

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Kumón: dispositivo de abstracción de la situación.

Arleo, Sergio.

Cita:

Arleo, Sergio (2011). *Kumón: dispositivo de abstracción de la situación. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/434>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/yS4>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

KUMÓN: DISPOSITIVO DE ABSTRACCIÓN DE LA SITUACIÓN

Arleo, Sergio

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El siguiente informe conforma un análisis problemático sobre el método autodidáctico e individual de aprendizaje Kumón. Dicho análisis está sustentado en la teoría socio histórica, y el enfoque psicoeducativo, adhiriendo a los postulados del “giro contextualista” y el análisis situacional. Se abordan las problemáticas de la naturalización del dispositivo, la concepción de alumno sustancializado, la falacia de escisión de la situación, la homogeneización en desmedro de la diversidad. Por último la falta de atribución de sentido y su consecuente pérdida en prácticas democráticas de ciudadanía paralelo al ocultamiento de la faceta política de los modos de producción de subjetividad presentes en un curso de desarrollo particular.

Palabras clave

Método autodidacta Educabilidad Enfoque psicoeducativo Tratamiento de la diversidad

ABSTRACT

KUMÓN: DEVICE OF ABSTRACTION OF THE SITUACION

The following report shapes a problematic analysis on the method of learning and individual self-study Kumón. Such analysis is based on the theory historical partner, and psychoeducational approach, adhering to the tenets of “contextualist shift” and the situational analysis. Addresses the problems of the naturalization of the device, the design of substantializing student, the fallacy of division of the situation, the homogenization to the detriment of diversity. Finally, the lack of attribution of meaning and its consequent loss in democratic practices of citizenship, parallel to the concealment of the political facet of the modes of production of subjectivity in a developmental course particular.

Key words

Self-taughtmethod Education Psychoeducational approach Treatment of diversity

“Un mecanismo de relojería, limpio y brillante, pero sometido a la condición serial de toda máquina”

Julio Cortázar.

“Me gustaría dar una clase (...) con ese arte de tener previsto cada detalle y que sin embargo parezca improvisado”.

Gilles Deleuze

Definimos al método Kumón como un dispositivo, en tanto relaciona elementos discursivos y no-discursivos (1). Dispositivo que “*dispone a*”. Entendemos por dispositivo a virtualidades específicas, artificios locales de los que se espera determinados efectos (2). Este dispositivo posee un carácter político, en tanto produce formas particulares de desarrollo infantil para sus usuarios, formas concretas de subjetividad. Dispositivo de selección de normales y anormales, en tanto opera con una línea o norma de resultados y prácticas esperadas. Se trata de la comparación con un modelo, y el intento de que los alumnos lleguen a homologarse con el mismo. “El objetivo es transformar cualquier niño en alumno brillante” (3).

Al igual que la escuela, Kumón es un proyecto producido por adultos para los niños. Se sustenta en la concepción de niño moderno, tutelado, heterónimo, soportado por la institución familiar, el cual no posee conocimientos y debe atravesar el dispositivo Kumón para adquirirlos.

Kumón y el aprendizaje conductista.

Muchas de las características del Método Kumón nos llevan a pensarlo en relación a teorías conductistas clásicas.

El método se basa en la repetición y la rutina. Existe una respuesta adecuada esperada del alumno y lo que se hace es repetir el estímulo hasta obtenerla. (Pensamos en el niño delante de su cuaderno sin interactuar con nadie más y en el orientador solo como refuerzo positivo para que el niño continúe repitiendo hasta “aprender”).

El aprendizaje está planteado como un proceso estrictamente lineal y encauzado donde el camino a recorrer es único ya que definido de antemano y la desviación no es posible ya que la respuesta a la desviación es volver al inicio, repetir. La desviación es el error, y la única variable permitida sería la velocidad en la que se logra avanzar, variable que servirá para evaluar a la persona, “formula 1 o 128”.

Por las vías antes descriptas se llevaría a la adquisición de un tipo específico de conocimiento. Ampliando a un sentido Foucaultiano, se gobierna el desarrollo subjetivo y como consecuencia se produce una forma de sub-

jetividad particular.

El método Kumón y la teoría socio-histórica:

En este apartado intentaremos realizar un análisis sobre el modo de transmisión del conocimiento empleado en el método Kumón, utilizando el marco conceptual de la teoría socio-histórica. Comencemos utilizando como frase disparadora un *slogan* del método: “*La enseñanza individualizada será la principal corriente educativa del siglo XXI*” (4)

Dicho lema presenta una configuración subjetiva donde el alumno es visto como aislado y plantea un aprendizaje individualista sin tener en cuenta la construcción colectiva y el marco social que provee el intercambio. Por lo tanto, podemos oponerlo en algunos puntos con la concepción vigotskiana de aprendizaje.

· La zona de desarrollo próximo: Acceso, Participación y Apropiación.

De acuerdo a la teoría de Vigotsky, el aprendizaje en el proceso social prima por sobre el aprendizaje individual. La zona de desarrollo próximo (ZDP), consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo con el que el niño puede resolver individualmente algún problema y el nivel de desarrollo potencial en el cual el niño podrá resolver problemas con la ayuda e interacción con otros (pares, docentes). Esta zona, da cuenta de las funciones que todavía no maduraron en el niño, pero que están en proceso de maduración.

Tal ZDP no se pone en juego en el método Kumón, si bien el espacio es compartido por varios niños, la interacción no es posible porque cada niño atiende a su actividad individual con su cuadernillo de acuerdo al nivel que el niño tenga y el orientador, tal como se refleja en las entrevistas, “da pistas”, no explica nada acerca del material de aprendizaje.

Según Kalman y basándose en la teoría de Vigotsky dice que el aprendizaje se da, primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual. El proceso de apropiación es intersubjetivo y, podríamos decir que también es en la participación donde se propicia la Zona de desarrollo próximo.

· El cambio cognitivo:

Desde la perspectiva propuesta por Newman, Griffin y Cole el cambio cognitivo viene de la mano de las conceptualizaciones de la teoría socio histórica, ya que, toman el concepto caracterizándolo como un proceso que supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual.

La apropiación del niño de las herramientas culturales es generada por la interacción en actividades culturalmente organizadas en donde las herramientas desempeñan algún papel en dicha interacción o participación según Kalman.

· Andamiaje:

Según Cazden, el discurso que se hace presente en el aula de clases tiene un potencial valor cognoscitivo como andamiaje.

Tal andamiaje que posibilitan los adultos a los niños se ve íntimamente relacionado con la Zona de desarrollo próximo, debido a que toma en cuenta el intercambio colectivo durante el proceso de aprendizaje.

El término andamiaje, propuesto por Bruner, se trata de una clase muy especial de andamiaje ya que se auto-destruye gradualmente conforme disminuye su necesidad y aumenta la capacidad del niño, es decir, una vez que el niño adquiere la comprensión de un determinado problema o tarea propuesta por el docente el andamiaje ya no es necesario porque el niño ya puede resolver tal problema y, pueden surgir otros andamiajes nuevos para generar otros conocimientos en esa interacción.

En cuanto al Andamiaje, vemos que en Kumón no hay posibilidad de un discurso que se despliegue en la clase por parte del orientador, ellos plantean que sólo las pistas ayudan al niño, pero no hay lugar a preguntas y repuestas que generen un intercambio más complejo como puede verse en un aula de una institución escolar.

El examen diagnóstico, un tipo de reduccionismo:

¿Qué operaciones se ponen en juego en el pasaje de un chico a un alumno Kumón? Es la pregunta que abre este breve apartado. Sostenemos que el examen diagnóstico opera un doble reduccionismo, del mismo modo que en los informes psicológicos escolares, es decir, una reducción *del* individuo, y una reducción *al* individuo. Los “Test diagnóstico” de Kumón constan de una serie de ejercicios que el individuo debe resolver. En función del tiempo que tarde en realizarlo (tiempo total), y si está correcta o no la respuesta, se adjudica una puntuación binaria (acierto - desacierto) a cada ejercicio. Se suman los puntos, y ese puntaje se compara con el programa, para ver en qué nivel se encuentra. En este procedimiento simple, opera el mencionado doble reduccionismo. El primer movimiento, la reducción al individuo, consiste en que el recorte del desempeño del chico se centra en su capacidad individual de resolución. La unidad de análisis es el individuo, y la explicación es psicológica. Se escinde al sujeto de la situación en que la actividad interviene, constituyendo a un individuo psicológico. El segundo movimiento de reducción consiste en reducir, valga la redundancia, a ese individuo escindido de la situación a los procesos mentales y cognitivos. Esta doble reducción reduce entonces a un sujeto en todo un contexto donde se produce la actividad, con sus diferentes actores y lógicas operantes, a los procesos mentales y cognitivos de un individuo. El chico de Kumón pasa de ser un sujeto que posee un contexto familiar, social determinado, con sus comportamientos en relación a sus pares y maestros, con distintas estrategias posibles de realizar tareas, a ser un individuo que sólo resuelve de determinado modo, evaluado desde el tiempo que le ocupa, y el modo binario de resolución.

El sujeto se textualiza, pasa a ser un número, una posición en una grilla programática, expuesto a tratamientos que el dispositivo implementa, como la reiteración de determinadas tareas, la cantidad de trabajo a reali-

zar, entre otras. Lo ubica en una carrera de comparaciones frente a sus pares con premiaciones y medallas, una carrera para no perder, para no ser un rezagado, el último de la fila, y la posible estigmatización que puede conllevar.

Esta práctica se sustenta en una concepción del alumno que es necesario indagar. Ese es el próximo paso en nuestro trabajo

Concepción del alumno y educabilidad: la educación atravesada por lo político:

El modo en que un dispositivo concibe al alumno y al concepto de educabilidad delimitan las características del dispositivo. Los determinantes duros son la puesta en juego del dispositivo para accionar en base a dichas concepciones. En este apartado caracterizamos la concepción clásica del método Kumón en cuanto a su concepción del alumno y su relación con el aprendizaje. Esta es una mirada sobre muchas posibles respecto al aprendizaje. Pero debemos señalar que dirigir la mirada hacia un lugar genera la selección de algunos elementos, y el apartamiento de otros.

El alumno en Kumón se concibe como portador de ciertas capacidades innatas, las cuales se desarrollarían en cualquier ámbito educativo. Esta mencionada concepción opera a modo de reduccionismo psicologista, puesto que no concibe al contexto como productor del sujeto, el sujeto como emergente social, como producto de lo social. En consecuencia, se reduce lo social a un mero factor de influencia.

Concebir al sujeto y el aprendizaje como tal en relación al contexto, como esa forma que se contornea sobre un fondo, permite una mirada holística e integradora, al tomar en cuenta todas las variables y dimensiones que atraviesan (y que se encuentra interrelacionadas) a un sujeto y su "problema" de educabilidad tan presente en nuestros tiempos. En otras palabras, esto implicaría desnaturalizar lo naturalizado. Esta mirada, rompería con aquel mito que asevera (casi divinamente) que existiría tal o cual armonía entre el sujeto y la naturaleza.

Por otra parte, desnaturalizar conlleva la necesidad de concebir la artificialidad de dichos dispositivos. Desnaturalización que le otorgaría un rol protagónico al contexto y en donde la educabilidad sería concebida como una propiedad más de las situaciones y no como propiedad de los sujetos. Dicho de otra manera, no ignoramos que el sujeto es parte de este proceso, no es ajeno a él, pero es la situación la que explica el aprendizaje, el desarrollo aunque luego se puedan constatar efectos en el sujeto. Entender a lo social y a lo individual como constitutivos de dicho proceso, no disociados.

Poder tener una mirada genealógica sobre el método es de suma importancia puesto que implicaría, como mencionamos, desnaturalizar el dispositivo y todos los elementos y variables multicausales que lo sustentan, en un proceso de continua articulación y desarticulación, armado y desarmado. Focalizar las contradicciones del método permitiría también que el dispositivo "kumoniario" se pueda adaptar a las singularidades subjetivas, y

no al revés.

Por otro lado, hemos observado como Kumón reproduce la pretensión de homogeneidad, desde cierto punto de partida, al igual que la escuela; la homogeneidad en la heterogeneidad. La caracterización de cada alumno estaba dado por un modelo de auto, la lógica seguía esta idea: a mayor avance mejor auto...siendo un fórmula uno la meta de llegada. Auto Fórmula uno, lógica de lo uno.

Ahora bien, se comienza a percibir, en lo dicho hasta el momento, que Kumón (como las escuelas de hoy en día) adopta una mirada clásica, tal como lo menciona Baquero en "*Del experimento escolar a la experiencia educativa...*": el aprendizaje como fenómeno mental, individual, el contexto concebido pasivamente (sin suma relevancia), dicho aprendizaje consiste simplemente en la adquisición o transferencia de cuerpos de conocimiento estables y concebido como proceso de cambio cognitivo.

Tal como se mencionó en un apartado de este trabajo, no hay interacción entre los alumnos de Kumón, cada uno de ellos realiza la tarea de su cuadernillo, sin prestar atención al compañero que tengo al lado.

Creemos que en Kumón no hay una posición autocrítica respecto de su método, del aprendizaje, de las múltiples variables que atraviesan a un sujeto, al conocimiento, a un contexto (de hecho este último ni es tomado en cuenta), de replantearse ¿qué sucede cuando un alumno abandona? ¿Por qué? ¿Es el método? ¿Es el alumno? ¿Tal vez ambos? Por otro lado, sabemos que la pobreza afecta cada vez más a los sectores más excluidos y marginados de la sociedad. Sabemos también que lo económico es una de las variables que atraviesan a todo sujeto. En este sentido, me gustaría plantear que la posibilidad o no de costear un servicio como el de Kumón genera al menos y como mínimo una complementariedad y un refuerzo con las tareas que requieren lengua y matemática (aquello que se dicta en Kumón). Refuerzo que lleva a una mejor comprensión y elaboración de los contenidos y de aquellos requerimientos que solicita la escuela. Posibilidad de la que quedan excluidos aquellos niños que no pueden solventar dicho gasto y que son precisamente aquellos de los que se sospecha su educabilidad.

En este punto y hasta este lugar debería llegar la desnaturalización. Hasta el territorio de la pobreza y de los sectores más vulnerables. El concepto de desnaturalizar puede pensarse en una acepción en la cual se tomen en cuenta las condiciones en las cuales estudian chicos de clase social alta y chicos de clase social baja. Punto de vista que abriría muchas posibles articulaciones y problematizaciones que por razones de espacio no desarrollaremos aquí, pero sí podemos mencionar que implicaría poder proveer los recursos y materiales necesarios a las escuelas marcadas por la pobreza, ya que en muchísimos no cuentan con ello. Asimismo, el tomar en consideración la realidad diaria de esos chicos en donde por ejemplo los contenidos sistematizados del colegio deberían adaptarse a ello y profundizar temáti-

cas como sexualidad, drogadicción, violencia, entre otros. Por supuesto que esto debería conllevar, paralelamente, políticas de concientización a nivel social que acompañen los cambios que se vayan sucediendo en un aula.

Es en este punto en donde se hace pertinente traer a colación que igualmente las desigualdades deben y pueden desnaturalizarse, como dice Frigerio, “desnaturalizar lo que no tiene nada de natural” y poder edificar una sensibilización frente a las desigualdades (Frigerio, 2004). De igual manera, no hay nada de inexorable en donde se pueden situar actores responsables, proyectos políticos.

Conclusión

A lo largo de este recorrido hemos intentado dar cuenta de ciertos entrecruzamientos entre el método que practica la institución Kumón y de conceptos centrales como el aprendizaje y el conocimiento tomando como herramienta aportes brindados por la teoría socio-histórica. En relación a esto, se intentó exponer cómo frente a una mirada clásica opera una mirada reduccionista en la cual se escinde al sujeto de la situación, la cual es parte constitutiva en constante interacción con el. Asimismo, hemos denominado “giro contextualista” a esa mirada y teoría que permitiría un abordaje más integral y holístico respecto de la temática desplegada, generando como consecuencia que la noción de diversidad no sea forjada desde el déficit sino como una diferencia que permita anexar y deslizar otro significativo frente a aquel idealizador y homogeneizante del Uno.

Por otra parte, y por cuestiones de extensión que limitan el desarrollo de este trabajo, nos proponemos extender en otra ocasión, el concepto de actividad como unidad de análisis de Engestrom. Y por otro lado, y en consonancia con esto último, la exhibición de los determinantes duros en su enraizamiento con el método de Kumón.

NOTAS

(1) Castro, E (2004): *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Editorial Prometeo. p.148.

(2) Fernández, A.M (2007): El dispositivo, la experiencia de la diversidad, en *“Las lógicas Colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades”*, Buenos Aires, Editorial Biblos. p. 135

(3) Kumón, T. (2008): *El secreto del método Kumón para disfrutar las matemáticas*, Sao Pablo, Shopping educativo Kumón. p. 109.

(4) Kumón, T. (2008): *El secreto del método Kumón para disfrutar las matemáticas*, Sao Pablo, Shopping educativo Kumón. p. 11.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2001) “Contexto y aprendizaje escolar”, en Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. UNQ, Buenos Aires

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.

Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en Cuaderno de Pedagogía. N° 9 Rosario.

Baquero, R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. producción de saberes sobre lo escolar” Ficha CEP. Buenos Aires. UBA

Baquero, R. (2001) “Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción”. En Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. UNQ, Buenos Aires

Baquero R. y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, En Apuntes Pedagógicos, N° 2.

Castro, E (2004): *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Editorial Prometeo.

Cazden C. (1991) “Tiempo compartido”, “Discurso en clase y aprendizaje del alumno” y “La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos”. En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

Cornú, L (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.

Fernández, A.M (1999): “La escuela: grupos e instituciones en la producción de la subjetividad”, en *Instituciones Estalladas*, Cap. 3, Buenos Aires, Eudeba.

Fernández, A.M (2007): El dispositivo, la experiencia de la diversidad, en *“Las lógicas Colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades”*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Foucault, M (1984): “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos”, en *Microfísica del poder*, Caronte ensayos.

Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004.

Kalman, J. (2003) “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol.8, N°. 17

Kumón, T. (2008): *El secreto del método Kumón para disfrutar las matemáticas*, Sao Pablo, Shopping educativo Kumón.

Mc Dermott R. (2001) “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”, en *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Newman D., Griffin P. y Cole M. (1991): “La zona de construcción del conocimiento. Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo” y “Cómo vence occidente”. En *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Morata. Madrid.

Trilla, J (1985): *Características de la escuela*, en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Editorial Laertes.

Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.