

1

LAS PEDAGOGÍAS PSI Y EL GOBIERNO DEL YO EN NUESTROS REGÍMENES NEOLIBERALES*

TOMAZ TADEU DA SILVA

Las pedagogías psi parecen dominar, en la actualidad, la teoría y la práctica educativas. Las reformas educativas y curriculares adoptan, en el mundo entero, como orientación principal el constructivismo psicológico o pedagógico, en sus distintas versiones. En distintos países el profesorado *"se recicla"* de acuerdo con teorías pedagógicas piagetianas o postpiagetianas: el *"nuevo"* profesor o la *"nueva"* profesora de las reestructuraciones docentes es, decididamente, una criatura psi. Programas enteros de formación y de entrenamiento docente utilizan una variedad de técnicas de inspiración psicológica para *"reorientar"* al profesorado: técnicas de sensibilización grupal, iniciación a las pedagogías constructivista, grupos de trabajo de exploración, examen y modificación del yo, psicopedagogías lacaniano-piagetianas... Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos. En Brasil, al igual que en otros países, los proyectos educativos, las reformas curriculares y los programas de entrenamiento y de formación docente de las administraciones

* Publicado originalmente en la revista Archipiélago nº 38, pp. 56-61 y traducido del original portugués por Susana López Penedo.

N. de t.: Para saber más sobre las pedagogías psicológicas, concepto acuñado por Julia Varela a partir de los trabajos de Michel Foucault y Basil Bernstein, pueden consultarse de esta autora: *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid, 1991 (en colaboración con Fernando Álvarez-Uría), sobre todo el capítulo dedicado a «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», la *Revista de Educación*, nº 192, 1992, pp. 7-29, y «El triunfo de las pedagogías psicológicas», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 198, 1991, pp. 56-59.

municipales, lideradas por los más diversos partidos, parecen que han sido homogeneizados por una misma pedagogía que se podría denominar psico-crítica y que está basada en técnicas psi teñidas de impulsos libertarios. Resulta particularmente sorprendente observar como las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías lacaniano-piagetianas, supuestamente crítica y libertarias, se han adecuado de forma admirable, en Brasil y en otros países, a las reformas neoliberales de la educación, del currículo y de la profesión docente. En el caso brasileño, por ejemplo, uno de los componentes principales de la reforma neoliberal de la educación, los llamados "*parámetros curriculares*", es el resultado de la unión del libertarismo psi de una escuela de clase alta de São Paulo y del proyecto neoliberal de transformación de lo social en mercado.

Si analizamos el neoliberalismo, siguiendo a Foucault, más como una cuestión de gubernamentalidad que como una respuesta del capitalismo a problemas de orden económico, encontraremos más congruencias y convergencias que contradicciones y divergencias entre, por un lado, las tecnologías de la subjetividad que se autoproclaman libertarias, tales como las pedagogías psi, y, por otro, los regímenes políticos orientados por ideologías supuestamente de derecha, tales como el neoliberalismo. En esta perspectiva, las tecnologías de la subjetividad no son lo opuesto al dominio estatal sobre la esfera privada o civil, sino la condición misma del proceso de gobernabilidad del Estado. No constituye ninguna paradoja decir que, en este caso, más autonomía significa también más gobierno (en el sentido de control de la conducta), o, para expresarlo con un término acuñado, muy apreciado por las reivindicaciones democráticas, más *ciudadanía* significa también más regulación (un proceso que está lejos de ser un delirio o una abstracción foucaultiano, como ponen de manifiesto la vigilancia mutua y la autovigilancia de la conducta cotidiana en los países occidentales, por ejemplo).

Como sugiere un grupo de autores, reunidos en torno a la revista británica *Economy and Society*, el propio proceso de conversión de elementos de la esfera social en mecanismos de mercado forma parte de un proceso más amplio, de creciente autonomización, esto es, de creciente autorregulación autocontrol, de la sociedad¹. Es en este contexto en el que esta perspectiva, fuerte-

1 G. Burchell, C. Gordon y P. Miller, *The foucault effect. Studies in governmentality*, University of Chicago Press, Chicago, 1991. M. Gane&T. Johnson, *Foucault's new domains*, Routledge, Londres. 1993. R. Van Krieken, "Proto-governmentalization and the historical formation of organizational subjectivity", *Economy and Society*, nº 25 (2), 1996, pp. 195-221. N. Rose, "Government, authority and expertise in advanced liberalism", *Economy and Society*, nº 22 (3), 1993, pp. 283-299. N. Rose, "The death of the social? Re-figuring the territory of government", *Economy and Society*, nº 25 (3), 1996. Pp.327-356. N. Rose&P. Miller, "political power beyond the State: problematics of government", *British Journal of Sociology*, nº 43 (2). 1992. pp.172-205.

mente inspirada en Foucault, disloca el foco de análisis del poder que pasa así de centrarse en el Estado a centrarse en las innumerables y polimorfas estrategias de control de las conductas dispersas en los intersticios de la vida social.

En este sentido, ciertas formas convencionales de análisis del poder, tales como las que son comunes a la crítica educativa, basadas en nociones tales como opresión, dominación, exclusión, exploración, etc., aunque conservan su utilidad, no nos sirven para analizar las formas de poder que amplían el alcance del gobierno a los dominios más variados de la conducta humana. Como sugiere Popkewitz, existen toda una serie de procesos, verificables en varias y diversas esferas sociales contemporáneas, que se caracterizan precisamente por el énfasis que ponen en procesos de autorregulación y de autogobierno². Existe, según este autor, una sorprendente homología entre tendencias de campos tan diversos como la educación o el ejercicio. Ese énfasis en la transferencia del control hacia el individuo, realizado en nombre de la autonomía y de la libertad, no es propio únicamente de la esfera de manipulación obvia de la subjetividad característica de las diversas formas de intervención psi en la esfera de la conducta privada, sino que se extiende también a una gama bastante amplia de esferas sociales. Popkewitz está especialmente interesado en el análisis de las reformas educativas que tienen como núcleo ideológico las psicologías y las pedagogías llamadas constructivista, pero, para él, ese proceso forma parte de una tendencia que tiene precisamente como marco político más amplio el esfuerzo por extender la esfera de autonomización de la sociedad que caracteriza al neoliberalismo.

En la esfera educativa, las pedagogías psi se inscriben en un conjunto más amplio de pedagogías libertarias, autonomistas y emancipatorias que parten del presupuesto según el cual existe una oposición entre las estructuras de poder y de dominación, por un lado, y la acción autónoma y libre del individuo y del grupo, por otro. La consciencia y la acción del sujeto pueden estar momentáneamente bloqueadas, impedidas, inmovilizadas, por los efectos de la acción de las estructuras de poder y de opresión, pero, en última instancia, cuando se utilizan las debidas estrategias de desbloqueo (el papel de las pedagogías emancipatorias consistiría precisamente en eso) son esas estrategias las que constituyen la fuente de oposición al poder y a la opresión. Este presupuesto ha sido cuestionado por ciertas perspectivas postestructuralistas, y concretamente por Foucault. Desde esas perspectivas una subjetividad original, esencial,

2 T. Popkewitz, "Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo", en Tomaz Tadeu da Silva, *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, Petrópolis. Vozes. 1998, pp.95-142.

nuclear no puede constituir lo otro del poder, en la medida en que la subjetividad (esto, es aquello que caracteriza el sujeto) no existe nunca fuera de procesos sociales, sobre todo de orden discursivo, que la producen como tal. El sujeto no existe: es aquello que hacemos de él. Subjetividad y relaciones de poder no se oponen: la subjetividad es un artefacto, una criatura, de las relaciones de poder, y no puede por tanto fundar una acción contra el poder. Es ese precisamente el sentido de la expresión "*tecnologías de la subjetividad*": la subjetividad es un efecto y no un origen. Las pedagogías emancipatorias que se fundamentan en el presupuesto de la filosofía de la consciencia toman, por tanto, como fuente original de oposición precisamente aquello que debería ser, en primer lugar, problematizado.

El análisis que hace Walkerdine del constructivismo piagetiano constituye un ejemplo de ese proceso³. Como demuestra Walkerdine, el niño constructivista no existe. Este niño no es un hecho de naturaleza, descubierto por Piaget o por los investigadores constructivistas. El niño constructivista no es algo dado que está ahí para ser descubierto científicamente, no es tanto el resultado de estrategias discursivas, de prácticas y convenciones lingüísticas cuando de toda una serie de aparatos materiales que hacen "*aparecer*" al niño constructivista en la sala de clase: protocolos de observación, fichas de evaluación, organización del mobiliario, diseños arquitectónicos... Pero la naturaleza construida del sujeto constructivista no tendría ninguna importancia si no fuese por los efectos de poder que conlleva. Al producir este niño, ese individuo racionante "*normal*", esa criatura cognitiva, racional, el constructivismo, como pone de manifiesto Walkerdine (y también Popkewitz), efectúa procesos vitales de inclusión y de exclusión. El constructivismo es un dispositivo de normalización. En realidad, como muestra Martha Vieira, el constructivismo no sólo normaliza al niño, normaliza también a la propia profesora (constructivista)⁴.

En el análisis que realiza Walkerdine, el propio constructivismo piagetiano es un artefacto de determinadas condiciones de posibilidad compartidas por otras "*ciencias*" consideradas mucho menos "*progresistas*" que el constructivismo (como las teorías y técnicas de medida de la inteligencia, por ejemplo). Por otra parte, la ausencia del tipo de análisis que introdujo Foucault, entre otros, explica que casi no se cuestionen las disciplinas psi en educación. La historia de esas disciplinas es, en la narrativa predominante, una historia de un constante

3 V. Walkerdine, "Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista", en T. Tadeu da Silva. op.cit., pp.143-216. (Publicado en español con el título "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana", en Jorge Larrosa (ed.), Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta, Madrid).

4 M. Vieira. "A metáfora religiosa do "caminho construtivista", en T. Tadeu da Silva, op. cit., pp.76-94.

progreso hacia formas más precisas, adecuadas y científicas del sujeto psicológico –del sujeto cognitivo, en el caso del constructivismo. Determinados “*perfeccionamientos*” como el añadido de la historia o del contexto social en los constructivismos inspirados en Vigotsky, por ejemplo, son considerados como resultados de ese progreso de evolución⁵. La historia de las disciplinas psi no es diferente, en ese sentido, de una narrativa más amplia, que describe la historia de las ciencias humanas como una historia de progreso y de avance. Lo que nos enseñan determinadas perspectivas postestructuralistas es que esa narrativa se olvida de decirnos otras cosa, quizás no demasiado edificantes, sobre esas disciplinas. Disciplinas que, en cuanto saberes y conocimientos sobre el hombre y la mujer, están implicadas en la propia producción del ser que pretenden describir o descubrir. Las ciencias humanas en general, y las disciplinas psi en particular, vistas desde esta perspectiva no pueden ser contempladas a través de una progresión lineal hacia descripciones cada vez precisas y científicas de lo que constituye su objeto. Su “*objeto*” es el resultado de un proceso de construcción y de producción que no puede ser desligado de sus imbricaciones con las relaciones de poder.

Por otro lado, el proceso de gubernamentalización descrito por Foucault está estrechamente vinculado al papel de los expertos en la creación y la administración de las distintas tecnologías de la subjetividad. En realidad, el proceso de desestatalización de la gobernabilidad y de la gubernamentalización del Estado depende de un cambio que se dirige desde estrategias centradas en la regulación de la conducta hacia estrategias que son colocadas, de forma creciente, en manos de expertos diversos y variados en descripción, exploración y administración e la conducta. Como muestra Nilolas Rose, las formas de regulación, control y gobierno de la sociedad contemporánea no pueden comprenderse sin una descripción de la proliferación y de la ubicuidad de un sinfín de especialistas en los más diversos e inimaginables campos de la conducta humana. Además de los campos más tradicionales del psicoanálisis y de la psiquiatría, hay que tener en cuenta una infinidad de psicoterapias orientadas por las más diversas teorías dirigidas a los aspectos más variados del comportamiento humano. El ser contemporáneo es, sin duda, un objeto sitiado por tecnologías del yo que van desde la religión hasta las formas más “*científicas*” de regulación de la conducta. La educación es, obviamente, un campo privilegiado de actuación de los especialistas en estas diversas formas de descripción, análisis y regulación del cuerpo y del alma. Las secretarías de educación, las escuelas, las facultades de ciencias de la educación constituyen un territorio poblado de

5 N. Rose, “Governando a alma: a formação do eu privado” en T. Tadeu da Silva, op. Cit., pp. 30-45.

especialistas del alma humana. La historia de la educación y de la pedagogía contemporánea puede ser descrita como la historia del reparto de ese espolio espiritual entre una gama cada vez más variada de dominios y de especialistas de los recónditos misterios de la subjetividad humana. En este sentido, los y las especialistas en psicología constructivista y en psicopedagogía están lejos de detentar el monopolio del examen, la descripción y la administración de las formas de ser y de conducirse del sujeto pedagógico. Tales especialistas ganarán preeminencia en la medida en que se transformen en especialistas privilegiados en las reciente reformas educativas y curriculares patrocinadas por las políticas educativas neoliberales.

A medida que los especialistas en los procesos contemporáneos de regulación de la conducta humana adquieren centralidad, otros saberes, menos codificados, menos *"especializados"*, de comprensión de dicha conducta, son dislocados y desclasificados. En un determinado momento, parecía extremadamente difícil que los padres y las madres comprendiesen determinados conocimientos disciplinares que se les enseñaba a sus hijos en las escuelas –tal fue, por ejemplo, el caso, en un determinado momento, de la llamada matemática moderna. En la actualidad lo que resulta difícil no es propiamente orientar los ejercicios de matemáticas hechos en casa, sino comprender los innumerables y variados *"problemas"* psicológicos que constituyen el territorio exclusivo de los diversos especialistas del psiquismo infantil y juvenil. En el caso más amplio de las reformas educativas y curriculares, los saberes poco codificados son los únicos que están siendo dislocados y sustituidos por otros. La centralidad de una pedagogía como la constructivista, presentada como la verdad científica sobre el niño y la educación, funciona para desacreditar, desautorizar y deslegitimar otras formas de descripción, de análisis e intervención educativas.

La pedagogía constructivista de las reformas educativas y curriculares de nuestro tiempo parece recitar, en una nueva versión, el texto canónico de la narrativa del progreso de la ciencia. La descripción constructivista del niño cognitivo y de los procesos escolares de aprendizaje es narrada como el punto culminante de una historia cada vez más científica de la comprensión de la mente humana. No sólo eso. La psicología constructivista es representada como el núcleo de la educación y de la pedagogía. En la actualidad, la psicología constructivista parece constituir, en realidad, la gran narrativa de la educación y de la pedagogía. En una época de tanta duda, de tanta incertidumbre, de tanta crisis de autoridad y de legitimidad, de una profunda *"crisis de representación"*, tal vez sea humano, demasiado humano, apoyarnos en el consuelo moral de una narrativa maestra que nos devuelva los fundamentos y las centralidades perdidas. Dadas las incertidumbres que cercan incluso al marxismo, ¿serán el constructivismo la última narrativa maestra en educación?

2

LA DECONSTRUCCIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO*

TOMAZ TADEU DA SILVA

Una nueva ola pedagógica recorre, de forma avasalladora, la educación, amenazando convertirse en la nueva ortodoxia en las cuestiones educativas. Está comenzando a transformarse en hegemónica en las facultades de ciencias de la educación, en los encuentros científicos y hasta en el mismo discurso oficial sobre la educación. Es fácil adivinar que estamos hablando del constructivismo. Basado en las teorías de Piaget, reformulado y revisado de acuerdo con las de Vygotskii y Luria y, en lo que atañe al área específica de la lectura y la escritura, la fuerte influencia de Emilia Ferreiro, el constructivismo se convirtió, de repente, en dominante. Sin tiempo para recuperarnos de la influencia de la agonizante *"pedagogía de los contenidos"*, nos encontramos con el predominio creciente de este nuevo conjunto de ideas educativas y pedagógicas.

Como ocurre en el terreno intelectual, este predominio no se consigue sin conflictos ni discusiones. Mientras tanto, hasta donde puedo vislumbrar, estos conflictos y discusiones se han mantenido en el ámbito interno de esta nueva ola intelectual. Lo que no he visto, sin embargo, es un análisis de las condiciones sociales de ese predominio y esa influencia del constructivismo ni una crítica realizada desde fuera de sus presupuestos. En este trabajo me propongo, precisamente, realizar esta tarea, aunque de forma limitada, limitación que se deriva exactamente de la falta de un debate más amplio y abierto, problema que puede superarse en la medida en que haya más personas dispuestas a contribuir a la discusión en la dirección que aquí sugerimos e iniciamos.

Hay que entender la entusiasta adopción del constructivismo como teoría educativa y pedagógica por un número creciente de educadores y profesores en el contexto más amplio de la discusión y el análisis de la educación de los últimos años. Como se sabe, ha predominado, al menos en el pensamiento educativo y en el sector de ¿vanguardia? de la práctica educativa, un análisis del sistema educativo y de su funcionamiento que puede caracterizarse como crítica y progresista. Con frecuencia, se privilegiaron en esos análisis los factores políticos y macrosociológicos, como el papel del estado, la función de reproducción social de la educación, su papel en la perpetuación de la desigualdad social, su participación en la transmisión de una visión política conservadora. La teoría y el análisis se caracterizarían, en general, por privilegiar la crítica de la situación presente, por describir el sistema educativo y la escuela tal como son y por tratar de descubrir las causas de esta situación; en suma, por tratar de describir la situación existente como una “*deformación*” de lo que debiera ser una verdadera educación y una enseñanza y un currículo auténticos.

En los años en que predominó esta orientación, raramente estuvo presente una tentativa más sistemática de desarrollar una teoría educativa y pedagógica “*positiva*”, prescriptiva, una teoría que procurara expresar con claridad lo que caracteriza una práctica educativa progresista, crítica. Es verdad que la teorización de Paulo Freire tuvo presente esta preocupación, aunque sólo se precisaba y detallaba en relación con un área muy concreta, la de la alfabetización de adultos, teniendo que contentarse quienes se dedicaban a otras áreas de la práctica educativa con principios muy generales. En fechas más recientes, podemos decir que la llamada “*pedagogía de los contenidos*” se dirigió específicamente a esa necesidad de desarrollar unos principios que fundamentaran la práctica pedagógica. Sin embargo, una vez más, estos principios eran demasiado genéricos para ser útiles a las personas directamente implicadas en la práctica pedagógica. De todos modos, su relativo éxito, al proporcionar una cierta orientación a la práctica pedagógica, es un indicador de esa necesidad que, ahora, viene a satisfacer el constructivismo.

Parte del predominio actual del constructivismo se debe, precisamente, a su doble promesa. Por una parte, aparece como una teoría educativa progresista, que satisface, por tanto, los criterios políticos exigidos por personas que, en general, se clasifican como de “*izquierda*”. Por otra, el constructivismo brinda una orientación relativamente clara para la práctica pedagógica, además de tener como base una teoría del aprendizaje y del desarrollo humano que cuenta con un importante prestigio científico. Comparemos esto, por una parte, con las teorías macrosociológicas y políticas sobre la escuela, por ejemplo, como las llamadas teorías de la reproducción, por citar sólo una de ellas.

Faltan aquí los ingredientes prácticos, de orientación para la *"acción en el aula el lunes por la mañana"*. Por otro, coloquemos el constructivismo al lado del tecnicismo, por ejemplo. Es obvio que el tecnicismo reúne en torno a sí aquella aura conservadora con la que ninguna persona que se considere progresista quiere identificarse, a esta altura del debate.

Uno de los puntos centrales de este trabajo consiste, precisamente, en argumentar que, en cierto sentido, el predominio del constructivismo constituye una regresión conservadora. Esto no implica que los constructivistas sean conservadores; lo que estoy diciendo es que la constitución social del constructivismo representa una tendencia con efectos conservadores. La ola constructivista presente representa una regresión conservadora por más de una razón.

El predominio del constructivismo tiene consecuencias conservadoras en la medida en que representa, sobre todo, una vuelta al predominio de la psicología en la educación y en la pedagogía (evidentemente, algunos de sus defensores dirán que no se trata de una psicología, sino de una epistemología. Quizá sí, pero de una epistemología muy particular, muy restringida, una epistemología psicológica). Como se sabe, la pedagogía y la educación modernas se desarrollaron, en gran parte, bajo la égida de la psicología. Ésta proporcionó a quienes planearon y desarrollaron los sistemas escolares de masas de este siglo el instrumento de justificación científica y de dirección del comportamiento humano que exigían sus fines de regulación y control. Como dice Valerie WALKERDINE (1991, p. 21), *"desde el principio [de la historia de la escolarización de masas], existió una conexión entre un proyecto de contención y de gobierno de las masas y un proyecto psicológico de transformación de la producción del individuo"*. *"Es, pues, necesario comprender"*, prosigue Valerie, *"que surgió una serie de estrategias de gobierno, de modos de regulación, que se basaban en la producción de una población que se considerara a sí misma libre y sin coacciones y que aceptara la democracia burguesa, en vez de optar por la rebelión. Esta última se convirtió en una patología que había que corregir. La psicología desempeñó una función central en este proceso y su inserción en el seno de la educación proporcionó las herramientas necesarias para hacerlo posible"* (WALKERDINE, 1991, p. 21).

En gran parte de la historia de la escolarización de masas del siglo XX, la historia de la pedagogía se confunde con la misma historia de la psicología educativa. Aún hoy, esta influencia es bastante fuerte, como puede verificarse, por ejemplo, a través de un examen de los currículos de las escuelas normales o de los cursos de pedagogía y las licenciaturas. Los cursos de licenciatura, en general, tienen en su currículo psicología de la educación (varias) y

didáctica —también ésta tributaria de la psicología—, pero no sociología ni filosofía de la educación, por ejemplo.

En general, se reconocen las bases ideológicas de este predominio de la psicología en la educación. Como demostró Foucault, la psicología, como otras ciencias del conocimiento del hombre, está implicada en un proceso de individualización, vigilancia y control del hombre. Se encuadra en el objetivo de conocer para controlar mejor, para producir subjetividades e identidades. Como dicen JULIA VARELA y F. ÁLVAREZ-URÍA (1991, p. 53), *“esta nueva ciencia se encargará de fabricar el mapa de la mente infantil para asegurar de forma definitiva la conquista de la infancia. La colonización ejercida por la escuela sobre unos niños aprisionados en los pupitres se convierte así en una auténtica camisa de fuerza psicopedagógica que inaugura una neocolonización sin precedentes casi desde el principio”*.

Podemos decir que la historia de la educación de masas de los siglos XIX y XX se caracteriza, en el frente político más amplio, externamente, por un esfuerzo de control y de regulación, de control de una población considerada potencialmente peligrosa y de adaptación de la fuerza laboral a las condiciones del trabajo capitalista. Al mismo tiempo, internamente, la escuela de masas procuró ocultar esos vínculos con la política, al adoptar un tratamiento *“científico”* y *“psicológico”* del aprendizaje y de la enseñanza. En este sentido, la psicología de la educación representa un esfuerzo de despolitización de la educación, lo que, en realidad, la hace aún más eficaz desde el punto de vista de aquellos objetivos políticos más amplios.

Ya hemos dicho que el énfasis puesto en la psicología y en sus tributarias —teoría del currículo, didáctica, metodología— implica también una operación de aislamiento de la educación de su contexto social, de sus componentes políticos. En la medida en que se trasladan los presupuestos de la psicología, como ciencia, a un contexto social y político, como es la educación, se tiende, exactamente, a separar el proceso educativo de su aparato social y político. La psicologización de la educación implica, necesariamente, su despolitización. Y no basta con afirmar, a título de defensa —de forma simplista—, que determinada psicología tiene en cuenta los factores sociales. De todas formas, se habla, en este caso, de los determinantes sociales del comportamiento individual. En cambio, lo que importa es destacar la existencia de un aparato social y político, como es la educación institucionalizada y sus implicaciones.

No parece que el advenimiento del constructivismo altere, en esencia, estas consecuencias del predominio de la psicología en la educación. Por el contrario, tiende a acentuar sus consecuencias conservadoras, en la medida

en que el movimiento constructivista ha procurado presentarse como una tendencia progresista y democrática, crítica y radical. En este sentido, el constructivismo representa el retorno triunfal de la psicología al pensamiento y la práctica educativos.

En cierto modo, al presentarse como progresista y radical, el movimiento constructivista tiene, paradójicamente, implicaciones aún más regresivas que las tendencias psicológicas anteriores, pues, a diferencia de las otras psicologías, el constructivismo apenas aísla la educación institucionalizada de su aparato social y político. El constructivismo pretende presentarse, a través de gran parte de sus adeptos, como un sustituto de la teoría social de la educación. De un modo que no difiere de las pretensiones de movimientos como el progresista de los Estados Unidos (John Dewey), el constructivismo se presenta como la posibilidad de la instauración de la democracia a través de la pedagogía. Según esta pretensión, al favorecer unas relaciones de aprendizaje más democráticas, el constructivismo llevaría consigo un potencial radical, liberador, en el sentido político. El razonamiento es el siguiente: las niñas y los niños educados en el constructivismo tenderían a promover en su vida adulta unas relaciones más democráticas y a no aceptar con facilidad las relaciones autoritarias en su vida política y laboral. Es fácil descubrir la falta de fundamento de esa pretensión. Más difícil será, quizá, comprender hasta qué punto esa postura está imbuida de conservadurismo, al atribuir a las relaciones del aula unas propiedades que pertenecen a la esfera de las relaciones económicas y políticas más generales.

Esta tentativa de "*politizar*" el constructivismo es bastante interesante desde el punto de vista de la operación de recontextualización de una teoría pedagógica. Es evidente que, en su formulación original, en el ámbito de la psicología cognitiva y de la evolutiva, no existe tal pretensión política, en la medida en que, en ese ámbito, lo que interesa es el aprendizaje individual, con independencia de un contexto social e institucional, como es la escuela. Al trasladar esta psicología a un contexto en el que está presente un aparato social y político, como es el de la escolarización, los adeptos del constructivismo procuran introducir este componente político –ausente del contexto original– a través de la única posibilidad que puede proporcionar un referente psicológico, el del comportamiento individual e interpersonal. Evidentemente, el resultado de una operación de este tipo consiste en reducir lo político y lo social a una psicología social, en la que la democracia y la política se convierten en sinónimos de las relaciones interpersonales.

Un ejemplo interesante de este proceso de psicologización y consiguiente despolitización es el de la influencia de Emilia Ferreiro en el campo de

la alfabetización. Aquí, al reducir el problema del analfabetismo a un problema de adquisición, se aíslan todos los componentes sociales y políticos asociados al fenómeno y al problema del analfabetismo. Éste deja de ser una cuestión social y política, y cultural, para convertirse en un problema de aprendizaje, solucionable a través de la escuela y de métodos que tengan en cuenta una mejor comprensión de la génesis de la lectura y la escritura. Los constructivistas relacionados con la alfabetización harían bien si se preocuparan de conocer la vasta bibliografía histórica sobre la lectura y la escritura, que sitúa estos procesos sociales y culturales en una perspectiva mucho más amplia.

Otra consecuencia del predominio de una visión psicológica de la educación, como es el constructivismo, —estrechamente relacionada con la que venimos analizando— es su tendencia a la biologización y la naturalización. Al enfatizar la comprensión del proceso de construcción de las estructuras mentales, el constructivismo ayuda, de nuevo, a interpretar la idea del conocimiento como un proceso biológico y natural, aislado de las funciones sociales y políticas de la educación institucionalizada. La escuela no es sólo una institución —ni quizá principalmente— para el aprendizaje de conceptos. Como dice Valerie WALKERDINE (1984, p. 185), la pedagogía se convierte en observación y registro de un desarrollo naturalizado. La escuela es una institución inserta en una trama de poder y de control en la que el aprendizaje de conceptos quizá sea lo menos importante. El aula, como la escuela y el sistema educativo, no es un laboratorio.

Como dice POPKEWITZ (1991, p. 183), el constructivismo hace como si las diferencias sociales fuesen invisibles, mediante un lenguaje que hace que las opciones curriculares parezcan problemas de raciocinio universal. En la medida en que presuponga una génesis mental, se produce una naturalización de la cultura y de la historia. Como demostró Ariès (1973), la misma definición de la infancia —y añadimos: también del “desarrollo”— es histórica y, más aún, está vinculada a la misma historia de la escuela. O sea, no podemos pensar en la infancia y en el desarrollo (humano, infantil) como si fuesen ideas “naturales”, desligadas de las condiciones históricas y de las bases sociales de su aparición. Todo ello es mucho más amplio y profundo que el mero “introducir lo social en el aprendizaje”.

Debemos considerar otro aspecto importante de este proceso de traducción de la psicología a la educación. Evidentemente, una psicología no es una pedagogía ni una teoría de la educación. La psicología investiga al individuo. La pedagogía se refiere a cómo formar y controlar al individuo en el contexto de una red institucional de relaciones sociales. La aplicación de la psicología a la educación, a la pedagogía, necesita un aparato pedagógico, un apa-

rato institucional, que hace que la pedagogía sea algo más que psicología y, al mismo tiempo, diferente de ella (otra concepción del desarrollo y del aprendizaje exigiría otro aparato). En esta traducción, en este trasplante, se aíslan las características sociales, políticas, contextuales e institucionales que caracterizan la escuela. La psicología (o epistemología) constructivista se refiere a *cómo* se aprende. La pedagogía constructivista tiene que decir, necesariamente, *cómo* se *debe* aprender. O sea, al pasar al ámbito de la educación, la psicología constructivista debe adquirir y aumentar ciertos componentes que no estaban presentes en el ámbito original de su elaboración. Una pedagogía debe decir algo sobre las relaciones entre los transmisores y los adquirentes, el ritmo de la transmisión, el tiempo y el espacio de la transmisión y el orden social de la transmisión (BERNSTEIN, 1992), o sea, utilizando las palabras de Bernstein, una pedagogía no se refiere sólo a un discurso instructivo, sino también a un discurso regulador (regula lo que se considera como orden legítimo, las relaciones entre transmisores, adquirentes, competencias y contextos).

Tal vez, un ejemplo reciente ilustre mejor lo que trato de argumentar. La *Secretaria de Educação* del *Município de Porto Alegre* anunció no hace mucho (septiembre de 1992) la inauguración de la primera escuela de arquitectura constructivista. No importan aquí los detalles de esta arquitectura. Es fácil ver que los elementos de la tal "*arquitectura constructivista*" no están ni podrían estar presentes en la psicología (o epistemología) constructivista. La arquitectura es uno de los elementos del aparato institucional y material que constituyen la educación institucionalizada y que la convierten en algo más que una psicología o epistemología. Al adoptar una arquitectura "*constructivista*", la *Secretaria* constructivista de la *Prefeitura de Porto Alegre* entiende, sin lugar a dudas, de forma implícita que una educación o pedagogía constructivista es algo más que la psicología o epistemología constructivista que le sirve de fundamento. Lo que no entiende es, en primer lugar, que la educación institucionalizada es más que la arquitectura de la escuela o del aula e incluye una serie de otros elementos constituyentes de su aparato institucional y social que quizá se presten menos a la operación de una transformación constructivista: su carácter estatal, su reglamentación legal, el formato de sus divisiones temporales, etc. (me remito aquí, de nuevo, a las lecciones históricas de Ariès). En segundo lugar, el constructivismo de la *Secretaria de Educação* de Porto Alegre no consigue extraer todas las implicaciones de su semilucidez, de las que la más importante es la de que, dada la condición de aparato social de la educación institucionalizada, ninguna teoría de base psicológica puede erigirse en teoría total de la educación, cual es precisamente la pretensión del constructivismo pedagógico.

Hay otra pretensión implícita en el constructivismo que deseo comentar.

En cierto modo, el constructivismo pretende transmitir la idea de que, a diferencia de otras pedagogías, no está implicado en el proceso de control y de poder, inherente al proceso educativo, sino en un proceso de liberación y democratización. No vamos a enfatizar aquí en exceso la ya referida aportación de Foucault, según la cual una ciencia del conocimiento del individuo se refiere esencialmente al control y al poder sobre el individuo. Recordaremos sólo que el aparato pedagógico está implicado, en todo caso, en una relación de control y de poder. Lo que distingue las distintas pedagogías es la mayor o menos visibilidad del proceso, como destacó tan adecuadamente Bernstein. Utilizando su terminología, las pedagogías invisibles, al enfatizar una mayor exposición de la intimidad del sujeto, controlan de manera más invisible, pero no por ello menos eficaz –tal vez, por eso mismo, con mayor eficacia–.

El constructivismo también participa de una idea restrictiva del concepto de “*epistemología*”, pues lo limita a la génesis de las estructuras mentales individuales, aunque se consideren las influencias del medio, de la historia de cada uno, etc. Comparemos esto, por ejemplo, con la concepción de la epistemología de Foucault, para quien la epistemología implica el conocimiento *sobre* el hombre, construido histórica y socialmente, y no sólo el conocimiento *dentro* del hombre, como en el constructivismo. Esa concepción restringida de la epistemología tiene consecuencias para la aplicación pedagógica del constructivismo, en la medida en que naturalice el proceso de conocimiento. El proceso de transmisión educativa no sólo supone un acto psicológico de aprendizaje de conceptos “*naturales*”. El proceso de conocimiento y de transmisión del conocimiento (y de su adquisición) es un acto social y político, en el que están implicadas las relaciones de poder, de control, y unos intereses que lo convierten en un acto social e histórico. Remitiéndonos otra vez a POPKEWITZ (1991, p. 179), el constructivismo trata de saber cómo conoce el individuo sin tener en cuenta la constitución social del conocimiento (sin confundir esto con “*tener en cuenta los factores sociales*”: decir que el conocimiento está constituido socialmente no es lo mismo que decir que el conocimiento individual está influido por lo social, sino que el conocimiento tiene una existencia social, supraindividual).

Lo más interesante de todo esto es que el constructivismo, a pesar de eludir los aspectos políticos y sociales de la educación, pretende hacerse pasar por una teoría social. O sea, el constructivismo, al menos según la idea de sus más ardorosos defensores en el ámbito de la educación, pretende ser una teoría comprensiva de la educación y de su práctica. Exactamente esta pretensión hace que, una vez más, el constructivismo, al pretender reemplazar una teoría social de la educación, ignorando al mismo tiempo todo lo que nos enseña una teoría social sobre los aspectos sociales y políticos de la edu-

cación, encierre una tendencia regresiva y conservadora.

No debemos confundir lo que vengo argumentando con ciertas soluciones "*fáciles*" en relación con el problema de la falta de una perspectiva política y sociológica del constructivismo. Una de ellas consiste en reconocer que ciertas formulaciones del constructivismo prescinden de la consideración de los aspectos sociales, aunque pueden introducirse con facilidad y, en realidad, así lo hacen algunos autores. Mis argumentos no se dirigen a este tipo de objeción. No se trata de reconocer o no los elementos sociales implicados en el proceso de aprendizaje "*puro*", por así decir, sino los elementos sociológicos y políticos presentes en una situación de educación institucionalizada, que se ignoran en la operación de simple trasplante que se hace de las teorías psicológicas (o epistemológicas; no importan las diferencias a este respecto, pues se trata siempre de epistemologías en el sentido psicológico) a la escuela, como ya traté de demostrar. El problema no consiste en introducir elementos sociales en la cognición, sino en tener en cuenta las bases sociales y políticas de la educación institucionalizada. Evidentemente, esto no lo puede hacer una teoría psicológica ni una epistemología psicológica. No hay manera de añadir algo a una teoría que, por definición y opción, no se propone esto (a no ser, según la equivocada concepción de sus traductores pedagógicos).

La otra solución "*fácil*" consiste en reconocer, en un raro momento de humildad "*epistemológica*", las limitaciones políticas y sociológicas de la teoría constructivista y admitir, en tal caso, que sea "*complementada*" con un análisis político y sociológico de la educación. El problema de esta "*solución*" es que sigue sin tener en cuenta que no se trata sólo de una cuestión de "*complemento*", sino de cuestionar globalmente toda una concepción que enfatiza el aprendizaje, la psicología y la pedagogía, en vez de colocar en el centro del debate los aspectos políticos y sociales de la educación. No basta, en consecuencia, con yuxtaponer "*enfoques*" diferentes. Dicho esto, esta formulación, al dejar fuera del análisis político y sociológico el mismo constructivismo, olvida que el problema puede ser este último (desde el punto de vista sociológico y político).

En otra clave diferente, el constructivismo debería prestar atención a las bases sociales de las diferentes pedagogías, como tan adecuadamente señaló Bernstein. Como destaqué antes, las distintas pedagogías suponen diferentes aparatos, diferentes disposiciones, diferentes ideas de espacio y de tiempo, diferentes reglas de orden, control y regulación. Por ejemplo, las pedagogías visibles tienen unas ideas del espacio y del tiempo clara y rígidamente marcadas, a diferencia de las pedagogías invisibles, como el constructivismo. Las pedagogías visibles suponen un punto de llegada claro y definido de ante-

mano —se centran en los resultados, a diferencia de las pedagogías invisibles, más preocupadas por el proceso—. En el primer caso, el *aprendiz* sabe adónde debe llegar. En el segundo, es el *profesor* quien sabe qué elementos caracterizan las distintas etapas de desarrollo.

Los diferentes discursos reguladores de las distintas pedagogías hacen que tengan exigencias diversas con respecto a las características con las que el aprendiz llega a la escuela y, por tanto, con respecto al tipo de proceso de socialización predominante en la familia. Cuando hay congruencia entre la socialización familiar y la pedagogía, como en el caso de las clases medias, dedicadas al campo simbólico (socialización abierta en la familia, pedagogía invisible en la escuela), no hay interrupción del proceso de transmisión y, por tanto, se produce el éxito escolar (y social), pues, como dice Bernstein, el currículo requiere dos lugares de adquisición. Dicho esto, las distintas pedagogías también plantean exigencias diferentes en cuanto al contexto pedagógico de la familia. El hecho de que las pedagogías invisibles se centren en el proceso, por ejemplo, hace que los padres de los niños de clase trabajadora tengan dificultades para ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, por no hablar de las condiciones de espacio, de tiempo, de silencio, inexistentes en sus casas.

También hay que pensar en las exigencias de ritmo y de tiempo de las distintas pedagogías. Una pedagogía invisible exige un tiempo imprevisible y un ritmo mucho más lento que una pedagogía visible, si tenemos en cuenta los resultados y secuencias claramente delimitados de esta última. Tal vez, esto explique por qué las pedagogías invisibles se han limitado a los niveles primario y preprimario, en los que las familias no se preocupan aún por los resultados. Es universalmente conocida la tendencia a volver a las pedagogías visibles cuando se aproxima la enseñanza secundaria. Podemos decir que, en los niveles primario y preprimario, predominan las pedagogías invisibles porque, en este caso, la pedagogía está orientada hacia la familia (de clase media, simbólica), por lo que se adopta una socialización congruente. En la secundaria, el referente ya no es la socialización familiar, sino las perspectivas de la universidad y de la estructura laboral, que, en la competición, no pueden quedar sujetas a las incertidumbres de la pedagogía invisible. El constructivismo tendría que reflexionar un poco más sobre las razones por las que su adopción no trasciende aquellos niveles. Como dice BERNSTEIN (1992, p. 81), si todos los niños dejasen la escuela a los 14 años, no habría pedagogías invisibles. Y, añadimos nosotros, el constructivismo no predominaría. Si, como dice Bernstein, es cierto que las pedagogías invisibles exigen una vida educativa larga —teniendo en cuenta que las posibles desventajas de la pedagogía invisible a una edad precoz pueden compensarse más tarde—, “no estaremos

poniendo en situación de desventaja a los niños de las clases trabajadoras al adoptar el constructivismo o, al menos, con la adopción de un constructivismo que ignore las bases sociales y materiales de la educación y la pedagogía"

El aprendizaje institucionalizado no se produce en el campo inmaculado y neutro que nos hacen creer los presupuestos intelectualistas y naturalistas del constructivismo. Las condiciones materiales de la existencia son una condición previa al aprendizaje de cualquier cultura legítima —y de esto trata la educación institucionalizada—, como demuestra Bourdieu (1984, p. 54). Dice Bourdieu: *"En contra de lo que sugieren ciertas teorías mecanicistas,... la acción pedagógica de la familia y de la escuela opera, como mínimo, tanto a través de las condiciones sociales y económicas que son precondition de su operación, como a través de los contenidos que inculca"* (BOURDIEU, 1984, p. 54). El constructivismo pedagógico debería adoptar una idea menos aséptica del *"ambiente"*, uno de los elementos de su famosa ecuación.

La manifestación más perversa de la ignorancia demostrada por algunos pedagogos del constructivismo se produce a través de la proposición, aparentemente progresista, de que, con independencia de las condiciones de pobreza y de miseria material presentes, nunca existe un daño cognitivo irreversible y definitivo. Aquí, la tendencia naturalizante del pedagogismo constructivista aparece en su faceta política más francamente reaccionaria. Tras una apariencia benevolente, es imposible dejar de ver en esa proposición una justificación ingenua de la pobreza.

Todas estas críticas no pretenden sustraer al constructivismo su especificidad ni su lugar en el pensamiento y en la práctica de la educación. El problema surge cuando el constructivismo pretende erigirse en una perspectiva global de la educación o, más grave aún, en una teoría social de la educación, sin los conceptos, los constructos ni los instrumentos necesarios para ello, en una teoría social, sin las bases de la teoría social.

Como ya dije antes, la misma idea de epistemología adoptada por el constructivismo parece bastante restrictiva y limitada. Es una idea intelectualista que, más de una vez, deja de lado los aspectos de la construcción social del conocimiento, enfatizados por tantos autores, de muchas perspectivas diferentes. Desde un punto de vista más global de la epistemología, el mismo constructivismo pedagógico y educativo debería considerarse como una práctica discursiva, en los términos de Foucault. En esta perspectiva, se contemplaría el constructivismo tal como es en realidad: una práctica discursiva que tiene efectos prácticos sobre la formación de subjetividades e identidades, de producción de sujetos, una práctica discursiva que produce efectos sociales. La misma epistemología constructivista necesita con urgencia una operación

de deconstrucción epistemológica que la sitúe en el centro de lo que hay que cuestionar. Desde este punto de vista, es posible que el constructivismo pedagógico y educativo constituya el problema y no la solución. Además, si estamos de acuerdo con POPKEWITZ y PEREYRA (1992, p. 23), según quienes *"las prácticas reguladoras de la enseñanza no son sólo resultantes del juego social, sino que constituyen un lugar de producción social, desde el punto de vista de la formación de la sociedad"*, no sólo veremos el predominio actual del constructivismo pedagógico como una ola, como una moda inocente, sino como una práctica discursiva que puede estar operando de forma regresiva sobre nuestros esfuerzos para considerar la educación institucionalizada como un campo político y social en el que se entablan batallas decisivas por el control cultural y simbólico de la sociedad. Por eso mismo, ninguna perspectiva intelectualista, psicológica, epistemológica (en el sentido psicológico) puede reemplazar una buena perspectiva política, histórica y sociológica de análisis de la escuela. Una perspectiva política, histórica y sociológica tampoco puede construirse como mero apéndice de una teoría psicológica o de una epistemología psicológica de la educación. Si queremos contemplar la educación de forma política, esta perspectiva, exactamente, ha de estar en el centro de nuestros análisis. Proceder de otro modo no es sino olvidar las lecciones aprendidas acerca del papel político de la educación institucionalizada.

Por otra parte, el constructivismo, considerado como teoría meramente psicológica, resulta bastante deficiente en cuanto teoría que se pretende globalizadora e inclusiva. Por ejemplo, nada hay en el constructivismo que apunte hacia alguna teoría del currículo. ¿Qué tiene que decir el constructivismo sobre lo que haya que enseñar, por qué deba enseñarse, etc., aparte de vagas e ingenuas apelaciones al valor del conocimiento universal? ¿Qué tiene que decir sobre las complejas relaciones entre el currículo y la cultura? Una vez más, una teoría del aprendizaje o una epistemología psicológica se refiere al *"cómo se aprende"* y no a *"lo que se debe aprender"*. Esta última cuestión exige tener en cuenta aspectos éticos, filosóficos y políticos que están fuera del alcance epistemológico del constructivismo; consideraciones que no pueden derivarse simplemente de teorías psicológicas (POPKEWITZ, 1987, p. 16).

Es posible que el constructivismo se haya instalado de manera tan decisiva y cómoda en la escena educativa, pasando por un proyecto educativo de izquierda, debido, precisamente, a la falta de formulación de un proyecto de ese tipo de parte de los educadores de orientación más política. Este vacío fue ocupado por los pedagogos y pedagogas estrechos de miras, armados y armadas para esta tarea con todo un aparato discursivo que sólo parece progresista, pero que, por su propia estrechez y su miopía políticas, es regresivo y retrógrado. Evidentemente, todavía está por construir este proyecto educati-

vo progresista. En mi opinión, debería recuperar los diversos elementos que, en los últimos veinte años, han caracterizado la teoría crítica de la educación, así como los principios que, desde Marx, han ocupado un puesto central en un proyecto socialista de educación, como, por ejemplo, la vinculación entre la educación y el trabajo. Evidentemente, todavía hay mucho que hacer con respecto a esto. Por lo demás, es obvio que, por lo que hoy sabemos acerca de las relaciones entre la educación institucionalizada y las estructuras políticas, sociales y económicas, este proyecto no puede tener como centro una teoría del aprendizaje, una teoría pedagógica ni una epistemología psicológica, por más "*progresistas*" que parezcan. Un proyecto progresista y socialista de educación debe basarse en una economía política de la educación, lúcida y crítica, y no en una psicología o epistemología de los aprendizajes alienada, despolitizada y autosuficiente.