

¿POR QUÉ LA PSICOLOGÍA HA SUPLANTADO A LA PEDAGOGÍA?

SANTIAGO MOLINA GARCÍA

Universidad de Zaragoza

Departamento de Ciencias de la Educación

Resumen

Cuando se lleva a cabo un estudio acerca de la historia de la Pedagogía y de la Psicología a lo largo del siglo veinte, se puede comprobar que es una historia plagada de intersecciones epistemológicas y de solapamientos en sus ámbitos de actuación social. Igualmente, es fácil advertir que el resultado ha consistido en un claro desplazamiento de la Pedagogía por parte de la Psicología. Ese resultado es mucho más evidente en la relación existente entre la Psicología de la Educación y la Didáctica.

En el artículo se analiza esa situación y se ofrecen ejemplos y argumentos para comprender las razones de dicho enfrentamiento dialéctico.

Palabras clave: Historia, Epistemología, Ámbitos de Actuación

Abstract

When a study about history of the Pedagogy and Psychology during the XX century is made, it can be verified that it is a history with many epistemological intersections and overlapping in their social fields. Likewise, it is easy to realize that the result has been a clear shift of the Pedagogy by the Psychology. Such result is more evident in the relations between Educational Psychology and Didactic.

In the paper the relation between Pedagogy and Psychology is analysed and, at the same time, some examples and arguments to understand the reasons of such dialectic confrontation are offered.

Keywords: History, Epistemology, Fields of action.

1.- Introducción

Para comprender en términos correctos el contenido de este artículo, entiendo que es fundamental hacer saber a los lectores y lectoras, desde el inicio del mismo, cuáles son los dos principios que asumo como evidentes.

El primero consiste en aceptar que en la dialéctica que se produce entre dos o más ciencias que aspiran a ser consideradas como ciencias disciplinables (en este caso, la Pedagogía y la Psicología), según la conocida clasificación de Toulmin y a tenor del proceso de las revoluciones científicas propugnado por Khun, la Pedagogía ha ido cediendo terreno a la Psicología a pasos agigantados a lo largo del siglo veinte.

El segundo principio acepta que el principal objetivo de ambas ciencias sociales es el control social de los individuos, con el fin de que interioricen y practiquen roles sociales que puedan ser considerados como normales en función de los valores hegemónicos de cada sociedad y cultura en un momento concreto de la historia. Obviamente, los procedimientos que emplean ambas ciencias para que los individuos interioricen dichos valores son muy diferentes.

A lo largo de las páginas de este artículo se ofrecerán argumentos en apoyo de ambos principios, con el fin de que al final del mismo puedan extraerse algunas conclusiones pertinentes.

2.- La dialéctica Pedagogía-Psicología a lo largo del siglo xx

Como es bien sabido, la práctica totalidad de los expertos aceptan que la Pedagogía comienza a ser una ciencia social emergente al comienzo del siglo XIX, con la aparición del libro de Herbart titulado “Pedagogía General” (1803), aunque hay que reconocer que dicho autor sostiene que los dos pilares básicos de esa emergente ciencia social son la Psicología y la Ética. Sin embargo, tanto la concepción que Herbart tiene de la Psicología, como el estado en que se encontraba en ese siglo dicha disciplina, no permiten, de ningún modo, clasificarla como una ciencia social propiamente dicha, al menos desde un punto de vista positivista, ya que su objeto de estudio se basaba en el análisis de las funciones del alma y, además, era una parte esencial de la Filosofía. No obstante, en sentido estricto, tampoco puede afirmarse que la Pedagogía, tal y como era entendida por Herbart, pudiera ser catalogada como ciencia positiva; en primer lugar, porque sus dos pilares (la Psicología y la Ética) no tenían ese estatus epistemológico; en segundo lugar, porque el propio Herbart le atribuye el estatus de “Metafísica Aplicada”.

Por lo que respecta a la Psicología, la mayoría de los expertos afirman que adquiere su estatus de ciencia social a partir del momento en que Wund publica en el año 1873 su libro titulado “Elementos Fundamentales de Psicología Fisiológica” y funda el primer laboratorio de Psicología Experimental en Leipzig. En dicha obra Wund asigna a la Psicología estos dos objetivos: a) investigar los procesos situacionales entre la experiencia interna y externa mediante el uso sistemático de la observación; b) proporcionar una comprensión total de la existencia humana, tomando como referencia el funcionamiento fisiológico del cuerpo humano y apoyándose en los datos procedentes de la Filosofía.

Paralelamente, surge otra importante corriente en los Estados Unidos de América en torno a la figura de William James, el cual marcó un hito muy relevante con la publicación en el año 1890 de su libro titulado “Principios de Psicología”, aunque unos años antes (1875) había creado en la Universidad de Harvard el segundo laboratorio de Psicología Experimental a nivel mundial. En esos mismos años se crea la Asociación de Psicología Americana (APA), siendo uno de sus principales objetivos la impartición de credenciales para poder ejercer la labor de psicólogo, lo cual permitió la creación de un código deontológico que la Pedagogía nunca llegó a tener. Unos años más tarde el auténtico impulsor de la Psicología, entendida como una ciencia positiva, fue Cattel, quien después de haberse formado con Wund, se trasladó a Norteamérica.

Si se comparan ambas escuelas (la americana y la alemana) se evidencian bastantes diferencias, siendo estas dos las más importantes: la alemana sigue más

cercana a la Filosofía, mientras que la americana, desde los inicios, es mucho más pragmática, ya que su finalidad esencial es la búsqueda de soluciones a los problemas que los individuos encuentran en su proceso de socialización, especialmente mediante la construcción de escalas psicométricas que permiten catalogar a las personas dentro de unos parámetros sociales considerados como normales desde un punto de vista estadístico.

Como puede comprobarse a través de ese breve, e igualmente poco preciso, repaso histórico que acabo de hacer, la intersección (por utilizar una expresión suave) entre la Psicología y la Pedagogía no se produjo de forma consustancial en esos años del afianzamiento epistemológico de la Psicología. Desde mi punto de vista, esa intersección dialéctica comenzó con Dewey. Este autor es sobradamente conocido por sus obras de tipo pedagógico, tales como “Mi credo pedagógico” (1897), La Escuela y la Sociedad” (1899), o “El Niño y el Currículo” (1902), junto con su prolongada labor al frente de “La Escuela Laboratorio” aneja a la Universidad de Chicago, donde era el director del Departamento de Filosofía. Sin embargo, a veces se olvida que en el año 1899 fue elegido Presidente de la APA, y que en el año 1900 leyó su discurso oficial de aceptación del cargo, titulado “Psicología Práctica y Social”. En dicho discurso, según Daza (2006, 39), Dewey plantea que el objetivo principal de la Psicología debe ser el control social de los individuos para lograr una amplia reforma social, una sociedad eficaz basada en los principios de la democracia y un progreso de las costumbres que dé lugar a un desarrollo industrial progresivo. Para conseguir esos objetivos deja muy claro que el lugar más apropiado es la escuela, entendida como una microsociedad favorable para estudiar la disponibilidad de la Psicología en la práctica social. “Implicándose en la educación, la psicología se convertiría en una hipótesis eficaz” (Daza, 2006, 40).

A partir de ese momento, la lucha entre ambas disciplinas, unas veces de forma solapada y otras de forma mucho más explícita, ha sido una constante a lo largo del siglo veinte, no sólo en lo que respecta al ámbito puramente epistemológico, sino también, y sobre todo, en el espacio social y académico, terminando esa batalla con un sonado triunfo de la Psicología, tal y como podrá comprobarse en los datos que ofrezco a continuación. Obviamente, ese triunfo no ha sido producto del azar, sino de un conjunto de variables que intentaré desbrozar más adelante.

2.1.- Los inicios de la escolaridad obligatoria: primer triunfo de la Psicología sobre la Pedagogía

Es perfectamente conocido que las primeras legislaciones que impusieron a los niños la necesidad de asistir a la escuela de forma obligada durante una buena parte de su biografía surgen de forma paralela al importante desarrollo industrial capitalista que se produjo en la segunda mitad del siglo diecinueve, aunque es bien cierto que en algunos países esa obligatoriedad no se llevó a la práctica de forma total hasta bien entrado el siglo veinte. Asimismo, no creo que exista ninguna duda de que el fin primordial de esa escolarización obligatoria fue proporcionar a los niños un breve conjunto de habilidades sociales y de conocimientos, que eran considerados indispensables para la adecuación de los jóvenes al tipo de trabajos que esas incipientes sociedades industriales demandaban, aunque muchos de los discursos auspiciados por eminentes pensadores románticos e idealistas defendían que esa escolarización obligatoria serviría para emancipar a las clases sociales de más bajo nivel económico del yugo en que las clases sociales de mayor nivel económico las había mantenido

marginadas, casi esclavizadas, e ignorantes y alienadas como consecuencia de ciertas creencias religiosas y culturales.

Obviamente, para llevar a la práctica esa obligatoriedad escolarizadora se requirieron grandes inversiones, no sólo para edificar nuevas escuelas y para dotarlas de los recursos materiales indispensables, sino también para formar al profesorado que atendiera a los nuevos alumnos. En consecuencia, la racionalidad en el gasto y en la gestión de los recursos materiales era un criterio de primera magnitud. La solución de esa importante preocupación, como no podía ser de otra manera, provino del campo de la organización empresarial y así fue cómo surgió lo que se denominó “La Escuela Graduada”. Es decir, un modelo de organización escolar que permitía que un solo maestro pudiera atender simultáneamente a un extraordinario número de alumnos ubicados en una misma aula (el número de alumnos oscilaba frecuentemente entre 60 y 100), con tal de que todos ellos fueran lo más homogéneos posible en aquellas variables que se consideraban prerequisites fundamentales del aprendizaje escolar. Esa influencia de la organización empresarial en la escuela graduada la dejó bastante clara el principal inspirador español de dicho modelo de organización escolar con estas palabras: “La organización de las Escuelas Graduadas está basada en la ley económica de la división homogénea del trabajo” (Rufino Blanco, 1899, 101).

Como es absolutamente lógico, el debate nuclear era delimitar con la mayor exactitud posible esos prerequisites y, una vez delimitados operativamente, elaborar técnicas válidas, fiables y tipificadas, a tenor de lo que exigía la moderna ciencia positivista, que permitieran medirlos de forma objetiva y, en función de los resultados, clasificar a los alumnos. En ese debate participaron muy activamente los pedagogos, los psicólogos y los médicos, pues al fin y al cabo se trataba de controlar a la institución social que mejor podía inculcar en las nuevas generaciones los valores de las incipientes sociedades capitalistas industrializadas. Y aquí fue donde la Pedagogía perdió la primera batalla frente a la Psicología, tal y como veremos a continuación (un estudio más pormenorizado del tema puede consultarse en Molina y Gómez, 1992).

Para tratar de delimitar esos prerequisites se celebraron varios congresos internacionales, en los que la voz cantante la llevaban casi siempre la saga de médicos metidos a pedagogos (por ejemplo: Vermeylen, Simon, Lafora y, sobre todo, Decroly). En uno de esos congresos, celebrado en Lieja en el año 1905, destacó un pedagogo español, llamado Francisco Pereira, quien refutó una por una todas las tesis expuestas por Decroly. Sin embargo, las tesis que prevalecieron fueron las de los médicos. No obstante, cuando se trataba de cotejar empíricamente la validez predictiva de los enormes listados de prerequisites del aprendizaje escolar, siempre se demostraba que eran muy superiores los falsos positivos y los falsos negativos (es decir, niños que no dominaban esos prerequisites y, sin embargo, tenían éxito escolar y recíprocamente), con lo cual su fiabilidad era mínima.

En ese enconado debate, y a la vista de la nula fiabilidad de tales prerequisites, hizo acto presencial en la escuela la Psicología positivista. Aunque la historia de ese proceso es bastante complicada, podría afirmarse que los inicios se dieron en Francia cuando el Senado creó en el año 1904 una comisión interdisciplinaria presidida por el senador Bourgeois, en la que tuvo un papel muy relevante Binet (el principal precursor, desde mi punto de vista, de la Psicología de la Educación), con el fin de elaborar una escala que fuera objetivable y que paralelamente fuera capaz de permitir detectar a

aquellos alumnos que se apartaran de lo que entonces se consideraba normal (como es bien sabido, el criterio normalizador era la famosa campana de Gauss) para, de esa forma, poderlos derivar hacia escuelas especiales, ya que su permanencia en las escuelas ordinarias se interpretaba como un enorme despilfarro de medios (también se dieron argumentos mucho más detestables social y éticamente hablando por parte de los médicos y otros muy razonables por parte de los pedagogos). Para lograr dicho objetivo, Binet y Simon elaboraron una escala (la primera edición se publicó en 1905) cuyo método de validación consistió en la comprobación empírica del valor que tenían una serie de items en los mejores y en los peores resultados escolares estimados por los maestros de escuela. Es decir, como puede comprobarse, elaboraron una escala típicamente escolar, y por tanto pedagógica, pero con una fundamentación psicológica (según sus autores, servía para medir la inteligencia, ya que partían del supuesto, nunca bien demostrado, de que los alumnos que obtenían mejores calificaciones por parte de sus profesores eran los más inteligentes y viceversa). Fue así como se oficializó la etiqueta diagnóstica de “Niños Mentalmente Anormales”.

Dicha escala fue aceptada rápidamente en todos los países más desarrollados industrialmente y muy pronto sufrió transformaciones importantes por parte de ciertos psicólogos norteamericanos, en lo que respecta al modo de interpretar los resultados. De ser una escala para clasificar a los escolares según fuera su rendimiento escolar, pasó a ser un test psicométrico para medir la inteligencia general de los individuos a través de lo que unos años más tarde Stern (1912) denominó “Cociente Intelectual”. No creo que merezca la pena dedicar aquí ni una sola línea a analizar el influjo que ese tipo de escalas psicométricas han tenido sobre la Pedagogía a lo largo del siglo veinte (en las conclusiones finales se ofrecen unos breves datos), en primer lugar porque son sobradamente conocidos y en segundo lugar porque hoy en día todavía se siguen usando para determinar el modo de escolarización más apropiado para cada tipo de niños e igualmente para individualizar el currículum pedagógico, a pesar de su falta de rigor en lo que entienden por inteligencia y a pesar de su total inoperancia para estructurar e individualizar el currículum escolar.

En mi opinión, no hay que ser muy inteligentes ni tampoco es necesario tener un acendrado espíritu crítico para comprender que con la intronización de dichos “instrumentos diagnósticos” de forma masiva en las escuelas, no sólo el control de las decisiones escolares más importantes ha pasado del ámbito pedagógico al psicológico, sino que además la Psicología ha quitado el protagonismo fundamental a la Pedagogía. Dicho fenómeno, como veremos a continuación, no se limita únicamente al control de la escuela, sino que también ha incidido de forma sustancial en el ámbito epistemológico, con los consiguientes efectos negativos que ello ha tenido en la desvalorización social de los estudios universitarios dependientes directamente de las Ciencias de la Educación.

2.2.- La configuración de la Psicología de la Educación: una batalla epistemológica en contra de la Didáctica, entendida como una Ciencia de la Educación

Si se lleva a cabo un estudio bibliométrico acerca de los contenidos específicos de la Psicología de la Educación y de la Didáctica con una perspectiva histórica (dicho estudio puede consultarse en Molina, 2003), se comprueba fácilmente que hasta finales de la década de los años setenta del siglo pasado los expertos diferenciaban con una

cierta claridad epistemológica el objeto de estudio de ambas ciencias sociales. Hasta entonces se hablaba de ciencias pedagógicas y de psicología pedagógica. Sin embargo, a partir de esos años, que es cuando se afianza de forma definitiva la denominación de Psicología de la Educación y de Didáctica General entendida como una Ciencia de la Educación, la confusión epistemológica entre ambas disciplinas es total.

Por lo que respecta a la Didáctica, el núcleo temático fundamental que los expertos solían asignar a dicha disciplina durante esa primera fase que acabo de delimitar en el párrafo anterior, se refería a la enseñanza, concediendo una especial importancia al estudio de los métodos didácticos, como igualmente a los aspectos tecnológicos de la programación con una base fuertemente conductista, dejando el análisis teórico para lo que entonces se denominaba Pedagogía General. Sin embargo, en la segunda fase el objeto de estudio prácticamente exclusivo se centró en el currículum. Fue a partir de ese momento cuando se inició una fase de indeterminación epistemológica muy preocupante, probablemente como consecuencia de la extraordinaria polisemia que tiene el concepto de currículum (Rodríguez Diéguez, 1985) y quizás también por el injustificado afán de ciertos expertos de sustituir la clásica disciplina denominada Didáctica por Teoría del Currículum.

Uno de los expertos españoles que más se ha ocupado del tema de la delimitación epistemológica de la Teoría del Currículum, entendida como sustituto de la clásica disciplina conocida con la denominación de Didáctica General, admite explícitamente la dificultad que tal delimitación conlleva con las siguientes palabras:

“Es evidente que la complejidad del concepto y el hecho de haber sido más bien un campo de acción de los administradores y gestores de la educación, han dificultado el disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría del objeto pedagógico llamado currículum” (Gimeno Sacristán, 1988, 39).

Desde mi punto de vista, es en ese pandemonium epistemológico de la Didáctica donde encuentra la Psicología de la Educación un terreno perfectamente abonado para subsumir en su objeto de estudio el amplio espectro temático que hasta entonces había tenido la Didáctica, aunque hay que reconocer que la interdependencia de ambas ciencias sociales se inicia en los últimos veinticinco años del siglo XIX y continúa hasta hoy. En la primera mitad del siglo XX la batalla radicaba entre la Pedagogía y la Psicología Pedagógica, mientras que en la segunda mitad esa batalla incruenta fue entre la Didáctica y la Psicología de la Educación. Pero el problema no radica en la existencia de una lógica intersección de dos disciplinas con objetos de estudio muy parecidos. El auténtico problema radica en las consecuencias trágicas que para la Didáctica ha tenido esa lucha interdisciplinar. Como veremos a continuación, el primitivo afán de los pioneros de la Psicología de la Educación por la coexistencia pacífica de ambas disciplinas, actualmente ha desaparecido y, en su lugar, los nuevos epistemólogos de la Psicología tratan de desbancar de forma explícita a la Pedagogía.

William James (1924, 11-12; ed. or., 1899) dice al respecto lo siguiente:

"Hago hincapié en el grave error que se comete al creer que la Psicología, como ciencia de las leyes mentales, es algo de lo que pueda deducirse programas concretos y métodos de enseñanza definidos para uso inmediato de las escuelas. La Psicología es

ciencia y la Pedagogía es arte. Y las artes nunca han dimanado directamente de las ciencias. Se necesita, pues, el intermediario de un factor inventivo que realice la aplicación artística con capacidad original peculiar... La Pedagogía nació en la escuela hija de la observación y de la inventiva. La Pedagogía y la Psicología marchan de consuno, sin que en modo alguno la primera se derive de la segunda; ambas son congruentes, ninguna subordinada. La Pedagogía no puede menos de ir del brazo de la Psicología, lo que no significa que la concordancia entre una y otra sea de un género exclusivo; es decir, que puede haber diversos métodos de enseñanza igualmente concordantes con las leyes psicológicas".

Como puede comprobarse, en el año 1892 (ésta es la fecha en que James pronunció la conferencia a que se refiere dicho texto) algunos pensadores vislumbraban la necesidad de una "ciencia social" intermedia que resolviera la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela tomando como referencia los descubrimientos científicos de la Psicología y los datos de la praxis educativa suministrados a través de la observación. El problema es saber si esa ciencia social intermedia debe ser la Psicología de la Educación o la Didáctica.

Correll (1970, 9), partiendo de una cita de Kant, afirma lo siguiente: "La Pedagogía sin la Psicología es ciega, pero la Psicología sin la Pedagogía es vacía y, en definitiva, estéril". Es decir, casi cien años más tarde del texto de James citado anteriormente, se continúa reivindicando la necesidad de esa ciencia social intermedia, pero el problema sigue sin ser resuelto. Como veremos a continuación, en el momento actual no sólo no se ha resuelto ese problema epistemológico y práctico, sino que se ha acrecentado. Para comprobar el estado de la cuestión me voy a permitir la licencia de resumir lo que escribió en la Introducción que hizo al Diccionario de Psicología de la Educación, editado por Anaya, el profesor José Luis Vega (1986, IX-XXIV) por entender que de todo lo que se ha publicado en los últimos veinte años sobre este tema, lo más claro y honesto es ese texto del profesor José Luis Vega.

Vega comienza aceptando que la Psicología de la Educación carece de un cuerpo perfectamente sistematizado y coherente de conocimientos. Esta indefinición epistemológica de la Psicología de la Educación es admitida por todos los expertos, tal y como tendremos ocasión de comprobar. Esa indeterminación epistemológica es debida, según dicho autor, a la falta de una disciplina o área intermedia de conocimientos que sirva de conexión entre los descubrimientos producidos en los laboratorios de Psicología y la realidad del proceso educativo en el contexto social.

Ante esa falta de acuerdo, algunos expertos diferencian la Psicología de la Educación de la Psicología de la Instrucción. A la primera le atribuyen el ámbito de la aplicación de los saberes psicológicos al funcionamiento de la escuela, mientras que a la segunda le suelen atribuir el ámbito de las leyes del aprendizaje. Sin embargo, el problema se complica porque otros expertos llevan a cabo otra diferenciación mayor, introduciendo en el debate otra nueva disciplina, denominada Psicología Escolar. Incluso, algún autor defiende que la Psicología de la Educación no posee ninguna entidad epistemológica propia y, en tal caso, la considera como una rama dependiente tanto de la Psicología como de la Pedagogía (el profesor Vega cita a Mayor como el más genuino representante de esta opción, y en su origen cita a Dewey y a Claparède).

Vega cita también el caso de algunos expertos que han tratado de resolver esa indeterminación epistemológica, asignando a la Psicología de la Educación una dimensión estrictamente tecnológica, cuyos fines consistirían exclusivamente en aplicar los principios pedagógicos derivados de la Psicología del Aprendizaje. Sin embargo, el problema sigue existiendo porque quienes defienden esta opción no se ponen tampoco de acuerdo en cuáles serían esos principios.

Ante todo ese cúmulo de imprecisiones epistemológicas, el profesor Vega concluye su argumentación aventurando que el incierto futuro de lo que se conoce con el nombre de Psicología de la Educación probablemente se resuelva así: los aspectos conceptuales y teóricos generales podrían ser atribuidos a otras ramas de la Pedagogía, o de las Ciencias de la Educación, mientras que los aspectos específicos de la Psicología de la Instrucción pasarían a constituir el núcleo de la Psicología de la Educación.

Ese futuro que el profesor Vega aventuraba a la Psicología de la Educación, en mi opinión, tiene una racionalidad perfectamente defendible por parte de cualquier experto neutro y sensato. Sin embargo, como veremos a continuación, los derroteros han ido por otro camino bien distinto. A modo de ejemplo, voy a citar el pensamiento de dos catedráticos universitarios españoles en dicha disciplina.

Mayor (1985, 6) afirma lo siguiente:

"La poca consistencia de la psicología de la educación como disciplina se pone de relieve en la falta de un corpus teórico bien definido, en la poca coincidencia sobre los contenidos básicos, en la dispersión metodológica y paradigmática, y en la insegura situación respecto de otras disciplinas. Bastaría citar aquí que ni siquiera hay acuerdo sobre el propio nombre del campo o de la disciplina: los anglosajones parecen preferir Educational Psychology, aunque también utilizan otros términos como School, Teaching, Learning y, sobre todo, Instruction (por ejemplo, recientemente se tiende a sustituir education por instruction, o se duplican ambos o se pone énfasis en este último); los franceses o centroeuropeos utilizan con frecuencia el término de Psicología Pedagógica o de Psicopedagogía".

Por su parte, Coll (1987, 35) enfatiza esa indeterminación epistemológica con estas palabras:

"En el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares. No disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficiente para utilizarla como fuente única de información. Tenemos, eso sí, múltiples datos y teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones distintas del funcionamiento psicológico".

A pesar de ese reconocimiento explícito de Coll acerca de la indeterminación epistemológica de la Psicología de la Educación, dicho autor (1980) menciona tres planteamientos para comprender el estatus epistemológico de la Psicología de la Educación: como una ciencia dependiente exclusivamente de la Psicología, como una

ciencia social independiente y como una ciencia puente entre la Psicología y la Didáctica. Coll, aunque afirma inclinarse por esta tercera postura, admite sin paliativos que la Psicología de la Educación debe ocuparse de la enseñanza y contribuir, desde su campo de acción, a la elaboración de teorías de la enseñanza, basadas en los descubrimientos derivados de la Psicología de la Instrucción.

Unos años más tarde (Coll, 1985, 74) matiza el pensamiento que he citado en el párrafo anterior con estas palabras (cita tomada de Benedito, 1987, 101):

"Los cambios comportamentales inducidos por las situaciones de enseñanza-aprendizaje no equivalen a afirmar que su objeto de estudio son las situaciones educativas. En efecto, el concepto de enseñanza-aprendizaje no agota las múltiples facetas de las situaciones educativas, que son analizadas desde otras perspectivas teóricas y metodológicas por diversas ciencias de la educación. Tampoco es correcto designar simplemente las situaciones de enseñanza-aprendizaje como objeto de estudio específico de la psicología de la educación; si así fuera, sería imposible diferenciarla de otras disciplinas como la didáctica, cuya centración en dichas situaciones está fuera de duda".

A la vista de esa fina matización de Coll, Benedito (1987, 102) se siente satisfecho y, aun admitiendo que la Psicología de la Educación tiene una vocación de intervención educativa y que para la investigación precisa adentrarse en el centro escolar y en el aula, como asimismo que debe hacerse cargo de la orientación y el consejo al profesorado, afirma categóricamente lo siguiente:

La Didáctica tiene un espacio propio, que *grosso modo* giraría en torno a los siguientes apartados:

- a) La enseñanza (teorización, modelos, metodología, etc.).
- b) La elaboración de la normativa flexible de los procesos o actos de enseñanza y aprendizaje.
- c) La aplicación de los métodos, técnicas y actividades de enseñanza y aprendizaje al ámbito escolar; es decir la selección o elección y su utilización.
- d) El planteamiento de los modelos y diseño del currículum es indudablemente propio de la didáctica, aunque en su elaboración son imprescindibles las bases psicológicas y sociológicas.
- e) El análisis, discusión y selección de los contenidos culturales (lenguaje, disciplinas, instrumentales, etc.) léase currículum en sentido restringido, sus aplicaciones, y el momento y profundidad de su aplicación.
- f) Todo el campo de los medios, recursos e instrumentos al servicio del proceso didáctico son propiamente objeto de la didáctica.
- g) Y lo mismo podemos decir de la evaluación del rendimiento (en el sentido más amplio y positivo del término), instructivo y del momento, objetos y elección de los medios de evaluación en relación con la finalidad de la didáctica.

Es evidente que cuando el profesor Benedito publicó su libro no pudo conocer el contenido de la obra publicada por Coll el mismo año. Mi duda reside en saber si Benedito habría hecho la misma afirmación de concordancia con el pensamiento de Coll (1987) después de haber analizado el contenido de dicha obra, distribuido en los siguientes capítulos: los fundamentos del curriculum, los componentes del curriculum, un modelo de curriculum para la enseñanza obligatoria: diseño y desarrollo curricular. Creo que queda meridianamente claro que Coll, en la práctica, asigna a la Psicología de la Educación el ámbito de estudio más genuino de la Didáctica General: el estudio del currículum, pero no sólo desde el punto de vista teórico, sino también desde el punto de vista de su diseño y desarrollo.

Como puede comprobarse, el profesor Coll, en el año 1987, ya se había olvidado totalmente de los ámbitos más específicos de la Psicología de la Educación y en cambio se centró exclusivamente en el ámbito más consustancial de la Didáctica General: el estudio del curriculum. Personalmente no entiendo esa actitud, pero los hechos son los hechos.

Ese "apego" exclusivista de Coll a lo puramente didáctico en su concepción de la Psicología de la Educación, queda más claro cuando se lee la definición que ofrece de dicha disciplina.

"La Psicología de la Educación es una disciplina puente, cuyo objeto de estudio son los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas", (Coll, 1990, 27).

Si se analizan las definiciones de educación suministradas por los autores que, implícita o explícitamente, han aceptado el paradigma conductista, no hay que ser muy sagaces para darse cuenta de que todos defienden que el objetivo más sustancial de la educación es la producción de cambios comportamentales en los educandos como resultado de su participación en actividades educativas. Incluso los autores que han definido la educación desde paradigmas cognitivistas, psicoanalíticos o éticos, también aceptan que el cambio de la persona es lo más genuino del fin de la educación. Es decir, si se acepta esa definición de Coll, habría que admitir que son la misma ciencia la Pedagogía y la Psicología de la Educación.

Sarramona y Marqués (1985, 62), después de haber realizado una exégesis de las principales definiciones otorgadas por una serie de eminentes psicólogos de la educación, concluyen afirmando que da la impresión que el principal objetivo de dichos expertos es regatearle a la Pedagogía su autonomía científica derivada de su capacidad para elaborar las normas estrictamente educativas. Las dos interpretaciones posibles derivadas de los planteamientos defendidos por los psicólogos de la educación, según dichos autores, son éstas: o bien resulta que el enseñar se supedita exclusivamente a los procesos de cómo aprenden los sujetos -teorías del aprendizaje-, o bien el conocimiento de las teorías del aprendizaje se hace equivalente al estudio de las técnicas de enseñanza. Una y otra suposición quedan invalidadas, según Sarramona y Marqués, si se constata que las formas de aprender dependen de las formas mismas de enseñar, o que es la eficacia de estas últimas las que despiertan nuevas perspectivas en el aprendizaje, pues hoy en día hay suficiente evidencia de que el aprendizaje crítico y el

aprendizaje integrador son el resultado de una enseñanza crítica y de una enseñanza creadora y nunca a la inversa.

Otra evidencia empírica del actual afán antropófago de la Psicología de la Educación, a pesar de reconocer la mayor parte de los expertos en dicha disciplina su débil delimitación epistemológica, puede comprobarse analizando los contenidos de los principales textos universitarios sobre dicha disciplina (una amplia revisión de dichos textos puede consultarse en Molina, 2003). Aquí únicamente me limitaré a constatar la anexión de contenidos propios y tradicionales de la Didáctica que aparecen en una serie de textos españoles de Psicología de la Educación.

En la revisión de manuales citada por Vega, un 23% de los contenidos son semejantes en ambas disciplinas. En el manual coordinado por Vega esa similitud llega al 26% (7 temas de un total de 27). En el texto coordinado por Mayor, dicha similitud alcanza el 27% (7 temas de un total de 26). Finalmente, en el texto coordinado por Coll, Palacios y Marchesi, los ámbitos propios de la Didáctica que han sido incluidos en la Psicología de la Educación ascienden al 56% (14 temas de un total de 25). Curiosamente, en ninguno de esos textos aparece un importante núcleo temático dedicado a la Educación Especial, lo cual hace mucho más inexplicable el afán demostrado últimamente por el profesorado adscrito al área de conocimiento denominada "Psicología Evolutiva y de la Educación" para lograr la adscripción de las disciplinas directamente relacionadas con la Educación Especial a dicha área.

A la vista de este superficial análisis comparativo que acabo de realizar (superficial desde el punto de vista de la nómina de autores seleccionados), resulta inexplicable comprender cómo ha sido posible que en nuestro país haya alcanzado tanto peso la Psicología de la Educación en el ámbito universitario, no sólo a nivel de cátedras, sino especialmente en lo que respecta a la asignación de disciplinas de los planes de estudio universitarios a dicha área de conocimiento (sobre todo, de disciplinas relacionadas directamente con la Educación Especial). Evidentemente, esa desorbitada toma de posiciones no puede explicarse desde el punto de vista científico y epistemológico, tal y como se desprende de los análisis conceptuales efectuados por sus más destacados representantes.

Ni que decir tiene que pueden darse muchas explicaciones a esa enfermiza situación española, no siendo la menos relevante el poder que los más destacados representantes de la Psicología de la Educación tuvieron en la política educativa de nuestro país durante la transición de la dictadura a la democracia y, más concretamente, durante los catorce años del gobierno socialista. Sin embargo, yo creo que los factores más determinantes han sido éstos: las estériles discusiones y batallas profesionales entre los representantes de dos modos de entender la Didáctica (el tecnológico y el sociocrítico), la politización a que ha dado lugar esos dos modos de entender la Didáctica (los de un grupo serían los conservadores y reaccionarios y los del otro los progresistas), y la huida de bastantes pedagogos universitarios hacia el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en vez de luchar por un reconocimiento epistemológico y profesional en la Universidad de las disciplinas pedagógicas.

Dada la grave situación actual de las ciencias pedagógicas en la vida universitaria por comparación a la que poseen las disciplinas psicológicas (y, sobre todo, la Psicología de la Educación), no sé si lo pragmático sería solicitar la

desaparición del estatus de la Pedagogía en tanto que carrera universitaria y de la profesión de pedagogo, tal y como ya ocurrió hace bastantes años en el ámbito anglosajón, donde, como es sabido, existen las Facultades de Educación, pero no existe la profesión de pedagogo (en todo caso, todos los profesores serían pedagogos). Por supuesto, no es esta mi opción, pero tengo que aceptar que si algún día se adoptara esta salida, se acabarían muchos de los problemas que hoy existen en el espacio universitario de las ciencias de la educación y, muy probablemente, el tiempo que hoy dedicamos los pedagogos y los psicólogos a defender posturas de ataque y de defensa lo podríamos emplear en vivir algo más tranquilos y relajados, y en preocuparnos por mejorar la calidad docente e investigadora.

3.- El control social, objetivo común de la Pedagogía y de la Psicología: algunas razones para entender el enfrentamiento entre ambas disciplinas

Probablemente, no sea demasiado políticamente correcto asignar a la Pedagogía y a la Psicología el objetivo de controlar los comportamientos sociales de los individuos, debido a la connotación negativa que tiene la palabra control. Quizás fuera más políticamente correcto afirmar que ambas disciplinas, en tanto que ciencias sociales, tiene el objetivo común de contribuir eficazmente al logro de la cohesión social. Sin embargo, no podemos olvidar que operan sobre individuos concretos y es por ello por lo que entiendo que es más exacto afirmar que ambas disciplinas tienen la misión de conseguir que los individuos acepten los valores sociales hegemónicos, aunque los procedimientos utilizados por cada una de ellas sean diferentes. En cualquier caso, hay que reconocer que es perfectamente lógico que dicho objetivo común pueda ser cuestionado. Por esta razón, a continuación trataré de ofrecer algunos argumentos a favor de dicha tesis.

3.1.- Papel de la Pedagogía en la legitimación de los valores sociales hegemónicos

Antes de continuar, creo que debe quedar claro que voy a utilizar el concepto de Pedagogía en su sentido más primigenio históricamente hablando. Es decir, como la ciencia social que tiene por objeto la formación perfecta de los individuos de acuerdo con ciertos objetivos, dando por supuesto que toda persona tiene un enorme potencial de educabilidad. Como es bien sabido, toda ciencia puede tener una dimensión teórica y otra práctica. En estas líneas, parto del supuesto de que la Pedagogía, en sentido estricto, únicamente posee una dimensión teórica, consistente en explicar y comprender qué es la educación en tanto que hecho social y en elaborar metateorías acerca de la educación, basándose en las teorías fundamentantes que provienen de las restantes ciencias de la educación. Es por ello por lo que es posible asegurar que las ciencias de la educación incluyen a la Pedagogía, mientras que la Pedagogía no incluye a las ciencias de la educación, ya que es una de esas ciencias de la educación.

Por consiguiente, el punto esencial que aquí debemos analizar es el objeto de estudio de la Pedagogía (la educación) y, naturalmente, la relatividad de los objetivos de la educación, ya que dichos objetivos dependen de la ideología de la que se parte, la cual, a su vez, es dependiente de cada escuela filosófica, religiosa y sociológica. Es esa relatividad de lo que clásicamente se denominó “el ideal perfecto” lo que explica que se hayan dado muy diversas definiciones de la educación. René Hubert (1952, 16), después de presentar un amplio conjunto de definiciones de la educación dadas por

diferentes expertos, concluye afirmando que, a pesar de las diferencias intrínsecas de las mismas, todas tienen en común los siguientes rasgos:

Todas limitan la educación a la especie humana, a pesar de que la biología ha demostrado que también son susceptibles de perfeccionamiento intencional otras especies.

Todas consideran que la educación consiste en una acción intencionada, que es ejercida por un ser sobre otro; generalmente, por un adulto sobre un joven y por una generación sobre otra.

Todas concuerdan en reconocer que esa acción pretende que los educandos alcancen unos determinados objetivos. Debido a la relatividad de esos objetivos, los pedagogos dejan de entenderse cuando tratan de precisar su contenido.

En todas las definiciones se observa que el objetivo principal de la educación no es la consecución de ciertos bienes positivos, sino más bien la adquisición de ciertas disposiciones generales, a modo de hábitos, que capaciten a los individuos para la consecución de los bienes que consideren relevantes.

En todas es posible inferir un fin de violencia simbólica, ejercida por las generaciones adultas sobre las más jóvenes, ya que tratan de convertir la naturaleza primitiva en una segunda naturaleza de acuerdo con los valores de cada sociedad y cultura.

De todo ese conjunto de rasgos comunes, el que aquí conviene enfatizar es el de la violencia simbólica que se ejerce sobre las generaciones jóvenes a través de la educación, ya que los objetivos de lo que se denomina “el ideal perfectivo” son siempre absolutamente ideológicos. Como afirma Pérez Gómez,

“La ruptura epistemológica no puede eliminar el componente ideológico de las elaboraciones teóricas en las ciencias humanas, y en particular en las ciencias de la educación, pero sí es su responsabilidad reconocer, en primer lugar, el carácter ideológico de sus elaboraciones y representaciones, y por lo mismo, aceptar la relatividad de las mismas a las condiciones sociohistóricas que las originaron y determinaron; en segundo lugar, ha de clarificar e identificar los factores socioeconómicos y socioculturales que presionan en su formación, su mantenimiento o su modificación. En este sentido, las ciencias de la educación son subsidiarias de un proceso de conocimientos que no podemos considerar neutral; por el contrario, es el producto, a la vez que uno de los factores, del desarrollo histórico de la humanidad. Peculiar en el tiempo y en el espacio, condicionada por determinantes exógenos, la práctica educativa se convierte en un eslabón de dicho desarrollo, en un instrumento de reproducción y mantenimiento, o de innovación y creación” (Pérez Gómez, 1978, 154).

Cuando determinados regímenes políticos, o ciertas religiones, olvidan esa dimensión de relatividad ideológica que tiene todo proceso educativo, la educación se convierte en una mera estrategia para controlar lo más eficazmente posible las conciencias de los ciudadanos en aras de los objetivos de cada partido o de cada religión, la Pedagogía acaba convirtiéndose en un mero apéndice de la ciencia política y de la catequesis religiosa y los pedagogos en unos meros botarates propagandísticos que

actúan al servicio exclusivo del partido o de la secta religiosa que les paga directamente, o que les procura un elevado estatus social a través de generosas subvenciones para determinados proyectos de investigación, o de la ocupación de puestos académicos relevantes.

El control de los programas de investigación por parte de los grupos sociales que los financian (cada vez más, las empresas multinacionales y los gobiernos) no creo que sea un secreto para nadie. Ese control se produce en todas las ciencias, pero mucho más en las ciencias sociales debido al importante papel que tienen en el control social de la población. Obviamente, como consecuencia de ese control, la actividad de la mayoría de los científicos sociales trata de poner sus conocimientos al servicio de aquellos fines determinados por quienes controlan dicha actividad, ya que esa es la única manera de obtener fondos económicos para financiar los programas de investigación, e igualmente para conseguir un distinguido currículum que les posibilite la obtención de relevantes puestos académicos.

Un ejemplo muy patente de esa perfecta conjunción entre los intereses de los gobiernos y los de los investigadores en ciencias de la educación fue el estudio de las ventajas y de los inconvenientes de la escolarización de las personas discapacitadas en los colegios ordinarios. A pesar de que todas las investigaciones más rigurosas demostraban que no se podía inferir ninguna conclusión seria acerca de las ventajas de esa modalidad de escolarización por comparación a la escolarización en centros específicos si no se analizaban las características didácticas y organizativas de cada colegio de acuerdo con los presupuestos de la investigación etnográfica, un amplio espectro de investigadores universitarios realizaron investigaciones apoyadas en el acientífico enfoque del mero emplazamiento con el fin de hallar resultados que confirmaran la bondad de esa modalidad de escolarización, contribuyendo así a afianzar las nuevas políticas educativas diseñadas por los gobiernos socialdemócratas.

“Esa conjunción de intereses motiva que en la sociedad actual nos encontremos con una concepción determinista de la ciencia, según la cual carece de todo sentido formular el menor atisbo de crítica fundamentada, pues siempre hay lo que necesariamente ha de haber y no hay opción de enfoques divergentes, promovándose así la tácita aceptación del statu quo vigente en cada momento... De esa forma se mantienen justamente aquellas teorías que tienden a secundar (al menos, en su mayor parte) los intereses prioritarios de las clases dominantes (aunque es evidente que tan preciso resulta incluir aquí las cuestiones de clase como las de género o afines), teorías que a buen seguro diferirían en aspectos muy fundamentales de servir a intereses emancipatorios y mayoritarios, pues para estos fines e intereses son muy otros los postulados y teorías que permiten la eficacia u operatividad por ellos deseada”(Romero, 2006, 145-146).

Desgraciadamente, ese olvido intencionado de la relatividad que suponen los objetivos educativos se ha producido miles de veces a lo largo de la historia, sobre todo en los regímenes políticos totalitarios y dictatoriales, y en los periodos históricos en que las religiones han monopolizado la ética política (es decir, cuando los estados se autodefinen como confesionales). Lo más llamativo, al menos desde mi punto de vista, es que ese afán por educar a las generaciones jóvenes imponiéndoles una única dimensión ética, a través de la inculcación de un pensamiento único y políticamente

correcto, se produzca también en las sociedades democráticas transidas por el postmodernismo relativista.

Es evidente que en las sociedades democráticas actuales de corte neoliberal las formas de inculcación de un pensamiento único en las generaciones jóvenes se lleva a cabo con métodos y procedimientos didácticos menos violentos que en las sociedades totalitarias. Hoy en día, por ejemplo, es más útil sustituir la asignatura de religión por otra denominada educación cívica, o educación para la ciudadanía. Asimismo, el castigo se ha transformado en el suministro por parte del profesorado de refuerzos positivos motivantes para el alumno, los cuales son investigados y desarrollados por los psicólogos de la educación. Ya no se expulsa de la escuela ordinaria a los alumnos díscolos y críticos; ahora, la escuela inclusiva los mantiene en su seno y son los departamentos de orientación y los equipos psicopedagógicos quienes proporcionan a los profesores la tecnología adecuada para redimirlos y controlarlos socialmente. Eso sí, si las técnicas reeducativas fallan, no se cuestiona la validez y la fiabilidad de dichas técnicas, sino que se culpa al profesorado por no saber aplicarlas de modo correcto.

Actualmente, para aquellos alumnos cuyo rendimiento académico no se corresponde con los estándares oficiales impuestos por los expertos que trabajan directamente al servicio de lo que la política determina como políticamente correcto, se diseñan itinerarios curriculares de muy baja consideración social, o se recurre a la fácil estratagema de proporcionarles adaptaciones curriculares individualizadas que jamás cuestionan el currículum oficial que ha sido diseñado desde instancias políticas ajenas a la escuela. Y, de acuerdo con la lógica de la psicologización de la función educativa, son los departamentos de orientación quienes deciden qué alumnos deben ser insertados en dichos itinerarios, qué objetivos y contenidos deben ser modificados y qué métodos didácticos deben ser puestos en práctica.

En resumen, hoy en día la Psicología de la Educación, puesta al servicio de los intereses de las élites gobernantes que detentan el poder por el voto que le otorgan ritualmente los ciudadanos de a pié, ha demostrado ser mucho más eficaz que la Pedagogía para lograr un férreo control social de las generaciones jóvenes. Hace más de veinte años el profesor García Carrasco (1983, 41) decía lo siguiente: “Si esperamos más tiempo, otros profesionales irán tomando posiciones refrendadas por una competencia técnica indiscutible, mientras que el pedagogo se convertirá en un hombre invisible”. Afortunada o desafortunadamente, ese tiempo ya ha llegado y los pedagogos ya no son profesionales invisibles, sino profesionales acomplejados y en retirada. Y es que, como afirmó Ortega y Gasset en el prólogo que escribió para la edición española del libro de Herbart (1935), titulado Pedagogía General, “Para la Pedagogía ha sido fatal su intelectualismo psicológico”.

3.2.- Papel de la Psicología en la construcción del ciudadano sumiso

Al comienzo de este artículo vimos cómo la Psicología, desde el momento en que se convirtió en una ciencia positiva, tuvo como un objetivo fundamental la adecuación de los individuos, tanto en sus comportamientos como en su personalidad, a las normas sociales vigentes en cada momento histórico y en cada sociedad y cultura. En aquellos primeros momentos algunos de sus más genuinos representantes (éste fue el caso de Dewey) pensaron que el medio más adecuado debería ser la escuela, siempre que estuviera mediatizada por los descubrimientos científicos derivados de la

investigación psicológica. Posteriormente, ese control se llevó a cabo a través de la Psicopatología. Hoy en día la Psicología no necesita a la escuela ni a los centros de rehabilitación social para ejercer ese control, aunque tampoco desprecia esas plataformas operativas. En la sociedad actual la Psicología está presente en todos los ámbitos de la vida.

“Hoy el psicólogo es el experto que orienta a los niños para su vocación y participa en la formulación de los planes de estudio en vista a demandas sociales. En las empresas da la pauta a los jefes sobre cómo estructurar la organización y qué personas contratar. En publicidad utiliza todo su aparato científico para convencernos del consumo de un producto o de un mensaje. En la justicia evalúa las capacidades de una persona ante un tribunal y la confianza que podemos dar a su testimonio. Y, por supuesto, en la vida personal es el que nos diagnostica y trata de curar enfermedades psicológicas o nos ayuda a superar ciertos problemas personales. Así, el psicólogo parece guiar las conciencias de los ciudadanos, hasta el punto de situarse por encima de ellos y llegar a diagnosticar cuál es el mejor ciudadano para una situación dada... En la mayor parte de los casos su función ya no es segregar al desviado, sino la observación y reorientación del ciudadano común, o la vigilancia y manipulación con fines sociales” (Daza, 2006, 29).

Antiguamente, el director espiritual, o el confesor, era el profesional que tenía la misión de consolar a las personas que eran conscientes de haber cometido algún pecado y de orientarlas hacia el camino recto, o a aquellas otras que estaban pasando por un mal momento en su vida. Hoy esa misión la ejercen los psicólogos, tal y como lo demuestra la demanda social que tienen cuando sucede una catástrofe, cuando ocurre un conflicto familiar, o simplemente analizando su labor en las cárceles y en los centros de reclusión de menores. En realidad, ni el antiguo director espiritual ni el moderno psicólogo producen curación alguna, sólo consiguen la sublimación de los problemas por medio del desplazamiento de la pulsión hacia otros territorios mentales y sociales. En el caso de los directores espirituales, ese desplazamiento era encauzado hacia los designios ocultos de la divinidad y hacia la esperanza de ser recompensados eternamente en una vida posterior. Por lo que se refiere a la Psicología, dicho desplazamiento es encauzado hacia la múltiple variedad de objetivos que nuestras complejas sociedades permiten conquistar, siempre que el sujeto acepte que la mejor manera de alcanzar esos objetivos es no apartarse de las normas sociales que son hegemónicas en cada sociedad y cultura. Es decir, en ambos casos el resultado final es la alineación de los ciudadanos, ya que dejan su destino en manos de cosmogonías trascendentales, bien sean materiales o espirituales.

Ante una situación tan inquietante, la cuestión que cabe plantear es ésta: ¿Esa necesidad vital de la Psicología que tienen las sociedades actuales ha surgido por efecto del mero azar, de la profundidad de sus planteamientos teóricos y de la rigurosidad científica de sus métodos de trabajo, o como una consecuencia de la maquinación de sus fundadores? En mi opinión, esta última hipótesis no parece plausible, aunque hay que reconocer que algunos expertos la defienden. Por ejemplo, Daza (2006) plantea que desde el comienzo de la Psicología como ciencia positiva sus fundadores se percataron de que haciendo al psicólogo imprescindible en la sociedad, la propia psicología ganaría prestigio y se afianzaría como ciencia, pues su fortalecimiento no tenía otro remedio que depender de la recepción más o menos acogedora de sus consecuencias prácticas sobre la sociedad. Tampoco me parece defendible la hipótesis de los efectos del mero azar, ya

que en las sociedades tecnologizadas y globalizadas pocos hechos sociales se producen por azar. Por tanto, únicamente nos queda la hipótesis de sus planteamientos teóricos y de su rigurosidad científica, razón por la cual trataré de analizar dicha posibilidad en las líneas siguientes.

Como es sabido, los dos criterios más defendidos por parte de los científicos positivistas para calificar un hallazgo como verdad científica son la verificación empírica y la falsación. Sin embargo, en las ciencias sociales hay otro criterio, en mi opinión más determinante, que es el denominado instrumental. Es decir, el que se refiere a la utilidad que para el desarrollo y el progreso social tienen los descubrimientos científicos.

“Dicho criterio, si bien se opone a un auténtico criterio epistémico, sí permite establecerse como un criterio objetivo en lo que se refiere a los resultados prácticos obtenidos por cada teoría, lo que permite elegir racional u objetivamente entre ellas, optando por aquellas que posibiliten una mayor operatividad manifiesta. Incluso sería lícito considerar que ello es propiamente un criterio epistémico, si bien el conocimiento alcanzado queda restringido al ámbito del conocimiento práctico o instrumental” (Romero, 2006, 139).

Parece claro, por tanto, que en un sentido estrictamente epistemológico dicho criterio está más relacionado con los hallazgos tecnológicos que con los puramente científicos, pero hoy en día hay que reconocer que la frontera entre los resultados científicos y tecnológicos está absolutamente difuminada; incluso no resulta demasiado aventurado admitir que en las sociedades fuertemente industrializadas se concede más relevancia científica a los resultados tecnológicos que a los derivados de la investigación pura. Es este predominio del criterio instrumental sobre los otros dos lo que, a mi juicio, explica el fuerte desarrollo que en los últimos veinte o treinta años han tenido las ciencias cuyos descubrimientos han producido la aparición de recursos tecnológicos que se han mostrado muy eficaces para la pervivencia de un modelo de sociedad basado en el consumo sin límites y en la interiorización individual y colectiva de que, a pesar de las calamidades que nos atosigan por todas partes, hay motivos para ser felices porque la tecnología permite controlar todo tipo de variables imponderadas. A mi juicio, los dos ejemplos más paradigmáticos acerca del influjo de ese criterio instrumental sobre el desarrollo científico son la Biotecnología y la Psicología.

Un ejemplo perfectamente claro y objetivo del peso social que últimamente están teniendo ese tipo de teorías y de recursos tecnológicos puede encontrarse fácilmente visitando las principales librerías: el predominio de novedades editoriales y de bestsellers procedentes del ámbito psicológico, que dicen contribuir a que las personas sean más felices, más sanas mentalmente, o más inteligentes, es infinitamente superior al de otras publicaciones educativas. Algo parecido ocurre con las publicaciones que auguran una mejora de la apariencia física, o un retraso del envejecimiento. Lo menos importante parece ser las teorías que fundamentan dichos tratados, o la eficacia contrastada de las técnicas que preconizan. Por el contrario, lo verdaderamente eficaz es la interiorización de una falsa y alienante ilusión en las personas.

Por regla general, los instrumentos tecnológicos de que se vale la Psicología son absolutamente criticables, tanto desde el punto de vista de su consistencia teórica, como

desde la rigurosidad científica de la metodología que emplea para comprobar su validez y fiabilidad (no olvidemos que los criterios de falsación son siempre nomotéticos y basados en principios estocásticos). Sin embargo, dichos instrumentos tecnológicos han demostrado ampliamente que son muy eficaces para lograr la cohesión social a través del control de los individuos, aparentando además que son objetivos y neutros, cosa que no ha ocurrido con los instrumentos derivados de la tecnología pedagógica. Veamos unos ejemplos.

En la escuela los tests psicométricos han logrado clasificar a los alumnos de acuerdo con los criterios de excelencia impuestos por las élites económicas y políticas dominantes y, además, han conseguido que los alumnos con dificultades de aprendizaje, e igualmente sus familias, acepten que ello es debido a un déficit de capacidades. En la industria esos mismos instrumentos tecnológicos han resultado muy útiles para estratificar a los trabajadores e incluso para que interioricen que la precariedad del empleo es una consecuencia lógica de la globalización y de la fuerte competencia comercial, basada en la ley de la oferta y la demanda, con lo cual lo mejor es no plantear demasiados conflictos laborales y aceptar trabajar con salarios bajos (es mejor disponer de un salario bajo, que no tener ninguno). En el ámbito de las enfermedades mentales la psicopatología ha logrado que los enfermos se comporten con patrones más o menos aceptables socialmente, a cambio de dejarlos en una situación de libertad vigilada y de privarlos de los efectos negativos de ciertos fármacos y del electrochoque. En la vida social la psicoterapia de apoyo ha conseguido que los individuos acepten su destino fatal sin rebelarse contra las situaciones de injusticia social que generan ese destino.

A mi juicio, es ese peso tan extraordinario que en las sociedades actuales tiene el criterio instrumental, entendido como el criterio por excelencia de consolidación de una ciencia, lo que explica el alto valor social que posee la Psicología. Además, no hay más remedio que reconocer que dicha ciencia social ha sabido emplear métodos de análisis empiristas, capaces de aparentar que son neutros y objetivables, como igualmente un lenguaje superficial y nada comprometido con las causas de los problemas sociales imperantes. Esa neutralidad aparente, junto con su afán explícito de resolver problemas que la gente tiene, encajan perfectamente con los parámetros vertebradores del postmodernismo filosófico y de las doctrinas neoliberales que invaden hoy en día todo el planeta.

Es decir, la moderna psicología empirista maneja perfectamente el lenguaje de lo políticamente correcto y, a través de una tecnología muy refinada, interioriza en los individuos el exacerbado deseo de disponer del máximo número de bienes tangibles que teóricamente nos harán más felices, sin pararse a reflexionar si con ello estamos destruyendo nuestro planeta, o si a nuestro alrededor hay miles de personas que no disponen del mínimo vital como consecuencia de la desigualdad que generan las políticas neoliberales salvajes, donde la esfera privada predomina sobre la esfera pública y donde los gobiernos dan la falsa impresión de mantenerse neutrales ante la suprema ley de la oferta y la demanda, valiéndose para ello de sus íntimas relaciones con los oligopolios que controlan los modernos medios de comunicación.

Evidentemente, hay otras escuelas psicológicas mucho más críticas cuyo objetivo consiste en analizar las complejas relaciones entre los individuos y su mundo social, tomando como base de dichos análisis el principio de que la personalidad individual está absolutamente mediatizada por la estructura social y económica. Por

ello, ese tipo de escuelas psicológicas “Tratan de elaborar una teoría compleja de la subjetividad que permita pasar del individuo aislado al mundo social, que permita establecer un cierto equilibrio entre el yo y el nosotros” (Alvarez Uría, 2006, 23). Sin embargo, yo me he referido exclusivamente a lo que algunos expertos denominan “la psicología oficial” debido a que es la hegemónica a nivel planetario.

4.- Conclusiones

La historia de la Psicología y de la Pedagogía, en tanto que ciencias positivas, muestra claramente que su devenir ha estado plagado de roces epistemológicos y de ámbitos de acción social, lo cual es bastante lógico ya que su objeto de estudio es común: la manipulación del comportamiento y de las conciencias de los individuos en aras de lograr una mayor cohesión social. Sin embargo, ese roce dialéctico entre ambas disciplinas, lejos de favorecer el desarrollo teórico, metodológico y social de las dos ciencias sociales, se ha saldado con el detrimento de la Pedagogía a favor de la Psicología. Algo muy parecido a lo que les ha sucedido a otras ciencias a lo largo de la historia.

Ese predominio de la Psicología sobre la Pedagogía se explica en función de un elevado número de factores, algunos de ellos intrínsecos a la estructura de ambas disciplinas, y otros extrínsecos. De todo ese conjunto de factores, brevemente analizados a lo largo de este artículo, en mi opinión, el más decisivo ha sido la extraordinaria importancia que en las sociedades actuales se ha concedido al criterio instrumental, entendido como un criterio supremo para validar la calidad científica, debido, entre otras razones, a la indeterminación que en la postmoderna filosofía de la ciencia se da entre los resultados tecnológicos y los puramente científicos, o entre la investigación y el desarrollo (la famosa I+D).

Si dicho criterio de validación de lo científico se acepta como filosóficamente correcto, no hay más remedio que admitir, a la vista de los resultados instrumentales derivados de la investigación psicológica a lo largo del siglo veinte, que la Psicología ha sabido acomodarse a dicho criterio mucho mejor que lo ha hecho la Pedagogía. A mi juicio, donde mejor se puede comprobar ese predominio es en el poder determinante que la Psicología de la Educación tiene sobre las decisiones escolares más fundamentales y en la extraordinaria expansión que la Psicología ha tenido en los últimos años en los planes de estudio de un buen número de carreras universitarias: medicina, trabajo social, organización empresarial, justicia, educación, etc.

Otro ámbito bastante demostrativo de ese predominio es en la mentalidad social. No hay más que consultar las cifras de los jóvenes que solicitan realizar los estudios universitarios de Psicología por comparación con los que solicitan la carrera de Pedagogía, para darse cuenta de ese predominio social. Igualmente se demuestra comparando los campos en que la sociedad demanda la participación de los psicólogos y en los que demanda la participación de los pedagogos. Probablemente, otro dato que demostraría esa nula creencia de los ciudadanos en la utilidad actual de la Pedagogía, consistiría en preguntar de forma anónima a una amplia muestra de personas corrientes cuál es el papel laboral de un psicólogo y de un pedagogo. Mucho me temo que la inmensa mayoría sería capaz de atribuir algún rol real al psicólogo y ninguno al pedagogo.

Si se analizan con seriedad y rigurosidad las teorías fundamentantes de ambas ciencias sociales, su configuración epistemológica, o los diseños metodológicos utilizados en las diferentes líneas de investigación en ambas disciplinas, no puede concluirse que la razón de ese predominio de una sobre la otra sea debido a tales variables. En ambas disciplinas hay programas de investigación rigurosamente diseñados y otros que dejan mucho que desear; igualmente se comprueba que el soporte epistemológico de ambas ciencias sociales es bastante débil, o al menos tan débil como el de las restantes ciencias sociales y humanas. Por todo ello es por lo que se ha hecho tanto hincapié a lo largo de las páginas de este artículo en el valor del criterio instrumental de validación científica para explicar esa diferencia. Mientras que la Psicología ha sabido acomodarse perfectamente a lo que las sociedades industrializadas postmodernas demandaban en relación con el control social de los individuos, la Pedagogía se ha desgastado con discusiones internas entre sus teóricos e investigadores, tratando de aclarar si su objeto de estudio (la educación) puede ser analizado con métodos científicos positivistas o con diseños etnográficos más o menos cualitativos. En mi opinión, esas discusiones internas no han sido inútiles, sino muy positivas para la mejor comprensión de lo que supone la educación y de sus relaciones con la sociedad y la cultura. Ahora bien, no han sido políticamente correctas y mucho menos útiles para el desarrollo de los valores sociales hegemónicos de las complejas sociedades postcapitalistas.

Como es lógico, el mayor conflicto entre ambas disciplinas, tanto a nivel epistemológico como práctico, se ha producido entre la Psicología de la Educación y la Didáctica, ya que su objeto de estudio se centra casi exclusivamente en el ámbito escolar. A mi modo de ver, la Psicología de la Educación ha contribuido de forma mucho más eficaz que la Didáctica a conseguir el fin último de la Escuela Graduada: la jerarquización y la selección de los alumnos de acuerdo con los patrones de desigualdad social que son la base de las sociedades capitalistas, aunque el discurso teórico se fundamente en los principios de normalización y de igualdad de oportunidades para todos. Especialmente, porque la Psicología de la Educación ha sabido ofrecer una imagen de neutralidad y de objetividad científica en la toma de decisiones escolares. Con métodos empíricos pretendidamente científicos, la Psicología de la Educación ha conseguido expulsar de los circuitos curriculares ordinarios a todos los alumnos que se salen del patrón estadístico considerado como normal, no expulsándolos físicamente de la escuela ordinaria e introduciéndolos en escuelas especiales como se había defendido desde la Pedagogía, sino desarrollando unas técnicas supuestamente científicas y neutrales, capaces de permitir al profesorado y a los diseñadores de las políticas educativas tomar la decisión de enviar a esos alumnos a unos circuitos curriculares de muy baja consideración social, o para desarrollar ciertas adaptaciones del currículum oficial de una manera pretendidamente objetiva.

Por otra parte, el uso de dichas técnicas de clasificación del alumnado ha tenido, además, otra consecuencia muy favorable para los psicólogos: tomar el control de las grandes decisiones escolares, desplazando de forma sutil al profesorado (es decir, a los pedagogos). De esa forma se ha logrado introducir en las escuelas el mismo modelo de jerarquización del trabajo que tan buenos resultados había dado en la masiva industrialización de las incipientes sociedades capitalistas: los obreros por un lado (es decir, los profesores), con escaso o nulo papel decisorio; los capataces por otro (es decir, los inspectores), encargados de vigilar que se cumplen las políticas educativas; por encima de ambos estamentos, los ingenieros (es decir, los diseñadores del

currículum), encargados de tecnificar, psicopedagógicamente hablando, las políticas educativas; por último, situados en un plano a medio camino entre la escuela y los diseñadores del currículum, los expertos en recursos humanos (es decir, los psicólogos), encargados de prescribir las grandes decisiones que afectan al alumnado y de orientar al profesorado.

Paralelamente a ese proceso de jerarquización del trabajo escolar y de alienación del profesorado, el discurso teórico proclama que el control de las principales decisiones escolares debe recaer en los propios colegios, para lo cual se diseñan políticas educativas descentralizadoras. Sin embargo, con el fin de neutralizar el poder del profesorado, se concede a los padres y madres un papel muy relevante, adobado bajo el paraguas teórico de la defensa de la descentralización de las decisiones escolares y de la gestión democrática de los propios colegios. Whitty (2001), después de haber revisado un amplio número de investigaciones sobre las consecuencias de estas nuevas políticas educativas, llega a la conclusión de que el control de la toma de decisiones en la escuela ha dejado de estar en manos del profesorado, siendo su proletarización mucho mayor que en épocas anteriores.

“Este tipo de políticas educativas, bajo el discurso de un creciente profesionalismo de la función docente, no hace sino enmascarar el hecho de que el trabajo de los profesores ha sido efectivamente proletarizado, tanto ideológicamente, mediante una pérdida de control sobre la acción política, como técnicamente, mediante una especialización más concreta del contenido y el ritmo de su trabajo” (Whitty, 2001, 85).

No quiero terminar este artículo sin dejar muy claro que la situación en que ha quedado la Pedagogía como consecuencia del extraordinario progreso de la Psicología a lo largo del siglo veinte, no puede achacarse a los posibles devaneos mafiosos que ha podido ejercer la Asociación de Psicología Americana (APA), o los modernos Colegios Profesionales de Psicólogos. Desde mi punto de vista, una interpretación tan maniquea carece de fundamento. Por ello, entiendo que una estrategia lectora del contenido de este artículo sustentada en una actitud maniquea y moralista no sería correcta. En el ámbito de la historia de las ciencias, siempre se han producido el tipo de relaciones dialécticas que he mostrado entre la Psicología y la Pedagogía, las cuales son las que han producido las revoluciones científicas, tal y como ya demostró hace muchos años Khun. Por tanto, esas relaciones dialécticas entre las ciencias no son ni buenas ni malas. En todo caso, son un efecto de las complejas relaciones que se dan entre ciencia y sociedad y entre ciencia e ideología.

Referencias bibliográficas

ALVAREZ-URÍA, F. (2006): “Psicología y Sociología: hacia una cooperación necesaria”. En J. L. ROMERO y R. ALVARO (coords.): *Antipsychologicum* (pp. 13-25). Barcelona, Virus.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona, Barcanova.

BINET, A. y SIMON, TH. (1992): *Niños anormales: guía para la admisión de niños anormales en clases de perfeccionamiento*. (Ed. orig. 1907; 1ª ed. en España, 1917). Madrid, CEPE.

BLANCO, R. (1911): *Escuelas graduadas*. Madrid, Tipografía de Archivos (primera ed. 1899).

COLL, C. (1980): "La Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos". En C. COLL y M. FORNS (eds.): *Áreas de intervención de la psicología* (pp. 65-104). Barcelona, Horsori.

COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona, Laia.

COLL, C. (1990): "Psicología y Educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo Psicológico y Educación* -vol. II- (pp. 15-30). Madrid, Alianza.

DAZA, O. (2006): "El paradigma del control social en los orígenes de la psicología". En J. L. ROMERO y R. ALVARO (coords.): *Antipsychologicum* (pp. 27-42). Barcelona, Virus.

DEWEY, J. (1967): *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Losada (ed. orig. 1897).

DEWEY, J. (1925): *Escuela y Sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán (ed. orig. 1899).

DEWEY, J. (1934): *El niño y el Currículum*. Madrid, Ed. La Lectura (ed. orig. 1902).

GARCIA, J. (1983): *La ciencia de la educación*. Madrid, Santillana.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

HERBART, J. F. (1935): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid, Ediciones de la lectura (ed. orig. 1803).

HUBERT, R. (1952): *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires, El Ateneo.

JAMES, W. (1924): *Psicología Pedagógica*. Madrid, Daniel Jorro (ed. orig. 1890).

MAYOR, J. (1985): "Psicología de la Educación". En J. MAYOR (dir.): *Psicología de la Educación* (pp. 5-23). Madrid, Anaya.

MOLINA, S. (2003): *Educación Especial* (2. vol.). Granada, Arial.

MOLINA, S. y GÓMEZ, A. (1992): *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza, Mira Ed.

ORTEGA, J. (1935): "Prólogo". En J. F. HERBART: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (pp. VII-XLIX). Madrid, Ediciones de la lectura.

PÉREZ, A. I. (1978): "Ciencias humanas y ciencias de la educación". En A. ESCOLANO (coord.): *Epistemología y educación* (pp. 152-157). Salamanca, Sígueme.

RODRÍGUEZ, J. L. (1985): *Currículum, Acto Didáctico y Teoría del Texto*. Madrid, Anaya.

ROMERO, J. L. (2006): "Ciencia: mito e ideología". En J. L. ROMERO y R. ALVARO (coords.): *Antipsychologicum* (pp. 99-156). Barcelona, Virus.

SARRAMONA, J. y MARQUÉS, S. (1985): *¿Qué es la pedagogía?*. Barcelona, CEAC.

VEGA, J. L. (1986): "Introducción". En J. L. VEGA (dir.): *Psicología de la educación: Diccionario de ciencias de la educación* (pp. IX-XXIV). Madrid, Anaya.

WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa: ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia, Pomares-Corredor.

WUND, G. (1921): *Elementos Fundamentales de Psicología Fisiológica*. Madrid, La Lectura (ed. orig. 1873).

NOTA: Este artículo ha sido publicado en el Anuario de Pedagogía, N° 9, 2008, que edita el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

