plantearía relaciones de arbitrariedad sino de producción, pertenencia y atribución. Al fin, de constitución mutua entre los componentes de los *sistemas de actividad* como podemos ver ejemplificado en la propuesta de Engeström (1986, 2001). Esto se emparenta con la tesis de *la productividad e inmanencia* de las normas, que nos recuerda Yuing (2013a) y encontramos desplegada en otros autores. Partamos de esta idea, de un texto clásico del discípulo de Canguilhem, Pierre Macherey (1990):

Si la norma no es exterior a su campo de aplicación, ello no se debe solamente, según ya lo mostramos, a que la norma lo produce, si no a que ella se produce ella misma al

producirlo. La norma no obra sobre un contenido que subsista independientemente de ella y fuera de ella, y en si misma no es independiente de su acción como algo que se desarrolle fuera de ella, en una forma que necesariamente sería la de la partición y la de la escisión. Es en este sentido en el que hay que hablar de la inmanencia de la norma, es decir, en relación con lo que ella produce y con el proceso en virtud del cual ella lo produce: lo que hace que una norma sea norma es su acción. (MACHEREY, 1990, p. 181).

Las normas producen regularidades órdenes, significaciones, sentidos, visibilidades novedosas. Producen campos de objetos y formas o posiciones subjetivas. Las normas cobrarían configuraciones y efectos particulares al interior de las prácticas educativas/escolares.

El supuesto de la coproducción, hibridación y no reductibilidad. O la tensión entre desarrollo y prácticas educativas

Como anticipamos se nos presenta una complejidad que podemos, al menos, intentar ordenar bajo la idea de cierta existencia de normatividades externas/sociales y de regularidades, al fin normativas, en el propio desarrollo ontogenético.

Apelaré a una noción de apariencia sencilla pero con cierta eficacia, nada despreciable, para el análisis. Se trata de la noción de “autonomía funcional relativa” formulada o utilizada por Angel Rivière (1987) en su afán por demarcar el terreno de lo que, en sentido amplio, podía denominarse psicología cognitiva. La idea central es que la autonomía funcional reclama niveles de discurso/legalidad propios pero no presupone autonomía ontológica ni genética.

En tal sentido, las formaciones subjetivas – incluso sub-subjetivas en la jerga de Riviere – pueden, entonces, comprenderse como sistemas relativamente autónomos en términos funcionales, regulativos y normativos, pero emergentes de prácticas sociales de subjetivación. En tanto sistemas abiertos las formas de regulación subjetivas son co-producidas por la hibridación múltiple del uso de medios semióticos y técnicos específicos, de prácticas a su vez específicas en su uso, de prácticas normativas/normalizadoras, presentes en las prácticas educativas en sentido amplio y en las prácticas de tipo escolar en forma especial.

Por tanto, tales sistemas “subjetivos” podemos afirmar que son “semiotizables”, normativos y normalizables, gobernables o educables al punto que su propia génesis y constitución parecen no explicarse sin la presencia de tales prácticas. Prácticas que operan como restricciones o canalizaciones productivas de formas de desarrollo (BAQUERO, 2018).

Por tanto, el sistema “formación subjetiva”, permitiría ser hibridado normativamente, produciendo, co-produciendo o siendo colonizado por uno o varios órdenes normativos heterogéneos. Por ejemplo, en términos cognitivos, el sistema normativo de las formas científicas de conceptualización hibrida formas de pensamiento no científicas, pero, recordemos, enfrenta y genera resistencias. Se trata de formas normativas explícitas que reclaman, a su vez, tomas de conciencia y explicitación de las formas

previas. Una serie de operaciones o trabajos psicológicos sobre los propios procesos de pensamiento. Sin embargo, no eliminan las formas cotidianas de conceptualización y su carácter implícito.

La no reductibilidad o equivalencia de procesos de desarrollo y procesos de aprendizaje, tal como es formulada en la tradición vigotskiana, ofrecería una vía – entre varias posibles – para comprender tanto la eficacia como los límites de las mismas prácticas de gobierno sobre las formaciones subjetivas. Indirectamente permite poner en disputa o bajo sospecha, la caracterización de época que intenta disciplinar las prácticas educativas/escolares tras la figura de una “cultura del aprendizaje” desdibujando el carácter productivo específico de ciertas prácticas educativas y de enseñanza. Problema, como advertimos, avivado por los vientos de la pandemia que ilusiona a ciertos políticos, cuando no corporaciones, con la posibilidad de borrar el espacio escolar y sustituirlo por prácticas virtuales riesgosamente desterritorializadas bajo la seductora y ambigua figura de la ubicuidad de los aprendizajes.

A manera de conclusión: la Zona de Desarrollo Próximo como ilustración

Como se propone, una vez más, la compleja y muchas veces simplificada categoría de Zona de Desarrollo Próximo, auxilie a ponderar la compleja imbricación de órdenes normativos/reguladores en juego en las relaciones entre prácticas educativas y desarrollo. La ZDP ilustra con claridad el carácter político – tanto en su sentido macro como micropolítico – de las prácticas educativas en sentido amplio y las de tipo escolar moderno en forma específica.

Recuperando parte de las elaboraciones más sutiles sobre la categoría de ZDP encontraremos afinidades de importancia con el tipo de análisis propuesto. La demarcación oportuna que efectúa Chaiklin (2003) entre ZDP “subjetiva” y “objetiva”, abriendo la categoría vigotskiana, permite advertir una tensión siempre presente, precisamente, entre órdenes reguladores heterogéneos. En su vinculación con la noción de “situación social de desarrollo”, Chaiklin se inclina por destacar el carácter normativo de la ZDP “objetiva”. Esta resultaría, a su vez, un compuesto tripartito que expresa la tensión de la edad, las funciones psicológicas en desarrollo o “madurando” y los requerimientos próximos de desarrollo que proponen o, mejor, imponen las situaciones en las que están implicados los sujetos (CHAIKLIN, 2003; BAQUERO, 2009).

Estas condiciones de producción de desarrollo subjetivo aparentemente “externas”, que se emparentan con las clásicas ideas de Zona de Acción Promovida de Valsiner (1987), en verdad, no pueden escindirse de lo que se entiende, al fin, por ZDP “subjetiva” o si se quiere, ZDP, a secas, dado que es el producto, resultante o simplemente la unidad tensa de ambos procesos, analíticamente expuestos como relativamente “externos” o internos, o si se quiere subjetivo/individuales vs sociales. Como bien muestra el desarrollo de estos mismos autores, tal demarcación es solo analítica. Los procesos que se sitúan o producen ZDP son, por definición, de naturaleza híbrida, son procesos de co-producción, sin

que puedan reducirse – pero menos aún escindirse – los procesos normativos reguladores a la instancia social/externa, ni a la instancia subjetiva interna.

Tomada en su complejidad, la categoría de ZDP formulada por Lev Vigotsky (1988, 2007) y de acuerdo los autores referidos, en verdad implica una variedad de efectos e ilustraciones del tratamiento de los *procesos normativo/reguladores* que se propone en este trabajo. En primer término, presupone un cambio en la *definición de unidades de análisis* en la explicación del desarrollo – y, recuérdese esto trae aparejado un complejo análisis de su relación con el aprendizaje y la enseñanza – que no se reducen a la figura del individuo. Como se vio, la promoción de ZDP implica actividades sociales mediadas técnica y semióticamente. Ya aquí, tenemos presentados órdenes o legalidades diferenciadas, como las de los procesos de desarrollo en su conjunto y la de los procesos de aprendizaje, no reductibles uno a otro, y sin embargo, no escindibles.

No debe olvidarse que, en el marco amplio de la perspectiva vigotskiana, la ZDP en tanto productora de formas de desarrollo cultural específicos, generará a partir de una legalidad de procesos biológicos otra legalidad cultural/técnica/semióticamente hibridada. Por tanto, refiere a la co-presencia y co-producción de procesos normativos/reguladores diversos. La educación será entendida como el dominio de las leyes del desarrollo natural mediante la producción – no sustitución – de nuevas formas de desarrollo. La ZDP admite que los sujetos interioricen prácticas semióticamente mediadas – que dominen, los dominen o con las cuales se dominen – pueden apropiarse o resistirse a tales prácticas y existirá siempre un plano no reductible a la exterioridad social o normativa, en el sentido de que poseerá autonomías funcionales relativas, formas idiosincráticas al fin de normatividad/regulación. Un ejemplo conocido se encuentra en la primacía última dada a los *sentidos singulares y situacionales* sobre los significados convencionales en la dinámica del pensamiento verbal (VIGOTSKY, 2007).

Por último, no es menor, según la reconstrucción de Valsiner y van der Veer (1993), que la ZDP trae consigo, en verdad, la *idea de incertidumbre y diversidad* en los procesos de desarrollo y la incómoda imposibilidad de predecir en detalle su curso (BAQUERO, 2016). Dada la naturaleza *incierto y diversa* del desarrollo – *diversidad tanto intersubjetiva como intrasubjetiva*, como reportan los trabajos sobre heterogeneidad de las formas de pensamiento verbal – las prácticas de escolarización modernas pueden ser comprendidas, en sentido amplio, como *prácticas de gobierno*, prácticas normativas y normalizadoras, que producen o intentan producir cursos específicos de desarrollo, órdenes reguladores particulares, como el de las formas científicas de conceptualización, según vimos.

En tal sentido, es claro, que nuestra cada vez más extensa grilla de anormalidades o supuestas patologías escolares, se dibujan, por tanto, al calor del efecto performativo de las normas, en la medida en que imponen una exigencia a una existencia, a una resistencia o tensión posible, al fin, entre órdenes reguladores diferentes. En cualquier caso, el desarrollo subjetivo en los Enfoques Socioculturales

mostraría, por tanto, un carácter contingente, histórico, político, una compleja tensión entre escenarios educativos/escolares y procesos de subjetivación.

Como hemos bocetado en otros sitios, (BAQUERO, 2018, en prensa) parece haber dos líneas de fuga solidarias con nuestros problemas. Por una parte, reiteramos, cierta singularidad no reductible de las formas de subjetividad entendidas como multiplicidad y, por otro, el carácter históricamente contingente del formato escolar moderno, es decir, la posibilidad de generación de prácticas educativas alternativas, como invita a pensar la “forma escuela” – la *scholé* – de Rancière (1998, 2007). Pero también, porque no, este enfoque porta cierta advertencia sobre que la colonización puede avanzar y la hibridación de las prácticas de gobierno neoliberales, el utilitarismo y la técnica pueden ponerlo todo en riesgo (BAQUERO, 2018). La clave en nuestro campo parece radicar en desplazar trabajosamente la mirada de la técnica al carácter inevitablemente político de nuestras prácticas.

REFERENCIAS

BAQUERO, Ricardo ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo en Claudia Balagué (comp) *Educadores en perspectiva transformadora*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, pp. 135-161, 2018. ISBN 978-987-1026-42-5.

BAQUERO, Ricardo. De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En Maurizia D' Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords.). *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*, San José: INIE-U, Costa Rica, 2016.

BAQUERO, Ricardo. Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Revista Polifonías*, año 1, n. 1, Universidad Nacional de Luján, pp. 9-21, 2012.

BAQUERO, Ricardo. ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. En *Actualidades Investigativas en Educación*, Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial, pp. 1-26, 2009.

BAQUERO, Ricardo (en prensa). Problemas o supuestos de la gobernabilidad en los enfoques psicoeducativos. *VII Coloquio Latinoamericano de Biopolítica: “Ontologías del presente”*, Universidad de Santiago, Chile, Septiembre/octubre 2019.

BENASAYAG, Miguel. *La singularidad de lo vivo*. Buenos Aires: Prometeo, 2019.

CANGUILHEM, George. *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1966.

CASTORINA, J. A. Y BAQUERO, R. *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Eds., 2004.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A. Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar. En E. J. Huairé, A. Elgier, G. Maldonado (Eds.) *Aportes de la psicología cognitiva latinoamericana a los procesos de aprendizaje*. Lima: Editorial: Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, pp. 197-210, 2016. ISBN: 978-612-4148-02-6

- CHAIKLIN, Seth. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Theory of Learning and School Instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 39-64, 2003.
- DASTON, Lorraine. Intelligences: Angelic, Animal, Human. In Lorraine Daston and Gregg Mitman (eds). *Thinking with animals: new perspectives on anthropomorphism*. NY: Columbia University Press, 2005.
- DUSSEL, Inés. *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. Conferencia WEB, ISEP, Córdoba, 23 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&feature=youtu.be>
- ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, pp. 133-156, 2001.
- ENGESTRÖM, Yrjö. The Zone of Proximal Development as the basic category of Educational Psychology. En *The Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition*, v. 8, n. 1, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Los anormales*. Buenos Aires: FCE, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1990.
- ILLICH, Ivan. *In the vineyard of the text: A commentary to Hugh's Didascalicon* (Pbk ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993.
- INGOLD, Tim. *La vida de las líneas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2018.
- LONGO, Giuseppe. Information, Science and Democracy, for an Ethics of Scientific Knowledge. In A. Fabris (ed.). *Trust, Studies in Applied Philosophy, Epistemology and Rational Ethics* 54. NY: Springer, 2020.
- LONGO, Giuseppe. Elogio de la línea. Hacia nuevas fronteras de lo humano. Postfacio a Miguel Benasayag, *La singularidad de lo vivo*, op. cit., 2019.
- MACHEREY, Pierre. Sobre una historia natural de las normas. En *VVAA Michel Foucault: Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- MARIN, L.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Page, text and screen in the university: Revisiting the Illich hypothesis. *Educational Philosophy and Theory*, 2017. DOI: 10.1080/00131857.2017.1323624
- MATUSOV, Eugene. Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours', *Culture & Psychology*, v. 14, n. 1, pp. 5-35, 2008.
- MORSS, John. *Growing Critical: alternatives to developmental psychology*. London: Routledge, 1998.
- PIAGET, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI, 1975.
- RANCIÈRE, Jaques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- RANCIÈRE, Jaques. École, production et égalité. En *L'école de la démocratie*. Paris. Edilig, 1998
- RIVIÈRE, Angel. *El sujeto de la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza, 1987.
- SADIN, Éric. *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

- SIMONDON, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: La Cebra/Cactus, 2009.
- STETSENKO, Anna. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.
- VALSINER, Jaan. Culture & Psychology: 25 Constructive years". *Culture & Psychology*, v. 25, n. 4, pp. 429–469, 2019.
- VALSINER, Jaan. *Culture and the Development of Children's Action. A cultural-historical theory of developmental psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 1987.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking; K. A. Renninger (Eds.). *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 35-62, 1993.
- VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo, 1988.
- YUING, Tuillang. De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Praxis y Saber*, v. 4, n. 7, pp. 105-118, Enero-Junio 2013a. ISSN 2216-0159
- YUING, Tuillang. Norma, normalidad y normalización: alcances, torsiones y tensiones a partir de Canguilhem y adheridas a Foucault. *Revista Paralaje*, n. 10/ *Ensayo Revista de Filosofía* (ISSN 0718-6770), año 6, Segundo Semestre, 2013b.

Recebido em: 08 de junho de 2020.
Aprovado em: 20 de junho de 2020.