

## LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EN EDUCACIÓN: PRÁCTICAS SOCIALES Y RAZONES EPISTEMOLÓGICAS

### PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION: SOCIAL PRACTICES AND EPISTEMOLOGICAL REASONS

José Antonio Castorina\*

Este artículo se propone reflexionar sobre las cuestiones epistemológicas que plantea la investigación psicológica en la educación, especialmente la construcción del conocimiento de los niños y alumnos durante los procesos de desarrollo y aprendizaje.

El modo "neutral" con que los psicólogos han creído estudiar esta temática ha sido puesto en cuestión por los pedagogos críticos. Principalmente, por lo que han ocultado sobre las relaciones entre las teorías psicológicas y las prácticas educativas, principalmente el carácter legitimador de las primeras respecto de las prácticas médicas y pedagógicas.

Este trabajo discute el alcance excluyente que se ha dado a veces al análisis del carácter normativo de la psicología y pretende recuperar la posible construcción objetiva del conocimiento psicológico. Esto último en base a la crítica epistemológica de las condiciones sociales de las investigaciones, así como de los presupuestos filosóficos implícitos, ontológicos y epistemológicos que han orientado el recorte de los problemas y las elecciones metodológicas. Incluso este análisis crítico se lleva a cabo sobre la vaguedad y la imprecisión de los conceptos producidos por los investigadores.

En nuestra opinión, algunas de estas consideraciones tienen validez para otros estudios disciplinarios de la educación, como la sociología, la antropología, incluso la propia investigación didáctica y curricular.

---

\* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires y CONICET. Argentina. Correo electrónico: ctono@netizen.com.ar

## Psicología de la educación – Teorías psicológicas - Prácticas educativas

The aim of this paper is to think about epistemological issues raised by psychological research on education, particularly those related to children and scholar construction of knowledge during developmental and learning processes.

The “neutral” approach of psychological research about this area has been criticised by critical pedagogues. Mainly the occultation of relationships between psychological theories and educative practices has been questioned, specifically the legitimating role of the formers about the medical and pedagogical practices.

This paper discuss the exclusive role sometimes devoted to normative character of psychology and tries to recuperate the possibility of objective construction of psychological knowledge. This will be based on epistemological criticism to social conditions of research, beside the philosophical, ontological and epistemological underpinnings which framed the election of research objects and methodology. Even more, this work addresses the imprecision of concepts produced by researchers.

According to us, some of these considerations are valid to other disciplinary studies about education, as sociology, anthropology, and even didactical and curricular research.

## Educational psychology – Psychological theories - Educational practices



### **La investigación psicológica y las prácticas instituidas**

Para los pensadores adscriptos a la pedagogía crítica más radical el análisis de la utilización de la psicología en la educación se sitúa en un espacio diferente al que podemos caracterizar como el campo de la reflexión epistemología interna a la investigación psicológica. Más aún, el nuevo enfoque quita toda relevancia a la cuestión de la aplicación correcta o incorrecta de la teorías y técnicas psicológicas a las prácticas educativas, o a las preocupaciones de quienes han propuesto una revisión de las teorías psicológicas a los fines de adecuarlas a los desafíos inéditos que plantean las situaciones didácticas (Lerner, 2001)

Dicho examen de las teorías y las técnicas psicológicas se lleva a cabo desde una perspectiva algo extraña para los investigadores más clásicos, ya que trata de situar a la psicología del desarrollo y a la psicología educacional, en sus producciones conceptuales y en sus instrumentos de intervención, dentro del marco de la historia del dispositivo escolar y de la naturaleza misma del proyecto escolar en relación con los niños. Esto es, se pone énfasis en examinar el rol activo de la psicología en la construcción social del niño, "...porque la persona humana se fabrica dentro de ciertos aparatos (pedagógicos o terapéuticos) de subjetivación" (Larrosa, 1992: 262).

Se afirma que el sujeto estudiado por la psicología no es una evidencia atemporal y fuera de contexto sino un "sujeto construido como el objeto teórico y práctico tanto de las pedagogías como de las terapias (...) caracterizado por ciertas formas normativas definidas de relación consigo mismo" (Larrosa,1992:263). Las diferentes psicologías de la educación o de la clínica se ocupan de un supuesto sujeto "que desarrolla de modo natural su autoconciencia de sí". Sin embargo, éste no puede ser analizado con independencia de esos discursos y de esas prácticas, puesto que "en la articulación compleja de discursos y prácticas (pedagógicas y terapéuticas, entre otros) es dónde se constituye lo que es" (1992:266)

Inspirados principalmente en los textos de Foucault, estos autores han insistido en que en las prácticas discursivas no hay referencia a ningún estado de cosas exterior a las reglas del discurso mismo. Tampoco hay un sujeto independiente, sino más bien que para cada enunciado existen emplazamientos de sujeto. Este es una variable de enunciado..."y estas posiciones discursivas son las que literalmente constituyen al sujeto en la misma operación en que le asignan un lugar discursivo" (Larrosa,1992:304). En otras palabras, el entrelazamiento de diferentes contextos discursivos constituyen a la infancia y al aprendizaje, así como al propio psicólogo.

Además, una variedad de estudios han enfocado a la práctica pedagógica como una práctica de gobierno, lo que permite "tratar el surgimiento del cuerpo de saberes psico-educativos y sobre el desarrollo infantil, considerándolos como conformados al interior de un régimen de prácticas específico, constituido históricamente" (Baquero,1996). Entre otros, Walkerdine (1985) y Burman (1998) han mostrado que la teoría psicológica del desarrollo "natural", considerada por la mayoría de los psicólogos como independiente de las prácticas pedagógicas, es una ilusión. Más bien, puede hablarse de una estrecha relación entre las teorías psi-

cológicas y aquellas prácticas: “la observación, regulación y facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica” (Walkerdine, 1985:91).

Se ha puesto en evidencia las prácticas de normativización del desarrollo infantil en los términos de una orientación teleológica para el curso del conocimiento y las funciones psicológicas, así como en el cuidado con las “desviaciones” o anormalidades en los comportamientos “esperados” (Baquero y Terigi, 1996). Hasta la propia teoría psicogenética ha sido vinculada a dicho designio, al concebir la trayectoria del pensamiento infantil según “el modelo “cuesta arriba” de la ciencia y el progreso (Rorty, 1980) surge un modelo jerárquico de estructuras cognitivas (...) común a todas las personas. (...) completamente normativa.” (Burman, 1998: 207).

También se puede atribuir a las técnicas de evaluación psicológica, particularmente a las psicométricas utilizadas en los gabinetes escolares, un poder de normalización que obliga a la homogeneidad y a admitir desviaciones. Recientemente, Toscano (2006) ha mostrado, que estas últimas interpretan y codifican los comportamientos escolares estableciendo regímenes de visibilidad, así como los tiempos esperados para la adquisición de habilidades. De este modo, contribuyen a construir pautas de normalidad y anormalidad, lo que queda registrado en los legajos escolares, teniendo como efecto instalar “cierta sospecha en torno a las capacidades “naturales” del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas” (2006:180)

Por lo demás, psicólogos y psicopedagogos han utilizado el modelo del desarrollo operacional en la evaluación diagnóstica para establecer la posibilidad de los alumnos de aprender en sala de clase. Así, las pruebas operatorias se volvieron un modo de clasificar a los niños y de situarlos en una línea de desarrollo que legitima o no ciertas prácticas educativas.

## **El conocimiento como efecto discursivo**

Estamos de acuerdo con el carácter estratégico del saber psicológico que ha marcado su historia durante el siglo pasado. Por lo tanto, se puede rechazar el estudio “neutral” de los procesos de aprendizaje, las aptitudes intelectuales o la orientación laboral de los alumnos. Esto es, ninguna teoría psicológica estudia a un niño en sí, por fuera de algún dispositivo de disciplinamiento: en un sentido relevante los sujetos de la psicología están ya “intervenidos” por la propia práctica educativa (Baquero y Terigi, 1996).

Ahora bien, la caracterización anterior ¿es todo lo que se puede decir acerca de la psicología educativa?; ¿se puede considerar que las teorías quedan atadas definitivamente a su carácter estratégico? En otras palabras, cuándo se ha criticado al naturalismo de la psicología del desarrollo o la inteligencia ¿hay que limitarse a su rol “normativizador” de la infancia o se puede hacer también otro análisis?; finalmente, ¿es posible aspirar a la producción de conocimientos psicológicos que no sean únicamente el efecto de relaciones de poder?

Algunos investigadores de las prácticas educativas apelan a ciertas tesis de Foucault formuladas en *La Verdad y las Formas Jurídicas* (1999), a las que consideran reveladoras de su pensamiento. Bajo la inspiración de Nietzsche, el autor contrapone al conocimiento como representación del mundo con el conocimiento interpretado en términos de polémica y estrategia: “no hay nada en el conocimiento que lo predisponga, en virtud de cualquier presunto derecho, a conocer este mundo” (1999:178). De este modo, entre el conocimiento y las cosas que se pretende conocer no hay una relación de representación, más aún ni siquiera puede hablarse de un proceso de aproximación al mundo. Por el contrario, las pulsiones que subyacen a la comprensión, según Nietzsche, no producen la asimilación del mundo sino su destrucción, ellas expresan esencialmente una voluntad de violencia y de poder.

Si el conocimiento es un apoderamiento de las cosas se infiere su inevitable relatividad en cada momento histórico. Dicha relatividad proviene de sostener que el conocimiento es únicamente el efecto de una batalla o de determinadas relaciones de fuerza entre sus protagonistas. En resumen, para esta interpretación del conocimiento, la luchan entre los hombres, sus relaciones de poder son claves para comprenderlo y rechazar cualquier posible “asimilación del mundo” a los esquemas o teorías.

En lo atinente a la psicología, cabe mencionar que Foucault examinó su status científico desde el punto de vista histórico y político, esto es desde las relaciones entre el saber y el poder, entre las prácticas discursivas y no discursivas. Su interrogante podría ser ¿cuál es el lugar de la psicología en las formas modernas de poder? y su respuesta la caracterización de las prácticas como las condiciones de posibilidad del saber psicológico. Aunque hay que señalar que el autor consideró una compleja relación entre poder y saber por lo que conviene no simplificarla. A los fines de esta discusión, cabe mencionar que en *Vigilar y Castigar* (1976) y en otros trabajos, la posibilidad misma del conocimiento psicológico deriva de las técnicas

de poder que tienden a normalizar los cuerpos, mientras que aquel ha tenido la función de legitimar las disciplinas sobre los individuos, como hemos mostrado anteriormente. En última instancia, para entender la historia de la psicología en tanto genealogía, habría que reconstruir la historia de las prácticas que llegan hasta el helenismo en Occidente. De este modo, en lugar de pretender definirla como ciencia, sería mejor situarla en el campo de dicha historia (Castro, 2004).

Principalmente, Foucault enfatizó la articulación de las prácticas de poder y el saber que subyacen a la formación de cualquier ciencia humana. Sin embargo, en ocasiones sus textos dan la impresión de suspender la interrogación sobre el status de cientificidad de las ciencias humanas o de poner entre paréntesis la pregunta por el significado de la verdad (Wacquant, 2005). Más allá de la discusión todavía abierta acerca de las tesis epistemológicas del autor, nos interesa señalar que ciertos epígonos han concluido que la psicología educacional (y otras ciencias humanas) debe ser considerada únicamente en tanto efecto normalizador de las prácticas escolares. Cualquier otro análisis de las teorías y técnicas de intervención psicológica parece no tener significación.

Por lo visto, los pensadores de la educación apoyados en textos de Foucault han rechazado decididamente cualquier distinción entre el lenguaje de la ciencia y el mundo de los fenómenos psicológicos, o entre el lenguaje representativo y lo que supuestamente enmascara (como la ideología). Todas las distinciones son internas a la actividad discursiva, solamente son variables del discurso y tienen una historia que no se vincula con una aproximación al mundo que se pretende conocer. "No se trata de diferenciar lo que hay de verdadero o de ficticio en el discurso, sino determinar las reglas discursivas en las que se establece lo que es verdadero, lo que es ficticio o lo que es ideológico" (Larrosa, 1992:305)

Desde enfoques diferentes, vinculados al "giro lingüístico" en la filosofía contemporánea (Rorty, 2000), la teoría de la narrativa histórica (White, 1992) o la nueva sociología de la ciencia (Latour, 1988) se afirma que la ciencia es sólo un discurso ficcional, entre otros, pero cuya originalidad reside en producir "efectos de verdad" en base a características textuales, es decir, según la organización de los enunciados. Las estrategias que utilizan los científicos para alcanzar un consenso no tienen que ver con reglas de prueba empírica o de búsqueda de consistencia conceptual, sino con procedimientos discursivos y actos poder. En el caso de la sociología de la ciencia, Latour (1988) considera que su tarea se reduce a la caracteri-

zación de las luchas y los acuerdos entre los científicos por obtener el “crédito simbólico”. En uno de sus artículos, Rorty (2000) postula que el conocimiento producido por los científicos no tiene que ver con la distinción entre apariencia y realidad, sino con la distinción entre creencias que sirven a los propósitos de un grupo y las creencias que sirven a otros. En cada caso en consenso obtenido se logra por medio de la persuasión retórica y la veracidad depende del poder que organiza los “juegos del lenguaje”.

En conclusión, todos los trabajos mencionados adoptan dos tesis centrales del pensamiento llamado “posmoderno”: por un lado, el conocimiento es enteramente una práctica discursiva, sea en la versión foucaultiana o en la versión del giro lingüístico en filosofía del conocimiento; por el otro, el sentido del saber científico se define por sus relaciones con el poder o por los intereses de un grupo. En conjunto, dichas tesis se han formulado en contra del realismo representativo y el positivismo e implican por menos dos riesgos: una postura relativista respecto del alcance del conocimiento científico y la reducción de sus relaciones de sentido a relaciones de fuerza y lucha de intereses.

### **Las razones epistemológicas**

Las ciencias -incluida la psicología educacional y otras disciplinas ocupadas con la educación- se elaboran en medio de duras batallas entre los investigadores y sus respectivos intereses, de modo tal que la verdad de sus enunciados surge, en buena medida, de esa lucha. En este sentido, la producción científica se da en un campo objetivo de fuerzas, dónde los científicos individuales o los equipos de investigación se caracterizan por el capital cultural disponible y son ellos quiénes “determinan la estructura del campo que los determina, es decir, el estado de la fuerzas que se ejercen sobre la producción científica, sobre la práctica de los científicos” (Bourdieu, 2003:65). De este modo, el grupo de científicos dominante ocupa un lugar que le permite utilizar la estructura del campo a su favor; además, los agentes con diferentes recursos se enfrentan para conservar o modificar las relaciones de fuerza que se han instaurado.

En el caso de la investigación psicológica en educación, podemos destacar los intentos dirigidos a imponer una línea de investigación en contra de otras en el mundo académico, a lograr la obtención de los mejo-

res recursos para sus proyectos, o directamente los esfuerzos tendientes a modificar las posiciones de los investigadores en las relaciones de fuerza.

Esta caracterización resumida –casi de modo caricatural– de los rasgos del campo científico, y que es aplicable a la psicología en la educación, se diferencia aunque sin contradicirse, de los estudios que mostraron el efecto normativizador de las teorizaciones y técnicas de intervención psicológicas. Es decir, que al considerar las relaciones de fuerza constitutivas del trabajo científico se puede pensar también en la contribución de los estudios de raigambre foucaultiana, pero despojados de reduccionismo y relativismo, como veremos.

Ahora bien, al utilizar el concepto de campo es posible defender una postura epistemológica que afirma la autonomización de la práctica de la ciencia natural o social respecto de sus condiciones sociales. Es decir, para triunfar en el campo de fuerzas científico, cada investigador tiene que adoptar comportamientos y participar en formas históricas de comunicación y de intercambio regladas. De ahí que cada uno deba dar cuenta ante sus colegas de la legitimidad de su producción recurriendo a la discusión de sus hipótesis y métodos, a procedimientos de argumentación y prueba empírica, a la crítica fundada de otros resultados.

Se puede postular, entonces, que la práctica de la ciencia tiene un doble carácter (Bourdieu, 1997): Por una parte, aquella lucha de intereses, que incluye la hostilidad entre los investigadores, asociadas con relaciones de fuerza y dominación, en el espíritu de Nietzsche; por la otra, la regulación de los conflictos por los criterios históricos de verificación y de argumentación propios de cada disciplina científica. En este último sentido, subrayamos que el consenso y el disenso entre los investigadores depende en muy buena medida de un control lógico y empírico sobre el modo de producir protocolos o de validarlos.

Este reconocimiento de los dos componentes de la práctica científica implica su interacción: la producción y validación de los saberes científicos está conectada con la lucha de intereses, pero ésta no se impone directamente a los investigadores, sino por la mediación de criterios racionales. Este enfoque epistemológico se distancia de las tesis reduccionista que se expusieron antes.

Insistimos, si se sigue al pie de la letra la idea del conocimiento como “centella que es efecto del cruce de las espadas” originada en Nietzsche (Foucault, 1999), o como un producto único de las alianzas y luchas por el “crédito simbólico” (Latour, 1988), queda claro que no se postula un



conocimiento del mundo psicológico, ni siquiera una modesta aproximación a su naturaleza; tampoco son relevantes las normas de producción y prueba de las hipótesis o de evaluación de errores metodológicos, a lo sumo se trata de cuestiones de retórica o de imposición de consenso a los investigadores.

Por el contrario, creemos que es preciso reivindicar las normas históricas de producción del conocimiento psicológico, al estudiar las ideas de los alumnos en los contextos de interacción educativa, las dificultades en los aprendizajes en sala de clase o las decisiones de los alumnos en la orientación vocacional. Se puede evaluar si los resultados de una investigación son consistentes con sus postulados y si resisten el veredicto de la experiencia. Afirmamos, entonces, que la confrontación entre las hipótesis y los datos construido por los investigadores es compatible con un cierto "realismo crítico", en el sentido de que el conocimiento se dirige hacia el mundo, mientras lo transforma en su significado durante la construcción de los sistemas conceptuales. Estos no son una representación del mundo ni lo atrapan jamás en "sí mismo".

Rescatar la especificidad epistémica no quiere decir acordar con la perspectiva positivista, aún defendida por muchos psicólogos, explícita o implícitamente, y según la cual hay un única metodología para obtener conocimiento, por medio de la manipulación excluyente de las variables experimentales que se asocian con las modificaciones de los comportamientos (variables dependientes). Tal unicidad metodológica supone a un mundo ya "dado" de hechos del comportamiento de los alumnos que son atrapados en la investigación y le otorgan credibilidad. Es decir, involucra un objetivismo epistemológico de los hechos anteriores a los actos de conocimiento.

Curiosamente, el relativismo intrínseco al contextualismo discursivo y al reduccionismo de la ciencia a relaciones de fuerza, es en algún sentido el revés del guante objetivista (Laudan, 1996): ante el fracaso de la metodología experimentalista para muchos problemas de investigación, ante la crisis de los ensayos por capturar los datos "objetivos", incluso ante la explosión de la extraordinaria diversidad metodológica (que va desde los métodos cuantitativos tradicionales, pasando por los métodos cualitativos, hasta la etnografía y la hermenéutica) se abandona toda expectativa de objetividad. Y dado que las reglas metodológicas son propias de cada comunidad científica, no se pueden comparar las producciones. Toda interpretación de la evidencia empírica depende de las reglas discursivas acep-

tadas en cada contexto discursivo compartido o de los intereses grupales. Se apuesta a la persuasión retórica o a los “juegos del lenguaje” para promover la aceptación de las afirmaciones.

En cambio, se puede sostener una objetividad que no remite a los “hechos” anteriores al conocimiento y que los psicólogos deberían registrar, para luego elaborar sus hipótesis con su única metodología, sino “al proyecto”, como pensaba Bachelard (1972). Esto es, un punto de llegada de un proceso de construcción social del conocimiento, dónde se siguen diversos caminos, así como determinadas reglas de la argumentación y la prueba. Así se puede alcanzar un consenso intersubjetivo históricamente relativo, pero lo que se expone bajo las condiciones de observación e hipotetización puede ser calificado de objetivo. Un psicólogo, a pesar de la debilidad actual de sus teorías, confronta con el mundo exterior y con los otros investigadores, incluso con sus interlocutores educativos, aspirando razonablemente a la objetividad.

De este modo, al propiciar un modesto realismo “crítico” y una objetividad construida en la elaboración social del conocimiento, se tiende a considerar que diversas teorías psicológicas pueden incluir en su corpus teórico a las hipótesis que han sobrevivido a las objeciones empíricas y conceptuales. Más aún, el conocimiento considerado verdadero en el campo científico, por provisorio que sea, proviene de un proceso histórico y social pero es irreductible a esas condiciones de producción.

## La doble faz de la psicología en la educación

Se puede ofrecer algunos ejemplos que ponen de manifiesto el carácter socialmente condicionado de la investigación psicológica y a la vez su relativa autonomía como práctica científica.

Si consideramos brevemente la teoría psicométrica de Hernstein y Murray expuesta en *The Bell Curve* (1994) encontramos que básicamente trata de identificar los factores biológicos que determinan las diferencias de CI entre los seres humanos. Su tesis central es que tales diferencias explican la forma en que las sociedades se van organizando en clases, es decir, los miembros de una clase alta dispondrían de una habilidad cognitiva superior y los de una clase baja se caracterizan por su debilidad cognitiva. Obviamente, tales interpretaciones psicométricas de la inteligencia han legitimado las políticas públicas que tienden a reorientar los fondos federales de Estados Unidos dedicados a la pobreza hacia los niños “dotados”.

Ahora bien, se ha mostrado que los autores del libro omitieron el proceso de revisión de pares que se exige en las publicaciones científicas (Elichiry, 2004) y sobre todo se ha probado que las hipótesis de los autores no han resistido los intentos de falsación empírica y la crítica analítica de sus premisas (Gould,1997). Por lo visto, no hay contradicción entre los estudios que muestran el fracaso epistémico de la teoría psicométrica de la inteligencia y el hecho de que ésta proporciona legitimidad a una política elitista en educación.

También se puede evocar a la psicología en educación especial que consideró a los niños sordos como lingüísticamente pobres, intelectualmente primitivos y concretos, e incluso psicológicamente inmaduros, a causa de su deficiencia auditiva. En cuánto al rendimiento intelectual en la elaboración de conceptos, se ha mostrado en investigaciones empíricas que es falso que las dificultades observadas sean inherentes a la lesión biológica. El bajo rendimiento intelectual está asociado con el tipo de relaciones comunicativas de estos niños con adultos que son exclusivamente oyentes. Por el contrario, si los niños sordos aprenden tempranamente el lenguaje de señas, y en relaciones comunicativas con adultos o pares que manejan este lenguaje, mejoran notablemente su elaboración conceptual. Las diferentes producciones tienen que ver con las prácticas sociales y culturales de que el niño participa. Por lo tanto, la explicación del funcionamiento psicológico de los niños sordos según rasgos ya “dados” en su naturaleza ha sido derrotada por la investigación psicológica. Pero a la vez se puede postular que esta psicología permitió legitimar con su discurso a las prácticas médicas de disciplinamiento y normativización que conformaron a estos niños (Skliar,1997)

Por otra parte, señalamos a las teorías psicológicas del desarrollo y la utilización de ciertos instrumentos asociados con ellas para clasificar a los niños, como las pruebas operatorias. Ya hemos mostrado que la interpretación de los rendimientos operatorios en los niños según su “normalidad” o “inmadurez” estaban al servicio del control del desarrollo. Pero simultáneamente se puede cuestionar dicha interpretación desde el punto de vista del análisis de los conceptos que caracterizan al desarrollo intelectual, ya que implica una tesis que resulta inaceptable: los niveles de conocimiento lógico le “vienen” un niño como su edad, en lugar de ser formas construidas por su propia actividad, enmarcada en los contextos culturales que la modulan; por otra parte, los criterios de normalidad e inmadurez para las adquisiciones lógicas no son empíricamente aceptables.

En general, se puede sostener que la pretensión de fundamentar la práctica educativa en los estudios del desarrollo “espontáneo” de las operaciones intelectuales o en los procesos generales de procesamiento de la información, es testimonio de que buena parte de los conocimientos psicológicos mantienen un carácter estratégico. Esto es, son saberes bien adecuados para sustentar las prácticas educativas sobre los alumnos, las que están por detrás de la propia formulación de las teorías psicológicas.

A la vez, es enteramente pertinente cuestionar el “aplicacionismo” de las teorías psicológicas, en tanto han sido transferidas a la educación sin tomar en cuenta la especificidad de los desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje escolar. Dicho de otra manera, se ha verificado que aquellas teorías no revisadas son incapaces de resolver los problemas que proponen los contextos escolares. Por ello, es preciso ir más allá de las habilidades y competencias individuales de los alumnos, y producir una apertura hacia los procesos de reconstrucción de los saberes de las disciplinas que se transmiten en la escuela. En este sentido, disponemos ya de un renovación en las investigaciones en psicología genética que abordan la construcción de los conocimientos “de dominio” vinculados al “saber a enseñar” y que se aprende en el aula en los contextos didácticos (Lerner, 2001; Castorina, 2003; Castorina & Lenzi, 2000)

## **La crítica de las suposiciones sociales**

Hemos defendido la tesis de la objetividad como una conquista posible en la psicología educacional pero además hemos mostrado que las condiciones sociales afectan seriamente a la investigación psicológica. Nos formulamos, entonces, una última pregunta: ¿se puede disminuir su impacto y avanzar en la objetivación de los conocimientos?

Las prácticas educativas, los intereses de grupos sociales o las políticas de salud han sido parte constitutiva de la historia de la psicología educacional, por lo que no podría pensarse en elaborar un saber objetivo que las desconociera. Un análisis reflexivo de la historia de la intervención de aquellas condiciones sociales en las investigaciones, podría disminuir eventualmente sus efectos.

También señalamos que la naturalización de la inteligencia y del desarrollo psicológico, o de los actos de aprendizaje ha sido provocada por la exigencia de normativizar el comportamiento de los niños. La identificación de estos dispositivos y estrategias, así como de las relaciones de fuer-

za que caracterizan al campo de la investigación psicológica, puede disminuir el impacto de dichas condiciones.

En nuestra opinión, se puede facilitar la construcción de un conocimiento objetivo al liberar a los investigadores –aunque sea parcialmente– de su determinación inconsciente, en un sentido social, por las estrategias de una política de salud, o por las relaciones de fuerzas en el campo científico. Los investigadores pueden reconstruir, con ayuda de las ciencias sociales y contando con herramientas filosóficas, “el punto de vista a partir del cuál se enuncia” su pretensión científica (Bourdieu, 2002) para debilitar sus consecuencias, como sería el caso –no el único– de la naturalización de la vida psicológica

Siguiendo con esta preocupación, nos permitimos añadir que la producción de conocimientos psicológicos sobre la práctica educacional ha sido afectada no solamente por las posiciones en el campo académico o por las prácticas educativas instituidas. Han jugado un rol nada desdeñable las interpretaciones filosóficas de la experiencia con el mundo, sean ontológicas o epistemológicas que conforman el “marco epistémico” de cualquier programa de investigación en psicología (y probablemente en otras disciplinas que se ocupan del mundo educativo).

Se trata de los compromisos acerca de lo “que hay” en el mundo de los fenómenos psicológicos y de cómo conocerlo, de un trasfondo de ideas compartidos por los investigadores, “el aire intelectual que respiraban”, el que es más abstracto y básico que las hipótesis o los métodos específicos de una disciplina. Dicho de otro modo, un marco epistémico está conformado por creencias filosóficas marcadas por la cultura y las relaciones de poder en la sociedad (Piaget y García, 1981)

Justamente, una tarea relevante de la crítica epistemológica es hacer explícitos a los presupuestos de las investigaciones a los fines de evaluar los efectos de su intervención (Castorina, 2002). En términos generales, un marco intelectual orienta la actividad científica al permitir el planteo de ciertos problemas en su campo, a la vez que hace “invisibles” a otros y restringe la investigación a una sola perspectiva metodológica o bien da lugar a su diversidad.

Aquí nos permitimos recordar la separación ontológica tajante de la representación y el mundo, la mente y el cuerpo, o el individuo y la sociedad, así como la disociación epistemológica de la observación con respecto de la teoría, originadas en el la filosofía moderna. Más que una teoría filosófica explícitamente formulada, es una estrategia intelectual que pasó a

formar parte del sentido común académico de la modernidad. De este modo, llegó a ser una condición social (o un contexto cultural) que permitió la aparición del pensamiento psicológico y orientó su historia. Al integrarse a la vida cultural circuló en los diversos ámbitos académicos y fue asumida de un modo más o menos implícito por los primeros psicólogos experimentales, continuando hasta el presente en gran parte del mundo académico.

Así, lo que “iba de suyo” para buena parte de los investigadores durante la historia de la psicología era la búsqueda de los factores “internos” o las causas naturales de los fenómenos mentales. De modo dicotómico, otros trataron de indagar excluyentemente a los factores ambientales de los cambios en las aptitudes de los alumnos. Más tarde, se llegó a proponer como tarea de las indagaciones el logro de una sumatoria de ambos factores.

En el mismo sentido, y muy especialmente, cabe destacar la disociación tajante del individuo de la sociedad, que se ha impuesto ominosamente a los psicólogos y a otros científicos sociales. Dicha separación puede ser interpretada como un resultado histórico no solo de la filosofía moderna, sino del conjunto del proceso civilizatorio que llevó a un alto grado de individuación. Sin duda, el considerarse los seres humanos a sí mismos como *homo clausus*, hace casi imposible el distanciamiento para verse como parte de un sistema de interrelaciones, según lo ha mostrado Elias (2002). De ahí la importancia de la mirada crítica sobre la vivencia inmediata de una individualidad disociada de los otros para la investigación de las ciencias sociales y la psicología.

Por otra parte, la adopción del marco escisionista converge con las prácticas instituidas en salud y educación para provocar la visión naturalizada de las competencias, las habilidades o el desarrollo de los conocimientos, antes mencionada.

## Algunas perspectivas

Nuestras reflexiones han justificado el examen de la investigación psicológica en educación desde sus condiciones sociales de producción y desde sus títulos de aceptabilidad científica. Lo más importante es que estas dos dimensiones se pueden vincular sistemáticamente, evitando tanto el relativismo del conocimiento interpretado en los términos excluyentes de las prácticas discursivas y las relaciones con el poder, como el objeti-

vismo de la metodología experimentalista de la filosofía positivista. La defensa de un objetividad que se conquista es compatible con la crítica de las suposiciones sociales de la psicología.

La investigación no se puede separar de las prácticas instituidas, de las relaciones de fuerza entre los protagonistas de la empresa científica, pero es posible cuestionar una parte de aquellas condiciones que afectan la producción de conocimientos. La marcha hacia la objetividad involucra, en muy buena medida, el examen crítico de las presuposiciones filosóficas que han conformado el sentido común académico y derivan de una compleja historia social. Esta fuera de discusión que esos análisis, aún incompletos e insatisfactorios, no sustituyen a la propia investigación empírica, pero pueden contribuir a la elucidación de sus dificultades conceptuales. Y lo que no es poco, ponen de relieve la exigencia de adoptar un nuevo marco epistémico, que reúna dialécticamente los componentes que la estrategia discutida ha separado dicotómicamente.

Finalmente, una sugerencia para nuestra actividad. Al reconstruir el sentido común académico se encuentra que éste se apoya en la evidencia de la inmediatez de la experiencia social de los psicólogos. De ahí la importancia de ocuparse de los conceptos que se originan en el sentido común, y que se utilizan como tales, incluso a pesar de disponer en la bibliografía de otros más sistemáticos. La marcha hacia la objetividad de la que hablamos requiere, también, de un trabajo conceptual que cuestione la generalidad, la vaguedad e imprecisión de ciertos términos, como “desarrollo”, “cognición”, “cultura” o “retraso mental”, para nombrar solo algunos. La ruptura con el sentido común socialmente constituido iniciada por Piaget, Vigotsky, Moscovici o Valsiner, por medio de la elaboración de definiciones rigurosas de los conceptos en un corpus teórico, es una tarea inacabada y que debería reiniciarse en cada nueva investigación.

## Bibliografía

- Bachelard, G. (1972) *La Filosofía del No*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996) “Constructivismo y modelos genéticos”, en *Enfoques Pedagógicos*, Serie Internacional, No. 12, Vol 4. Constructivismo y Pedagogía. Bogotá.
- Bourdieu, P. (1997) *Méditations Pascaliennes*. Paris. PUF.
- Bourdieu, P. (2002) *La lección sobre la lección*. Madrid. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003) *El Oficio de Científico*. Barcelona. Anagrama.

- Burman, E. (1998) *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid. Ed. Visor.
- Castorina, J.A. (2002) "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo", en *Psykhe*, Revista de la Facultad de Psicología. Universidad Católica de Chile, Vol. 11, No. 1, pp.15-28
- Castorina, J.A. (2003) "La epistemología constructivista ante el desafío de los saberes disciplinares" *Psykhe*, Vol. 11, No. 2, pp.15-28
- Castorina, J.A. & Lenzi, A. (Compls) (2000) *El desarrollo de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Castro, E. (2004) *El Vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires. Universidad de Quilmes.
- Elias, N. (2002) *Compromiso y Distanciamiento*. Barcelona. Ed. Península.
- Elichiry, N. (2004) "Procesos psicológicos: diferencias e inferencias", en S. Llomovatte y C. Kaplan (coords) *Desigualdad Educativa*. Buenos Aires. Noveduc.
- Foucault, M. (1999) "La verdad y las formas jurídicas", en *Estrategias de Poder*. Obras Esenciales. Volumen II. Barcelona.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar*. México. Siglo XXI
- Gould, S.J. (1997) *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Ed. Crítica.
- Hernstein, R. & Murray, C. (1994) *The bell curve. Intelligence and class in american life*. New York. Mc Graw Hill.
- Larrosa, J (1992) "Tecnologías del Yo y Educación" en J. Larrosa (Ed) *Poder, Escuela y Subjetivación*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- Latour, B. (1988) *The Pasteurization of France*. Cambridge. Harvard University Press.
- Laudan, L. (1996) *Beyond positivism and relativism*. Oxford: Westview Press.
- Lerner, D. (2001) "Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica" en J.A. Castorina (Comp) *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Piaget, J & García, R (1981) *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México. Siglo XXI
- Rorty, R. (2000) "Feminismo y Pragmatismo", en *Verdad y Progreso*. Buenos Aires. Paidós
- Skilar, C. (1997) "Uma perspectiva socio- histórica sobre a psicologiae a educaçao dos surdos", en C.Skiliar (Org.) *Educaçao & Exclusao*. Porto Alegre. Ed. Mediaçao.



- Toscano, A. (2006) "La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños", en *Espacios en Blanco*, Facultad de Humanidades, Universidad del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, No. 16, pp.153-185.
- Wacquant, J.L. (2005) "Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu", en P. Bourdieu y L. Wacquant: *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Walkerdine, C. (1985) "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: inserción de Piaget en la educación temprana", en J. Larrosa (Ed) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- White, H. (1992) *El contenido de la forma: Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona. Ibérica.