

# EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL Y SU FUNCIÓN ESPECÍFICA

**Berta P. de Braslavsky**

---

Es ya difícil aceptar el concepto implicado en la propia etimología del término "vocación" como un llamado de origen secreto y tácitamente providencial. Otras claves, con variados tonos y acentos psicológicos y a veces grávidas de parámetros sociales, tienden a suplantarlos.

No es nuestro propósito ensayar ninguna nueva ni tampoco discutir las que se hallan en vigencia. Nos situamos con toda simplicidad frente a la existencia de un abundante número de jóvenes que hace poco tiempo iniciaron con gran alborozo las carreras de psicología, por fin fundadas en diversas universidades de nuestro país, y que ahora, apenas cumplidos sus estudios, se hallan cercados por dificultades que no sólo comprenden la falta de campo para su profesión sino también el derecho reconocido para ejercerlo.

Se nos dirá que la situación es parecida en otros dominios profesionales. pero los psicólogos saben que su caso presenta matices diferentes ya que no está determinado solamente por causas económico-sociales y políticas sino que depende de una trama de circunstancias más complicadas que, aunque se urden sobre las anteriores, destacan los hilos de su diseño propio. penetraremos en esas circunstancias tratando de analizar la propia definición de la profesión del psicólogo referida a una de sus expresiones funcionales, la del psicólogo educacional.

Esta discusión no es original, de ningún modo. Los interesados, por lo menos, deben saber que la misma se suscitó, y con gran agitación en muchos países, sobre todo después de la guerra mundial. Pero los hechos demuestran que la controversia sobre la profesión del psicólogo, sobre su legitimidad y condiciones, no se halla agotada sino que sigue acriminada por los obstáculos que desde el comienzo asumieron dos formas principales: la confusión y el conflicto.

En una encuesta que se publicó en el Boletín del Grupo de -Estudios de la Universidad de París, en el año 1950, decía el psicólogo A. Andrey: "anuncie que Ud. es psicólogo y verá cómo se agrandan los Ojos de sus interlocutores", y explicaba tal perplejidad como el resultado del uso que el lenguaje vulgar hace del término "psicólogo" para denominar cierta cualidad que muchos se suelen atribuir y que a veces se les reconoce muy particularmente a algunos, sin excluir la posibilidad de que este nombre-adjetivo insinúe cierto parentesco, cómplice y enigmático, con hechiceros y agoreros.

Un estudiante que participaba en la misma encuesta solicitaba que se cambiara el nombre de la profesión por otro, y del mismo modo que el de "astrólogo" se había

trocado en "astrónomo", proponía que se sustituyera el nombre de "psicólogo" por el de "psicologista".

Quince años nos separan de aquella encuesta y ese tiempo ha contribuido para que en alguna medida se disipen el asombro y la molestia vergonzante que suscitaba la denominación de "psicólogo". Por variados medios, instituciones diversamente emplazadas, en clínicas y en escuelas, así como el periodismo, especializado o no, contribuyen a lograr el reconocimiento de la profesión del psicólogo en áreas progresivamente más extensas. Pero, cada vez son más los que se inquietan ante algunos de los contenidos que se difunden o de las técnicas que se emplean en comunicación con el público) porque no siempre responden a criterios científicos. A veces se contemplan hechos y se brindan soluciones que contribuyen a mantener y solidificar ciertas formas primitivas del conocimiento popular, que se hallan sumergidas en lo que algunos ideólogos han llamado la "conciencia común". Para desplazar definitivamente a las mitologías, supersticiones y prejuicios que caracterizan al conocimiento en ese nivel y elevarlo a una toma de conciencia superior mediante la integración de los elementos cognitivos racionales, será necesario garantizar el rigor científico de los conocimientos que se difundan. y que se pongan en práctica en las instituciones y servicios que se crean a tal efecto.

La confusión, que afecta al prestigio y al reconocimiento mismos de la profesión del psicólogo, tiene además su origen en las pretensiones omnímodas de ciertas doctrinas psicológicas que extienden sus interpretaciones a la historia, la moral, la religión, el arte, la educación y con ello no solo se confunden los límites de esta ciencia sino que se despierta la reacción desde otros ámbitos aumentando el escepticismo y la desconfianza.

Estas reacciones de origen doctrinario se agregan a otras más, y a veces más pragmáticas, que se manifiestan en el conocido conflicto interprofesional, cuya expresión INDA aguda es la que se establece entre el psicólogo y el médico, pero que no es menos habitual entre el psicólogo y el maestro apenas el primero comienza a actuar en la escena escolar. Reflexiones posteriores nos atraerán hacia este problema pero es evidente que la confusión y el conflicto tienen un origen común que derivan del otro tema, nada nuevo aunque todavía muy actual, que se refiere a la legitimidad de la psicología como ciencia independiente.

No cederemos a la deslumbrante atracción de discutir la especificidad de la psicología, pero vale la pena recordar que ella fue discutida o cuestionada por los argumentos tan encontrados del objetivismo y del subjetivismo, del determinismo y del indeterminismo, del fisiologismo y del espiritualismo. El desconocimiento de esa especificidad (determine) su eliminación de la clasificación positivista de las ciencias y fue después,

en cierto modo, piedra de toque de las clasificaciones antipositivistas: a veces confinada en el dominio de las ciencias naturales o por lo menos relegada a estratos inferiores para jerarquizar a cierto "espíritu" autónomo, independiente de toda base biológica, que posee el privilegio de aprehender los valores. El rechazo o la fractura que sufrió en las clasificaciones positivistas demuestra que, a pesar de la beligerancia aparente de sus encontradas posiciones ninguna de las dos tendencias supera las del dualismo tradicional.

Para soslayar tanta incertidumbre repetimos a Henri Wallon, proponiendo dejar "por un momento la prueba de su existencia en el hecho de que ella existe de la misma manera que la filosofía antigua demostraba la realidad del movimiento marchando" (1). Solicitada por la medicina, por la escuela, para regular la vida familiar y ciertos aspectos de la vida social y del trabajo, demuestra prácticamente que existe y que su participación es deseable en muchas situaciones de la vida y muy particularmente en la vida compleja y problemática de nuestro tiempo.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que se presentan para definir la psicología con las precauciones y la modestia de un clonado, nos arriesgaremos brevemente por caminos epistemológicos con el principal objeto de caracterizar el sistema de relaciones en que se halla una de las entidades psicológicas, la de la psicología de la educación, también nominada psicología educacional o psicopedagogía.

Estimo obvio analizar lo que el simple buen sentido parece suficiente para comprender. Según la fórmula tradicional, el educador, que se propone formar físicamente, intelectual y moralmente al ser humano), necesita conocer la naturaleza psicológica y biológica del sujeto sobre el que se actuará. Siguiendo este concepto, la psicología se incluyó en el cuadro general de la pedagogía como una ciencia auxiliar y no pocas veces se subrayó que es una ciencia auxiliar fundamental.

Sin embargo desde hace por lo menos tres décadas, comenzó entre nosotros a insinuarse otra postura, que tiende a considerar la psicopedagogía como una entidad científica de filiación propia. No importa que al comienzo haya sido entre burlas, como cuando Aníbal Ponce tenía en cuenta la existencia de "algunas ciencias híbridas del tipo de la psicopedagogía en la cual los pedagogos no saben nada de psicología y en la cual los psicólogos ignoran todo sobre educación". Otros autores hablaron también de "dos troncos eclecticamente unidos y contaminados".

Esta variante, que tiende a considerar la psicología educacional como una disciplina de confluencias, se manifiesta ahora con toda seriedad, dentro de un movimiento de ideas que tiene presente la existencia de interciencias y aconseja actitudes metodológicas que obligan a indagar las relaciones interdisciplinarias.

Este punto de vista debe celebrarse como una renovadora reacción frente a otros que

anteriormente tuvieron vigencia en nuestro país, mientras dominaron las influencias del positivismo y del anti-positivismo.

Durante mucho tiempo cada ciencia se concibió como una entidad separada por fronteras más estrictas, y esta concepción respondía al estado del conocimiento científico hacia la mitad del siglo XIX cuando solo había aplicado el análisis al conocimiento de la realidad natural sin que la síntesis interviniera para interpretar los numerosos hechos observados. El pensamiento prevalentemente analítico sólo disoció y disecó las cosas que en la naturaleza se hallan íntimamente unidas y las clasificaciones de las ciencias, tipificadas en la que produjo Augusto Comte, patriarca del positivismo continental, escalonaron las diversas ciencias como si estas también fueran piezas disecadas, aplicándose de modo característico el instrumento de la lógica formal para separar y excluir un término de otro: Los principios de la comodidad y la economía del pensamiento aconsejaron estas clasificaciones eminentemente artificiales.

El movimiento de la crítica de las ciencias supo especular con las insuficiencias y errores de esta clasificación para negar la capacidad de conocimiento que las mismas tienen y reducir su alcance a un manejo puramente utilitario y relativista de la realidad natural; a su amparo, se alzaron diversas interpretaciones inetafísicas que propusieron formas cognoscitivas diferentes, todas ellas de sustancia irracional, para el conocimiento de los hechos espirituales e ideológicos. Al proponer el reagrupamiento de las ciencias en dos series totalmente heterogéneas, la de las ciencias naturales y la de las ciencias espirituales o culturales, que mantuvieron el resquebrajamiento de las clasificaciones positivistas, todas las clasificaciones antipositivistas, con su dualismo gnoseológico, lo profundizaron y en cada una de las series sus elementos se conservaron yuxtapuestos y enfilados de manera unilinear.

Muy precozmente, aun antes del comienzo del 'movimiento' de la crítica de las ciencias y lejos de caer en su escepticismo ante el descubrimiento de hechos nuevos que no se adaptaban a los conceptos de causalidad de la mecánica clásica, Federico Engels advirtió que esos hechos requerían una interpretación nueva del conocimiento científico. En su "Dialéctica de la Naturaleza" propició una nueva clasificación de las ciencias cuyo rasgo fundamental consistiría en, salvar la solución de continuidad que en las antiguas clasificaciones separaba a una ciencia de la otra. Para conseguirlo sostenía textualmente entre 1870 y 1880 que "los pasajes deben hacerse por sí mismos, deben ser naturales. Lo mismo que una forma del movimiento se desarrolla a partir de otra, sus reflejos, es decir, las diversas ciencias deben proceder la una de la otra de manera necesaria" (2). Cada ciencia debía analizar una forma singular del movimiento y la serie de formas de movimiento conexas, teniendo en cuenta la

sucesión natural que le es inherente al movimiento de -la materia. De este modo, al antiguo concepto artificial de coordinación le opuso el principio natural; la actitud subjetiva fue suplantada por la actitud objetiva conforme a las formas del desarrollo de la materia que debe reflejarse. en la vinculación recíproca de todas -las ciencias.-

Como el pasaje de una forma movimiento a la otra era casi desconocido o apenas conocido,' Engels previó su existencia colocando puntos suspensivos entre ellas para reservar su lugar, entre la mecánica y la física, a la mecánica del calor y a la teoría cinética de los gases, mientras entre la física y la química se aguardaba su lugar a la electroquímica, etc. Los términos de la serie ya no se

sino que se interpenetraban creando entre ellos "pasajes" y "puentes".\*Los hechos que cada una de las ciencias separadamente y por si solas no eran capaces de explicar, comenzaban a comprenderse, precisamente porque se iluminaban las zonas del mundo objetivo donde se operan los pasajes de una forma del movimiento a otra mediante el principio universal de la interconexión y condicionamiento recíproco de los fenómenos.

Según nuestra información, esta visión nueva de la topografía de ciencias debió esperar 75 años para prosperar: en el año 1954, B. Kedrov presentó en el Congreso Filosófico Internacional de Zurich su propia teoría de la clasificación, que en ella se inspiraba.

La clasificación de Kedrov se caracteriza por su carácter multilateral. Dice que "cuando se considera la ciencia en su conjunto, importa ante todo, elucidar las relaciones recíprocas de esas tres divisiones: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, filosofía. Cada una constituye todo un grupo complejo de ciencias particulares (3)" Para eso las distribuye en un esquema triangular que se constituye en el "esqueleto" de la clasificación general y en cada uno de sus vértices se distribuyen, respectivamente, cada uno de los tres grupos de ciencias enunciadas. Sobre ese esquema se dibujan los vínculos de primer orden y luego los de 2º y 3º orden que se desarrollan por efecto del crecimiento autónomo y de las interpenetraciones progresivas de las ciencias básicas. Así, por ej., las ciencias "técnicas", agrícolas, o médicas, que estudian el uso práctico que hace el hombre de ciertas leyes de la naturaleza orgánica se hallan en el límite que se establece entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales; Las matemáticas que apelan al método lógico para su objeto abstracto, se sitúan entre la filosofía y las ciencias de la naturaleza inorgánica. Las ciencias particulares no se suceden ya sobre una Línea sino que ocupan su lugar en un poliedro multifacético infinito.

La psicología se ubica entre los tres grupos primarios de las ciencias porque ella estudia al hombre desde el punto de vista de la historia natural, de donde surge su vinculación con la fisiología de la actividad nerviosa superior como parte de las ciencias biológicas, es decir, como rama de las ciencias de la naturaleza; también lo estudia desde el punto de vista social y de ahí sus relaciones con las ciencias pedagógicas en tanto que rama de las ciencias sociales; también le concierne a la filosofía que, por estudiar las leyes más generales de todo desarrollo, se ocupa de las leyes de toda la actividad psíquica del hombre y particularmente de su pensamiento. "Las dificultades que se encuentran para definir el objeto de la psicología como ciencia independiente, dice Kedrov, se deben en gran medida a la originalidad de la posición que ella ocupa en la serie general de las ciencias. No se podría establecer una dependencia total de la misma ni con las ciencias sociales, ni con las ciencias de la naturaleza, ni con las ciencias filosóficas y sin embargo ella está ligada de la manera más estrecha a cada uno de esos grupos de ciencias" (4) Parecería que por fin la psicología puede hallar su propia identidad en una clasificación multilateral y dialéctica de las ciencias satisfaciendo su objeto, que tal como lo expresó Henri Wallon, sería el de conocer al hombre "bajo los efectos indefinidamente variables de las leyes que regulan sus condiciones de existencia" (5) y que él mismo refleja activamente para crear la complejidad funcional de su vida psíquica.

En el trabajo que conocemos, Kedrov no analiza el lugar que ocupa la pedagogía en su clasificación. Sería una gran vanidad de nuestra parte la pretensión de llenar este claro. Pero es evidente que esta ciencia, que se refiere a uno de los hechos más complejos de la vida social debe comunicarse con los tres sub-grupos de ciencias sociales es decir, las ciencias de la base económica de la actividad material productiva, las ciencias de la superestructura política, jurídica, ideológica y de la conciencia social en todas sus formas. Es igualmente evidente que participa del carácter histórico de todas ellas y que además, por medio de otra, como la biología y la psicología, se comunica con las ciencias de la naturaleza. Queda descontada su vinculación con la filosofía, que otorga su método general para la interpretación de las leyes del desarrollo de todos los hechos materiales, espirituales que se presentan como objeto respectivo de cada ciencia particular.

Al conquistar su puesto en el poliedro multidimensional de las ciencias, unidas en su origen a los tres grupos básicos de su clasificación, la pedagogía y la psicología ya establecieron naturalmente entre sí muchos vasos comunicantes. Pero luego, en el curso autónomo de la evolución respectiva de cada una, tendieron entre sí numerosos puentes para vincularse recíprocamente. Algunos autores que tienen ahora el mérito de reconocer la confluencia entre ambas, consideran que esta conspira contra la

autonomía de la psicología educativa. Por el contrario, si se acepta el método con que la lógica dialéctica trata la clasificación, parece aceptable que solamente gracias a esa confluencia se puede reconocer la autonomía de esta ciencia nueva que, como para el caso de todas las ciencias, es siempre una autonomía relativa.

Para analizar el origen y el crecimiento de la intercomunicación se tropieza, ante todo, con la diferencia de antigüedad que existe entre ambas ciencias, ya que la pedagogía empezó a individualizarse como tal casi dos siglos y medio antes que la psicología y muchísimos milenios antes aun, los hechos educativos que se produjeron en las comunidades primitivas, de manera inconsciente contenían conceptos psicológicos tan irrecusables como el de la autoridad, reemplazado posteriormente por los recursos de la sugestión y el sentimiento, hasta que, como lo hizo notar Mme. Seclet Riot.(<sup>6</sup>) los pedagogos familiares aplicaron empíricamente el método de los ensayos y errores.

Pero cuando nació la Pedagogía, las mismas transformaciones económicas-sociales e históricas que estimularon la intensa actividad reflexiva sobre la teleología y sobre la tecnología pedagógica que puso en marcha Comenio, esos mismos cambios estructurales dieron lugar a una actitud típicamente psicológica porque ella se inclinaba de modo deliberado a estudiar al individuo. El progreso de la división del trabajo y el afianzamiento del régimen liberal individualizado con sus exigencias educacionales propias, plantearon la necesidad de conocer al educando de modo más sistemático y los pedagogos respondieron elaborando conceptos de alto valor psicológico. Recordemos que los principios metodológicos del mismo Comenio, es decir, la "autopsia", la "autopraxia" y la "autocrecia" se basaban sobre sus observaciones del aprendizaje que nace en la visión y la observación propias, en la autoexpresión, en el uso y la utilidad. Quien conoce los descubrimientos que realiza la psicología evolutiva de las últimas décadas sobre la evolución de la inteligencia sensoriomotriz o práctica hacia la inteligencia formal o teórica, podría entusiasmarse ante las premoniciones que aparecieron, en los fundamentos de ciertas normas formuladas en pleno siglo XVIII por Pestalozzi o Froebel, como aquellas que, respectivamente dictaron sobre la necesidad de promover "el tránsito del intuir al pensar" o del "obrar antes que reflexionar"

Por su parte, cuando empezó configurarse la psicología científica a fines del siglo pasado y comienzos del presente, la pedagogía recibió de la misma influencias muy directas.

Recordemos, por ejemplo, la repercusión de los descubrimientos aun incipientes de la psicología diferencial sobre Claparede para dar lugar a su teoría de la

individualización, con efectos pedagógicos tan resonantes, aunque ahora ya criticadas, como el de la organiza en grados paralelos y la actitud antiprogramática.

Antes aún, la psicología de laboratorio tuvo su equivalente en la pedagogía de laboratorio fundada por Meumann, cuya paidología llegó a invertir el concepto clásico de la relación entre ambas ciencias, para hacer depender la pedagogía de la psicología cuando redujo la primera a "la investigación intuitiva y experimental del alma juvenil y de las influencias educativas". Rigurosas y justificadas críticas recibió este psicologismo pedagógico desde posiciones filosóficas y se le puede agregar el cargo de haber contribuido a confundir el papel, del psicólogo y el maestro en la escuela, creando condiciones para la hostilidad entre ambos.

Sin caer en posiciones tan exageradas, todo el movimiento de la Hamada "Nueva Educación" aceleró y acrecentó notablemente la intercomunicación. Sus adalidaes atrajeron al campo de la pedagogía las primeras conquistas de la psicología de la infancia y esta, a su vez, extrajo de aquella numerosas sugerencias.

Podríamos analizar las diversas direcciones de este resonante movimiento educacional, para descubrir que los postulados filosóficos de las que Ponce llamó "doctrinarias" hallaron sus equivalentes psicológicas en las que el mismo denominó "metodológicas" (7) y que el sentido profundo de estos conceptos psicológicos no era ajeno a aquellas inspiraciones filosóficas. Si prosiguiéramos en el análisis, descubriríamos que desde hace por o menos un cuarto de siglo, la psicología misma viene elaborando datos que se agregan con fuerza a otras consideraciones filosóficas y pedagógicas para rebatir los argumentos principales que justificaron las normas de las orgullosas escuelas nacidas con este siglo.

Pasando de la visión histórica a la problemática del presente, podríamos advertir que las investigaciones de laboratorio a la manera de Piaget, de Luria, de Zazzo, de Rubinstein, de Andre Rey o de Zhokova, de Slavina o Vernon, o las que se realizan en el aula a la manera de Washburne, insigne precursor, & de Reed, Gates, Gray, Olson, los psicólogos escolares franceses, etc., etc., demuestran que mas que un intercambio o una confluencia existe una dimensión científica nueva que, si bien se arraiga en las dos ciencias que le dieron origen, posee personalidad propia.

Para definir el objeto de la psicología educativa existen dificultades originadas en otras que todavía subsisten en cada una de las ciencias que la originaron. Así, por ejemplo, la vieja discusión sobre las jerarquías que se establecen entre la educación y la instrucción, que tanto ocupa a la pedagogía, suele tener su equivalente en la concepción de una psicopedagogía de la personalidad" que se supone diferente de otra, la "psicopedagogía del aprendizaje", considerada de rango inferior. Pero esta



concepción no nace solamente de las disputas pedagógicas sino que también responde a la interpretación de ciertas teorías psicológicas que le restan toda importancia a la actividad intelectual, sub-producto apenas de los procesos más profundos de la dinámica sub-consciente. Consideran de escasísimo interés a la etapa evolutiva que transcurre entre los 7 y los 12 años, es decir, a la edad en que el niño realiza los aprendizajes escolares en que comienzan a organizarse las operaciones mentales que dan lugar a la inteligencia teórica. En oposición a la dicotomía entre educación e instrucción que finalmente conduce a extravíos antiintelectualistas, las dos vertientes, de la pedagogía y la psicología, poseen argumentos para justificar la definición de Zazzo cuando dice que la psicopedagogía se consagra "al estudio objetivo de la función psicológica implicada en la actividad total de la instrucción y la educación. Es una concepción que puede contribuir a resolver el problema de la función específica del psicólogo educacional.

En la interpretación tradicional de las relaciones jerárquicas de la pedagogía y la psicología, se consideraba que esta segunda y subordinada ciencia, solo intervenía para ilustrar mejor al maestro en la conducción de sus discípulos. Algunos de los autores que ahora reconocen el carácter interdisciplinario de la psicología educacional, conservan aquella imagen.

Otros, al comprender las exigencias que nacen de la complejidad creciente de cada ciencia, entienden que sería más conveniente la acción de un psicólogo profesional que trabajara en colaboración con el maestro y tal vez también con pediatras o médicos higienistas, visitadoras sociales, etc. El "equipo" es una solución irrefutable que responde al carácter colectivo que asume la ciencia cada vez más compleja. A condición, naturalmente de que el equipo tenga la variabilidad que la situación impone; de que cada miembro sea ubicado en el ángulo que le corresponde, y que la originalidad de cada uno sea respetada sin que nadie pierda la visión total del problema. Pero, si hipotéticamente se acepta que la psicopedagogía es una ciencia que dispone de la autonomía relativa de todas las ciencias, la cuestión profesional presenta otras variantes que conviene analizar.

Permítasenos por un momento reflexionar sobre un hecho de la historia de las ciencias: cuando aparecieron las formaciones químicas desencadenadas por la chispa eléctrica en ciertas condiciones, tanto los físicos como los químicos se declararon incompetentes para interpretarlo y así se manifestó la necesidad de una ciencia nueva que cobró forma en la físico-química y legitimó la existencia del profesional y del investigador especializado que a ella se consagra,

Consideramos que el antecedente es válido, aunque no se nos escapa la originalidad

de las leyes que rigen los hechos humanos y sociales que ocupan a la pedagogía y a la psicología. Existen problemas educativos que no pueden ser resueltos de manera independiente por el maestro o por un profesional formado como "psicólogo en general aunque trabajan en equipo y, además, la situación educativa crea hechos psicológicos que exigen la dedicación especial de alguien que pueda tratarlos desde otra posición. Muchos son esos hechos que parecen estar a la espera de la intervención de la psicopedagogía.

Tomemos por ejemplo el grande, a veces desconcertante, capítulo del aprendizaje. Como se sabe, las teorías científicas elaboradas a su respecto desde hace seis o siete décadas, derivan en su gran mayoría de experiencias y especulaciones realizadas por la Psicología. Razones de gran peso existieron para ello: si de acuerdo con las formulas consagradas, el desarrollo es producto de la maduración biológica y el aprendizaje, este último se ofrece como tema clave de la ciencia que se ocupa de la conducta humana. Pero resulta curioso advertir que las experiencias del laboratorio psicológico, en la mayor parte de los casos, fueron protagonizadas por ratas, gatos, palomas, monos y perros. Aunque es obvio admitir la importancia que asume el aprendizaje en estos seres animados no es menos cierto que en ellas se manifiestan solamente las formas más elementales del aprendizaje y resultan insuficientes para explicar el aprendizaje que solo en el hombre adquiere sus formas más complejas.

Por otra parte, maestros ilustres y anónimos acumularon a través de los siglos un material cuantioso, que si bien y por diversas causas se refiere en su mayor medida al aprendizaje intelectual; contiene también innumerables elementos referidos al aprendizaje social, estético y ético pero siempre referido a la educación humana.

Para no incurrir en una injusta omisión cabe decir que en una de las más recientes síntesis elaborada sobre el aprendizaje humano y consciente presentada en el simposio de Estrasburgo de 1956 y oportunamente difundida por el departamento de Psicología de esta Facultad, su autor, Leontiev, integró las experiencias realizadas en el campo pedagógico por investigadores su país y de otros. Pero esta no es todavía la actitud más generalizada.

Entretanto, como si anacrónicamente y adrede se quisiera conservar dissociada a la Psicología y a la pedagogía, en la escuela se aplican comúnmente métodos que se elaboran empíricamente sin que nadie verifique los principios subyacentes ni se someta a los requisitos de la experiencia controlada. Y no estamos pensando solamente en la reciente experiencia de nuestro país sobre los métodos para la enseñanza de la lectura, cuyos incidentes culminaron con la pérdida de la licencia de un sacerdote. Thorpe y Schmulder dicen que "en todos los dominios donde la educación de los americanos se halla en juego, nadie puede pretender que tenga

entre sus manos una solución simple para el problema espinoso de los modos de aprendizaje del hombre. El lanzamiento de las prácticas pedagógicas se hace a menudo sin una dirección psicológica suficiente<sup>(8)</sup>.

Este problema podrá resolverse, acabadamente, tan solo cuando se ponga bajo el dominio propio de la psicopedagogía. Sin que neguemos el derecho que tiene la Psicología General para proseguir en el desarrollo de sus hipótesis, no se puede prescindir de las diversas circunstancias pedagógicas, que se ofrecen, como situaciones experimentales naturales de primer orden, para estudiar el aprendizaje humano. Y entre esas situaciones, la escuela no es la que ofrece el interés menor.

Las observaciones que realizaron tradicionalmente los maestros tienen gran valor, pero no responden a los requisitos científicos. El investigador debe poseer preparación adecuada para elegir objetivos bien definidos y seleccionar con pulcritud, los datos que puedan ordenarse con vistas a ese objetivo. Además debe penetrar en las causas que determinan esos hechos y elaborar las leyes que los regulan.

Estas son tareas muy arduas para el investigador en cualquier terreno pero se complican en el campo de la experiencia pedagógica.

Es cierto que podrán utilizar datos valiosos que le ofrece el laboratorio de psicología en el que también debe actuar, • realizando experiencias en profundidad. Pero la realidad pedagógica le brindará datos mas ricos y diversos porque le permitirá observar las modificaciones que el medio y el tiempo determinan en el comportamiento individual y en su aprendizaje consciente.

Así por ejemplo, la psicología de los pequeños grupos ofrece ahora datos para demostrar que el grupo actúa para determinar las características del rol individual, pero no faltan otras observaciones experimentales más agudas Como, por ejemplo, las de Lloy Warner<sup>(9)</sup> que demuestran como la naturaleza del microgrupo y las interrelaciones que en el se producen, se hallan determinadas por variables demográficas, económicas y, aun éticas, del medio exterior.

Lo mismo puede decirse con respecto a los métodos de instrucción, cuyos resultados no pueden apreciarse de modo inmediato, ya que sus efectos educativos de mayor alcance pueden advertirse muchos años más tarde, cuando el maestro perdió de vista al niño que aprendió aritmética y lectura con el método que el aplicó.

Esto demuestra cuántas son las dimensiones espaciales y temporales que se incluyen en la investigación psicopedagógica, y cuántos son los riesgos que corren las conclusiones científicas que se elaboren.

El equipo que organice colectivamente su trabajo en la escuela lo tendrá presente, pero el psicólogo que lo integre deberá tener una formación especial, una cabal conciencia de su función y de sus limitaciones.

Obvio es recordar que la educación no comienza ni termina con la escuela. Además, durante el periodo escolar, —que tiene duración diversa en muchos países y según la condición social de cada uno en muchos de ellos—, intervienen otros agentes educativos numerosos para sumarse a la acción de la escuela o contradecirla. Si se tiene en cuenta el proceso de la educación en toda su longitud y en la complejidad total de interacciones que se determinan, mientras el niño y el joven cumplen las etapas evolutivas de su dinamismo interior, y aun después durante toda la vida del hombre, se puede apreciar la amplitud y diversidad de la función del psicólogo educacional. Superando ciertas afirmaciones de la pedagogía clásica, se comienza a demostrar que la acción voluntaria del hombre también interviene o puede intervenir para modificar algunas de las muy diversas variables del medio, cuya acción dejaría ya de ser absolutamente espontánea o refleja. Por eso, la participación del psicólogo educacional no solo se reconoce ya como válida en los equipos que actúan para orientar la actividad familiar-educativa, sino que también algunas instituciones educativas extraescolares o periescolares comienzan a apelar a sus servicios. Y no tardará en ser requerido para participar en otras funciones como pueden ser las de orientación de algunos de los medios llamados de comunicación de masas.

Pero nos limitaremos en esta oportunidad, a esbozar su papel en el medio sistemáticamente organizado de la escuela.

Bajo la denominación específica de "psicólogo escolar", Wall dice que su función consiste en la observación y el estudio de las condiciones y los métodos más favorables a la adaptación, la educación y la orientación del niño *normal*. Puede, en consecuencia, *ser conducido* a preocuparse del "fracaso o inadaptación". *Forma parte*, en general, *del personal de la escuela* a la cual se halla agregado y aporta su colaboración al Director y a sus colegas para todos los problemas psicológicos, numerosos y variados que se pueden presentar" (10) (La bastardilla es nuestra.)

En consecuencia, le corresponde participar en:

- 1) La organización de las relaciones interpersonales que se determinan en la escuela y en el aula, así como las que se van estableciendo sucesivamente entre la escuela y el mundo circundante de la familia, del trabajo, de los niveles progresivos del sistema educacional y de todas las otras formas de la vida social que organizan a los hombres por sus intereses culturales, deportivos, cívicos, políticos, etc.
- 2) En la elaboración y evaluación de planes, programas y métodos.
- 3) En la orientación profesional contribuyendo a descubrir, a manifestar y formar las aptitudes de los alumnos.

4) En la orientación para prevenir y atender los problemas de conducta y aprendizaje que derivan de los objetivos anteriores.

5) En el reconocimiento de los síntomas que caracterizan a los niños técnicamente considerados como "inadaptados", para derivarlos a los centros que de ellos se ocupan.

Algunas de estas funciones plantean la necesidad de delimitar las fronteras de su actividad con las del maestro y otros especialistas como el filósofo educacional, el sociólogo y el metodista; también existen algunos que plantearon tradicionalmente la oposición con el médico, y comienzan a insinuar ahora la oposición entre el psicólogo educacional y el psicólogo clínico; por fin, también se crea la necesidad de deslindar sus funciones de las del consejero u orientador profesional. Por el momento, prescindimos de este último aspecto del problema que depende de la confrontación entre el concepto educativo y el concepto diagnóstico de la orientación.

En el plan Langevin, donde se propiciaba la creación de los servicios de psicología escolar, se decía que "el control de la enseñanza debe ser pedagógico para los maestros y psicológico sobre los niños" y en esta forma no estaba ausente el propósito de evitar que el psicólogo reemplazara al inspector en sus funciones de supervisión ni tampoco, el de sugerirle cierta medida de humildad o por lo menos de discreción y de respeto, ante el colega que conduce la parte fundamental de los objetivos perseguidos por la institución escolar. En el Congreso Internacional de la Infancia que tuvo lugar en París en 1954, René Zazzo exhortaba al maestro a no transformar su clase en laboratorio, aunque lo instaba a incrementar su formación psicológica para cumplir con su función educativa así como para advertir y sugerirle problemas al psicólogo, tanto para sus variadas funciones profesionales como para la investigación. Pero a este último le pedía también que renunciara a toda ambición sobre fines y medios en pedagogía.

La primera parte de estas recomendaciones merecería aplicarse a la experiencia de nuestro país, donde muchos maestros, llenos de buena voluntad pero sin formación ni orientación, se improvisan como investigadores. Naturalmente, ella estaba dirigida a corregir situaciones de la práctica europea, que tal vez eran similares.

La última parte, dirigida a los psicólogos, puede interpretarse como un llamado de atención sobre la compleja arquitectura de la pedagogía y su alta dignidad, especialmente en su coronamiento teleológico. Bastante tiene el psicólogo con determinar las leyes del desarrollo interno del niño y del adolescente, a través de las cuales se cumple la acción educativa, ya sea esta refleja o sistemática. Pero la determinación de los fines para los cuales se educa depende de \*factores tan diversos y se rige por leyes tan complejas, que el profesional psicólogo no está, en condiciones

de elaborar porque son materias de otros especialistas. El desconocimiento de estos problemas por parte del psicólogo, fue probable causa de sus conflictos con el maestro, sin considerar otra, como podría ser una vanidad injustificada que su especialidad le confería al primero.

Estas y otras consideraciones nos permiten suponer que nos aventuramos demasiado si hallamos en este conflicto alguna responsabilidad de la pedagogía experimental y, más remotamente, a través suyo, de la vieja psicología experimental. Pero no existe dificultad para reconocer los antecedentes de otras manifestaciones de este conflicto en la psicología clínica que comenzó concibiendo los contactos de la psicología con la escuela para el único objeto de atender los "casos", diagnosticarlos y tratarlos.

Con este enfoque se determinaron por los menos dos Ordenes de consecuencias: I) el desconocimiento de la actividad del psicólogo en las condiciones de la escolaridad normal, es decir, para consagrarse, como lo propone Zazzo "al estudio objetivo de la función psicológica implicada en la función total de la instrucción y la educación. II) los médicos (psiquiatras) que dirigían o se enrolaban en la mencionada dirección de la psicología, extendieron a la escuela el conflicto medico-psicológico, para reducir la función del psicólogo no medico a la rutina de la aplicación de tests. Así concibieron también que cualquier forma de tratamiento, no ya de la terapia por el juego o de entrevistas individuales con niños y adolescentes, sino de la reeducación de un problema de aprendizaje escolar, de la lectura, la aritmética o la ortografía, debía ser aplicada bajo control del médico. Al analizar esta cuestión W. D. Wall hace suyas las réplicas de quienes opinan que "un tratamiento psicológico, y más toda enseñanza especial por ejemplo para los casos de niños que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura, conciernen a la competencia de un psicólogo especialista que tenga formación pedagógica, pero de ninguna manera necesita ser medico" y agrega: "el psicólogo que tiene formación pedagógica y conoce bien el desarrollo del niño normal esta mejor calificado que el médico para comprender la naturaleza de las dificultades del niño" (11)

Ahora, ante la existencia de psicólogos que se forman sobre cimientos clínicos y con fines terapéuticos se corre el riesgo de que, mientras reivindican sus propios derechos ante el medico tal vez insensiblemente- pasen a ocupar su lugar en el conflicto con su colega, el psicólogo educacional. Sin embargo, a medida que se van aclarando los objetos propios de cada especialidad, se comprende que cada cual tiene su propio cuartel de operaciones. Aunque habría problemas y lugares donde entrarán en colaboración.

La situación conflictual que existe entre el médico y el psicólogo clínico o entre este

Ultimo y el maestro para las cuestiones psicológicas que se presentan en la escuela común, equivale a la que existe entre el educador y el medico en el campo más especializado de la pedagogía diferenciada. La misma depende de algunos problemas científicos aun no resueltos con respecto a los criterios diferenciales entre lo normal y lo anormal, a los limites que separan a lo que es enfermedad de lo que no lo es, situación que se ha complicado por algunas teorías psicológicas que borran definitivamente todo límite entre la personalidad normal y la personalidad neurótica.

Nuestro deseo de evitar el estallido de pasiones doctrinarias, no nos permite silenciar que desde ciertas posiciones se exaspera el conflicto médico-pedagógico hasta el extremo de negar el valor mismo de la educación. Ya nos había dicho Hilgard, en su tratado sobre las Teorías del Aprendizaje, al evaluar la psicodinámica de Freud, que para la misma, "a través de la educación ordinaria no se producen cambios fundamentales en la estructura de la personalidad, tales cambios requieren una clase especial de reeducación ofrecida por la terapia profunda" (12)

Nos hemos habituado en los últimos tiempos a recibir como única explicación de todos los problemas educativos, los desajustes de personalidad determinados por los conflictos instintivos del ego. Pero un reciente trabajo de Ekstein dedicado a analizar los "límites entre educación y psicología" que apareció en el Boletín del The Reiss Daves Clinic, analiza la confusión entre "enseñanza y cura", entre psicoterapia y educación que mantuvo el psicoanálisis a través de toda su historia (11) .

Este autor descubre el origen de la confusión en las apreciaciones del Instituto Psicoanalítico de Viena, que atribuía las causas de los problemas emocionales a los traumas provocados por los agentes educativos, es decir, por los padres y el sistema escolar, entonces dominados por un formalismo superrestringido y victoriano. La educación se definía como una liberación de esos traumas: se postulaba la participación mínima del maestro en favor del terapeuta o que el maestro se convirtiera en terapeuta dentro de la concepción de la pedagogía psicoanalítica que se comenzó a propiciar. Señala que la primera etapa "europea" del psicoanálisis culmina hacia 1937 con la crítica de las posiciones anteriores, Pero señala que la 2<sup>1</sup> etapa, que transcurre en los EE . UU. no las modificó sino que, por diversas razones, "el analista, el psiquiatra, el psicólogo y el sociólogo consideran a la educación y a todas las actividades en términos de terapia o de prevención". Sin embargo parece que a partir de 1958 se abrió una tercera etapa para reconocer que en la escuela existen algunas funciones que "van más allá de la salud mental". Parece posible ya separar las funciones entre el terapeuta y el maestro. El primero se dedicaría a "restaurar controles interiores" y el segundo textualmente, a "utilizar *insight* psicoanalíticas" en el proceso educativo que procura la adquisición de habilidades y conocimientos útiles

para la vida. Los pedagogos pueden apreciar fácilmente que, en el mejor de los casos, cuando reconoce que la acción educativa posee alguna independencia, esta dirección de la psicología reduce a límites muy precarios y empobrece la compleja cuestión de los fines y los medios en pedagogía.

\* \* \*

El concepto aceptado para la función del psicólogo educacional y la defensa de sus fueros ante otros profesionales, se refleja en una diversidad de criterios sobre su institucionalización.

Al informar sobre los servicios de psicología escolar en Europa, Wall describió las tres soluciones principales que se pueden advertir, de las cuales solamente una aparece como versión del Child Guidance Clinic de los EE . UU., con diversos nombres: centro medico- psicológico, médico-pedagógico o médico-psico-pedagógico. Está dirigida por médicos, posee fuerte tendencia psiquiátrica y los psicólogos están limitados a administrar tests. No posee lazos con la escuela sino que esta subvencionado y administrado por los servicios de salud pública. Se consagra fundamentalmente al diagnóstico de casos que les envían las escuelas, los hospitales o los tribunales infantiles. Algunos comienzan a modificarse, —debe agregarse que bajo las influencias psicoanalíticas—, interesándose por problemas pedagógicos generales, por la orientación de padres y de adolescentes.

Las otras dos soluciones le conceden, en cambio, el predominio al psicólogo educacional. Una de ellas reconoce como antecedentes el laboratorio pedagógico de Binet y Vaney en París y el de Cyril Burt en Londres. Cobró formas nuevas después de la 2<sup>a</sup> guerra mundial con el proyecto Langevin. Tiene vigencia en Bélgica, Dinamarca y Suecia El psicólogo escolar se aplica a las funciones complejas que hemos detallado anteriormente, como colaborador del director y los maestros. Generalmente lo hace solo, aunque a veces integra un equipo con el asistente escolar y el médico. En algunos países tiene relación con organizaciones externas, tribunales infantiles, consultorios psiquiátricos y otros servicios sociales. Al hallarse integrado a la escuela, depende administrativamente de organismos educacionales.

La tercera solución, que respondería al modelo inglés y escocés, trata de coordinar las actividades de prevención, investigación y orientación del psicólogo escolar con las tareas de la reeducación de carácter pedagógico Centraliza las actividades de esta naturaleza que se realizan en los establecimientos primarios, secundarios y técnicos. Está constituido por reeducadores, asistentes sociales, psicólogos clínicos o terapeutas y un psiquiatra consultante para los casos graves. Si no se cuenta con este último profesional, el centro trabaja en relación con otro, del modelo reseñado en primer término.- además se halla en relación con servicios pedagógicos especiales



des tinados a niños inadaptados por defectos corporales o intelectuales. Pero la dirección de este nudo se halla a cargo de un psicólogo educacional.

El criterio que en las dos últimas soluciones y particularmente en la segunda afirma el predominio del psicólogo educacional, se apoya en una antigua observación realizada por Sully (1<sup>4</sup>) en 1892 quien decía que "la inmensa mayoría de los casos durante la infancia, consiste en desviaciones en los límites de la normal más que en aberraciones a partir de ella". En cambio, dice Wall, los psiquiatras, por su formación, se interesan con preferencia en lo anormal o patológico.

La responsabilidad que de este modo se le transfiere al psicólogo educacional requiere una preocupación especial por su formación. Particularmente en Francia y en el Reino Unido, desde hace más de dos décadas, algunos centros de reconocido prestigio ponen especial atención a su capacitación psicológica, pero enfatizan la necesidad de garantizar su formación con sólidos conocimientos pedagógicos. La capacitación psicopatológica, aunque siempre teórico-práctica es reducida y algunas veces se prescinde de ellas como parece ocurrir en el importante centro de Birmingham. El plan de estudios de estos centros se diferencia netamente de otros que forman psicólogos destinados a servicios hospitalarios o de consulta psiquiátrica. Un grupo de expertos convocados por la OMS y la Unesco en 1955 formuló el mínimo de exigencias que parece aceptable para los países que se preocupan por la existencia de verdaderos servicios de Psicología educacional: 1<sup>º</sup> Diploma universitario de psicología de un nivel superior, del tipo, por ejemplo, de la licenciatura de Psicología en Francia; 2<sup>º</sup> Diploma de docente u otras calificaciones profesionales en este dominio; 3<sup>º</sup> Práctica pedagógica. Habría que exigir por lo menos 5 años de práctica de la enseñanza, variada si fuera posible, para los candidatos que deseen trabajar en las escuelas; los que se destinan más particularmente al dominio clínico deberían justificar por lo menos tres años de trabajo con niños normales. En cuanto a la selección, además de los diplomas se requiere de\_ mostrar prácticamente una buena adaptación. Aclaremos que en la experiencia francesa, para inscribirse en los cursos de la Universidad de París que otorga el diploma de Psicología pedagógica, se debe demostrar el desempeño mínimo de cinco años en las escuelas, y el visto bueno de los superiores escolares.

\* \* \*

En muy breve espacio hemos cometido el abuso de presentar muchos problemas que no pudimos analizar acabadamente ni, menos, *resolver*. Pero nos sentiríamos compensados si por lo menos hubiéramos suscitado otros nuevos.

Al discurrir sobre tan variados temas combatimos algunos puntos de vista que sabemos caros para algunos. Deseamos que nada oculte ni deforme el respeto que

guardamos por quienes los defienden. Entre psicólogos y pedagogos podemos entendernos mediante el lenguaje de un psicopedagogo tan eminente como Jean Piaget. En su teoría sobre la imposición y la cooperación, cuando analiza efectos que estas dos formas opuestas de relación tienen sobre el desarrollo intelectual y ético del individuo, demuestra que la coordinación y la confrontación de puntos de vista con los otros, la crítica mutua, la comprensión recíproca, dan lugar a una lógica de relaciones que supera a las ilusiones perceptivas y subjetivas, contribuyendo como ningún otro recurso a constituir la razón <sup>(15)</sup>. Practicamos este método con el único objeto de defender la verdad con los insustituibles méritos que la ciencia ha ganado para servirla. Deseamos fervorosamente el triunfo del pensamiento científico y para alcanzarlo creemos que se debe liberar a la ciencia, de todo lo que obstaculiza su desarrollo fructífero emancipándola de cuanto la tergiversa y obstaculiza.

Esta actitud, compartida indudablemente por Uds., no se subordina al culto de la verdad pura. Abriendo y despejando el cauce del desarrollo de las ciencias naturales, sociales y humanas, deseamos que el conocimiento sirva para mejorar la vida de nuestro pueblo y de nuestro país.

Existen problemas científicos muy directamente vinculados al desarrollo de las fuerzas materiales productivas que generalmente ocupan la prioridad de quienes están interesados en promoverlas. Afortunadamente se empieza a comprender que la educación también impulsa el desarrollo de esas fuerzas. Pero, de todos modos, la humanidad ha elaborado en un milenario proceso el indestructible compromiso de desarrollar la cultura popular para que todos se beneficien con los bienes culturales, para ordenar justamente y mejorar la vida de los hombres, para facilitar el progreso social en el curso previsto por las leyes del desarrollo histórico.

Nos hemos ocupado de una profesión y de un servicio que tiende a mejorar la escuela por medio de la publicación de una casa, cuyo pasado nos impone el mayor compromiso; en la Facultad de Humanidades de La Plata funcionó en 1906 el primer gabinete psicopedagógico del país, como eco inmediato de las primeras creaciones similares producidas en Europa. Por primera vez la psicopedagogía se incluyó en el plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación en esta Facultad ya en el año 1914 y la asignatura fue dictada por figuras tan ilustres como Roveda, Senet, Mercante, Calcagno.

Esta casa, que nació defendiendo el pensamiento científico, obliga a todos, profesores y estudiantes a conservar su tradición promoviendo el desarrollo de la ciencia, pero eso sí, asociándola a los elevados ideales del humanismo, que someten la ciencia a las necesidades de los pueblos y del hombre, para brindarle sus infinitas posibilidades

de expansión.

## BIBLIOGRAFIA

- (1) H. WALLON: *Sur la .specificite de la psychologie*. En *Enfance*, 1963, 1-2, p. 67.
- (2) F. ENGELS: *Dialectique de la Nature*. E.S.I., Paris, p. 254.
- (<sup>3</sup>) B. KEDROV: *La classification des sciences*. Recherches sovietiques, Philosophie, cahier I, 1956. Editions de la Nouvelle Critique, p. 92.
- (4) B. KEDROV: *Ibid.*, p. 94.
- (5) H. WALLON: *Ibid.*, p. 71.
- (<sup>6</sup>) F. SECLET RIOU: *Psychologie et Pedagogie*, *Enfance*, 1948, 1.
- (7) A. PONCE: *Educación y Lucha de Clases*. Cap. VII y VIII.
- (8) L. P. THORPE y A. M. SCHMULLER: *Les theories conternporaine.s de rAp, prentis.sage*, P.U. F., Paris 1956, fig. 6.
- (9) W. LLOYD WARNER: *Reussite scolaire et classes sociales aux Etats-finis en Enfance*, 1952, 5.
- (10) W. D. WALL: *Les services de psychologie scolaires en Europe*. *Enfance*, 1955, 1, p. 34.
- (11) *Ibid.*, p. 38.
- (12) E. HILGARD: *Teorías del Aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1961, pág 354.
- (<sup>13</sup>) R. EKSTEIN: *Limite entre educación y psicoterapia*. Del mismo autor: *Psicoanálisis y educación*, referencia histórica, en *The Reiss Davis Clinic Bulletin*, Volumen 1, año 1964, N 1.
- (14) W. D. WALL: *Ibid.*, p. 38.
- (15) J. PIAGET: *Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar*, en J. Piaget y J. Heller: "La autonomía en la Escuela", Ed. Losada, 1962.