



REPENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR EN LA TRAMA: Contextos y Sujetos que interpelan los aprendizajes escolares

Comp.
Cristina Vairo
Natalia Gonzalez

Repensar la Psicopedagogía escolar en la Trama

*Contextos y Sujetos que interpelan
los aprendizajes escolares*

Repensar la psicopedagogía escolar en la trama : contextos y sujetos que
interpelan los aprendizajes escolares / Cristina Vairo ... [et al.] ; Compilación de
María Cristina Vairo ; Natalia González. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional
de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1811-9
1. Psicopedagogía. 2. Escuelas. I. Vairo, Cristina II. Vairo, María Cristina, comp.
III. González, Natalia, comp.
CDD 371.001

● ●
Área de
Publicaciones

Imagen de portada: Anni Roenkae.

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



El aprendizaje aumentado y la enseñanza disminuida

Lic. Ricardo Baquero¹

Resumen. En el presente trabajo nos proponemos presentar una discusión planteada en la producción pedagógica que guarda estrecha relación con el trabajo psicoeducativo y sus sentidos posibles. Se analizará lo que se ha denominado *era del aprendizaje*, por la que estaríamos transitando, atendiendo en particular a: 1) el uso y deslizamiento de sentidos de categorías del campo educativo y psicoeducativo, 2) la centralidad que tomarían los logros de aprendizaje y la propia categoría de aprendizaje y entornos de aprendizaje, en detrimento de las prácticas de enseñanza; 3) la advertencia acerca de las formas de subjetividad en juego y, por último, 4) la naturalización operada de futuros distópicos a los que el aprendiz permanente debería adaptarse. Cierra el trabajo una breve reflexión sobre el lugar de la reflexión y prácticas psicoeducativas.

Palabras claves: Aprendizaje – aprendizaje escolar- entornos de aprendizaje

Introducción

Un recorrido por los documentos de organismos internacionales diversos y la literatura académica arroja una preocupación creciente y persistente por el aprendizaje. Una inquietud, sin duda comprensible, cuando las prácticas de evaluación de diverso tipo indican por lo general bajos o relativamente pobres indicadores de logro. Los acuerdos comienzan a no encontrarse en la búsqueda de las razones del no aprender. En este plano, la “preocupación por el aprendizaje”, produjo desde hace unos años en pedagogos de referencia, una preocupación por esta preocupación. No es un juego de

1 rjbaquero@gmail.com Universidad Nacional de Quilmes/ Universidad Nacional de Buenos Aires

palabras. En el discurso educativo dominante en organismos internacionales y buena parte de las políticas en escalas nacionales, habría habido efectivamente una creciente atención por los logros del aprendizaje y cómo hacer sus condiciones más eficaces y eficientes. Pero, sin embargo, paradójicamente existiría cierto descenso, cuando no desprecio, por las condiciones y prácticas de enseñanza y, por extensión, del propio espacio escolar y sus sentidos. De allí que desde, al menos, veinte años atrás ha sido motivo de reflexión de numerosos pedagogos como Biesta (2019, 2022); Martínez Boom (2016), Meirieu (2022) o Simons y Masschelein (2008a, 2013).

Su vigencia como problema parece incrementarse y es acelerada, en buena medida, por los efectos de la pandemia y el ascenso de la propia cultura digital. Al punto que el propio Biesta (2019) reclama la necesidad de recuperar una pregunta aparentemente trivial, pero que tiene un sentido sutil haciéndola resonar en cada contexto. Biesta, provocativamente, se pregunta si, además, o en lugar de asediar a la escuela, maestros, profesores y pedagogos -con el imperativo de qué escuela necesitamos para la sociedad de hoy- no debiéramos legitimar la pregunta de *qué tipo de sociedad requiere o necesita la escuela de hoy* (Biesta, 2019).

La pregunta contiene, por supuesto, la necesidad de luchar por las crueles condiciones de vida de los sectores más castigados, confundida a veces -ya lo sabemos- con el mínimo de equidad necesaria supuesta para generar *condiciones de educabilidad* o supuestos *sujetos educables*.

Pero la pregunta excede esa cuestión y concluye, en el razonamiento de Biesta, como en el de otros autores (a la manera de *la scholé*, en Ranciere), en que requerimos de una sociedad más justa, claro, y democrática. Tal sociedad democrática, entre sus notas clave, debe poseer la de garantizar el derecho de no signar o en cierta forma anular o restringir de antemano el futuro de nuestros niños y niñas o jóvenes y adultos. De generar *modos de vida y existencia* singulares, sensibles y colectivos en lugar de *modos de funcionamiento* oportunos y eficaces en gestionar aprendizajes y emociones competentes para competir y sobrevivir (Benasayag, 2021, Biesta, 2022).

Uno de los tantos desafíos que enfrentamos trata, por tanto, de resignificar los consensos tácitos, algo vacíos, pero de consecuen-

cias o efectos peligrosos acerca, precisamente, de qué significa generar oportunidades de aprendizaje para un futuro incierto y si se quiere, los deslizamientos de sentido de los que fue objeto la propia idea de *aprendizaje permanente* o, incluso, de *aprender a aprender*. En lo que sigue, nos proponemos apenas una breve reflexión sobre algunos de estos temas.

Deslizamientos: en torno a los entornos

En nuestro medio, lo afirmado puede prestarse a cierta confusión, ya que la noción de “aprendizaje” ha estado implícita o explícitamente atada a la de “construcción de conocimientos” y en clave psicoeducativa, a los procesos de desarrollo y, en un sentido amplio, a los procesos de constitución subjetiva. Vale aclarar, por tanto, que las críticas a la era o lenguaje del aprendizaje no apuntan desde ya a desmerecer tales procesos, sino que advierten que el amplio abanico de enfoques y teorías, como la piagetiana, vigotskiana o cognitiva, con las que estamos familiarizados, aparecen reducidas en su uso a su posible potencial utilitario para generar aprendizajes o “entornos de aprendizaje” más eficientes.

Es decir, queda la impresión de que aparecerían desdibujados y necesitados de tematización, precisamente los *procesos de construcción de conocimiento* en el propio contexto escolar y los procesos de *desarrollo en tanto constitución subjetiva*, tejidos en combinatoria con las prácticas de enseñanza y su dimensión formativa particular. Expresado de otra manera, la categoría de aprendizaje, en el uso señalado del discurso dominante, opaca su relación con el desarrollo y la enseñanza, y coloca el foco en el aprendiz individual y la creación de “entornos de aprendizaje”, repetimos, centrados en la eficiencia de logros. Este discurso se valdría de “préstamos” de categorías que poseen otro sentido en las teorías y concepciones de base y son deslizados ahora hacia una suerte de culto al *autoaprendizaje* y el diseño de *entornos o ambientes de aprendizaje*.

En tal sentido, Biesta señala un punto interesante con respecto a las confusiones a que dan lugar tales “préstamos” en “... el “cambio rápido” (mi término) entre un discurso educativo progresista que pone en el centro la preocupación por el estudiante y un discurso

neoliberal, que parece hacer lo mismo, pero que, en lugar de poner al estudiante en el centro y así entender que lo que está pasando es una dinámica educativa, convierte al estudiante en un cliente cuyos 'deseos' (más que necesidades) merecen ser satisfechos, sin plantearse preguntas difíciles" (Biesta, 2022, p. 6).

En verdad, la construcción de un ideal de alumno con "capacidades de autoaprendizaje" porta, de hecho, un deslizamiento del sentido que podría atribuirse de deseable autonomía o aún emancipación. Lejos de esto, los bocetos que se nos ofrecen marcan la producción de formas de subjetividad muy diferentes a las que podría connotar positivamente la expresión de "autoaprendizaje".

En tal dirección, Simons y Masschelein, (Simons y Masschelein, 2008, 2013), vinculan la cultura del aprendizaje con la producción de una nueva tecnología de gobierno. Describen lo que denominan la aparición de un "dispositivo de aprendizaje" que guarda notas comunes, en muchos puntos con los planteos descriptos. Tal dispositivo se caracterizaría por:

a) *Una capitalización del aprendizaje*: "lo que está en juego, así, es la capitalización del aprendizaje. En otras palabras, lo que emerge es un campo de experiencia en el cual el aprendizaje aparece como una fuerza para producir valor agregado" (p. 95).

b) *Ser responsable por el aprendizaje* (el propio alumno): "(...) en vista de la sociedad cambiante y la necesidad de ser capaz de hacer frente a los cambios, la importancia de la autorregulación hacia el propio aprendizaje es enfatizada. Es esto lo que podría considerarse como *responsabilización por el propio aprendizaje*" (p. 95).

c) *Aprendizaje como objeto de (auto)gestión y (auto) especialización*: "Los aprendices deben ser *mánager* de su propio aprendizaje, (...) monitoreando los procesos y evaluando los resultados." (p. 96). De tal manera, lo que estaría en juego es la "emergencia de un tipo de *actitud empresarial* hacia el aprendizaje, es decir, el aprendizaje aparece como un *proceso de construcción que puede y debe ser gestionado, en primer lugar, por los propios aprendices*" (p. 96).

Esta concepción de gestión de los propios aprendizajes se daría la mano con ciertas concepciones acríicas acerca de la necesidad de estructurar entornos o ambientes de aprendizaje. El propio Biesta (2022) repasa las razones por las que una práctica de tipo escolar

o de enseñanza no puede ni es deseable que fuera equiparada a la noción de entorno de aprendizaje. Las razones de esta afirmación deben ser leídas en el contexto señalado de ascenso de la categoría aprendizaje, a su enorme laxitud, y cómo su interés, repetimos, ha ido en desmedro de la preocupación o recuperación del sentido específico de las prácticas de enseñanza en situaciones educativas y, en nuestro campo, de las de desarrollo (Baquero, 2019; Simons y Masschelein, 2008b).

Biesta (2022) plantea tres razones, a su juicio, interconectadas por las que no debiera equipararse el espacio formativo de tipo escolar con un “entorno de aprendizaje”. En primer lugar, porque los entornos de aprendizaje no señalan ninguna nota distintiva o específica sobre sus características y los aprendizajes mismos que podrían producir. La verdad sabida de que prácticamente cada entorno vital -laboral, artístico, familiar, etc.- produce aprendizajes indica la laxitud del propio término aprendizaje y nos remite a cuál sería el sentido diferencial, en todo caso de un entorno de “tipo escolar” y el tipo de aprendizaje y las condiciones bajo las que se produce.

En segundo lugar, se sigue de ello en el argumento del autor que, por tanto, nada señala en la noción de entornos de aprendizaje ni en la instalada “entornos innovadores de aprendizaje” (ILE por sus siglas en inglés) ni el enunciado de pistas acerca de cómo hacer una “mejor escuela” ni, en tercer lugar, la necesidad, al fin, de una práctica de tipo escolar, en la medida de que en su propia definición no se demarcaría ni el tipo de aprendizajes a perseguir, ni el hecho de que estos serán producto de una relación educativa particular, de una relación con otro, de una práctica social específica con valores específicos que exceden los de un buen rendimiento o buen funcionar. No sin ironía señala que la noción de entorno de aprendizaje valdría para cualquier práctica de entrenamiento en cualquier contexto, incluso para cometer delitos con eficiencia. Y tal vez el delito consista, agregamos, en colaborar involuntaria o voluntariamente con la creación de futuros distópicos.

La producción de futuros distópicos o ¿de qué trataría enfrentar los desafíos del nuevo milenio?

Tal vez sea algo temeraria la supuesta ingenuidad y el supuesto tácito consenso al discutir “las competencias cognitivas necesarias” *para el nuevo milenio* en el contexto evidente de la amenaza de las pandemias, de posibles guerras nucleares, de la destrucción del planeta y la humanidad, de la brutal brecha entre ricos y pobres, de la pérdida de sentido de la propia experiencia vital delegando las supuestas soluciones en la tecno-ciencia y el mercado. No podemos ignorar el conocido problema acerca de cómo ha cambiado nuestra percepción y vivencia del futuro (Abeles, 2008; Augé, 2015; Benasayag, 2021; Sadin, 2022).

Solo algunas notas:

- El futuro de un progreso emancipatorio, el futuro promesa de la modernidad, giró bruscamente a la vivencia de un futuro amenazante.

- La constatación del carácter incierto de la historia social, vital y personal, fue tomada como celebración o como amenaza.

- Pasamos, bruscamente, de la búsqueda de un futuro colectivo emancipatorio a la necesidad de un emprendedurismo individual o asociado solo utilitariamente para la supervivencia.

- La complejidad e incertidumbre que técnicamente invitan al desafío de no ser reductivos en los análisis ni apostar a la confianza ciega en la “naturaleza” del progreso teleológico técnico/científico, se traduce en un fatalismo o inexorabilidad de un *eterno presente* impredecible o predecible y producido, por acción u omisión como distópico.

O bien, como analizan con sutileza Decuyper y Simons (2020), la vieja idea moderna de tiempo lineal y progreso se trocó en una lógica de innovación permanente y gestión del presente para la producción de un futuro. Pero, entiéndase bien, no se trataría de un futuro deseable sino de la toma de riesgos necesarios para afrontar un futuro posible e incierto potencialmente contenido en el presente y su posibilidad de gestión.

El análisis crítico de la prefiguración de estos presentes-futuros posee, al menos, dos fuentes cercanas a nuestro campo y raíces en la

crítica filosófica, política, antropológica de más larga duración. Una fuente es claramente la de la *psicología crítica*, siempre atenta a los efectos de poder de las prácticas psicológicas en general y psicoeducativas en particular y también, como intentamos ensayar, a la naturaleza siempre epocal/histórica de sus saberes y a la necesidad de vigilar la psicología dominante por sus supuestos impensados. Dentro de estos, como hemos ya trabajado, sus efectos sobre la lectura o performance de supuestos déficits, patologías, desvíos, siempre individuales, que llevan a una lectura superficial o reductiva de las razones del no aprender. En tal sentido, Erica Burman, nos ofrece un análisis no concesivo acerca de cómo nuestras prácticas con relación a las necesidades educativas especiales o la discapacidad están atravesadas por esta distopía (Burman, 2020).

En nuestro terreno conviene recordar que el desarrollo, en tanto constitución subjetiva, es un proceso creador de novedad, tanto en cuanto a los niveles singulares de autonomía funcional relativa, como en cuanto a mundos posibles por concebir. No puede ser reducido a procesos acumulativos de aprendizaje individual. Esto debería ser un llamado a ampliar el foco de nuestra mirada y objeto posible de intervención a la luz de la complejidad de nuestras teorías del desarrollo más sutiles (Valsiner 2014; Baquero, 2019).

La segunda fuente, por simplificar, la constituirían parte de las *pedagogías críticas* o con algo de mayor precisión, como hemos presentado, los *pedagogos que confrontan críticamente con el ascenso de una cultura del aprendizaje* de corte neoliberal y al supuesto consenso tácito o acrítico en torno a los entornos de aprendizaje y las necesidades educativas para enfrentar el nuevo milenio (¡ya no siglo!).

Un futuro distópico se centra en predefinir las oportunidades de aprendizaje y desarrollo, a priori, según los atributos de los individuos en juego, según su supuesta naturaleza, o, luego su capacidad de gestión de talentos y oportunidades. El segundo futuro distópico es la consideración de que todos los alumnos son excepcionales, únicos, y debiéramos simplemente ofrecerles entornos con oportunidades y recursos de aprendizaje para que se autogestionen y perfilen su propia trayectoria. Este futuro es un futuro de eterno presente cambiante, a enfrentar de acuerdo a las propias competencias o capacidades de gestión (Simons y Masschelein, 2008b).

El segundo ilusiona con cierto parecido de familia a la educación personalizada y el logro de una autonomía o emancipación. Como sabemos, en verdad refiere solo a empoderarse, a los fines de mayor probabilidad de supervivencia individual/privada quedando a un lado tanto los ideales emancipatorios como los más modestos ligados a la convivencia, la historia y la comunidad o el bien común o, simplemente, un “mundo común” (Sadin, 2022).

El exagerado culto al aprendizaje y al aprendizaje permanente estaría centrado en el ideal de “funcionar” adecuadamente, pero opacando la existencia, la historia, las afinidades electivas, la singularidad, aunque de un modo encubierto.

Si la única opción es la de ser un emprendedor adecuado librado a la libertad de su criteriosa elección de oportunidades, esta cínica idea en verdad se revela como la de una subjetividad abandonada o una subjetividad *oportunist*a, centrada en no desaprovechar las múltiples posibilidades de aprender, para de este modo performarse competitivamente a futuro (Simons y Masschelein, 2008; Decuyper y Simons, 2020).

Los dos futuros distópicos poseen el lugar común de dejar librado el destino del individuo a sus capacidades, que pueden resultar predeciblemente limitadas o que deberán monitorearse permanentemente en la medida en que aprenda indefinidamente a funcionar de modo adecuado en un eterno presente. ¿Será nuestra tarea solo la de evaluar tal capacidad individual de adaptación? Construir miradas y prácticas alternativas es una urgencia de época.

Referencias Bibliográficas

- Abélès, M. (2008). *Política de la supervivencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Augé, M. (2015). ¿Qué pasó con la confianza en el futuro? Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baquero, R. (2019) “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, M. (2021) *¿Funcionamos o existimos? Una respuesta a la colonización algorítmica*. Bs As: Prometeo

Biesta, G. (2019) What Kind of Society Does the School Need? Re-defining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy and Education* <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>

Biesta, G. (2022) The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices, *Studies in Continuing Education*, DOI: 10.1080/0158037X.2022.2046556

Burman, E. (2020) “Decolonising Childhood, Reconceptualising Distress: A Critical Psychological Approach to (Deconstructing) Child Well-Being” in Marilyn Flerer, Fernando González Rey and Peter E. Jones Editors *Vygotsky's Thought in Cultural-Historical and Critical Psychology*. Singapur: Springer.

Decuypere, M. y Simons, M. (2020) Pasts and futures that keep the possible alive: Reflections on time, space, education and governing. *Educational Philosophy and Theory* · January 2020. DOI: 10.1080/00131857.2019.1708327

Martínez Boom, A. (2016) “Formación y experiencia en la universidad” *Revista Colombiana de Educación*, N.º 70. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia

Meirieu, P. (2022) *Pedagogía: el deber de resistir (10 años después)*. Nueva edición revisada y aumentada, B. As. UNIPE.

Sadin, E. (2022) *La era del individuo tirano. El fin del mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra

- Simons, M. y Masschelein, J. (2008a) "The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus". *Educational Theory* V. 58 N° 4
- Simons, M. y Masschelein, J. (2008b) "From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 3-4, 2008
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013) 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2013, pp. 93-102
- Valsiner, J. (2014) Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its Making en Kenneth R. Cabell y Jaan Valsiner (Eds) *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*, NY: Springer.