

Psicologización en la enseñanza

Rubén Darío Hurtado V.

*Juan Leonel Giraldo S.**

En repetidas ocasiones se ha hablado de una crisis de identidad de la pedagogía y del pedagogo, lo cual ha generado una serie de dudas sobre la estabilidad del significado de la profesión. Creemos que una de las causas de la crisis estriba en que la actividad de la enseñanza ha sido asumida por varias disciplinas y ciencias, dispersando el saber sobre la enseñanza entre ellas sin que la pedagogía cumpla un papel directriz en la convergencia de tales disciplinas.

La aclaración del lugar que ocupa la pedagogía con relación a otros saberes y disciplinas que la han absorbido, ha de hacerse desde la pedagogía misma porque ésta cuenta con conceptos que le posibilitan confluir con otras ciencias y disciplinas en el acto de la enseñanza. Esta intervención conlleva tareas prácticas y teóricas que implican la dilucidación de las relaciones entre la pedagogía y los saberes que más inciden en la enseñanza como es el caso de la psicología.

* Profesores de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia

Este aporte contribuye a resaltar el significado y lugar de la pedagogía en los procesos interdisciplinarios que se llevan a cabo en el aula y fuera de ella.

Para el análisis sobre la relación psicología-pedagogía nos hemos apoyado en las referencias que se hacen en los cuatro primeros números de la revista *Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia.

Básicamente nos referimos al texto titulado: *Individualizar la enseñanza no es psicologizarla* del profesor Rafael Flórez, incluido en su artículo: “Abrirte paso al nuevo maestro” publicado en la revista *Educación y Pedagogía* No. 2.

La reivindicación de una especificidad para la pedagogía no puede hacerse ignorando los aportes de otras disciplinas y ciencias. En dicho artículo se desconocen tales aportes en aras, de una supuesta autonomía de la pedagogía.

Los desarrollos de las diversas corrientes psicológicas han ofrecido sus aportes permanentes y han repercutido significativamente en la pedagogía, muchas veces sin proponérselo, contribuyendo a su desarrollo histórico y sin reclamar un papel relevante, entre otras cosas, porque han comprendido que si bien sus aportes han servido a la pedagogía, no es propiamente esa su misión.

Se percibe, particularmente en el artículo en mención cierta prevención frente a la psicología como si se tratase de atribuirle a ésta la causa de la crisis en la pedagogía, sin dar cuenta de sus falencias internas. Entendida esta crisis en los términos de la profesora Olga Lucía Zuluaga: “La dispersión del objeto (teórico) que presentan las ciencias de la educación y la reducción de la pedagogía y la didáctica a disciplinas instrumentales que encuentran su razón de ser en las otras ciencias de la educación

Es a la pedagogía a quien corresponde construir un lugar, identificar los saberes que le coadyuvan y definir su objeto fundamental de trabajo sin diluirse en otras disciplinas.

* ZULUAGA G. Olga Lucía. Un punto de vista para leer a Skinner. *Educación y pedagogía*. No. 4, Medellín, 1990. p. 4.

En el panorama actual de las discusiones en tomo a la pedagogía, nos acogemos a los planteamientos que hace el profesor Federico García al respecto, como un punto de referencia para juzgar las relaciones de ésta con la psicología: “Es que ella, la pedagogía, en sentido estricto no es una práctica unificada en o por un saber, sino más bien un dispositivo elemental unificador de saberes fragmentarios estructurados por las más diversas contingencias históricas”.*

Si bien la psicología ha incursionado en los campos de la pedagogía, al punto de confundirla en su papel (o de retrasarla en la configuración del perfil del pedagogo), esto obedece a que desde un principio los aportes de la psicología se orientaron hacia las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, sus características y procedimientos para asegurar la adquisición del mismo, lo cual desvió históricamente la tarea central de la pedagogía: la enseñanza, pues según se constata en el presente -o por lo menos a esto se ha llegado- la tarea central de la pedagogía tiene que ver con la enseñanza. “La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”**. **

Tal desviación de la pedagogía en los problemas de aprendizaje fue advertida por Skinner a quien, paradójicamente, puede considerarse como uno de los pocos psicólogos que orientó su trabajo hacia los problemas de la enseñanza. La profesora Olga Lucía Zuluaga lo hace notar “[...] el espacio fundamental del trabajo de Skinner es enseñar, concede notable importancia a los problemas en este campo porque considera que este aspecto de la educación ha sido descuidado debido a que los psicólogos se dedicaron más al aprendizaje que al enseñar”***.

Skinner planteó: “La alternativa frente a la experiencia escolar directa o indirectamente es la enseñanza explícita de cómo se ha de enseñar, en una palabra: la pedagogía”****.

* GARCIA, Federico. “Para una ciencia de la pedagogía. *Educación y pedagogía*. No. 1, MedeUín, 1989. p. 89.

** ZULUAGA G., Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Ed. Foro Nacional por Colombia. 1988, p. 192.

*** ZULUAGA G., Olga Lucía. Un punto de vista para leer a Skinner. *Educación y pedagogía*. No. 4, Medellín, 1990, p. 40.

**** *ibidem*.

Un punto crucial en la dispersión del objeto -teórico- de la pedagogía puede encontrarse en que ésta había estado ausente de la reflexión autónoma, es decir, no se dio como disciplina independiente con sus propias riquezas y limitaciones. Siempre intentó, como lo expone Best, encontrar su estatus en otras áreas como las ciencias de la educación, saliendo siempre debilitada y confusa, pues en vez de asumirse como disciplina rectora, articuladora, se subsumió en una relación de subordinación con las otras disciplinas. “La psicología genética de Piaget y Wallon obtiene, sobre todo después de la Segunda guerra mundial, el reconocimiento de los pedagogos. ¡Lo científico es la psicología! ¿Por qué entonces no recurrir a esta ciencia incipiente para fundar, de manera racional y científica la pedagogía?”*

No se puede afirmar que por estar subsumida en las ciencias de la educación la pedagogía vaya a ser debilitada por estas disciplinas, más bien ha sido la misma pedagogía la que incorporó en forma precipitada los conceptos provenientes de aquellas disciplinas.

Debido a estas adopciones, sin reflexión ni críticas, la pedagogía no ha logrado cristalizar su objeto definitivo, aunque se haya avanzado significativamente en este terreno, pudiéndose hablar de la enseñanza como objeto central y articulador.

“Mientras en una disciplina exista actividad crítica y apertura hacia otras disciplinas no hay que preocuparse ante las aplicaciones provenientes de otros campos del conocimiento”.**

Y agregamos nosotros que lo básico consiste en no dejar morir la crítica propia porque mientras inculpamos a otras disciplinas, perdemos la mirada sobre lo que hay por hacer, una cosa es reconocerla causa y otra es identificar al culpable.

Por tanto, en ese proceso de autocritica de la pedagogía frente a otras disciplinas y consigo misma en pro de consolidar su autonomía se debe exigir rigurosidad. De lo contrario en vez de aclarar su objeto lo puede dispersar.

* BEST, Francine. *Los avalares de la palabra pedagogía*.

** ZULUAGA G., Olga Lucía. Un punto de vista para leer a Skinner. *Educación y pedagogía*. No. 4, Medellín, 1990, p. 45.

A continuación consideraremos algunos análisis de manera general, deteniéndonos en el caso del psicólogo como maestro del preescolar.

El artículo del profesor Flóiez, aparece como una defensa de la pedagogía, de su autonomía como disciplina en relación con la psicología, pero paradójicamente le entrega la pedagogía a los psicólogos. Consideremos analíticamente la siguiente cita

“[...] si nos referimos a aquellos aprendizajes que no necesitan de la libre racionalidad del aprendizaje, es decir, a aprendizaje de conductas puntuales, a entrenamiento, destrezas y habilidades psicomotoras, que por supuesto en la fijación de tales aprendizajes, los psicólogos muestran evidentemente mayor eficiencia que los maestros. En general, los niños pequeños de ‘jardín’ y preescolar necesitan más un sicólogo que un maestro”.*

Analicemos en qué consiste la paradoja y sus implicaciones para la pedagogía y para las facultades de educación. En primer lugar, es necesario aclarar que no existe aprendizaje totalmente libre de los procesos cognitivos, éstos están siempre presentes, así sea en aquellos aprendizajes que se suponen básicamente perceptuales o motrices; la escritura por ejemplo, se supone que es posible, gracias a funciones tempororo-espaciales y motrices, ignorando que es un aprendizaje en el cual subyacen, básicamente, variables cognitivas y lingüísticas, y que son ignorados en el mal llamado aprestamiento para la escritura, hasta por los especialistas en educación preescolar. Igualmente sucede con la preparación para la lectura, las matemáticas y las sociales.

Este desconocimiento de los saberes hacia los cuales se prepara en el preescolar ha permitido impulsar algunos equívocos al creer que en el preescolar solo es posible “el aprendizaje de conductas puntuales, a entrenamientos y habilidades psicomotoras”** y que por tanto, no se requiere de la presencia del maestro, pues al fin y al cabo allí no se enseña un saber, que es lo propio del maestro, lo que acentúa la idea de que para trabajar con niños de preescolar solo se precisa del gusto

* FLOREZ, Rafael. Abrirle paso al nuevo maestro. *Educación y pedagogía*. No. 2, Medellín, septiembre 1989, enero 1990. p. 33.

** Ibidem.

por ellos y saber cómo se socializan, es decir, al profesor sólo se le demandan conocimientos de psicología infantil. Pensamos que esta posición lleva al planteamiento de que lo necesario “para los niños pequeños de jardín y preescolar es más un psicólogo que un maestro” . Aunque el profesor Flórez en otro texto: “Pedagogía y verdad” (1989 p. 337) formula que lo que necesitan los niños de preescolar es un “psicopedagogo”; término que en el contexto pedagógico no posee una identificación clara (Véase *Avatares de la palabra pedagogía*. Best 1989).

Esta apreciación genera el siguiente cuestionamiento: Si esto es cierto entonces ¿Por qué existe una licenciatura en Educación Preescolar? esto implicaría, que solo es posible formar maestros para la primaria y la secundaria, niveles donde, según el profesor Flórez, se necesitan maestros, “verdaderos enseñantes de ciencia, de arte y humanidades” , todo esto bajo la lógica de que al maestro lo define la enseñanza y como en el preescolar no se enseña, no es en consecuencia, espacio para los maestros. Esta visión no incorpora un conocimiento integral del mundo de los niños en educación preescolar ni de la función de los saberes específicos.

Es fundamental que los maestros de preescolar conozcan, además de la psicología infantil, los saberes para los que preparan porque si el aprestamiento es un preparar para..., imposible preparar para aquello que se desconoce. No es posible preparar hacia las matemáticas al margen de un conocimiento matemático; así mismo para la lectura, la escritura y los otros saberes. La ausencia de estos saberes da cuenta de los aprestamientos carentes de sentido. Es precisamente este enfoque psicologista del preescolar lo que ha hecho que se desperdicien las posibilidades del desarrollo infantil.

Tomemos un saber como la escritura para ilustrar más claramente estas reflexiones; una visión netamente psicologista de la escritura, como es el caso del modelo perceptivo motriz, la hace ver como una destreza inminentemente motora y espacio-temporal, pero aportes de la lingüística y la psicología genética nos permiten saber ahora que no solo es destreza motora sino lingüística y cognitiva, permitiendo con este dato potencializar el trabajo con los niños del preescolar; a la vez que los conocimientos de la geometría permiten ver cómo el plegado, más que una acción simplemente motriz que preparaba hacia la escritura, es una actividad

* Ibidem.

** Ibidem.

que posibilita el aprendizaje de la geometría, donde los niños descubren conocimientos como la línea, las paralelas, el punto, el triángulo, el rectángulo etc.; y lo que es más importante, que dicha actividad no tiene nada que ver con la escritura como por muchos años se había pensado.

Ha sido solo desde el momento en que los maestros de preescolar comienzan a partir de un saber, cuando el preescolar empieza a rede finir su rol y a enriquecerse, pues la psicología sería insuficiente para dar respuesta a la complejidad del proceso educativo de los niños.

Otro de los aspectos que nos interesa mirar en el texto del profesor Flórez es: “La relación psicológica es antipedagógica en el sentido de que el paciente es analizado, es el tratado, no el terapeuta. La relación no es recíproca, no es de tú a tú. Mientras la relación pedagógica para que sea formativa requiere de la reciprocidad, del reconocimiento y respeto de la pretensión y capacidad de verdad del alumno. Maestro que no se respete, valore y estimule la capacidad de verdad del alumno, aún en contra de sus propias opiniones, no se es realmente un maestro”.*

En estas palabras se refleja cierta prevención frente a los aportes ofrecidos por la psicología, a la vez que se circunscribe la interrelación educativa a la racionalidad; porque, agrega el profesor Flórez;

“[...] y lo que el alumno opina o interpreta acerca de la cosa de que se trata en clase, importa solo en lo que acierta a mostrar de la cosa tratada, importa por lo que pretende demostrar, *y no por el mecanismo subjetivo* mediante el cual la interioridad de cada alumno pudo llegar a elaborar tal o cual expresión individual. Lo que importa en la enseñanza es lo que el alumno dice acerca de las cosas, no lo que oculta.” (Subrayado nuestro).**

Se diría que esta visión sobre la pedagogía conduce al desconocimiento del sujeto, arriesgando la destrucción de la pedagogía porque se reduce la enseñanza a un trabajo superficial y poco transformador, lo cual lleva a perpetuar prejuicios como el que considera a la psicología representante de lo irracional y a la pedagogía representante únicamente de lo racional; olvidándose de la singularidad del sujeto

* Ibidem.

** Ibidem.

lo cual constituye un obstáculo para superar la visión instrumental de la educación, muy propia de una postura científicista de la pedagogía.

Muchas son las citas que podrían ser registradas en pro de la aclaración de este prejuicio. Seleccionamos una que, según nosotros, condensa y sintetiza ampliamente esta discusión. “En los debates epistemológicos de este siglo se quiso con frecuencia dejar de lado el papel de la subjetividad y de la conciencia en el conocimiento, considerándolo como un aspecto psicológico que por lo tanto debía ser tematizado por la psicología.

El punto de vista fenomenológico rescata el significado de la reflexión, inclinándose a superar esquemas preconcebidos. La reflexión fenomenológica está respaldada por un compromiso con la vida práctica”.*

Enfatizamos sobre estos prejuicios porque pueden conducir a muchos equívocos que, seguramente, han hecho carrera en las conceptualizaciones pedagógicas. Negar el hecho subjetivo en pedagogía implica, entre otras cosas, desinteresarse por la historia del sujeto, asumir el conocimiento como algo deshilvanado y desprovisto de relaciones y separable de un antes y un después; desconocer que el conocimiento tiene génesis y posee causas para la producción de otros nuevos, implica también la no confrontación permanente porque lo que interesa es el decir del alumno y para nada el por qué lo dice. Ignorar al sujeto implica que el proceso de enseñanza no se entiende como un proceso dialógico y como un proceso intersubjetivo.

La pedagogía se tiene que preguntar sobre las condiciones emocionales en que se produce el aprendizaje. Negarlo implica una posición mecanicista de la enseñanza, aún más, no se puede creer que todo lo que provenga del inconsciente o de las pasiones sea irracional, indagar por las condiciones afectivas de los procesos de enseñanza conduce a ampliar el mundo de la racionalidad y no a restringirlo.

* FEDERICE, Carlos y otros. El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales en la escuela primaria. Bogotá, Ed. Universidad Nacional. 1984, p. 35.

En forma más sistemática nos proponemos señalar algunos componentes de los vacíos que percibimos cuando se trata de analizar la psicologización en la enseñanza. Perfilar algunas líneas de acción futuras para que la pedagogía tenga un lugar relevante y tome un papel más dinámico y autónomo frente a las ciencias sociales en las cuales se ha subsumido sin jugar, seguramente, el papel que le corresponde.

En primera instancia, la idea de que “la relación psicológica es antipedagógica en el sentido de que el paciente es el analizado, es el tratado, no el terapeuta”*, parece reducir las ofertas y aportes que la psicología ofrece a la pedagogía, a una simple propuesta de trabajo clínico, y deja la sensación de suma prevención con todo lo que implique un reconocimiento del sujeto.

Una cosa es que exista una relación psicológica de orden clínico, donde se requiera “desalienar” al sujeto, si él lo desea, y otra cosa es comprimir los aportes teóricos de ésta a la pedagogía y reducirlos a la relación clínica.

Todas las ramas psicológicas han contribuido al desarrollo de la pedagogía: el psicoanálisis, propugnando por un reconocimiento del papel de la sexualidad en la vida del sujeto y subrayando el poderoso papel que la educación puede jugar en la sublimación y asunción de la agresividad en forma constructiva; la psicología genética, relievando los procesos del conocimiento y la forma como se dinamizan las estructuras en la construcción del mismo; el conductismo, resaltando la posibilidad de transformar a las personas a partir de la programación adecuada de estímulos para la obtención de respuestas prefiguradas.

Con un análisis historiográfico podríamos reconocer los legados de otras ramas como los grupos operativos, la psicología de la Gestalt, el humanismo etc.; sus aportes, en ningún momento han significado una traspolación de la tarea clínica a la pedagogía. Seguramente cada uno de sus representantes lo entendió así. Freud lo advirtió: “por más que al analista le tienta en convertirse en educador, en modelo, en ideal para otros y en crear hombres a su imagen, nunca debe olvidar que esa no es su tarea”.**

* FLOREZ, Rafael. “Abrirle paso al nuevo maestro”. *Educación y pedagogía*. No. 2, Medellín, septiembre 1989, enero 1990, p. 33.

** MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Barcelona, Ed. Paidós, 1982, p. 166.

Así mismo él plantea: “La obra educativa es de una naturaleza particular, no debe ser confundida con los modos de acción del psicoanálisis, ni puede ser reemplazada por ellos”.*

También Piaget lo pensó así cuando expresa: “Pero es preciso que nos entendamos. La pedagogía moderna no proviene en absoluto de la psicología infantil como ocurre con los progresos de la técnica industrial, logrados paso a paso gracias a los descubrimientos de las ciencias exactas “[...] los nuevos métodos de investigación no han sido obra de un ser aislado que, por deducción, ha extraído una teoría psicopedagógica de alguna Investigación especial [...]”**

Finalmente, formulamos algunos puntos que pueden servir tanto para la reflexión actual sobre la pedagogía como para futuros planteamientos de la pedagogía frente a otras disciplinas.

- Avanzar en la tarea de conceptualización en pro del reconocimiento de un saber autónomo que le permita a la pedagogía ubicarse como saber articulador en donde confluyen las demás disciplinas, sin dejarse diluir entre ellas, sin perder su seguridad y autonomía y sin clausurar las puertas para acoger sus conceptualizaciones.

Tal reconocimiento de saber autónomo le ha de permitir delimitar otros saberes auxiliares que la sostengan y la confronten; saberes que no la dejen enfriar y que la convoquen permanentemente a la evaluación, análisis y conceptualización.

- No reducir la pedagogía a lo estrictamente operativo al interior del aula de clase, ampliando esta perspectiva y orientándola hacia lo que se piensa sobre la práctica del enseñar, buscando que a partir del saber autónomo se logre determinar la imagen del pedagogo posiblemente como el que enseña, investiga, cuestiona, reflexiona y piensa sobre la historia y la práctica del enseñar.

- Profundizar en la comprensión de aquellas actitudes y acciones del maestro que inciden en la formación de los alumnos y que sin ser teorizables en ocasiones parecen enseñar más de lo dicho en clase, su comprensión y análisis han sido

* Ibidem.

** BEST, Francine. *Los avalares de la palabra pedagogía*, (spi)

sugeridos por algunas disciplinas psicológicas lo cual significa mantener una disposición por una lectura reflexiva del acontecer escolar.

- No dejar de lado el papel de la subjetividad y de la conciencia en el conocimiento, lo que sería someter la pedagogía a una limitada y pobre visión científicista.

- Asumir la educación como un acto en sí, tomando el hecho educativo como una totalidad, sin prevenciones frente a lo que se ha calificado como situaciones abstractas, con el propósito de tomar en cuenta el máximo de elementos intervinientes en la relación educativa, para permitir así la reflexión y comprensión fenomenológica. “Frente a sus alumnos el maestro no puede abstenerse de intentar explicarse casualmente lo que sucede”.

- Superar los legados del positivismo para no someter la pedagogía a lo simplemente representable como modelo de verdad, bajo el prejuicio de que las motivaciones ocultas son abstractas e imposibles de conocer; pues hasta para ello hay que estar dispuesto, porque para conocer lo tangible, lo visible, no hace falta mucho esfuerzo ni en ello se justifica la ciencia.

“La manera como las cosas se presentan no es la manera como son, y si las cosas fueran como se presentan, la ciencia entera sobraría”.

- Examinar el concepto de enseñanza y el lugar que ocupa en las teorías post-piagetianas -constructivismo- ya que todo lo que tiene que ver con la enseñanza está en relación con la pedagogía aunque no podamos afirmar que sea pedagogía.

- El progreso y validación de autonomía del saber pedagógico tiene que ser impulsado con mayor intensidad y frecuencia por los maestros, quienes desde el contacto directo con la escuela y valiéndonos de las experiencias allí desarrolladas; avancemos en la reflexión y en la producción intelectual a partir de la sistematización de acciones y del intercambio académico con nuestros compañeros.

* BATISTA, Enrique y GARCIA, Norbey. “Formación pedagógica de maestros colombianos”. *Educación y pedagogía*. No. 2, Medellín, septiembre 1989, enero 1990, p. 70.

** ZULETA, Estanislao. *Arte y filosofía*. Medellín, Ed. Percepción, 1986, p. 54.

Este ejercicio de producción se desarrollará básicamente mediante la escritura como mecanismo determinante en la exposición de nuestros pensamientos y que impedirá el anquilosamiento del maestro en enseñanzas repetidas sin ninguna variación del conocimiento; al igual que nos permitirá superar la inseguridad y dependencia intelectual las cuales han sido consecuencia de una profesión desarrollada como simple ejecución de lo propuesto por otros especialistas.

“Los aportes interdisciplinarios en torno al quehacer del maestro no pueden ocurrir si él mismo no asume su identidad profesional y si no genera un saber pedagógico propio desde su práctica”. (Vasco. Eloísa. 1990)

- Como consecuencia de la consideración anterior y acorde con los planteamientos temáticos, consideramos que a los maestros nos corresponde, desde nuestro espacio de trabajo, promover un conocimiento que sea legitimado desde la experiencia y el saber mismo del enseñar, tomando como elementos auxiliares los conocimientos de otras disciplinas, insertándolos en forma adecuada al interior de la experiencia escolar.