

Psicología y Educación.

* * *

Agujereando la pared. **Breve artículo ensayístico sobre** **concepciones psicológicas en disputa en torno a la UniCABA.**

Mg. Claudio Altisen

claudioaltisen@gmail.com

Rosario, Septiembre de 2018

Este texto que ofrecemos al lector ha sido adrede elaborado al modo de un ensayo. Y eso con el propósito de darnos ocasión de jugar con el lenguaje en pos de una aproximación crítica a las concepciones psicológicas que asoman en las tensiones discursivas suscitadas en torno a la creación de la UniCABA. Lo hacemos con la intención de revolver el tema en cuestión, para darlo a pensar de nuevo, pero distinto.

No nos interesa indagar en los pormenores legales y organizativos de la UniCABA, ni detenernos en la puja mediática o entre banderías político-partidarias. Pero nos parece pertinente ensayar esta reflexión, porque advertimos la presencia de concepciones psicológicas que aparecen en su ocultación, como cuando se pretende cerrar la discusión naturalizando la palabra “gestión”, para no hablar de la cualidad de aquello que se quiere gestionar, controlar, medir, estandarizar, tecnificar, economizar. Al respecto, consideramos que hay que abrir la discusión sobre las concepciones (del hombre, de la sociedad y de la cultura) que circulan entre los sujetos; por un lado, sustentando y, por otro lado, oponiéndose, a la creación de la UniCABA. Porque la consecuencia de no hacerlo es que nos terminamos conformando con poco. Deberíamos seguir adelante, disconformes y empujando los bordes del discurso que da forma al sentido común de la época, a la imagen cristalizada del mundo. Es que, si cedemos en ese empuje problematizador, terminaremos cediendo en la cosa misma. Y así sucede que nos distraemos discutiendo asuntos escolares laterales, a la vez que perdemos de vista la discusión por asuntos centrales, iniciales y lo inicial en educación es “cuidar la vida”.

Dicho de otra manera: si bien es cierto que hay que atender a las condiciones de existencia de los sujetos, porque un orden meramente conceptual no basta para explicar la posición y fricción de los agentes sociales (abstraídos de todo el conjunto de prácticas que hacen posible su actuación), sería asimismo una irresponsabilidad intelectual el ceder la tarea de construcción de significación sobre estos temas, a la pobreza del lenguaje y del pensamiento con la que en los medios de comunicación se los trata. Pobreza que está hecha de una colección de eufemismos macarrónicos. Un esperpento, disfrazado con torpe acartonamiento para darse aire de solemnidad hablando sobre “La” Escuela y su importancia. De esa boscosa encerrona conviene salir por el sendero de la desocultación, encaminándose al claro del bosque, que es el lugar donde algo puede suceder, donde algo todavía se puede concebir, porque ahí hay tiempo para que un pensamiento se pueda espaciar. En nuestra opinión, para trazar ese sendero conviene orientar el paso ensayando la resignificación de un pasado capaz de relanzar al futuro el motivo inicial de una trayectoria vital. Pero esa no es tarea fácil para los intelectuales, dado que hay que ir contra una comodidad del

pensamiento mediático (por cierto, performativo y binarista) que consiste en cerrar temas como la UniCABA solidificando imágenes contrapuestas, en detrimento de un dinamismo interpretativo y conceptualizador abierto desde una lógica relacional triádica (cfr. Barrena 2016: 2). Pues bien, en este breve escrito tomaremos como excusa a la UniCABA para venir a problematizarla y así abrirla como signo de una forma de concebir al sujeto psicológico y a su educación.

1.- La máquina antropogénica.

Los dimes y diretes entre el Ministerio de Educación, los legisladores porteños y los Profesorados en la CABA, en torno a la creación de la UniCABA en el año 2018, abrieron una fisura por donde se coló un conflicto político-cultural decisivo: **¿cómo nos hacemos humanos haciendo algo con lo que hicieron de “nos-(otros)”?** Si bien es cierto que ante la opinión pública el Gobierno de la CABA soslayó la enormidad del interrogante ventilando consideraciones apenas referidas a la gestión gubernamental de la oferta y a la administración económica del sistema educativo (en un contexto de ajuste), a nosotros nos parece relevante filtrarnos por esa fisura para venir a poner en consideración que la educación es tema central con relación a políticas del cuidado de la vida, porque es la “máquina antropogénica” (digamos) con la que en cada cultura las sociedades motorizan el devenir histórico del hombre. *“La educación es un hecho o práctica social mediante la que se satisfacen necesidades [¡vitales!] concernientes al desarrollo de las personas y de las sociedades.”* (Camors, 2008: 2). Pues bien, lo que asoma en torno a UniCABA es una concepción según la cual la formación de los educadores encargados de ejercer la “enseñanza escolar” será gobernada y tomada a cargo a través de la técnica, provista por expertos. Valga señalar que UniCABA no es el problema en sí, sino la concepción tecnocrática de cuño neoliberal que sustenta la creación de ese instrumento. En efecto, el Expediente N° 3182-J-2017 de la Legislatura de la CABA, referido a la creación de la Universidad Docente (reescrito varias veces por fuerza de las protestas de la comunidad educativa contra el intento de cierre de 29 profesorados porteños) dice finalmente: ***“En un contexto donde muchos de los trabajos que desarrollarán los niños de hoy en su adultez, no existen, se dificulta planear una capacitación y formación pertinente. El desafío consiste en preparar sus habilidades cognitivas de manera tal de generar capacidades de creación y adaptación al escenario que se presenta. Para ello, resulta imprescindible repensar el sistema educativo en todos sus niveles, logrando una rápida capacidad de adaptación de las asignaturas a la demanda de trabajo que se vaya presentando. En este sentido, (...) como consecuencia necesaria [el Estado se propone renovar mediante la UniCABA] las características centrales de la formación de los docentes que deben liderar y acompañar esos cambios dentro de las aulas, de las escuelas y de su relación con la comunidad. Pasando del paradigma de adquisición de conocimientos de forma lineal, a uno que priorice el desarrollo de competencias, a través del planteo de problemas, como base para obtener habilidades técnicas de forma continua”***, y luego prosigue un fraseo matizado con expresiones biensonantes, tan políticamente correctas como congruentes con el globalizado mandato de la OCDE, en orden a: ***“La mejora permanente del sistema formador... por medio de planificación estratégica, autoevaluación institucional y evaluación externa, que permitan... asegurar estándares de calidad”*** (sic). Algo más adelante, en el mismo texto, especifica que esos estándares operarán como medida patrón para que el Ministerio de Educación evalúe ***“la calidad del desempeño docente”*** (sic) y que, en tal sentido, se los considerará ***“factores clave de la garantía del derecho a una educación de calidad”*** (sic).

Asimismo, tras un año de tensiones y cuestionamientos por parte de la comunidad educativa, el jueves 22/11/2018 y con las calles porteñas repletas de docentes y estudiantes protestando en contra, el Poder Legislativo de la CABA aprobó la creación de la UniCABA. Lo que estaba y sigue estando en juego en esas disputas es algo mucho más importante que la mera gestión del sistema, dado que en el campo educativo la psicología en alianza con la pedagogía desempeña un papel productivo en la “fabricación” activa de individuos. ***“Algo de esto parece haber sospechado Jerome Bruner, al afirmar que ‘los titanes modernos de la teoría del desarrollo (Freud, Piaget y Vigotsky) pueden estar constituyendo las realidades del crecimiento en nuestra cultura, en lugar de haberlas simplemente descripto’... Puede afirmarse que las teorías del desarrollo han contribuido a construir nuestra comprensión del sujeto y, por tanto, nuestras intervenciones sobre él”*** (Baquero, 1996: 5-6). Es decir que el papel productivo de la psicología consiste en que: al proponer explicaciones acerca

de los mecanismos que dan cuenta del desarrollo psicológico, colabora en la producción de tipos específicos de desarrollo subjetivo a partir de un discurso pedagógico normativo. Por eso Baquero sostiene que: *“afirmar que la escolarización constituye una forma de gobierno del desarrollo de los sujetos, implica afirmar que las prácticas escolares producen cierto tipo de desarrollo cognitivo en los sujetos constituidos en sus prácticas”* (ib.). En tal sentido, la UniCABA no puede considerarse simplemente como un mero instrumento para el ordenamiento técnico en la formación docente sin prestar atención a la concepción psicológica que sustenta la decisión política de crearla, porque en tanto la psicología constituye individuos como objetos de su mirada, los modeliza y los produce como sujetos. Lo cual se torna políticamente relevante toda vez que el modelo que en la normativa se plasma como deseable, fija los límites de las intervenciones posibles en el campo. Ahora bien, esa plasmación no suele ser explicitada, sino adrede “invisibilizada” (por ejemplo, como sucedió en este caso mediante sucesivas redacciones de la normativa hasta lograr un texto convenientemente pasteurizado) de modo tal que sirva para hacer un uso “enmascarado” de los modelos psicológicos, al servicio de la legitimación, producción y control de la práctica de la enseñanza. De ese modo la sofisticación del discurso contribuye a sustraer del control de padres y docentes, la comprensión de la enseñanza y del aprendizaje escolares, lo cual debilita el control público sobre los actos de gobierno de la enseñanza. Es que así funciona y se fortalece lo que podríamos denominar “el gobierno de las máquinas”: confundiendo educación con enseñanza, hacen cumplir su sintaxis como si el hombre fuera un artefacto útil al que se opera poniendo en relación una actuación reglada con una actuación pautada, y ya está: ¡aprendizaje! ...listo para ser medido con relación a estándares internacionales definidos por expertos. Ahora bien, desde la perspectiva de los tecnócratas, eso exige controlar la maquinaria de la formación docente, porque de lo que se trata es de operar el *“anclaje del significado de educación a lo escolar o a la educación formal... [En consecuencia:] si las tareas principales son las de enseñar y aprender, lo importante es dominar las dinámicas de dichos procesos y apropiarse de los procedimientos idóneos para actuar de manera efectiva y con resultados convincentes.* (Temporetti, 2016: 2). Eso queremos “revolver” aquí.

2.- Tierra nutricia o páramo.

Como se puede advertir, hay un interjuego de concepciones al que atender con responsabilidad. Se trata de un verdadero laberinto en el que los modelos de conocimiento van trazando las encrucijadas entre lo que el Dr. Temporetti (2015) sintetiza y metaforiza como *“escalera ascendente”* (modelo de conocimiento ilustrado originado en el siglo XVIII, sostenido en la escritura y narrativa lineal analógica, siendo su soporte material el libro) y como *“espiral recurrente”* (modelo que emerge en el siglo XIX y se afianza en el XX, de las ideas de los románticos, dialécticos, pragmáticos, constructivistas y hermeneutas, hoy con apoyatura material en soportes digitales). En el siglo XXI ambos modelos de organización y transmisión del conocimiento coexisten en diversidad de mixturas, pero son tantas las variantes y cruzamientos que, a los docentes, perdidos en la maraña de voces, se les hace muy difícil encontrar el rumbo hacia una tierra que nutra la praxis, encontrar un eje que coherente discurso y acción. En el campo de la educación se mantiene una reticularidad de perspectivas que lleva a creer que las teorías son superadoras las unas de las otras, y esa confusión trae aparejado que no tenga mucho que ver lo que los docentes dicen sobre la enseñanza con lo que hacen en las aulas. He ahí el páramo: la tierra reseca que pisa el caminante extraviado andando en círculos. Cree que va avanzando en línea recta hacia algún lugar, sin acertar en salir de la encerrona en lo siempre igual. Es que para poder pasar a otra cosa, hay que interrumpir algo, de modo tal que se pueda abrir el espiralamiento. En pocas palabras: es necesario reconocer la problematicidad que el pluralismo y la negociación de las que trata Bruner presentan en el terreno de la aplicabilidad, donde las cuestiones de poder atraviesan las conceptualizaciones cuando de prácticas se trata. A Bruner le interesa la creación humana de significado, pero esa creación es difícil para los docentes, porque muchos de ellos se acercaron a la psicología tan sólo a través de las “teorías del aprendizaje” que, como explica Temporetti (2006) conforman una “macedonia conceptual” que descontextualiza y mezcla nociones psicológicas, ocasionando una confusión que se traduce en propuestas psicopedagógicas que apuntan a la mera *“aplicación”* de conceptos cuyo significado auténtico se diluye y tergiversa. Ese babelismo no sirve al dinamismo vital de la cultura, puesto que parasita a los docentes como un bochinche que inmoviliza. Si la cultura es una ardua

polifonía que se reconstruye vez a vez en la interacción dialógica entre sus miembros, acordando sentidos compartidos... eso implica una movilidad subjetiva hecha de cuanto menos dos actitudes inclusoras de la alteridad: reconocer a los otros como sujetos dicentes y, además, promover el disenso. Lo cual es contrario al acallamiento de los sujetos por encierro en la determinación tecnocrática, establecida por expertos que encapsulan la vida en el aseguramiento (mediante la enseñanza) de lo que se considera “útil” para el funcionamiento del mercado.

Rebekka Horlacher nos da a pensar en esto poniendo en consideración un concepto alemán ligado a lo que podríamos denominar “formación integral” y que choca con las estrecheces del paradigma gestional de los tecnócratas. *“El concepto de Bildung se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza o capacitación. Bildung tampoco es conocimiento; en cambio, describe una auto-comprensión.”* (Horlacher, 2014: 4).

Lo que Horlacher nos da a pensar es que la “Bildung” ofrece al debate psicopedagógico una perspectiva que contrasta con la insistente demanda de mensurabilidad en la educación. Demanda que los organismos internacionales ligados a la universalización del mercado, como la OCDE, satisfacen mediante el concepto de “competencia” o “destreza”. Les satisface porque las competencias se describen como medibles y se pueden aprender, lo cual abre la posibilidad de establecer muchas conexiones para el debate psicopedagógico. *“Por esta razón, no es de extrañar que también se discuta la cuestión de si el concepto de ‘competencia’, ‘competencia básica’ o ‘destreza’ podría reemplazar al concepto de Bildung”,* apunta Horlacher, y agrega: *“Me parece que una tarea de la investigación histórica —en particular para el desarrollo internacional de la teoría— consiste en asegurarse y recuperar tradiciones y conexiones de modo que el mundo —así también como el mundo de la educación— no tenga que ser reinventado una y otra vez.”* (2014: 9).

Daniel Tröhler (2013) observa que, en sus documentos oficiales, la OCDE manifiesta que su propósito mediante las pruebas PISA es fijarse en la capacidad de los jóvenes en la utilización de sus conocimientos y habilidades para afrontar los retos de eso que los técnicos expertos de la OCDE denominan: “la vida real”, pero que, en definitiva, remite en exclusiva al desempeño en la “realidad” del mundo del trabajo (tal y como lo hemos señalado en el expediente para el tratamiento legislativo de la UniCABA). Por ese camino marginan el conocimiento en oposición a algo más, y este “algo más” se llama “competencia” en el mundo lingüístico de PISA, e incluso afirman que la competencia de hecho es básicamente Bildung, y que su enemigo común es el “mero conocimiento”. Ante esa osadía no tardaron en aparecer los críticos de la pretendida alianza entre competencias y Bildung, y el resultado de esa crítica es devastador para PISA. En efecto, según Tröhler la crítica *“consiguió romper la lamentable cadena entre educación, por un lado, y ajuste [al mundo existente], por otro, y proclamar la Bildung como algo inmensurable que se produce en el interior de la persona, y que con las ideas de PISA las escuelas pasarían a ser de nuevo básicamente centros de formación, cuyo objetivo sería ajustar a los estudiantes al entorno existente”*. PISA fue metaforizada como el “cáncer” de una “ideología de la rentabilidad”. Mientras que la Bildung es exactamente lo opuesto porque indica la formación interior del ser humano: *persönlichkeit* (personalidad). El resultado de la Bildung es la persona que se autogobierna, mientras que PISA y su programa pretenden incapacitar a los seres humanos para ejercitarles en la obediencia del *homo oeconomicus*. Como puede apreciarse, entonces, la oposición entre Bildung y conocimientos y competencias es crucial. Ante todo, porque el significado de Bildung no es ni la mera adición de conocimientos ni la dotación con destrezas útiles, sino la formación de una personalidad conseguida con estilo propio en el seno de una comunidad de hablantes. Precisamente, al significado lo crea la interacción social y, por consiguiente, cambia en los diferentes contextos, lo cual requiere de una motivación interior de creación de auténtico significado, y a esta motivación interior es a la que se refiere la Bildung y la que hace del sujeto una *Persönlichkeit*. Ese es, según Tröhler, el problema con el concepto de competencia y la ideología de PISA: que no cuida la vida porque *“solo contempla la utilidad, olvidando la dimensión de la ‘Sinnhaftigkeit’, que significa algo así como ‘razonabilidad’ en la vida”*. La ideología de PISA, reduce la amplitud de la educación a un manejo de estándares para la medición racional de los procesos de enseñanza, en tanto que convertibles (operables) mediante tareas y verificaciones del “aprendizaje”. Tal es la capitulación incondicional ante la ideología capitalista. ¿Por qué? Tröhler lo explica: *“Las raíces de PISA están en la década de 1950, cuando el lanzamiento del Sputnik desencadenó la pedagogización de la guerra fría... En el marco de esta ideología, poco a poco la guerra fría se había convertido en un proyecto de reforma educativa global”*

con facetas particulares que paradójicamente solo llegaron a fundirse en una única agenda al final de la guerra fría en 1989. Una de las facetas fue la Ley de defensa educativa nacional de 1958, con su énfasis en tres materias que hoy nos resulta tan familiares: las matemáticas, las ciencias y los idiomas extranjeros, en otras palabras, casi la trilogía en la que hoy se centra PISA. Una segunda faceta fue el desarrollo en ese mismo momento de la teoría del capital humano, y otra la creación de la OCDE en 1960. [...] El auge de la psicología cognitiva estuvo acompañado de nuevas ideas sobre la gobernanza derivadas de la guerra fría, unas ideas que surgieron sobre el fondo de un modelo histórico específico: el modelo efectivo de la resolución de problemas mediante la colaboración de especialistas militares, científicos y políticos durante la Segunda Guerra Mundial en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), y en el contexto del Proyecto Manhattan de Los Álamos. [...] En otras palabras, la perspectiva de los sistemas era la de la ingeniería. [Eso] dio entrada a la psicología cognitiva en la gobernanza educativa, pues la teoría cognitiva interpretaba el procesamiento de datos cognitivos con el lenguaje de las matemáticas, y empleaba la plantilla matemática de los algoritmos para definir los procedimientos de resolución de problemas. De esta forma, la mente humana se convirtió en una máquina computadora que había que mantener y ayudar como si fuera un complejo ordenador. Esta forma de entender los procesos que se producen en la mente humana encajaba a la perfección en la perspectiva de los sistemas tecnológicos, por lo que creció de nuevo el optimismo sobre la viabilidad de un mundo seguro, libre y próspero. El nuevo modelo entró enseguida en la gobernanza educativa. [...] PISA no pregunta cómo domina el alumno su propia vida, sino que especula sobre el dominio de una vida futura... y verifica si el dominio del currículo escolar puede dar una medida de la eficiencia interna de los sistemas escolares. No desvelan el grado de eficiencia de las escuelas en la preparación de sus alumnos para la vida una vez que han concluido su educación formal. [...] Más irritante aún es que PISA justifique la propia evaluación con el rápido cambio que experimenta el mundo, al mismo tiempo que pretende saber qué habilidades serán necesarias en el mundo que de este cambio resulte... [...] Es evidente que a PISA no le interesa la vida actual de los alumnos, sino especular sobre su vida futura. [...] El particular empirismo no empírico de PISA tiene sus raíces en su propia ideología original, la de la guerra fría de finales de los años cincuenta, un mundo en el que primaba la especialización. En este entorno cultural se halla la idea de crear un mundo armonioso y unido de personas libres. El lema de esta visión era [...] la idea de un mundo sólido y unido basado en la seguridad y el bienestar de la gente común de todo el planeta, y liderado por Estados Unidos. [...] La teoría del capital humano y la OCDE encajan perfectamente en esta ideología... [...] PISA olvida las situaciones de la vida real de los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje culturalmente situadas. [...] El objetivo de la tradición de PISA es 'Un solo mundo' de ciudadanos libres, económicamente seguros, que interactúan globalmente. [Por eso, para los críticos] PISA es la encarnación de una catástrofe cultural, porque se sitúa inequívocamente en el mundo exterior, en lugar de centrarse en el interior." (Tröhler, 2013). Y así como PISA, también la UniCABA resulta congruente con el proceso de globalización en la nueva fase de expansión mundial del capitalismo, que concibe al psiquismo humano según la orientación positivista de la psicología y el enfoque computacional que tomó la revolución cognitiva en maridaje con una perspectiva biologicista apoyada en las neurociencias. Por eso consideramos que los docentes necesitan nutrirse de una formación compleja más cercana a una formación integral amplia, con fuerte base humanística, en vez de una formación técnica acotada al conocimiento puntual y a la especialidad. Y eso tiene que ver con la concepción sobre los fenómenos humanos de la cual partimos. Ese es un componente crucial, porque condiciona la manera de delimitar el objeto conceptual y empírico, las hipótesis de trabajo, la selección de los métodos y el diseño de los escenarios de práctica educativa. Ahora bien, en nuestra opinión, esa concepción sobre la naturaleza de lo humano debe adherir a una "psico-logía", y no a una "conducto-logía" (digamos: sin "psijé"), porque la principal inadecuación de las explicaciones conductistas, según Peel (1970: 2, 3) es que "ninguna teoría del aprendizaje humano debe olvidar la experiencia. [...] El aprendizaje sobrepasa el simple condicionamiento". En efecto, "la psicología y la pedagogía cabalgan en la ineludible combinación entre lo social y lo individual, entre lo general (común) y lo particular (especial), entre el trabajo en equipo regido por el intercambio, el diálogo y la cooperación y la necesaria producción y reflexión personal (individual) ante unas exigencias y tareas prácticas y concretas que le plantea la escuela y la vida cotidiana. [...] Parámetros todavía vigentes a despecho de esa suerte de salvaje modelo gerencial que el neocapitalismo puja por meternos a la brava con la aquiescencia de muchos tecnócratas"... (Temporetti, 2006: 9). Pero los seres humanos no somos

máquinas que nada más reaccionan y procesan información recibida de los “enseñantes”. Somos personas concretas que vivimos en comunidades, tratando de conciliar la amplitud de nuestros deseos con la estrechez de la realidad en la que vivimos. En tal sentido, una característica única que tenemos en la interacción con la realidad es que podemos ir más allá de la información e inferir consecuencias a partir de ella, para así crear conocimientos nuevos en diálogo con los demás miembros del grupo humano en el que nos encontramos. Esto refiere a la capacidad humana para actuar mentalmente, yendo más allá de la experiencia directa. Si lo perdemos de vista, entonces la enseñanza se reduce a “llenar” de información a los alumnos, tendiendo a que aprendan para responder a los exámenes e impresionar al docente exhibiéndole capacidad de repetición; es decir, de hacer caso en vez de hacerse cargo, o de aprender algo en vez de apropiárselo.

3.- “Trans”-gresión...

La educación pasa por ir más allá (“trans”) de las gradas de la “escalera ascendente”. Según Riviere (1984: 2-3) el animal se adapta al medio, en cambio el hombre es un inadaptado... *“No se acomoda pasivamente a la naturaleza, sino que lo hace activamente transformándola. Por eso Vigotsky insistía en que el hombre añade algo: la función de significación, que implica la instauración activa de nexos nuevos; es decir que no se trata de respuestas cerebrales prefijadas, sino de nexos instituidos desde el exterior y que le permiten regular su cerebro, su cuerpo, su conducta”*. En efecto, los signos son nexos nuevos construidos en el curso de la interacción que acontece en el proceso de la vida social. Son resultado de una convención social, a la que se accede mediante procesos de negociación de significados, llevados a cabo en interacción comunicativa. Una consecuencia de esto es que la regulación individual está originada en la regulación social. Por eso Riviere afirma que *“los hombres son ‘fabricados’ por otros hombres socialmente organizados”*. Lo cual significa que los hombres de una generación entregan a la siguiente la tarea de seguir fabricando la llave esencial para su regulación; esto es: la construcción social del lenguaje. Ahora bien: el aparato y la llave están en distintas manos, dado que el adulto influye sobre la cría mediante el lenguaje, pero es la cría quien ingresa a la humanidad operando la llave que abre su cuadro interno de señales, para venir a transformarse creando nexos desde afuera. El hombre es un animal transgresor... requiere una escuela que no lo encierre, sino que le entregue la llave. Es decir que requiere una escuela que lo ayude a transgredir, a sabiendas de que *“no toda transgresión resulta ser una agresión directa con la intención de dañar. [...] ¿Qué enseñanza podemos sacar de ella? [...] Educación y transgresión constituyen un par difícil de separar... Me atrevería a sostener que no es posible una educación auténtica sin alguna forma de transgresión. Educación y transgresión se sostienen mutuamente. [...] Esto implica, de alguna manera, reconocer ciertas virtudes en la transgresión. [...] Una segunda cuestión, en íntima relación con lo anterior, es que la transgresión infantil pone en el primer plano de la mira y del debate el tema de la subjetividad. El sujeto que resiste al menos algún aspecto de la educación. El alumno fragmentado por influencia de la ideología psicopedagógica de los mecanismos, de las estructuras, de las estrategias y del procesamiento, se hace notar y nos advierte que ahí está y que nunca ha estado solo sino con los otros, sus compañeros, sus colegas, con quienes se informa, comparte, discute, aprende y cuestiona. [...] Poco a poco en nuestro país, y sobre todo a partir de la última jerga psicopedagógica de los 90’s –sostenida y promulgada por una cohorte de tecnócratas– se ha pretendido instalar la idea que la educación científica actual pasa, sobre todo, porque los educadores conozcan y dominen los mecanismos y programas que les permiten a sus alumnos procesar información. Todo un discurso cognitivo, formalista, abstracto y solipsista, que más allá de algunos aciertos, desarraiga la educación de los acontecimientos vitales y humanos. Ustedes saben, mejor que yo, que si los alumnos se siguen considerando sujetos con historia, de carne y hueso, de necesidades y deseos, que tienen hambre y van al baño (por decirlo en fino) ha sido a pesar de muchos especialistas y gracias a la insistente demanda de los propios niños, de quienes se encargan de enseñarles, atenderlos, y soportarlos como mejor pueden. [...] La transgresión es irreductible y convive con la educación que la sostiene. [...] La transgresión infantil pone en un primer plano a los educandos en su calidad de sujetos, protagonistas plenos en inconfundible posición contestataria y con un alto nivel de consciencia de sus contravenciones.”* (Temporetti, 2005).

Para comprender eso hay que recuperar la idea según la cual la educación excede a la enseñanza formal y toma sentido no como “capacitación”, sino con relación al cuidado de la vida. En efecto, *“los niños y niñas concretos y diversos se imponen sobre las categorías abstractas y generales de ‘infancia’ o de ‘niño’. Las maneras de actuar, las formas de pensar, de resolver problemas, las modalidades de expresarse, de comunicar, sentir y desear, se las concibe hoy, como inseparables de las relaciones humanas que se establecen y que en buena medida los constituyen. Si bien los niños no nacen vacíos -como aludía la metáfora de la tabla rasa, tampoco nacen llenos -como una semilla a germinar en la soñada alegoría innatista. [...] A los humanos del nuevo milenio se los concibe nacidos en la red y el gran desafío es que deben ser construidos como individuos en el enredo. [...] Este individuo enredado, si las circunstancias le son propicias, alcanza una progresiva autonomía en todos los dominios y la capacidad de libre elección en todos los espacios en los cuales deberá actuar. Todo ello sin salirse del enredo que cada uno va aprendiendo a entretejer con mayor precisión a medida que adquieren conciencia progresiva de su situación en el mundo. [...] Es aquí donde se ha de producir un cambio, para que –como lo viene insistiendo Jerome Bruner (1990, 1996, 2006)- podamos ir a la búsqueda de una nueva pedagogía y a la construcción de una psicología, que recuperen, en la dialéctica con la biología, la dimensión social, cultural, intersubjetiva y narrativa. Una pedagogía y una psicología, por ende, más interpretativas. Una nueva mirada que haga posible desentrañar la compleja trama de los acontecimientos atendiendo a las historias familiares y a las biografías de los alumnos como vías regias para la comprensión de los problemas. [...] Estos nuevos senderos a transitar, para entender mejor lo que pasa y proceder en consecuencia, encuentran en las prácticas educativas, el marco de prueba de los supuestos que se formulan y, el escenario privilegiado donde investigadores y maestros se encuentren, colaboren, intercambien, reflexionen y experimenten.”* (Temporetti, 2008: 18s). Como puede apreciarse, entonces, el principal supuesto ontológico de “lo educativo” se encuentra en “lo relacional”, y no en apoyaturas tecnológicas allende las relaciones humanas concretas y situadas. En consecuencia, una Universidad Docente como la UniCABA, impuesta por el Poder gubernamental en congruencia con las exigencias foráneas de la OCDE, sin negociar significados en y a partir de la relación con la comunidad educativa local, no parece ser un sendero ni nuevo ni transitable.

4.- Bibliografía.

Todo el aparato de citas está construido sobre el material de clase del Seminario “Psicología y Educación” (2018), a cargo del Dr. Félix Temporetti, en el Doctorado en Humanidades con mención en Educación. Rosario, UNR. En tal sentido, los números de página fueron citados de acuerdo con ese material bibliográfico tal y como ha sido provisto en el Seminario.

- BAQUERO, Ricardo y TERIGI, Flavia (1996) *Constructivismo y modelos genéticos: notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*. En: *Revista enfoques pedagógicos, serie internacional*. N°12 Vol. 4 (2). Santa Fe de Bogotá, CAFAM.
- BARRENA, Sara y NUBIOLA, Jaime (2006) *Antropología pragmatista: el ser humano como signo en crecimiento*. En: *II Jornadas “Peirce en Argentina”*. Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias.
- CAMORS, Jorge (2008) *Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC*. En: *Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa*, autores varios, Montevideo, 2009.
- HORLACHER, Rebekka (2014) *¿Qué es bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. En: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/617/1257
- PEEL, Edwin (1970) *Capítulo IV. El aprendizaje como intuición*. En: *Fundamentos psicológicos de la educación*. Madrid, Aguilar.
- RIVIERE, Ángel (1984) *Capítulo X. El desarrollo como proceso histórico: Las aportaciones de Vygotski a una teoría general del desarrollo*. En: *La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. (Volumen XXV de la colección Aprendizaje). Madrid, Visor Libros - infancia y aprendizaje.
- TEMPORETTI, Félix (2016) *Revolver la educación*. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.
- TEMPORETTI, Félix (2015) *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos*. En: *Itinerarios Educativos*, (7), 81-97. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4949>
- TEMPORETTI, Félix (2008) *Retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de América Latina*. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.
- TEMPORETTI, Félix (2006) *Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural*. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: *Itinerarios Educativos la revista del INDI*. Año 1, N°1 Pág. 89-102. Santa Fe, FHUC. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.

- TEMPORETTI, Félix (2005) *Educación y transgresión. ¿Qué hacen los adultos con las malas palabras de los niños?* Conferencia pronunciada en el Congreso Educación. Rosario, Aula Hoy. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.
- TEMPORETTI, Félix (1999) *Argumentos y relatos: dos formas de interpretar y construir la realidad desde la escuela.* Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.
- TRÖHLER, Daniel (2013) *Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán.* En: *Revista "Profesorado"*. N°2 Vol. 17. Granada, Grupo de investigación FORCE – Universidad de Granada.

Sobre el autor: Claudio José María Altisen.

Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación; Lic. en Humanidades y Ciencias Sociales; Lic. en Psicología; Magister en Educación, Psicología e informática; Doctorando en Humanidades con mención en Ciencias de la Educación; Diseñador Gráfico; Mediador. *Contacto:* claudioaltisen@gmail.com