

## Los marcos epistémicos de dos modelos explicativos sobre las dificultades en el aprendizaje escolar: La filosofía de la escisión y el modelo sistémico

*Espec. Susana Beatriz Gareca\**

### Resumen

Este trabajo se propone iniciar un camino de de-construcción, a partir de una actividad metateórica, de los marcos epistémicos que vertebran a la **filosofía de la escisión**, un modelo explicativo que tuvo fuerte impronta en las investigaciones psicológicas y en las prácticas educativas. La idea es identificar y evaluar sus fundamentos, que tanto tuvieron que ver a la hora de explicar el fracaso escolar masivo y ahondar la desigualdad educativa, que sin lugar a dudas, es desigualdad social.

Por otro lado, y con el mismo interés (la crítica epistemológica) y a manera de contrapartida del modelo anterior se intentará también, identificar y evaluar los fundamentos del marco epistémico del **modelo sistémico** como una propuesta diferente, que contribuya a eliminar el reduccionismo propio de la filosofía de la escisión y posibilite una mirada compleja, amplia, relacional, multidisciplinar sobre las dificultades en el aprendizaje, que incluya las condiciones sociales e históricas constitutivas de los fenómenos psicológicos.

**Palabras clave:** dificultades en el aprendizaje, desigualdad social, naturalización de los fenómenos psíquicos, filosofía de la escisión, modelo sistémico.

### Epistemological Frameworks of Two Explanatory Models on Difficulties in School Learning: Philosophy Excision and Systemic Model

#### Abstract

This paper intends to begin a process of de-construction, from a metatheoretical activity, of epistemic frameworks that underlie the philosophy of excision, an explanatory model that had great importance in psychological research and educational practice. The idea is to identify and evaluate its fundamentals, involved in explaining the massive school failure and educational inequality, which undoubtedly, means social inequality.

On the other hand, and with the same interest (epistemological criticism), and as counterpart of the previous model, we will also seek to identify and evaluate the fundamentals

---

\* Prof. Asociada Universidad Nacional de Salta

1 Castorina: "El análisis metateórico en la investigación psicológico-educativa". Ponencia presentada en Congreso de La Pampa. 2009.

of the systemic model epistemic frame as a different proposal, which contributes to eliminate the reductionism characteristic of the excision philosophy and enables a complex, large, relational, multidisciplinary look about learning difficulties, including social and historical conditions constitutive of psychological phenomena.

**Keywords:** learning difficulties, social inequality, naturalization of psychological phenomena, philosophy of excision, systemic model

## **Introducción**

Parafraseando a Bourdieu: no hay crítica epistemológica sin crítica social (Bourdieu en Castorina)<sup>2</sup>. La epistemología nos permite generar una práctica argumentativa y racional de las teorías, promover un dialogo con otras ciencias, evitando el aislamiento entre ellas y por ende, el pensamiento reduccionista.

Castorina señala que *“Un marco epistémico está conformado por creencias filosóficas marcadas –indirectamente– por la cultura y las relaciones de poder. Dicho marco es una estrategia intelectual que pasó a formar parte del sentido común de la modernidad. De este modo, llego a ser una condición social o un contexto natural que posibilitó la aparición del pensamiento psicológico”*<sup>3</sup>.

Cuando abordamos la investigación psicológica tenemos que reconocer los niveles de análisis para dejar en claro en cuál nos ubicamos. En este sentido podemos distinguir tres niveles de análisis: 1º) *Nivel empírico*: en él se trabaja con los datos construidos en base al análisis de los fenómenos. 2º) *Nivel teórico*: constituidos por afirmaciones que van más allá de los datos, para formular explicaciones teóricas de los fenómenos empíricos y 3º) *Nivel epistemológico*: es el análisis conceptual o metateórico. Este último nivel de análisis es una reflexión teórica, asociada con el nivel empírico. Sabemos que la investigación empírica sin teoría, es ciega, que la teoría sin la empiria es vacía y ambas, sin reflexión es insuficiente, pobre y carente de envergadura intelectual.

Como bien señala Castorina *“El análisis conceptual elucida la inteligibilidad de las teorías, su conexión con ciertos presupuestos filosóficos, ontológicos y epistemológicos y discute la consistencia de sus afirmación, tanto dentro de su propio corpus teórico como en relación a programas de investigación en otros campos de conocimientos”*<sup>4</sup>.

## **La explicación de las dificultades de aprendizaje desde la filosofía de la escisión**

A partir del siglo XX los principios epistémicos de la filosofía de la escisión se hicieron sentir en la investigación psicológica y en la práctica educativa. En aquellas épocas, distintas disciplinas psicológicas, tales como la psicología del desarrollo, evolutiva, del aprendizaje, cognitiva, psicología experimental, de la motivación, entre otras, se ocuparon de buscar las “causas” que producen cambio en los sujetos en aspectos vinculados al

---

<sup>2</sup> Castorina: *La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas*.

<sup>3</sup> Castorina J.A. (2007): *Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación* en Aisenson, Castorina y otros: *Aprendizaje. Sujetos y escenarios*. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires. Noveduc.

<sup>4</sup> Castorina J.A (200): *El análisis metateórico en la investigación psicológico.educativa*. Congreso de La Pampa. Mimeo.

desarrollo cognitivo, aprendizaje, origen de la inteligencia, entre otros, abordados como variables independientes, sistemáticas, controladas “objetivamente” y relacionadas directamente con el “efecto”. A esta perspectiva se la denomina “psicologismo”: reduce los fenómenos observados a un solo factor: el psicológico, dejando de lado toda consideración a los aspectos sociales como otra dimensión formante de los fenómenos psíquicos.

La relación causa-efecto fue considerada la única válida en la investigación psicológica. Este enfoque, propio del positivismo lógico, era compatible con la “teoría de la explicación” de dicho enfoque, para dar cuenta de las características de los fenómenos psicológicos. La tesis era que había que pensar el mundo de manera “disociada”, descompuesta en partes, dicotómicas, sin relación entre ellas. Una idea surgida en el siglo XIX, instalada en el siglo XX y persistente aún en el siglo XXI.

Estas ideas se sustentan en principios filosóficos propiciados por Descartes: él divide el mundo en dos: alma y cuerpo (o mundo físico). Ambos mundos eran incomunicables, separados. En el campo epistemológico también se genera este modo de pensar disociado, modalidad que permeó las investigaciones de distintos campos disciplinares. Esta disociación toma la forma de “dualidad”: mente-cuerpo, innato-adquirido, naturaleza-cultura, individuo-sociedad, experiencia-teoría, entre otros pares dualistas.

Estas dualidades respondían al mismo modo de pensar: el *reduccionismo*, que consiste en eliminar uno de los dos términos, a la hora de construir fundamentos de una teoría. Así el “naturalismo” elimina la dimensión “cultural” (psicologismo), el culturalismo elimina la dimensión psicológica (sociologismo).

El *dualismo* y el *reduccionismo* son dos caras de una misma moneda: *la filosofía de la escisión*. Este posicionamiento es propio de los programas de investigación de la “*filosofía de la escisión*”, responsable de la creencia en que sólo hay un modelo válido de explicación: la causalidad por variables independientes.

Esta perspectiva filosófica, plantea –ontológicamente– una concepción del mundo dualista que separa/desvincula, de manera artificial y reduccionista, sus componentes sustantivos. La filosofía de la escisión absolutiza los términos que se excluyen o llegan a valorar uno de ellos en menoscabo del otro.

Como sostiene Najmanovich “*La filosofía de la escisión –característica del pensamiento occidental– se basa en una lógica de la pureza, la definición absoluta y la exclusión (El Ser Es). Desde esa mirada, la diversidad, la vaguedad, la heterogeneidad son inconcebibles (El no ser no es). La diferencia remite siempre a la identidad, como desviación o degradación del “verdadero ser”. Esta versión monista del mundo, admite también una proliferación dualista (materia/razón, cuerpo/mente, sujeto/objeto) a condición de mantener las fronteras infranqueables, los compartimentos estancos. Cada uno de los polos de las dicotomías se define en y por sí mismo, no se contamina con su contraparte, estamos frente a un dualismo excluyente. La interacción transformadora, la hibridación, la interpenetración, el vínculo instituyente y constituyente no tienen cabida ni en los modelos de pensamiento monistas, ni en los dualistas*”<sup>5</sup>.

En el campo psicoeducativo, la “educabilidad” del sujeto era concebida como la “capacidad” para aprender. Es decir, reducida solo a una cuestión propia del sujeto, de orden

---

<sup>5</sup> Najmanovich D.: Pensar “*La Subjetividad*”, Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Universidad de Zulia, Venezuela, Año 6 N° 14, Septiembre 2001.

biológica, heredada. Una concepción surgida de un escenario psicosociológico de fines de los ochenta, con fuerte preeminencia de teorías médico-positivistas que trataban de justificar el fracaso escolar masivo articulando enérgicas relaciones entre el “deficiente” desempeño escolar, “fracaso” escolar y las “competencias intelectuales” de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el análisis sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje, quedó impedido de ser concebido como un proceso interactivo del sujeto y el mundo. Solo era posible considerar de manera escindida sus condiciones “internas” y sus condiciones “externas”, como si éstas fueran mutuamente excluyentes y configuradas en compartimentos estancos.

La búsqueda de “causas” eficientes para explicar los trastornos de aprendizaje, se convirtió en el objetivo de la mayoría de las investigaciones psicológicas. Esta explicación causal de los fenómenos psicológicos promovía una descomposición empirista de los mismos, ya que una causa es una unidad que lleva de modo necesario y suficiente a otra unidad.

La década de los sesenta fue fructífera para la extrapolación de los conocimientos psicológicos a la práctica educativa, lo que luego se denominó la *posición aplicacionista*.

Se transfería al campo pedagógico los marcos conceptuales de la Psicología del desarrollo, experimental, psicogenética, cognitiva, del psicoanálisis, entre otras. Esta transferencia de una teoría de un campo a otro, se realizaba a manera de “ilustraciones” de la teoría originaria. La escuela se transformaba en un campo de ilustración de las teorías psicológicas.

Esta extrapolación, originada en el furor de las didácticas generales, producía hasta una suerte de desnaturalización de las teorías psicológicas en el campo educativo. Tal es el caso del uso escolar de los test de inteligencia, de las pruebas operatorias de Piaget para promover el desarrollo intelectual del niño, como si éste fuera un objetivo de la educación escolar. Estos instrumentos se transformaban en “diagnosticadores de los destinos de los estudiantes”. Se utilizaba una teoría epistemológica del conocimiento para promover el desarrollo intelectual del sujeto escolar.

En aquella época la ciencia psicológica “gobernaba” la práctica educativa. A partir de igualar el desarrollo psicológico con el crecimiento, de modo tal “*que los años y los meses dictaban las capacidades y los logros* (Burman en Castorina, 2007:20), dicho criterio se aplicó directamente a las prácticas pedagógicas. De este modo nació el criterio de gradualidad de la enseñanza y del aprendizaje escolar. A partir de esta premisa se suponía que se podía aprender de modo “natural” en un espacio “naturalmente” dispuesto para esos fines.

Si no se aprendía según los ritmos y modos determinados por la Psicología evolutiva y del aprendizaje, había que “sospechar” de su naturaleza. La Psicología en el campo de la educación promovía la “normativización de la infancia”: intervenía para “fabricar” niños. No había niños desde el punto de vista social. Los resultados de este aplicacionismo quedaban consolidados en los legajos escolares, a modo de mudos testimonios de la “normalidad” o “anormalidad” de los estudiantes.

Es evidente que este aplicacionismo funcionaba en las prácticas educativas como una *estrategia de poder*. Como sostiene Castorina “*tales discursos y técnicas (de la Psicología) son saberes estratégicos que están bien adecuados a las prácticas pedagógicas, ya que al estar intrincados con las prácticas sociales forman parte de un dispositivo de normativización de la infancia. Bajo la influencia de la obra de M. Foucault, diversos autores (Walderkine, 1985, Baquero y Terigi, 1996) han mostrado que, durante su historia la Psicología Educativa ha proporcionado una legitimación científica para cier-*

*tas estrategias derivadas de las prácticas en los sistemas de educación y salud*" (Castorina, 2007: 19-20).

Las teorías psicológicas nutrían la concepción de "déficit intelectual", como "causa" de las dificultades en el aprendizaje escolar. La corroboración de los déficits, manifestados en la escuela, era lograda a través de instrumentos de diagnóstico tales como test, cuestionarios, análisis factoriales que se ocupaban de evidenciar las "diferencias" entre los niños. Sus resultados permitían clasificar la población estudiantil según parámetros de normalidad –anormalidad de aptitudes, capacidades, entre otros aspectos biológicos/naturales que traía consigo el sujeto que aprende. Los resultados obtenidos a través de estas pruebas aludían a sujetos disléxicos, disortográficos, discalculicos, con lesión cerebral mínima, entre otras deficiencias.

De este modo las "dificultades" de aprendizaje y el fracaso escolar era consecuencia de la in-capacidad intelectual del estudiante, que imponían un "techo" al desarrollo cognitivo de los mismos y que por lo tanto, era prácticamente inmodificable. Estas tesis, surgidas de los discursos "psi" y su aplicación al campo educativo, lograron "naturalizar" las dificultades en el aprendizaje. Esta naturalización se hacía carne en la labor diaria de los docentes, pese que sin lugar a dudas, ellos no eran los responsables de esta situación.

¿En qué consiste el proceso de *naturalización*? Dicho proceso considera a los fenómenos psíquicos como producto exclusivo de procesos naturales. De este modo se naturalizó la inteligencia, el desarrollo psicológico, las dificultades en el aprendizaje: todo dependía de aspectos naturales/biológicos. De este modo se reificaba a los mismos, dejando fuera de toda consideración el papel formativo del contexto cultural, de los procesos y las prácticas sociales en su propia constitución.

Como bien señala Castorina<sup>6</sup> "*el modo "neutral" con que los psicólogos han creído estudiar el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos ha sido puesto en cuestión por los pedagogos críticos. Principalmente, por lo que han ocultado sobre las relaciones entre las teorías psicológicas y las prácticas educativas*".

La psicología colaboraba generosamente para legitimar que los "anormales" queden afuera, que es lo mismo decir, para que los pobres queden excluidos. El análisis era casi lineal y como bien dice Ayuste el problema se reducía a una cuestión de "listos" y "tontos" (Ayuste, 1994: 95). La práctica educativa aparecía entonces como un terreno aséptico, universal, homogéneo, igual para todos. Todo atisbo de diferencias entraba en el plano de la anormalidad.

El estigma de "tonto" recae mayoritariamente en los pobres. No es ésta una casualidad. La escuela estuvo prevista desde sus inicios para grupos sociales de clases medias y altas (Ayuste, 1994) y por ello privilegia sus culturas, procesos y ritmos de conocimientos, a los que los grupos socioeconómicos desventajados les cuesta adaptarse, con la misma eficacia que los grupos aventajados.

La escuela "normativizaba la normalidad" del sujeto del aprendizaje. Pese a que en los discursos de las políticas educativas de nuestro país, del propio curriculum prescripto, de las prácticas pedagógicas áulicas, de los propios docentes, se admite, sin dudar, la complejidad y multiplicidad de dimensiones que atraviesan los procesos de aprendizaje y

---

<sup>6</sup> Castorina: Ob. Cit.

enseñanza, en la práctica se sigue pensando en el estudiante “normal”, aquel que progresa a un ritmo “idéntico a los demás”, con progresos sistemáticos y graduales acordes a su edad cronológica.

A la explicación de los fracasos escolares debido al “*déficit intelectual*”, se le sumaba luego la noción de “*déficit cultural*”. En los años ochenta, a partir de un reduccionismo sociológico, surgía la teoría de la *deprivación sociocultural*, que trasladaba a la familia la “culpa” por el bajo rendimiento escolar de sus hijos.

Era la familia ahora la responsable de no generar en sus hijos expectativas y motivaciones favorables hacia la escuela. “*Los hijos de familias humildes no tendrían los medios necesarios para triunfar en la escuela, ya sea porque han heredado de sus padres una capacidad insuficiente, o bien, porque, a causa del ambiente “poco estimulante” en el que viven, no realizarán en su hogar los aprendizajes básicos y las experiencias indispensables para lograr una buena inserción en el medio escolar*” (C.R.E.S.A.S., 1994, 18)<sup>7</sup>

Pareciera entonces que era “misión de la familia crear buenos alumnos”. Ella debía promover en sus hijos la capacidad para aprender en la escuela. Si no lo hacían, serían estas familias -provenientes de “medio socioculturales desfavorecidos”- las “culpables de no saber educar “bien” a sus hijos. Su suerte estaba echada de antemano.

Beck sostiene que estos procesos de individuación presuponen al “*individuo como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales y convicciones* (Beck en Ziegler, 2004:56). Esto son los pilares de la **ideología meritocrática**.

Según la misma en toda estructura social, cada cual ocupa la posición que le corresponde de acuerdo con lo que merece, por lo que puede acreditar que ha estudiado y aprendido (Farley, en Guerrero Serón, 1990).

Desde esta perspectiva, las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la calificación, donde la educación es el medio principal de adquirir dichas calificaciones. Para todo individuo la posibilidad de acceder a la educación formal depende sólo de sus capacidades, preferencias y constricción al estudio/trabajo.

Supuestamente la educación promueve la movilidad social y garantiza la igualdad de oportunidades. Las diferencias surgirían en función de la capacidad y el esfuerzo, es decir, del mérito de cada uno. De tal modo, las desigualdades se volverían justas, en tanto son los propios individuos los responsables ya que participan en una competencia única, “objetiva y neutra”<sup>8</sup>

Coincidiendo con Dubet y Martuchelli<sup>9</sup> “*cualquier escuela está sostenida por una “función” de distribución. Establece jerarquías, clasificaciones., orienta y distribuye los valores escolares....En resumen, la escuela juzga a sus alumnos según sus performances. Estos juicios escolares deben referirse a los alumnos y no a las personas. La meritocracia es más “pura” en la medida en que las personas son consideradas como iguales y que todos los alumnos son juzgados según los mismos criterios y de la misma manera.*” (Dubet y Martuchelli, 2000: 246).

---

<sup>7</sup> C.R.E.S.A.S.: *El fracaso escolar no es una fatalidad*. 1986. Kapelusz. Buenos Aires.

<sup>8</sup> Dubet F. (2003): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Punto Crítico.

<sup>9</sup> Dubet y Martuchelli (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Editorial Losada

Como se dijo en otro trabajo, son los docentes y los mismos estudiantes quienes - a través de sus hábitos- piensan y actúan conforme a su sentido práctico: éste “les pone en evidencia” que “buen desempeño” escolar es sinónimo de, entre otros aspectos, de “voluntad”, “esfuerzo” y “dedicación”.

Son muy pocos los que cuestionan la validez de esta premisa. Docentes y estudiantes van renovando en el tiempo estas concepciones en virtud de su experiencia vital: “ellos son los propios responsables de su destino escolar”. Se “ve” en la escuela que “si se van es porque quieren” o “por razones externas a la misma y sobre las cuales la institución poco o nada puede hacer”. El retraso, el abandono escolar, la autoexclusión son “voluntarios”: “los estudiantes se van solos”. El contexto socio histórico, político, ideológico, las relaciones sociales, las prácticas culturales, quedan cosificadas, fuera de toda consideración

Burman<sup>10</sup> señala que “*El compromiso con una perspectiva optimista y meritocrática de la educación como auto-realización y como la clave para la movilidad social, hace invisible el rol de la escuela en la perpetuación de la desigualdad (...). Así pues, la única explicación disponible del fracaso escolar o de su insuficiente desarrollo se da en términos de un déficit individual o cultural*” (Burman, 1994:222). Como bien dice esta autora, el éxito escolar se atribuye a la adecuación de la pedagogía, pero el fracaso escolar, desde el “*déficit sociocultural*” se atribuye a la formación en el hogar.

Nada se dice respecto de las habilidades y las cualidades propias de los estudiantes, ni respecto a que las diferencias intelectuales y de desempeño académico, están ligadas necesariamente a desigualdades de diferente índole: económicas, materiales, culturales, simbólicas del tejido societal y tampoco se habla de la escuela como institución que perpetúa estas desigualdades, pese a la retórica de los principios democráticos que sustentan a través del principio de “*igualdad de oportunidades*”.

Estas eran las explicaciones propias del sociologismo, perspectiva que reduce la determinación de los comportamientos a sus aspectos sociales únicamente. Ni psicologismo, ni sociologismo, para explicar la complejidad del aprendizaje. El mismo va mucho más allá.

## **La explicación de las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva sistémica**

Es claro advertir en el desarrollo de los tópicos precedentes que la concepción del aprendizaje estuvo signada a lo largo del tiempo por miradas sesgadas, reduccionistas sobre dicho fenómeno.

En el pensamiento contemporáneo, esta concepción reduccionista propia de la filosofía de la escisión, muestra claras evidencias de superación por un marco epistémico alternativo: el sistémico, propuesto ya en las teorías de Moscovici, Piaget y de Vigostky.

Sus propuestas intentan superar las dificultades que genera el pensamiento escisionista de la filosofía y plantea en cambio una explicación relacional, interactiva, sistémica para dar cuenta del desarrollo de los conocimientos, que bien puede hacerse extensivo para la explicación de la naturaleza de los procesos de aprendizaje y por ende, de sus dificultades en entornos escolares.

---

<sup>10</sup> Burman E. (1994): *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Como sostiene Castorina y Baquero “*La dinámica de sistemas se centra en el estudio de la red causal entre un individuo activo y su constantemente cambiante medio. Esta perspectiva incluye los sistemas abiertos, la totalidad, la emergencia de nuevas formas y al autoorganización*”<sup>11</sup>

En este modelo explicativo, ninguna de las partes que configuran una problemática es tomada separadamente, sino en sus interacciones. El mencionado autor sostiene que “*el marco epistémico de dicha perspectiva “involucra una ontología de las relaciones, ya que cada componente del mundo solo existe por la conexión constitutiva con su dual: lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo y recíprocamente, similarmente el organismo respecto de su medio: en el plano epistemológico, el sujeto es inseparable del objeto, con quien interactúa, la observación supone a la teoría y ésta se verifica por la primera”* (Castorina, 2007: 34).

Se trata de una estrategia intelectual propia de los sistemas abiertos, que opera de manera opuesta al pensamiento escisionista y reduccionista, por cuanto vincula dialécticamente los componentes opuestos; a ellos los ubica uno al lado del otro y no en contraposición.

Lo interesante de este tipo de explicaciones es advertir que: a) no son irreducibles a factores antecedentes, sino que son el emergente de un entramado de relaciones de carácter dialéctico, que provoca la reorganización del sistema. b) dependen de su adecuación a los problemas planteados y de las pruebas empíricas que se han construido.

Si tomamos esta estrategia intelectual para aludir al aprendizaje, se puede sostener, sin duda alguna, que *los procesos de aprendizaje son sistemas complejos, atravesados por un enmarañamiento de subsistemas: biológicos, psicológicos, sociales, contextos, artefactos, personas, prácticas sociales u actividades, entre otros.*

Este sistema de interacciones entre componentes/subsistemas no puede reducirse a una explicación única. La conjunción de los mismos nos obliga a replantear la forma de abordar el estudio de la problemática del aprendizaje y por ende, de sus dificultades en el contexto áulico.

La perspectiva sistémica permite la superación del dogmatismo y el uso de recetas simplificadoras; supone la adopción de una actitud abierta, relativizadora y antirreduccionista. Asimismo, admite la existencia de incertidumbres, paradojas y contradicciones propias de los supuestos interaccionistas y relativistas del constructivismo.

Resulta totalmente impropio entonces referirnos a “factores” biológicos, psicológicos, sociales, pedagógicos, por cuerda separada o, en el mejor de los casos, como una sumatoria de partes en un todo, como lo hicieron las explicaciones reduccionistas antes mencionadas, para explicar las dimensiones constitutivas de los procesos de aprendizaje.

Coincidiendo con Najmanovich “*En todas aquellas situaciones en que se produzcan interacciones, ya sean positivas (sinérgicas) o negativas (inhibidoras), o cuando intentemos pensar el cambio cualitativo, no tiene sentido preguntarse por la causa de un acontecimiento, ya que no hay independencia ni posibilidad de sumar efectos, sino transformación. Sólo podemos preguntarnos por las condiciones de emergencia, por los factores co-*

---

<sup>11</sup> Castorina J.A. y Baquero R. (2005): *Dialéctica y psicología del desarrollo*. El pensamiento de Piaget y Vigostky. Buenos Aires. Amorrortu Editores. Pág. 247)

productores que se relacionan con la aparición de la novedad. Este modo explicativo, apunta más a la comprensión global que a la predicción exacta y reconoce que ningún análisis puede agotar el fenómeno que es pensado desde una perspectiva compleja<sup>12</sup>.

Es necesario explicitar que admitir la complejidad en la investigación psicológica, en la educación para nada implica admitir la “neutralidad” científica de dicha investigación (al modo positivista), ni tampoco reducirla como un simple emergente de las prácticas sociales. La investigación en psicología, como en cualquier otro campo disciplinar no es aséptica en cuanto al contexto social en el que se desarrolla, ni tampoco a la lucha de intereses de los sujetos que la producen (la comunidad científica), pero tampoco es pertinente apoyar la tesis de que la producción de conocimientos científicos depende solo de los intereses sociales y de la comunidad científica aludida. La ciencia genera conocimientos “impregnados” del contexto social en el cual se produce, pero a su vez ello no significa que la producción de conocimientos está totalmente sesgada por intereses sociales particulares. Hay producción de conocimientos científicos, con el consenso social entre los investigadores del campo.

### Para finalizar

Con el surgimiento de las Didácticas especiales, aquella psicología de fundamentos escisionistas, dejó de tener la preeminencia de épocas pasadas, para dar paso al contexto didáctico en la consideración de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Actualmente la psicología ya no es aplicacionista. Ella está convocada “hacia adelante”. Ahora está al servicio de los problemas del aula, colaborando a la resolución de las dificultades en el aprendizaje, al interior de cada disciplina.

No obstante en las prácticas áulicas, la psicología aplicacionista es “*un muerto que goza de buena salud*”. Actualmente se observa en las instituciones educativas una clara inconsistencia entre el decir y el hacer de sus actores sociales. Como se dijo en otra ocasión, dar a conocer los mecanismos de reproducción de la desigualdad, es promover la “*rebelión*” de los agentes dominados, cuando comprueban que la institución educativa contribuye a reproducir el orden social existente. Y en este aspecto, los intelectuales tenemos un papel relevante.

Para el logro de estos objetivos, qué mejor que posicionarnos en una perspectiva dialéctica sobre las dificultades en el aprendizaje. Este marco epistémico, nos permite pensar a la educabilidad como problema político, cuestionar el “significado social” de la Psicología que disciplina, intentando eliminar la idea del valor indispensable de la Psicología en las prácticas pedagógicas.

Debemos contribuir a propiciar una formación docente y un desarrollo profesional renovado, crítico, que incluya en su currículum, nuevas perspectivas de análisis sobre las dificultades en el aprendizaje, que les permita repensar sobre los estudiantes “anormales” concepción que contribuye lamentablemente a ahondar las condiciones de existencia de la desigualdad social.

Como sostiene Boggino (2010), los “problemas” de aprendizaje no existen. No es pertinente aludir a las dificultades en el aprendizaje, categorizándolas como “problemas”,

---

<sup>12</sup> Najmanovich Ob. Cit.

sino de “situaciones propias de los mismos proceso de enseñar y aprender, en un contexto institucional determinado y con atravesamientos múltiples de un contexto inmediato y mediato particular; e incluso (...) percibirlos como situaciones lógicas y esperables<sup>13</sup>.”

## **Bibliografía**

- Ayuste A. y otros** (1994) *Planteamientos de la pedagógica crítica*. Comunicar y transformar. Editorial Grao: Barcelona.
- Bourdieu P.** (1999) *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burman E.** (1994) *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- C.R.E.S.A.S.** (1986) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz
- Canciano E.** (2004) *Educación a los pobres: representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual*. Cuadernos de Pedagogía, VII (12), Agosto. Dossier “Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación”. Rosario. Centro de Estudios críticos.
- Castorina J. A. y otros** (2005) *Desigualdad educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina J. A.** (2009) *El análisis metateórico en la investigación psicológico-educativa*. Ponencia presentada en Congreso de La Pampa. Mimeo.
- Castorina J.A.** (2007) “Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación” en Aisenson y otros en *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigación en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina J.A.** (2007) *Naturalismo, culturalismo y significación social en la Psicología del desarrollo*” en *Cultura y Conocimiento sociales. Desafíos a la Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina J.A. y Baquero R.** (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Madrid. Amorrortu.
- Dubet y Martuchelli** (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Editorial Losada
- Dubet, F.** (2001) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guerrero Serón A.** (2003) *Enseñanza y sociedad*. El conocimiento sociológico de la educación. España. Siglo XXI.
- Najmanovich D.** (Septiembre 2001) Pensar “*La Subjetividad*”, Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Universidad de Zulia, Venezuela, Año 6 N° 14.

---

<sup>13</sup> Boggino (2010): *Los problemas de aprendizaje no existen*. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la Complejidad. Rosario. Homo Sapiens Ediciones