

4
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN

RELACIONES ENTRE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA PRESEN
TA:

ALBERTO F. FLORES MARTINEZ.

NUMERO DE CUENTA: 8350458-9.

DIRIGIDO POR:

LIC. JOSE ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA.

A B R I L, 1 9 8 8.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION.	4
JUSTIFICACION.	6
I. MARCO GENERAL DE ANALISIS.	10
II. BOSQUEJO HISTORICO.	14
III. LA PSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGIA.	37
1. LA FILOSOFIA.	38
2. LA CIENCIA.	43
3. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION.	46
IV. TRES RELACIONES ENTRE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA.	51
1. APLICACION.	52
2. EL CASO VICTOR.	66
3. REDUCCION.	74
4. OPOSICION.	84
V. PSICOLOGIA, DIDACTICA Y CURRICULUM.	92
1. LA DISCIPLINA MENTAL.	94
2. CONDUCTISMO.	96
3. COGNOSCITIVISMO.	100
4. EPISTEMOLOGIA GENETICA.	103
5. TEORIA PSICOANALITICA.	106
VI. EL PROBLEMA DE LA ESPECIFICIDAD.	110
1. PARA UNA DEFINICION.	110
2. EN BUSCA DEL CONTENIDO.	131
3. DESDE EL ACTO EDUCATIVO.	137
PALABRAS FINALES.	144
REFERENCIAS.	146

INTRODUCCION

El trabajo que aquí se presenta está orientado a señalar la problemática de la relación entre Psicología y Pedagogía. En primer lugar, detectamos una especie de imperio de la Psicología sobre la educación, o al menos una hegemonía que percibimos al cursar la Licenciatura en Pedagogía. No pretendemos deslindar al terreno, pero sí arrojar alguna luz sobre él. Y esto obedece a que el tema de la relación entre Psicología y educación no está terminantemente planteado. La ambigüedad de los vínculos entre Psicología y educación tiene como uno de sus factores el estado actual en desarrollo de la reflexión científica que llamamos Pedagogía. Ciertamente, las relaciones entre los campos psicológico y educacional ofrecen diversas alternativas, según las consideraciones conceptuales que se tengan.

Este trabajo consiste en el análisis del contenido de textos, cuyo logro será ubicar y destacar la propuesta de relación entre Psicología y Pedagogía. En general se trabaja la relación Psicología y Pedagogía, aunque a veces se señale Psicología y educación; en virtud de estas razones: por no estar conformado un corpus pedagógico, porque los psicólogos van directo a la educación sin considerar pedagogías, porque es más rico el campo de la educación respecto a las limitaciones conceptuales de la Pedagogía, porque en educación llegan a trabajar no sólo pedagogos de formación sino también profesionales de otras áreas y porque el discurso espontáneo hace sinónimos educación y Pedagogía.

¿Por qué sería necesaria la relación que nos ocupa? Procederemos inicialmente a contestar esta interrogante, es decir a presentar la justificación correspondiente. Habiendo señalado nuestro marco general de análisis, haremos una revisión histórica sobre cómo se ha sugerido o practicado la relación entre educación y Psicología. Lo anterior nos permitirá utilizar elementos para clarificar, resumiéndola, la propuesta de relación que se encuentra en diversas fuentes. Un último propósito es el de abordar a la disciplina o disciplinas que darían cuenta de esta relación.

JUSTIFICACION

¿Por qué es necesario -si lo es-, que exista una Psicología relativa a la educación? Para responder a esta cuestión habremos de ubicarnos en dos momentos. La primera perspectiva nos pide que "despersonalicemos" el lugar ocupado por la Psicología, que consideramos la posibilidad de colocar cualesquiera otras disciplinas. Y aquí surge otra interrogante: ¿por qué no estudiar simplemente una disciplina de la educación, a la educación en sí misma? La respuesta es que la educación no es una ciencia. Los problemas de la educación son tan diferentes y variados, tan complejos y distintos incluso en la manera de abordarlos, que no hay un cuerpo de técnicas y procedimientos pedagógicos específicos para tratarlos y, por tanto, es necesario recurrir a más de una disciplina auxiliar. Si in

vestigamos, por ejemplo, el papel y función de los directores de escuela, ¿podemos ignorar la Sociología? Y sobre su eficiencia ¿no recurriríamos a la administración? ¿Cuánto no habría de ayudarnos la Psicología al establecer, digamos, su situación motivacional? ¿Acaso conviene olvidar los principios éticos involucrados? Y si no cayéramos en el error de pensar en esos aspectos como eternos, inmutables, permitiríamos que la historia nos ampliara la perspectiva. Es necesaria, entonces, la existencia de disciplinas -entre ellas la Psicología-, desde las cuales concebir y tratar formal e instrumentalmente las prácticas educativas.

La otra perspectiva, más precisa, indica la especificidad de la Psicología; es decir, el lugar propio que ocuparía respecto a la educación. La Psicología, como disciplina, tiene un punto de vista particular para lo educativo: el de los fenómenos y principios psicológicos. Parecería que lo anterior nada nos dice. Pero si queremos captar su significado debemos hacer un par de consideraciones. La primera es que la Psicología ya se ha establecido como discurso científico desde hace algún tiempo⁽¹⁾, en todo caso, antes que la Pedagogía como ciencia. La otra consideración es que, después de explorar el terreno, encontraremos que no hay una Psicología, sino multitud de puntos de vista, perspectivas y enfoques; es decir, hay psicologías, que así

(1) 1879, si consideramos el laboratorio de Psicología experimental de Wundt. 1895 con Estudios sobre la historia, por Freud, donde ya había elaborado la noción del inconsciente (GILBERT, Las ideas actuales en Pedagogía. p.130).

se autodenomina y aún pretenden tener la exclusividad científica. Hemos destacado, así, la relación de la Psicología y la educación por ser esa disciplina y no otra.

Puede decirse, siguiendo a Mandolini⁽²⁾, que la Pedagogía necesita de la Psicología:

- a) para suministrar conocimientos;
- b) para corregir trastornos de conducta, atender los instintos y pulsiones, establecer las causas de dichas perturbaciones y facilitar al niño el ser sociable;
- c) Para desarrollar facultades.

Ahora bien, hay otro criterio para comprender tal relación entre educación y Psicología. Debesse y Mialaret nos hablan del desarrollo de las ciencias pedagógicas en función principalmente de la Psicología del niño. Para estos autores, únicamente a partir de los trabajos de los psicólogos se ha podido enriquecer la Pedagogía con los resultados de la Psicología aplicada a la educación⁽³⁾. Este criterio, claro está, alude a la influencia condicionante de la Psicología sobre la Pedagogía.

Además del anterior criterio genético, hay uno instrumental, enunciado por Mialaret: "Recordemos simplemente que la psicología de la educación es al pedagogo lo que las matemáticas son

- (2) MANDOLINI. Psicología pedagógica. pp.10-11. Como veremos más adelante, la concepción de este autor se inscribe en una relación o supuesto de aplicación.
- (3) DEBESSE y otros. Introducción a la pedagogía. pp.18-19.

al físico" (4). O como lo plantea Correll, de racionalidad: sin la psicología pedagógica, la educación se realizaría a lo sumo a modo de aficionado (5).

(4) DEBESSE y otros. Psicología de la educación. p.30.

(5) CORRELL. Introducción a la psicología pedagógica. p. 9.

I. MARCO GENERAL DE ANALISIS

En este trabajo se ha considerado que el eje de la ciencia no nos llevará muy lejos, dado que lo científico es impugnado desde diversas posturas. Introducimos entonces, para servir--nos de ella, la noción de Razón o racionalidad en algunas de las variantes que le ha dado Octavi Fullat. Y utilizamos esa noción porque es necesario, a la manera de logos , agrupar la multitud de puntos de vista que pretenden u olvidan dar coherencia a la relación entre una psi...⁽⁶⁾ y la educación. Es decir, tratamos de ver las razones -inteligibles- por las que lo psi... es involucrado tanto en el proceso educativo como en la reflexión sobre el mismo o pedagogía.⁽⁷⁾

- (6) Empleamos la raíz psi para referirnos tanto a la psicología experimental, genética, al psicoanálisis, psiquiatría, psicoterapia o a cualquier otra disciplina de la familia psi que se relacione.
- (7) Cabe agregar que la frontera entre lo racional y lo irracional la indican los valores y no la Razón. Cfr. FULLAT. Verdades y trampas de la pedagogía. p.16.

Se destacan dos caminos de la Razón⁽⁸⁾. Tanto Platón como Aristóteles ya separaban la theoria, por un lado, y la poíesis y práxis, por el otro. La racionalidad educativa, en este orden de ideas, se ha dividido en racionalidad teórica y racionalidad práctica. Lo que sucede, advertía Descartes, es que no usamos siempre correctamente la Raison⁽⁹⁾. Es necesario, por ello, el método, el cual pertenece en parte a la Razón práctica.

SOBRE LA RAZON TEORICA EDUCACIONAL

Los griegos consideraron que el saber científico -epistéme- era un saber objetivo, sistematizado, totalizador y universal, que pretendía saber más allá de las cosas; de ahí arranca su relativo éxito histórico. Pero los enunciados generales científicos pronunciaban verdades que no podían garantizarse por deducciones lógicas, quedando en enunciados con pretensión de veracidad que sólo podían legitimarse mediante la experiencia.

(8) Las modalidades de la racionalidad, dice Fullat, han variado en el transcurso de la historia. No obstante, casi parece existir acuerdo en que la Razón es capacidad de conocer, distinta del conocer animal; además es una capacidad delimitada por la voluntad y el sentimiento. ¿Habrá cosas no-decibles por parte de la Razón?; ¿cómo asegurarnos que lo no-decible no coincide precisamente con lo simplemente no dicho? FULLAT, Op. cit. p.19.

(9) Citado en FULLAT, Op.cit., 28.

En el siglo XVI, la Razón queda confrontada al desarrollo tecnológico y tiene que dar cuenta de él. La compenetración que ocurre entre el discurso racional y el hecho técnico, transforman la Razón en razón experimental. Hace aparición la experiencia científica de la tradición galileana.

Las raíces del movimiento por la difusión de la cultura, en el doble sentido de atención a las formas superiores de las letras y las ciencias y de esfuerzo por la implantación de un mínimo de instrucción a todos los habitantes, se nutren de tres fuentes básicas: la filosofía, la economía y la política propias de los siglos XVIII y XIX. ⁽¹⁰⁾

Ya en el Siglo XX, la Razón se divorcia de su gran ilusión de ser un saber absoluto, para convertirse en una dialéctica inagotable entre razón y experiencia.

SOBRE LA RAZON PRACTICA EDUCACIONAL

Con Fullat, advertimos que nuestra sociedad ha adaptado de momento como valioso el modelo de la racionalidad científico-técnica ⁽¹¹⁾ al cual no escapa la Psicología. Permítasenos caracte

(10) ZANOTTI. Precisiones pedagógicas. p. 50.

(11) FULLAT, Op.cit., p.34.

rizar el saber psicológico, además, como una razón-autoridad, en tanto que no sólo se vale del par "verdad/error" para imponer un determinado discurso de conocimiento, sino que nos arranca de la vacilación recurriendo a la pareja "aprobación/desaprobación", forzando a una conducta concreta tras la duda, la perplejidad o el apuro⁽¹²⁾.

El discurso racional lógico desempeña en estas circunstancias un papel instrumental⁽¹³⁾. Esta caracterización es oportuna porque, como plantea Fullat: "Todo discurso pragmático, incluido el tecnológico, está al servicio de alguna que otra autoridad social -política, religiosa, estética, jurídica, militar, científica, pedagógica...-, tanto en sistemas liberales, como en sistemas socialistas. ¿Por qué explorar el espacio intersideral en vez de planear la alfabetización del Tercer Mundo?"⁽¹⁴⁾.

Con todo ésto queremos decir, también, que la Razón práctico-tecnológica está al servicio de la tarea educativa⁽¹⁵⁾. Y la razón educacional práctico-legitimadora orienta o anticipa una acción; es decir, la justifica.

(12) Ibid., p.37.

(13) La Razón instrumental o subjetiva, para la Teoría crítica de la sociedad, es la razón típica de la racionalidad científico-técnica. Responde a la pregunta por los medios adecuados para lograr un fin determinado, pero no se interroga acerca de este fin (ésto sería objeto de la razón objetiva o valorativa). MARDONES/URSUA. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. p. 252.

(14) FULLAT, Op.cit., p.38.

(15) Ibid., p.41, ver cuadro p.29.

II. BOSQUEJO HISTORICO

Una forma directa de hacer este bosquejo consiste en ubicar a las disciplinas que en su misma denominación suponen ya alguna relación entre educación y psicología: psicología de la educación, psicología pedagógica, psicología del aprendizaje, y otras. Sin embargo, partir de estas disciplinas no resulta satisfactorio en tanto deseamos considerar, en lo posible, todos los rastros que las antecedan. Así, auxiliándonos de los planteamientos hechos por Menin al respecto⁽¹⁶⁾, diremos que en la situación educativa, en la relación educador-educando, la significación que expresan los modernos conceptos de campo psicológico, personalidad del educando, aptitudes y otros, ya estaba pre

(16) MENIN. La psicología de la educación en cuanto disciplina de confluencia. pp.7-10.

sente en épocas remotas de la humanidad pese a que no haya sido formulada con claridad, sino hasta épocas posteriores. Releyendo testimonios dejados por los pueblos antiguos, de los cuales se han valido los especialistas para rastrear la historia de la educación, surge la evidencia de todo tipo de situaciones psicológicas durante la acción educativa, ya sea en transmisión de hábitos y costumbres, destrezas, técnicas, signos y señales, escritura o pensamiento.

Si se rastrea a través de toda la historia de la civilización, si se piensa en las formas de relación entre mayores y jóvenes durante el adiestramiento, se tendrá la idea de que, sin carácter orgánico claro está, muy difusa y empíricamente, la psicología de la educación empieza a surgir como una consecuencia natural del acto de la educación. Los problemas que le son peculiares están ahí -señalados o no- toda vez que el ser humano se propone enseñar y aprender.

No obstante lo anterior, el carácter orgánico con que hoy manejamos esta disciplina tiene una emergencia relativamente reciente.

Entre las referencias obtenidas, ninguno de los textos aclara este aspecto con precisión: algunos ni se ocupan de él o lo dan por supuesto. A pesar de ello, llegamos a encontrar que en la historia de la enseñanza de la Psicología, algunas cátedras de Psicología de la educación señalan el nacimiento de esta disciplina a principios de nuestro siglo con figuras como Thorndike,

Binet y otros. Pero parece que nos estamos adelantando y dejamos en blanco muchos siglos previos. ¿Qué podemos descubrir durante ese tiempo respecto a las relaciones entre Psicología y educación?

Comenzaremos con ejemplos en los clásicos. Para ello, estableceremos que en el presente hay psicólogos para quienes el individuo aprende lo que hace y sólo lo que hace, o sea, los actos que consume, las palabras que repite, o los pensamientos y sentimientos que experimenta. La idea de que, en substancia, el sujeto aprende reaccionando se opone a la concepción del aprendizaje como un proceso más bien pasivo, consistente en asimilar, absorber, embeberse. Examinando los antecedentes de estos dos puntos de vista, se encuentra que el problema de la naturaleza del aprendizaje -concepto fundamental en la Psicología de la educación-, fue planteado ya por Platón⁽¹⁷⁾ y Aristóteles. Platón de Atenas (427 ó 428-347) sostuvo la equivalencia de aprendizaje y erudición. En uno de sus diálogos nos dice: "El término aprender se emplea primero en el sentido de adquirir conocimiento sobre una materia acerca de la cual antes no los tenías". (Platón, Eutidemo, 278)⁽¹⁸⁾. Y en otro: "Sólo el conocimiento sirve de guía para la acción correcta". (Platón, Menón, 97)⁽¹⁹⁾. De modo que, en el pensamiento platónico, aprender es adquirir

(17) "Platón" es un sobrenombre que indica el físico vigoroso del sujeto nombrado Aristocles. XIRAU. Introducción a la historia de la filosofía. p. 43.

(18) SYMONDS. Qué enseña la psicología a la educación. pp.67-68.

(19) Idem.

conocimientos de los cuales puede luego valerse el individuo para orientar sus acciones y conducta.

Aristóteles de Estagira (384 ó 383-322), en cambio, sustenta una opinión distinta. En la Ética a Nicómaco dice:

Las cosas que hemos de aprender a hacer las aprendemos haciéndolas; por ejemplo, llegamos a ser buenos constructores construyendo, y buenos tocadores de lira pusando ese instrumento. De la misma manera sucede que realizando acciones justas nos hacemos justos; que las acciones moderadas nos dan moderación, y las hazañas valerosas nos convierten en hombres valientes... Los legisladores forman buenos ciudadanos habituándolos a serlo, y esta es la meta de todo legislador.

Pero el nuevo acto de tocar la lira producirá por igual músicos buenos y malos (...). Si fuera de otra manera, no haría falta nadie que nos enseñara; seríamos buenos o malos, según el tipo de práctica. También con la bondad se da un caso análogo. Es interviniendo en los negocios humanos como llegamos a ser justos o injustos, y actuando en los momentos de peligro, y habituándonos a temer

o a no temer, es como nos transformamos en hombres cobardes o valientes. Lo mismo ocurre con la cólera; algunas personas llegan a ser virtuosas y templadas, gracias al comportamiento que adoptan frente a tal sentimiento... Por lo tanto, no es de poca importancia que se nos habitúe a actuar de uno u otro modo desde nuestra primera juventud; es de gran importancia, o, más bien, de importancia exclusiva.

(ARISTOTELES. Ethica Nicomachea. II. I) (20).

Otro ejemplo. Una de las controversias en la educación se refiere a la "disciplina mental" o "disciplina formal". Es decir, la capacidad de la educación para "adiestrar la mente". El punto de vista disciplinario formal surge de la importancia que Platón atribuía a la relativa independencia de la mente como unidad separada del ambiente en el cual funciona. En el Libro Séptimo de su República, en el cual Sócrates platica con Glaucón acerca de cual será la educación de los futuros ciudadanos, se encuentra el siguiente diálogo:

- Y has observado además que quienes poseen un talento natural para los cálculos, por regla general son rápidos en adquirir toda otra

(20) SYMONDS., Op.cit., pp.67-68.

clase de conocimientos; y aun los individuos de poca inteligencia, luego de haber recibido una preparación aritmética, aunque de ello no deriven otra ventaja, siempre se vuelven mucho más despiertos de lo que habrían sido normalmente.

- Es verdad.

- Y no encontrarás fácilmente una materia más difícil que ésta, ni muchas que la igualen en dificultad.

- Así es.

- Por estas razones, la aritmética en un tipo de conocimiento en el que se debería adiestrar a los mejores, y que no debe abandonarse.

- Estoy de acuerdo. (PLATON. República, VII: 526) (21).

He aquí la esencia del punto de vista de los partidarios de la disciplina mental. El estudio de la aritmética -es decir, de la matemática-, aviva las facultades mentales, aún en los individuos de escasa inteligencia, y presumiblemente les hace

(21) Ibid., p.132.

adquirir aptitudes que pueden ser empleadas en cualquier otra tarea mental. Adiestrar la mente sería como fortalecer un músculo, el cual a continuación podría ser empleado en la realización de cualquier trabajo que requiera su intervención, o como afilar un cuchillo, que luego podría cortar cualquier cosa. Nótese, asimismo, que el mérito de la aritmética estriba en que es difícil. Según este punto de vista, la mente se fortalece y aviva ejercitándola en asignaturas difíciles, abstractas, de igual modo que un músculo levantando pesos.

En los anteriores ejemplos de los clásicos se encuentra, aunque difusa, alguna idea de Psicología de la educación. Marco Tulio Cicerón (106-43), político y pensador romano, es señalado como uno de los primeros en tratar la educación desde un punto de vista psicológico⁽²²⁾. Cicerón parece apoyarse en las ideas de Aristóteles y acoger la doctrina platónica de las vocaciones humanas. Al lado del desarrollo de la naturaleza humana general, se plantea que existen en el hombre ciertas disposiciones peculiares de las cuales hay que derivar la profesión de cada individuo⁽²³⁾.

Con la etapa que se ha dado en llamar Edad Media, el dogma, la búsqueda de la divinidad y la lucha contra la herejía afectan a la psicología y la educación. El hombre llega a buscar dentro

(22) MERANI. Diccionario de pedagogía. p.163.

(23) LARROYO. Historia general de la pedagogía. p.197.

de sí mismo al espíritu divino. Claro ejemplo de lo anterior es Agustín de Hipona (354-430). Este obispo consideraba que la Biblia estaba llena de simbolismo numérico y que la matemática era un instrumento de claridad mental⁽²⁴⁾, lo que nos recuerda la teoría del aprendizaje por la disciplina formal. Efectivamente, en esta época continúa la tradición que exalta, entre otros aspectos, las lecciones aprendidas de memoria.

El punto débil de la educación medieval, dice Mayer⁽²⁵⁾, era su falta de interés por las ciencias experimentales; la verdad era considerada como un patrón absoluto.

Con el cambiar de los tiempos, Joan Lluís Vives (1492-1540), pedagogo y humanista, es uno de los primeros en plantear la necesidad de conocer la Psicología de los alumnos para la educación. Propone partir de las sensaciones, llevando un método inductivo y experimental⁽²⁶⁾. Sus conceptos sobre los principios del asociacionismo y sus relaciones con los sentimientos y la memoria son ya antecedentes tan significativos como sus descripciones acerca de la vida afectiva. Este humanista español observó el desarrollo psicológico, naturalísticamente concebido, a partir de lo cual trató de construir una didáctica que considerara los intereses y respetara la gradualidad⁽²⁷⁾.

(24) MAYER. Historia del pensamiento pedagógico. p.147.

(25) Ibid., p.166.

(26) MERANI. Diccionario de pedagogía. p.205.

(27) ABBAGNANO/VISALBERGHI. Historia de la pedagogía. p.209.

Contribuyó también Juan Huarte (1530-1592), médico y humanista español, cuya obra Examen de ingenios para las ciencias (1575), es considerada el primer tratado de Psicología diferencial y de orientación profesional, basada en el estudio de las aptitudes individuales⁽²⁸⁾.

Michel Eyquem señor de Montaigne (1533-1592), humanista francés, considera que la finalidad de la educación es formar la facultad de raciocinio⁽²⁹⁾. Montaigne "está empapado en lecturas clásicas hasta la médula de los huesos, pero no las utiliza en ejercicios retóricos sino como precioso material para estudiar la naturaleza humana"⁽³⁰⁾, completándolo con la observación, de la que parece haber sido maestro.

Los principios educativos de John Locke (1632-1704) se despenden de su teoría del conocimiento. Destaca que en la constitución de la mente por procesos asociativos no sólo intervienen las ideas, el tiempo y el espacio, sino que los sentimientos y estados circunstanciales de simpatía o rechazo pueden afectar la conducta⁽³¹⁾. El ideal de Locke es adquirir progresivamente un dominio completo del cuerpo y las pasiones hasta convertirles en dóciles instrumentos de la razón⁽³²⁾.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) pedirá a los pedagogos una sostenida preocupación psicológica al exigirles que comenzaran

(28) MERANI. Op.cit., p.173.

(29) Ibid., p.186.

(30) ABBAGNANO/VISALBERGHI. Op.cit., p.231.

(31) HORAS. Loc.cit.

(32) ABBAGNANO/VISALBERGHI. Loc.cit.

a estudiar a sus discípulos, porque seguramente no los conocían. La mejor enseñanza, de acuerdo con sus principios, es dejar que fluya libremente el psiquismo infantil para lo cual se hace imprescindible su conocimiento.

Algunas figuras pedagógicas al iniciarse el Siglo XIX reciben la herencia de Rousseau; aceptan la intervención del conocimiento psicológico en la acción educativa.

En Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), el fin formal de la enseñanza es el desarrollo armónico y el dominio espiritual sobre la animalidad mediante el libre ejercicio de ciertas privilegiadas actividades psíquicas como la atención, la observación y la memoria. La Pedagogía eficaz se apoyaría en el alma del niño y no en los conocimientos del maestro, lo que obliga a "indagar las leyes que presiden el desenvolvimiento espontáneo y normal de las actividades espirituales" (33).

Friedrich Frobel (1782-1852), tiene consideraciones psicológicas en las que el manipuleo de los "dones" o "regalos" -material didáctico a base de figuras geométricas elementales- se ajusta a las posibilidades perceptivas, lingüísticas y prácticas del niño. Las actividades con los objetos corresponden al desarrollo psicomotriz y a los niveles de comprensión.

Horas afirman que cualquiera que fuera el valor de las pedagogías sistemáticas elaboradas desde el Siglo pasado, casi todas

(33) HORAS. Loc.cit.

incorporaron la información psicológica a partir de intuiciones, experiencias o datos subjetivos. Lo característico era el reconocimiento de esos aportes en fórmulas del tipo de "educar siguiendo al niño" o equivalentes. Casi siempre se trataba de un saber psicológico inorgánico, sin verificación y lejos de la perspectiva crítica. El estado rudimentario de la Psicología como conocimiento sistemático y fundado, carecía de capacidad para ofrecer mejores condiciones para el enlace de ambas disciplinas. Los pedagogos pocas veces acudían a los escasos libros circulantes calificables como obras psicológicas, y utilizaban sin cuidado sus propias experiencias⁽³⁴⁾. En esas primeras dimensiones, la educación era una manera ingenua de aplicar una psicología insuficiente⁽³⁵⁾.

Entonces, durante la segunda mitad del Siglo XIX y la primera del XX, ocurre -para algunos-, el nacimiento de la Psicología Pedagógica en un sentido estricto, la psicología de la educación con carácter orgánico. En ello se conjugan el estudio del niño, los métodos experimentales y el desarrollo histórico de la propia Pedagogía.

Dorsch ya nos informa que la "Psicología Pedagógica en sentido estricto se inició a mediados del Siglo XIX con Lobisch [?], Herbert [sic] y otros"⁽³⁶⁾.

(34) Conformando lo que con cierto menosprecio Buyse denomina pedagogía experienciada, distinta de la experimental.

(35) HORAS. Loc.cit.

(36) DORSCH. Diccionario de psicología. Art. Psicología pedagógica. "Herbert" por algún error tipográfico en la impresión, quizá se refiere a Herbart.

Con Johann Friedrich Herbart (1776-1841) se hace consciente el propósito de crear un sistema pedagógico desde la psicología. En tanto que la educación procuraría constituir el carácter moral como objetivo universal y práctico de la ética, la psicología serviría de fundamento científico de la enseñanza porque desde ella se conocen los procesos de la vida anímica y se establecen los medios y métodos para formarla de acuerdo con dichas metas morales⁽³⁷⁾. En otras palabras, coordinó la psicología y la ética en los métodos pedagógicos; psicología para conocer la mentalidad que ha de instruirse, ética para conocer los fines sociales que deben orientarla.

Merani hace el señalamiento "de la pedantería filosófica del herbatismo, y de la carencia de filosofía del positivismo, que reinaron en educación en la segunda mitad del ochocientos y en los primeros decenios de nuestro siglo (...) Herbart, a través de Froebel, había llegado a imponer en pedagogía los principios del idealismo postkantiano: la realidad es un absoluto trascendental en devenir, y cualquier aspecto singular de la misma, el individuo, concretamente, para la pedagogía, es solamente un 'modo' caduco y transitorio del Absoluto"⁽³⁸⁾.

Contra los planteamientos que compartían esa base filosófica, el idealismo postkantiano, habría de surgir el positivismo, y con él, su penetrante influencia en el cambio de siglo.

(37) HORAS. Loc.cit.

(38) MERANI. Psicología y pedagogía. p.37.

Llegamos así a principios de nuestro siglo cuando hay algunos acontecimientos que, para algunos, ya definen el nacimiento de la disciplina que vincula psicología y educación.

Empezaremos por Alfred Binet (1857-1911) quien plantea, en relación con la enseñanza, un problema psicológico específico: el problema de las capacidades mentales, en términos de edad cronológica y edad mental, cuyo complemento hará más tarde el psicólogo Stern introduciendo el criterio de relación entre ambas: desde entonces se hablará de cociente intelectual o C.I. (Intelligence quotient, I.Q.) (39).

Binet otorgó a su concepto de inteligencia un cierto significado objetivo. Fue él quien, a principios de siglo, ideó el primer test de inteligencia aceptado generalmente. El test fue consecuencia de que en 1904 se lo nombró miembro de una comisión gubernamental a la que se había encargado la tarea de seleccionar a los alumnos de las escuelas para separar a los torpes de los normales (40). Así, en 1905 Binet, médico inspector de las escuelas públicas de París, dá un empuje a la Psicología experimental, poniéndola en el camino de las realizaciones prácticas: crea su escala métrica basada en el principio de los niveles de edad (41). Más tarde, William Stern (1871-1938), psicólogo y filósofo alemán, aportará un criterio

(39) MENIN. Op.cit., p.8.

(40) WILSON y otros. La mente. pp.130-131.

(41) MENIN. Op.cit., p.9.

nueve: la relación entre la edad cronológica y la edad mental; la psicología en la educación preferirá desde entonces organizar los grupos de aprendizaje de acuerdo al C.I. de sus componentes. El invento de la escala de medición de la inteligencia permitió disponer de un instrumento práctico más seguro que la intuición para distinguir y pronosticar a plazo corto sobre el aprovechamiento en los alumnos, diagnosticar ciertas dificultades y ordenar procedimientos y grados especiales. (42)

Por consiguiente, la Psicología, funcionando en el terreno de la educación, se enriquece a sí misma y aporta algo a la ciencia de la educación, que está en proyecto, en su fundamentación y métodos.

La importancia de la psicología pedagógica para la educación no fue renocida como tal hasta que empezó a ponerse en duda el valor de la Pedagogía no basada aún en conocimiento experimental, es decir, especulativa, normativa, tal como llega hasta el Siglo XX en una tradición que pasa por la Edad Media. Este cambio de orientación señaló el nacimiento de la Psicología de la educación como disciplina "independiente". Tuvo lugar este cambio antes de la Primera Guerra Mundial, cuando aparecieron dos obras: una de Edward Lee Thorndike, Psicología de la educación (43), en 1903, y otra de Ernst Meumann, Lecciones introductorias a la pedagogía experimental y sus fundamen

(42) HORAS. Loc.cit.

(43) Educational Psychology.

to y otras más, se convierten en una psicología de la educación cuando ahondan en los problemas del sujeto para fundamentar su educación. (48)

Sumariamente podemos mencionar algunos investigadores que se dedicaron a la psicología de la educación, significando con ésto la interrelación de la indagación psíquica con el ensayo educacional y la doctrina pedagógica, en los primeros años de nuestro siglo⁽⁴⁹⁾: Ovide Decroly, Jean Piaget, Pierre Bovet, Charlotte Bühler, Aloys Fischer y Eduard Spranger.

Por lo apuntado en párrafos precedentes, Debesse y otros autores como Dorsch, Correll y Horas, afirman que a principios del Siglo XX había nacido la psicología pedagógica, Educational Psychology, la psicología de la educación. En opinión de Maurice Debesse, parece que durante un período de tiempo pasaría al último plano de la psicología -por no decir que sería olvidada- al menos desde el punto de vista francés. Después de la Primera Guerra Mundial renacería y conocería después de 1945 un período de desarrollo intenso⁽⁵⁰⁾, quizá por las oportunidades que la situación de postguerra presentaba.

Sin rechazar completamente este criterio, pensamos que su importancia está asociada con los grandes desarrollos del pensamiento educacional moderno que se originaron vinculados a

(48) TOLOSA/TULA. Psicología pedagógica. p.13.

(49) Cfr. HORAS. Loc.cit. DORSCH. Loc.cit.

(50) DEBESSE y otros. Loc.cit.

las transformaciones culturales y sociales de fines del Siglo XIX y principios del XX: influencia del positivismo, aparición del capitalismo monopolista, la revolución científica de la física atómica, los procesos de urbanización, el desarrollo de la industria, la expansión de las comunicaciones, y así sucesivamente (51).

Veamos qué dicen al respecto Elena y Plácido Alberto Horas:

La psicología educacional es un saber aplicado a la organización de la conducta en lo relativo a las necesidades múltiples de la enseñanza. Como labor práctica tiene una corta historia, ya que sus comienzos no van más allá del epílogo del Siglo XIX, cuando la separación de la filosofía posibilitó su desarrollo en la solución de problemas, sosteniendo ese propósito sobre bases científicas proporcionadas por la psicología general, los beneficios de su aplicación y la conclusión de sus investigaciones. Como siempre, la práctica enriqueció y otorgó dimensiones más precisas a la doctrina que -en muchos casos- corrigió sus principios (...) El uso de la psicología en el ámbito escolar registra una remota historia re

(51) GUEVARA / Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. p.73.

flexiva en contraste con su reciente aplicación. Esto resulta porque la psicología educacional no es un simple traslado al dominio de la escuela del saber psicológico, sino que consiste en aprovechar y aumentar ese conocimiento en la circunstancia pedagógica (...). Los complejos vínculos que reunen a la psicología con la teoría y el quehacer pedagógico pueden rastrearse hasta remotos textos como opiniones acertadas o atisbos intuitivos. Aunque las primeras formulaciones explícitas se leen en Herbart durante el Siglo XX, estas ideas se anticipan en algunas figuras del Humanismo y el Renacimiento como Leone Battista Alberti y Joan Lluís Vives. (52)

No es completamente satisfactorio aceptar el criterio del Siglo XIX como el comienzo de la disciplina en cuestión, salvo quizá en el carácter nominal y experimental. Y la "remota historia reflexiva" en los "remotos textos" la identificamos -Horas nos dan la razón-, con mera especulación, limitada a "opiniones acertadas o atisbos intuitivos" sin "labor práctica".

(52) HORAS. Op.cit., pp.13-14 y 20.

Aparece como más adecuada y reveladora la hipótesis de Menin (53): la psicología de la educación se entronca con la psiquiatría y la psicopatología, cuando se enfrenta con las tareas de estudiar y educar al llamado "hombre salvaje" u "hombre feral" (54)

Hay un caso específico de lo anterior, reconocible históricamente: el "salvaje de Aveyron" y su educador, Itard (55). En el momento que Itard se interroga por las posibilidades de la educación del "salvaje", surge el problema psicopedagógico de su capacidad para el aprendizaje, su salud mental y orgánica, su adecuación al nuevo medio, la adquisición del lenguaje y demás instrumentos de comunicación, los fines inmediatos y mediatos de una educación diferente que exige recursos didácticos particulares. Aunque no se ha reivindicado como corresponde, se ha señalado que la labor de Itard es considerable pues "gracias a él, se abandona por primera vez el campo de lo especulativo para abordar la realidad concreta. La ciencia de la educación deja el campo de la reflexión y de la metafísica para verificarse dentro de la práctica pedagógica" (56).

Por consiguiente, ahí surge con carácter confluencial -confluencia de disciplinas como biología, psicología evolutiva,

(53) MENIN. Op.cit., pp.8-9.

(54) Para Bettelheim, "niño salvaje", que designa a aquél que habría sido criado "por" animales, se debe referir únicamente al sujeto que manifieste comportamientos "salvajes", reservando el término "federal" -del latín fera, fiera- para aquellos niños de los cuales se dice -afirmación que rechaza Bettelheim- que fueron criados por animales.

(55) BETTELHEIM. La fortaleza vacía. pp.429 y ss.

(56) Enciclopedia de la psicología. Tomo 3. p.50.

metodología de la enseñanza, filosofía de la educación y otras-, la psicología de la educación en este caso para un ser humano en condiciones poco comunes. Esta nueva problemática señala la necesidad de manejar metodológicamente elementos nuevos.

La pedagogía de entonces hace acopio de todos sus recursos, para darse cuenta finalmente que su función ante el problema de hacer un hombre de este ser, es una función diferente. Sola, no tiene fuerzas suficientes. Aquí, además de alimentar, curar y asistir, hay que comprender, conducir y formar adecuadamente: integrar a la sociedad.

Cabe agregar que los aportes de las otras disciplinas que confluyen harán que Itard -y por extensión, la pedagogía de la época- se vea en la necesidad de modificar más de una vez su criterio inicial para hacer frente a las nuevas situaciones.

Binet y Simon entrarán más tarde, con objetivos precisos y métodos particulares, a funcionalizar todo el aporte experimental y de laboratorio de la psicología con las necesidades de la nueva educación. Como habíamos anticipado, hay quienes sostienen que la psicología de la educación nace en rigor por el trabajo formal de estos investigadores a principios de siglo. Podemos decir que desde entonces, y debido principalmente al trabajo de investigación y a sus logros y polémicas, la psicología de la educación adquiera tal densidad que habría de ser

inscrita en el campo de las ciencias de la educación. También, como señala José Antonio Serrano, la expansión del positivismo y del experimentalismo desde finales del Siglo XIX provoca una disputa contra la noción de pedagogía, por su fuerte raigambre idealista y especulativa, con vistas a instaurar, en el campo de la reflexión educacional, la noción de ciencia o ciencias de la educación⁽⁵⁷⁾, donde encontraría un lugar la psicología de la educación.

Respecto a las necesidades de la nueva educación que mencionamos, en vez de la formación diferente de la personalidad a que se dedicó la "escuela nueva" o "activa", el problema realmente fuerte que se le planteó a la psicología de la educación tuvo más que ver con el crecimiento de la matrícula escolar que se inició desde el siglo XIX en los sistemas educativos tradicionales⁽⁵⁸⁾, bajo dos directrices: la incipiente explosión demográfica y el que la escuela tiende a la homogeneización.

El ingreso masivo de niños desde clases sociales diferentes a la escuela, señalan Guevara Niebla y Leonardo Ramírez, dio origen a una nueva preocupación: los niños irregulares, es

(57) SERRANO, Castañeda. "Pedagogía-Ciencia(s) de la educación". p.12.

(58) La educación hasta el Siglo XVII estuvo principalmente en manos de la Iglesia o de las asociaciones de maestros y estudiantes llamadas universidades. Desde el Siglo XVII, pero fundamentalmente desde el XVIII, se inició un fuerte movimiento en favor de la educación estatal. Desde entonces, en casi todos los países la educación se ha visto como una obligación del Estado. GUEVARA/ Leonardo. Op.cit., p.31.

decir, todos aquellos que, o no podían enfrentar las exigencias escolares, o desertaban. Pero, ¿cómo definir esta irregularidad? El problema tuvo solución con la aplicación de los mental tests que el científico estado-unidense Cattell desarrolló por 1890 y de donde se derivaron los ya mencionados estudios del coeficiente intelectual que involucraron a Binet y otros, y que tendrían vigencia entre 1910 y 1965 siendo su época de mayor apogeo los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, justo cuando crece sensiblemente la matrícula escolar⁽⁵⁹⁾, y con ello los desafíos a atender.

La psicología está en la educación contemporánea a partir de variadas experiencias y descubrimientos. Nada psicológico resulta ajeno a la pedagogía. La diaria tarea de la enseñanza y las reflexiones educacionales se impregnan de psicología de clarada o implícita.

Como síntesis, ofrecemos el esquema que aparece en la siguiente página. Considera tres épocas principales en la psicología de la educación y el carácter que asume en cada una de ellas.

(59) GUEVARA/ Leonardo. Op.cit., p.55.

ESQUEMA 1

DISCIPLINA DE CONFLUENCIA		DISCIPLINA NOMINAL		
1800	1903	1905	1906	1907
Caso Víctor	Thorndike	Binet	Claparède	Meumann
CARACTER ESPECULATIVO	CARACTER ASISTENCIAL	CARACTER EXPERIMENTAL		

III. LA PSICOLOGIA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGIA

Existe una propuesta de relación en la cual la psicología se inscribe en el proyecto de constituir como ciencia a la pedagogía.

Avanzini nos hace ver que, para quien se ocupa de las investigaciones de que fue y sigue siendo objeto la educación, sus principales itinerarios son reducibles a dos: el primero presenta un carácter o aspiración filosófica, mientras que el segundo es de tipo científico. Aquél explicita el sentido de la práctica, para enunciar, justificar y prescribir sus finalidades; éste describe el fenómeno educacional y sus datos concernientes⁽⁶⁰⁾. La inscripción de que hablamos se verifica tanto en el primero como en el segundo itinerario, y en este

(60) AVANZINI. La pedagogía en el Siglo XX. pp.341-345.

Último en dos momentos: en la ciencia de la educación y en las ciencias de la educación. Podemos ahora distinguir tres grandes etapas en la evolución de la epistemología pedagógica: de la filosofía, de la ciencia empírica y de las ciencias de la educación.

1. LA FILOSOFIA.

En una primera época la filosofía dominaba por completo, como si existiese un parentesco y vínculo entre ella y la pedagogía en sistemas filosóficos personales. A esta elaboración filosófica corresponde la noción de pedagogía que distingue Durkheim de la educación: la primera es la reflexión metódicamente ordenada en la construcción personal; no consiste en acciones sino en teorías, en una cierta manera de reflexionar sobre la problemática educativa. La segunda, por el contrario, es la actividad ejercida por las generaciones adultas sobre las que no se hallan aún maduras para la vida social.

Aquí es interesante conocer la cuestión que sugiere si el problema de la ciencia de la educación es verdaderamente un problema epistemológico o más bien un problema de dedicación por parte de los teóricos⁽⁶¹⁾. Porque es claro que,

(61) GARCIA Carrasco, Joaquín. "El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J.F.Herbart", en ESCOLANO Benito, y otros. Epistemología y educación. pp.129 y ss.

al dedicarse a la construcción de un sistema filosófico o teológico, muchos pensadores han dedicado un tiempo de proyección, aplicación o corolario a cuestiones de educación y enseñanza. Ahí están, por ejemplo, las obras de Agustín De Hipona o las de Tomás de Aquino. Que existiese voluntad de conseguir un fundamento racional para la actividad pedagógica y la voluntad, inversa, de inscribir los planteamientos pedagógicos dentro de sistemas racionales, lo demuestran Vives y Komen'sky⁽⁶²⁾. Pero hasta Herbart, no parece que se haya planteado, expresamente, el problema de la construcción de una ciencia de la educación. En esto, Herbart parece ser el primero. Incluso un pensador como Kant expresa la necesidad de construir una "teoría de la educación", afirmando que "es un noble ideal, contra lo que no se opone el hecho de que no estemos actualmente en condiciones de llevarlo a cabo", pero "no es una quimera"⁽⁶³⁾. Ante la posición idealista "que pretendía partir del pensamiento (del yo) para luego deducir de él el mundo y la realidad, se opone ahora la necesidad de partir de las cosas para inducir, a través de ellas, el mundo de las ideas. Esta segunda postura es conocida como realismo, cuya más destacada representante, dentro del campo de la pedagogía, es J.F.Herbart"⁽⁶⁴⁾.

(62) Idem.

(63) GARCIA Carrasco. Loc.cit.

(64) COLOM. Teoría y metateoría de la educación. p.23.

En esta etapa ubicamos los planteamientos herbartianos, según los cuales la pedagogía se constituía en ciencia formal "en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula sus medios" (65). En Herbart, pues, psicología y ética aparecen como fundamentos de la pedagogía: "La primera ciencia para el educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinan a priori todas las posibilidades de las emociones humanas" (66). La psicología, al convertirse en una ciencia psicológica rigurosa, daría cuenta de la estática y dinámica de la vida mental de las representaciones. Al manifestar indicios de asociación de ideas, nos sugiere que se trata de una psicología de la época: asociacionista (67) (68).

Aunque Herbart pensaba que su psicología era científica, rechazaba la experimentación y la utilización de datos fisiológicos, aspectos que serían básicos para la psicología posterior, particularmente la conductista (69).

Entre quienes han sentado el principio de la cientificidad de la Pedagogía con la Psicología, tenemos noticia (70)

(65) Citado en ESCOLANO Benito y otros. Op.cit., p.21.

(66) Ibid., p.143.

(67) Ver SERRANO Castañeda. Op.cit., pp.2-3.

(68) BIGGE. Teorías de aprendizaje para maestros. p.57.

(69) Ibid., p.57.

(70) Pero insuficiente en BASABE Barcala y otros. Estudios sobre epistemología y pedagogía. p.84.

de los siguientes. Con anterioridad a Herbart, Chr.Trapp había enlazado la Pedagogía con la Psicología; a ejemplo de Herbart, F.D.E. Schleiermacher fundó la Pedagogía en la Etica y en la Psicología; P.Barth la fundaba en la Psicología, la Etica, la Lógica y la Estética.

En esta etapa se encuentran las perspectivas que, al clasificar a la Pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu, y por consiguiente de la filosofía, olvidaron la posibilidad de estudiar la educación con la metodología de la línea empírico-positiva, reduciendo los análisis educacionales a la especulación comprensiva, a la descripción historicista y a la deducción filosofizante. Entre las corrientes que recurrieron a la filosofía como clave de la explicación pedagógica están, además del historicismo de Dilthey, el neokantismo de Natorp, la filosofía de los valores y el comprensivismo de Spranger y de Nohl, y el neoidealismo hegeliano de Gentile⁽⁷¹⁾.

Dilthey, creador de una Pedagogía científico-espiritual, plantea la posibilidad de la pedagogía como ciencia de un sistema delimitado y la necesidad de fundamentarla sobre el conocimiento de la estructura anímica y espiritual del educando⁽⁷²⁾. Este autor incluirá en su teorización a la psicología, pues gracias a ella se puede saber cómo el

(71) ESCOLANO Benito y otros. Epistemología y educación. p.21.

(72) NASSIF. Pedagogía general. pp.105-106.

hombre conoce, presentándose, de esta forma, como llave para lograr una aproximación intelectual a las ciencias del espíritu y, al mismo tiempo, tener accesibilidad al conocimiento de lo individual. Basa su pedagogía en la afirmación de que no existen, en la educación, fines trascendentales, universales y permanentes, sino que tales fines están condicionados por las circunstancias históricas y por la constitución de la vida anímica⁽⁷³⁾. Se debe aclarar que para él, la pedagogía está basada o ligada a la filosofía, y sólo con ésta puede llegar a ser ciencia⁽⁷⁴⁾.

La filosofía de la primera mitad del Siglo XIX, con la tendencia de una gran tradición, se centra en lo absoluto: Fichte y el yo absoluto, Schelling y la identidad absoluta, Hegel y la razón absoluta. Estos filósofos postkantianos no partieron de datos concretos de la experiencia, ni tampoco de los hechos de la ciencia físico matemática, ni del hecho de la conciencia moral, sino que partieron de lo absoluto, intuido intelectualmente y desenvuelto luego sistemática y laboriosamente en esos edificios deslumbrantes que son los sistemas. Su error consistió quizá en separarse demasiado de las vías que seguía el conocimiento científico. Así se fue labrando, poco a poco, un abismo

(73) COLOM. Op.cit., p.34.

(74) BASABE Barcala y otros. Op.cit., p.85.

entre filosofía y ciencia... A mediados del Siglo XIX esa ruptura, ese abismo era tan grande que trajo consigo una actitud hostil, de recelo y de apartamiento con respecto a la filosofía. Sobrevino lo que se denominó el espíritu positivista (75).

2. LA CIENCIA.

La segunda etapa podría haber sido inaugurada por Durkheim quien, influido por la corriente positivista según la cual únicamente vale el conocimiento científico, critica a la pedagogía porque, en lugar de tener por objeto el estudio metódico de la génesis o funcionamiento de los sistemas educativos, permanece en cambio exclusivamente especulativa; la pedagogía, dice, sólo ha sido a menudo una modalidad de la literatura utópica (76).

El idealismo romántico, dice Colom, si bien inspiraba to dos los campos del saber, llegó a evidenciar que, mien--tras daba "razón" de todo, en realidad nada explicaba de lo concreto ni de lo real. Ante esta postura, que denun--ció la corriente realista (77), se levantó una voz que, negando toda metafísica, sólo validaba como filosofía

(75) GARCIA Morente. Lecciones preliminares de filosofía.

(76) DURKHEIM. Educación y sociología. p.127.

(77) Véase el cuadro comparativo de las tres etapas que apa--rece más adelante.

-ahora ya como sinónimo de ciencia- aquella que posibilita se unos conocimientos o unos resultados sobre la realidad. De hecho, la única filosofía posible y necesaria era la utilitarista, la que posibilitara un servicio, en suma: la positivista. En esa situación se entiende que, con el positivismo, la metodología de la investigación obtuviera gran importancia; si antes se partía del sujeto, ahora, el inicio del conocimiento se asentaría en la realidad de los hechos objetivamente considerados. Se rechazaría todo ejercicio de observación que se agotara en la descripción. Por el contrario, la interpretación y explicación causal -Erklären- de datos es, a imitación de lo realizado en investigaciones científico-naturales, la base en que se asientan las nuevas concepciones humanistas. Surgen, en este momento, dos ciencias positivas: la psicología experimental y la sociología⁽⁷⁸⁾.

El propósito de constituir la pedagogía como ciencia ya era compartido entre algunos interesados en ello, pues, como se lamentaba Compayre en 1898, "la educación era todavía una obra del azar en la que no había penetrado el método científico"⁽⁷⁹⁾. Con todo, para varios autores ésta no debía derivarse de la sociología en exclusiva, sino más bien de la psicología⁽⁸⁰⁾. Así, en su obra La ciencia

(78) COLOM. Op.cit., pp.25-26.

(79) Citado en AVANZINI. Op.cit., p.344,

(80) O de plano se llegaría a decir que la psicología educativa es la ciencia de la educación: PEEL. Fundamentos psicológicos de la educación. p. 9. Con lo cual se cae en un reduccionismo que desarrollaremos más adelante.

de la educación, Alexander Bain indica que el papel de ésta es establecer objetivamente un arte de enseñar que combine la observación de la práctica de las clases con la consulta de nacientes disciplinas como la psicología, para inferir a modo de leyes⁽⁸¹⁾.

Al respecto, Wundt amplía el terreno al no diferenciar precisa y claramente entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, ya que éste se halla ligado al cuerpo natural y, por consiguiente, forma parte de la naturalza. Así resulta comprensible y debe quedar claro, que es la psicología la disciplina que se levanta como marco ideal y modelo predilecto para el logro de un re--planteamiento positivo de las ciencias humanas ya que participa, al mismo tiempo, de las ciencias del espíritu y de las ciencias de la naturaleza. Es, dentro de esta perspectiva, que la psicología se percibe como "ciencia intermedia", que facilita la concreción epistemológica de las ciencias humanas, ya que puede experimentarse en laboratorio, elaborar leyes cuantitativas y analizar los objetatos en relación a un objeto pensante⁽⁸²⁾. Ya puede vislumbrarse que no resultaría futil su carácter aplicativo o reduccionista.

(81) Citado en AVANZINI. Op.cit., p.20.

(82) COLOM. Op.cit., p.27.

La pedagogía, cubierta con el velo científico de la psicología y de la sociología, y enriquecida además por diversas conexiones temáticas con esas y otras ciencias, se sumará al movimiento positivista en un intento de consolar una Pedagogía verdaderamente "científica". Escolano Benito apunta que todos los representantes de la denominada Escuela Nueva (Reddie, Montessori, Ferrière, Decroly y otros) trataron de validar sus métodos con la observación y el recurrir a los datos de las disciplinas humanas empíricas, con la esperanza de contribuir a la elaboración de una "pedagogía científica". También están los "experimentalistas" (Binet, Meumann, Lay, Thorndike, Buyse) quienes "intentarán determinar, a través de la medida y la cuantificación", las leyes que rigen el funcionamiento de los hechos educacionales⁽⁸³⁾.

3. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION.

La tercera etapa se caracteriza por la emergencia de las Ciencias de la educación. Introducida por Debesse, cuya acción fue importante en este sentido, dicha expresión,

(83) ESCOLANO Benito y otros. Op.cit., p.20.

al término de los trabajos de una comisión ministerial en la que participó, fue oficialmente consagrada por un Decreto en 1967 que instituyó "una licenciatura y doctorado en Ciencias de la educación", destinadas a preparar a los futuros investigadores en Pedagogía y a convertirse acaso un día en exigible a los candidatos para el ejercicio de ciertas funciones formadoras⁽⁸⁴⁾.

Pero por encima del lenguaje administrativo que le otorga validez, el paso del singular "ciencia" al plural no constituye únicamente un detalle gramatical o una comodidad terminológica⁽⁸⁵⁾; posee, dicen Avanzini y Quintana Cabanas, un sentido y alcance específicamente epistemológico. Se pone con esto de manifiesto que, contrariamente al privilegio que le atribuía Durkheim, la sociología no es la única disciplina que estudia con fecundidad lo educacional; aparecen otros enfoques que, como la psicología, adquieren eventualmente una influencia preponderante. Cada una posee su terreno, sus técnicas, sus problemas y su dinámica propia. Veamos el punto de vista de Nassif:

La ciencia de la educación es el resultado de la investigación positiva del hecho

(84) AVANZINI. Op.cit., p.345.

(85) Debesse, que se considera el responsable -y él mismo parece insinuar que posiblemente, en opinión de algunos, también "el culpable"- del cambio de nombres por el que se abandona Pedagogía sustituyéndolo por Ciencias de la Educación, da una opinión muy ligera al respecto: "el uso las hace a menudo sinónimas, y nuestro tema no es un desafío de términos; tenemos algo mejor que hacer, que discutir vocabulario". Citado en BASABE Barcala y otros. Op.cit., pp.76-77.

y del proceso educativos, conforme a mé
 todos y a criterios precisos. Su objeto
 es el establecimiento de los factores
 reales que intervienen en la educación.
 Su unidad procede de este objetivo que,
 como tal, trasciende la esfera de la
 ciencia positiva, y de ninguna manera de
 su contenido, que es provisto por las
 ciencias auxiliares. No hay, pues, una
 ciencia de la educación, sino ciencias
de la educación, distintas según sea el
 origen de los conocimientos que en ella
 ingresan bajo la presión de la necesidad
 de comprender el común objeto pedagógico. (86)

Algo curioso en esta etapa y que nos ha llegado a intere-
 sar profundamente es la posible existencia de un pedago-
 go polivalente⁽⁸⁷⁾. El teórico de las ciencias de la edu-
 cación actual, sin embargo, está forzado a ser un espe-
 cialista, o más aún, la especialización parece marcar el
 ocaso de las grandes teorías de la educación⁽⁸⁸⁾. No es
 de sorprender que en la ciencia de la educación actual
 ocurra lo que en la torre de Babel: discusiones por el
 hecho de hablar lenguajes diferentes, con lo que la gente

(86) NASSIF. Op.cit., pp.74-75.

(87) Ver WOODS. Introducción a las ciencias de la educación.
 pp.8-9.

(88) Cfr.GUEVARA/ Leonardo. Op.cit., p.53.

se separa y cobra enemistad, sin poder trabajar en colaboración (89).

Además de las explicaciones sociológicas y culturales que permiten constatar la génesis y difusión de la expresión "ciencias de la educación" (90), Escolano Benito sugiere (91) que el cambio de "pedagogía" a "ciencias de la educación" puede ser entendido como una tendencia a la positividad científica y, consecuentemente, hacia la desvinculación de la filosofía, ámbito con el cual el saber pedagógico ha mantenido desde sus orígenes, una clara y profunda dependencia (92). Según esta significación, las ciencias de la educación tenderían, como las demás ciencias del hombre, a emanciparse de cualquier tutela especulativa normativa y a construir su corpus y su metodología sobre la base de la observación y la experimentación de los hechos reales.

Con el cuadro de la página siguiente se observa la tendencia de otorgar científicidad a la pedagogía desde diversos puntos de vista, pero, a partir de la segunda etapa, bajo la línea empírico positiva.

- (89) HENNINGSEN. Teorías y métodos en la ciencia de la educación. pp.9-10.
- (90) Expuestas en ESCOLANO Benito y otros. Op.cit., pp.15-19 y en BASABE Barcala y otros. Op.cit., pp.92-94.
- (91) Y con ello confirmaría la tendencia hacia el reduccionismo positivista.
- (92) ESCOLANO Benito y otros. Op.cit., p.19.

ETAPA	FILOSOFIA	CIENCIA	CIENCIAS DE LA EDUCACION
Carácter:	Especulativo, normativo.	Positivista, experimental.	Neopositivista, interdisciplinaria.
Psicología:	Comentarios y opiniones.	La ciencia de la educación consultada y deriva de la psicología, entre otras.	La psicología es uno de los enfoques de la aproximación pluridisciplinaria.
Investigación:	Deductiva.	Sobre los procedimientos de enseñanza.	Aplicación o verificación de lo planteado en cada teoría o disciplina ya establecida.
Pedagogía:	"pedagogía" como la ciencia y arte de la educación, ya que no compartía con ninguna otra disciplina su objeto de estudio.	Aparece la "Pedagogía experimental"... La "ciencia de la educación".	Desaparecería la Pedagogía como ciencia ya que no hay un <u>corpus científico</u> , pues se halla disuelta en ciencias de la educación, únicas que poseerían estatuto científico.
Epistemología:	No requería, por estrecha relación con la filosofía.	Explicación empirista, continuista.	Se tolera/exige para que determine su validez. Utiliza epistemología de otros campos, sin desarrollar una propia.

R
E
A
L
I
S
M
OA
U
T
O
N
O
M
I
A
C
I
E
N
T
I
F
I
C
A

IV. TRES RELACIONES ENTRE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA

"Psicología de la educación" es quizá la expresión más común con la que se relacionan la educación y la psicología⁽⁹³⁾. Debemos advertir que no existe la psicología de la educación como algo separado y distinto de la psicología, así como tampoco lo está la filosofía de la educación respecto a la filosofía y así sucesivamente. La primacía del primer término en cada expresión ya nos sugiere algo. Podemos decir que una caracterización adecuada de la naturaleza de la psicología de la educación, requiere una caracterización de la naturaleza de la misma psicología.

La psicología puede definirse y de hecho ha sido definida,

(93) Hay otras expresiones: psicología educativa, psicología educacional, psicología pedagógica, psicopedagogía, ¡pedagopsicología!...

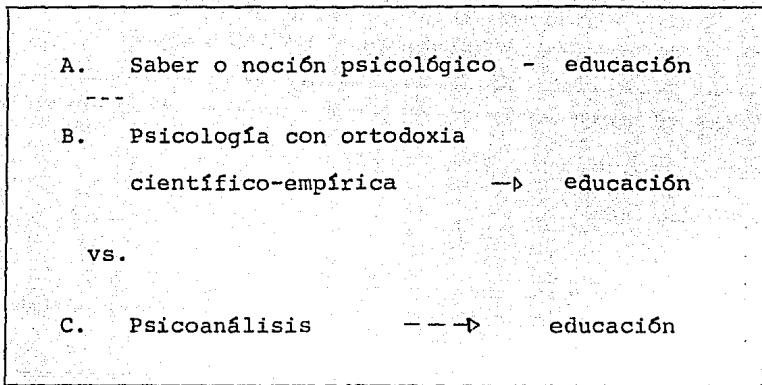
como el estudio -o la ciencia- de la mente -o del comportamiento-. La presencia de alternativas en la definición revela inseguridad en ella. No obstante, lo que nos interesa es saber que han existido distintas y variadas psicologías. La pregunta es qué tipo de psicología se relaciona con la educación. La respuesta, en sentido lato, es que todas se han de relacionar, directa o indirectamente, en algún momento de sus desarrollos. Aún cuando parezca no existir relación alguna⁽⁹⁴⁾ o más aún: se opongan una a otra, en realidad se trataría todavía de una relación, aunque de exclusión u oposición. Lo importante es reconocer que psicología y educación no son indiferentes entre sí. Ya Immanuel Kant intuía esta reciprocidad en la siguiente afirmación: la Pedagogía sin la Psicología es ciega, pero la Psicología sin la Pedagogía es vacía y estéril⁽⁹⁵⁾.

1. APLICACION.

Vamos a ofrecer el bosquejo del primer modelo de relación, desde la psicología:

- (94) Quizá porque simplemente no se ha enunciado, sería una relación omitida.
 (95) Citado en FERRANDEZ/ Sarramona. La educación. p.82.

ESQUEMA 2



En este esquema se distinguen las nociones psicológicas "precientíficas" -que corresponden a la tradición filosófica- por un lado, y por otro, las posiciones psicológicas que se han considerado científicas, destacando las que aplican el método experimental y las del psicoanálisis. Estas dos últimas modalidades de psicología se contraponen por la acusación hecha al psicoanálisis en el sentido de que parece no existir un método razonable por el cual el psicoanalista pueda verificar sus ideas, por lo que sería entonces irrazonable, subjetivo⁽⁹⁶⁾. Y a su vez, el psicoanálisis pretende tener la exclusividad científica; en palabras de Freud: "Una psicología que no ha conseguido explicar los sueños no podrá tampoco proporcionar

(96) Ver ANTHONY, William. "Psicología de la educación", en WOODS. Op.cit., p.68.

nos una explicación de la vida anímica normal, ni tiene derecho alguno al nombre de ciencia⁽⁹⁷⁾. Como advertimos, lo científico es impugnado desde diversas posturas.

Acerca del saber psicológico y la educación, cuya relación aparece en el esquema, hemos visto ya ejemplos en el bosquejo histórico que hicimos anteriormente. En dicho bosquejo, esta relación abarca la época previa y contemporánea a Rousseau. Se trata de que los educadores consideren adquirir algún conocimiento -naciones- acerca del espíritu del ser humano: pensamiento, manera de ser, capacidades... En el acto educativo, el maestro puede ocasionalmente ser psico-logo, empleando para ello el propio saber elaborado o las nociones adquiridas de los autores que deducen y especulan.

Otro bosquejo de relación, ahora desde la educación, lo presentamos en el siguiente esquema:

(97) Citado en BRAUNSTEIN y otros. Psicología: ideología y ciencia. p.47.

ESQUEMA 3

A. Tradicional, carismá <u>ti</u> co (maestro).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de "naturaleza humana". 2. Organización psicológica para el contenido.
B. Progresivo, de ajuste (conocimiento del alumno).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicología infantil. 2. Maestro-psicólogo. 3. Maestro-psicopedagogo.
C. No-directivo, de liberación (relación maestro-alumno).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicoanálisis (relación interindividual). 2. Psicología (relación en el grupo). 3. Psicoterapia institucional (relación mediada por la institución).

En el esquema anterior, aparecen los modelos de educación o prototipo de teoría pedagógica: el enfoque "tradicional" y el enfoque "progresivo", a los cuales hemos añadido la No-directividad señalado por Ferry⁽⁹⁸⁾. Entre paréntesis,

(98) FERRY. El trabajo en grupo. pp.17-43.

cada enfoque incluye el aspecto al que se da más importancia. Vienen luego los aspectos psicológicos.

En el modelo tradicional, se acentúa el contenido, el conocimiento, lo que hay que aprender⁽⁹⁹⁾. Al actuar sobre los demás, el educador debe considerar los recursos del espíritu y alma humanas. Asimismo, habrá consideraciones lógicas y probablemente también psicológicas, pero éstas últimas para hacer más accesible lo que se enseña o más receptivo al que aprende -piénsese en la memorización-. En el enfoque progresivo u orientado al niño, a diferencia del anterior, se supone generalmente que el niño está en principio bien dispuesto hacia la educación y que tiene impulsos espontáneos de curiosidad e interés. El maestro tendría que ajustar su intervención a las necesidades y capacidades del niño. En el paidocentrismo se aquilata el conocimiento del educando, particularmente el psicológico. La preocupación por ajustarse a la naturaleza del niño, señala Ferry, también estaba presente en el modelo carismático aunque hasta cierta medida y como un componente de la sabiduría magistral, no como una exigencia técnica del conocimiento objetivo de la infancia⁽¹⁰⁰⁾. La enseñanza no-directiva, emparentada con la autogestión pedagógica, se inscribe en un modelo de liberación. Liber

(99) El contenido se convierte en la palabra revelada por el "Verbo", el "Maestro divino".

(100) FERRY. Op.cit., p.23.

tar es liberar de lo que molesta, dice Ferry: nosotros añadimos que la misma liberación es molesta, trabajosa, problemática. En el ámbito psicológico, este modelo se vincula a tres corrientes: psicoanálisis, psicología y psicoterapia institucional "que introduce entre el terapeuta y el paciente la mediación de las personas y los objetos que constituyen el medio ambiente" (101). En lo que concierne a este esquema, advertimos no tanto que de la situación educacional se obtienen implicaciones psicológicas, sino principalmente la competencia y función que ha de tener el educador en lo psicológico.

Volviendo al esquema 2, reconocemos que el prototipo de A es Rousseau y Emilio. Bernfeld lo concibe como poesía, buena filosofía, intuiciones geniales, con gran valor estético, profundo valor moral, que gusta, impresiona y convence, pero sin carácter científico:

La absoluta falta de base empírica en la mayor parte de los pedagogistas (102) más importantes e influyentes ya convalida la imputación general de falta de carácter científico. Tomemos a Rousseau, por

(101) Ibid., p.41.

(102) Se refiere a los denominados "Grandes pedagogos" -Komensky, Rousseau, Pestalozzi y otros-. "Pedagogista", dice Bernfeld, sirve para poner en guardia contra la tentación de imaginarse la máxima grandeza; la paratícula -ista casi posee un carácter diminutivo. BERNFELD. Sisifo o los límites de la educación. p.66.

ejemplo: jamás en toda su vida tuvo relación con los niños, salvo en calidad de padre irritado o de observador fugaz. Y así con Fichte, Herbart, Basedow, Jean Paul (Richter. 1763, 1825) , cuyas doctrinas pedagógicas descansan en la mezquina tentativa de un empirismo proporcionado por una práctica didáctica desarrollada en calidad de institutores de la corte o preceptores de los vástagos de la nobleza. Como astrónomos singulares que de noche duermen el más profundo de los sueños y a la mañana se hacen describir las estrellas para después de almorzar poder meditar en ellas y escribir tratados, así son estos pedagogistas, que no conocen a los niños o, si los conocen, los conocen únicamente de oídas o de manera superficial, a lo sumo sobre la base de recuerdos lejanos en el tiempo y el espacio, y sólo en el mejor de los casos por práctica directa. (103)

Si recordamos las nociones de racionalidad, podemos comprender mejor la conflictiva ruptura entre teoría y prác

tica. Regresemos entonces al esquema 2 y, resumiendo más el bosquejo, incorporemos la modalidad A en la B. La razón de ello obedece a que ese saber es valorado y también defendido con el deseo de que se propague y difunda, generalmente en forma de principios aplicables, llegando en ocasiones a constituir prototipos. Además, tal vez satisfaciendo criterios de mayor rigurosidad teórica y validación empírica podría obtener su carta de naturalización científica y así acabar por incorporarse también a la modalidad B.

En el sentido de aplicación y respecto a la psicología experimental, tómesese como ejemplo a las leyes o principios del aprendizaje; respecto al psicoanálisis o teoría psicoanalítica, hay autores que definen a la educación como un "psicoanálisis aplicado" (104).

Vamos a considerar el esquema 2 bajo la Razón técnica, cada teoría pedagógica, dice Bernfeld (105), emite una afirmación sobre la realidad, de manera más o menos reconocible y certera: "si aplicas mis métodos, obtendrás el resultado querido, vale decir que tus alumnos se conviertan en esos hombres que al comienzo postulamos como ideales a los que tender" (106). Y así resulta ser formalmente, aunque

(104) Citados en FERRY. Op.cit.p.33.

(105) BERNFELD. Op.cit., p.71.

(106) BERNFELD. Op.cit., p.71.

no necesariamente en la práctica, mientras se mantenga la promesa. -Siempre queda el recurso de acudir a "deficiencias en la aplicación"- . Lo que generalmente se encuentra en las obras de los teóricos de la educación o "grandes educadores" -como les llama Moore-, es que el autor comienza con determinados supuestos acerca de lo que, nótese bien, se puede o se debe hacer en educación y, sobre la base de tales supuestos, ofrece algunas recomendaciones acerca de lo que los profesores y otros individuos deberían hacer⁽¹⁰⁷⁾.

Lo que hemos establecido en párrafos precedentes nos permite distinguir toda una propuesta básica de aplicación. Los supuestos que menciona Moore se traducen en "principios psicológicos" aplicables, claro, a la educación. La relación entre Pedagogía y Psicología ha sido siempre tan estrecha, que no ha faltado quien afirmara que la primera era simplemente la aplicación de la segunda⁽¹⁰⁸⁾.

Veámoslo esquemáticamente con la estructura de una teoría práctica que nos presenta Moore⁽¹⁰⁹⁾:

ESQUEMA 4

1. P es deseable como finalidad.
2. En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
3. Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.

(107) MOORE. Introducción a la teoría de la educación. pp.16-17.

(108) Ver FERRANDEZ/ Sarramona. Op.cit., p.82.

(109) MOORE. Op.cit., p.30.

En este modelo, P es el resultado de la educación, una conducta o una forma de pensar o un objetivo; mientras Q es un método pedagógico o una teoría y principios en la psicología de la educación. En otras palabras, el esquema da cuenta del carácter prescriptivo de las normas pedagógicas -enunciado 3-, la dependencia de éstas respecto a juicios de valor -enunciado 1- y el papel que juegan las ciencias empíricas explicativo-predictivas en las teorías educativas; los enunciados tipo 2 son el resultado de investigaciones empíricas de ciencias aplicadas, de las que se denominaría ciencias, aplicadas, a la educación⁽¹¹⁰⁾.

Como ejemplo acorde con la época electrónica y cibernética que estamos llamados a vivir, presentamos un esquema tecnológico de instrucción expuesto por Ferrández/Sarramona⁽¹¹¹⁾ y cuyos elementos son los siguientes:

1. Designación de objetivos.
2. Planificación del proceso instructivo, lo cual corresponde:
 - 2.1 Contenidos objeto del aprendizaje.
 - 2.2 Actividades que docente y discente deberán realizar.

(110) QUINTANILLA Fisac, Miguel. "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en ESCOLANO Benito y otros. Op.cit., p.101.

(111) FERRANDEZ/ Sarramona. Op.cit., Cap.XI.

- 2.3 Material necesario para aprender dichos contenidos.
 - 2.4 Conjunto de incentivos para despertar y mantener el interés del discente por el aprendizaje.
 - 2.5 Evaluación de resultados.
3. Comparación de los resultados obtenidos con los objetivos propuestos con la consiguiente modificación del proceso en caso negativo (feed-back).

Este esquema y otros⁽¹¹²⁾, ejemplifican el concepto de racionalidad educacional práctico-tecnológica o la propuesta de aplicación en la relación entre Psicología y educación. Nos hallamos ante un saber que es "saber-cómo-actuar" para lograr los propósitos. Ni saber qué, ni saber para qué, ni saber por qué; básicamente, saber cómo, "knowing how".

Así, tenemos ya una primera propuesta de relación básica y racional. Nuestra materia de estudio es definida diciendo que "la psicología educativa es una rama aplicada de la psicología". Notamos que de esta opinión abundan los

(112) El modelo de Moore también sintetiza la propuesta curricular de Tyler. TYLER. Principios básicos del currículo. pp.7-8. Hay otra formulación que sigue la misma línea del esquema de Moore desde una perspectiva particularmente psicológica: el conductismo de Skinner; aparece en DEBESSE y otros. Psicología de la educación. p.28. Para su enfoque epistemológico, consúltese MARDONES/ Ursua. Op.cit., pp.120-122, 249.

representantes⁽¹¹³⁾; en realidad, hasta las instituciones escolares pueden inscribirse inadvertidamente en esta creencia⁽¹¹⁴⁾.

Este tipo de relación permanece con ese sentido limitado de su denominación: psicología aplicada a la educación.

Entre sus características, encontramos que:

- a) Es sencilla de comprender;
- b) está muy difundida;
- c) sería apoyada por los psicólogos, cuya disciplina se ha establecido y desarrollado;

(113) DEBESSE y otros. Introducción a la pedagogía. pp.18-19. CHILD. Psicología para los docentes. p.7. MORSE/ Wingo Psicología aplicada a la enseñanza. MOULY. Psicología para la enseñanza. p.3. MANDOLINI. Op.cit., p.6. SOUSA. Nociones de psicología educacional. p.8. PIERON. Psicología. Art. Psicología pedagógica. KELLY. Psicología de la educación. pp.1-2. MORA Ledesma. Psicología educativa. p.17. SYMONDS. Op.cit., pp.7-8. STOSSNER. Psicología pedagógica. p.9. DECROLY. Psicología aplicada a la educación. ANDERSON/ Faust. Psicología educativa. p. 15. Cfr. CRAIG y otros. Psicología educativa contemporánea. p.16. Cfr. CRUCHON. Psicología pedagógica del niño y del adolescente. pp.17-25. Cfr. GENOVARD Rosello. Diccionario de psicología. Art. Psicología pedagógica. Cfr. GOOD. Dictionary of education. Art. Psychology, educational....

(114) La E.N.E.P. Aragón, por lo que toca a la licenciatura en pedagogía y al momento de escribir esto, cuenta en su jefatura del área de Psicopedagogía con una psicóloga.

- d) Se estructura en una lógica interna, a saber:
 $P \neq E, P \supset E \therefore E \subset P$ (115);
- e) en diferentes expresiones, lo educacional sólo adjetiva, caracteriza de forma secundaria a lo que substancialmente es psicología: psicología educativa, psicología pedagógica;
- f) Deriva de un desarrollo histórico que ya señalabamos al tratar sobre la razón educacional y que podemos sintetizar con la influencia positivista.

En este modelo, el pedagogo se convierte paradójica y trágicamente, en especialista de la educación que adquiere una competencia y habilidad psicológicas y no esencialmente pedagógicas -"¿Pedagogía? ¿Y eso qué es?"-.

Para entender mejor esta relación, pensemos que fue en el campo de la educación donde tuvieron lugar las primeras aplicaciones de la psicología, y que es probablemente en él donde más se ha investigado y experimentado⁽¹¹⁶⁾. El positivismo, cuya influencia ya hemos detectado, conside-

(115) Psicología no es igual a Educación; la Psicología -ciencia- es mayor que la Educación -arte-, por lo tanto: la Educación está incluida en la Psicología, debe seguir lo dictado por ella.

(116) Enciclopedia de la Ciencia y de la Técnica. Danae, Art. Psicología aplicada a la educación.

ró ampliamente la preparación del profesorado y quizá va
 loro enormemente aunque con razón, como hemos visto, la
 importancia de la psicología en la educación⁽¹¹⁷⁾. Esto
 se traduce en psicología aplicada a la enseñanza, para
 los profesores.

Uno de los puentes entre psicología y pedagogía, desde
 la perspectiva que estamos estudiando, lo constituyen el
 conocimiento y uso de los "principios psicológicos" apli-
 cables a la educación. De acuerdo con una observación
 de Anthony⁽¹¹⁸⁾, en 1956 Hilgard incluyó al final de su
 obra Theories of Learning⁽¹¹⁹⁾ una lista de 14 principios
 prácticos de aprendizaje y enseñanza, que surjan de la
 experimentación, con los cuales pensó que la mayoría esta-
 ría de acuerdo. Diez años más tarde, en una nueva edición
 -la tercera-, el mismo autor presentó una lista revisada
 de 20 principios prácticos, con los que pensó nuevamente
 que la mayoría estaría de acuerdo. La nueva lista omite
 cuatro y altera radicalmente tres, de la lista original
 de 14, de modo que sólo la mitad de los principios se man-
 tiene. Tal "devastación" revela cierta flexibilidad, tam-
 bién confirma que no debemos dar un valor absoluto a los
 principios psicológicos del aprendizaje y la enseñanza.

(117) Cfr. COLOM. Op.cit., p.28.

(118) ANTHONY. Loc.cit., pp.78-82.

(119) HILGARD/ Bower. Teorías del aprendizaje.

Se puede inferir de lo anterior que un principio psicológico de aprendizaje y enseñanza tiene una probabilidad del 50 por 100 de alteración radical o de desaparición dentro de 10 años.

Sin embargo, todas las investigaciones psicológicas, examinadas bajo la óptica educacional, incluyen gran número de aplicaciones pedagógicas que, por postergadas que estén, no resultan despreciables.

Aunque hay intentos plausibles para un criterio sistemático de aplicación⁽¹²⁰⁾, preferimos ilustrar la aplicación de principios en un caso histórico que abordamos a continuación.

2. EL CASO VICTOR.

Existe una justificación evidente para los pedagogos en la pertinencia del estudio de los casos de aislamiento social extremo. Y también es sugerente su estudio en el problema que nos ocupa.

Que el objeto de la psicología pedagógica sean los sujetos que se encuentran sometidos a la influencia de la edu

(120) Ver CARPENTER/ Haddan. Cómo aplicar la psicología a la educación.

cación, implica el problema de la disposición natural y el ambiente, centro de debates reiterados: ¿está determinado el ser humano por el sustrato hereditario o es, por el contrario, producto de las influencias del entorno ambiental que inciden sobre él? La cuestión está errónea y extemporáneamente formulada. La acción conjugada de los elementos hereditarios y de las condiciones exteriores -dice Hoger-, ya se ha establecido. Más bien, lo esencial no sólo para el pedagogo es la cuestión de en qué medida las influencias externas pueden modificar un desarrollo. Los resultados de investigaciones realizadas al respecto muestran que esta medida es considerable, aún cuando su cuantificación variará, dentro del ámbito psíquico, de acuerdo con el aspecto sometido a examen⁽¹²¹⁾.

Desde el punto de vista psicológico y pedagógico, los casos de niños abandonados siendo pequeños demuestran la importancia del medio en el desarrollo de la personalidad humana⁽¹²²⁾. Tres clases o formas de la exclusión social y sus representantes más famosos hallados son la del niño encerrado -Kaspar Hauser de Nuremberg, 1828-. la del niño criado por animales -Kamala de Midnapore, 1920-, y la del

(121) HOGER. Introducción a la psicología pedagógica. pp.20-21.

(122) La psicología moderna de la A a la Z. Mensajero, Art. Salvajes (niños).

niño solitario -Víctor de Aveyron 1799- (123). En los dos primeros el aislamiento social no parece haber sido tan total como en el caso Víctor.

¿Cómo se enmarca el caso Víctor? El problema de la disposición natural y las condiciones exteriores, que hemos mencionado, va de la mano con el problema de la naturaleza humana.

La educación revela de este modo poseer un núcleo esencial que la determina o que ella determina: la naturaleza humana, y de esta manera maneja únicamente circunstancias o las crea, apuntala al hombre en su marcha por la historia, o hace historia creando ese hombre. (124)

¿Cuál es la racionalidad en el caso Víctor? La razón humana posee historia, nos recuerda Fullat (125). En consecuencia, la razón que trabaja tanto en la educación como en la pedagogía también está sometida al vaivén, convirtiéndose en incidente y suceso. En el Siglo XIX la razón se vuelve predominantemente científica; no hay razón más fiable

(123) Como hay ambigüedad en los registros y para algunos el niño de Aveyron ni era niño, ni era de Aveyron (LANE. El niño salvaje de Aveyron. p.20), nos referimos a és te como el caso Víctor.

(124) MERANI. Naturaleza humana y educación. pp.15-16.

(125) FULLAT. Op.cit., p.13.

que la del hombre de ciencia. ¿Cómo se llegó a esta situación? Ya habíamos anotado suscitadamente una línea de desarrollo al tratar la Razón educacional. Montanari apunta que la comunidad de los sabios, en todo el curso del Siglo XVIII, el "siglo de las luces" (126), había testimoniado una firme voluntad de secularización de la cultura y de independencia de la investigación científica. Renunciando definitivamente a la tutela de la religión, las ciencias comenzaron también a reclamar la ruptura de los lazos con la filosofía en el sentido siguiente: toda concepción del hombre o del mundo natural debía convalidarse por la observación positiva de los datos proporcionados por la experiencia (127). Hacia mediados del Siglo XVIII -tercia Merani-, se trata de racionalizar al universo, y de comprender por medio de la observación y del experimento, únicas autoridades frente a las autoridades por excelencia que hasta entonces fueran Aristóteles y la Biblia (128) (129).

(126) Pero -dice Plebe-, precisamente porque la ilustración fue ante todo una actitud psicológica individual, y sólo después, un movimiento histórico colectivo, no murió al terminar el "siglo de las luces". PLEBE. Qué es verdaderamente la ilustración. p.11.

(127) MONTANARI. El salvaje del Aveyron (...) pp.9-10.

(128) MERANI. Naturaleza humana y educación. p.26.

(129) Sin embargo, el crítico de una de las interpretaciones de la ilustración ha dicho: "El pensamiento de la ilustración está como deslumbrado por la luz de los descubrimientos realizados por las ciencias físico-matemáticas, especialmente por obra de Newton, y cree firmemente que sólo con los mismos métodos las ciencias del espíritu podrán llevar a cabo idénticos progresos y sus traerse a la incierta fluctuación de las opiniones": De Ruggiero, citado en PLEBE. Op.cit., p.117.

Para contextualizar más particularmente el hallazgo del "salvaje" en Aveyron 1799, refirámonos a Lane para quien "muchos estudios sobre lo que posteriormente se denominaría antropología física y cultural estuvieron promovidos y fueron realizados por los partidarios de una influyente tendencia filosófica de finales del Siglo XVIII, llamada la Ideologie. Estos filósofos y doctores, inspirados por las obras de Condillac⁽¹³⁰⁾ -el primer Idéologue-, se habían propuesto observar y hacer experiencias sobre el mayor número posible de fenómenos naturales; en lo que se refiere a la metafísica rechazaban la posición tradicional que utilizaba el razonamiento abstracto y la deducción"⁽¹³¹⁾. Estos estudiosos, los ideólogos, fundaron la Societé des Observateurs de l' Homme, que tendría una gran importancia en la vida del "niño salvaje de Aveyron". El secretario de la Societé subraya el empirismo que regía en su concepción de la ciencia: "Su propósito es sobre todo recolectar multitud de hechos y multiplicar las observaciones, dejando de lado toda vana teoría, toda riesgosa

(130) Etienne Bannot, abád de Condillac, fue el primero en dar un significado psicológico a la idea del progreso del espíritu. En este sentido, sus principios pedagógicos no eran arbitrarios. No eran los contenidos educativos los que determinaban lo que había que enseñar, sino una cierta concepción de la evolución de la inteligencia del alumno. LANE. Op.cit., p.98

(131) LANE. Op.cit., pp.30-31.

especulación que no sirve sino para aportar nuevas tinieblas a un estudio ya oscuro de por sí" (132).

Los niños salvajes⁽¹³³⁾, aparecían como especímenes del homo ferus que podían apoyar o desacreditar las diversas concepciones respecto a la naturaleza del hombre. El, llama-mosle, criterio de verdad estaba dado por el proceso de la educación y sus resultados. Pero -relata Lane-, los niños salvajes presentaron otro problema más: se mostraban reacios a ser educados, mientras que los orangutanes podrían ser enseñados con mayor facilidad. Quizá -continúa Lane-, el "niño salvaje de Aveyron" resultaría ser un sujeto idóneo para realizar el experimento crucial⁽¹³⁴⁾,

(132) MONTANARI. Op.cit., pp.9-10.

(133) El status de los salvajes, del cual se dudaba, se decidió mediante una bula papal en 1537 en la cual se declaró que los americanos encontrados por Colón eran... humanos. LANE. Op.cit., p.31.

(134) 130 años después, los esposos Kellog intentarían otra experiencia crucis, criando a su hijo con un cachorro de chimpancé (MERANI. Naturaleza humana y educación. pp.64-65. Se debe hacer una advertencia sobre la noción de "experimento crucial" empleada por Lane y Merani. Los antiguos científicos y metodólogos hacían frecuentes apelaciones a los llamados "experimentos cruciales" los cuales, según ellos, eran capaces de suministrar a las leyes de la naturaleza una validez absoluta e irreformable. Pero al tener presente el factor "convención" en la formulación de cualquier ley y en la descripción de cualquier fenómeno, se comprende que ningún experimento podrá tener ese carácter de "crucial". Como sabemos, la confirmación de una ley por una observación experimental no es una cosa aislada, sino que es hecho que depende del modo como la observación es interpretada por la teoría en cuyo marco se encuentra formulada la ley en cuestión. SERRANO. El pensamiento de Albert Einstein. p.119.

que se podría llevar a la práctica, por primera vez de manera adecuada, gracias a los recientes avances en la metafísica⁽¹³⁵⁾, concretamente las aportaciones de Condillac sobre los orígenes del conocimiento humano⁽¹³⁶⁾. Y así como el "salvaje de Aveyron" aparece en un punto del desarrollo histórico del pensamiento, Itard, su instructor, también es prisionero de su época. Itard⁽¹³⁷⁾ era partidario de la filosofía sensualista que defendía Condillac. Según éste, "un hombre sin lenguaje tiene que utilizar la vista, el oído y la experiencia sensorial directa sobre objetos o acontecimientos para evocar las ideas correspondientes. Al no poder recurrir a los signos

(135) "Es preciso distinguir dos tipos diferentes de metafísica. Una, ambiciosa, pretende descubrir todos los misterios: la naturaleza, la esencia de los seres, las causas más escondidas, es lo que la halaga, y lo que promete descubrir; la otra metafísica, por el contrario, más cauta, proporciona sus conclusiones a la debilidad del espíritu humano, siendo, por lo tanto, tan poco inquieta por lo que huye a su comprensión como ávida de lo que puede captar, dicha metafísica sabe contenerse en el marco que le ha sido asignado", Condillac citado en PLEBE. Op.cit., pp.99.

(136) Condillac realiza el intento de Locke por derivar de las más simples sensaciones los pensamientos cada vez más complejos, es decir, que todas las facultades humanas podían reducirse en última instancia a una base sensorial. Para esto ideó la alegoría de una estatua en la que se suscitan, una a una, las funciones cognitivas, derivando una de otra: la sensación, la atención, la comparación, y así sucesivamente. PLEBE. Op.cit., p.53.

(137) La lectura de los informes de Itard, interesante y bella, es accesible en la versión que aparece en MERANI. Naturaleza humana y educación.

para designar esos objetos, no puede imaginarlos al estar ausentes y no puede recordarlos ni contemplar sus propiedades y relaciones para crear ideas nuevas y abstractas" (138). De esta forma, Itard infiere que el propósito inicial en la educación del "salvaje" es: la educación de los sentidos.

Resulta claro que Itard se encargó del "enfant sauvage" después de resolver su capacidad psicológica para la instrucción: "su educación es posible" (139), confía. Aunque también se llega a otorgar, desde otro punto de vista, una calificación contraria sobre la inteligencia de este "prétendu sauvage" usando elementos de la psicología "ubicado entre los muchachos enfermos de idiotismo y de demencia", dice Pinel como autoridad en trastornos mentales, con sus consecuencias pedagógicas: "no podemos alentar ninguna esperanza fundada de obtener ningún éxito con una instrucción sistemática y extensa" (140).

En síntesis, decimos que hay una aproximación al menos entre educación, pedagogía y psicología en el caso Víctor: Itard tuvo la convicción de "disponer de todos los métodos extraídos o suscitados por la psicología sensista en función de una pedagogía para el caso" (141). Esto se traduciría en una relación de aplicación.

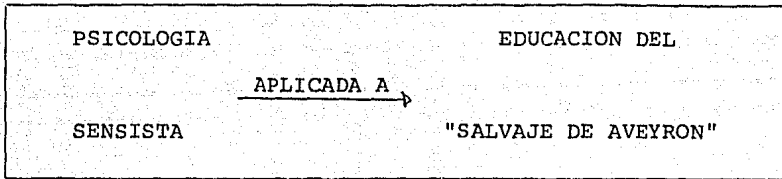
(138) LANE. Op.cit., p.60.

(139) ITARD, Jean. "Memoria (...)", en MONTANARI. Op.cit., p.91.

(140) PINEL, Philippe. "Relación (...)", en MONTANARI. Op.cit., p.42.

(141) MONTANARI. Op.cit., p.18.

ESQUEMA 5



Y no sólo eso. Es aquí donde se conjugan diversos aspectos que hacen emerger una nueva disciplina que en su tiempo no fue advertida y de la cual en cierta medida nos estamos ocupando ahora.

3. REDUCCION.

Si buscáramos un más allá de la relación de aplicación, en contraríamos ésta de reducción que vamos a estudiar.

Para diferenciar esta propuesta de la anterior, diremos en en el psicologismo -como se denomina a esta relación-, no sólo se acentúa o exagera el peso de la psicología -como sería en la relación aplicativa-, sino que, llendo más lejos, se acentúa el carácter científico-experimental de la psicología; o sea, se tiende al cientificismo. Éste está basado en el positivismo. El positivismo, en el campo de las ciencias humanas y sociales, nace con Claude Henri de Saint Simon, quien pretende adecuar las mismas al mode

lo que el positivismo naturalista había desarrollado, en contraposición al tratamiento conjetural, especulativo, que la filosofía les había dado hasta ese momento... La psicología fue utilizada como posibilitadora de una aplicación positiva, al mismo tiempo que servía de modelo positivo para los demás desarrollos en humanidades (142).

La de reducción es una relación que tiende a la exageración. En esta concepción la pedagogía es, se confunde con, una psicología. Parece como si más que tratarse de una relación, se tratara de una identificación o, más aún, de una reducción. En efecto, esta concepción tiende al psicologismo pedagógico.

Como expresa Nassif (143), la concepción errónea de los límites de la relación entre la pedagogía y las otras ciencias, puede ser la causa de la pérdida de la independencia de nuestra disciplina. Según la ciencia o disciplina de que se trate, aparecen las exageraciones del biologismo, del psicologismo, del sociologismo, o del filosofismo. En cada una de estas posiciones hay una invasión de las disciplinas correspondientes sobre el dominio pedagógico.

El biologismo pedagógico, por ejemplo reduce la educación a proceso de configuración biológica y, por tanto, hace

(142) COLOM. Op.cit., pp.26-27.

(143) NASSIF. Op.cit., pp.62-64.

de la pedagogía una rama de la biología. Es la posición de J. Demoor y de T. Jonckheere, quienes definen a la pedagogía como "el estudio del niño, su génesis, su desarrollo y su capacidad de adaptación" (144).

El psicologismo pedagógico, que es lo que interesa, hace lo mismo, desde el punto de vista de la psicología. Así, Meumann (145) dice que la pedagogía es "la investigación inductiva y experimental del alma juvenil y de los efectos de las influencias educativas". En el caso de Meumann y como ha dicho Roura-Parella (146): "el psicólogo domina al pedagogo" (147), lo cual sucede con todos los partidarios del psicologismo pedagógico. El psicologismo intenta reducir la pedagogía al campo de la psicología, particularmente al de una psicología ortodoxa experimental. La relación de reducción es, entonces, un caso extremo de la razón experimental. Esta racionalidad también es histórica: como en la época clásica, las técnicas medievales continuaron limitadas debido a la falta de apoyo científico, razón justificadora. "La técnica se dejó despectivamente en manos de los artesanos, desentendiéndose las universidades de

(144) Idem.

(145) Idem.

(146) NASSIF. Loc.cit.

(147) En una entrevista hecha por José Antonio Serrano a un profesor, éste declara que "el pedagogo es ayudante del psicólogo". SERRANO Castañeda. Proyecto de formación profesional del pedagogo. Tesis de Maestría.

estos saberes prácticos. El Renacimiento, en cambio, supuso un vuelco en la concepción de las técnicas: las ciencias de la naturaleza acabaron poco a poco impregnando la técnica. El reloj, el telescopio, el péndulo, son traducciones técnicas del saber teórico-científico. Los instrumentos de medición, indispensables para la elaboración de conceptos científicos-naturales, se perfeccionan y se multiplican" (148).

Para entender este reduccionismo, ayuda el notar que -más cerca de nuestra época-, la pedagogía experimental nació fusionada con determinadas investigaciones psicológico-empíricas. Cuando la atención de los psicólogos se orientó hacia las situaciones educativas y hacia los estudios del niño, la pedagogía experimental empezaba a crearse (149). Siguiendo la evolución teórica de la pedagogía se advierte que la pedagogía científica, en ciertas ocasiones y debido a diversos autores, cayó en los extremos naturalistas, si bien su nota más característica fue la utilización que hizo del método experimental, pues veía en él el instrumento para lograr la adjetivación de la que hacia gula; de ahí que lo "científico" se vea a través de lo "experimental" y que, consecuentemente, la pedagogía científica se

(148) FULLA Op.cit., p.45.

(149) GARCIA Hoz. Principios de pedagogía sistemática. p.105.

denominará también "pedagogía experimental" (150).

Se revela el psicologismo cuando Ferrández y Sarramona (151) denuncian a los psicólogos por su empeño de penetrar en todos los aspectos educacionales como si de su específico campo de acción se tratara. En estos extremos, dicen, se han destacado especialmente los psicólogos franceses -Antoine Léon y Gastón Mialaret-.

Por ejemplo, Antoine Léon, en Psicopedagogía de los adultos, dice que el primer nivel en que interviene la psicología con respecto a la educación es el terreno de los fines:

Como todas las ciencias humanas, también la psicología trata de ocuparse, de una manera racional, de los fines de la educación. Y esto en la medida en que no puede eludir el delicado problema del sentido del desarrollo y del significado de un comportamiento. (152)

Pero es cuestionable el que la psicología de la educación sea la que ha de dictar los fines de la educación; Léon otorga a la psicología el papel que le correspondería a

(150) COLOM. Op.cit., p.30.

(151) FERRANDEZ/ Sarramona. Op.cit., pp.82-83.

(152) LEON. Psicopedagogía de los adultos. p.37.

la filosofía. La primacía que se quiere hacer de lo psicológico es psicologismo.

De esta forma, a los pedagogos sólo les resta llevar a la práctica las normas que dicten los psicólogos de la educación. Un planteamiento que se ubica en las fronteras de ésta y la anterior relación es la opinión de Mouly:

En la medida en que la psicología es la ciencia más directamente relacionada con el estudio de la conducta, debe necesariamente aportar la parte principal del fundamento científico para la práctica educacional (...). En un sentido amplio, la psicología educacional se ocupa de la aplicación de principios, técnicas y otros recursos de la psicología a la resolución de problemas que se le plantean al maestro al tratar de promover el aprovechamiento de sus alumnos. (153)

Otro caso que encontramos de psicologismo, aunque no pretende serlo, es el que se encuentra en Eson: "No pecaremos de presuntuosos si afirmamos que los fundamentos de la práctica educativa se encuentran en la teoría psicológica" (154).

(153) MOULY. Op.cit., p.3.

(154) ESON. Bases psicológicas de la educación. p.4.

Por supuesto, el psicologismo, el biologismo, el sociologismo y el filosofismo no son peligrosos por lo que destacan, sino por lo que exageran.

Al estudiar esta relación que es el psicologismo experimentalista, presenciamos la evolución de lo que Gilbert denomina "la eclosión científica"⁽¹⁵⁵⁾, el nacimiento de la ciencia moderna. Debemos saber que en el curso del Siglo XIX, las condiciones de la investigación científica se transformaron. Se abrieron bibliotecas y laboratorios, la industria requirió a los científicos la solución de problemas concretos, el Estado otorgó subvenciones. El científico-sabio -según la caracterización de Gilbert-, se convirtió en un nuevo personaje objeto del culto popular. Aparecieron luego especializaciones con las cuales algunas disciplinas -física, química, medicina, biología- se desarrollaron en forma rápida y espectacular. Este progreso se cumple en dos planos: ante todo el de la experimentación. El estudioso ya no se contenta con observar los fenómenos en espera de sus relaciones, sino que éstas se provocan para observar el resultado producido. En seguida aparece el interés por la medición. Parece que para dar mayor rigor al método, la intervención del número y la medida cifrada proporcionaran indicaciones que no se pueden rechazar.

(155) GILBERT. Op.cit., pp.65-67.

Lo que entonces se conocía como psicología se enfrentó a estos cambios, y adquirió el carácter experimental ⁽¹⁵⁶⁾. Hoger comenta que esta orientación vinculada con los principios de una ciencia empírica reza para todos y cada uno de los sectores de la psicología y, por consiguiente, también para la psicología educacional ⁽¹⁵⁷⁾. Y la incidencia no sólo se da al interior de lo psicológico: resulta que los métodos psicológicos, con la aplicación que hicieron del proceso de investigación científica, han ejercido su influencia sobre las ciencias de la educación. La gran fuerza de la "psicología ortodoxa" -como la denomina An--thony-, estriba en que se mantiene en contacto con la realidad, sometiendo sus ideas al examen empírico: también amplía sus contactos con la realidad creando nuevos métodos de observación ⁽¹⁵⁸⁾, a los que responde la razón experimental.

Podemos decir que esta relación reductiva se reproduce a través de la relación aplicativa con el argumento de que "no es posible sin más ni más una transposición de conocimientos de un dominio a otro, sino que ello requiere una nueva verificación empírica" ⁽¹⁵⁹⁾. Desde esa perspectiva,

(156) Ver MERCADO y otros. Psicología e historia. pp.9-22.

(157) HOGER. Op.cit., p.17.

(158) En WOODS y otros. Op.cit., p.69.

(159) HOGER. Op.cit., p.18.

se ubica a la psicología pedagógica como "disciplina aplicada, dentro de la psicología científica (...). Dotada de idéntica fundamentación teórico-científica, debe mantenerse en comunicación con las disciplinas psicológicas encauzadas hacia la pura investigación" (160).

Todo indica que esta relación es cuestión de actitud, una actitud a ser asumida. Como ilustración, en tanto que no se decide por la sola aplicación de principios psicológicos pero tampoco se define -aunque poco le falta- por el conductismo experimentalista, presentamos el planteamiento que hace Mc Donald en su psicología de la educación:

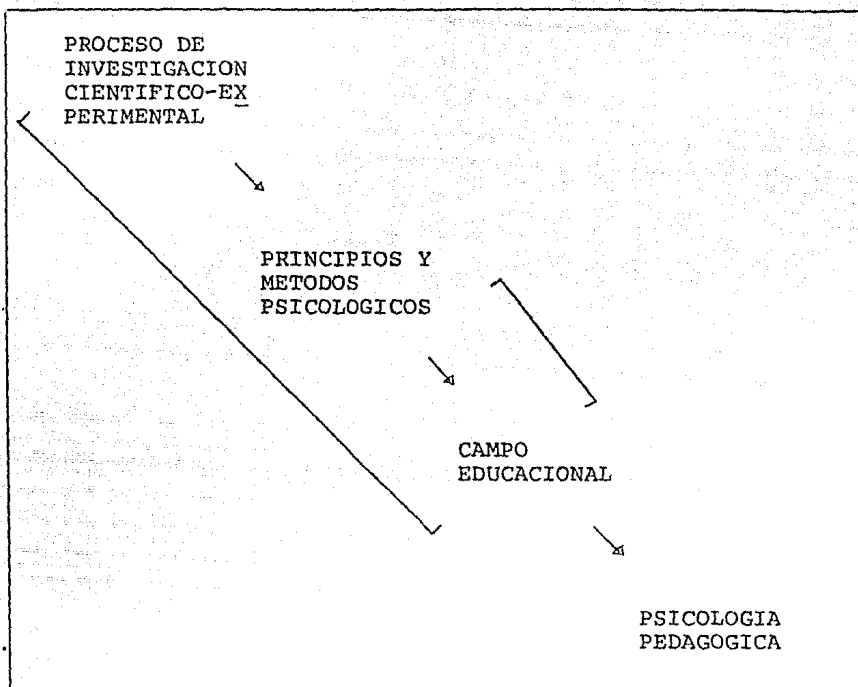
El objetivo máximo de un curso de psicología es lograr que el lector adquera una perspectiva psicológica. Esta perspectiva presupone la utilización de los conceptos y principios de la -- psicología para comprender la conducta del hombre. Presupone también la adopción de los métodos y recursos de la ciencia de la conducta. (161)

Un esquema de esta relación, en el cual también aparece la relación aplicativa, será ilustrativo.

(160) MIETZEL. Psicología pedagógica. pp.9-25.

(161) MC DONALD. Psicología de la educación. pp.12-14.

ESQUEMA 6



De lo visto aquí concluimos que si la psicología de la educación en la propuesta anterior funcionaba con, y se basaba en, los principios ya digeridos de la psicología-ciencia, en la relación que acabamos de tratar ahora la psicología de la educación se basa directamente en la concepción tradicional empírico analítica de la ciencia. "Y aún cuando, tras el auge del círculo de Viena, algunos traten de extender el certificado de defunción del positivismo, éste sigue vivo. No tanto en las palabras, ni como cosmovisión o conjunto de doctrinas, cuanto en las actitu

des y en esos tres principios básicos de la unidad de método, tipificación ideal físico-matemática de la ciencia y relevancia de las leyes generales para la explicación (causal)". (162)

4. OPOSICION.

La propuesta que sigue a continuación presenta una dimensión ausente en las relaciones hasta aquí tratadas. Nos referimos a la negación de relaciones que tiene distintos niveles: exclusión, oposición, o al menos colocar en su penso al campo educativo.

Vamos a empezar por ubicarnos en la Pedagogía idealista. Según nos informa Nassif⁽¹⁶³⁾, esta tendencia reconoce su procedencia hegeliana, teniendo manifestaciones particularmente en Alemania e Italia. En este último país, la Pedagogía idealista "toma la forma de un actualismo espiritua lista absoluto y la representan, entre otros, Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo-Radice. Las tesis centrales de esta tendencia son: la espiritualidad y eternidad del pro ceso educativo, la concepción del acto pedagógico como --

(162) MARDONES/URSUA. Op.cit., pp.75,20-22.

(163) NASSIF. Op.cit., p.105.

"síntesis a priori", la individualidad del método y la identificación de la pedagogía con la filosofía y con la historia" (164).

En los pedagogos idealistas, la crítica al psicologismo y a las formas didácticas predominantes, redujo o negó las aportaciones de la psicología. Por otra parte, en la concepción idealista de la filosofía, la pedagogía queda destruida porque desaparece la educación, aunque subsistan ambas palabras; en Gentile, la Pedagogía es otro nombre que adopta la filosofía, a la educación se la identifica con la evolución del espíritu. Para Gentile, "penetrar en el interior de las cosas", o sea, estudiar e indagar el mundo natural, "es penetrar en el interior de nosotros mismos": en el alumno que escucha al maestro, en el maestro que habla al alumno, es el Espíritu, común a ambos, el que se habla y se escucha en un proceso único de autoconocimiento. En sus últimas consecuencias, ésto significa que no se "aprende" sino se deviene, se progresa dentro del progresar del espíritu en cada uno. Gentile afirma que los grados por los cuales pasa el Yo que se educa, no corresponden a esquemas psicológicos, sino a las formas ideales del espíritu en su historia: arte, religión y filosofía, siendo ésta última la educación completa, la autoconciencia que el espíritu posee. Se niega la posibilidad

de medida en el terreno psicológico y en los fenómenos pedagógicos, porque los fenómenos a medir en estas ciencias son fenómenos "cualitativos", no reducibles a un cuanto. Y es que para Gentile, no existen hechos psíquicos, observables y medibles, sino actos, actos vivientes, con su propia historia, su particularidad. Los pedagogos que apelan a la psicología científica para conocer al educando -dirá Gentile-, lo suponen como un objeto apto para la investigación que experimenta y cuantifica, pero a costa de alterar su esencia espiritual^{(165) (166) (167)}. En esta concepción se encuentra una clara crítica contra el positivismo, que no dejó de tener sus consecuencias: la abolición de la psicología como materia de las escuelas normales⁽¹⁶⁸⁾. Merani concuerda al señalar que una contra posición radical al positivismo, en filosofía y en pedagogía, resultó ser el neoidealismo italiano cuya última figura más destacada fuera Gentile: "Las consecuencias fueron que frente a las conclusiones de la reacción antipositivista del idealismo pedagógico-para el cual, en el fondo, psicología y psicoanálisis eran coletazos tardíos del positivismo filosófico- surgió la doble preocupación de los no positivistas y los no idealistas, opuestos tanto al científicismo materialista como al monismo espiritualista"⁽¹⁶⁹⁾

(165) HORAS. Op.cit., pp.20-31.

(166) GARCIA HÓZ.Op.cit., pp.91-92.

(167) RAVAGLIOLI. Perfil de la teoría moderna de la educación. p.19.

(168) ABBAGNANO/VISALBERGHI. Op.cit., p.600.

(169) MERANI. Psicología y pedagogía. pp.61-64.

El anterior fue un ejemplo particular y quizá el más radical, pero no el único, de oposición entre psicología y pedagogía.

Como le ocurrió a la psicología experimental, las innovaciones introducidas en la "Educación nueva" -Montessori, Decroly y otros-, tales como la especificidad de la infancia y la importancia del juego, suscitaron críticas severas, tanto en filósofos de la educación como en psicólogos. Tales críticas se planteaban desde posiciones tan distanciadas como el espiritualismo católico y el materialismo dialéctico, unidas en la común desconfianza ante las recientes interpretaciones de la psiquis del niño y de la actividad educativa. El pretender establecer el conocimiento de algunos hechos en sistema -decía la crítica-, sería tanto como atribuir una especie de valor superior al "hombre tal cual es", en detrimento -para unos-, de la imagen eterna del hombre formado por la razón con que su creador lo dotó, o -para otros- de la imagen del "hombre nuevo" que una "sociedad sin clases" constituye para sí. Así, -concluía la crítica- una pedagogía basada en la reciente psicología no sería solamente inútil, aún más, sería antieducativa: se le atribuye a la influencia de la psicología la crisis de la educación y en particular la carencia de autoridad de los padres y el desprestigio de los profesores. (170)

(170) Ibid., pp.55-57.

La siguiente contraposición tiene entre sus protagonistas una vez más a la "Educación nueva". Esta corriente, como sabemos, pretendía educar un hombre libre, formado básicamente en razón del autogobierno, de la autodisciplina. En ese proyecto se parte de una premisa que fundamenta el modelo: el hombre es capaz de determinar por el conocimiento los alcances de su acción, lo que en última instancia significa el reconocimiento de la conciencia y de su papel rector en la conducta. Pero he aquí que el conductismo, corriente fuerte en el mar de lo psicológico, niega la conciencia y, por consiguiente, cualquier finalidad pedagógica que la tenga por base. El hombre -según se argumenta-, como animal, es producto de estímulos y de reacciones, es conducta y, por tanto, sus fines son adaptativos, en parte, a ese sistema de conductas individuales que se llama sociedad. Este sistema de sistemas rige a los sistemas individuales⁽¹⁷¹⁾, con lo que el hombre en cuanto tal, no es determinante sino que está determinado.

Durante el ataque que hacía el conductismo, surge un nuevo motivo de contraposición en las doctrinas de un cierto médico vienés. Ante la discusión entre defensores del papel de la conciencia en la conducta y los conductistas, Sigmund Freud afirma la supremacía del inconsciente: la conducta

(171) Cfr. MERANI. Psicología y pedagogía. p.58.

del hombre está en su mayor parte determinada por aspectos, por motivaciones de los cuales el sujeto ni siquiera tiene conciencia. Ni la educación de la razón, ni la más refinada técnica para elevar los niveles de la relación estímulo-respuesta podrían escapar a esta determinación. Aunque las presiones exteriores juegan un papel más bien restringido en el funcionamiento psíquico -por ser éste conflictivo por naturaleza-, Freud se opone a las formas comunes de pedagogía como lo es la represora, junto con la de "página en blanco" y la de "naturaleza buena" en el hombre⁽¹⁷²⁾. Por otra parte, se ha insistido en la necesaria separación entre proceso analítico y proceso educativo, a nivel de los tipos de relación que implican⁽¹⁷³⁾. Hasta ahora "no existe un sistema de pedagogía psicoanalítica, y la conformación de una práctica educativa en tal sentido está en manos de concepciones y elaboraciones individuales"⁽¹⁷⁴⁾. Al respecto, José Antonio Serrano señala: "desde el psicoanálisis no podría elaborarse una doctrina pedagógica, pero sí pone en alerta al educador acerca del ejercicio de su función. Hubo una primera experiencia, Neill, pero se fundamentó en el naciente psicoanálisis, que entendía a la educación como profilaxis de una posible neurosis. Los descubrimientos de la acción de la pulsión de muerte, de un más allá del placer, le llevó a

(172) Cfr. Ibid., pp.59-61.

(173) MILLOT, Freud Anti-Pedagogo. pp.203-204.

(174) WOLFFHEIM. Psicoanálisis y Pedagogía infantil.p.7.

Freud a reformular la petición de vinculación a la educación, lo cual se plasma en la distinción de la educación y el proceso psicoanalítico. Con ello el psicoanálisis pone en paréntesis, en suspenso, las elaboraciones de la pedagogía" (175).

Por otra parte, Piaget -con evidente disgusto-, señala una relación de exclusión entre psicología y pedagogía, curiosamente, a partir de una corriente que inicialmente las había vinculado: el positivismo. Si la pedagogía experimental, dice "quiere limitarse, de acuerdo con el esquema positivista de la ciencia, a una simple investigación de hechos y leyes, sin pretender explicar lo que constata, no hay, naturalmente, ninguna necesidad de ligamen con la psicología. Se constatará, por ejemplo, que en tres grupos comparables de niños, con el método analítico se ha conseguido al cabo de un mes una lectura de n palabras durante 150 minutos, con el método global se ha conseguido una lectura de n' palabras y con el de Sherbrooke n'' sobre el mismo texto. Por otra parte, se medirá la rapidez de los progresos de mes en mes; finalmente, se constatará que los mismos grupos, habiendo seguido cada cual por su lado las mismas enseñanzas, consiguen tales o cuales resultados en ortografía. Y se acabará con ésto, lo cual permitirá, a lo sumo, una elección entre los métodos en discusión. Sin em-

(175) SERRANO Castañeda. Psicoanálisis y educación. Tesis de Licenciatura.

bargo, si la pedagogía experimental quiere comprender lo que hace y completar sus constataciones mediante interpretaciones causales o 'explicaciones', es evidente que le será necesario recurrir a una psicología precisa y no meramente a la del sentido común" (176).

V. PSICOLOGIA, DIDACTICA Y CURRICULUM

La educación se orienta a la formación de sujetos en dos dimensiones principales: social y psicológica. La primera alude al conjunto de seres que reciben la influencia educacional, en tanto que en la segunda, desde un enfoque diferencial, se distingue a los sujetos psicológicos no sólo respecto a los demás -por ejemplo, en C.I.-, sino también en relación a ellos mismos -estadios evolutivos-. Ahora bien, la educación, en su mayor parte se realiza en ámbitos no escolares -familia, medios de difusión, amistades-; pero también existe la educación escolarizada donde inscribimos la categoría "docencia", en el marco de una pedagogía institucional, sistemático oficial. La docencia está vinculada al aprendizaje en los procesos didácticos. Tenemos así la triada de la psicología envuelta en lo di-

dáctico en el marco curricular⁽¹⁷⁷⁾.

Entendemos por currículum un plan con el cual se conduce y norma, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa⁽¹⁷⁸⁾. En una primera acepción, Díaz Barriga define currículum como un término que expresa, entre otros problemas, los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa⁽¹⁷⁹⁾. El mismo autor señala que en el origen de la teoría del diseño curricular, se encuentra una relación con la psicología conductista⁽¹⁸⁰⁾. Sugiere, en la organización curricular, examinar los supuestos sobre el aprendizaje que subyacen en las estructuraciones del plan de estudios, pues las diferentes concepciones de cada corriente psicológica en relación con el aprendizaje se reflejan en el contenido del plan que proponen y determinan el conjunto de prácticas educativas.

Por consiguiente, abordaremos algunas de las interpretaciones de lo psicológico en relación a lo curricular.

- (177) Exponiendo que las ciencias de la educación no son algo distinto de las ciencias sociales, Pilar Palop dice que incluso las Didácticas serían ciencias psicológicas: a la Didáctica se le denominaría frecuentemente en la tradición estado-unidense "Psicología de las materias de enseñanza" o "Psicología del aprendizaje y la enseñanza". PALOP Jonqueres, Pilar. "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación". en BASABE Barcala y otros. Op.cit., p.54.
- (178) ARNAZ. La planeación curricular. pp.9-67.
- (179) DIAZ Barriga. Ensayos sobre la problemática curricular. p.107.
- (180) Ibid., pp.11-12.

1. DISCIPLINA MENTAL.

La teoría de la "disciplina mental" o psicología "de las facultades" es una interpretación psicológica vinculada a la filosofía, que se desarrolló poco antes del Siglo XX. Se trata de una psicología "precientífica" en la que el aprendizaje es concebido como una "ejercitación de la mente", la cual posee ya facultades y atributos, que la educación debe hacer progresar. Así, ésta es un proceso de disciplina y adiestramiento de la mente, y las facultades mentales sólo se fortalecen con su ejercicio. En este sentido, es más importante el ejercicio de las facultades mentales por sí mismas, que el dominio de cierto contenido o los aciertos en el aprendizaje. Una mente ejercitada sería capaz de resolver cualquier problema que se le presente en el futuro.

Tradicionalmente se les ha conferido a algunas materias un papel importante en la ejercitación de las facultades mentales, por ejemplo: la lógica, la matemática y el lenguaje, particularmente en lo que podamos recordar que tienen de arduo y difícil. Es decir, el contenido de un plan de estudios, orientado en esta perspectiva, sólo es importante cuando desarrolla los atributos mentales.

En esta concepción importa mucho el orden en el que se en

señan las cosas, porque la ordenación del contenido en el currículum se hace a partir de la lógica formal, en la cual todo concepto guarda un orden, una relación coherente; así, la enseñanza de la historia, por ejemplo, se debe efectuar de lo antiguo a lo moderno; de la misma manera se explica por qué se debe aprender primero lo básico que son los símbolos y valores en química, para después trabajar con propiedades y reacciones. Otra característica de esta concepción es la nula importancia que se le concede a la motivación. No importa que el sujeto esté o no motivado, pues lo importante es la voluntad de aprender. Más aún, se llega a afirmar que entre más difícil sea un aprendizaje, más se habrá ejercitado tales facultades (181).

Sorenson decide tratar el tema de la disciplina mental en relación con la transferencia porque muchas veces se confunden ambos conceptos, especialmente en los debates sobre la primacía de determinadas asignaturas en el currículum. El partidario tradicional de la disciplina mental, por ejemplo, puede defender la enseñanza de la gramática porque ella enseña a los estudiantes a pensar bien, y su contrincante puede pretender eliminar esa materia del plan de estudios ya que, en su opinión, ninguna asignatura es mejor que otra para enseñar a alguien a pensar correctamen

(181) Ver DIAZ Barriga. Op.cit., pp.22-70-71.

te. Sin embargo, hay una tercera posibilidad: la gramática puede contener elementos transferibles a muchas otras materias, que facilitarían el aprendizaje posterior. En consecuencia, determinada asignatura resultará muy valiosa para dicho aprendizaje no por "endurecer la mente" sino por incluir elementos fácilmente transferibles a otras materias (182).

Taba concluye que esta idea del aprendizaje y la enseñanza que es la disciplina mental, desplazada ahora como teoría psicológica, sería sólo una curiosidad histórica si no fuera por el hecho de que no ha sido desechada en la práctica. Críticas a las prácticas educacionales -por ejemplo, el memorismo- parecen basarse en supuestos similares cuando denuncian la severidad y la dificultad en el estudio por sí mismo (183) (184).

2. CONDUCTISMO.

Esta corriente sólo acepta como conocimiento verdadero, - aquél que es empíricamente cierto y experimentalmente verifi

(182) SORENSON. La psicología en la educación. pp.486-488.

(183) TABA. Elaboración del currículum. pp.113-114.

(184) Para una exposición amplia de esta antigua teoría, véase BIGGE. Op.cit., pp.37-49.

ficable⁽¹⁸⁵⁾. Esto la obliga a fragmentar el objeto de estudio psicológico, el hombre, para sólo reconocer como objeto de trabajo la "conducta" que es observable y cuantificable. Así, en opinión de los neoconductistas, el aprendizaje es un cambio más o menos permanente de la conducta, que se produce como resultado de la práctica⁽¹⁸⁶⁾.

En esta corriente, la mente es concebida como algo pasivo, adaptable al conjunto de estímulos que el sujeto reciba. No es importante la motivación en el aprendizaje, ya que se dispone de una tecnología para incentivar al estudiante.

Desde la intención de revisar los aportes del enfoque conductista al currículum, se ha identificado un conjunto de técnicas que inciden en el carácter de la enseñanza: la sistematización, la enseñanza individualizadas, los textos programados y la tecnología educativa⁽¹⁸⁷⁾.

Entre los supuestos propios de esta corriente está la concepción del contenido fragmentario. Un reflejo de lo anterior se encuentra en los principios de la enseñanza programada: dividir un contenido en tantos fragmentos como éste permita e ir estructurando pasos breves de memorización.

(185) DIAZ Barriga. Op.cit., pp.22-23,71-72.

(186) BIGGE. Op.cit., p.115.

(187) GLAZMAN, Raquel y otros. "Corrientes psicológicas y currículum", en Facultad de Psicología. UNAM. Una década de la facultad de psicología: 1973-1983. p.287.

Las premisas del conductismo, sugiere Díaz Barriga, se reflejan en la estructuración de un plan de estudios al recomendar que todos los detalles de una asignatura son importantes y nada debe quedar fuera del currículo si se persigue la eficiencia. Esta concepción lleva a la construcción de planes de estudio recargados de información. Estos planes se construyen con 40 ó 50 asignaturas y el alumno tiene que estudiar en cada semestre seis u ocho materias -quedando aparte las optativas-, lo que produce un recorrido superficial sobre las informaciones de las asignaturas y dispersión conceptual. El argumento que se da es que, como la transferencia de conocimientos es reducida, lo importante es "la superficie cubierta". Las innovaciones consisten en cambiar una materia por otra, en trasladar asignaturas de un semestre a otro, o en añadir nuevas materias⁽¹⁸⁸⁾.

Para el desarrollo curricular, en la perspectiva del conductismo, se ha propuesto un proceso que parte de la definición del producto final, continúa con la definición operacional del mismo, a fin de traducirlo en términos observables y medibles. El paso siguiente es un análisis del producto final en sus componentes, que debe estar validado por las aplicaciones o la opinión de expertos. El conjunto

(188) DIAZ Barriga. Loc. cit.

de habilidades, destrezas y conocimientos obtenidos debe organizarse en un orden de adquisición y traducirse en contenidos. Con este proceso se obtendrían los componentes óptimos. Posteriormente se agregaría la sistematización⁽¹⁸⁹⁾.

El currículum sería visto como el "diseño de lo formal, de lo que se prescribe referido a una secuencia de eventos, a una administración de estímulos que se incluyen, excluyen y distribuyen de acuerdo con las respuestas de los estudiantes; la selección del tipo de secuencia de los estímulos es lo que en rigor se acepta como currículum". En otras palabras, para el conductismo "el currículum es la prescripción de una secuencia de eventos, plasmada en el papel o en su operación real, en la que interesa un control de estímulos y eventos, acorde a las formas prescritas"⁽¹⁹⁰⁾.

Con el énfasis en los productos o respuestas -conductuales-, la elaboración del currículo que acompaña a esta teoría es simple: identificar las respuestas deseadas y los estímulos que conducen a ellas y luego adecuar las respuestas apropiadas a los estímulos correspondientes por medio de la repetición y el recitado o bien cambiar las no apropiadas mediante condicionamiento⁽¹⁹¹⁾. Consecuencia de todo esto es que los procesos didácticos del aula son frecuente

(189) Ver GLAZMAN. Op.cit., pp.283-284.

(190) Ibid., p.287.

(191) TABA. Op.cit., pp.117-118.

mente caóticos: buscan la "respuesta correcta", sin importar como se llegue o no a ella; el alumno intenta adivinar lo que cada profesor quiere.

3. COGNOSCITIVISMO.

El cognoscitivismo en México es quizá uno de los enfoques de la psicología educacional que ha tenido menos desarrollo, siendo pocos los autores que lo mencionan⁽¹⁹²⁾.

El aprendizaje se considera, desde la psicología del campo de la gestalt como un proceso de desarrollo de nuevas ideas o significados, o como una modificación de las antiguas. Dentro de la teoría del campo cognoscitivo, el aprendizaje es un proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas o insights, o cambia las antiguas⁽¹⁹³⁾.

El cognoscitivismo, a diferencia del conductismo, concibe al sujeto como un individuo cognoscitivo activo que selecciona, procesa y elabora la información que recibe del medio ambiente.

(192) GLAZMAN. Op.cit., p.290.

(193) BIGGE. Op.cit., pp.125-236.

"De acuerdo con el cognoscitivismo, el currículum es un plan para el aprendizaje en el que se establecen los objetivos del mismo, los contenidos, la forma y la secuencia en que se obtendrán, así como los métodos que habrán de utilizarse para comprobar el logro de tales objetivos" (194).

Se ha dicho que la taxonomía de los objetivos de aprendizaje del dominio cognoscitivo, desarrollada por Bloom y colaboradores, es una de las primeras aportaciones del cognoscitivismo al currículum en México, en tanto que éstos se utilizan en la mayoría de los currícula nacionales, desde nivel preescolar hasta universitario (195).

Pero en la aplicación de esta taxonomía se resta toda la importancia a la teoría, omitiéndola en favor de una mayor "operacionalidad". Se ha llegado incluso -en la E.N.E.P. Aragón-, a reducir el objetivo de aprendizaje del dominio cognoscitivo a la formulación de un "sujeto, verbo y contenido", enfatizando que el verbo -o conducta- sea observable y evaluable. Así, se descuida por la "aplicación" toda la concepción de procesos cognoscitivos, centrándose el interés en las conductas observables (196).

(194) GLAZMAN y otros. Op.cit., p.291.

(195) Ibid., pp.291-292. Pág.292: "Bloom, al elaborar su taxonomía se ocupa especialmente de la dimensión psicológica en términos de los procesos cognoscitivos que se dan paralelos a las conductas del estudiante, pero concede un lugar importante a la traducción en conducta observable de dichos procesos, quizá sea por este motivo que algunos consideran a Bloom como conductista".

(196) Ibid., p.292.

En esta perspectiva se reconoce como de importancia básica a la estructura cognoscitiva, concebida como "la posibilidad de que una información nueva se enlace con conocimientos integrados" (197). Dicha estructura opera en un doble nivel: es lógica y se inserta en el discurso científico -la lógica de la ciencia-; por otra parte, es psicológica y existe en los conceptos anteriormente aprendidos por el individuo. En relación con la organización lógica del conocimiento, se parte de la suposición de que cada disciplina está ordenada en su interior y que el estudio de esta orientación definiría la manera de enseñarla. En este nivel, Bruner y otros cognoscitivistas que han trabajado el currículum, se ocuparían de la manera de estructurar un cuerpo de conocimientos y la secuencia del material. Bruner insiste en la necesidad de que el estudiante comprenda la estructura de la disciplina, es decir, la forma de organización del conocimiento. A tal estructura lógica corresponde otra, la psicológica, donde se concibe que una idea puede ser aprendida cuando es recibida en una estructura psicológica anterior, por medio de la cual, al integrarse en el sujeto, modifica dicha estructura. En este sentido, Ausubel señala: "Si yo tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: 'Averigüese lo que el alumno ya sabe y enséñese le consecuentemente'" (198).

(197) Ver DIAZ Barriga. Op.cit., pp.78-81.

(198) AUSUBEL. Psicología educativa. p.389.

La "ciencia cognoscitiva" plantea la necesidad de desarrollar los procesos cognoscitivos frente al desarrollo y ejecución de conductas que predomina en los currícula.

4. EPISTEMOLOGIA GENETICA.

La epistemología genética, desarrollada por Piaget, estudia la génesis o adquisición del pensamiento y la manera como el sujeto desarrolla o construye el conocimiento.

Al final de su vida, a los 80 años, Piaget fue entrevistado sobre algunas consideraciones pedagógicas que involucrara su pensamiento teórico. Él opinó que son los pedagogos quienes tienen la palabra, que la obra está ahí para ser tomada, analizada, criticada. El modo en cómo debe ser "aplicada" es un proceso que deben construir los educadores⁽¹⁹⁹⁾. Y así se ha hecho en algunas prácticas educativas.

Se considera al problema de la construcción del conocimiento como el tema fundamental que liga a la psicología genética con la educación⁽²⁰⁰⁾.

(199) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. S.E.D. Paquete del autor Jean Piaget. p.57.

(200) GLAZMAN y otros. Op.cit., p.298.

El aprendizaje es explicado por un proceso continuo entre momentos de asimilación y acomodación⁽²⁰¹⁾, y el conocimiento es fundamentalmente una construcción, construcción de los esquemas de acción y transformación de la realidad⁽²⁰²⁾. Es decir, el conocimiento es una interpretación de la realidad y no una copia, lo cual involucra un aprendizaje activo en la búsqueda del conocimiento y su adquisición.

En base a Piaget, se propone una reconsideración del rol del educador y del educando: el proceso de aprendizaje no es conducido realmente por el maestro sino por el niño. Se comenzaría por comprender qué es lo que el educando, el niño, está tratando de hacer, cuáles son sus dificultades, cuál es la razón de ser de las respuestas que en nada se parecen a lo que esperaba el docente, la "lógica del error". Es el niño quien va a construir, como ente activo, su propia inteligencia. El docente tiene un papel importante y es el de ser facilitador, además de proponerle al educando: actividades, cuestionamientos, interrogantes, y despertarle inquietudes que lo vayan llevando a descubrir por él mismo, a través de la actividad, aquellas respuestas que, de acuerdo a su nivel de desarrollo, puedan llevarlo a pasar de una etapa menos estructurada a otra más estructurada⁽²⁰³⁾.

(201) DIAZ Barriga. Op.cit., p.77.

(202) Ibid., p.78.

(203) GLAZMAN y otros. Op.cit., pp.299-300.

Claro que los problemas no se hacen esperar. En las apli
caciones al currículum se encuentran dos niveles: uno su
perficial como de declaraciones a la moda, probablemente
con algún efecto de halo al invocar la figura de Piaget,
pero que en la práctica posterior se regresa a una situa
ción rígida, lo estereotipado, lo seguro y tradicional;
en otro nivel "se encuentra una inquietud más persisten--
te y más inquisitiva en torno a conceptos restringidos,
pero no en cuanto al enfoque general" (204) .

Ahora que una de las aportaciones que se pueden hacer al
maestro de manera significativa no es darle solamente los
materiales o los términos, sino proporcionarle básicamen--
te la explicación y comprensión, la teoría necesaria y la
metodología suficiente que le permitan adaptar y aplicar
ese material a la situación (205) .

En México, se han hecho trabajos relacionados con las con
cepciones de Piaget, como por ejemplo el currículum de
educación pre-escolar, implantado a nivel nacional -SEP.
Programa de Educación Preescolar. 1981-. En lo que respec--
ta al nivel superior, en la UAM Xochimilco se rescata de
la psicología genética, para su aplicación al currículum,
la concepción del conocimiento como un proceso y no un

(204) Ibid., pp.301-302.

(205) Ibid., p.302.

estado, que solamente se da por interacción del sujeto y del objeto. El "objeto de transformación", concepto tomado inicialmente de Piaget, está presente en los discursos sobre el plantel. (206)

5. TEORIA PSICOANALITICA.

Según Lagache, "el mismo Freud designa bajo el término psicoanálisis, tres cosas: a) un método de investigación de procesos mentales inaccesibles a cualquier otro método; b) una técnica de tratamiento de las perturbaciones neuróticas; y c) una teoría psicológica de la personalidad" (207)

Para la teoría psicoanalítica sería más importante estudiar los mecanismos, procedimientos y formas vinculadas al aprendizaje, que el dato o contenido en tanto que elementos manifiestos que ocultan los aspectos inconscientes.

Desde el psicoanálisis, se "concibe al aprendizaje como pautas o estructuras de conducta que determinan las acciones del sujeto. Estas estructuras están integradas por elementos conscientes e inconscientes. Bleger manifiesta

(206) Ibid., pp.301-303.

(207) DIAZ Barriga. Op.cit., p.81.

que en el proceso del aprendizaje, el sujeto no sólo confronta los elementos racionales, sino también, los elementos irracionales de su esquema referencial. Esto es, no hay aprendizaje que no movilice las estructuras afectivas del sujeto" (208).

Estas pautas de conducta son estructuras que han sido internalizadas por la forma como el sujeto satisface sus necesidades desde la infancia. Dichas pautas se caracterizan por la carga afectiva con la que han sido integradas.

A partir de estos supuestos, se plantea que no se aprende sin cierto proceso de confusión y cierto monto de ansiedad admisible, en tanto que la ansiedad y la confusión tienen su origen en lo que Pichón Riviere denomina miedos básicos para el aprendizaje: miedo a la pérdida y miedo a lo desconocido (209).

La conceptualización del currículum ligada a la planeación sistemática de los contenidos y a los procedimientos de transmisión en una situación formalizada es ajena al psicoanálisis en tanto que esa formalización tiene su origen en escuelas opuestas al psicoanálisis. Pero si se toma una concepción de currículum más amplia, entendiéndole como el conjunto de prácticas académicas ligadas a la transmi-

(208) Ibid., p.24.

(209) Ibid., pp.82-83.

si3n de contenidos y h3bitos -desde la planeaci3n hasta la evaluaci3n- se encontrar3a un lugar para la teor3a psicoanal3tica⁽²¹⁰⁾.

En el caso particular de los grupos operativos, "se trata de incluir los aspectos inconscientes en la din3mica del aprendizaje, cuyo concepto se ubica como tarea b3sicamente grupal"⁽²¹¹⁾. Hay experiencias realizadas al respecto en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), de la UNAM.

Se han sintetizado los siguientes aportes de la teor3a psicoanal3tica al curr3culum⁽²¹²⁾.

1. Dejar de lado a la planeaci3n como punto central.
2. Plantear como problema fundamental, no tanto los procedimientos como los fines educativos y su relaci3n con la estructura de lo ps3quico.
3. Relativizar el rol del docente y presentar su autoritarismo impl3cito.
4. Ofrecer medios y t3cnicas para tener presente lo inconsciente en el proceso mismo del aprendizaje.

(210) GLAZMAN y otros. Op.cit., pp.310-311.

(211) GLAZMAN y otros. Op.cit., p.311.

(212) Ibid., p.313.

5. Revalorizar el trabajo grupal, tanto para el aspecto de relaciones interpersonales como para el aprendizaje de contenidos.
6. Ofrecer puntos de vista para "incluir" lo inconsciente dentro del proceso cognoscitivo.

VI. EL PROBLEMA DE LA ESPECIFICIDAD.

1. PARA UNA DEFINICION.

Encontramos, al igual que Watts, un problema con el cual se enfrenta el estudiante y que, pese a ser menos evidente para él, influye sobre sus lecturas y a la larga adquiere importancia: los profesionales que vinculan psicología y educación -llamémosle por ahora psicólogos educacionales-, no coinciden en la definición de su materia. Ello quizá no nos extrañe tanto; nadie, tampoco, está muy seguro de qué es la historia, la filosofía o el arte. Y en realidad, para Watts, eso no tiene importancia. Sin estar seguros de lo que hacían, dice él, grandes hombres de letras han

producido obras extraordinarias en relación a esos temas. Las dificultades aparecen en otro nivel. Los estudiantes, cosa muy comprensible, prefieren los libros llamados "Fundamentos de psicología educacional", que brindan un resumen de cada uno de los principales descubrimientos relacionados con la materia y compendian en una página sus aplicaciones en la didáctica. Pero incluso los libros de texto ponen a veces al descubierto las controversias y contradicciones. Watts cita, por ejemplo, a Stones quien se las ingenió para escribir una sin duda útil Introduction to Educational Psychology... sin mencionar a Freud; en tanto que el elogiado libro de Hill, Learning, no hace la menor referencia a Piaget⁽²¹³⁾.

No existe, confirman Horas, acuerdo general acerca del apelativo conveniente para la disciplina teórico práctica que nos inclinamos a denominar psicología educacional, adoptando este nombre por su mayor amplitud, vigencia y justeza⁽²¹⁴⁾.

Psicología educacional... psicología de la educación... ¿Hay un eje común? Sí. Nos parece encontrarlo en la lingüística y la historia. Recordemos cierta obra precursora ya mencionada que escribiera Thorndike en 1903. ¿Su título

(213) WATTS, D.G. "La psicología de la educación, en TIBBLE y otros. Introducción a la ciencia de la educación. pp.29-30.

(214) HORAS. Op.cit., p.11.

lo? Educational Psychology, cuya traducción literal, directa, es Psicología educacional, pero que también se traduciría frecuentemente como Psicología de la educación.

Del francés psychologie éducative (215) proviene la traducción sencilla pero no simple -considerando el avance que han tenido en este terreno los franceses- de "psicología educativa", que se presta a juegos de ambigüedad: como psicología "que educa", educativa. Aquí es momento oportuno para distinguir entre dos adjetivos que en la práctica suelen ser confundidos: educativo y educacional. Educativo, significa que educa, y entendemos que constituye una categoría propia de la Pedagogía; Educacional, significa referente a la educación y constituye una categoría propia de las Ciencias de la Educación (216). Se dice psicología del arte y no psicología artística. Por otra parte, en la bibliografía francesa se cuenta también con la expresión Psychologie de l'Éducation (217).

Siguiendo nuestra exploración, menos frecuentemente usada en la actualidad encontramos la expresión "Psicología pedagógica". Aquí nos asaltan las dificultades porque este

(215) WARREN. Diccionario de psicología. Art. Psicología educativa.

(216) BASABE Barcala y otros. Op.cit., p.96.

(217) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Art. Psicología pedagógica.

término junto con lo que designa se pierde en el tiempo. Según un documento de Lipmann, la denominación "psicología pedagógica" aparece por primera vez en 1899, en el título de "la revista fundada por Kemsies" (218). Pero Sánchez Sarto va más allá: para él, "La expresión psicología pedagógica se suele encontrar alguna vez en la literatura fisiológica del Siglo XVIII" (219).

Ya Ferrández y Sarramona nos lo habían advertido: si la confusión terminológica embarga la mayoría de los ámbitos educacionales, en éste que ahora nos ocupa, las relaciones de la psicología con la educación, el problema llega a su punto álgido (220). No obstante, continuemos adelante.

Tenemos una pista plausible: la expresión psicología pedagógica aparece previamente a la de psicología de la educación (221).

Como la expresión psicología de la educación parece resultar privilegiada, no sólo por las tres facetas tratadas -anglosajona, francesa e histórica-, sino también porque nos resulta familiar a quienes cursamos la Licenciatura

(218) LIPMANN. Psicología para maestros. p.12.

(219) SANCHEZ Sarto. Diccionario de pedagogía. Art. Psicología pedagógica.

(220) Cfr. FERRANDEZ/ Sarramona. Op.cit., p.82.

(221) STOSSNER. Op.cit., p.9.

en Pedagogía con la E.N.E.P. Aragón, aproximémonos un poco más a ella. En dicha expresión distingue Merani educativo, -onis, acción y efecto de criar⁽²²²⁾. Una cosa es la acción educadora y otra distinta los resultados de dicha acción que forman ese producto que llamamos educación.

Hecha así la distinción, podemos recurrir a ella para entender los siguientes planteamientos y así continuar nuestro análisis.

Véamos ahora a la Psicología: es "pura, cuando se aboca a sus investigaciones sin otro objetivo que el afán de aclarar la naturaleza de los hechos que la preocupan; es aplicada cuando tiende a utilizar los resultados de sus trabajos en actividades o aspectos de aplicación práctica"⁽²²³⁾. Esto nos indica que hay incursiones de los psicólogos en otras esferas, pero nos sugiere algo más: se hace una psicología que pretende obtener algún beneficio, alguna utilidad respecto al "hacer". En este ámbito del "hacer" se encuentra la educación en sus dos significados ya vistos. Así, se habla de una psicología pedagógica que es "una rama de la Psicología Aplicada" que trata, sí, "de estudiar y aclarar en su aspecto anímico-espiritual

(222) MERANI. Diccionario de Pedagogía. Art. Psicología de la educación.

(223) ALBARRACIN. Introducción a la psicología pedagógica. "Introducción".

las características, los procesos, los fenómenos, los contenidos, los problemas, etc. [pero] del acto educacional y de los portadores del mismo" (224). Nótese el enfoque anímico-espiritual, más antiguo que el conductual, y la intención de abarcar todo lo relacionado con educación a través de la expresión psicología pedagógica, así como la orientación hacia una actividad práctica.

Algo más clara encontramos la siguiente definición de Psicología pedagógica: "Rama de la psicología que se ocupa de las cuestiones relativas a la educación y a la formación" (225). Aquí el autor parece insinuar los dos significados de la palabra educación que ya vimos, lo cual se evidencia en el siguiente fragmento: "Debemos tener en cuenta que ésta [la psicología pedagógica] es psicología de la enseñanza y de la educación" (226); o sea, de la acción educadora y de los resultados de dicha acción.

El término pedagogía llegó a incluir unos sentidos similares. En efecto, la pedagogía ha destacado como un complejo "de praxis pedagógica y de teoría de la educación, pues incluye no sólo la ayuda que se da al hombre para su perfeccionamiento, sino también la teoría de esa ayuda" (227).

(224) Idem.

(225) DORSCH. Diccionario de psicología. Art. Psicología pedagógica.

(226) Idem.

(227) BASABE Barcala y otros. Op.cit., p.78.

En este contexto se encuentra la conceptualización de la Pedagogía como el arte y la ciencia de la educación, pero la poca tradición científica ha provocado que el término signifique más bien una cosa: la práctica educativa o arte de la educación⁽²²⁸⁾.

Ante esta situación, resultaba fácil y obvio pensar que en las relaciones entre Psicología y Pedagogía era pertinente la aplicación de aquella en ésta. Pero quien define se a la Psicología pedagógica como un campo fronterizo -- situado entre la Psicología y la Pedagogía -- advertían pensadores como Klemm- realizaría un juicio muy superficial. Porque la Pedagogía trata de lo que debe ser y la Psicología, en cambio, describe el material psíquico de hechos del cual se nutre y forma este "deber ser"⁽²²⁹⁾. La Psicología es o pretende ser una ciencia sin ser normativa. En este sentido, no podría sacarse imperativo alguno de consideraciones psicológicas. La pedagogía, en cambio, es una teoría que explícitamente tiende a un fin. Por consiguiente, la relación de la Psicología y la Pedagogía no es una relación entre la teoría y su aplicación o entre los principios y sus consecuencias. La Psicología no podría dictarle fines al pedagogo. Pero: puede permitirle o

(228) Ibid., pp.78-79.

(229) KLEMM. Psicología pedagógica. p.9.

posibilitarle actuar "con conocimiento de causa", con algún fundamento, por ejemplo, esbozando el campo de sus posibilidades e improbabilidades y acercándolo a las relaciones existentes entre tales causas y tales efectos (230).

Pensamos que en el origen de esta falacia de aplicación se encuentra la pedagogía experimental (231).

Dejemos pendiente la expresión psicología pedagógica que se nos ha presentado hasta ahora ambigua. Quizá sólo como un acoplamiento por reducción o como un intento de síntesis teórica, aparece el término psicopedagogía.

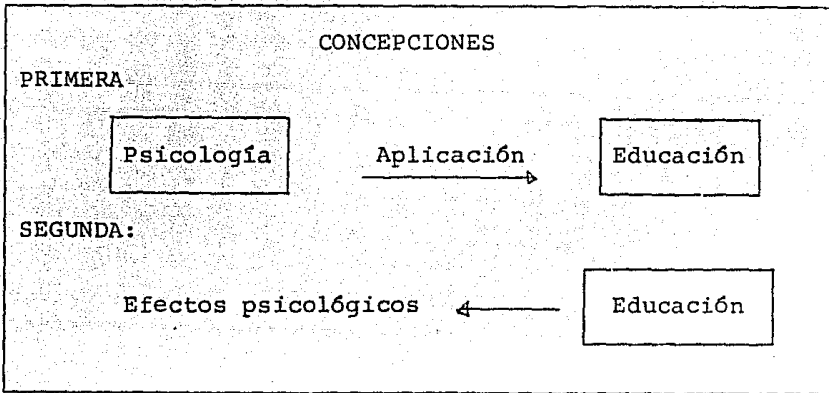
Según León, las diferentes definiciones propuestas para la psicopedagogía se ordenan frecuentemente alrededor de dos concepciones que corresponderían a psicólogos y educadores: "La primera y más difundida tiende a asegurar la prioridad de la investigación psicológica sobre la acción educativa. La segunda valoriza la relación inversa y asimila la psicopedagogía al control de los efectos psicológicos atribuibles a la acción educativa" (232). El siguiente esquema representa lo anterior.

(230) La pedagogía, p.461

(231) Hay dos concepciones: psicólogos y educadores. ¿Cuál es anterior o más verdadera? Según un esquema deductivo que subordina toda ciencia aplicada a una disciplina más fundamental: la pedagogía experimental deriva de la psicología experimental, y ésta de la fisiología experimental. LEÓN. Op.cit., p.36.

(232) Ibid., pp.35-36.

ESQUEMA 7



La primera concepción está emparentada con la relación de aplicación y con la de reducción, pues León cree que la Psicología, como fundamento de la acción educativa, trata de ocuparse de los fines de la educación⁽²³³⁾. Se podría argumentar que esta concepción es inevitable en tanto que es muy fácil caer en la aplicación y, a fin de cuentas, ¿qué importa, si de ello se obtienen beneficios para la educación? No estamos de acuerdo. La aplicación, como categoría conceptual, es un problema. Una de sus facetas es que la mera aplicación, en este caso, convierte a lo pedagógico en laboratorio de experimentación, en una área de prácticas donde se ven legitimados los principios psicológicos⁽²³⁴⁾.

(233) LEÓN. Op.cit., p.37.

(234) "La dimensión pedagógica en la psicología tiene dos aspectos. En uno, se aprecian los cambios en la conducta atribuibles a la acción educativa. En el otro, los resultados de esa impregnación sirven al crecimiento temático y metodológico de la psicología". HORAS. Op.cit., p.18.

Esa concepción unilateral, que acentúa de tal forma la raíz psico-, no tarda en ser rechazada por insuficiente y excesiva para abordar la realidad y por la forma en que lo hace. Léon se da cuenta: en la medida en que trata de ser científica y profundizar continuamente el examen de las dificultades experimentadas por el educando, la psicopedagogía se ve llevada a atribuir parcialmente dichas dificultades a factores educacionales y sociales⁽²³⁵⁾.

Esta probable superación abre el camino a la segunda concepción de la psicopedagogía, que deriva de una actitud crítica ante las normas y resultados obtenidos por la psicología científica. Las características psicológicas, biológicas y sociológicas en que se apoya la formación de individuos dependen, en gran parte, de las condiciones de vida y del medio educacional pasado y presente -véase el esquema 7-.

Es necesario advertir que cada una de estas concepciones considerada aislada y exclusivamente, pone en peligro -declara Léon⁽²³⁶⁾- tanto las posibilidades de enriquecimiento recíproco de las dos disciplinas como las de una acción educativa eficaz.

(235) LÉON. Op.cit., p.40.

(236) Ibid., p.35.

Ahora que hemos matizado la psicopedagogía gracias a León, trataremos de vincular sus aportes con las concepciones que tienen Debesse y Mialaret a las cuales se sumarán las más cercanas de Quintana Cabanas -véase el cuadro 2 en páginas subsiguientes-.

En los planteamientos hechos por Debesse y colaboradores, aunque los reconocemos como valiosos, no dejamos de constatar su confusión terminológica⁽²³⁷⁾. Para entender el significado de psicología de la educación, Debesse⁽²³⁸⁾ y Mialaret⁽²³⁹⁾ comienzan por considerar los tres sentidos principales de la palabra educación:

- a. Como un sistema de conjunto con sus coordenadas sociológicas, filosóficas, históricas, tecnológicas, etcétera (educación francesa, educación antigua); educación institución;
- b. como el punto de llegada y el resultado o producto de un proceso (se tiene un determinado nivel de educación-primaria, bachillerato- y se dice que los padres son responsables de la educación de sus hijos); educación-producto;
- c. como proceso de acción, "actuar sobre", educar a un sujeto; educación-proceso.

(237) Ver FERRANDEZ/ Sarramona. Op.cit., pp.82-83 y Basabe Barcala y otros. Op.cit., p.77.

(238) DEBESSE y otros. Psicología de la educación. pp.17-25.

(239) MIALARET. Ciencias de la educación. pp.57 y ss.

Correspondiendo a esos sentidos, se ubica la psicología de la educación en las siguientes direcciones:

- a'. De sistemas e instituciones educacionales; conjunto de estudios realizados desde el ángulo psicológico de las instituciones, de los métodos, de las estructuras de un sistema escolar (principios psicológicos sobre los que se apoyaba la enseñanza de primer grado en Francia; Jacqueline Chobaux: "la enseñanza está dividida y graduada en función a lo que la mente adulta concibe como orden lógico, y no en función de las operaciones mentales de las que es capaz el niño de una edad determinada");
- b'. del educado; como resultado de un proceso educativo, el sujeto piensa y se comporta en una determinada forma (¿es diferente el hombre que ha recibido una cultura clásica del que ha recibido una cultura técnica?);
- c'. como el conjunto de estudios sobre conductas provocadas y procesos psicológicos -individuales o colectivos- utilizados por la acción pedagógica en los alumnos.

Para distinguir precisamente los sentidos b' y c', diremos que el primero tiene un carácter terminal mientras que el segundo es más transitorio, en tanto ocurre la acción pe-

dagógica; es decir, de los efectos durante el proceso.

Debesse nos sorprende con la siguiente afirmación: "Los pedagogos han recurrido a la psicología, pero la psicopedagogía, como veremos posteriormente, no es la psicología de la educación"⁽²⁴⁰⁾. De los tres sentidos de psicología de la educación expuestos por Debesse, ¿cuál corresponde a lo que él denomina Psicología de la educación y cuál a Psicopedagogía? La segunda postura indicada por León corresponde a Psicología de la educación⁽²⁴¹⁾, pero que Debesse prefiere nombrar Pedagopsicología⁽²⁴²⁾. La Psicopedagogía es señalada como una pedagogía que conceptual y metodológicamente se refiere de manera constante a las leyes de la psicología de la educación⁽²⁴³⁾.

(240) DEBESSE. Op.cit., p.15.

(241) Ibid., pp.25 y ss.

(242) Ibid., pp.17-25.

(243) Ibid., p.27.

LEON	DEBESSE	MIALARET	QUINTANA CABANAS
Concepciones de psicopedagogía.	Significados de la psicología de la educación a partir de los sentidos de educación.		Ambitos pedagógico/educacional, desde la epistemología.
-	Sistema. Psicología de los sistemas educativos.	Institución. Psicología de las instituciones. Estado antes.	-
PRIMERA*: Psicología Aplicación → educación	Resultado. <u>Psicopedagogía.</u> Pedagogía referida, en concepciones y métodos, a la psicología de la educación.	Producto. Psicología del educando. Transformación después. Forma estática.	Ciencia aplicada. Ciencia pedagógica. <u>Psicología pedagógica.</u>
SEGUNDA: Efectos psicológicos ← Educación.	Proceso. <u>Pedagopsicología.</u> Componentes psicológicos de las situaciones educativas.	Proceso. Psicología de las situaciones educativas**. Funcionamiento durante. Forma dinámica.	Ciencia teórica especial. Ciencia de la educación. <u>Psicología de la educación.</u>
-	-	-	<u>Pedagogía psicológica</u> , rama de la Pedagogía teórica especial, que trataría de la educación de lo psicológico.

* La más difundida.

** El campo más importante.

Cuando García Herrera nos intenta persuadir para no aceptar la definición de que "Psicopedagogía es la Psicología aplicada a la educación", porque la Psicopedagogía no se limita a aplicar los principios de la Psicología general, sino que como "ciencia parcial" elabora sus leyes especiales dentro de la investigación especializada⁽²⁴⁴⁾, cuando así nos habla, decíamos, lo hace -según el cuadro 2- desde la Pedagopsicología (Debesse).

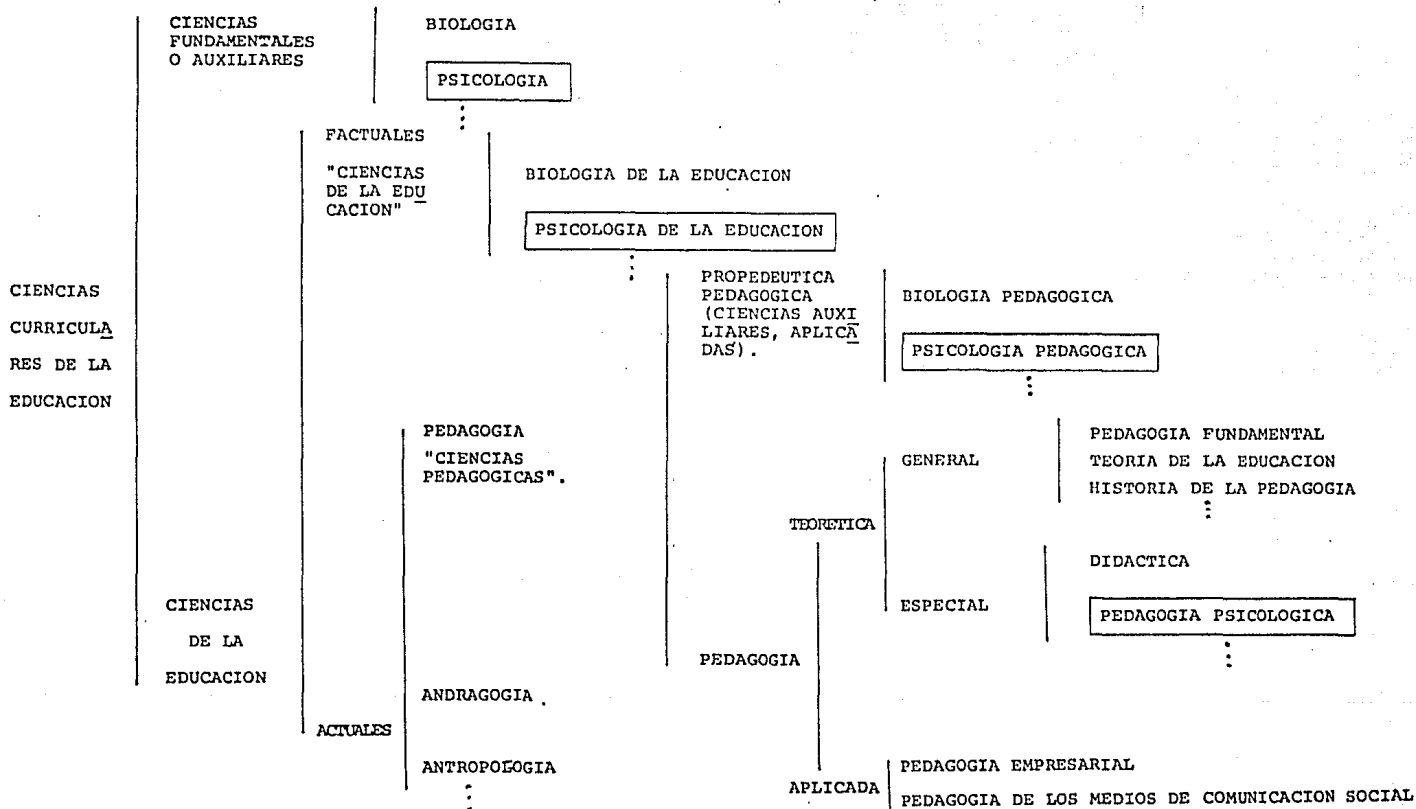
Ahora bien, vamos a considerar otro punto de vista que enriquece nuestra visión. Recordemos la diferencia que enunciábamos entre educativo y educacional, sentidos emparentados con la expresión "educación". Científicamente, de acuerdo con Quintana Cabanas, se pueden estudiar la acción educadora y los resultados de dicha acción. En el primer caso tenemos una ciencia "práctica", normativa, que es la Pedagogía; mientras que en el segundo surgen unas ciencias teórico descriptivas, que son las Ciencias de la educación. Objeto de la primera es el "acto educativo", mientras que las segundas se ocupan del "hecho educacional". En el primer caso se considera la educación como un acto que hay que regular, en el segundo, como un fenómeno que se da⁽²⁴⁵⁾.

¿Cómo entra aquí la psicología?

(244) GARCIA Herrera. Psicología pedagógica. p.23.

(245) QUINTANA Cabanas, José María. "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación", en BASABE Barcala y otros. Op.cit., pp.95-96 y ss.

Para contestar, vamos primero a considerar, con Quintana Cabanas, todas las ciencias que tienen que ver con la educación. De ellas, hay una parte que tiene por objeto directo la educación, y otra parte que no, pero que fundamentan el conocimiento de la educación; de manera que, sin ser ciencias de la educación propiamente dichas, forman parte del currículum de quien las estudia -véase el cuadro 3 en páginas subsiguientes-. Entre ellas se encuentra la Psicología. Vienen luego las Ciencias de la educación propiamente dichas. Estas, según el sentido que se da a la palabra educación, se hallan divididas en dos bloques: las "factuales" y las "actuales". Las factuales estudian hechos -factum-, fenómenos, en este caso el hecho educacional o hechos referentes a la educación en sus diversas manifestaciones. Se trata de ciencias empírico-descriptivas, nomotéticas, teoréticas. Son las "Ciencias de la educación" que se mencionan distinguiéndolas de la Pedagogía. El otro bloque lo conforman las ciencias "actuales" o prácticas de la educación, es decir, las que estudian el acto educativo -actus-. Serían la Pedagogía y toda aquella que se sitúe en la práctica de educar. La Pedagogía, para Quintana Cabanas, se ha ido subdividiendo en diversas ramas hasta formar una familia de "Ciencias pedagógicas".



Distingamos entre Psicología de la educación y Psicología pedagógica. La diferencia entre una y otra disciplina es doble: a) la primera es Ciencia de la educación, mientras que la segunda es Ciencia pedagógica; b) epistemológicamente, la primera es ciencia "teorética especial", mientras que la segunda es ciencia "aplicada" -las teoréticas especiales ensanchan el campo de los conocimientos científicos, pensamos que por ello aparece como el campo más importante en el cuadro 2; mientras que las aplicadas se limitan a usar los conocimientos existentes para resolver problemas prácticos- (246). Un ejemplo para extender la diferencia nos lo proporciona el mismo autor:

La Psicología de la educación comprende la teoría del aprendizaje, el estudio de los factores psicológicos implicados en el proceso educativo (identificación con el maestro, reacciones del educando, etc.), la psicología del maestro, las actitudes recíprocas maestro-alumno, discusión de lo que las varias doctrinas psicológicas (psicoanálisis, conductismo, etc.) dicen al respecto, los aspectos psicológicos de la comunicación educativa, la dislexia escolar, la posible relación entre dislexia y faltas de ortografía,

(246) QUINTANA Cabanas. Op.cit., pp.96-103.

etc. La Psicología pedagógica, por su parte, comprende las aportaciones que ofrece la Psicología para la orientación escolar y profesional de los alumnos, para educar su carácter y el de los maestros, para entender y mejorar las relaciones maestro-alumno, para seleccionar los métodos mejores, para evaluar bien a alumnos y a maestros, para seleccionar debidamente a maestros y a alumnos, para adaptar las enseñanzas al nivel evolutivo de los alumnos y a sus capacidades individuales, para conocer a alumnos y maestros, para incrementar el rendimiento de la enseñanza, para lograr cambiar las actitudes y el comportamiento de los educandos, para la formación de grupos de trabajo eficaces, para saber gobernar a los alumnos, para ayudarlos a que resuelvan sus conflictos de grupo, etc. (247)

Como aporte digno de considerarse, Quintana Cabanas, finalmente, introduce además algo semejante a una didáctica de la psicología o a un fomento de lo psicológico, no especifica: la pedagogía psicológica, que trataría de la educación de lo psicológico (248).

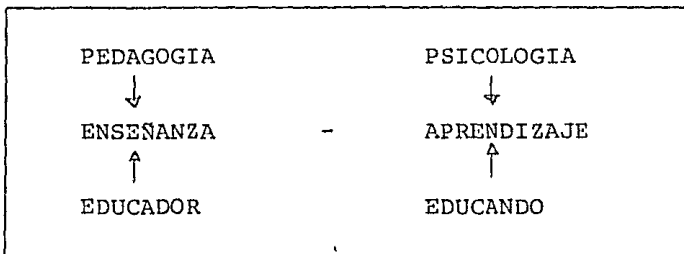
(247) Ibid., pp.100-101.

(248) Ibid., pp.101-102.

Hemos presentado hasta aquí un panorama de lo que consideramos relevante en cuanto a la denominación de la disciplina o disciplinas que involucran la relación entre Psicología y educación. Ahora, de los criterios que definen a una disciplina que aspira a ciencia, hablaremos un poco sobre el objeto, el campo de estudio. No ha de causar sorpresa el encontrarse con todo un festival de definiciones⁽²⁴⁹⁾, si recordamos la polisemia en psicología y educación, con los diferentes objetos que se pretende estudiar.

En suma, identificamos -privilegiando-, dos claros objetos de estudio: aprendizaje y relación educador-educando, ambos susceptibles de ser tratados por las Ciencias de la educación y por la Pedagogía. Claro que, reflexionando sobre ello, el primer objeto puede estar incluido en el segundo, así:

ESQUEMA 8



(249) Como las muchas que aparecen reunidas en GENOVARO Rosello y otros. Psicología de la educación. pp.5-10.

Es decir, el aprendizaje tiene como contraparte, aunque no necesariamente, la enseñanza. La enseñanza es asociada tradicionalmente con lo pedagógico, mientras que el aprendizaje constituye uno de los temas clave en la psicología. La enseñanza correspondería al educador, el aprendizaje al educando (250).

Para elaborar y justificar una definición, pensamos que se habrá de considerar lo que actualmente se realiza. De ello deseamos resaltar la psicología de la educación ejercida en forma asistencial. Ciertamente, las ciencias han nacido de los oficios, de los menesteres prácticos, de las operaciones de naturaleza artesanal y tecnológica anteriores a la ciencia misma; esta tesis está demostrada por historiadores de la ciencia como Bernal (251). Con Anthony, pensamos que la psicología de la educación se desarrolla con la intención de mejorar nuestro conocimiento de la educación y probablemente con la intención de mejorar la educación en sí.

Es necesario considerar, asimismo, que la psicología de la educación depende también de la disciplina psi... que inten

(250) Al margen del aspecto mecánico del esquema, es interesante aplicar el tratamiento de antes, durante y después que vio en "educación", a los sujetos. Tenemos, para el primero: educacionista, educante, educador; para el segundo: educable, educando, educado.

(251) Citados en BASABE Barcala y otros. Op.cit., p.62.

te relacionarse a la educación. No advertir ésto puede llevar al extremo de ver a la psicopedagogía como un instrumento, un recurso técnico para ejecutar principios proporcionados desde otras esferas del conocimiento. Parte del problema radica en que la psicopedagogía tiene menos un "objeto" que un "objetivo", vinculado al tipo de hombre que se propone formar y en su momento, reproducir.

2. EN BUSCA DEL CONTENIDO.

Son numerosas las propuestas de contenido que se encuentran en los diferentes autores⁽²⁵²⁾. De acuerdo a la conceptualización de la disciplina y los problemas que se contemplan, se enunciará tal o cual contenido temático.

Hay tantas psicologías de la educación como educaciones, según la lectura que se haga de la realidad, lo cual se proyecta en los contenidos que sean admitidos y fomentados. Por ejemplo, si de lo que se trata es de dar conocimientos, la psicopedagogía se interesará principalmente por el proceso de aprendizaje, el razonamiento, la memoria y la per-

(252) Véase por ejemplo: NASSIF, Op.cit., p.76; GARCIA HOZ, Op.cit., pp.108-130; MIALARET, Op.cit., pp.59-60; WOODS, Op.cit., pp.70 y ss.; SANCHEZ Sarto, Op.cit., Art.Psicología pedagógica.

cepción. Si se educa para formar el carácter, la psicología de la educación tendrá que incluir estudios más detallados del temperamento, la personalidad, las pulsiones y los instintos.

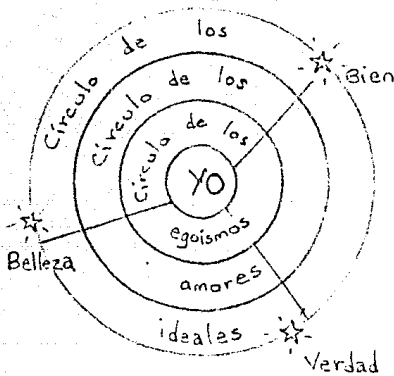
En un nivel más profundo, incluso el contenido temático se matiza en cuanto a su orientación según los supuestos que guían a la psicología pedagógica. Aunada a lo anterior, la subestimación de los aspectos ideológicos en el discurso epistemológico y en el político⁽²⁵³⁾, corre el riesgo de resultar lesiva para el desarrollo conceptual en la psicología de la educación y para la vida de los implicados. La ideología y la filosofía se actualizan en los contenidos recomendados para una psicopedagogía, como veremos en el siguiente ejemplo. Después de desarrollar aspectos de las ideas de Piaget, la profesora Bollini⁽²⁵⁴⁾, en un curso de psicología pedagógica para profesores aprobado oficialmente, plantea "otra teoría de cómo se forma el concepto en el niño", por Octavio Bunge:

"Según Bunge, el concepto en el niño es un proceso que va desde el egocentrismo (Yo en el centro) hasta el altruismo (otro en el centro) caminando paulatinamente. De esta manera (véase fig.) el niño es un punto de energía que sale del

(253) Como son manejados en BRAUNSTEIN y otros. Op.cit., p.12.

(254) BOLLINI. Psicología infantil y pedagogía. pp.193-194.

círculo de su Yo para cruzar por otros círculos en busca del ideal, constelación de tres estrellas: el bien, la verdad y la belleza. Salimos de nosotros, cruzamos el círculo de los egoísmos, pasamos por el de los amores...



vamos en busca de los ideales; estrellas que como la de los Reyes nos llevan a la meta de nuestros destinos. Los ideales los dan: la madre, el hogar, el ambiente, la escuela, la iglesia. El círculo del egoísmo corresponde a la etapa del realismo, en la que el niño

lo ve todo a través de su Yo, sin salir de él, ni importar le la opinión de los demás. El círculo de los amores corresponde a esa etapa en la que el niño va iniciando su vida social y dando importancia a la opinión de los demás (además de su madre, que es su primer Tú). Educar no es enseñar a meterse en la cripta de su Yo, es enseñar a caminar hacia el ideal; metiéndose eso sí, cada día un poco en ella para coger fuerzas, porque en la cripta está Dios, en lo más recóndito de nosotros mismos. Esta teoría es más completa que la de Piaget, porque llega hasta el círculo de los ideales y el no llegar a él es dejar a medio camino al niño, cuando él lleva a Dios dormido en su corazón."

Lo anterior lo ubicamos, basándonos en Fullat, como un caso de la Razón justificadora de la conservación⁽²⁵⁵⁾: la ideología es un resultado de la función conservadora de "lo que hay", de la circunstancia presente o pasada.

Ahora bien, en cuanto al contenido "en sí" y teniendo como fundamento la noción de paradigma elaborada por Kuhn, diríamos: no se trata de que una interpretación sea más científica que la otra; se trata de diferentes puntos de partida, diferentes concepciones, metodologías, finalidades... Lozano⁽²⁵⁶⁾ tiene razón al señalar que desde un paradigma no tiene sentido afirmar o demostrar la falsedad de otro: lo que es posible afirmar es que los problemas que otro paradigma se plantea y las soluciones que propone no nos sirven a nosotros. Una posición dogmática en los contenidos temáticos y en otros aspectos diría tajantemente sí/no, cuando desde otra perspectiva se puede intentar explicar e interpretar.

Abandonando la profundidad, y si se pretende tener una imagen más "objetiva" de lo que se ha venido manejando en el campo de la psicopedagogía, podría organizarse un análisis de contenido similar al realizado por J.Mayor de 1981⁽²⁵⁷⁾.

(255) FULLAT. Op.cit., pp.67 y ss.

(256) LOZANO. La escolarización, p.93. Para el concepto de paradigma que tiene Kuhn, véase MARDONES/URSUA, Op.cit., pp.123-129.

(257) Citado en Diccionario de las Ciencias de la Educación. Art.Psicología pedagógica.

Él recurrió al análisis de una veintena de "manuales" publicados en las dos últimas décadas, obteniendo la siguiente ordenación de tópicos y porcentajes de páginas tratadas -sobre un total de 9,411 páginas-:

Aprendizaje	22.57
Desarrollo	15.36
Evaluación	9.38
Cuestiones introductorias	8.99
Pensamiento	6.68
Análisis de la clase	6.49
Ajuste/desajuste	4.77
Motivación	4.26
Personalidad	4.07
Inteligencia	2.99
Problemas psicosociales	2.57
Lenguaje	1.38
Diferencias individuales	1.31
Percepción	1.06

Como podemos ver en esta tabla, nuevamente el aprendizaje resulta privilegiado, porque su significación es amplia. Una forma de exponerla señala que los aprendizajes humanos están íntimamente conectados con el desarrollo físico, motor, emocional, social, mental y moral del individuo. Las etapas de cada uno de estos aspectos se reflejan en las experiencias del aprendizaje. Véamos ejemplos. El desarro-

llo físico y el motor son determinantes esenciales de muchos aprendizajes, tales como andar, conducir un vehículo, manejar un serrucho, leer... Se requiere cierto nivel de maduración neuromuscular y de desarrollo motor para que un niño aprenda a usar el lenguaje, a escribir con un lápiz o a jugar con una pelota. La madurez emocional es un factor en los aprendizajes del hombre, incluidos los académicos. Las dificultades en la lectura se deben con frecuencia a trastornos y conflictos emocionales. Aprender a llevarse bien con la gente y comprenderla, sin que ello signifique estar de acuerdo con ella en todo momento, son resultado de un paulatino y bien orientado desarrollo social. Para llegar a la noción de lo que es el tiempo o el espacio se requiere cierto grado de madurez mental. Así sucesivamente, los aprendizajes están ligados al desarrollo del individuo. Una buena parte de ese desarrollo no es otra cosa que aprendizaje⁽²⁵⁸⁾.

Una de las facetas en la búsqueda del contenido es advertir la situación educacional existente: en diferentes momentos, dicha situación sugerirá cuestiones pertinentes para la psicología pedagógica y de la educación.

3. DESDE EL ACTO EDUCATIVO.

Una cuestión que sugieren los cursos que relacionan académicamente psicología y pedagogía es precisamente la enseñanza de la disciplina -psicología de la educación, psicopedagogía o como se le denomine-.

Para la conceptualización de la materia valoramos la tesis de Cronbach según la cual, en toda actividad -incluida la didáctica-, la persona bien informada muestra su superioridad por la cantidad de factores que toma en cuenta y la variedad de conceptos que usa para organizar aquello que observa ⁽²⁵⁹⁾.

Trataremos de ilustrar la tesis con dos situaciones referidas por el mismo Cronbach. La primera se sitúa en el ámbito académico. Las preguntas de los educadores se expresan generalmente en una forma concreta que amerita contestación directa. "¿A qué edad deben empezar los niños a estudiar la multiplicación?" "¿Qué programa debe ofrecerse a un niño de inteligencia inferior al término medio?" "¿Cuál es la mejor forma de usar el cinematógrafo en la clase?" Cuando al profesional competente se le hacen estas preguntas, con

(259) CRONBACH. Sicología educativa. p.3.

teste: "Depende...". La justificación para este procedimiento aparentemente evasivo es que en realidad, sí depende. Hay buenos y malos métodos de usar el cinematógrafo, pero un profesor o un alumno al que únicamente se le enseña "el mejor" método, pronto se volverá rutinario empleando el mismo método cuando una modificación sería aconsejable. El propósito del psicopedagogo sería aportar su explicación al proceso educativo y fomentar los usos de la interpretación, no proporcionar una fórmula mágica o "científica" para ser seguida por el consultante⁽²⁶⁰⁾.

El segundo ejemplo corresponde a una situación más propia de la vida cotidiana. Un niño de tres años se niega a comer. La señora N..., considerando la situación como "lo -- que es", un problema de nutrición, está preocupada porque el alimento llegue al sistema digestivo del niño. Con un criterio más amplio, podría pensar en la comida no solamente como una función de abastecimiento de combustible para el organismo, sino también como una situación de aprendizaje. El niño está aprendiendo a gustar de la comida en cuestió n o a odiarla. Algunos adultos juzgan la conducta del niño como una oportunidad de aprender o no aprender a ser "obediente". Considerando que todo el mundo debe aprender a respetar a quien ejerce la autoridad, los adultos pueden sentir que el hecho de que el niño se rehuse a hacer lo --

(260) CRONBACH. Op.cit., pp.6-7.

que se le dice, amerita una disciplina inmediata. Pero hay otras posibilidades, otras interpretaciones. Si los adultos se dan cuenta de que el individuo también tiene que aprender a ser independiente, ya no estarán tan ansiosos de que el niño obedezca las órdenes al pie de la letra (261).

La tesis de Cronbach se presenta como una orientación o característica deseable para la psicología de la educación, particularmente para el acto educativo que le corresponde. Consiste inicialmente de tomar en cuenta la realidad que se experimenta... Por supuesto que no se relega la histori cidad, al contrario, se aborda con un carácter que podríamos denominar crítico hermenéutico, porque hasta algunas de las ideas más firmemente establecidas respecto a la educación fueron introducidas para acomodarse a condiciones que ya no existen. El método de dar instrucción por medio de conferencias, por ejemplo, se introdujo en las universi dades medievales cuando éste era el único medio que había de transmitir a los alumnos los conocimientos contenidos en manuscritos difícilmente obtenibles (262). O la misma denominación de ciertos profesionales y humanistas se debe al clásico paedagogus.

(261) Ibid., p.4.

(262) Ibid., p.14; a tal grado, que los volúmenes llegaron a ser encadenados a muebles para evitar que alguien se los llevara.

Consideremos, con Anthony, el contraste entre dos métodos extremos de enseñanza de la psicología de la educación: primero, el método pragmático, y segundo, el método racional.

En el primer método, el énfasis principal estaría en exponer principios para la acción por parte del estudiante en su práctica pedagógica y en su futuro como profesor. En cierto sentido, el profesor dice al estudiante cómo enseñar; trata de asegurarse de que el estudiante comprende el modo de aplicar los principios; y también puede supervisarlo para controlar que, en efecto, aplica los principios en la práctica -la micro-enseñanza podría ser útil aquí, según Anthony-. Está clara la racionalidad educativa práctico-tecnológica, que tiene como modelo la relación aplicativa.

En el segundo método, el énfasis principal estaría en exponer lo que se conoce, o se cree, o se duda en la psicología de la educación, y como se ha llegado a conocerlo o creerlo o dudar de ello.

En el primer método, el objetivo es presentar un sistema convincente de pensamiento que impulsará al estudiante a la acción y le dará confianza en lo que está haciendo y pensando como profesional. En el segundo método, el objetivo es exponer el contenido y la naturaleza de la psicología

para que el estudiante tenga confianza sólo en la medida en que ésta se justifica a la luz de la experiencia (263).

El método pragmático está implícito en un estudio de E. Stones y D. Anderson sobre objetivos en la enseñanza de la psicología a estudiantes de profesorado. A los tutores, estudiantes y profesores se les pidió que evaluaran 50 objetivos posibles. En el resultado hubo acuerdo entre los tres grupos. El objetivo más altamente valorado fue que el estudiante "esté dispuesto a modificar sus métodos de enseñanza para tomar en consideración las cambiantes necesidades de cada niño"; el objetivo menos valorado fue "ser capaz de exponer las características más importantes de la psicología freudiana y neofreudiana". En general, los objetivos más valorados podrían sintetizarse en las palabras "ser capaz y estar dispuesto a enseñar bien", y los objetivos menos valorados podrían sintetizarse como "conocer lo que piensan y hacen algunos psicólogos y estadísticos". Stones y Anderson concluyen: "Creemos que una formulación de objetivos en un curso de psicología pedagógica para estudiantes de profesorado debe tener como tema central la necesidad que los estudiantes tienen de adquirir una sólida comprensión de los principios psicológicos que se relacionan con el aprendizaje, la enseñanza y la capacidad para aplicar los a situaciones diversas en la clase" (264).

(263) ANTHONY, William. "Psicología de la educación", en WOODS y otros. Op.cit., pp.80-81.

(264) Ibid., pp.81-82.

La intención es, por consiguiente, exigir al estudiante que sea capaz de recordar y de aplicar principios coherentes que se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza. En el sistema de objetivos de los autores citados no existe requerimiento alguno de que el alumno sea capaz de criticar los principios, o sea capaz de aportar evidencias en favor o en contra de ellos. Y ésto se explica porque tendería a reducirse el compromiso del alumno con el sistema, a confundirle y hacer que disminuya su confianza. No tiene por que saber que los principios que se le enseñen son algo distintos de aquellos enseñados previamente a otros, o de aquellos que serán enseñados a sus sucesores. Una consecuencia del sistema Stones/Anderson es que, si advertimos que el estudiante ha desarrollado cierto interés por principios o ideas diferentes de los oficialmente establecidos, debemos persuadirle de que acepte éstos, ya que de lo contrario fracasará en el curso (265).

En contraste, se encuentra el método -de enseñar psicología- llamado racional, cuya importancia está en la apreciación crítica de las ideas, a la luz de la investigación y de otras experiencias. Esta importancia es destacada por R.H.Thouless, Peter Robinson, Peter Renshaw y Eric Robinson (266). Este método, podría pensarse, está orientado por

(265) ANTHONY. Op.cit., pp.81-82.

(266) Ibid., pp.82-83.

la racionalidad crítica, pero nos parece que hay una desviación o detención: al tomar como fundamento a la Psicología y a la investigación y otras experiencias, surge la amenaza del reduccionismo.

Para terminar este trabajo queremos retomar el modelo de acto educativo nombrado por Ferry "de liberación". Este concede la mayor importancia a la relación maestro-alumno. Hay tres corrientes u orientaciones en lo que respecta a la formación de los maestros dentro del modelo de liberación. La primera se inspira en el psicoanálisis, la segunda en la psicología de los grupos, la tercera en las investigaciones institucionales o pedagogía institucional -psicoterapia y autogestión-. A pesar de privilegiar a algún aspecto del proceso relacional -la relación inter-individual, la relación en el grupo y la relación mediada por la institución, respectivamente-, cada corriente intenta captar directamente la dinámica de la situación educativa y hacer depender la eficacia de la capacidad de elucidar y asumir esta situación⁽²⁶⁷⁾.

En este sentido y de acuerdo con Ferry, formar a los psicopedagogos quizá sería precisamente hacerlos aptos para asumir sus incertidumbres.

(267) FERRY. Op.cit., pp.30-43.

PALABRAS FINALES

Confirmamos la significación que tiene la psicología en la educación. Y logramos identificar algunas relaciones entre la Pedagogía y la Psicología.

Encontramos que la expresión psicopedagogía se refiere a una síntesis muy apretada de disciplinas vecinas, cuyo dominio y límites comunes y respectivos deben establecerse con vistas a que tal esclarecimiento sirva para facilitar las relaciones entre los profesionales de cada área.

Respecto a la razón técnica, abundan y seguirán proliferando propuestas que piensen que se trata de "dificultades técnicas" del tipo "cómo hacer". Pero aún reconociendo que en el problema relacional (psicología y pedagogía) hay algo que reconocer, nuevamente es orientado por la razón técnica conjugada con -aliada a- la razón teórica: "Cómo es el adolescente y cómo educarlo", sin racionalidad crítica que rasgue los saber seguros y protectores del "qué" y "cómo".

La mera aplicación convierte a lo pedagógico en laboratorio de experimentación, en un área de prácticas que sirve al crecimiento temático y metodológico de la Psicología. Y la Psicología, dentro del campo de la educación y al perseguir sus propios intereses, ha otorgado beneficios para algunas formas de

pedagogía.

La Pedagogía queda en este problema como la expresara Bern--
feld: instancia tendiente a racionalizar los aspectos psicológ
gicos de la educación.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. 709 pp.
- ALBARRACIN, Omar. Introducción a la psicología pedagógica. Santiago, Chile, Nascimento, 1946. 280 pp.
- ANDERSON, Richard y FAUST, Gerald. Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje. México, Trillas, 1979. 569 pp.
- ARNAZ, José. La planeación curricular. México, Trillas, 1983. 74 pp. (Cursos básicos para formación de profesores).
- AUSUBEL, David. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1982. 769 pp.
- AVANZINI, Guy. La pedagogía en el siglo XX. Madrid, Narcea, 1977. 400 pp.
- BASABE BARCALA, José y otros. Estudios sobre epistemología y pedagogía. Salamanca, Anaya, 1983. 240 pp. (Ciencias de la educación).
- BERNFELD, Siegfried. Sísifo o los límites de la educación. Bs. As., Siglo XXI, 1975. 220 pp. (Educación).
- BETTELHEIM, Bruno. La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento del sí mismo. 3a. ed. Barcelona, Laia, 1981. 585 pp. (Psiquiatría/Papel 451, n. 11).
- BIGGE, Morris. Teorías de aprendizaje para maestros. México, Trillas, 1975. 414 pp.
- BOLLINI, H. M.T. Psicología infantil y pedagógica. Para 5o. año normal. 3a. ed. Bs.As., Talleres Gráficos de la Compañía Impresora Argentina, 1952. 380 pp.
- BRAUNSTEIN, Néstor y otros. Psicología: ideología y ciencia. 7a. ed. México, Siglo XXI, 1981. 419 pp. (Psicología y etología).
- CARPENTER, Finley y HADDAN, Eugene. Cómo aplicar la psicología a la educación. Bs.As., Paidós, 1971. 252 pp.

- CHILD, Dennis. Psicología para los docentes. Bs.As., Kapelusz, 1975. 448 pp. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- COLOM CAÑELLAS, Antoni. Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. México, Trillas, 1986. 229 pp.
- CORRELL, Werner. Introducción a la psicología pedagógica. Barcelona, Herder, 1970. 326 pp.
- CRAIG, Robert y otros. Psicología educativa contemporánea. Conceptos, temática y aplicaciones. México, Limusa, 1979. 593 pp.
- CRONBACH, Lee. Sicología Educativa. 5a. ed. México, Pax, 1975. XXIII pp. + 690 pp. (Ciencias del Hombre).
- CRUCHON, Jorge. Psicología pedagógica del niño y del adolescente. Descriptiva, sistemática y normativa. Madrid, Razon y fe, 1966. 315 pp. (Psicología-Medicina-Pastoral, V.XLV).
- DEBESSE, Maurice y otros. Introducción a la pedagogía. Barcelona, Oikos-tau, 1972. 231 pp. (Tratado de Ciencias Pedagógicas, 1).
- _____. Psicología de la educación. Barcelona, Oikos-tau, 1974. 265 pp. (Tratado de Ciencias Pedagógicas, 6).
- DECROLY, O. Psicología aplicada a la educación. Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, 1934. 278 pp.
- DIAZ BARRIGA, Ángel. Ensayos sobre la problemática curricular. 2a. ed. México, Trillas, 1986. 113 pp. (Cursos básicos para formación de profesores).
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. 2 vols. México, Nuevas Técnicas Educativas, 1985. 1528 pp.
- DORSCH, Friedrich. Diccionario de psicología. Barcelona, Herder, 1976. VIII pp. + 1070 cc. + [LV] pp. + [120] cc. + 143* pp.
- DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Bogotá, Colombia, Linotino, 1979. 192 pp.
- Enciclopedia de la Ciencia y de la Técnica. 2a.ed. 6 Vols. Barcelona, Danae, 1974.

- Enciclopedia de la Psicología. Dir. Denis Huisman. 8 tomos. Barcelona, Plaza y Janés, 1979. Tomo 3: Psicología y Pedagogía.
- ESCOLANO BENITO, Agustín y otros. Epistemología y educación. Salamanca, Sígueme, 1978. 174 pp. (Pedagogía y sociedad, 8).
- ESON, Morris. Bases psicológicas de la educación. México, Nueva Editorial Interamericana, 1978. 403 pp.
- FACULTAD DE PSICOLOGIA. U.N.A.M. Una década de la facultad de psicología. Texto Conmemorativo. México, 1983. 616 pp.
- FERRÁNDEZ, Adalberto y SARRAMONA, Jaime. La educación. Constantes y problemática actual. 10a. ed. Barcelona, CEAC, 1983. 581 pp. (Educación y enseñanza. Serie Universitaria).
- FERRY, Gilles. El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa. 2a. y 3a. eds. Barcelona, Fontanella, 1972 y 1977. 249 pp.
- FULLAT, Octavi. Verdades y Trampas de la Pedagogía. Epistemología de la Educación. Barcelona, CEAC, 1984. 128 pp. (Educación y Enseñanza).
- GARCIA HERRERA, Aurora. Psicología pedagógica. 5a.ed. La Habana, Publicaciones Cultural, s.f. 519 pp.
- GARCIA HOZ, Víctor. Principios de pedagogía sistemática. 7a. ed. Madrid, Rialp, 1974. 558 pp. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales. Serie sistemática, 1).
- GARCIA MORENTE, Manuel. Lecciones preliminares de filosofía. 2a.ed. México, Editores Mexicanos Unidos, 1978. 455 pp. (Filosofía).
- GENOVARD ROSELLO, C. Diccionario de psicología. Barcelona, Elí cien, 1980. 284 pp.
- GENOVARD ROSELLO, C. Psicología de la educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria. Barcelona, CEAC, 1981. 218 pp. (Educación y enseñanza).
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. 2a. ed. México, Grijalbo, 1983. 248 pp. (Colección Pedagógica).

- GOOD, Carter (Ed.) Dictionary of Education. 2th. ed. New York, McGraw-Hill, 1959. XXVII pp. + 676 pp.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto y LEONARDO RAHIREZ, Patricia de. Introducción a la teoría de la educación. México, Terra Nova-Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 1984. 95 pp. (Biblioteca Universitaria Básica).
- HENNINGSEN, Jürgen. Teorías y métodos en la ciencia de la educación. Barcelona, Herder, 1984. 145 pp.
- HILGARD, Ernest y BOWER, Gordon. Teorías del aprendizaje. México, Trillas, 1976. 718 pp. (Biblioteca Técnica de Psicología).
- HOGER, Diether. Introducción a la psicología pedagógica. México, Roca, 1978. 164 pp. (Roca Pedagogía, 5).
- HORAS, Elena y Plácido Alberto. Tareas y organización del gabinete psicopedagógico. Bs.As., Librería del Colegio, c. 1973. 439 pp. (Biblioteca Nueva Pedagogía).
- KELLY, William Anthony. Psicología de la educación. 7a. ed. Madrid, Morata, 1982. 683 pp. (Pedagogía).
- KLEMM, Otto. Psicología Pedagógica. Barcelona, Labor, 1935. 131 pp. + XII Láminas (Colección Labor. Sección II: Educación, n.366).
- LANE, Harlan. El niño salvaje de Aveyron. Madrid, Alianza Editorial, 1984. 320 pp. (Alianza Universidad, 389).
- LARROYO, Francisco. Historia general de la pedagogía. 17a. ed. México, Porrúa, 1981. 300 pp.
- LÉON, Antoine. Psicopedagogía de los adultos. 5a. ed. México, Siglo XXI, 1982. 199 pp. (Colección mínima, 59).
- LIPMANN, Otto. Psicología para maestros. 3a. ed. Bs.As., Losada, 1943. 253 pp. (Biblioteca Pedagógica, 7).
- LOZANO, Claudio. La escolarización. Historia de la enseñanza. 2a. ed. Barcelona, Montesinos, 1982 (Biblioteca de Divulgación Temática, 2).
- MALSON, Lucien + ITARD, Jean + SANCHEZ FERLOSIO, Rafael. Los niños selváticos. Madrid, Alianza Editorial, 1973. 405 pp. (El libro de bolsillo, 483).
- MANDOLINI GUARDO, Ricardo. Psicología pedagógica. 9a. ed. Bs. As., Ciordia, 1966. 165 pp.

- MARDONES, José María y URSUA, Nicolás. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. 2a. ed. Barcelona, Fontamara, 1983. 260 pp. (Logos, 1).
- MAYER, Frederick. Historia del pensamiento pedagógico. Bs.As. Kapelusz, 1967. 383 pp.
- MC DONALD, Frederick. Psicología de la educación. Alcoy, España, Marfil, 1968. 816 pp.
- MENIN, Ovido. La psicología de la educación en cuanto disciplina de confluencia. Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1964. 20 pp.
- MERANI, Alberto. Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon. México, Grijalbo, 1969. 287 pp. (Colección pedagógica).
- MERANI, Alberto. Naturaleza humana y educación. México, Grijalbo, 1977. 186 pp. (Colección pedagógica).
- MERANI, Alberto. Diccionario de Pedagogía. Barcelona, Grijalbo, 1982. 222 pp. (Grijalbo/referencia).
- MERCADO, Serafín y otros. Psicología e historia. 2a.ed. México, U.N.A.M., 1984. 112 pp.
- MIALARET, Gastón. Ciencias de la educación. 2a.ed. Barcelona, Oikos,tau, 1981. 119 pp.
- MIETZEL, Gerd. Psicología pedagógica. Introducción para educadores y psicólogos. Barcelona, Herder, 1976. 511 pp.
- MILLOT, Catherine. Freud Anti-Pedagogo. Barcelona, Paidós, 1982, 213 pp. (Biblioteca Freudiana, 2).
- MONTANARI, Augusto + PINEL, Philippe + ANONIMO + ITARD, Jean. El salvaje del Aveyron: Psiquiatría y pedagogía en el Iluminismo tardío. Bs.As., Centro Editor de América Latina, 1978. 95 pp.
- MOORE, T.W. Introducción a la teoría de la educación. Madrid, Alianza Editorial, 1980. 130 pp. (Alianza Universidad, 282).
- MORA LEDESMA, José Guadalupe de la. Psicología educativa. 2a. ed. México, Progreso, 1984. 159 pp. (Serie actualización didáctica).

- MORSE, William y WINGO, Glenn Max. Psicología aplicada a la enseñanza. México, Pax, 1965. 820 pp. (Ciencias del hombre, 6).
- MOULY, Georges. Psicología para la enseñanza. México, Nueva Editorial Interamericana, 1978. XIII pp. + 486 pp.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Bs.As., Kapelusz, 1981. 305 pp.
- La pedagogía. Dir. Henri Cormary. Bilbao, Mensajero, 1975. 579 pp.
- PEEL, Edwin Arthur. Fundamentos psicológicos de la educación. Madrid, Aguilar, 1970. 305 pp.
- PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. 8a. ed. Barcelona, Ariel, 1981, 209 pp. (Ariel Quincenal, 26).
- PIÉRON, Henri. Psicología. Bs.As., Kapelusz, 1964. XVII pp. + 603 pp. (Colección Universitaria. Serie: Diccionarios).
- PLEBE, Armando. Qué es verdaderamente la ilustración. Madrid, Doncel, 1971. 165 pp.
- La psicología moderna de la A a la Z. 2a.ed. Bilbao, Mensajero, c. 1972. 534 pp. (Comprender, saber, actuar).
- RAVAGLIOLI, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación. México, Grijalbo, 1984. 192 pp. (Colección pedagógica).
- SÁNCHEZ HIDALGO, Efraín. Psicología educativa. 9a. ed. Barcelona, Editorial Universitaria. Universidad de Puerto Rico, 1976. 586 pp.
- SANCHEZ SARTO, Luis. (Dir.). Diccionario de Pedagogía. 2 vols. Barcelona, Labor, s.f. 3252 cc.
- SERRANO, Jorge. El pensamiento de Albert Einstein. 2a. ed. México, Edicol, 1980. 277 pp.
- SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio. "Pedagogía-Ciencia (s) de la educación". Mecanograma. Coordinación de Pedagogía. E.N.E.P. Aragón, 1986. 22 pp.

- SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio. Proyecto de formación profesional del pedagogo. Apuntes para tesis de Maestría.
- SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio. Psicoanálisis y educación. Tesis de Licenciatura. Colegio de Pedagogía, U.N.A.M., 1981.
- SORENSEN, Herbert. La psicología en la educación. Bs.As., El Ateneo, 1971. 576 pp. (Biblioteca "Nuevas Orientaciones de la Educación").
- SOUSA FERRAZ, Joao de. Nociones de psicología educacional. Bs. As., América Lee, 1958. 267 pp.
- STÖSSNER, Arturo. Psicología pedagógica. Bs. As., Losada, 1944. 325 pp. (Biblioteca pedagógica, 12).
- SYMONDS, Percival. Qué enseña la psicología a la educación. Bs. As., Paidós, 1964. 181 pp.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículo. Teoría y práctica. 4a. ed. Bs.As., Troquel, 1974.
- TIBBLE, J. W. y otros. Introducción a la ciencia de la educación. Bs. As., Paidós, 1976. 155 pp. (Biblioteca del educador contemporáneo. Serie menor, 211).
- TOLOSA, Nelly y TULA, Ma. Arsenia. Psicología pedagógica. 3a. ed. Bs.As., edición de las autoras, 1952. 347 pp.
- TYLER, Ralph. Principios básicos del currículo. 3a. ed. Bs. As., Troquel, 1979. 136 pp.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. S.E.D. Paquete del autor Jean Piaget. Elaborado por Eliseo Guajardo Ramos. 479. pp. México, 1985.
- WARREN, Howard (Ed.). Diccionario de psicología. México, Fondo de Cultura Económica, 1984. 383 pp.
- WILSON, John Rowan y otros. La mente. México, Time-Life, 1979. 200 pp. (Colección científica).
- WOLFFHEIM, Nelly. Psicoanálisis y pedagogía infantil. 2a. ed. Barcelona, Icaria, 1980. 143 pp.
- WOODS, Ronald y otros. Introducción a las ciencias de la educación. Madrid, Anaya, 1976. 111 pp. (Ciencias de la Educación).

XIRAU, Ramón. Introducción a la historia de la filosofía.
9a. ed. México, U.N.A.M., 1983. 501 pp.

ZANOTTI, Luis Jorge. Precisiones pedagógicas. Bs. As., Guadalupe, 1967. 78 pp. (Biblioteca Pedagógica. Sección I. Tomo 5).