

“El culto por los aprendizajes encubre un desprecio por los procesos escolares”



En setiembre de 2019, poco antes de la renovación de las autoridades nacionales, el licenciado en Psicopedagogía Ricardo Baquero visitó el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC, en el marco del Programa de Formación en Gestión Directiva, coordinado por la Secretaría de Cultura y Educa-

ción del gremio, en articulación con FLACSO Argentina. Esa visita fue la oportunidad para invitarlo a reflexionar sobre la construcción de aprendizajes, las tensiones que atraviesan actualmente el trabajo docente y el papel de las motivaciones y las emociones en la enseñanza.

¿Qué centralidad tiene la construcción de aprendizajes en la actualidad respecto de otras épocas?

Estamos en una situación paradójica, porque pareciera haber efectivamente una enorme preocupación por el aprendizaje, que está en sintonía con una cuestión de época que todos los autores indican que tiene que ver con el neoliberalismo, que no es solo local: lo que podríamos llamar el ascenso de una “cultura del aprendizaje”. Cuestión que en sí misma parece inofensiva y atendible, pero que en verdad ha ido en detrimento de lo que sería una cultura de la enseñanza vinculada al aprendizaje.

Lo que nos está sucediendo es que efectivamente hay una preocupación sobre todo por los logros de los aprendizajes, con relativa abstracción de los procesos. Ese culto por el aprendizaje, en verdad, encubre cierto desprecio por los procesos, sobre todo de tipo escolar. Y no nos olvidemos que, en general, las evaluaciones por competencias en su sentido más duro y crudo de la pedagogía por estándares original -luego, por supuesto, han tenido muchas versiones y matices-, provienen del mundo empresarial y del mercado: las pruebas PISA, por caso, son de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), no de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Entonces, hay solo una atención a ciertos logros, según indicadores que no necesariamente tienen que ver con objetivos pedagógicos bien declarados, y con la lógica que podría tener o debe tener -y por suerte en muchos casos tiene- el propio espacio escolar.

¿Cómo se entrama allí la cuestión de los aprendizajes? Sobre todo, considerando el plano más cotidiano de la escuela, donde las y los docentes intentan enseñar y trabajan por garantizar el derecho a la educación, y por otro lado se dan procesos que

van midiendo o evaluando esa tarea con otras tensiones.

En la cotidianeidad escolar estamos, en cierto punto, en una suerte de emboscada externa e interna. La emboscada externa es esa extorsión por logros, con relativa amenaza -a su vez- de evaluaciones punitivas, con intentos en tal sentido. Es cierto que tensiona también la responsabilidad que tenemos como educadores de rendir cuentas acerca de los procesos de nuestros alumnos, cuestión que puede hacerse no necesariamente bajo esa vía. Pero, por otro lado, hay una paradoja que tensiona y nos está generando un enorme malestar, y es el intento de poner en acción el derecho a la educación, de incluir al fin, en todos los sentidos y en todo el espectro de esa palabra, pero bajo formatos que, en muchos casos, sabemos que son expulsivos. Entonces, tenemos un juego de contradicciones realmente muy complejas, cuya solución se ha delegado en instituciones y docentes, cuando ameritan estrategias más complejas, apoyos y formas de pensar más elaboradas, concertadas en lo educativo y de carácter intersectorial. Y lo que debería advertirse es que, si uno no lo problematiza, el formato escolar habitual inercialmente es expulsivo, porque tenemos cada vez más una población empobrecida, con necesidad de salir a trabajar, o con jóvenes que se han vuelto padres -en el nivel medio, me refiero-, y no tenemos una oferta escolar acorde a esas circunstancias. Con lo cual, si nosotros naturalizamos esa oferta, es ahí donde los alumnos se nos vuelven supuestamente “no educables”.

Hay muchas y muchos docentes que se esfuerzan sobremanera recreando sus prácticas en diversos aspectos y pese a ello, quedan con la sensación de que hay estudiantes a quienes les cuesta muchísimo aprender. Pero luego, cuando muchas veces se in-



daga entre quienes parecen ser supuestamente “no educables” –usando una expresión que recién utilizaste- ellas y ellos tienen ciertos aprendizajes en relación al hacer, en su vida cotidiana y en diversos roles que ocupan en su familia o en su comunidad. ¿Cómo es posible desarmar esa creencia de que hay algunas y algunos destinados a ser educados, mientras otras y otros están destinados a “no aprender”?

Esa es otra fuente de enorme malestar: el hecho de que estamos enseñando, en general, desconfiando de la capacidad de aprendizaje de nuestros alumnos y también de nuestra capacidad para enseñar. En verdad tenemos una larga historia en toda la tradición constructivista, pero también de la educación popular, de un intento por retomar, recuperar y reivindicar las experiencias extraescolares de aprendizaje de nuestros alumnos. Los espacios escolares en muchos casos se han burocratizado, nos cuesta generar un espacio común con los alumnos, pero me atrevo a decir que no nos ocurre solo con los pibes de sectores populares, sino con los pibes de todos los sectores. Hay algo que está pasando por el sentido mismo de las prácticas escolares.

¿Qué es lo que nos genera tanta desconfianza sobre la posibilidad de aprender de los alumnos? Allí hay una trampa del sentido común que, en cierto modo, se parece a las clásicas profecías autocumplidas, pero que es un poquito más sofisticada, y es el hecho de que parto de una presunción y una sospecha, porque lo constato empíricamente, de que los pibes que vienen de barriadas populares, o de sectores rurales, o inmigrantes, habitualmente fracasan. Es un dato que tengo de partida. Y, por tanto, creo que no hago más que constatar esa hipótesis cuando sucede y, por ende -no estoy hablando solo de los docentes individuales, sino de las instituciones y muchas veces de las propias políticas-, no se hace más que mitigar o compensar lo

que entendemos como algo inevitable, y que solo se va a solucionar por la vía de políticas sociales y no de políticas educativas.

Atrás de eso hay una falacia importante, que en el campo de la Psicología educacional nos hemos encargado de reforzar a través de la Psicometría y de varias prácticas que evalúan en forma descontextualizada a los sujetos. ¿Qué quiero decir? Si yo presumo, por ejemplo, que alguien es deficitario o no es inteligente y que, por tanto, no aprenderá, y luego constato que no aprende, atribuyo inmediatamente el no aprender a su condición de pobreza, o a su supuesto bajo nivel intelectual. Y entonces, se da un juego de retroalimentación que es falaz.

Es evidente que uno podría concebir espacios escolares más amigables y en donde, justamente, el objetivo fuera partir de la construcción de lo que, en términos de Jan Masschelein, sería un interés común. Y, por tanto, lo que es aquí circular o paradójico es suponer que, al ingresar los estudiantes -y esta barbaridad la hemos cometido incluso en nuestras expectativas sobre el nivel primario-, ya deberían estar por sí en condiciones para aprender, motivados para hacerlo, y no ser nosotros, o el espacio escolar, o las políticas, las generadoras de tales condiciones. Es decir, se trata de construir un espacio público común. La analogía sería que un hospital rechazara enfermos porque considere que están demasiado enfermos; es algo que no tiene sentido, porque está construido, se supone, para atender a la población tal cual llega. Lo que digo resuena en el sentido común, como si entonces debiéramos hacer una pedagogía especial para pobres, así como hay hospitales de urgencias, pero no es el caso. Justamente porque el enorme riesgo que tenemos -y está atado a la pedagogía por logros y por estándares-, es que terminemos concibiendo educabilidades diferenciadas. Como si dijéramos: “Bueno, ya





que insisten, concedemos que todos son educables, pero no del mismo modo, no en igual medida. Y lo que ustedes reivindican como saberes de los alumnos, seguramente sean saberes prácticos y locales, que no se compadecen con el saber docto que la escuela propone". O sea, la trampa allí está en que la sola reivindicación de los saberes que los alumnos traen no nos es suficiente, sino que se trata de cómo volver cercanos, significativos e interesantes los objetos que la escuela siempre tuvo: generar una narrativa que nos identifique, una política de convivencia, una reflexión sobre el cotidiano, pero que lo exceda y que nos permita, de cierto modo, abrir horizontes.

Vuelvo a las pruebas estandarizadas: hay algo allí que asienta la construcción de los aprendizajes en relación a competencias y habilidades. Si bien a estos términos no los tratamos como sinónimos, nos gustaría una reflexión tuya con respecto a qué procesos obturan estos conceptos y cuáles habilitan, para tenerlos en cuenta a la hora de analizar la relación existente entre enseñar y aprender.

Lo único que puedo observar como medianamente positivo en la elaboración de pedagogías por competencias es visibilizar los logros de los procesos educativos, una cuestión que es responsabilidad pública y del Estado. El problema más duro y profundo de las pedagogías estandarizadas es lo contextual. Es el hecho de que tienen una finalidad punitiva, clasificatoria y jerarquizadora. Entonces, no se trata tanto de tener un diagnóstico acerca de cómo está el estado de lo público a efectos de ponerlo en valor, sino que tenemos el temor de que –como ha sucedido sobre todo cuando no se usan metodologías de valor agregado– estemos en verdad siendo más bien hostiles con lo público.

Pero, el punto más central desde el campo de la Psicología educacional es que, por más que uno sume, suma y suma competencias a evaluar, no logra capturar el papel formativo de la escuela. Es decir, no podemos volver competencia al pensamiento crítico, no podemos volver competencia la solidaridad entre los niños, ni el reconocimiento y la sensibilidad que podemos lograr con respecto a los pueblos indígenas, originarios o preexistentes, por poner ejemplos de cuestiones que nos proponemos que sensibilicen, logren objeto común entre los niños, que deben ser parte de la política pública y que no los vamos a encontrar en pruebas estandarizadas.

¿Qué encuentra uno en la literatura sobre esto? Que se nos ha perdido el sujeto, el alumno. Estamos procurando, de algún modo, un sujeto modular, al que capacitamos en áreas, como si fueran módulos a componer y, por tanto, perdiendo el sentido más global que tiene la formación. Ese es uno de los efectos más devastadores y, por otra parte, un efecto performativo, inevitable, que tienen las prácticas evaluativas: basta recorrer las escuelas para saber que se preparan para las pruebas PISA; es decir, que la OCDE es quien termina regulando nuestras prácticas de enseñanza y curriculares, lo cual es triste.

¿Qué lugar ocupan las motivaciones y las emociones en la enseñanza y los aprendizajes?

Estar motivado podría ser pensado –como lo hemos propuesto algunas veces y se concibe desde algunos enfoques teóricos– como conocer, identificarse o resistirse a los motivos que tengan las prácticas culturales, y aun las escolares. Es decir que la motivación dejaría de ser una mera disposición explicable en el nivel individual, y pasaría a ser más bien una cuestión al menos social, cultural, de la que participa el sujeto.

Por supuesto, no es irrelevante lo que singularmente el sujeto sienta, su afinidad y predisposición, pero a partir de esa especie de construcción común. Pero tampoco podemos transparentar con claridad los motivos de lo escolar e incluso aquellos de cada disciplina y, a veces, de cada clase. Y en eso quedamos prisioneros, sin querer, del utilitarismo. O sea, quedamos prisioneros de que si lo que enseñamos no es útil, entonces ha perdido valor y -en ese sentido- pierde valor la filosofía, el arte, la política.

Quisiera alertar sobre el hecho de que hay un ascenso, casi grotesco pero muy incisivo, sobre la atención a las emociones, pero que tiene dos caras. Por un lado, aparece bajo la idea de una inteligencia emocional, es decir que se valoran las emociones en tanto una capacidad casi instrumental como para ser de utilidad, ser competente en tal sentido. Y segundo, hay una invitación a "gestionar" a nivel individual nuestras emociones y eso es un horror; se trata, en sí misma, de una idea que desde la filosofía política y la teoría social sabemos que es, precisamente, un mecanismo de dominación. Parece como una pretensión de: "Bueno, autocálmese usted", "Piense positivamente", "Sí, todo el contexto es adverso, pero depende en buena medida de usted que piense positivamente y así va a salir". No hay lugar para la angustia, para deprimirse, no hay posibilidad de constatación de muchas cosas que son horribles. Es decir, hay lugar para las emociones, sí, pero para las positivas. Cuidado, porque esa es una manera de promover formas de gobierno muy sutiles y, además, una forma de responsabilización enorme con respecto a los docentes o alumnos, porque no han sido capaces de ser lo suficientemente emprendedores como para resolver cuestiones estructurales en el nivel personal.

¿Cuál es tu opinión en relación a la idea de "fracaso escolar"?

Para los autores más sutiles hasta es sospechosa la propia categoría, no solo de "fracaso" sino de "fracaso escolar", puesto que no tiene demasiada consistencia teórica, porque estamos llamando *fracaso* desde la permanencia o no en la sala de 5 años, a las bajas tasas de egreso en la universidad, cosas que no pueden ser nunca el mismo fenómeno y, por tanto, no podrían atribuírseles las mismas causas. Pero si se lo confunde es porque, en buena medida, hay una tendencia a cargar en cada individuo -por una cosa o por otra- la responsabilidad de su propio fracaso. Entonces, por un lado, está ese riesgo y por otro, en la necesidad de diferenciar claramente entre experiencias de fracaso -que existen-, eludir el riesgo tentador de la autoexplicación simplificada de que se fracasa porque no se

tiene la capacidad o la motivación, todas cuestiones que los sujetos debieran tener de partida y que, además, son atributos individuales. Por eso insistía en que estar motivado es conciliarse e identificarse con motivos que deben proponerse de un modo serio, atractivo, desafiante, interesante, de modo de generar un interés común, una cosa común.

Varias experiencias que hemos hecho en el conurbano bonaerense indican que, cuando en la escuela media a chicos de barriadas muy populares les dábamos cabida para que propusieran temas para investigar y trabajar, ellos elegían cosas que no nos atrevíamos nosotros a elegir, nunca aparecían temas triviales: embarazo adolescente, consumo de drogas, cómo usan las familias los planes sociales, etcétera. O sea, se cumple la profecía de Jacques Rancière de que colocamos a los alumnos en un lugar de atontamiento. Y, probablemente, como docentes también nos sentimos un poco atontados, mucho más cuando nos jaquean y ponen bajo duda si somos competentes.

¿Cómo es posible sortear las dificultades que se presentan en los procesos de escolarización en el contexto social y político actual?

Tenemos dos vías. Una es pelear los niveles de la política pública, desde ya. No descuidarse y estar advertidos de cómo se va destruyendo lo público, pues creo que no hay mucha conciencia de eso. No logramos capturar la intensidad y densidad que eso está teniendo. La otra vía transcurre en un nivel micropolítico y no debería ser una opción una u otra, ya que la segunda es riesgosa, porque si no, responsabilizaría al propio colectivo docente meramente. Pero no nos queda otra alternativa, por lo pronto, que poner en valor y recuperar las múltiples experiencias, muy ricas, de docentes, de grupos de ellos, de colectivos de docentes, de escuelas, de gremios, que han impulsado -por suerte- instancias para poder pensar, en las cuales por un momento hay que tratar de suspender la urgencia. Hay que poder recuperar ese banco de experiencias valiosas e intercambiarlas.

En tal sentido, una política de persecución a las maneras en que estamos formados nos pone en una situación de inhibición y un primer movimiento, que es más colectivo que individual, es al menos juntarnos a pensar, pues es también un modo de actuar. A los docentes nos han convencido de que la teoría y la práctica eran dos cosas diferentes; entonces, no supimos mucho valernos de la teoría ni recuperar del todo las buenas prácticas que tenemos. Por allí pasa en este momento una cuestión clave, que es recuperar esas experiencias. ●