

Psicología en la Educación: andamios para la construcción de una identidad

Alicia Kachinovsky

Entre dos siglos

Apenas comenzado el siglo pasado, Don Carlos Vaz Ferreira alertaba a la academia sobre el problema de la superposición y sumisión de la pedagogía a la psicología, denominando *infantilismo pedagógico* al resultado de tal situación. Centraba sus preocupaciones en el tema de las *facultades* como eje capital de la especulación psicológica.

*"Partiendo de la idea de que un ejercicio que pone en acción una facultad, educa y desarrolla esa facultad en general, se ha de llegar muy comúnmente a imponer a las actividades mentales trabajos que las ejerciten en un grado inferior, poco elevado, creyendo con esto perfeccionar la actividad en general, y, por consiguiente, perfeccionarla en sus grados o direcciones superiores, lo que no sucede..."*¹ (p.30)

Si éstas y otras agudas reflexiones conservan una vigencia inusitada, sorprende aún más su referencia a un "librito de reciente aparición, y que contiene observaciones interesantes: *Methods of mind training, por C. Aiken.*" Explica entonces: "En él se planea una serie de ejercicios destinados a cultivar el hábito de concentrar la atención y hacer rápidas (*quickenings*) las actividades mentales..."² (p. 26)

¿Por qué retroceder un siglo atrás? En primer término, porque la pregunta por el quehacer de la Psicología en el campo educativo no admite más postergaciones.

La *institución psicológica* padece en la *institución educativa* su circunstancia de extraterritorialidad. Interrogar la especificidad de la teorización y del accionar

1 Vaz Ferreira, C. (1904-1905). *Estudios Pedagógicos*, XVII. Montevideo, Cámara de Representantes de la República O. del Uruguay, 1963.

2 *Ibidem.*

psicológico en condición de extranjería permite precavernos -parafraseando a Vaz Ferreira e invirtiendo sus términos- de supeditar lo psicológico a los imperativos pedagógicos. Para que pueda instituirse un auténtico diálogo, es necesario desterrar sometimientos e imposiciones de cualesquiera de las partes.

Transcurrido el viejo siglo, Leandro de Lajonquière condena la *ilusión (psico)-pedagógica*, entendiendo a la misma como un modo de *renuncia a la educación* y un vasallaje a la tesis de la *adecuación natural*. Opone así la pretensión de estimular o desarrollar capacidades naturalmente dadas a una perspectiva relacional que permita que se instale la pregunta por el deseo: "*el otro/Otro... ¿qué es lo que quiere de mí?*"³ (p.141) Al rebelarse frente a la (psico)pedagogización de las experiencias educativas, incluye tanto las escolares como las familiares. Y agrega: "*Justamente, cuando se da esa inflación psicopedagógica, el operador que está comprometido en el acto educativo -operador subjetivante- se degrada.*"⁴ (p.29)

En otro lugar formulábamos una pregunta, a nuestro entender, relevante: *¿Es la Psicología Educacional una de las Ciencias de la Educación?*⁵ En apariencia sencilla, era preciso complejizar la cuestión para poder abordarla.

Así nos inclinamos por seguir a Roberto Follari y su preocupación por las limitaciones de constitución epistemológica de las reflexiones educativas. Cuando analiza una serie de circunstancias que concurren a tal estado de cosas se detiene en el problema de las *ciencias "de" la educación* y pronuncia una interesante afirmación, en el sentido que no sería pertinente hablar de ciencias "de" la educación sino *aplicadas a la educación*. Se opone así a la idea que exista un campo conceptual independiente de las respectivas disciplinas básicas, vinculado a lo educativo.

"Lo problemático es que el fruto de esta escisión práctico-real, resultado del especialismo moderno y de la organización pragmática de las profesiones, es elevado subrepticamente a la dignidad de principio epistemológico: se supone entonces la existencia de un espacio conceptual propio para los psicólogos de la educación, o los sociólogos de ésta, aparte del pertinente a la psicología o a la sociología en general." (p.68)

- 3 de Lajonquière, L. (1999). *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica*. Escritos de psicoanálisis y educación. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- 4 *Ibidem*.
- 5 Kachinovsky, A. (2001). *Proyecto de Trabajo y Concepción del Cargo*. Aspiración al cargo de Profesor Titular del Área de Psicología Educacional. Inédito.

Follari reconoce que su postura inspira fuertes oposiciones, ancladas en una tradición histórica contraria a su modo de pensar y en el narcisismo herido de quienes “desde sus enclaves funcionariales o una precaria ingenuidad quieren interpretar a lo “pedagógico” como autónomo, tal como si esto confiriera mayor dignidad a su tarea.”⁶ (p.70)

¿Y en cuanto a nosotros, los psicólogos, cómo nos posicionamos? ¿Cual amantes clandestinos de otro discurso disciplinar que, en una suerte de *inclusión*, desvanece nuestros contornos identitarios? ¿Al servicio de disciplinar facultades, de entrenar inteligencias, de controlar emociones, de homogeneizar estrategias, de cuantificar resultados?

El lugar de un imposible

Un recorrido histórico por los procesos de escolarización -por sus encargos, mandatos y promesas-, es condición imprescindible para pensar la inserción del psicólogo en este ámbito. Ya se trate de un nivel inicial o de un nivel universitario, el surgimiento de ese espacio organizacional al que llamamos genéricamente *escuela* supuso estrechos lazos con la instauración del capitalismo, con los procesos de industrialización y urbanización. Como dice Follari, la escuela es *hija de la modernidad*.

Tengamos en cuenta, en este contexto, que la noción del mundo como máquina ha sido una metáfora dominante de la era moderna. Siendo una noción en extremo abarcativa, también la concepción del hombre ha sufrido los mismos avatares. Fritjof Capra se refiere a esta condicionante de la siguiente manera:

*“Galileo Galilei excluyó la cualidad de la ciencia, restringiendo ésta al estudio de fenómenos que pudiesen ser medidos y cuantificados. Ésta ha sido una estrategia muy exitosa en la ciencia moderna, pero nuestra obsesión por la medición y la cuantificación ha tenido también importantes costes...”*⁷ (p.39)

Al mismo tiempo, el nuevo orden social, regido por las leyes del mercado, requería de un individuo transparente, libre, consciente, capaz de optar. El rol

6 Follari, R. (1990). Filosofía y Educación: nuevas modalidades de una vieja relación. In: *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, CESU-UNAM.

7 Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Barcelona, Anagrama; 1998.

de la escuela se tornaba así fundamental. De acuerdo al ideal racionalista, el conocimiento todo lo lograría, incluyendo el progreso social.

No es de extrañarnos, luego, que el tema del aprendizaje fuera una preocupación capital para la institución educativa y que, sujeta por sus raíces identitarias, continúe privilegiando hoy la *lógica del rendimiento*. En este sentido, toda circunstancia que produzca algún tipo de *ruido* en el sistema, será una injuria para esta institución y, por ende, procurará erradicarla a toda costa (dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, etc.).

Siendo consecuente con su tradicional discurso, la institución educativa ha convocado con frecuencia al *psicólogo-del-aprendizaje*, allí donde su ideal se ha mostrado fallido o ha amenazado fracasar. No pocas veces, asimismo, hemos accedido a este pedido. Y hemos pactado, sin saberlo, con la demanda de encarnar corpóreamente ese lugar indeseable de una imposibilidad que a nuestra cuenta se ha sabido acreditar.

Allí donde la apelación es testimonio de un malestar -docente- que insiste en busca de significación, pretender sortearlo en lugar de sostenerlo, he aquí la pérdida de nuestra especificidad.

Alternativas de posibilidad

Oponer el constructo del individuo-que-aprende al del *sujeto-del-conocimiento* es ya otra historia. El acento no queda puesto en *cuánto mide* sino en *cómo se relaciona con el saber*. La noción misma de sujeto convoca otros referentes filosóficos, epistemológicos y epocales. Supone incluso, para la psicología, otras alianzas disciplinares.

Podemos pensar esto mismo desde otra perspectiva, en la que también otra es la disyuntiva. Jerome Bruner, reflexionando acerca de la *primera revolución cognitiva* y asumiendo sobre ella una paternidad responsable, afirma:

"El objetivo de esta revolución era recuperar la "mente" en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo." (p. 19)

"Creíamos que se trataba de un decidido esfuerzo por instaurar el significado como el concepto fundamental de la psicología; no los estímulos y las respuestas, ni la conducta abiertamente observable, ni los impulsos biológicos y su transformación, sino el significado."

(...) Era una revolución mucho más profunda que todo eso. (...) Su meta era instar a la psicología a unir fuerzas con sus disciplinas hermanas de las humanidades y las ciencias sociales, de carácter interpretativo.”⁸ (p. 20)

Toma después como ejemplo la historia reciente del concepto de aprendizaje, comenzando con el “aprendizaje animal” por considerarlo su *anfiteatro paradigmático*.⁹ Se propone demostrar allí cómo el concepto fue absorbido por otro más amplio de “adquisición del conocimiento” y cómo el viejo esquema Estímulo-Respuesta ha permanecido intacto con sus nuevos ropajes del Input y el Output.

Así se ha desvirtuado, según Bruner, aquella preocupación inicial por la *construcción de significados*, malversándose como *procesamiento de la información*. He aquí la disyuntiva que se pretende subrayar.

De esta forma, el *modelo computacional de la mente* -una vez más el hombre como máquina- descuida la ambigüedad, la polisemia, las conexiones metafóricas y connotativas. En este sentido, cuando se trata del almacenamiento de la información, se piensa en un sistema que “*permanece ciego respecto al hecho de si lo que se almacena son sonetos de Shakespeare o cifras de una tabla de números aleatorios.*”¹⁰ (p. 22)

Finalmente, Bruner se pronuncia por una *Psicología Cultural*. Claro que no es éste el propósito de un espacio académico que pretende interrogar lo educativo desde el ámbito de la disciplina psicológica, excluyendo paradigmas teóricos o adoptando referentes conceptuales en exclusividad.

Tampoco hay academia alguna que detente el derecho de decirle a alguien cómo orientar su proyecto profesional. Investigar habilidades cognitivas o proponer dispositivos para su entrenamiento, por ejemplo, forma parte de un camino legítimo por el cual transitar. Sin embargo, efectuada esta elección o cualquier alternativa aproximada, vale la pena considerar una primera advertencia: se trata de una opción eventualmente compartida y habitualmente desarrollada por los profesionales de las Ciencias de la Educación.

8 Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madri, Alianza, 1991.

9 Apoyando la hipótesis de Bruner, me permito hacer el siguiente comentario: si uno busca en la Encarta la palabra “aprendizaje”, encuentra sólo una referencia de nuevas búsquedas. La primera: “Véase Conducta animal”.

10 Ibidem.

En segundo lugar, no menos importante, cualquier opción que se pretenda supone una concepción del ser humano, asentada en posiciones filosóficas y epistemológicas.

Analizar los efectos y defectos de una primacía conceptual que nos ha habitado -la noción de aprendizaje- y apelar al recurso de su deconstrucción y al decurso de sus teorizaciones, éste sí nos parece un requerimiento, y al mismo tiempo un compromiso a contraer, de este campo epistémico en construcción.

Pero demos un paso más: conocimiento e intersubjetividad. Destacábamos antes la ecuación relacional del sujeto con el saber. Ahora diremos que ella se ha edificado a expensas y a pesar de una temprana asimetría.

La radical prematurez humana confiere al adulto auxiliador el irrenunciable oficio de educador. De allí en más devenir sujeto será la primera tarea del pequeño aprendiz; de allí en más lo ajeno y semejante del otro serán motivos de trabajo psíquico. Se aprende a ser con el otro y, al mismo tiempo, la conformación de la alteridad es condición de un pensamiento propio.

Y en esa tensión insalvable entre lo singular y lo plural, en esa misma trama el sujeto psíquico y el sujeto cognoscente se irán construyendo. ¿Cuáles son los puntos de articulación entre ambos? ¿Cuáles las rupturas o discontinuidades? ¿Qué provoca y qué resiste en uno y otro al saber? ¿Qué se produce y qué se reproduce?

La posibilidad de generar éstas y otras preguntas y de avanzar en ellas es, a nuestro entender, una alternativa de especificidad a nuestra presencia disciplinar en lo educativo.

El problema del conocimiento en su atravesamiento subjetivo o -desde una perspectiva complementaria-, los efectos educativos subjetivantes, configuran un locus de posibilidad.

En tanto emerge la diferencia discursiva, se produce una nueva espacialidad, que al mismo tiempo que nos recorta identitariamente habilita una factibilidad dialógica pertinente y relevante.

Alicia Kachinovsky

Professora titular de Psicología Educacional da Facultad de Psicología –

Universidad de la República (Uruguay).

Psicoanalista (International Psychoanalytical Association)

E-mail: alika@psico.edu.uy