

Doulián, Natalia

**CORRELATOS FIGURATIVOS ENTRE MAQUINARIA ESCOLAR Y
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. DEL INDIVIDUO A LOS PLIEGUES DEL
“SER-AHÍ”**

Doulián, Natalia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

natalia.doulian@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista
Académica Hologramática.

Recibido: 11-09-2023

Aceptado: 02-10-2023

RESUMEN

El artículo recorre correlatos posibles entre el proyecto escolar moderno y el fracaso escolar masivo desde la óptica de la psicología educativa.

Para ello, se inicia el recorrido analítico problematizando el locus de enunciación de la psicología educativa desde dos lugares: la imposibilidad de pensar el estado del arte de las disciplinas por fuera del estado de situación y la mirada performativa de las disciplinas. Posteriormente, por un lado, se caracteriza el proyecto escolar moderno en sus determinantes duros y, por otro, se plantea el sostenimiento del proyecto escolar moderno desde determinadas perspectivas de la psicología educativa. Se enuncia, a este respecto, la explicación del fracaso escolar masivo que ha realizado la psicología

135

Doulián, Natalia

educacional focalizando la unidad de análisis en el individuo desde dos grandes dimensiones explicativas: las cualidades biológicas del alumno; y las consecuencias derivadas del origen social del alumno, enunciadas como una suerte de discontinuidad entre la cultura de origen del alumno y la cultura escolar.

Para cerrar, se presentan los giros constructivistas (incluyendo sus limitaciones) y los situacionales en la psicología educacional para desandar las lógicas causales ancladas en el sujeto para explicar el desarrollo planteando la necesidad de adoptar nuevas unidades de análisis que contemplen aspectos contextuales, históricos y culturales para la comprensión del desarrollo y el aprendizaje en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: maquinaria escolar - psicología educacional – fracaso - escolar masivo

ABSTRACT

The article covers possible correlations between the modern school project and massive school failure from the perspective of educational psychology.

For this, the analytical journey begins by problematizing the locus of enunciation of educational psychology from two places: the impossibility of thinking the state of art of the disciplines outside the state of situation and the performative look of the disciplines. Later, on the one hand, the modern school project is characterized in its hard determinants and, on the other, the support of the modern school project is proposed from certain perspectives of educational psychology. The explanation of the massive school failure that educational psychology has made is stated by focusing the unit of analysis in the individual from two main explanatory dimensions: the biological qualities of the student; and the consequences derived from the social origin of the student, expressed as a sort of discontinuity between the culture of origin of the student and the school culture.

To close, the constructivist turns (including their limitations) and the situational ones in the educational psychology are presented to review the causal logics anchored in the

Doulián, Natalia

subject to explain the development, posing the need to adopt new units of analysis that contemplate contextual, historical and cultural aspects for the understanding of development and learning in the school space.

KEY WORDS: school machinery - educational psychology - massive school failure.

PALABRAS INTRODUCTORIAS

Los debates sobre las funciones que se le asignan a la educación escolar en el marco del proyecto moderno en América Latina ameritan una discusión de perspectivas, no de interpretaciones. Mientras que pensar las distintas interpretaciones supone la existencia de un presupuesto compartido de conocimiento y reglas de juego, pensar en distintas perspectivas significa admitir que los principios de conocimiento y las reglas de juego “tienen una posición geohistórica que funciona dentro de la estructura de poder del mundo colonial moderno” (Mignolo, 2007, p. 39).

Dicha tensión de perspectivas sobre las funciones que se le asignan a la educación escolar requiere incorporar no solo enfoques sociológicos sino, también, enfoques anclados en las perspectivas actuales en psicología educativa.

A este respecto, este escrito pretende recorrer y abordar las relaciones entre el proyecto escolar moderno y la posición subjetiva del alumno/infante mencionando correlatos espurios sobre el fracaso escolar masivo.

LA PANACEA DE LOS RELATOS O CÓMO LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL SE TRANSFORMA EN LA CAJA DE PANDORA DE LA EDUCACIÓN MODERNA

Cualquier discusión académica que se jacte de tal plantea desde sus inicios la desnaturalización de los supuestos de partida, es decir, del locus de enunciación.

Doulián, Natalia

La raigambre de las explicaciones psicológicas sobre las funciones de la educación escolar y la construcción misma de la subjetividad del alumno/infante (y su éxito o fracaso) requiere centrar la atención en dos cuestiones: la imposibilidad de pensar el estado del arte de las disciplinas por fuera del estado de situación (cuadro de época), y la mirada performativa de las disciplinas, en este caso, de la psicología educacional. Menciona Ricardo Baquero (2023):

Esto no por una relación lineal donde “la época” demanda a las ciencias sociales respuestas o explicaciones, sino debido a una relación más compleja, al menos bidireccional, donde nuestras indagaciones hacen parte también del cuadro de situación, es decir, de las preocupaciones y supuestos que ordenan la vida social general (p. 1).

La imposibilidad de separar el estado del arte del estado de situación, torna necesario encuadrar la discusión sobre la función de la educación escolar en el contexto de las pasiones tristes (Benasayag, 1998): la caída de los relatos de la modernidad, la ruptura del historicismo teleológico (Benasayag y Schmindt, 2010) y con ella, entre otras cosas, del relato del individuo transhistórico y transituacional trae aparejada la pregunta por el sentido y la deconstrucción permanente de todo principio, de todo lazo y de toda prohibición.

En este sentido, el abono performativo (etiquetante y simplificador) que aportan las disciplinas sobre la constitución de la infancia y la artificialidad de los aprendizajes en el dispositivo escolar (mirada adaptativa biologicista, el desarrollo como proceso natural, entre otros) construyeron un caldo de cultivo propicio para la naturalización de las funciones atribuidas a la educación escolar.

Sin embargo...

El pasaje de la “idea” de individuo a la noción de persona; y de “pensar” en términos transhistóricos en situacionales deja un ordenador de sentido sustancial para pensar la problemática del fracaso escolar masivo: “... persona, palabra que utilizamos para

Doulián, Natalia

designar el pliegue caracterizado por una unidad contradictoria y que determina el ser-ahí de cada uno de nosotros en el mundo” (Benasayag, 1998, p. 5).

LA MAQUINARIA ESCOLAR...ESA FIGURA (Y MODELO) DE INFANCIA

Baquero y Terigi (1996) manifiestan que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar, de carácter artificial, que producen efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo. Estos efectos descontextualizadores, dirán los autores, están relacionados con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, la organización espacio-temporal, la monocromía, entre otros.

Delia Lerner (2012) indica que la monocromía del sistema escolar se ha vuelto un fin en sí misma que se mantiene para ser mantenida. En este sentido, la monocronía, es decir, la secuencia única de aprendizaje para todos aquellos que integran una clase escolar y su mantenimiento en el tiempo, no tiene como objetivo que todos aprendan lo mismo sino con la necesidad de mover poblaciones (Diker y Terigi, 2023).

Mencionado lo anterior cabe señalar que, la justificación de la maquinaria escolar, su velo de neutralidad ante un modo determinado de desarrollo humano, requiere de un discurso científicista que lo ordene y articule. En sentido, Baquero (2001) advierte:

... aunque parezca algo paradójal, no siempre un desarrollo teórico atento a la naturaleza inherentemente social del desarrollo humano advierte el carácter político de los procesos educativos entendidos como procesos de gobierno del desarrollo, en sentido foucoultiliano. Es decir, una concepción no naturalizada del desarrollo ontogenético puede sin embargo aparecer acompañada de una suerte de naturalización de la propia historia o los contextos de enseñanza como el escolar (p. 16).

Doulián, Natalia

Advertir el carácter político de los procesos educativos requiere incluir un elemento más en el cuadro de situación de la maquinaria escolar: el lugar de la norma.

Yuing (2013) explora el carácter, también performativo, de la norma escolar. En su texto “De normas y palabras. Para pensar la escuela en clave performativa” retoma una definición de Canguilhem (citado en Yuing, 2013) en la que indica que una norma gana su sentido primario en el ejercicio de normar: “significa imponer una exigencia a una existencia” (p. 108). De esta manera, el autor manifiesta que la norma es calificadora y performativa ya que comunica una legalidad e inaugura un orden en torno al cual se dispone una realidad que, a priori, no poseía adjetivos ni significantes.

LAS ASOCIACIONES ILÍCITAS... O COMO LOS CORRELATOS PASAN A SER RELACIONES CAUSALES. AMOR CLANDESTINO O MATRIMONIO CASTO ENTRE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y MAQUINARIA ESCOLAR

La psicología educacional y la maquinaria escolar han tenido un matrimonio estable a lo largo del tiempo. Ellas han construido mutuamente tanto un relato de infancia como uno de sujeto/alumno en los cuales la unidad de análisis para explicar el desarrollo y los aprendizajes fue el propio individuo (idea eje de la modernidad). Se produjo, de esta manera, la naturalización del desarrollo, del espacio escolar y de la intervención psicoeducativa.

Con esta Unidad de Análisis enfocada en el propio individuo, la educabilidad fue entendida como las posibilidades que portan los individuos de construir procesos de aprendizaje ajustados a las prerrogativas determinadas por el formato escolar moderno (Baquero, 2001). El denominador común que organiza esta definición recae en el sostenimiento de un déficit depositado en el sujeto, exaltando su condición de carencia respecto de aquellas condiciones que lo constituyen como educable en el seno de la institución escolar. Esta concepción configura una matriz normativa sobre el desarrollo deseable y una grilla clasificatoria donde toda diferencia será leída como desarrollo deficitario o un desvío inquietante (Baquero, 2009).

Doulián, Natalia

Ahora bien, dicha Unidad de Análisis posee dos grandes dimensiones explicativas:

- las cualidades biológicas del alumno,
- las consecuencias derivadas del origen social del alumno, enunciadas como una suerte de discontinuidad entre la cultura de origen del alumno y la cultura escolar (Baquero, 2009).

El viraje de la primera dimensión explicativa a la segunda, encuentra en el reconocimiento del fracaso escolar como objeto plausible de ocupación y preocupación política y disciplinar un campo fértil.

El Fracaso Escolar Masivo implica reconocer a una población que “adolece” de criterios clínicos legitimadores de su segregación del circuito de escolarización común. Así, el Fracaso Escolar Masivo adquiere su estatus, cuando su potencial destinatario se presenta eximido de revestir algún atributo patológico. Este reconocimiento demanda líneas de abordaje del problema alternativas a las que se sostienen desde sus concepciones clásicas, fundadas en argumentos de base biológica que acostumbraban a delimitar esta población por fuera de los parámetros de normalidad esperados por la maquinaria escuela (Lus, 1995).

EL ALEPH... O LA INSPIRACIÓN PERMANENTE EN EL GIRO DE PERSPECTIVAS

Hasta aquí, las explicaciones psicológicas aplicadas a la educación escolar poseen dos “ismos” inquietantes (el reduccionismo y el aplicacionismo) que encuentran, por ejemplo, en las relaciones entre pobreza y fracaso escolar o cultura de origen y cultura escolar más que correlatos, relaciones causales.

Aún en reconocidos avances de la disciplina, por ejemplo, en el constructivismo clásico (que rompe con la idea del sujeto epistemológico clásico), existen límites para explicar la especificidad de la construcción de conocimientos en el escenario escolar: la formulación de propuestas educativas sin examinar el aprendizaje de los estudiantes en la situación peculiar caracterizada por las interrelaciones entre sus conocimientos previos, el saber a

Doulián, Natalia

enseñar y el docente; la aplicación directa de las tesis psicológicas al análisis de las prácticas escolares (por ejemplo, las hipótesis piagetianas) (Castorina y Baquero, 2016); la interpretación del cambio como una acomodación de las ideas previas de los estudiantes ante el desafío de un conocimiento nuevo más avanzado (teoría del cambio conceptual); la promoción de estrategias de enseñanza para lograr que los estudiantes reformulen sus conocimientos previos sin considerar las situaciones en las que se insertan los estudiantes en función las condiciones didácticas en las que se insertan (contexto).

Ya sea por la madurez disciplinar o por la posición ético-política de quien investiga en psicología educación y/o por el cuadro de época, las explicaciones respecto del desarrollo, de la construcción de la subjetividad del infante/alumno y de la maquinaria escolar, han realizado un giro situacional. Es decir, la unidad de análisis migra del sujeto a la situación.

Así como en el giro “constructivista” destacamos el énfasis necesario en atrapar la especificidad de los procesos subjetivos de desarrollo y la especificidad, a su vez, de los objetos de conocimiento a abordar y la interacción entre ambos como unidad de análisis, en el giro situacional encontramos una preocupación persistente por atrapar la especificidad de los modos de desarrollo subjetivo o posiciones subjetivas en interacción con la especificidad de los escenarios culturales, en nuestro caso educativos/escolares y los mediadores semióticos puestos en juego (Baquero, 2012, p. 16)

El giro situacional para explicar el desarrollo centra su atención en el sistema de interacciones en los que el sujeto (en nuestro caso el infante/alumno) participa. Baquero (2012) manifiesta que es ilusorio pensar en el desempeño autónomo del alumno porque, en realidad, el alumno nunca está solo, siempre está en interacción con otros sujetos, herramientas, signos, etc. Por ello, es necesario correr el foco de atención a la interacción considerando los siguiente: No es posible reducir el desarrollo a un atributo del alumno, porque la categoría de análisis es las características que posee el sistema de interacción en el que se inserta el sujeto. Por ese motivo, el autor indica que no se puede pronosticar

Doulián, Natalia

el desarrollo del sujeto más que hipotetizando acerca de cuáles son los escenarios de interacción futuro en los que estará el sujeto.

Lo mencionado anteriormente desanda las lógicas causales ancladas en el sujeto para explicar el desarrollo. El manto de neutralidad atribuida a la maquinaria escolar y sus determinantes duros (que las teorías reproductivas se agotaron de denunciar) encuentra el quiebre en un primer momento en el giro situacional y, en un segundo momento, en los enfoques socioculturales que plantean la necesidad de adoptar nuevas unidades de análisis que contemplen aspectos contextuales, históricos y culturales para la comprensión del desarrollo y el aprendizaje (Cimolai y Toscano, 2008).

De este modo, la educabilidad remite a la incompletud fundamental y originaria que en contextos sociales se presenta como potencialidad. Así hablar de educabilidad implica encontrar la “naturaleza” inacabada, incompleta de la persona: palabra que utilizamos para designar el pliegue caracterizado por una “unidad contradictoria y que determina el ser-ahí de cada uno de nosotros en el mundo” (Benasayag, 1998, p. 5). En este sentido la educación posee un lugar privilegiado, ya que se encuentra situada en el lugar de constituir lo específicamente humano (Cimolai y Toscano, 2008).

BIBLIOGGRAFÍA

- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", Apuntes Pedagógicos No 2. Buenos Aires: DGCyE. www.abc.gob.ar
- Baquero, Ricardo (2001) La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 9, pp. 71-85. Rosario: Centro de Estudios de Pedagogía Crítica.
- Baquero, Ricardo (2009) “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. Vol. 9, Número Especial, pp. 1-26, 2009. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <https://revistas.u.cr.ac.cr/index.php/aie/presentacion>

Doulián, Natalia

Baquero, R. (2012) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en *Revista Polifonías* Buenos Aires: UNLuján.

Baquero, R (2023) *Notas sobre la clase 1*. Buenos Aires: UNQ

Benasayag, M. (1998). *El mito del individuo*. Buenos Aires: Topía.

Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Cap. 1 “La crisis dentro de la crisis”. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2016) “Contribuciones de la psicología constructivista a la comprensión del aprendizaje escolar” en E. J. Huairé, A. Elgier, G. Maldonado (Eds.). Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Cimolai, S. Y Toscano, A (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas en Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Lerner, D. (2012). Conferencia sobre la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12: la creación de la Unidad Pedagógica (video) <https://www.youtube.com/watch?v=X1xOMyRxSsM>

Lus, M. A. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. En *De la integración escolar a la escuela integradora*, pp. 172. Buenos Aires: Paidós.

Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Yuing, Tuillang (2013) “De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa”, *Praxis y Saber*, Vol. 4, N° 7, enero-junio 2013. pp. 105-118. Boyacá: UPTC (Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia)