

# Tensiones en Psicología Educativa. El aprendizaje en las perspectivas contextualistas y el debate sobre la inclusión

Tension in Educational Psychology. Learning in contextual perspectives and the debate about inclusion

**Natalia Mabel Canepa**

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo  
Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua

## Resumen:

En este ensayo se procura reflexionar acerca de una de las tensiones existentes en la Psicología Educativa vinculadas a la cuestión del aprendizaje, el fracaso escolar, y la cuestión de la inclusión educativa. Recuperando algunos aspectos de la teoría sociocultural, se pretende impugnar la fuerte tradición que, en la psicología, sostiene que el aprendizaje es un proceso individual y para la cual el contexto solo sería una variable externa que actúa incidiendo desde esa exterioridad. Por el contrario, el contexto es una variable inherente a los procesos mismos de aprendizaje, y por lo tanto el análisis del contexto y su transformación son fundamentales para posibilitar procesos de enseñanza aprendizaje y garantizar, con esto, la plena inclusión educativa.

**Palabras clave:** Psicología educativa; Aprendizaje; Perspectiva contextualista; Inclusión educativa.

## Abstract:

The purpose of this paper is to reflect upon the existent tensions in Educational Psychology in relation to learning, school failure and educational inclusion. Drawing on some aspects of the sociocultural theory, this research is aimed at challenging the strong tradition that, in psychology, sustains that learning is an individual process in which the context is just an external variable that has an effect only from an exteriority. However, context is a variable which is inherent to the learning process and, therefore, the analysis of the context and its transformation are fundamental to foster teaching-learning processes and in so doing, to grant full inclusion.

**Keywords:** Educational Psychology; learning; Contextual perspectives; Educational inclusion.

Recepción: 23/02/2018

Aceptación: 08/05/2018



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

## **Introducción**

En las últimas décadas hemos sido testigos, en el campo de la psicología educacional, de una serie de teorías que refutan las concepciones individualistas y descontextualizadas del aprendizaje que primaron en la historia de la disciplina. Estas discusiones, que se nutren de la tradición sociocultural, interpelan el estatuto mismo de la Psicología Educacional (Nakache, 2004) y nos obligan a interrogar los saberes y prácticas de todos/as los/as agentes educativos. Estos planteamientos han tenido su correlato en una serie de políticas educativas nacionales y provinciales que, poniendo el foco en la relación institución escolar-estudiantes, han intentado disminuir el llamado “fracaso escolar” y garantizar así la inclusión educativa, expresada en términos de terminalidad en los diferentes ciclos.

Si bien en general hay consenso sobre la necesidad de introducir modificaciones en las prácticas tradicionales de la escuela por considerarse a estas mismas las responsables de los altos niveles de fracaso escolar, algunas de las políticas aplicadas en el transcurso de los últimos diez años (más precisamente tras la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206) generan algunos interrogantes que quisiera plantear aquí.

### **1. El aprendizaje desde una perspectiva contextualista**

Lo que es ‘es’ depende de lo que estamos en condiciones de ‘ver’. (...y de hacer)  
José Contreras

Quisiera comenzar este trabajo recuperando una frase expresada por la Profesora Nora Elichiry en un Seminario de la Universidad de Buenos Aires: “Más que partir de las teorías hay que partir de los problemas”. Uno de los problemas que durante muchos años ha sido evidente en la educación argentina y latinoamericana se vincula con los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la escuela. La masividad de las problemáticas vinculadas a estos procesos ha sido llamada “fracaso escolar”.

El fenómeno del fracaso escolar masivo no solo ha conservado vigencia como realidad que afecta en forma particular a los alumnos provenientes de sectores populares, sino que, a su vez, puede considerarse que tiende a agravarse de la mano de la precarización sostenida de las condiciones de vida de los sectores humildes de la población. (Baquero R. 2000, 11)

Considero que la afirmación anterior, elaborada muchos años atrás, mantiene particular vigencia.

Cuando se hace referencia al fracaso escolar se incluyen la deserción o abandono escolar, la repitencia, el bajo rendimiento y la sobreedad. La evidencia de que, en su mayoría, son los niños, niñas y jóvenes provenientes de los sectores populares los que engrosan las cifras del fracaso escolar masivo, ha sido leído en términos de sospecha sobre las posibilidades educativas de estos niños, niñas y jóvenes. Así, para el sentido común imperante, estos alumnos y alumnas son la causa misma de su fracaso, y es la pobreza material y simbólica en la que viven la responsable de esto último. Baquero (2006) señala que es necesario sospechar de esta aparente evidencia del sentido común que pretende encontrar en los mismos alumnos y alumnas las razones de su fracaso.

En relación con lo anterior, el mismo autor (2000) señala que el fracaso escolar masivo ha sido caracterizado de diferentes formas, que podrían sintetizarse en tres posiciones.

La primera entiende el fracaso escolar masivo como expresión de un problema que portan los niños y niñas a título individual. Aquí entran las cuestiones de carácter madurativo y del desarrollo psicológico o intelectual. Como se verá "(...) en estas posiciones toma cuerpo inmediato la noción de déficit, retraso o desvío" (Baquero R. 2006, 17). Se observa una reducción de la problemática a una perspectiva médico-orgánica y psicopatológica. Por supuesto que esto no implica negar la existencia de trastornos.

No negamos la existencia de patologías específicas en el área del aprendizaje, pero los resultados de las investigaciones recientes suministran cifras que no superan el 7% de patología en la población escolar. El 'fracaso escolar' masivo, entonces, no remite en consecuencia a patologías individuales, y asciende al 45% en sectores de pobreza estructural de la población. (Elichiry N. 2004, 16)

La preocupación pasa entonces por “(...) el uso de categorías diagnósticas y rotulaciones psicológicas que han tendido a sostener la exclusión educativa desde modelos que corroboran supuestas patologías y legitiman prácticas prescriptivas” (Elichiry N. 2004, 16).

La segunda posición lo entiende como resultado de la condición problemática de la familia o medio social del niño. “Esta perspectiva advierte que los niños y jóvenes no poseen o acceden a los recursos necesarios como para sostener luego una escolaridad exitosa” (Baquero R. 2006, 17). El planteo principal aparece aquí vinculado a las condiciones socioafectivas o socio-económicas-culturales de los y las niñas. “De la sospecha por los cerebros hemos pasado a la sospecha por las familias, las culturas, las formas de crianza, de habla, de juego de los sujetos” (Baquero R. 2006, 18).

Evidentemente esta posición implica un reconocimiento de los contextos que inciden en el aprendizaje, aunque, el contexto, al decir de Cole (1996/1999, citado en Valdez, 2001) no puede ser tomado como “aquello que rodea”. “La típica figura de círculos concéntricos no expresaría la complejidad de un contexto que más que un continente es un entramado de relaciones” (Valdez D. 2001, 172). En relación con esto, Baquero (2006) señala que en esta perspectiva,

...lo social está analizado como un factor externo al proceso de aprendizaje escolar y que lo afecta como una condición de contorno, como una variable ajena. Como veremos luego, a esta visión podrá oponérsele otra que entienda que la naturaleza de los procesos de escolarización y los desarrollos y aprendizajes que se producen en su seno son ellos mismos de naturaleza social y política. (p.20)

Además, si bien la segunda posición explicativa tiene el valor de denunciar las relaciones entre fracaso escolar masivo y exclusión social, bregando por mejores condiciones para los niños, niñas y jóvenes, no parece avanzar de la ya conocida concepción del déficit. Al respecto, González Castañón (2001) define al déficit como una descripción cuantitativa de un objeto comparado con un modelo previo. Por el contrario, pensar en las deferencias, implica pensarlas como un atributo que nos

involucra a todos y todas. No hay "diferentes", sino que todos y todas somos diferentes. Al respecto, Carlos Skliar (2011) advierte: "La diferencia está ahí. Entre. No 'en' -en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular" (p. 100). Parece que en educación es necesario "considerar la variabilidad como característica peculiar del desarrollo humano" (Elichiry N. 2004, 17). La misma autora propone, entonces, comenzar a descentrar la mirada de las nociones de déficit y de los criterios de normalización para centrarnos en las posibilidades del sujeto educativo.

Sumado al evidente cuestionamiento que podemos hacer a la noción de déficit sustentada en una idea de normalidad y homogeneidad ausentes en la naturaleza humana, resulta importante destacar que "(...) las perspectivas centradas en el déficit parecen partir al menos de una doble naturalización: de los procesos de desarrollo y del espacio escolar" (Baquero R. 2006, 20).

En el mismo sentido, ambas perspectivas, "(...) no implican una discordancia de la delimitación de unidades de análisis" (Baquero R. 2000, 17). Así, lo que aparece como una constante impensada en el diagnóstico del problema es la propia situación escolar del aprendizaje.

La tercera posición, surgida en los últimos años, insiste en la necesidad de "(...) modificar drásticamente las unidades de análisis que se delimitan para la explicación tanto del aprendizaje exitoso como del fracaso escolar masivo" (Baquero R. 2000, 18). Así, se entiende al fracaso escolar masivo como efecto de la relación del niño y la escuela. Esta última concepción, se basa fundamentalmente en la perspectiva sociohistórica. Los postulados del marxista Lev Vigotsky, ampliados y retomados por algunos contemporáneos (Cole, Rogoff, Engestrom, entre otros) conservan un revolucionario planteo: la unidad de análisis necesaria para captar los procesos del desarrollo cultural, es decir, específicamente humanos son la interacción social y la actividad semiótica. Esta prioridad que Vigotsky le otorga a lo intersubjetivo habilita a repensar las formas en las que históricamente hemos concebido y explicado los procesos de aprendizaje, y, asimismo, el fracaso escolar. En esta línea de investigación, ampliando la unidad de análisis, se pretende "(...) explicar el desarrollo y el aprendizaje de una manera inherentemente vinculada a la situación que lo produce y significa" (Baquero R. 2000, 19).

Aquí, la situación que lo produce y lo significa es la situación escolar.

En la misma línea, "(...) no se trata 'de los niños o adolescentes con sobreedad', sino de 'los niños o adolescentes con sobreedad en la escuela graduada'; no se trata de 'las adolescentes que son madres', se trata de 'las adolescentes que son madres en escuelas con régimen presencial'" (Terigi F. 2009, 42).

No se trata -insistimos- de poner el marco que les estaría faltando a los modelos diádicos y tríadicos: nuestra unidad de análisis deberá sin duda ponderar como un elemento la tríada pedagógica, y las modalidades contractuales que vinculan a docente, alumnos y contenidos, pero deberá ir más allá, avanzando sobre los determinantes duros de las prácticas pedagógicas, y la naturaleza misma del proyecto político, que sientan de alguna forma las condiciones de comunicación y negociación posibles. (Baquero R. y Terigi F. 1996, 11)

Lo anterior implica, en palabras de Baquero, correr el foco del individuo a la situación (2000, 2006), siendo la situación escolar la unidad de análisis propuesta. Esto invita a revisar cuál es la especificidad de esa situación, y de los aprendizajes allí solicitados.

## **2. La especificidad de lo escolar y del aprendizaje escolar**

La escuela ha supuesto un orden institucional particular, histórico y contingente, que ha tenido mucho que ver con la producción de profundas exclusiones y desigualdades  
Inés Dussel

Baquero (2006) señala que la escuela moderna adoptó formas de organización del trabajo escolar a los fines de producir cursos específicos del desarrollo de los sujetos, es decir, formas específicas de vivir la niñez, de producir aprendizajes, etc. Sin embargo, esto generalmente no es visualizado; se tiende a percibir la propia lógica de la escuela como un producto deshistorizado. Es importante, entonces, mencionar algunas de las características que asume el formato escolar moderno.

Una de las características que definen la lógica escolar se vincula con la cuestión de la homogeneización. La idea de igualdad fue uno de los pilares de la expansión de los sistemas educativos modernos, pero, en esta

expansión, la igualdad se volvió equivalente a homogeneidad (Dussel, 2015). El patrón básico con el que se procesaron las diferencias en las escuelas implicó cristalizar la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad. A pesar de todas las transformaciones sucedidas en nuestro sistema educativo, la escuela continúa imponiendo condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea. Así, "la atribución de las razones del fracaso escolar al desajuste de las condiciones que portan buena parte de la población escolar solo puede hacerse sobre la base de juzgar a estas condiciones escolares como óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas" (Baquero R. 2006, 21)

Otra de las características es la cuestión de la obligatoriedad. "El conjunto de restricciones impuestas a los alumnos relativas a lo que se debe aprender, cuándo se debe aprender, dónde se debe hacerlo y bajo qué condiciones constituye una realidad naturalizada, a tal punto de atribuir a los propios alumnos el proyecto de ir a la escuela y aprender" (Perrenoud, 1990, citado en Valdez D. 2001, 168). Por otra parte, el trabajo al que se enfrentan los y las alumnos/as en la escuela tiene ciertas particularidades. Es un trabajo fragmentario, repetitivo, no retribuido, impuesto, sujeto a la evaluación más o menos constante y pública del maestro y repleto de rituales externos que constituyen las rutinas escolares (Perrenoud, 1990, citado en Valdez D. 2001). Los rituales, la exigencia del cumplimiento de estos, van delimitando lo que Perrenoud denominó "el oficio de alumno". Muchas veces, ser buen alumno o alumna no es más que haber incorporado una serie de competencias que poco tienen que ver con la apropiación del currículum. Y es que, el propio dispositivo escolar "genera un universo de relaciones interpersonales específicas que definen subjetividades particulares (maestros-alumnos-directivos) atravesados por una red organizada de jerarquías, prácticas y saberes específicos" (Valdez D. 2001, 169).

Otro aspecto distintivo es la simultaneidad y la gradualidad. Baquero (2006) expresa que la simultaneidad remite a la usual organización de las clases en las que un docente enseña en forma simultánea a un grupo de alumnos. La simultaneidad "áulica" (que todos los alumnos aprendan a la

vez siguiendo una misma actividad en forma simultánea) se complementa con una simultaneidad "sistémica", aquella que apunta a una homogeneidad en el tratamiento de los aprendizajes a nivel de sistema educativo. Por otro lado, la gradualidad refiere en primer lugar a la idea de organización de grupos de aprendizaje por niveles graduales y homogéneos de dominios de conocimiento y a que, tales grupos, suelen agruparse por edad. Baquero (2006) agrega que estos dos aspectos suponen otra cosa: que las instancias de aprendizaje se organizan en forma colectiva. Así, "la organización colectiva de la escolaridad-a la manera de simultaneidad-más la expectativa de ritmos y secuencias relativamente homogéneos en los sujetos-como lo presume o produce la gradualidad-constituye la superficie de emergencia y delimita los umbrales de sensibilidad para la enunciación de lo normal o lo anormal" (Narodowski, 1994, citado en Baquero R. 2000). En esta organización colectiva aparece, sin embargo, un contraste: se opera sobre una población en tanto colectivo, pero se opera analíticamente individualizando las instancias de evaluación (Baquero R. y Terigi F. 1996).

La particularidad de la organización espacio temporal también es algo que hay que resaltar. "La premisa de encerrarnos en el aula para hablar del mundo, no es una ironía sino la clave que explica buena parte del tipo de desarrollo intelectual y de la posibilidad de quebrar con los contextos cotidianos de vida que produce la escuela" (Baquero R. y Terigi F. 1996, 5). Otro poderoso organizador de la vida escolar es el uso del tiempo y su administración, que también implica un quiebre con la vida cotidiana.

Por último, hay algo ultra específico del contexto escolar. "Nos referimos a la particular actividad sistemática que se incita a desplegar a los alumnos sobre sus propios procesos intelectuales" (Baquero R. y Terigi F. 1996, 6). Justamente por esto se sostiene que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar, de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo.

En línea con lo anterior, Valdez (2001) señala que comúnmente en las prácticas de los psicólogos en la educación aparece la idea de "lo escolar" como un obstáculo de las prácticas psicológicas. Por el contrario, su propuesta apunta a comprender que "lo escolar", lejos de ser un obstáculo,



es una variable fundamental de cualquier psicólogo que se desenvuelva en una institución educativa. Es decir, la situación educativa es la unidad de análisis por excelencia de los y las psicólogos/as que se desenvuelven en el ámbito educativo, para pensar, las cuestiones del aprendizaje y las otras que emergen de la vida cotidiana escolar.

### **3-La cuestión de la inclusión educativa**

Así, la responsabilidad ética se dirige a lo humano y no a algún sujeto-otro determinado, materializado, y entonces especificado, revelado con nombre extranjeramente propio y al que se le atribuye una identidad precisa y casi definitiva. No es una responsabilidad que responde diferente según la edad, la generación, la lengua, la sexualidad, la nacionalidad, la raza, la clase social, el cuerpo del otro. La responsabilidad ética no tiene límite en su vigilia ni fronteras en su capacidad de recibir

Carlos Skliar

El reconocimiento de que, si bien la escolarización de masas había crecido exponencialmente, pero con resultados socialmente desiguales (es decir, con altas tasas de "fracaso escolar"), llevó a la idea de que había que hacer algo nuevo. Y ese "algo nuevo" se basó en la necesidad de modificar el núcleo de sentido común imperante que atribuía a los sujetos y/o a sus familias la causa del "fracaso escolar". Si se quería garantizar la plena inclusión educativa en la Argentina, era necesario advertir que "algo sucede dentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose" (Terigi F. 2009, 7).

No parece que la solución a estos problemas pueda venir de la mano de la mera extensión de las formas tradicionales de escolarización; ya conocemos su impronta homogeneizadora (...). Se percibe por ello la necesidad de no solo mejorar nuestros sistemas escolares sino también de revisar las herramientas clásicas de la política pública, como fueron la escuela común o el currículum único. (Terigi F. 2009, 5).

Así, al amparo de leer al fracaso en clave de responsabilidad institucional, "(...) el concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas" (Terigi F. 2009, 7). Que el enseñar y el aprender sean sinónimos de oportunidades de

desarrollo subjetivo y cognitivo para todos en la escuela (Aizencang N. y Bendersky B. 2013) se ha ido colocando en el centro de la escena. La siguiente frase de Flavia Terigi (2009) es contundente al respecto:

A medida que refinamos nuestros medios de educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas. Nos planteamos en consecuencia la pregunta por las condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum. Y asociamos las problemáticas de repitencia, sobriedad, ausentismo, abandono, más que al fracaso escolar individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo. (p.8)

En la misma línea de pensamiento, Aizencang & Bendersky (2013) plantean que todos los niños y jóvenes tienen derecho a contar con una oportunidad subjetivante en el contexto de la escuela, y que ningún sujeto está imposibilitado para aprender, para formar parte de una experiencia de aprendizaje orientada al acceso de herramientas y conocimientos culturales. Por eso, es que la responsabilidad es nuestra, la responsabilidad de encontrar formas de que ese derecho se transforme en un proyecto educativo real.

En sintonía con lo anterior, se entiende que en el mandato homogeneizador de la escuela reside parte del problema de la inclusión educativa. Esto implica una reconsideración de las trayectorias escolares (Terigi F. 2009). Las trayectorias escolares teóricas "expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi F. 2009, 12). Pero si se analizan las trayectorias reales de los sujetos, se encuentran

también itinerarios que no siguen el cauce de las trayectorias teóricas, es decir, modos de tránsito heterogéneos, variables y contingentes. Admitir estas trayectorias reales, en su heterogeneidad, posibilitaría ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa.

Al decir de Terigi, "no se trata de desconocer que la discontinuidad de las trayectorias escolares es un perjuicio para quien la sufre; se trata de que la perspectiva de trayectoria educativa (y no solo de trayectoria escolar) puede sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, y puede permitir reconocer los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de la escuela" (2009, p.14).

En relación con lo desarrollado me pregunto por una serie de políticas educativas, y una cara de la moneda (la otra) que resulta necesario analizar, justamente en defensa de la plena inclusión educativa. Las preguntas que me formulo tienen que ver con la educación para las masas, y un proceso que, de un tiempo a esta parte, caracterizo relacionado con la devaluación.

La educación para las masas fue concebida por la clase política de nuestro país con el objetivo de "formar al ciudadano" y homogeneizar, ideológica y culturalmente, la población heterogénea (producto de las inmigraciones y el desigual desarrollo existente). Además, la oligarquía terrateniente y la naciente burguesía industrial nacional y la extranjera, necesitaban una mano de obra que tuviera una educación elemental, y a la vez necesitaba disciplinar al joven movimiento obrero, organizado incipientemente en sindicatos y grupos anarquistas y socialistas. Este proyecto educativo tuvo como ejes entonces, para las clases dominantes, la llamada "civilización". Así se crea la idea de una escuela única, común, igual para todos. Si bien, desde mi punto de vista, esto fue una suerte de mito (en el sentido de que una sociedad capitalista y desigual, como la que se comenzaba a forjar en esa época y que se fue consolidando luego, necesita que su sistema educativo reproduzca esa desigualdad) funcionaba, por lo menos, como una especie de ideal o de aspiración vinculada a la igualdad. Se puede advertir aquí que la igualdad era entendida, también, en términos de homogeneidad, y ha sido ese mandato el que viene, con razón, siendo cuestionado.

No pretendo un exhaustivo análisis histórico de las políticas educativas de nuestro país, ni de los avatares que fue teniendo la escuela pública, pero sí señalar el proceso que me preocupa: la pérdida de ese afán igualador que motivaba a la escuela pública y su sustitución por un sistema cada vez más desigual, en el que existen trayectorias profundamente diferenciadas para las distintas clases sociales; escuelas para pobres y escuelas para las elites.

Tomo como ejemplo de lo anterior la continuidad o relanzamiento del Plan FINES (Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos) ocurrida en el año 2016 por el gobierno de Mauricio Macri que, mediante una resolución del Ministerio de Educación, prorrogaba el mismo hasta el 2019. El Plan FINES I operó como un sistema de terminalidad de la escuela secundaria, y resulta, desde mi punto de vista, reivindicable. Por el contrario, el Plan FINES II es una alternativa a la actual escuela de adultos centrada en los CENS. Sería como un "colegio secundario" con una modalidad de cursado de seis cuatrimestres, dos veces por semana, menos de cuatro horas diarias. Habilita también que cualquier sede (comedores barriales, bibliotecas, etc.) pueda transformarse en un aula. Por otro lado, establece que los que realizan la actividad de formación no sean, necesariamente, docentes sino tutores (pueden ser estudiantes de nivel superior), que a su vez están contratados por fuera del estatuto del docente, es decir, con contratos precarios. Todos estos elementos destacados me parecen muy discutibles, aunque claramente fue presentado como una forma de que la escuela se adaptara a las realidades de amplias capas de la población que, de otra manera, eran expulsadas del sistema educativo. Coincido con esta necesidad, pero no puedo dejar de preguntarme por las consecuencias de estas políticas, en el sentido de que las condiciones descriptas pueden atentar contra la calidad educativa de los sectores populares.

Como señala De Luca (2016) la Resolución del macrismo mantiene intacta la paraestatalización que en materia de infraestructura creó el Fines.

El único 'avance' que contiene la Resolución es el establecer el valor de la hora cátedra del tutor de fines como equivalente al valor de la hora cátedra establecida para los niveles primario y secundario en la paritaria provincial.

Aunque solo se financiarán las horas presenciales frente a curso. (De Luca R. 2016)

Me pregunto si de alguna manera esto no implica una degradación curricular para los y las jóvenes de los sectores populares. "Se trata de una educación que no solo ha sido vaciada (menos materias, menos tiempo de cursada) sino también reducida a una función utilitarista" (De Luca R. 2016).

Además del debate que esto inspira sobre la calidad educativa, es evidente que la circulación acelerada por la secundaria y el otorgamiento masivo de títulos mejora los números de la estadística. No llamaría la atención que los distintos gobiernos tuvieran como intencionalidad oculta una inyección estadística en los números en educación.

En los días en que escribo este ensayo (febrero 2018), aparece la noticia de que el Gobierno Nacional, pretende eliminar la repitencia en la escuela secundaria. Elena Duro, la Secretaria de Evaluación Educativa de la Nación, señaló que la repitencia genera más fracaso en los alumnos y que es una de las razones por las cuales la mitad de los chicos abandona luego la escuela. Creo que resulta necesario continuar analizando cuales son las intenciones que se esconden detrás de estos lineamientos políticos, ya que si bien podrían parecer progresivos en algún sentido (evitar la deserción escolar, posibilitar a los y las jóvenes otra experiencia educativa que no sea la repitencia) entiendo, nuevamente, que pueden tener otras finalidades. En un marco político general, caracterizado por un ataque a las condiciones de vida de la población trabajadora, expresada en ajustes en el sector público, despidos y suspensiones en fábricas y lugares de trabajo, criminalización de la protesta social, etc., la educación no está fuera de esta dinámica. Resulta que "caer en la escuela pública" es algo preocupante. Y sí, la educación pública, sostenida casi exclusivamente por la buena voluntad de sus trabajadores y trabajadoras, se encuentra en peligro. Y, considero, no porque vaya a ser privatizada, sino porque la misma se puede estar convirtiendo en un espacio de exclusiva contención de las nuevas generaciones pertenecientes a los sectores populares, siendo el acceso a contenidos de calidad un beneficio de las clases medias y altas.

Romagnoli y Cortese (2011) dan cuenta de la existencia de circuitos educativos diferenciales para las distintas clases sociales. Así, para algunos sectores la escuela operará como forjadora de ciudadanía internacional con posibilidad de transitar circuitos educativos preferenciales; sin embargo, para la mayoría de los sectores populares la escuela tendría "una función eminentemente de contención, asistencia y control social. Estarían incluidos en la escuela, pero excluidos de los procesos de apropiación y producción crítica del conocimiento. En términos de Bourdieu 'los excluidos del interior'" (Romagnoli M. C. y Cortese M. 2011). Los mismos autores señalan que la función de la educación ha sido en estos últimos años incluir a la población, pero en condiciones cada vez más desiguales; se los incluye en la escuela, pero no en el conocimiento. Guillermina Tiramonti (2004, citada en Romagnoli y Cortese 2011) conceptualiza esta problemática como fragmentación del sistema educativo. A esta misma fragmentación, se le podría agregar la proliferación de la oferta educativa privada propia de estos últimos años.

No quisiera dejar de destacar que, si bien me preocupa profundamente lo que vengo señalando, es necesario reconocer que en la trayectoria subjetiva de un sujeto no es lo mismo finalizar la secundaria que no hacerlo. Al decir de Terigi (2009), "la escolarización afecta de manera sustantivas la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes" (p.4).

Un debate que pone algo de luz en estas discusiones, es el realizado por Inés Dussel (2015). Haciendo un recorrido histórico, plantea:

El desafío de incluir a todos, de hacerle lugar a los saberes populares y a las demandas y necesidades locales, puso un límite fuerte a la igualdad burocrática que planteaba la escuela moderna, y fue conllevando un desplazamiento del ideal más 'burocrático' y abstracto de igualdad educativa hacia un ideal de inclusión localizada, adaptada, organizada según el gusto del público. (Dussel I. 2015, 3)

Con lo anterior la autora expresa cómo se fue pasando de una "igualdad homogeneizante" a una "heterogeneidad desigualadora". Apunta, fundamentalmente, a destacar como a partir de la fuerte impugnación a la tradición homogeneizante en la educación argentina, en los años 90' la aceptación de la diferencia y de los caminos originales en el aprendizaje empezó a traducirse, para algunos, como resignación frente a la desigualdad.

No puedo dejar de visualizar (en algunas políticas educativas y en discursos más micro al interior de las instituciones) una suerte de enaltecimiento de la diversidad como forma de encubrir la existencia de trayectorias cada vez más desiguales para las clases sociales. Creo que la pregunta continúa abierta, y se traduciría, en palabras de Inés Dussel (2015) de la siguiente manera: ¿qué hacemos en/con la escuela para hacerle lugar a la diferencia y la singularidad, y cómo lo hacemos para que eso no implique renunciar a la igualdad como proyecto ético político democrático?

### **A modo de síntesis**

No se trata de mirar a un sujeto aislado, sino a un sujeto en situación, en interacción con otros, participando en escenarios particulares como la escuela  
Aizencang & Bendersky

Evidentemente, todo el planteo realizado en el ensayo no está exento de contradicciones, o como mínimo de dificultades. Que las marcas de origen de la psicología educacional (el modelo médico-psiquiátrico, la mirada individualizante, normalizante, etc.) sigan presentes en la labor de muchos y muchas psicólogos/as de la educación da cuenta de lo anterior. Por otro lado, y como señala Nora Elichiry,

...el avance conceptual logrado en algunas áreas de la psicología educacional durante las últimas décadas no se condice con los resultados que señalan los datos globales del sistema educativo. Estos datos muestran un fuerte deterioro en momentos en que el contexto histórico y social plantea cada vez mayores demandas a la educación. (2004, p.15)

Por lo anterior, resulta fundamental sostener la mirada aquí planteada.

Una mirada en situación se aparta de concepciones de aprendizaje y desarrollo homogéneas -universales- que plantean un estatuto de normalidad para todos los sujetos y dan paso a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad, para pensar en una situación donde los sujetos se involucran. (Aizencang N. y Bendersky B. 2013, 8)

Pero además de sostenerla como mirada y perspectiva teórica, creo que es necesario repensar cuales han sido y siguen siendo las dificultades para que tal riqueza conceptual se convierta efectivamente en guía de acción para los y las trabajadores/es de la educación.

Por último, y coincidiendo con que "(...) nuestra reflexión es que la inclusión educativa no puede resolverse con una prédica a favor de la mera sensibilización hacia las diferencias; la escuela centenaria deberá cambiar" (Terigi, 2009, p. 49), creo que resulta necesario rediscutir, en todos los niveles, cual es la orientación que deberá asumir ese cambio. No pueden dejar de preocuparme las orientaciones asumidas por el gobierno nacional, tanto a nivel de la macro política como en lo que a prescripciones educativas se refieren. Una vuelta a ciertas concepciones cercanas al biologicismo, implican que los planteos situacionales y contextualistas (del aprendizaje y de toda la vida cotidiana escolar) se vuelvan todavía más difíciles de poner en práctica en las instituciones educativas. O que se pongan parcialmente en práctica, pero alejados de las intencionalidades éticas que le dieron origen, siendo ubicados del lado de un discurso casi empresarial. El desafío entonces, para todos y todas los/las que trabajamos en educación, es enorme.



## Bibliografía

- Aizencang, Noemí, y Betina Bendersky. 2013. *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Baquero, Ricardo y Flavia Terigi. 1996. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos 2*.
- Baquero, Ricardo. 2000. "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual". En *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Compilado por Norberto Boggino y Fernando Avedaño. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, Ricardo. 2006. *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, ciencia y tecnología de la Nación.
- De Luca, Romina. 2014. *La destrucción de la educación*. Infobae, 21 de abril, sección Opinión.
- De Luca, Romina. 2016. *Degradación, la segunda vuelta. Acerca de la prórroga del Plan Fines hasta 2019*. Razón y Revolución.
- Dussel, Inés. 2015. *Igualdad y diferencia en el contexto educativo*. Documento de la Diplomatura Pedagogía de las Diferencias de la FLACSO.
- Elichiry, Nora Emilce. 2004. "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos". En *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Compiladora Nora Emilce Elichiry. Buenos Aires: Editorial Manantial
- González Castañón, Diego. 2001. Déficit, diferencia y discapacidad. *Revista Topia en la Clínica* 5: 7- 8.
- Nakache, Débora. 2004. "El aprendizaje en las perspectivas contextualistas". En *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Compiladora Nora Emilce Elichiry. Buenos Aires: Editorial Manantial
- Romagnoli, M. Cristina y Tosoni, Magdalena. 2011. *La desigualdad social y educativa argentina: su construcción conceptual desde 1980 a la fecha*. Documento de Cátedra, Facultad de Educación, UNCuyo.

- Skliar, Carlos. 2011. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Terigi, Flavia. 2009. *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Valdez, Daniel. 2001. "El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares". En *¿Dónde y cómo se aprende?* Compiladora Nora Emilce Elichiry. Buenos Aires: Eudeba.