



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Rueda Beltrán, Mario (1986)
**“CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN:
EL CASO DE LOS PSICÓLOGOS EDUCATIVOS”**
en Perfiles Educativos, No. 33 pp. 19-30.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LOS PSICÓLOGOS EDUCATIVOS

Mario RUEDA BELTRAN*

Pensamos que la educación el trabajo de los psicólogos deberá tomar en cuenta las características del objeto que trata de estudiar, en lugar de seguir los límites impuestos por su propia disciplina.

En el presente trabajo hacemos una descripción somera del surgimiento de la psicología educativa, de su desarrollo y de sus principales tendencias. Los primeros tres incisos se desarrollaron tratando de integrar la información proporcionada por los textos analizados. En la característica del discurso de los psicólogos sobre la educación y en las consideraciones finales expresamos algunas ideas que esperamos contribuyan al debate sobre la relación entre la psicología y la educación. Nos interesa destacar particularmente las características más sobresalientes de la concepción que sobre la educación subyace en los trabajos de los psicólogos.

Cuando uno se propone abordar una temática particular, siente la necesidad de hacer un rápido balance de los diferentes modos en que ésta se ha desarrollado. Aunque sabemos que cada discurso tiene sus determinaciones sociales específicas, en cuanto a su forma y contenido, no nos será posible hacer un análisis de las condiciones sociales que precedieron a la escritura de los trabajos que aquí analizamos. También hay que mencionar que cada autor ha desarrollado ideas que constituyen un conjunto articulado, y que si tomáramos una parte de éstas para colocarlas en otro contexto, ello significaría ejercer necesariamente un acto de violencia en el discurso del otro. Al mismo tiempo, no vemos otra posibilidad en tanto que queramos construir nuestro propio discurso considerando la palabra de los demás. De este modo, cada vez que un autor en particular sea mencionado, se precisará la referencia para invitar al lector a que evalúe la pertinencia de la interpretación del texto o de su uso en el nuevo contexto.

Consideramos que para la comprensión, del texto no es necesario remitirse constantemente a las citas bibliográficas, por lo cual sugerimos al lector sólo hacerlo en caso de que se desee profundizar en algunos de los aspectos señalados.

Hemos comenzado por buscar en el **Psychological Abstracts**¹ los trabajos y las publicaciones periódicas más recientes. Nos ha interesado particularmente tratar de develar el modo como los psicólogos se definen en relación a la problemática educativa y de ahí que analicemos la parte de la psicología que se ocupa más directamente de la educación, es decir la psicología educativa.

Elegimos, en primer lugar, los trabajos cuyos títulos señalaban su carácter general como “psicología y educación” o “psicología de la instrucción”.

* Investigador del CISE.

También hemos decidido referirnos sobre todo a la psicología de Norteamérica, donde la psicología educativa ha recibido un fuerte impulso. Este análisis será más importante si consideramos que es de allí donde provienen algunas de las influencias más determinantes de la psicología que se practica en México.

1. SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Parece que el término “psicología educativa”, título que lleva un libro de E.L. Thorndike (1913-1914), se convirtió en la denominación de una disciplina que quería construirse principalmente como un producto de la relación entre dos campos del saber: la psicología y la educación. “El libro mismo puede ser considerado como una definición operacional de la psicología educativa, campo que se define como el conjunto de los aspectos de la psicología que comprenden una aplicación a los problemas de la educación.”²

En 1915, May-Quest reivindicaba el estatuto de ciencia para la psicología educativa, insistiendo en su carácter de verdad resultante de la investigación inductiva y cuidadosamente organizada, con el objeto de descubrir y establecer sus leyes fundamentales. Los argumentos que se habían desarrollado entonces para obtener semejante reconocimiento estaban fundados en:

- a) la importancia de la educación, tanto para los individuos como para las naciones;
- b) el carácter distintivo de la psicología educativa en relación a las disciplinas de las cuales se nutre: psicología general, biología, historia y filosofía;
- c) la utilización de términos matemáticos y gráficos para demostrar los resultados de las investigaciones realizadas en la escuela o en condiciones similares;
- d) el establecimiento de cursos de ciencias y de cursos en investigaciones experimentales dentro de los programas de formación de los psicólogos educativos.³

2. DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Un factor preponderante en el desarrollo de la relación entre la psicología y la educación residió en las gestiones de los militares, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se intentaba resolver los problemas de instrucción de los soldados a través de programas de investigación.⁴ Durante la década 1950-1960, el interés por la relación psicología-educación se acrecentó a partir de los trabajos de B.F. Skinner. En el curso de los años 60 apareció una nueva tentativa de renovación de esta relación a través de las teorías del aprendizaje, fruto de la combinación de los análisis teóricos experimentales y de los problemas aplicados.⁵ Greeno señala una fuerte conexión entre la psicología del aprendizaje y la práctica de la instrucción en las escuelas.⁶

El desarrollo de la psicología educativa, como disciplina, conoció múltiples dificultades: primero, para justificar su independencia en relación a la psicología general de la cual proviene; después, para diferenciarse de la educación: Este último punto se hace más complejo en la medida que se habla de una manera general (tomando también en cuenta lo que sucede fuera de la escuela) y en que, por otra parte, en tanto que disciplina, se nutre de informaciones provenientes de otras fuentes: la antropología, la sociología, la biología, etcétera.⁷

Puede decirse que no existe consenso entre los psicólogos en cuanto a los límites que alcanza la psicología educativa,⁸ ni en lo que respecta al conjunto de los conocimientos y a la terminología empleada en ella.⁹ Esta situación está probablemente determinada por el hecho de que la psicología educativo se ha nutrido de los trabajos de investigación que provienen de otras disciplinas, tanto como de los trabajos de los propios psicólogos educativos. Mathis, Menges y McMillan afirmaban, en

1977, que la psicología educativa era considerada como una ciencia de ingeniería, carente de concordancia entre sus métodos y contenido.¹⁰ Hall-Quest,¹¹ a partir del análisis de los textos más recurrentes de psicología educativa, llegaba a la conclusión de que no existía un acuerdo general entre los psicólogos, ni en lo que concierne a la terminología, ni en lo que respecta a la estructura de su enseñanza.

La orientación de la investigación en el campo de la psicología educativa también ha sido motivo de discusiones, ya que no existe ningún consenso en cuanto a la aplicación, en el campo de la educación, de los temas que tienen un alcance importante.¹² Se han tomado varias direcciones en esta discusión. Algunos autores insisten, por ejemplo, en el carácter de ingeniería de la psicología educativa, cuya función es aplicar los conocimientos que se han señalado como los más importantes a la problemática educativa; sin embargo, otros autores la consideran como la ciencia aplicada que debe desarrollar su propia investigación básica.¹³ Para algunos investigadores la discusión se centra, sobre todo, en la pertinencia de una investigación que se efectúa, ya sea en el laboratorio, o en el salón de clases.¹⁴

Entre las definiciones de la psicología educativa hemos elegido tres que expresan las diferentes tendencias que hemos observado.

“La psicología educativa es una rama particular de la psicología que se interesa en la naturaleza, en las condiciones, en los resultados y en la evaluación del aprendizaje y en la retención en la escuela.”¹⁵

“La psicología educativa es la aplicación del método científico al estudio del comportamiento de la gente en el medio de la instrucción.”¹⁶

“La psicología de la instrucción ya no es la psicología básica aplicada a la educación. Es la investigación fundamental acerca de los procesos de la instrucción y el aprendizaje.”¹⁷

En la primera definición observamos la especificación de su origen, la psicología y la delimitación de su campo de acción: la escuela. En la segunda, este contorno parece ampliarse, en la medida que se habla del “medio de la instrucción”, es decir, que la acción de la psicología educativa no se limite a lo que sucede tan solo en la escuela, sino que se aplica, de un modo más general, al medio en que se efectúa la instrucción. La tercera definición nos muestra la problemática de la función o del papel que la psicología educativa debe desempeñar; rechaza el papel de aplicación de los conocimientos de la psicología básica para transformarse en la “investigación fundamental” de los procesos de aprendizaje y de la instrucción, sin estar limitada al ámbito escolar. La dificultad de encontrar una definición que reflejara todo lo que se hace en nombre de la psicología educativa, centró los esfuerzos de los estudiosos en el análisis de las actividades de aquellos que se llaman psicólogos educativos, tratando de obtener una definición de mayor actualidad para la psicología educativa.¹⁸ Esta misma, en tanto campo de investigación, trató de constituirse en una **linking science** (Grinder, 1980): enlace entre la teoría y la investigación básica y su aplicación al mundo de la educación. Asimismo, en tanto ciencia, le atañe la utilización del conocimiento científico, su traducción y su transformación para resolver, de forma particular, los problemas educativos.¹⁹

Glaser expresa la idea de que la construcción de semejante ciencia ya había sido considerada por Dewey en 1900, para quien el principal objetivo era el proponer un marco conceptual en el interior del cual el conocimiento, como producto del trabajo científico, y el conocimiento derivado de la práctica, podrían interactuar y aumentarse recíprocamente.²⁰ Parece que la dirección predominante de la investigación, en el campo de la psicología educativa, consiste en tratar de encontrar soluciones a los problemas prácticos y determinar enfoques metodológicos que se adaptarían mejor a los problemas de la investigación educativa.²¹

Una tendencia de la psicología contemporánea se expresa en el reconocimiento de metodologías que ponen de relieve la obtención de datos cualitativos y en el uso de muestras pequeñas. La metodología incluye: los métodos descriptivos de campo, tales como los métodos etnográficos de la antropología, los estudios descriptivos de casos, como el de los etnólogos, y los diseños de investigación que dan lugar al estudio cuidadoso de un solo sujeto.²²

3. LAS TENDENCIAS EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Al efectuar el estudio de los trabajos sobre psicología educativa se ha podido observar el cambio que han sufrido las posiciones teóricas ante la problemática educativa. En un principio la investigación se orientaba hacia la construcción de una teoría general del aprendizaje. Más tarde, el interés se centró en el desarrollo de teorías específicas para todo campo importante, tales como el aprendizaje, la motivación, el desarrollo, la enseñanza y la instrucción.²³ Otra tendencia que se destaca consiste en darle más importancia a los enfoques que adoptan un punto de vista predominantemente educativo, en oposición al antiguo enfoque de **mental health**, mucho más cercano al trabajo clínico. Sin lugar a dudas, este cambio de perspectiva permitió a los psicólogos educativos estudiar problemas y situaciones que no se presentan tan solo en la escuela, tales como el estudio del aprendizaje, de la solución de problemas, la destreza y la inteligencia, la enseñanza y el comportamiento del maestro, etcétera.²⁴

La psicología educativa ha sido afectada por un doble movimiento; el uno, dirigido hacia la investigación hecha en el laboratorio, con el fin de construir una psicología concebida principalmente como ciencia de la naturaleza, que intenta tener un sitio entre las “ciencias duras”; y el otro, guiado hacia la investigación emanada de una acción directa en las escuelas mismas. Los psicólogos que han emprendido el primer camino han estudiado fenómenos y procesos humanos a través de actividades arbitrarias, concebidas más por interés teórico que por la importancia que podrían tener en las tareas educativas cotidianas.²⁵ De este modo se han alejado de las actividades normales del salón de clases. Es por ello también que los resultados de este tipo de investigación no permiten llegar a conclusiones precisas que orienten la práctica educativa. Por el contrario, los psicólogos que siguieron desarrollando un trabajo profesional en el campo educativo, y que se interesaron más por los problemas surgidos de la situación escolar misma, se hallaban, no obstante, en el brete de aceptar los descubrimientos de la investigación básica y consideraron que, finalmente, había que hacer más investigación aplicada para dar sentido a los productos derivados de la investigación fundamental. Esta situación es, por lo demás, manifiesta en la relación entre la psicología cognitiva y la psicología de la instrucción, que constituye, a nuestro parecer, un buen ejemplo del intento por resolver el problema de la investigación y de su aplicación en el campo de la psicología.

Parece ser que la psicología de la instrucción surgió de la interacción entre la psicología cognitiva y su práctica en la educación,²⁶ que propicio una fuerte unión entre la psicología experimental y la psicología diferencial, con el objeto de orientar los intereses teóricos hacia los problemas de la práctica, sin olvidar su papel cuestionador.²⁷ Otro elemento que insiste sobre dicha orientación es la elección de criterios que hacen posible tener una idea de conjunto sobre la investigación en psicología de la instrucción que se muestra cada vez más interesada por los temas y las condiciones de la escuela.²⁸ Glaser propone, en el campo mismo de la investigación, cinco principios para guiar los trabajos indagatorios (de la investigación), de tal suerte que puedan contribuir al conocimiento de las teorías de la cognición y del aprendizaje y al desarrollo de la práctica de la instrucción.²⁹ Consideró a la interacción de la investigación y su aplicación como el mejor medio para orientar los esfuerzos educativos.³⁰

Otra faceta del desarrollo de la psicología educativa, en tanto que ciencia aplicada, es la del tránsito de una psicología descriptiva del aprendizaje humano a la formación de una psicología de la instrucción.³¹ Resnik señalaba, en 1981, que la psicología de la instrucción era, en gran parte, una

ciencia descriptiva que se encargaba del análisis del cumplimiento, pero no sugería nada importante en cuanto a los modos de mejorar este cumplimiento.³²

La psicología educativa afirmó su carácter de ciencia aplicada a través de los siguientes aspectos:

- a) sus diferencias con la psicología general o básica;³³
- b) la especificidad de la problemática educativa;³⁴
- c) lo arbitrario de la investigación básica;³⁵
- d) los límites de los descubrimientos que provienen del laboratorio;³⁶
- e) y, en fin, de la necesidad de investigaciones adicionales.³⁷

La problemática de la relación entre la teoría y la práctica indujo a los psicólogos a sugerir diferentes recomendaciones tales como:

- a) el uso de un modelo interactivo entre la aplicación, la tecnología y la ciencia básica;³⁸
- b) la construcción de un cuerpo de conocimientos empíricos que permitiera a los maestros y planificadores de la educación tomar las decisiones apropiadas;³⁹
- c) el análisis de las tareas de la instrucción en el salón de clases como un medio para ayudar al desarrollo de los conceptos teóricos generales y a la formulación de preguntas teóricas importantes;⁴⁰
- d) la especificación del papel del psicólogo escolar que se dirige hacia el modelo del profesional que ayuda a la comunidad escolar a definir sus metas, que señala las funciones de cada uno, que facilita las interacciones y que evalúa la eficacia del trabajo en relación a las metas previamente fijadas.⁴¹

4. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL CASO DE LOS PSICÓLOGOS EDUCATIVOS

Como dijimos antes, en los Estados Unidos la psicología educativa se ha desarrollado considerablemente. Una evidencia de este crecimiento es la existencia de alrededor de 15 000 psicólogos educativos afiliados, en su mayoría, a dos de las más importantes asociaciones: División for School Psychologists in the American Psychological Association (División 16), y National Association of School Psychologists (N.A.S.P.); la primera, creada en 1940, y la segunda en 1969. Estas dos asociaciones tienen como función tradicional organizar debates y cursos de capacitación, así como divulgar las publicaciones que se conocen acerca de la investigación educativa. Otra asociación que cuenta con alrededor de 5 500 psicólogos educativos es la American Research Association que publica, en sus revistas **American Educational Research Journal y Review of Educational Research**, un gran número de investigaciones psicológicas.⁴² Además, una gran variedad de textos de psicología educativa se publican periódicamente, y las revistas consagradas al tema son cada vez más numerosas.

Uno de los aspectos positivos que resaltan en los trabajos que analizamos consiste en los intentos por resumir y sistematizar los descubrimientos de la investigación en cada campo específico (lectura, relación maestro-alumno, etcétera), y el **statu quo** general de la psicología educativa. Por las características del presente trabajo, no nos dedicaremos a desarrollar este importante aspecto, ya que merece un tratamiento especial.

Podemos advertir actualmente que la relación psicología-educación ha sido el tema de numerosos debates, y que el tema dista mucho de haber sido agotado a pesar de que la discusión se inició hace setenta años.

Los comentarios que haremos a continuación tendrán ciertas restricciones provenientes, por un lado, de nuestra propia parcialidad y, por otro, de la reducida extensión de la bibliografía utilizada.

Debemos tomar en cuenta que los trabajos de los que sacamos nuestras conclusiones no han sido elaborados con la misma finalidad; sin embargo, hemos considerado que los trabajos elegidos eran los que estaban más cerca del problema que nos interesa. Pensamos que podemos mantenernos al menos en la posición de decir: “algunos psicólogos sostienen que...”, y, a partir de esto, hacer algunas reflexiones.

Primeramente queremos hacer notar que desde su inicio la psicología educativa se ha considerado como el medio más apropiado para otorgar el carácter “científico” a la educación. El artículo de Skinner que se titula “La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza”,⁴³ puede ser considerado un buen ejemplo de esta posición.

Hemos observado una preocupación muy importante en los psicólogos educativos por tratar de mantener la discusión con la finalidad de señalar las diferencias existentes entre la psicología general y las demás disciplinas.

Tenemos pocas referencias en lo relativo a la polémica acerca de las diferentes corrientes de opinión, o escuelas, en psicología. En el mejor de los casos, cierto autor desarrolla su perspectiva teórica, o bien hace referencia a las deficiencias de un marco teórico para mostrar las bondades del que a su vez propone.⁴⁴ Consideramos que es importante destacar este aspecto, dado que se trata de trabajos generales sobre la psicología educativa, los cuales, no obstante, deberían reflejar el estado actual de la psicología, marcado por la coexistencia de diversos puntos de vista. Esta posición es relevante en la medida que se puede justificar o cuestionar la práctica educativa según sea el enfoque psicológico que se adopte para hacer su análisis, si pensamos, particularmente, en los puntos de vista conductista y psicoanalítico.

Sabemos que el debate está dirigido a la justificación de la cientificidad de la psicología educativa, y que el problema de la cientificidad de la psicología, como disciplina, se da por resuelto. ¿No se está así la importancia de la discusión acerca de los criterios que definen lo que es una ciencia? Según sabemos, la problemática de la cientificidad de la psicología, así como la de las demás ciencias humanas, dista mucho de estar definitivamente resuelta.

Hemos observado una tendencia de los psicólogos a presentar los aspectos psicológicos como los únicos o los más importantes en la problemática educativa. Algunos hasta justifican esta reducción diciendo que es el mejor medio para conseguir un mejoramiento en la enseñanza.⁴⁵ Kallos y Lundgren, en su estudio, mencionan que “la asunción principal que guía a los psicólogos educativos parece ser el hecho de que los problemas educativos pueden reducirse a los psicológicos”.⁴⁶ Esto significa negar implícitamente que la pedagogía tiene un espacio propio que le permite convertirse, ella misma, en una ciencia. Esta situación es grave en la medida que se desvaloriza el trabajo realizado por los educadores.⁴⁷ Dichos autores señalan que ha sido objeto de fuertes discusiones la concepción de la enseñanza y su relación con el aprendizaje que los psicólogos educativos utilizan para orientar sus trabajos.

En lo referente al problema de la relación sujeto-objeto en psicología educativa, compartimos la opinión de Kallos y Lundgren:

“La producción del conocimiento en psicología educativa no está gobernada por las características de la enseñanza, sino por la posibilidad presente de poder deducir hipótesis factibles y sugerencias de los procesos externos a la enseñanza a partir de una recopilación de conocimientos en el campo de la psicología y de un conjunto de reglas sobre el modo de conducir investigaciones científicas aceptables.”⁴⁸

Encontramos otra expresión del mismo problema cuando se dice que una parte de los experimentos psicológicos se conciben para apoyar una teoría más bien que para explotar las consecuencias de la teoría y permitir el desarrollo de nuevas bases teóricas.⁴⁹

A nuestro parecer, la educación es uno de los temas del que no se puede hablar sin referirse a lo social. Dicha referencia se halla en casi todas las definiciones de la educación;⁵⁰ sin embargo, en el caso de los psicólogos educativos esta inclusión es casi nula. Las consecuencias de esto pueden ser graves en la medida que, aunque esto quede implícito, el vitae transmite una concepción del hombre y de su función social, y que si ignoramos este estado de cosas renunciamos automáticamente a nuestro derecho de participar, según nuestras posibilidades, en la construcción de la vida social. Se podría decir también que esta laguna se debe a los límites impuestos por la psicología educativa; pero el argumento sería débil dado que, como veíamos arriba, estos límites aún no están claramente definidos. Podría decirse igualmente que existen otras disciplinas que se ocupan de los aspectos sociales, tales como la psicología social o la sociología de la educación, pero ¿hasta dónde nos va a llevar la especialización?, ¿cómo se determina este recorte del conocimiento? Shuell,⁵¹ al hablar del problema básico de la instrucción nos dice: “el diseño de los procesos eficaces de la instrucción da lugar a tres tipos de decisiones: a) qué enseñar, b) cómo enseñar y c) cuándo enseñar. Por lo que respecta al contenido (al menos en el sentido general de los temas a admitir y de los temas a omitir) se trata de un asunto filosófico y no psicológico. Sin embargo, una serie de preguntas psicológicas importantes están implicadas en la elección de lo que hay que enseñar. El análisis de las tareas, los objetivos de la instrucción, y las jerarquías del aprendizaje son las más recientemente mencionadas por los psicólogos educativos”. Dicho lo anterior, uno se pregunta cuáles son los criterios que se encuentran en el origen de semejante decisión, ¿por qué no le concierne al psicólogo la cuestión del contenido de la enseñanza?, ¿por qué su participación debe reducirse a los aspectos técnicos de la puesta en práctica de lo que se ha decidido de antemano?.

En todo caso parece que los psicólogos que han dirigido sus esfuerzos hacia una nueva orientación de la práctica educativa tienen que conformarse con haber obtenido modestos resultados, sobre todo si se toman en cuenta los resultados de la investigación de Hoetker y Ahlbrand,⁵² en la que se demuestra la notoria estabilidad del modo de enseñar durante los últimos cincuenta años en los Estados Unidos. Este estudio pone en cuestión la eficacia de los programas de formación de los maestros, así como la actividad de los psicólogos educativos que han dejado intacta la práctica pedagógica.⁵³

5. CONSIDERACIONES FINALES

No podremos concluir nuestro estudio si no hacemos algunos comentarios acerca de dos temas que nos parecen particularmente importantes para todos aquellos que trabajan en el mundo de la educación.

5.1 Lo social

Innumerables son los autores que han tratado el tema de la importancia social de las instituciones educativas: sus trabajos han adoptado posiciones teóricas diversas, considerando el sistema educativo como el mecanismo a través del cual las relaciones de fuerza entre las clases sociales se transmiten y se reproducen,⁵⁴ o bien, por un lado, considerándolo como uno de los aparatos ideológicos de Estado,⁵⁵ que contribuye a mantener el **statu quo** de la sociedad, y, por otro, como uno de los sitios privilegiados en los que se puede desarrollar una lucha para crear las condiciones en las que cultura popular y cultura erudita se unirían y se fecundarían mutuamente.⁵⁶ A pesar de que se haya hecho hincapié en las posibilidades que tiene la escuela para cambiar la fatalidad de su papel reproductor, los autores están de acuerdo en señalar las relaciones de la

escuela con la sociedad en su conjunto. Esto nos induce a observar, por una parte, el papel social asignado a la escuela y, por otra, su adhesión a un proyecto social más amplio que supone una concepción del hombre y de la sociedad. ¿Se trata acaso de formar a las nuevas generaciones en las condiciones de la vida actual? ¿Se trata acaso de construir una nueva sociedad? ¿Cuál? ¿Hacia qué dirección debe orientarse la enseñanza? Las respuestas a estas preguntas no se pueden encontrar fácilmente; pero la búsqueda misma de una respuesta podría ayudar a esclarecer el sentido de la intervención, a nivel profesional, en la educación. En efecto, ¿acaso se trata de engrasar la máquina para que pueda funcionar más eficazmente?, ¿se trata de cambiar de dirección, de buscar medios para que sea menos nociva? Pensamos que en la medida que el psicólogo tenga una visión clara de la función social de la escuela podrá adoptar una posición política que se manifestará en sus acciones cotidianas. No es lo mismo orientar su trabajo hacia el perfeccionamiento de las pruebas, con el fin de obtener una selección más eficaz de los alumnos, que buscar modelos de enseñanza en los que se reconozcan las características de los niños. En todo caso, nos parece que la omisión de la reflexión sobre los aspectos sociales de la actividad profesional puede llevarnos a adoptar la posición de la “neutralidad” de la tecnología, punto de vista muy difícil de sostener si se toman en cuenta los análisis realizados sobre la sociedad actual.⁵⁷ A nuestro parecer, la mejor postura sería aquella que reconoce las necesidades sociales, pero cuya búsqueda se orienta, al mismo tiempo, hacia la creación de espacios en los que las necesidades individuales podrían expresarse y en donde las diferencias pudieran ser aceptadas.

5.2 Lo científico

Una característica del discurso de los psicólogos educativos que hemos examinado es la constante “cientificidad” como criterio de justificación para abordar el mundo de la educación. El esquema que más frecuentemente se utiliza es el siguiente: a) señalamiento de los problemas de la educación, b) proposición de soluciones “científicas” a partir de los conocimientos psicológicos.

Pero, ¿cuáles son los criterios implícitos en el modelo de científicidad de los psicólogos educativos? Parece ser que en algunos casos la “cientificidad” se adquiere por la utilización de los contenidos surgidos de las disciplinas que, se supone, ya tienen un estatuto de ciencia como la psicología general o la biología. En otros casos, el estatuto de “cientificidad” se logra mediante la utilización de términos matemáticos o gráficos para presentar los resultados de las investigaciones educativas.⁵⁸ Un tercer camino es el que recurre a la experimentación en el laboratorio o en el terreno mismo, para considerar que los resultados obtenidos tienen una “cientificidad” de alto nivel. Ahora bien, según nuestro punto de vista, esto no es más que la manifestación de las teorías psicológicas dominantes, derivadas de un enfoque positivista en el que el criterio esencial es el de la aplicación de las reglas del método. Estas condiciones no pueden permitir un real conocimiento del fenómeno que se estudia, en la medida en que se le está determinando desde el principio esta metodología. “En la observación controlada, que a menudo adquiere la forma de experimentación, producimos condiciones de partida y medimos el éxito de las observaciones formuladas en los enunciados básicos objetivista: si esto se cree, nos aseguran en efecto un dato inmediato en la evidencia y sin que intervenga la subjetividad. Pero, a decir verdad, los enunciados básicos no son las copias de hechos en sí, expresan en cambio, los éxitos o los reveses de las operaciones que hemos emprendido.”⁵⁹

Otra característica de este tipo de investigación es su insistencia en utilizar conceptos operacionales que pretenden identificar “la cosa con su función, acarreado con ello graves consecuencias. “Cuando estos conceptos reducidos guían el análisis de la realidad humana, individual o social, mental o material, no llegan más que a un falso concepto, aislado de las condiciones que constituyen su realidad. En este contexto, utilizar un concepto operacional es asumir una función política; el individuo y su comportamiento son analizados en un sentido terapéutico en tanto que son susceptibles de adaptarse a la sociedad. En este contexto, el pensamiento y la

expresión, la teoría y la práctica, están forzados a alinearse sobre los hechos de la existencia, y estos hechos no están expuestos a la crítica conceptual.⁶⁰ Otra consecuencia más grave la expresa Bridgman cuando considera el concepto como un sinónimo del conjunto de sus operaciones correspondientes: “Adoptar un punto de vista operacional va mucho más lejos que una simple restricción del sentido de la palabra ‘concepto’, esto significa una transformación radical de todos nuestros hábitos de pensamiento: ya no podremos utilizar de aquí en adelante como instrumentos de pensamiento conceptos de los cuales no podemos dar cuenta en términos de operaciones.”⁶¹

La utilización de este tipo de enfoques en la psicología educativa ha producido la deformación del objeto que se proponía estudiar, dando como resultado la psicologización del hecho educativo. Es decir, se consideran los aspectos psicológicos como los únicos, o los más importantes, para explicar y tratar de resolver los problemas de la educación. Otra consecuencia negativa es la división, cada vez más especializada, del trabajo de los psicólogos en la educación, como una manera de enfrentar la complejidad del ser humano. Nos encontramos así con especialistas no tan solo en los campos generales como lo son el aprendizaje, la motivación, sino también en sus subdivisiones como la formación de conceptos, memoria a corto y a largo plazo, etcétera. Todos estos esfuerzos tienden hacia más “control”, más “rigor”, para que la psicología esté más cerca de las ciencias “duras”. Ahora bien, sabemos cuántas dificultades existen para poder integrar después los descubrimientos provenientes de estas investigaciones en las teorías más generales del hombre, o para aplicarlas en las prácticas escolares cotidianas. Creemos que este tipo de investigaciones debe comprenderse más bien como un producto de las condiciones sociales cuyas exigencias académicas de “producción intelectual” son muy precisas (criterios, tiempo, periodicidad, número de publicaciones) y en última instancia, como un medio eficaz de reducir la angustia de los investigadores.⁶²

Mantenerse en la posición de aquel que quiere aplicar las mismas reglas del método utilizadas en las ciencias de la naturaleza equivale a:

- a) negar que el modelo clásico de la racionalidad científica haya sido puesto en tela de juicio por la teoría de la relatividad;⁶³
- b) negar el carácter fundamentalmente social de todo conocimiento científico, aun el más físico, que sufre una determinación sociológica;⁶⁴
- c) negar la dificultad de la naturaleza de la relación observador-sujeto en las ciencias del comportamiento y, por consiguiente, tomar una posición defensiva en lugar de una de sublimación,⁶⁵ y,
- d) negar la discusión epistemológica en torno a la psicología y en general a las ciencias antropológicas.

Pensamos que en la educación el trabajo de los psicólogos deberá tomar en cuenta las características del objeto que trata de estudiar, en lugar de seguir los límites impuestos por su propia disciplina, tratando de conservar, al mismo tiempo, un verdadero espíritu científico que consiste “en hacer progresar la explicación, sin eliminar la incertidumbre y la contradicción, sino **reconociéndolas**, es decir, hacer progresar al conocimiento evidenciando la zona de oscuridad que trae consigo todo saber, es decir, haciendo **progresar** la ignorancia, digo bien progresar, porque la ignorancia reconocida, inscrita, y por así decirlo, profundizada, se vuelve cualitativamente otra cosa que la ignorancia en sí misma”.⁶⁶ Además, y en última instancia, habría que aceptar que “la única interpretación segura, es lo incompleto”,⁶⁷ y que es preciso subordinar las dificultades metodológicas al interés o importancia de los problemas a tratar, con una actitud de sistematización y de responsabilidad académica.

Para finalizar, quisiéramos expresar nuestro deseo de que este trabajo puede contribuir a la eliminación del narcisismo de la psicología, que se pretende erigir en director escénico, distribuyendo los papeles y evaluando los resultados de lo que acontece en el mundo de la educación.

¹ *Psychological Abstracts*. Revista analítica y bibliográfica en la que dan a conocer las publicaciones más importantes de la psicología.

² Roberto M. W. Travers, "Educación Psychology", in: Robert L. Ebel (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, Fourth Edition, The McMillan Company, 1969 (p. 413).

³ Cfr. Alfred L. May-Quest, "Present Tendencies in Educational Psychology", *The Journal of Educational Psychology*, 6, 1915, pp. 601-614.

⁴ Cfr. Robert Glaser, "Instructional Psychology. Past Present and Future", *American Psychologist*, 3, 1982, pp. 292-305, y M.C. Wittrock. "Instructional Psychology", *Annual Review of Psychology*, 28, 1977, pp. 417-459.

⁵ Cfr. Robert Glaser, *op. cit.*

⁶ Cfr. James G. Greeno, "Psychology of Learning, 1960-1980. One Participant's Observations", *American Psychologist*, 35, 1980, pp. 713-728.

⁷ B. Claude Matnis, Robert J. Menges and James H. McMillan, "Contents and Boundaries of Educational Psychology", in: Donald J. Treffinger, J. Kent Davis, Richard E. Ripple, *Handbook on Teaching Educational Psychology*. New York, Academic Press, 1977.

⁸ Idem.

⁹ Cfr. Robert M. W. Travers, *op. cit.*

¹⁰ Cfr. B. Claude Matnis, Robert J. Menges and James H. McMillan, *op. cit.*

¹¹ Cfr. Alfred L. Hall-Quest, *op. cit.*

¹² Cfr. Robert M. W. Travers, *op. cit.*

¹³ Cfr. B. Claude Matnis, Robert J. Menges and James H. McMillan, *op. cit.*

¹⁴ Cfr. Robert M. W. Travers, *op. cit.*

¹⁵ David P. Ausubel, "Is there a Discipline of Educational Psychology?", *Psychology in the Schools*, 6, 1969, pp. 232-244.

¹⁶ David C. Berliner, "Psychology", in: Harold E. Mitzel (ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Fifth Edition. New York, McMillan and Free Press, 1982.

¹⁷ Laurent B. Resnick, "Instructional Psychology", *Annual Review of Psychology*, 32, 1981, pp. 659-704.

¹⁸ Cfr. Robert M. W. Travers, *op. cit.*

¹⁹ Cfr. Jack I. Bardon, "Psychology Applied to Education. A Speciality in Search of an Identity", *American Psychologist*, 38, 1983, pp. 185-186.

²⁰ Cfr. Robert Glaser, *op. cit.*

²¹ Cfr. Jack I. Bardon, *op. cit.*

²² Cfr. David C. Berliner, *op. cit.* y Jack I. Bardon, *op. cit.*

²³ Cfr. David C. Berliner, *op. cit.*

²⁴ Cfr. Jack I. Bardon, *op. cit.*

²⁵ Cfr. Robert Glaser, *op. cit.*

²⁶ Laurent B. Resnick, *op. cit.* "Tres tendencias en la psicología cognitiva son particularmente importantes para el desarrollo de la psicología de la instrucción:

1. Un cambio en la psicología que va hacia el estudio de las formas cada vez más complejas del comportamiento cognitivo.
2. Un interés más grande para el papel del conocimiento en el comportamiento humano.
3. Las asunciones actuales sobre la naturaleza del aprendizaje y del pensamiento están en interacción" (p. 660).

²⁷ M. C. Wittrock, *op. cit.* "Como una parte de la psicología educativa el estudio de la instrucción proporciona un contexto interesante para los psicólogos experimentales que estudian el aprendizaje, la percepción, la atención, la motivación y la memoria; y para los psicólogos diferenciales que estudian las diferencias individuales en relación

con las variables de la instrucción y los tratamientos. La psicología de la instrucción proporciona también las oportunidades para cuestionar la utilidad y la solidez de los modelos y de los conceptos surgidos de este campo de la psicología” (p. 417).

²⁸ Wilber J. McKeachie, “Instructional Psychology”, *Annual Review of Psychology*, 25, 1974, pp. 161-193.

“En este estudio, tomaremos en consideración todo lo que pertenece a la enseñanza, la educación o la instrucción. La pregunta a la cual tratamos de responder es: ¿Cuáles son los factores que ejercen influencia en la eficacia de la instrucción?... estudios que tratan principalmente: a) del aprendiz...; b) el maestro y el estilo del maestro; c) los métodos de aprendizaje, tecnología y características de la clase; d) los objetivos y los contenidos...” (p. 161).

²⁹ Robert Glaser, *op. cit.*

“La psicología de la instrucción será la ‘linking science’ propuesta por Dewey, enriquecerá a la psicología y a la educación:

1. Atención dedicada al cumplimiento y al aprendizaje.
2. Orientación conocimiento-contexto.
3. Enfoque teórico normativo-prescriptivo.
4. Teoría orientada hacia el individuo.
5. Enfoque estado-dependiente.”

³⁰ Robert Glaser, “Educational Psychology and Education”, *American Psychologist*, 28, 1973, pp. 556-557.

³¹ Cfr. Thomas J. Shuell “Developing a Viable Link Between Scientific Psychology and Educational Practices”, *Instructional Science*, 11, 1982, pp. 155-167.

³² Cfr. Laurent B. Resnick, *op. cit.*

³³ David P. Ausubel, *op. cit.*

“Como ciencia aplicada, a la psicología educativa no le conciernen las leyes generales del aprendizaje per se, sino solamente las propiedades del aprendizaje que piensan estar en relación con maneras eficaces para conseguir cambios cognitivos estables de *propósitos deliberados* que tienen un valor social” (p. 232).

³⁴ David P. Ausubel, *op. cit.*

“La psicología educativa es, sin lugar a equívocos, una disciplina aplicada, pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos..., existe un cuerpo de conocimientos separados de la teoría aplicada tan básica como las teorías de las disciplinas relativas (medicina-biología, ingeniería-física), estos conocimientos tienen un nivel de generalidad menor y una importancia directa de aplicabilidad a los problemas prácticos... “Las ciencias aplicadas son disciplinas *en su propio derecho*, con un cuerpo de teorías y metodologías específicas y relativamente duraderas que no pueden explotarse o derivarse de las ciencias básicas con las cuales tienen una relación” (p. 238).

³⁵ Robert M. Gagné and William D. Rohwer, in: “Instructional Psychology”, *Annual Review of Psychology*, 20, 1969, pp. 381-418.

“Hoy, muchos estudios acerca del aprendizaje humano no pueden aplicarse al diseño de la instrucción porque:

1. Las condiciones bajo las cuales el aprendizaje se estudia... no son a menudo representativas de aquellas en las que generalmente tienen lugar el aprendizaje humano.
2. El conjunto de las tareas a realizar por parte del aprendiz... parece ocupar un rango que va de lo particular a lo esotérico” (p. 381).

³⁶ Wilber J. McKeachie, *op. cit.*

“Los dos últimos años han sido muy malos para aquellos de nosotros que esperábamos aplicar los tradicionales principios del aprendizaje a la instrucción. Los principios del aprendizaje de Thorndike parecen desmoronarse. Como ya vimos:

1. El conocimiento de los resultados no es necesario para aprender;
2. el conocimiento atrasado de los resultados puede ser más eficaz que el conocimiento inmediato de los resultados;
3. las recompensas no parecen tener siempre la función de mejoramiento del aprendizaje y el efecto depende del tipo de recompensa:
4. los errores no parecen persistir como se esperara;

-
5. la planificación cuidadosa de un programa de aprendizaje puede no ser mejor que una secuencia tomada al azar;
 6. el aprendizaje por pequeños pasos de una secuencia puede ser menos eficaz que el aprendizaje a zancadas;
 7. la definición de los objetivos puede no mejorar el aprendizaje del alumno.

“De hecho, cada principio enunciado en forma certera por parte de Skinner en ‘The Science of Learning and the Art of Teaching’ se revelan ahora como falsos, al menos en el sentido general que se creía en la época...La tentativa por hacer un esfuerzo sistemático de aplicación reveló que lo que se llamaban verdades son principios que se sostienen tan solo bajo condiciones limitadas” (p. 186).

³⁷ Thomas J. Shuell, *op. cit.*

“El modelo lineal acumulativo que nos hace mover de la investigación básica y de la teoría científica a la especificación de las prácticas profesionales es sencillamente inadecuado (Glaser, 73). Se requiere un conocimiento adicional para poder aplicar los conocimientos básicos a las situaciones aplicadas. Muchos conocimientos psicológicos tienen implicaciones en las prácticas educativas, pero hay que hacer una traducción considerable para poder utilizar este reconocimiento tratando de resolver un problema práctico” (p. 156).

David P. Ausubel, *op. cit.*

“El enfoque de las ciencias básicas, en la investigación educativa, tiene muchas desventajas. Su importancia es demasiado lejana e indirecta porque no está dirigida hacia la solución de los problemas educativos; y estos descubrimientos, si son importantes, son aplicables siempre que se haga una investigación suplementaria para poder traducir los principios generales en las formas específicas que tienen que asumir en las tareas más especializadas y en los contextos más complejos de la pedagogía” (p. 236).

Robert M. Gagné and Walter Dick, “Instructional Psychology”, *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 261-295. “Es necesario hacer mucho más investigación para poder asegurar la eficacia de las estrategias de aprendizaje como componente de la instrucción, en el aprendizaje de las tareas educativas realistas, en las categorías finales de conocimiento verbal y en las habilidades intelectuales” (p.276).

³⁸ Cfr. Robert Glaser, *op. cit.*

³⁹ Cfr. Tomas J. Shuell, *op. cit.*

⁴⁰ Cfr. James G. Greeno, *op. cit.*

⁴¹ Cfr. Alex Maggs and Ronald White. “The Educational Psychologist: Facing a New Era”, *Psychology in the Schools*, 19, 1982, pp. 129-134.

⁴² Cfr. Daniel J. Reschly “Psychological Services”, in: Harold E. Mitzel (ed.), *op. cit.*

⁴³ B. F. Skinner, “The Science of Learning and the Art of Teaching”, *Harvard Educational Review*, 24, 1954, pp. 86-97.

⁴⁴ Cfr. Robert Glaser, *op. cit.*

⁴⁵ Cfr. Jack I. Bardón, *op. cit.*

⁴⁶ Cfr. D. Kallos and U.P. Lundgren, “Educational Psychology: its Scope and Limits”, *British Journal of Educational Psychology*, 45, 1975, pp. 111-121.

⁴⁷ Robert Glaser, *op. cit.*

“La educación ya no puede conformarse con ser tan solo una profesión importante en nuestra sociedad cuyas prácticas están poco influidas por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, este estado de cosas no puede ya tolerarse bajo la presión de los problemas cotidianos de la educación y ya no es posible a la luz de los recientes descubrimientos en las ciencias sociales del comportamiento” (p. 302).

⁴⁸ D. Kallos and U.P. Lundgren, *op. cit.*, p. 117.

⁴⁹ Cfr. Georges Devereaux, *De l'angoisse a la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion, 1980.

⁵⁰ Tomamos como ejemplo la de Durkheim:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que se derivan de él, de la sociedad política en su conjunto, y del medio particular al que está destinado.”

Emile Durkheim, *Education et sociologie*. Paris, PUF, 1980, p. 51.

-
- ⁵¹ Thomas J. Shuell, *op. cit.*, p. 161.
- ⁵² Cfr. James Hoetker and William P. Ahlbrand, "The Persistence of the Recitation", in: *The American Educational Research Journal*, 6, 1969, pp. 145-168.
- ⁵³ Cfr. D. Kallos and U.P. Lundgren, *op. cit.*
- ⁵⁴ Cfr. Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron, *La reproduction*. París, Les Editions de Minuit, 1970.
- ⁵⁵ Cfr. Luis Althusser, "Idéologies et appareils idéologiques d'Etat", en: *Position*, París, Ed. Sociales, 1976, pp. 67-125.
- ⁵⁶ Cfr. Georges Snyders, *Ecole, classe et lutte de classes*. París, PUF, 1976.
- ⁵⁷ Cfr. Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*. París, Les Editions de Minuit, 1968.
- ⁵⁸ Cfr. Alfred L. May-Quest, *op. cit.*
- ⁵⁹ Jürgen Habermas, *La technique et la science comme "idéologie"*. París, Gallimard, 1973, p. 146.
- ⁶⁰ Herbert Marcuse, *op. cit.*
- ⁶¹ P. W. Bridgman, *The Logic of Modern Physics*. New York, McMillan, 1928. Mencionado por Herbert Marcuse, *op. cit.*, p. 28.
- ⁶² Cfr. Georges Devereaux, *op. cit.*
- ⁶³ Cfr. Aldo Gargai, *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México, Siglo XXI, 1963.
- ⁶⁴ Cfr. Ivon Minvielle, "Les formateurs et la question de l'épistémologie", *Analices. Pratique de formation*. Université Paris VIII, 1982, pp. 52-57.
- ⁶⁵ Cfr. Georges Devereaux, *op. cit.*
- ⁶⁶ Edgar Morin, *Science avec conscience*. París, Fayard, 1982, p. 18.
- ⁶⁷ Cfr. Aldo Gargani, *op. cit.*, p. 146.