

El discurso psicológico en el campo educativo: una revisión crítica de su configuración histórica y su devenir actual¹

The psychological discourse in the educational field: a critical review of its historical configuration and its current evolution

Adrián Azrak

e-mail: aazrak@derecho.uba.ar
Universidad de Buenos Aires. Argentina

Resumen: Desde sus inicios la Psicología Educativa tuvo el objetivo de procurar herramientas para potenciar el desarrollo de la práctica educativa. Con este sentido, ofreció conocimientos para mejorar el aprendizaje de los alumnos pero también para discriminar a aquellos que presentaran dificultades de acomodación a los ritmos establecidos por la institución escolar. A partir de un análisis histórico, en el presente trabajo se demostrará cómo esta disciplina, condicionada por la coyuntura que permitió su origen en las postrimerías del siglo XIX, participó de manera estratégica en la conformación de un saber que legitimó la práctica escolar y que estableció nuevos circuitos de gobierno para la infancia. Luego, se describirán aquellas perspectivas que desde mediados del siglo XX comenzaron a criticar el paradigma original de la disciplina al poner en descubierto determinadas formas arraigadas y naturalizadas de producción del conocimiento psicológico en el ámbito escolar y así promover un modelo contextual que tomara en cuenta las características amplias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se concluirá que, a pesar de la fuerza teórica que estas orientaciones han logrado impregnar, la proliferación de diagnósticos psicológicos en las aulas escolares durante las últimas décadas, si bien amparada bajo el argumento de suavizar las fronteras entre educación normal y educación especial, parecería no sólo eclipsar y menguar

¹ El siguiente artículo corresponde al trabajo de investigación que el autor se encuentra actualmente realizando en el marco su tesis doctoral en Psicología. Esta tarea, con sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, cuenta para su realización con la ayuda de una beca de Doctorado subvencionada por dicha Universidad.

en gran medida las potencialidades del modelo contextual, sino también trastornar la geografía tradicional de la escuela y conllevar consecuencias de sideral importancia para la configuración actual de la práctica educativa.

Palabras clave: Psicología de la educación; configuración histórica; disciplina estratégica; giro contextualista.

Abstract: From the beginning, Educational Psychology had the objective of procuring tools to enhance the development of the educational practice. In this way, it offered knowledge to improve the students' learning but also to discriminate those who presented difficulties of accommodation to the rhythms established by the school institution. From a historical analysis, this work will demonstrate how this discipline, conditioned by the situation that allowed its origin in the late nineteenth century, participated strategically in the emergence of a knowledge that legitimized school practice and established new government circuits for childhood. Following this, the perspectives that began to criticize the original paradigm of the discipline from the middle of the 20th century will be examined, exposing a certain naturalized pattern of psychological knowledge production in the school environment and thus promoting a contextual model that will take into account the broad characteristics of the teaching and learning process. Finally, it will be concluded that, in spite of the theoretical strength that these orientations have managed to distribute, the proliferation of psychological diagnosis in the school classrooms during the last decades, although protected under the argument of smoothing the borders between normal education and special education, would seem not only to eclipse and diminish the possibilities of the contextual model, but also to shake the traditional school structure and bear consequences of extreme importance for the current configuration of educational practice.

Keywords: Educational psychology; strategic discipline; contextual turn; current evolution.

Recibido / Received: 02/09/2018

Aceptado / Accepted: 28/12/2018

1. Introducción: una mirada sobre las cláusulas fundacionales de la Psicología Educacional

La emergencia, el desarrollo y la presencia cada vez más fragorosa y (de) limitada de la Psicología Educacional dentro del conjunto de saberes que hacen de lo psicológico y de lo educativo su carta de presentación, ha de situarse como efecto de la confluencia de una multiplicidad de elementos históricos con características heterogéneas. La Psicología de la Educación surgió hacia fines del siglo XIX como la aplicación en el ámbito educativo del incipiente conocimiento aportado por una psicología experimental apenas unos años mayor. Más aún, la puesta en marcha de esta nueva disciplina quedó ineludiblemente impregnada por los problemas que la institucionalización de la educación en la escuela moderna había comenzado a suscitar; progresivamente, fue adquiriendo un status epistemológico propio que, sin desprenderse de la Psicología como ciencia básica, exigió y edificó, a través de un sinuoso y no siempre lineal camino de diferenciación e integración, su autoridad en el concierto de las ciencias de la educación.

Según diversos autores, el afianzamiento y la consolidación de este campo de estudio e intervención tuvieron lugar durante el primer cuarto del siglo pasado. De acuerdo con lo propuesto por Coll (1989), este proceso se expresó mediante la conformación de los primeros departamentos universitarios dedicados a la materia e inscriptos con nombres propios y específicos como así también por el manifiesto interés en realizar investigaciones y publicaciones circunscriptas en torno a asuntos

inconcebibles sin la presencia de la institución escolar. Como evidencia de este creciente interés, la *Journal of Educational Psychology*, primera revista dedicada exclusivamente a la materia, vio luz en 1910. Por su parte, Genovard y Gotzens (1981) resaltan la insistencia que determinados temas, que posteriormente serán clásicos en la disciplina, empezaron a manifestar en relación con la organización y la planificación de la enseñanza: la psicología del aprendizaje, de la motivación, de las emociones, de la personalidad, del desarrollo y de las diferencias individuales adquirieron la cualidad de ingredientes imprescindibles a la hora de pensar la instrucción formal.

En este sentido, la Psicología de la Educación, como rama distinta de la Pedagogía y de la Psicología general, condensó un movimiento fiel a las necesidades de la época que se encontraban representadas por la incorporación de la población a los circuitos de escolarización obligatoria y el establecimiento de una lógica racional e iluminada mediante la cual afrontar su tratamiento. A través de la generalización de las pruebas psicométricas, como también a partir de la comprensión y la consideración de la Psicología como un instrumento y una herramienta básica para entender los procesos y afectar los resultados educativos, la disciplina encontró ratificada y convalidada su entrada en la escena.

Para detallar e ilustrar las características que estos hechos reflejaron en la Argentina, Menin (2011) y Roselli (2012) resaltan el protagonismo que el positivismo adquirió para la conformación científica de la Psicología y la adhesión que este paradigma encontró en destacadas y pioneras personalidades del período: H. Piñero, J. Ingenieros, V. Mercante y R. Senet, entre otros. Por tanto, la psicología científica de este país comenzó a ensayar «un vasto programa de experiencias controladas, cuyo epicentro fue el aprendizaje escolar» (Menin, 2011, p. 9). De esta manera, la disciplina cobró su particular sentido y actuación gracias a que las nuevas inquietudes de la educación demandaron la elaboración de novedosas formas de conocimiento para prestar auxilio a su propia práctica y teorización.

Esta impronta de origen permitirá no sólo sostener que «la historia de la psicología de la educación se confunde, sobre todo en sus orígenes, con la historia de la psicología científica en el largo proceso de diferenciación de ésta última respecto a la filosofía y la metafísica» (Coll, 1989, p. 7), sino también proyectar un marco interpretativo a partir del cual analizar el fundamento y el desarrollo singular de la disciplina que perduró prácticamente incólume hasta fines de la década de 1950. En efecto, la posibilidad de aparición de estos problemas psico-educativos no debe ser considerada como resultante de una concatenación de hechos fortuitos o azarosos: las racionalidades y tecnologías de poder político existentes desde las postrimerías del siglo XVIII clamaron por una táctica eficaz en la cual asentar los nuevos dispositivos y prácticas de gobierno. Es decir, emergió la necesidad de introducir unas pautas predeterminadas y calculables mediante las cuales ejercer una regulación y una dirección en las maneras de llevar adelante la vida pública y privada. En este sentido,

pasamos de una tecnología del poder que expulsa, excluye, prohíbe, margina y reprime, a un poder que es por fin un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir de sus

propios efectos [...] Un poder que no actúa por la separación en grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciales (Foucault, 1999, p. 55).

En definitiva, una técnica general de ejercicio del poder que constituye el reverso de las estructuras políticas emergentes y que entraña una organización disciplinaria con efectos de normalización: la función de la norma conlleva la posibilidad de intervención, transformación y formulación de un proyecto normativo. Se trata, a partir de entonces, de un poder que «sólo puede funcionar gracias a la formación de un saber, que es para él tanto un efecto como una condición de su ejercicio» (Foucault, 1999, p. 59).

Desde esta óptica, la «disciplinización» de la psicología es entendida como un proceso tan simultáneo como acorde a la responsabilidad del Estado Nacional de asegurar y gestionar un bienestar y una normalidad física y psíquica en la cual poder reconocer a sus ciudadanos. Por este motivo, el estudio de las huellas que la Psicología Educacional dejó tras sus pasos iniciales, de las demandas que le fueron impuestas y de los efectos que sus conocimientos desencadenaron, se presentan como un primer paso ineludible si se pretende evitar una asunción ingenua y neutral de la investigación psicológica en el medio escolar. Ignorar los intereses socio-políticos en juego, como así también las consecuencias del proceso de institucionalización de las prácticas educativas, en tanto no solamente han sido parte constitutiva y fundamental de la historia de la disciplina sino que han determinado y clausurado, a su vez, ciertas formas de conceptualización, no podrían conformar sino oscuras lagunas en cualquier escrito cuyo horizonte sea la descolonización epistemológica del ámbito educativo: la construcción presente de acontecimientos pasados responderá incansablemente a este propósito. Sin soslayar que este «uso [crítico] de la historia es, a menudo, tan problemático como las versiones prestigiosas a las cuales se opone» (Rose, 1996, p. 3), se presentará el surgimiento de la disciplina psicológica sin perder de vista las condiciones políticas, institucionales y discursivas que permitieron ocupar al hombre un nuevo lugar en el mundo desde los siglos XVIII y XIX.

Siguiendo ese horizonte, se vislumbrarán, en primer lugar, aquellos determinantes y condicionantes que dieron impulso al nacimiento de la Psicología Educacional como así también las consecuencias que su discurso y su presencia generaron en la legitimación y retroalimentación del programa políticamente más vasto del que formaba parte. En segundo lugar, se analizarán las críticas que posteriormente empezaron a recaer sobre el estatuto originario suscripto en esta materia; es decir, se desarrollará la revisión y la integración de aquel contrato primigenio a partir de los aportes, planteos y modificaciones que el denominado *giro contextualista* supo ofrecer, desde fines del siglo pasado, como alternativa al paradigma clásico de la disciplina, junto con los avances y beneficios que su marco interpretativo conlleva para la explicación del acontecer educativo.

2. La Psicología Educativa como disciplina estratégica

Al remontarnos a los momentos de gestación y constitución de la disciplina es posible discernir, como fue dicho, que la jurisdicción de la Psicología Educativa se recorta y establece a partir del compromiso entre las nuevas demandas y solicitudes originadas en base a la expansión del dispositivo escolar –y del sistema que se conformó a su alrededor–, por un lado, y la posición que un grupo de profesionales –junto con sus respectivos paradigmas de investigación– supo asumir ante ellas, por otro. Es decir, desde el ocaso del siglo XIX comienzan a suscitarse una serie de interrogantes que encuentran en la institucionalización de la educación en sistemas educativos su causa de emergencia. La particular configuración de este movimiento determinó, en sintonía con el lugar histórico en el que se desarrolló, no sólo los obstáculos que habrían de toparse sino también, *a fortiori*, los remedios y soluciones que estarían habilitados para hallarse y perfeccionarse. En otras palabras, los temas de interés, preocupación y atención se delinearón y recortaron en el *cogitar* idiosincrásico de la época.

Así, por ejemplo, James, representante del fervoroso ímpetu que sentaría las bases de la disciplina en los Estados Unidos, recalca, mediante sus *Talks on Psychology to Teachers* (1899), las aplicaciones concretas de la Psicología de la Educación al apuntar que su conocimiento

ayudará al maestro a precisar más el ámbito de los experimentos y de los ensayos; dará por adelantado un conocimiento de qué métodos son acertados y cuáles no; aclarará qué es lo que el maestro trata de hacer en su trabajo; ofrecerá confianza y respeto por métodos basados en principios profundos y en teorías adecuadas; pero, sobre todo, aumentará la independencia del maestro al mismo tiempo que hará renacer el interés por saber cómo los niños aprenden (James, 1983, p. 18).

Este manifiesto no deja de fundamentar y coincidir, a su vez, con una realidad ya evidente en los programas de formación docente del momento. De hecho, según lo sostienen Genovard y Gotzens (1981), hacia 1890 todas las instituciones de formación de maestros y gran parte de las universidades de los Estados Unidos habían *aggiornado* sus planes de estudio e incorporado una asignatura afín con el objetivo de «colocar al maestro en una situación donde mejor pudiera comprender al alumno y orientarlo inteligentemente» (p. 8). De este modo, puede evidenciarse cómo la Psicología Educativa comenzaba a figurar como una herramienta invaluable e insustituible para dotar tanto de eficacia cuanto de fundamento y objetividad a aquella racionalidad del quehacer docente. Por su parte, Coll concluye que

la ampliación de los contenidos y el incremento cuantitativo de las investigaciones viene acompañado de un afianzamiento institucional de la psicología de la educación. La enseñanza de esta disciplina en las escuelas de formación del profesorado y en las facultades universitarias se generaliza a partir de 1930 (Coll, 1989, p. 42).

Desde otra perspectiva, Stanley Hall, considerado como otro de los grandes pioneros de la disciplina, contribuyó decisivamente al despegue de la Psicología Educativa en un sentido divergente pero paralelo y contemporáneo al esbozado por James. Este pedagogo y psicólogo estadounidense fue no sólo el primer presidente de la *American Psychological Association* en 1892 (cabe resaltar el lugar privilegiado que la división de Psicología Educativa ocupó desde sus inicios) sino también artífice de una serie de artículos que propiciaron un aumento en la atención que empezaría a prestarse al nivel de desarrollo infantil, a sus necesidades y a sus características como el punto de partida más conveniente para pensar la propuesta educativa. En efecto, concibió la fundación de la revista *Pedagogical Seminary*, cuyo primer número apareció en 1891 con un trabajo de su autoría titulado *The Content of Childrens' Mind on Entering School*. En él, Stanley Hall aprovechó la ocasión para compartir un conjunto de resultados experimentales sobre el aprendizaje de los niños e instar a los docentes a tener en cuenta el conocimiento previo y las condiciones de sus alumnos para cosechar mejores frutos en la enseñanza. Asimismo, profesaba que «estos resultados son en cierta medida la primera apertura de un campo que debería ser especializado, y en los que los grupos conceptuales deberán someterse a un estudio más detallado con un número mayor de niños» (Stanley Hall, 1893, p. 24).

Este último apotegma, con el transcurrir del tiempo, fue cobrando una relevancia tan fundamental que su desestimación en futuras investigaciones se esbozó únicamente como inimaginable: su texto conformó y comandó determinadas líneas de trabajo que asumieron un rol vertebrador de la Psicología Educativa desde entonces y hasta nuestros días. Más aún, y según Pintrich (1994), la persistente búsqueda de unidades del conocimiento instalará aquellos temas generales que encontrarán continuidad en el campo de la disciplina durante todo su desarrollo. En otras palabras, gran parte de lo que concebimos actualmente como el área de conocimiento e investigación de la Psicología de la Educación replica *mutatis mutandis* unas lógicas y unos imperativos oriundos en aquel momento. De esta manera, ese compás custodia el modo de comprender los límites y objetivos que encarnó la disciplina y demarca las respuestas y conclusiones a las cuales es lícito arribar.

En este contexto, aunque varios años más tarde, Ventura (2014) indicará que

el conocimiento psicológico se destaca dentro del análisis teórico-explicativo de las prácticas educativas en tanto explica y comprende los procesos que subyacen al conocimiento y desarrollo humano y por ello incide en los cuatro bloques de componentes principales del currículum: selección de objetivos y contenidos, establecimiento de secuencias de aprendizaje, toma de decisiones respecto a la manera de enseñar y evaluación en la extensión y profundidad deseados de los aprendizajes prescriptos (p. 3).

Asimismo, este autor postula que los aportes derivados del conocimiento psicológico pueden proporcionar un marco de referencia explicativo y pertinente para la fundamentación de las decisiones que los profesores deben tomar tanto en

la fase de diseño como en la fase de desarrollo curricular. En concordancia con ello, Castejón, González, Gilar y Miñano (2010) afirman que

la Psicología de la Educación, como disciplina científica, forma un cuerpo de conocimientos teóricos-prácticos de gran relevancia en el desempeño profesional de maestros y profesores, pues se erige como punto de partida para la fundamentación del diseño y desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 7).

Así también, y ratificando estos puntos de mira, el Instituto Nacional de Formación Docente² (INFoD) de la Argentina sugiere en la *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria* entender a la Psicología Educacional como una unidad curricular infaltable en la formación de maestros en tanto su propósito consiste en comprender a los sujetos de la educación focalizando el proceso de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos de aprendizaje. Por esta razón, constituye «un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza» (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009, p. 23).

Ahora bien, presentar el auxilio que provee el conocimiento psicológico a la fundamentación y a la justificación de las prácticas educativas como una serie de avances y progresos en los términos hasta ahora planteados, esto es, desprovistos de contratiempos y controversias, implicaría introducir una verdad sólo a medias. De hecho, la aparición de la Psicología Educacional como técnica apropiada para un mejor desenvolvimiento de las tareas inherentes a la enseñanza y al aprendizaje en el dispositivo escolar, conlleva una serie de complejidades y dificultades que no siempre han sido suficientemente esclarecidas o que, incluso, han quedado veladas en la producción de saberes. En otras palabras, si bien el diálogo entre el campo psicológico y el educativo, como se evidenció precedentemente, ha enriquecido la reflexión que sobre el despliegue de la práctica educativa se puede materializar, un conjunto de cuestionamientos surge frente a la supuesta inocencia de esta relación.

3. Cláusulas epistemológicas

Así, podrían agruparse, en primer lugar, una serie de cláusulas del contrato fundacional de la Psicología Educacional concernientes a su propio estatuto epistemológico. La construcción del saber específico de la disciplina aparece como un problema básico y visible en la preocupación por la transferencia de conocimientos psicológicos al ámbito educativo. Ventura (2014) no deja de manifestar sus inquietudes no sólo por los inconvenientes implícitos en la selección de estos conocimientos y aportes, sino, a su vez, por los criterios que deben

² El Instituto Nacional de Formación Docente nació con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006. Entre sus responsabilidades (artículo 76) se destacan a los fines de nuestro trabajo: la planificación y ejecución de las políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; la promoción de políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; y el desarrollo de planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.

presidir su elección dada la multiplicidad y la variabilidad que las situaciones de enseñanza-aprendizaje acarrearán y por el grado de pertenencia del que gozan estos saberes psicológicos con respecto a su aplicabilidad en las prácticas educativas. Por su parte, Coll (1989) plantea que es posible hallar tres tipos de modelos que los psicólogos de la educación han ofrecido como respuesta a estos problemas: la extrapolación, la independencia y la interdependencia-interacción. En cuanto al primero, el autor refiere que el conocimiento específico que proporciona la disciplina puede ser entendido como el resultado de una recopilación de leyes, modelos, teorías, métodos y técnicas que tienen su origen en la investigación psicológica básica y que son supuestamente relevantes para la cuestión educativa. Su versión más radical propugna que los resultados de las investigaciones realizadas en una perspectiva estrictamente psicológica pueden ser transferidos sin más a la situación educativa. Es decir, se parte del principio de que las relaciones entre las variables establecidas o postuladas por las investigaciones y las teorías psicológicas pueden servir de base para predecir la existencia del mismo tipo de relaciones entre dichas variables cuando se presentan en el contexto educativo. La defensa a esta postura se fundamenta en base al elevado grado de control y de rigor experimental que es posible alcanzar en la investigación psicológica básica cuando se realiza en condiciones cuidadosamente diseñadas con la ayuda de los instrumentos técnicos y estadísticos adecuados. Una variante más moderada de esta concepción sugiere que las leyes establecidas en dichas investigaciones no son extrapolables de modo directo a las situaciones educativas, por lo que su única utilización viable es a título de hipótesis. Las leyes y principios psicológicos, debidamente modificados y traducidos en función de los problemas propios que el hecho educativo impone, se tratan como hipótesis directrices que la práctica pedagógica se encarga de poner a prueba. De cualquier modo, en este contexto, arguye Coll, puede afirmarse que la Psicología de la Educación no posee en sentido estricto un objeto de estudio particular ni genera conocimientos novedosos sobre él. A lo sumo, concibe estrategias que permiten decidir sobre la relevancia y pertinencia de los principios psicológicos y facilitan su aplicación. Por este motivo, nos encontraríamos ante un campo de aplicación y no ante una disciplina independiente capaz de representar una rama diferenciada y autónoma dentro de la psicología científica. No obstante, no todo en esta postura epistemológica ha sido una marca negativa o desdeñable: además de contribuir a posicionar a la disciplina de forma destacada dentro del conjunto de las ciencias de la educación, facilitó y participó protagónicamente en la consolidación y la «disciplinarización» de la Psicología Educativa.

En cuanto al segundo modelo –la independencia–, el autor agrupa a aquellas investigaciones que entienden a las situaciones educativas en tanto compuestas por un elevado número de variables que intervienen simultáneamente. Por ende, cualquier intento de disociarlas con el fin de someterlas a un análisis experimental diferenciado conlleva la desnaturalización de dichas situaciones. La crítica subyacente reside en la escasa pertinencia y validez externa de los conocimientos que proporcionan las disciplinas psicológicas básicas cuando se trabaja con situaciones educativas. En consecuencia, se postula la necesidad de construir una Psicología de la Educación independiente de las áreas tradicionales de investigación

psicológica, con unos problemas, unos contenidos, una metodología y unas teorías explicativas propias y deslindadas de la disciplina básica.

Finalmente, la interdependencia-interacción supone una superación de las posturas extremas previamente esbozadas. Desde esta perspectiva, se reconoce la escasa aplicabilidad a la educación de los conocimientos proporcionados por la investigación psicológica básica pero se afirma, al mismo tiempo, que la teorización de una práctica educativa no puede contradecir las teorías del desarrollo y del aprendizaje comprobadas empíricamente por aquella. Es decir, el conocimiento psicológico conforma un corpus de saberes que se presentan como condiciones necesarias pero no suficientes de las teorías de la enseñanza. De esta manera, la Psicología Educativa debe centrarse en problemas específicos de la educación como en las variables que inciden y actúan en situaciones educativas, sin descuidar su vinculación con las restantes disciplinas psicológicas. En definitiva, una elaboración de los conocimientos mediante una investigación sistemática en el contexto educativo que no se limite a una extrapolación o simple traducción, pero que tampoco conduzca a una absoluta independencia. Se admite, consecuentemente, una relación bidireccional entre la Psicología de la Educación y las restantes disciplinas psicológicas. Con este propósito, y en cuanto a la función que le corresponde como disciplina educativa, la Psicología Educativa, a los fines de asumir esta postura diligentemente, debe renunciar a su papel de «*Queen of the Educational Sciences*» (Wall, 1979) alcanzado con el primer modelo y reconocer en la complejidad de los fenómenos educativos la exigencia de una aproximación interdisciplinar.

Estos últimos presupuestos epistemológicos ayudaron a ubicar a la Psicología Educativa, paulatinamente desde mediados del siglo pasado, como *disciplina puente* entre la psicología y la educación, llevándola a adquirir, de ese modo, un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios. Sin embargo, los argumentos de este modelo no atrajeron un consenso absoluto y sus premisas no fueron adoptadas unánimemente. En efecto, es factible conjeturar que la resignación del lugar privilegiado que la Psicología de la Educación supo ostentar inicialmente dentro de las ciencias de la educación no ha sido –ni es– fácilmente aceptada como contrapartida de la aspiración a aquellos elevados niveles epistemológicos. La renuncia a su pretensión de desempeñar privativa y exclusivamente el papel de fundamentación científica de la educación fue resistida y generó un fenómeno paradójico: el retorno más insidioso, recalcitrante e intransigente de sus tendencias y anhelos. La reaparición de su figura, enmarcada ahora bajo un tono reivindicativo, no se hará ya bajo la simple extrapolación de conocimientos antes descrita sino desde una postura denominada *aplicacionista*, cuyo síntoma más patognomónico se manifestará en el intento de instalar un reduccionismo tan «psicologizante» como omnipotente.

4. El carácter estratégico propiamente dicho de la disciplina

Para realizar la transición de este primer momento de análisis epistemológico de la disciplina hacia un segundo conjunto de problemas que pueden establecerse entre conocimiento psicológico y educación, nos serviremos del pensamiento de Rose. En

efecto, al afirmar que las condiciones para lograr el proceso de «disciplinarización» de la psicología se basaron en la elaboración de una gran variedad de técnicas y prácticas para disciplinar, vigilar y formar a las poblaciones, este autor sostiene que es posible detallar «cómo ciertas normas y valores de naturaleza técnica llegaron a definir la topografía de la verdad psicológica» (Rose, 1996, p. 13). Con este fin, Rose estudia los procesos que obligaron a la psicología a abandonar las formas de justificación utilizadas previamente al paradigma positivista y a adoptar «técnicas de verdad» ya establecidas y avaladas en otros campos del conocimiento científico. En este sentido, el papel de los medios técnicos existentes para convalidar la teoría no fue secundario sino determinante en el proceso de delimitación de la verdad psicológica: la estadística y la experimentación representaron herramientas necesarias para construir, verificar y demostrar esa verdad.

En cuanto a la estadística, el autor destaca su papel en la apuesta por reunir información cuantitativa concerniente a hechos y sucesos con el objeto de conocerlos, predecirlos y gobernarlos. Así, ese primer instrumento materializaba la teoría al tiempo que generaba los fenómenos que la teoría debía explicar. Como lo afirma Rose (1996),

las técnicas de la estadística comenzaron siendo una condensación de lo empírico y luego se reestructuraron de forma tal que se convirtieron en una materialización de lo teórico [...] A partir de ese momento, los medios de justificación comienzan a dar forma a lo que puede justificarse a través de ciertas vías: las normas y los valores de la estadística se incorporan a la propia textura de las concepciones de la realidad psicológica (p. 14).

En lo que a experimentación se refiere, el autor señala que su sentido se explica en el marco de la transacción que el conocimiento psicológico debió realizar a los fines de escapar del campo de la filosofía y adentrarse en el dominio legitimado de las ciencias naturales y su entorno técnico. La creación de laboratorios de psicología como espacio ideal para la producción, intensificación y manipulación de fenómenos psicológicos, por un lado, y la separación entre el experimentador dotado de capacidades técnicas y el sujeto experimental –cuya función era tan sólo la de proporcionar una fuente de datos–, por otro, involucran el intento por generar evidencia en forma de inscripciones que pudieran compararse y calcularse. De esta manera,

cuando el emergente aparato disciplinario comenzó a institucionalizar y controlar una forma determinada de experimentación psicológica, las características sociales de la situación experimental se naturalizaron. Las normas del programa experimental se habían fusionado [...] con la propia disciplina psicológica y, en ese proceso, el objeto mismo de la psicología quedó disciplinado, se volvió «dócil»; internalizó los medios técnicos para conocerlo en la forma misma en que se lo podía pensar (Rose, 1996, p. 15).

Aquí, las verdades psicológicas no conformaron simples materializaciones de la teoría, sino, más bien, la «disciplinarización» de la psicología como ciencia positiva

implicó la incorporación de las formas técnicas de la positividad al objeto mismo de la psicología: el sujeto psicológico.

De esta manera, podría inferirse que, si las apreciaciones formuladas precedentemente son plausibles, el esfuerzo realizado por la Psicología Educativa en el sentido de mantener cierto afán protagónico en el ámbito educativo no tendría como impulsores a unos imperativos, a unas exigencias o a unos deseos propios y autónomos. En efecto, si ampliamos el nivel de análisis de modo de enfocar las finalidades de la disciplina desde una perspectiva heterodoxa, veremos que el rol que cumple y le compete no sería sino asignado a partir del lugar que le toca desempeñar en una obra mayor que prescribe detalladamente su libreto. Por ende, su origen, su actuación e, inclusive, su fuerza no podrían considerarse en modo alguno auténticos, genuinos ni independientes de la producción de un discurso en y por el cual comenzaba a desperdigarse. En definitiva, la Psicología Educativa encontraría unos privilegios simbióticos a través de un movimiento más amplio del que no solamente formaba parte, sino del que también permanecería muchas veces cautiva. Dentro de esta interpretación, la intransigencia *aplicacionista* acapararía un nuevo sentido: no sería más que una consecuencia y una apuesta derivada del propio *carácter estratégico* que encarna la Psicología Educativa. De esta manera, la persistencia de esta postura epistemológica encontraría el segundo término de la ecuación. Al mismo tiempo, esclarecería el destacado valor de cambio que la Psicología, en general, y la Psicología de la Educación, en particular, lograron no sólo impregnar dentro del paradigma científico nacido a partir de los siglos XVIII y XIX sino también irradiar hasta nuestros días.

Claro está que la introducción de estos argumentos como el anverso y el reverso de una misma moneda no pudo ser realizada sin algunos ambages y concesiones previos: ya hemos recalcado el papel destacado que cumple la disciplina en tanto beneficiadora del proceso educativo, de los aprendizajes escolares, del desarrollo de los sujetos y de la atención a sus potenciales dificultades. Es decir, el saber psicoeducativo conforma innegablemente un conjunto de procedimientos, categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos imprescindibles para la toma de decisiones educativas: el enfoque científico-tecnológico entiende a la práctica educativa como un proceso para el cual pueden encontrarse explicaciones racionales a los fines de (en)causar el mejor rendimiento posible.

Ahora bien, si el quehacer docente se limita a desarrollar una práctica educativa bosquejada desde fuera, desligada de su propia iniciativa y, en determinadas ocasiones, basada en un conocimiento teórico derivado de –o generado en– realidades ajenas o muy distantes de aquella en la que se va a aplicar, no sólo podría entrar en callejones sin salida sino que también se vería obligada a admitir que su actuación está influenciada por un carácter estratégico con tintes claramente prescriptivos y normativos. En efecto, hemos evidenciado cómo la utilización de las unidades de análisis y el enfoque de problemas e intervenciones por parte de la Psicología Educativa de índole *aplicacionista* estuvo signada por la escisión sujeto-situación. Lo que cabría agregar aquí es que esa decisión epistemológica también genera efectos de normalidad/anormalidad al definir y reafirmar una matriz evolutiva lineal y de curso único, compatible con la homogeneización para el disciplinamiento y el gobierno del desarrollo (Erausquin y Zabaleta, 2017). En

este sentido, los discursos psicológicos en el ámbito educativo no sólo propagarían, como se dejó entrever anteriormente, la invisibilización de las políticas de gobierno del desarrollo implantadas con el pensamiento de la modernidad, sino que también acarrearían el ocultamiento de la disciplina como operadora y constructora de sentidos sobre la infancia.

No es de extrañar que, en el contexto de estos planteos y en el marco histórico de la constitución de la disciplina, las figuras de diversos psicólogos emergieran y ganasen una notoriedad, una atención y una legitimidad tal que les permitiesen perdurar hasta nuestros días como figuras ilustres. Sin lugar a dudas, el estudio de las diferencias individuales, y más concretamente la elaboración de instrumentos para conseguir una medida objetiva de las mismas, fue una de las áreas de trabajo e investigación con mayor incidencia en el momento de consolidación de la Psicología de la Educación. El caso del psicólogo francés Binet es un gran ejemplo de ello: convocado en 1904 por el Ministerio de Instrucción Pública de su país para liderar una comisión con el objetivo de elaborar un proyecto de educación especial y de preparar un instrumento que permitiera distinguir, con el mínimo de error posible, los retrasos escolares, publicó, al año siguiente y en coautoría con T. Simon, la primera versión de su reconocido test en un artículo titulado *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. El desarrollo intelectual fue concebido como la adquisición progresiva de mecanismos intelectuales básicos, de tal manera que el niño retrasado era aquel que no tenía adquiridos los mecanismos intelectuales correspondientes a su edad cronológica. Por su parte, Stern enriquecería en 1912 no sólo el test Binet-Simon sino toda la psicometría a partir de la introducción del cociente intelectual (CI), entendiéndolo como el resultado de dividir la edad mental por la edad real.

Como lo afirman Genovard y Gotzens (1981), nacidos y desarrollados con fuerza durante la Primera Guerra Mundial, los *Group Testing* entraron en la escuela hacia 1920 y una década más tarde estaban totalmente consolidados. De hecho, una parte considerable de los trabajos en Psicología de la Educación estaban destinados en ese período a la construcción y el perfeccionamiento de instrumentos de medida objetivos de las diferencias individuales, ya sea con el fin de detectar capacidades intelectuales y rasgos de personalidad, ya sea con el fin de evaluar capacidades y rendimientos escolares. Como lo sentencia Coll (1989), «el psicólogo escolar es un profesional ocupado en la administración de test de inteligencia y de rendimiento escolar» (p. 322).

Bajo estas consideraciones, los argumentos ofrecidos previamente nos llevarían a sostener sin dificultades que la constitución de saberes por parte de la Psicología Educacional no sólo no ha sido –ni es– neutral sino que tampoco se configura al margen de su carácter estratégico. De este modo, Erausquin (2007) afirmará

la unidireccionalidad de las relaciones entre Psicología y Educación; la división del trabajo entre teoría –psicológica– y práctica –educativa–; la caracterización de la disciplina como «aplicada» en relación a una ciencia «básica» construida externamente al contexto educativo, con la pretensión de formular leyes y principios universales y generales sobre el comportamiento humanos, configuraron históricamente un lugar para la Psicología y los psicólogos

con relación a los fenómenos educativos escolares [...] La extrapolación de conocimientos sin re-problematizaciones o re-contextualizaciones, la producción de operacionalizaciones «técnicas» del saber psicológico, construido en laboratorios de psicología animal, o en estudios de las «facultades intelectuales» basados en criterios organicistas sobre el cerebro, para aplicarlos a la evaluación de las capacidades de los alumnos en contextos de escolarización, apuntan a lo que preferimos denominar el carácter estratégico de la constitución del saber disciplinar de la Psicología Educativa (p. 2).

Asimismo, Castorina (2011) señala que las teorías psicológicas del desarrollo y la utilización de ciertos instrumentos asociados con ellas para clasificar a los niños, como las pruebas operatorias o las psicométricas, a pesar de su gran diferencia en su significado conceptual y en sus alcances, están al servicio del control del desarrollo: la determinación del destino educativo del niño, al correrlo de la «normalidad»,

indica claramente el uso legitimador de ciertas prácticas psicológicas de diagnóstico. Incluso, como se ha dicho, el uso preferente de la medicación, indicada para suprimir los síntomas, legitima el ajuste del comportamiento infantil a lo que se «espera en las prácticas instituidas» (p. 20).

En efecto, este autor sostiene que el modo en que las psicologías del desarrollo y de la educación se han ocupado de la discapacidad o de la educación especial plantea ciertos cuestionamientos con respecto a la relación entre conocimiento y poder, en tanto de ellas se han derivado formas históricas para normativizar a los sujetos de la educación:

las psicologías constituyen a los niños porque dependen de dispositivos que los colocan en un cierto lugar de la sociedad, que los ubican dentro de un cierto espacio, que les imponen una cierta normativa, que les hacen producir ciertas conductas y que los sitúan en la «normalidad» o «la anormalidad» (Castorina, 2011, p. 17).

Desde una óptica similar, Baquero (2002) advierte sobre las consecuencias de operar a través de este modo reductivo o *aplicacionista*: se otorga al saber psicológico

una suerte de reservorio último de producción de un conocimiento «objetivo» sobre la subjetividad, el desarrollo, el aprendizaje, etc. El riesgo es el de naturalizar el carácter situacional e histórico de la formulación de la propia psicología del desarrollo y de ocultar o no advertir el carácter político de sus efectos (p. 60).

Esta estrategia del saber psicoeducativo, al constituirse en –y al ayudar a constituir– los pliegues del dispositivo escolar, determinó el status de alumno ligado al de la producción de la infancia moderna. Esta manera deshistorizada de conocimiento ayudó a producir, en efecto, una triple naturalización: «la del alumno

y sus procesos, la del espacio escolar y sus prácticas y la de las intervenciones psicoeducativas» (Baquero, 2002, p. 63).

En resumidas cuentas, la Psicología Educativa no sólo ha proporcionado una legitimación científica para ciertas prácticas de individualización y homogeneización de aprendizajes en las poblaciones heterogéneas de los sistemas educativos sino que, de ese modo, también logró convertirse en gendarme de las fronteras entre lo normal y lo patológico dentro del mismo espacio escolar. Por ello, la exigencia de regular y de predecir el comportamiento de la población, especialmente de los alumnos, estuvo por detrás de la investigación y la práctica profesional de la Psicología de la Educación. En definitiva, se trata de una utilización de las técnicas y de los conocimientos psicológicos que nada tendría de reprochable (en tanto toda práctica de gobierno supone un ejercicio de poder que interpreta, direcciona, define y clausura determinadas formas de subjetividad) si no nos enfrentara a los innegables hechos y resultados que terminan no sólo adjudicando una responsabilidad principal y exclusiva a los alumnos por los fracasos producidos, sino también eludiendo interrogantes que permitan incluir tanto a la prevención como la promoción de la salud, la educación, la inclusión y la equidad social.

5. La revisión de la unidad de análisis y el giro contextualista

La posibilidad de aparición de las críticas mencionadas en el apartado anterior puede ser concebida como la decantación de una serie de acontecimientos que, desde mediados del siglo pasado, permitieron formular algunos cuestionamientos hacia el modelo clásico de la Psicología Educativa. A partir de entonces se fueron configurando determinadas condiciones que habilitaron el desarrollo de una cierta apertura y discontinuidad paradigmática en la disciplina. Ello lejos estuvo de implicar una evolución acabada y un proceso de avance directo o lineal que no sólo superara nitidamente las concepciones disciplinares resumidas en las páginas previas sino que también erradicara potenciales consecuencias iatrogénicas sobre los alumnos. De hecho, algunos de sus efectos podrían seguir vigentes a partir de la insistencia de aquellos retornos *aplicacionistas* personificados, esta vez, a través de los diagnósticos psicológicos que empiezan a colonizar el espacio escolar. Es decir, los diferentes modelos conviven y se desplazan como distintas pieles de un modo superpuesto, contradictorio, entrelazado, imbricado, híbrido y alternante, con mayor o menor protagonismo según el tiempo y el espacio.

De cualquier modo, es posible establecer un quiebre al interior de la disciplina y enumerar los puntos más importantes que intervinieron y catalizaron el cambio:

1. La creación de organismos multilaterales que, como respuesta a las atrocidades perpetradas durante la segunda Guerra Mundial, dieron lugar a diversos acuerdos que sentaron con mayor solidez las bases del derecho internacional de los derechos humanos. En efecto, esta congregación mundial generó una plétora de normativas que tuvieron plena repercusión, aunque distintos niveles de eficacia, en varias dimensiones: políticas, sociales, económicas y culturales, entre otras. El impacto que provocaron convenciones, declaraciones e informes tanto en aspectos educativos

como de salud pública nos lleva a establecer un primer elemento con repercusiones evidentes en las concepciones tradicionales de la Psicología Educativa. Aquí nos bastará con señalar algunas puntualizaciones sobre los nuevos paradigmas emergentes en salud mental que afectaron indirectamente a nuestra disciplina: Tindall (1979) sostiene, por ejemplo, que se impuso progresivamente

la idea de que la psicología escolar no puede limitarse al diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje escolar, sino que debe asumir también la tarea de atender la salud mental del alumno, prestando una especial atención a los aspectos afectivos, emocionales y relacionales (p. 10).

En este sentido, la estrategia de la Atención Primaria de la Salud enunciada en Alma Ata en 1978, mientras compartió protagonismo histórico con algunos procesos de reforma psiquiátrica ocurridos en varios países capitalistas desarrollados, propuso establecer una nueva mirada que incluyó acciones de promoción y prevención de la salud. Años más tarde, y en sintonía con el enfoque de derechos, el modelo social de la discapacidad generaría un cuestionamiento a las conceptualizaciones previas en lo relativo a la construcción de la enfermedad y el lugar de las diferencias en las sociedades;

2. Las consecuencias del punto anterior rápidamente derivaron en un panorama diferente para la práctica profesional del psicólogo, en general, y del psicólogo escolar, en particular. En efecto, «el impacto del movimiento de salud mental se traduce en la creación de servicios psicológicos que tienen como objetivo prevenir, y sobre todo tratar, los problemas psicológicos que presentan los niños dentro o fuera de las escuelas» (Coll, 1989, p. 323). El afianzamiento y la presencia de los psicólogos educacionales en servicios de psicología escolar o de planificación y organización educativa desde mediados de 1950 (es decir, ya no encorsetados privativamente por las dimensiones del laboratorio experimental) desencadenaron, a su vez, nuevas investigaciones y prácticas que comenzaron a subrayar los aspectos comunitarios y las intervenciones estructurales en detrimento de las exclusivamente centradas en los individuos;
3. La emergencia, durante la década del sesenta y principios de los setenta, de otras disciplinas educativas y la conceptualización del proceso educativo como políticamente no neutral incidieron sobre la naturaleza de la investigación educativa y obligaron a un planteamiento interdisciplinar que afectó las perspectivas y los límites de la Psicología Educativa. De hecho, la educación comparada, la economía de la educación y la sociología de la educación empezaron a disputarle *ipso iure* el monopolio a la Psicología de la Educación. Respecto a la consideración del papel político de la escuela y la educación en la sociedad, un aporte sustancial fue realizado por las denominadas *teorías críticas o crítico-reproductivistas de la educación* (Hirsh y Río, 2015; Saviani, 1983). En este marco, y desde planteamientos de crítica radical al sistema educativo capitalista, la investigación psicoeducativa es interpretada como un instrumento más

de perpetuación del sistema que debe ser expresa y detalladamente denunciado;

4. La recomposición de la moderna derecha durante el transcurso de la década de 1990 (Paviglianiti, 1997) que, a partir de la aplicación de diversas políticas para la reforma del Estado, condujo a vastas capas de la población de América Latina a situaciones de extrema pobreza y vulneración de derechos. En lo concerniente a los sistemas de salud y educación de Argentina, por tomar un caso, el conjunto de medidas formuladas por distintos organismos internacionales –tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional– incluyó no sólo la descentralización de los servicios de instancias nacionales a jurisdicciones provinciales o municipales, sino también la desregulación del sector privado junto a la pauperización de lo público. En este contexto, la creciente desigualdad social no dejó de mostrar sus efectos secundarios en los resultados educativos: la frecuencia cada más acentuada y las características cada vez más masivas del fracaso escolar hicieron alertar sobre la necesidad de considerar los aspectos macro-educativos si no se pretendía ser cómplice ni acentuar el castigo que recibían vastas capas de la población con niveles socio-económicos por debajo de la dignidad humana. La atención excesiva, en muchos casos exclusiva, que se había prestado desde el terreno educativo al fracaso como inherente a los alumnos comenzó a resultar tan rechazada como parodiada por buena parte de la bibliografía de la época, espantada por esa triste realidad.

La conjunción de estos cuatro elementos, sin ánimos de exhaustividad, ofrece un eje de coordenadas elemental sobre el cual reflexionar sobre los cambios ocasionados. En efecto, diversos autores demarcan las rutas por las cuales el pensamiento de la Psicología Educacional habría de andar. Coll (1989) relata que

mediante una metodología de análisis de contenido de los manuales y de los programas de los cursos impartidos en algunos prestigiosos centros de formación universitaria, Feldhusen (1978) ha llevado a cabo un intento de perfilar la evolución de los contenidos abarcados por nuestra disciplina desde principios de siglo hasta los años setenta. Ciñéndose a la época más reciente, la mayoría de los manuales de las décadas de 1950 y 1960 reflejan una organización del contenido de la psicología de la educación en cinco áreas temáticas, siguiendo las directrices dadas en 1948 por un comité de la división 15 –Educational Psychology– de la American Psychological Association. Estas áreas temáticas son: crecimiento y desarrollo humano; aprendizaje; personalidad y ajuste personal; medida y evaluación; y técnicas y metodologías en psicología de la educación. Sin embargo, en los últimos años de la década de los sesenta se produce un desplazamiento gradual hacia lo que podríamos llamar el enfoque instruccional [...] Además, se introducen áreas temáticas dirigidas al análisis psicológico de los elementos que intervienen en estos procesos y que estaban ausentes en los manuales de la época anterior: la formulación de objetivos educativos, las taxonomías de objetivos, los métodos de enseñanza, las características del enseñante, etc. (p. 53).

Nuevos requerimientos y demandas sociales repercutieron en la relación entre la Psicología de la Educación y las necesidades en materia educativa. Como hemos visto, el estudio y la medida de las diferencias individuales hacía del psicólogo un profesional preocupado por la administración de test de inteligencia y de rendimiento escolar, de acuerdo con los objetivos de diagnóstico y tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje o comportamiento. Sin embargo, y según lo sostiene Castorina (2011), la investigación psicológica contemporánea muestra

diversas orientaciones que enfatizan los aspectos contextuales de la actividad psicológica y rompen decididamente con la separación entre fenómenos mentales «en la cabeza» y «el mundo exterior» [...] La unidad de análisis deja de ser el individuo, con sus procesos mentales «internos», y se convierte en «los individuos en situación» o «los alumnos que operan con mediadores culturales», «el sujeto con el objeto de conocimiento escolar» (p. 17).

De esta manera, la educabilidad comienza a ser definida en la relación educativa misma y no en la naturaleza del individuo. En otras palabras, las sospechas que recaían sobre el modelo clásico hicieron virar la mirada hacia las propiedades situacionales que estructuran la práctica educativa. En este sentido,

nos movemos desde el paradigma *contextualista*, que considera que la situación no opera como un contexto externo que describe un proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que el desarrollo, como el aprendizaje, se producen en situación [...] El aprendizaje se produce en la situación, porque es en ella donde se producen y se significan los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, «no aprendizaje» o fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación (Elichiry, 2007, p. 127).

Consecuentemente, esta perspectiva conlleva una redefinición de las unidades de análisis para abordar la intervención psicoeducativa. Los límites a los procesos de aprendizaje se representan en términos de la interacción de sujeto y objeto en determinado momento socio-histórico y no ya en base a esquemas, cocientes intelectuales, nociones y conceptos previos y medibles pertenecientes exclusivamente al alumno. Se plantea, en el sentido esbozado por Wertsch (1997), una desnaturalización de los instrumentos y herramientas culturales de intervención que median la acción del profesional. Es decir,

el análisis de tipo lógico de un contenido y el psicológico de un sujeto dado nos darán pistas sobre la potencialidad de producir un aprendizaje significativo o sobre su improbabilidad, pero no puede darnos razón suficiente de su producción o no ocurrencia (Baquero, 2007, p. 17).

De esta manera, desde fines de siglo pasado y principios del siglo XXI, comienza a evidenciarse la existencia de un cambio de paradigmas en la comprensión de los

procesos de desarrollo y aprendizaje. La agenda de la psicología actual revierte viejas premisas e instaura el denominado *giro contextualista o situacional* (Baquero, 2002; Pintrich, 1994) que

questiona la adopción de una perspectiva sustancialista de la subjetividad, basada en la ilusión de que es posible describir atributos inherentes a los sujetos e independientes de las situaciones. [...] y abre la discusión con modelos de desarrollo que presuponen una matriz evolutiva de curso único y con las perspectivas *aplicacionista* y *reduccionista* en el abordaje de las relaciones entre psicología y educación (Erausquin y Zabaleta, 2017, p. 5).

Una alternativa para visualizar el desarrollo convoca, entonces, un planteo interaccionista con el fin de superar las miopías de los abordajes que definen sus unidades de análisis en tanto centradas en el individuo. Los modelos *contextualistas*, a partir de la comprensión del desarrollo y del aprendizaje como un producto de las modalidades instituidas de funcionamiento intersubjetivo, resaltan el carácter político de las prácticas de escolarización. En efecto, los procesos escolares son prácticas que procuran poner dirección al desarrollo subjetivo y sus fines deben poder considerarse como históricamente determinados, esto es, como formas producidas y situadas espacial y temporalmente.

Tal como lo contempla Castorina (2011), el paso del marco epistémico de la escisión (en su forma dualista y reduccionista) a un marco epistémico dialéctico, si bien no garantiza por sí la veracidad de las hipótesis de los investigadores, habilita el planteamiento de algunos problemas centrales para la educación especial y el bosquejo de novedosas soluciones. Más aún, ha permitido cuestionar aquella supuesta armonía y aquella sutil complicidad entre el desarrollo y el aprendizaje, por un lado, y el espacio escolar, por otro. Así, el modelo unilineal de desarrollo, con sus expectativas sobre ritmos normales de adquisición o constitución de procesos y funciones, y la matriz evolutiva que de ella se decanta, ven afectada su capacidad para regular las experiencias, las prácticas educativas y las psicoeducativas, al tiempo que las nociones de desarrollo desviado o trunco, junto con la concepción correlativa de retraso o retardo, son fuertemente cuestionadas.

6. Conclusión: ¿descolonización o nuevas formas de colonialidad en la Psicología de la Educación en la actualidad?

La evolución de la Psicología Educativa desde sus comienzos hasta el desarrollo actual demostró implicar, según fue señalado, un desplazamiento del enfoque que tomaba al alumno y a las diferencias individuales como punto de partida de todas las intervenciones psicoeducativas hacia teorizaciones que incluyeron en su encuadre aspectos relacionales y contextuales. Asimismo, la atenuación del énfasis sobre lo exclusivamente individual abrió la posibilidad de levantar el velo debajo del cual se disimulaba el carácter estratégico de la disciplina en tanto productora de subjetividad y cómplice de los dispositivos de poder emergentes durante el siglo XIX. Más aún, la dilucidación de variables por fuera de los alumnos –pero con igual o mayor fuerza determinante en el acontecer educativo– supuso un paso importante

para la consideración del discurso psicológico en el campo educativo de una manera crítica, esto es, consciente de sus determinantes políticos y de sus efectos sobre las posibilidades de los sujetos.

Sin embargo, a pesar de la influencia teórica que estas orientaciones contextualistas habrían impregnado en las conceptualizaciones de los profesionales *psi*, es preciso no desestimar, en tanto pareciera eclipsar y menguar en gran medida las potencialidades del paradigma, la incidencia de un fenómeno cada vez más frecuente en las aulas: el despliegue protagónico de los diagnósticos psicológicos en la conformación del escenario escolar. La proliferación de estos instrumentos clínicos, si bien amparados bajo el argumento de suavizar las fronteras entre educación normal y educación especial, trastorna la geografía tradicional de la escuela al acrecentar su intersección con un modelo clínico que transforma la dificultad de aprendizaje en una enfermedad o en un *trastorno de no aprendizaje*. Ayudados por la amplia difusión de manuales que recopilan, construyen y clasifican sus nomenclaturas, e impulsados por un movimiento de *medicalización* (Cazenave, 2010; Braunstein, 2013; Stolkiner y Ardila Gómez, 2012) que los excede, su diseminación en el espacio escolar no ha encontrado mayores resistencias.

En efecto, estas herramientas clínicas –y los usos que de ellas se decantan en la escuela– recaen y se desplazan, una vez más, dentro de los límites del alumno. Desde otro flanco, se vuelve a replicar al niño como «educable» o «no educable» como si se tratara de una capacidad intrínseca a su personalidad y se mantiene sin cuestionar la «incapacidad» del sistema educativo. En esta dinámica, la organización escolar conserva su *status quo*, y enmarca su práctica en «la racionalidad burocrática del sistema social de control que fomenta los mecanismos de eficiencia, dentro de los cuales las problemáticas individuales aparecen como “síntomas”» (Paiva Cornejo e Iván Oliva Figueroa, 2014, p. 6). De esta manera, no sólo se obtura la posibilidad de problematizar la adecuación del dispositivo escolar a la diversidad de los niños sino que también las intervenciones se vuelven predominantemente individuales, directas, remediales o reactivas, y centradas mucho más en la salud que en lo educativo (Erausquin *et al.*, 2000).

De esta manera, la escuela constituiría en su dominio un usufructo en beneficio de los diagnósticos y de cierta legalidad clínica. Solé Blanch y Moyano Mangas (2017) describen en su artículo *La colonización Psi del discurso educativo* que

asistimos a un uso abusivo del diagnóstico en salud mental a la hora de definir las manifestaciones conductuales de los niños y adolescentes, sobre todo cuando sus comportamientos generan algún tipo de dificultad en la dinámica escolar y la adquisición de los aprendizajes [...] y presenciamos una expansión generalizada de la psicología emocional en el ámbito educativo, un hecho que está vaciando la escuela y otros contextos educativos de su función pedagógica (p. 102).

Consecuentemente, el discurso educativo abandonaría de manera progresiva la discusión en torno a las teorías pedagógicas para concentrar el foco de atención en los trastornos del comportamiento y las enfermedades que interfieren en los aprendizajes de los niños. De esta manera, los mentados diagnósticos y el modelo

patológico-individual en la comprensión de lo que sucede dentro del aula como fuera de ella acaban (o, mejor dicho, empiezan) ocupando el epicentro de todas las preocupaciones didácticas en lugar de dejarse orientar por aquello que manifiesta la subjetividad singular del niño o adolescente en relación con la institución escolar y el saber.

Por estos motivos, resulta necesario promover una mayor indagación de las nuevas formas que asume el ahora *bio-psico-poder* en las prácticas cotidianas escolares. En este sentido, es preciso examinar qué papel le cabe al discurso *psi* dentro del reparto que conforma la escena escolar contemporánea a los fines de plantear interrogantes no sólo acerca de la particularidad que adquieren los diagnósticos en el campo educativo y su (im)pertinencia, sino también respecto de los riesgos que podrían desprenderse de un uso ilegítimo. De esta manera, se podrá continuar la evolución de la Psicología Educativa en el marco de las políticas escolares actuales y el papel que es convocada a asumir en el cumplimiento de las finalidades educativas establecidas por el Estado posmoderno. En efecto, las políticas educativas actuales tienden a promover y exacerbar el uso de los diagnósticos como forma de dar respuesta a heterogéneas situaciones suscitadas en las aulas. Como corolario, se podrá analizar cómo los diagnósticos adquirieron tan elevada reputación en el espacio escolar, mediante qué procesos se elaboraron y dentro de qué coyuntura conceptual se congeniaron.

En definitiva, una deconstrucción epistemológica que nos permita formular los siguientes interrogantes –entre otros posibles–: ¿cuál es la historia detrás de los diagnósticos psicológicos que hoy abundan en la escuela? ¿Qué lógicas impone la taxonomía psiquiátrica sobre el funcionamiento escolar? Habida cuenta del papel estratégico de la Psicología, ¿qué impacto supone la extrapolación y la ósmosis de conceptos clínicos al ámbito escolar? ¿Qué precauciones deberían tomarse? ¿Cuáles son los beneficios de esta operación? ¿Guardan los diagnósticos alguna relación de simpatía con el modelo *contextual*? En otras palabras, interrogar la aparición, el desenvolvimiento, los usos, las consecuencias y los riesgos de la utilización de categorías diagnósticas en su movimiento hacia el espacio escolar.

7. Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV(98), 57-75.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. In Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Baquero, R. (2011). Contexto y aprendizaje escolar. In Baquero, R., & Limón Luque, M. (Eds.), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Castorina, J. (2007). Los problemas epistemológicos en psicología educacional. In Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A., & Schlemenson, S. (Comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. (2011). Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VIII(8), 15-37.
- Cazenave, L. (2010). La medicalización de la vida cotidiana. *Consecuencias. Revista digital de psicoanálisis, arte y pensamiento*, 2. Recuperado de <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/002/template.php?file=arts/aplicaciones/cazenave.html>
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Cornejo, C., Morales, P., Saavedra, E., & Salas, G. (2013). *Aproximaciones en Psicología Educacional. Diversidades ante la contingencia actual*. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Elichiry, N. (2007). Aprendizaje y contextos de práctica. In Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A., & Schlemenson, S. (Comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Erausquin, C., & Zabaleta, V. (2017). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. *Anuario Temas en Psicología*, 3.
- Erausquin, C., Bur, R., Camean, S., Sulle, A., Btsh, E., & Ródenas, A. (2001). Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, IX, 221-232.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1981). Introducción histórica a la Psicología de la Educación en EE.UU. *Revista de Historia de la Psicología*, 2(4), 337-354.
- Hirsch, D., & Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- James, W. (1983). *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals*. Cambridge: Harvard University Press.

- Menin, O. (2011). Prólogo. In Elichiry, N. (Comp.), *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Diálogos y entrecruzamientos* (pp. 9-12). Buenos Aires: Noveduc.
- Paiva Cornejo, F., & Oliva Figueroa, I. (2014). El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación. Complejidad, aprendizaje y dominios de observación. *Polis*, 37, 1-11.
- Paviglianiti, N. (1997). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: OPFyL-UBA.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 29(3), 137-148.
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roselli, N. (2012). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 103-108.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de la Educación*, 11(3).
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.551>
- Stanley Hall, G. (1893). *The Content of Childrens' Mind on Entering School*. Nueva York: Kellogg & CO.
- Stolkiner, A., & Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Vertex - Revista Argentina de Psiquiatría*, XXIII(10), 57-67.
- Tindall, R. (1979). School psychology: the development of a profession. In *School psychology. Perspectives and issues* (pp. 3-24). Nueva York y Londres: Academic Press.
- Ventura, A. (2014). Conocimiento psicológico y prácticas educativas: Tradición y actualidad. *Propósitos y Representaciones*, 2(2), 197-230.
- Wall, W. D. (1979). Psychology of education. *Revue Internationale de Pédagogie*, 25, 367-391.
- Wertsch, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. In Wertsch, J., Del Río, P., & Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.