



El “Arbitrario Educativo” en la Estructura Cognitiva.

Autor: *Camisassa, Elena.*

Dirección: rubele@ciudad.com.ar

Casa 17, Barrio Federación II. (5300). La Rioja. Tel.: (03822) 435390.

Introducción:

El presente trabajo intenta abordar la cuestión del fracaso en el aprendizaje a nivel universitario, desde la especificidad del aprendizaje de Psicología en una carrera determinada, esto es, Enfermería Universitaria y con lo que tiene en común con otras carreras y otras asignaturas de este nivel educativo.

Las inquietudes surgieron a partir de interrogarse por la propia práctica docente, intentando encauzarlas y operativizarlas, a través de la obtención de conocimiento científico y representaciones de esa realidad.

Respecto del contexto, se puede señalar uno próximo y otro lejano. Desde el contexto lejano podemos afirmar que “los alumnos que transitan las aulas universitarias, están inscriptos en la cultura de la posmodernidad, la que entre otras cosas “ofrece una vida *soft*, emociones *light*, todo debe desplazarse suavemente, *sin dolor*, *sin drama*, sobrevolando la realidad” (OBIOLS Y OBIOLS, 1994, Pág. 65)

En cuanto al contexto próximo, nos planteamos circunscribirnos a los estudiantes de Enfermería Universitaria, en la Universidad Nacional de La Rioja; específicamente desde las dificultades que la asignatura Psicología les plantea; según ellos “**es muy abstracta**”. Por último, cabe señalar que la carrera tiene una marcada formación más bien biológica, percibiendo así las otras asignaturas (Anatomía, Nutrición, etc.) como “**más concretas**”.

Objetivo General:

Identificar algún factor que esté impactando en la capacidad de construir el pensamiento abstracto, crítico- reflexivo.

Objetivos Particulares:

- ❖ Identificar la transversalidad de los principales factores que dificultan el aprendizaje.
- ❖ Realizar un seguimiento académico de los alumnos en la asignatura Psicología.
- ❖ Realizar un seguimiento académico en las otras asignaturas, a fin de establecer una comparación.
- ❖ Reconstruir las trayectorias de la vida escolar en algunos alumnos.

Hipótesis:

Las dificultades en el aprendizaje se deben a un conjunto de factores que se desprenden de los aspectos del triángulo didáctico: la interacción entre la constitución de la subjetividad y la actualización de las estructuras cognoscitivas; el impacto de las modalidades de enseñanza tanto actuales como pasadas y la fragmentación del conocimiento científico, que de algún modo impactan en el proceso.

Marco Teórico:

Se parte del supuesto de que los problemas de aprendizaje, o el fracaso académico o las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyen en sí mismos, un fenómeno complejo que si es abordado desde un enfoque particular, se corre el riesgo de perder la percepción del impacto del conjunto, y más aún, puede quedar inaccesible, la transversalidad desde donde cada uno de ellos influye en ese fenómeno. Por ello se intenta una articulación entre distintas tradiciones teóricas en Psicología. Por ello el análisis del problema se basa en los aspectos del triángulo didáctico, esto es, Alumno, Docente, Conocimiento Científico. Para intentar abordar la problemática desde el alumno, se intenta integrar el constructivismo psicogenético con el psicoanálisis, a este último lo ubicamos en el paradigma del placer. Desde el docente se busca identificar los procesos de enseñanza, tanto los actuales, como los vivenciados en los niveles educativos anteriores, reconstruyendo a tal fin la trayectoria de la vida escolar, buscando el impacto de las modalidades pasadas. La cuestión del conocimiento científico se aborda desde la Epistemología de la Psicología, especialmente la cuestión de la fragmentación de este conocimiento, en distintos paradigmas, algunos incluso antagónicos entre sí. Esto ya que desde los criterios

sustentados en la transposición didáctica, se sostiene que la unidad contenido-método de las ciencias se traslada fuertemente a los procesos de aprendizaje de las ciencias.

Psicología Genética:

Piaget propone la construcción progresiva de las estructuras cognoscitivas a partir de la interacción entre la herencia biológica, la herencia funcional y la experiencia. Estas estructuras son la sensomotora y las operaciones tanto las concretas como las formales. Aquí lo fundamental es que, ni la experiencia ni la herencia por sí solas, o separadas, son la base del aprendizaje, ya que éste solo tiene éxito si la primera se apoya en las estructuras existentes y además siempre supone y necesita una lógica. Pero además las estructuras cognitivas necesitan de la experiencia para su actualización.

Como puede observarse, la actualización de esas estructuras depende del funcionamiento en conexión con la experiencia y el medio social, lo que explica las grandes variaciones de edad en la aparición de los estadios en distintos medios y en distintas culturas.

En la construcción de las estructuras cognoscitivas, encontramos lo que Piaget denomina operaciones, estas consisten en transformar los objetos y las situaciones, es decir, actuar sobre el mundo, pero estas transformaciones, sólo se “efectúan ante problemas, lagunas, conflictos, en resumen desequilibrios, y la solución operacional consiste en reaccionar restableciendo el equilibrio” (PIAGET, J. 1996, pag. 195).

A partir de esto se explica por qué Piaget afirma que el “equilibrio de la inteligencia no es un estado de reposo sino un equilibrio móvil tal que, frente a perturbaciones exteriores, el sujeto tiende a compensarlas mediante transformaciones orientadas en sentido contrario. Ello determina la doble consecuencia de que la equilibración conduce funcionalmente a la reversibilidad, que es la propiedad fundamental de las estructuras operacionales y, en segundo lugar, las operaciones concebidas de esta manera constituyen las formas superiores de las regulaciones presentes en todas las etapas; el término superior significa, simplemente, que las operaciones alcanzan una reversibilidad total, mientras que las regulaciones de niveles anteriores se contentan con compensaciones aproximadas” (PIAGET, J. 1996, pag. 196)

Dado que la población objeto de estudio estaría comprendida, desde el constructivismo psicogenético, en el estadio de las operaciones formales, realizaremos una pequeña descripción del mismo. La constitución de las operaciones formales de acuerdo a la propuesta de Piaget, comienza a partir de aproximadamente los 11-12 años de edad y alcanza el equilibrio a los 14-15 años. Este estadio representa la última descentración en la construcción de las estructuras cognoscitivas y su principal característica es la liberación de lo concreto.

La novedad de este estadio es que por una diferenciación de forma y contenido, el sujeto se hace capaz de razonar sobre proposiciones, consideradas a modo de hipótesis, lo que constituye el principio del pensamiento formal. Este pensamiento consiste en reflexionar sobre las operaciones. Por ello, las operaciones formales son implicaciones establecidas entre proposiciones, expresando estas últimas clasificaciones, seriaciones, etc. Esto requiere una reconstrucción, destinada a trasponer las agrupaciones concretas en un nuevo plano de pensamiento, y se caracteriza por una serie de diferenciaciones verticales.

Las operaciones hipotético deductivas entonces, se sitúan en otro plano que el del razonamiento concreto, en virtud del logro de una acción efectuada sobre signos separados de lo real. Esta acción es muy distinta de una acción referida a la realidad como tal, o efectuada sobre los mismos signos adheridos a esa realidad, propio del Estadio anterior.

Piaget lo explica del siguiente modo; “Ahora bien, razonar según la forma y sobre simples proposiciones supone otro tipo de operaciones que razonar sobre la acción o la realidad. El razonamiento que se refiere a la realidad consiste en una agrupación de operaciones de primer grado, esto es, de acciones interiorizadas que han llegado a ser susceptibles de composición y reversibles. Al contrario, el pensamiento formal consiste en reflexionar (sentido propio) sobre operaciones, vale decir, en operar sobre operaciones y sobre sus resultados, y consecuentemente, en agrupar operaciones de segundo grado. Sin duda, se trata de los mismos contenidos operatorios: el problema consistirá siempre en clasificar, seriar, enumerar, medir, situar o desplazar en el espacio o en el tiempo. Pero esas clases, series, relaciones espacio-temporales, en tanto que estructuraciones de la acción y la realidad, no habrán de ser agrupadas por operaciones concretas: lo serán las proposiciones que expresan o “reflexionan” esas operaciones” (PIAGET, J. 1993 pág. 158)

Por último, desde la perspectiva del constructivismo psicogenético, las operaciones formales representan la estructura del equilibrio final, hacia el cual tienden las operaciones concretas cuando se reflejan en sistemas más generales, combinando entre sí las proposiciones que las expresan.

Pero la teoría de Piaget no se refiere solamente a aspectos cognoscitivos, si bien estos son los más elaborados y conocidos. Este autor sostiene también que la evolución intelectual, afectiva y social del niño obedece a las mismas leyes, ya que los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son, en realidad, indisociables. Además parte del supuesto de que toda conducta humana es simultáneamente social e individual.

La influencia de Piaget en educación. Esta es indudablemente de gran magnitud, tomaremos aquí brevemente dos aspectos. En primer lugar, la concepción de inteligencia que subyacía en la educación tradicional sostenía que la capacidad intelectual era innata en el sujeto. Entonces se preocupaban por aquéllos que manifestaban “ser inteligentes” y el resto casi era descartado. A partir de Piaget, al

incluir la experiencia, la relación con el medio físico y social en la construcción de las estructuras cognoscitivas, se comienza a instrumentar la misma como un modo de lograr el desarrollo de la inteligencia en todos. En segundo lugar y respecto a lo que a nivel primario se refiere, se ubica que el mismo coincide aproximadamente con el estadio de las operaciones concretas en donde el pensamiento del niño es precisamente concreto, entonces se inundan las aulas de *materiales concretos* y aumentan las *experiencias directas*.

Paradigma del placer:

Aquí se desarrollan tres importantes tradiciones en psicología: el psicoanálisis, las teorías del refuerzo y el planteo de la no directividad. A pesar de que cada una de ellas responde a escuelas que sostienen grandes diferencias en sus conceptualizaciones y en sus métodos, creemos que es posible observar, desde el centro de interés de este proyecto, ciertos supuestos comunes. Estos están referidos a la postulación del placer como motor de la persona, ya sea que provenga desde el interior o del exterior, ya sea instintual u observable, ya sea que fundamente el determinismo o la capacidad de autorrealización, siempre se deja entrever en el fondo un supuesto hedonista.

El Psicoanálisis:

El sujeto al nacer se encuentra en un estado de indiscriminación, puro Ello. La diferenciación se va construyendo a través de la mediatización entre el deseo y la cultura, dado por lo simbólico; de la capacidad de control de los impulsos, de la capacidad de posponer, esperar para realizar los deseos, y en esto tiene un rol protagónico la educación.

Freud planteó los aspectos positivos de este proceso, que parecen no haberse difundido tanto como los negativos. En este sentido afirma en *Introducción al Psicoanálisis*: “El yo así educado se ha vuelto razonable, ya no se deja gobernar más por el principio de placer, sino que obedece al principio de realidad, que en el fondo quiere también alcanzar placer, pero un placer asegurado por el miramiento a la realidad, aunque pospuesto y reducido” (1979, pág.434) Freud también analiza detenidamente los mecanismos que permiten volver razonable al Yo, entre ellos la sublimación, la represión consciente, la capacidad de postergación y control de los impulsos. Se supone que se busca que el sujeto adecue su accionar al principio de realidad sin renunciar a la satisfacción de sus deseos.

A continuación discutimos dos conceptos psicoanalíticos relevantes para la problemática de la cultura (que incluye la educación) en la constitución del sujeto. Estos son: ideal del yo-yo ideal, y Complejo de Edipo-Súper Yo.

Freud diferencia entre el *yo ideal* y el *ideal del yo*. El yo ideal es según Laplanche y Pontalis, una “formación intrapsíquica que algunos autores, definen como un ideal de omnipotencia narcisista fraguado sobre el modelo del narcisismo infantil” (1974, pág. 491). Desde la significación de la impotencia, el niño pequeño desarrolla una imagen ideal, un yo ideal en el cual refugiarse. Esta estructura se organiza sobre la imagen omnipotente de los padres y promueve una imagen todopoderosa de sí mismo, para evitar una realidad frustrante. Así, el yo ideal es omnipotente, no puede esperar para satisfacer sus deseos y no es capaz de considerar al otro. Hace sentir al niño que es el centro del mundo: “su majestad, el bebé”; es la expresión del narcisismo primario, que no admite al otro. En la posmodernidad se puede observar que la publicidad ofrece todo tipo de facilidades con la intención de evitar cualquier postergación de los deseos. Esto implica un retorno al narcisismo primario.

El ideal del yo, según Laplanche y Pontalis consiste en una “instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y las identificaciones con los padres, sus sustitutos y los ideales colectivos (Aquí se incluyen los docentes y los valores transmitidos desde el sistema educativo). Como instancia diferenciada, el Ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse” (1974, pág. 187). Este modelo lo produce la cultura, especialmente en función de los valores que ella sostiene. Para Lacán, “el ideal del yo, es el otro en tanto hablante, el otro en tanto tiene conmigo una relación simbólica, sublimada” (1998, pág. 215) Y agrega: “La posición en la estructura imaginaria sólo puede concebirse en la medida en que haya un guía que esté más allá de lo imaginario, a nivel del plano simbólico, del intercambio legal, que sólo puede encarnarse a través del intercambio verbal entre los seres humanos. Ese guía que dirige al sujeto es el ideal del yo” (1998, pág. 14) En una estructuración normal ese yo ideal va renunciado a esa omnipotencia original ante los requerimientos del principio de realidad.

Mencionaremos ahora la cuestión teórica de la instauración de la Ley del Padre. El niño tiene que arreglárselas con el Complejo de Edipo, la resolución del cual llevaría a la constitución del Súper Yo, en tanto internalización de las normas propias y arbitrarias de cada cultura, pero esenciales en la posibilidad de construcción del sujeto de la cultura y del reconocimiento del otro. Respecto al arbitrario cultural Lacán afirma: “El súper ego es una ley sin sentido aun cuando no tiene más fundamento que el lenguaje. Si digo *tú irás hacia la derecha*, es para permitir al otro acordar su lenguaje con el mío. ... Tú no es una señal, sino una referencia al otro, es orden y amor” (1998, pág. 263).

Una vez constituido el Súper Yo se ubica esencialmente en el plano simbólico de la palabra, en un campo de significaciones simbólicas, por ello la noción de ley que surge, es coherente con el lenguaje. Esto define la situación del “hombre como tal, en tanto que éste no sólo es individuo biológico. ... es en el otro, por el otro, que el deseo es nombrado. Entra en la relación simbólica del yo y el tú, en una relación de reconocimiento recíproco y de trascendencia, en el orden de una ley ya

preparada para incluir la historia de cada individuo” (LACAN, J., 1998, pág. 215) Por ello ese universo simbólico no se agota en el sujeto, ya que como se realiza en una lengua, en tanto sistema simbólico universal, se establece un imperio sobre una cultura determinada, a la que el sujeto pertenece.

La instauración de la ley, situada en el plano de lo simbólico es lo que define al hombre como hombre y es fundante de las relaciones interhumanas. Aquí, Lacán plantea admirablemente la relación entre sujeto e inteligencia: “El intercambio simbólico es lo que vincula entre sí a los seres humanos, o sea la palabra, y en tanto tal permite identificar al sujeto. No hay aquí metáfora: el símbolo da a la luz seres inteligentes, como dice Hegel” (1998, pág. 219)

El Psicoanálisis en Educación. La influencia del Psicoanálisis en educación puede considerarse como muy importante, así este impregna las aulas, el discurso de los docentes, las planificaciones, etc. Así escuchamos un discurso generalizado en educación que pone especial énfasis en el goce y en el deseo. Desde aquí se suele pensar que la frustración que la cultura y la educación imponen sobre las pulsiones, es nociva para la estructuración del sujeto. Entonces desde algunos discursos se sostiene que no frustrar y por lo tanto no limitar es la manera de lograr una estructura sana. Este discurso muy difundido y de lugar común, lo dejamos expresar en palabras de una de sus autoras: “Desde la perspectiva de la Salud y su importancia en la Prevención habría que pensar que el *Principio de Placer* deberá ser predominante, para que se construya y desarrolle el Yo. Lo placentero deberá predominar”(CRABAY, M., 1991)

Teorías del refuerzo:

Estas teorías tradicionalmente fueron ligadas al conductismo especialmente por su insistencia en el estudio de la conducta observable y los métodos utilizados: experimentación, observación, etc.

Thorndike postuló la ley del efecto que establecía que la fijación de las conexiones estímulo-respuesta dependían no simplemente del hecho de que el estímulo y la respuesta se presentaran juntos, sino de los efectos que seguían a la respuesta. Si un estímulo era seguido por una respuesta y después por un factor de satisfacción, por una experiencia placentera, se fortalecía la conexión.

También encontró que el refuerzo satisfactorio fortalecía la conexión, pero el castigo no la debilitaba directamente, si no más bien tenía consecuencias negativas que posteriormente Skinner especificó. Este último autor encontró que el castigo conlleva efectos emocionales indeseados y sirven para hacer cesar la conducta indeseada, de manera momentánea, pero no para evitar que vuelva a producirse.

Influencia en educación: Estas teorizaciones, llevaron a considerar que el castigo es ineficiente para controlar la conducta y se llevó a reemplazarlo, en una educación en

que éste era muy común, por las recompensas, los reforzadores, o sea, las experiencias satisfactorias, placenteras asociadas al aprendizaje.

No queremos afirmar que el castigo es positivo, o que debe reinstaurarse, pero sí que esta teoría fue desvirtuada, como veremos más adelante al referirnos a la conceptualización de Moscovici; no castigar no significa no poner límites, no significa reforzar todo aquello que produce el alumno sin ningún tipo de discriminación. Esta situación, en principio gratificante para los mismos, lleva a no diferenciar, a no percibir el error y sabemos que la rectificación de los errores es uno de los factores que permite enriquecer, flexibilizar y dinamizar la adquisición de conocimientos. A este respecto Bachelard afirma: “Por obra, de la rectificación, hasta el error viene a jugar su función de utilidad para un proceso del conocimiento” (BACHELARD, G. 1974, pág. 68).

Obiols y Obiols señalan un ejemplo “en el caso de la ortografía se supone que al niño no se le corrija hasta muy avanzada la escuela primaria porque llegará el momento en el cual pueda diferenciar los errores por sí mismo, o que si se le corrige no se haga mayor hincapié en ello. Sin defender a ultranza el concepto de reforzador, aparece sin embargo aquí bastante claramente que la falta de cierta discriminación en el sentido de no gratificar del mismo modo la escritura correcta que la incorrecta lleva a mantener tales errores hasta la escuela secundaria sin mayores molestias” (1994, pág. 109).

Creatividad, no directividad:

Esta corriente ha sido tradicionalmente ligada a la Psicología Humanista y uno de los principales representantes es Carl Rogers. Él sostiene que los individuos nacen con ciertas habilidades, capacidades y potenciales, y que la meta de la vida es realizar este molde innato, desarrollar aquello que cada uno tiene adentro, para encontrar el placer de vivir; es lo que él llama tendencia a la autorrealización. Así el hombre debe crecer con la menor interferencia posible del mundo exterior, porque ésta solo consigue desvirtuar el auténtico *proceso de convertirse en persona*, para convertirnos en la persona que los otros desean de nosotros.

C. Rogers (1978) además de sus aportes en la psicoterapia, realizó también incursiones en la educación, especialmente a través de su *Libertad y Creatividad en el aprendizaje*. Los postulados son claros, los docentes deben intervenir lo menos posible, a fin de evitar mutilar la autenticidad del sujeto y, a través de la libertad, desarrollar la creatividad.

P. Torrance, en Obiols y Obiols (1994, pág. 107) define al niño creativo como aquél que más molestias provoca al docente clásico. Este niño pregunta, cuestiona, exige aclaraciones y plantea hipótesis novedosas. Sostenía que los niños estaban listos para aprender mucho antes de lo esperado y según él no importa la calidad sino la cantidad de ideas.

Influencia en educación. Basándose en esto P. Torrance recomendaba:

- no desalentar la fantasía del niño; sólo debía dejárselos pensar sin interferencias;
- recompensarlos por su creatividad, ya que esto hacía que lo fueran en mayor grado.
- evitar los estereotipos
- darles libertad para experimentar sin frenarlos con valores acerca de aquello que está bien o mal;
- evitar juzgarlos por la habilidad para la lectura y la escritura, ya que a menudo los más creativos eran más retrasados respecto a estas capacidades.

Respecto a esto último también este concepto degeneró en algunos ámbitos en la medida en que llegó a considerarse que pretender que un niño de primaria lea correctamente y escriba sin errores era una exigencia desmedida. De este modo se suelen esconder incapacidades en los adolescentes que no han llegado a leer ni escribir correctamente.

Desde las pedagogías no directivas se sostiene que el docente tradicional anula el deseo de aprender, por lo que el aburrimiento y el tedio invade las escuelas. Como puede observarse, estas tradiciones psicológicas, consideradas antagónicas, en el mismo momento histórico, se sustentan en un supuesto común, el placer, es por esto que creemos que existe un paradigma subyacente a ellas: el paradigma del placer.

Intento de articulación:

Como ya dijimos, el centro de interés de este trabajo es la interacción entre la constitución de la subjetividad y la construcción de las estructuras cognoscitivas, para ello tomamos dos grandes ejes: la Psicología genética y el paradigma del placer. Aquí vamos a intentar articular ambos, tomando desde el último, al Psicoanálisis. Este intento fue realizado ya por Néstor Braustein (1975) a quien seguiremos a continuación.

El intento de ubicar los trabajos de Piaget en la tónica del aparato psíquico freudiano, realizado por Braunstein propone entre otras, una justificación que proviene del psicoanálisis. Así el autor sostiene que las funciones del pensamiento, la atención, la acción controlada, etc. se rigen por el proceso secundario. Corresponden tópicamente al Yo aunque no representa la totalidad de esta instancia del aparato psíquico. Braunstein lo explica como sigue: “Nos encontramos con la instancia del Yo, mediadora entre las órdenes que recibe del Superyó, las pulsiones provenientes del ello y los estímulos que le llegan del mundo exterior. A partir de esta confluencia de tendencias conflictivas, elabora respuestas. El Yo debe diferenciar lo que proviene del mundo exterior de aquello que procede del interior, buscando satisfacer lo mejor

posible estas tres exigencias contradictorias, “es pues, en el estrecho margen de interacción entre los sectores conscientes del Yo y el mundo exterior -porque no todo el Yo es consciente- donde podríamos ubicar tópicamente los aportes de Piaget” (1975, pág. 297). En otros términos, debe tenerse presente que el sujeto no es ese yo homogéneo que quiere la psicología académica sino que está escindido y es el campo de batalla de sistemas contradictorios de determinaciones.

Por último señala una carencia en este enfoque: “La necesidad de la teoría, centrada en el estudio de las formaciones transaccionales del inconsciente, ha producido en este lugar un desnivel de elaboraciones que requiere y exige un desarrollo ulterior. La psicología de los procesos secundarios constituye uno de los puntos marginales de la teoría psicoanalítica” (BRAUNSTEIN, N., 1975, pág. 296).

A este respecto, podemos concluir que Piaget descuida el proceso primario, pero Freud, descuida el proceso secundario.

Otro autor, en este caso Gastón Bachelard también hace referencia al descuido por parte del Psicoanálisis de los procesos secundarios. Así afirma: “Esta instancia observadora (el superyó), cuya interiorización estudiaremos para mostrar luego su feliz desarrollo, es considerada por Freud como una preparación para el juicio y el castigo, lo que lo lleva a evocar la conciencia moral, una conciencia moral endurecida, esencialmente punitiva, reforzada por autoridades sociales, inmovilizada por el tradicionalismo. Sorprendemos aquí una confusión entre la conciencia-juez y la conciencia-verdugo, confusión característica del pesimismo freudiano. ...Pero tampoco aquí el psicoanálisis ha distinguido con la suficiente nitidez la vigilancia autoritaria y la vigilancia intelectual. Lo seguro es que la primera es particularmente nociva” (1974, pág. 73).

Podemos concluir que si, como afirma Piaget, los aspectos cognitivos no se pueden disociar de lo afectivo, o Lacán cuando plantea la relación entre el intercambio simbólico y la inteligencia, la interacción existe. Entonces aunque desde lo teórico se esté descuidando algún aspecto, indudablemente en lo empírico, una postura que pone más acento en alguno, estará indirectamente impactando en el otro. El impacto en este otro aspecto no es descrito, porque no es buscado intencionalmente. Por ello se hace necesario intentar observar estas cuestiones aparentemente no deseadas.

Epistemología de la Psicología:

El discurso epistemológico actual en Psicología no toma en consideración la totalidad del campo sino, a lo sumo, alguno de sus sectores y en algún recorte particular. Qué sea lo que se considere y desde qué punto de vista dependerá de a cuál tradición disciplinar se refiera, del tipo de investigación de que se trate y desde qué consideración epistemológica se parte. Por otro lado, lo que sea la Psicología

como unidad de análisis no puede darse en ningún caso por supuesto. De ahí la urgente necesidad de una epistemología interna.

En cada corriente psicológica subyace una filosofía del hombre, un paradigma. A pesar de que habitualmente no se explicitan estos supuestos, ellos impactan de diversos modos, sutiles y significativos. Para el conductista, el hombre es una máquina, una máquina complicada, pero no obstante comprensible, que podemos aprender a manipular cada vez con mayor habilidad hasta que piense los pensamientos, se mueva en las direcciones y se comporte de acuerdo con los modos que se han seleccionado para él. Para el psicoanálisis el hombre es un ser irracional, tanto desde el Ello, como desde la instauración del Súper Yo, presa de su pasado y del producto de ese pasado, su inconsciente. No obstante es preciso reconocer que hay algo de verdad en cada una de estas formulaciones.

Estas tendencias parecen según la metáfora propuesta por C. Rogers (1975) corrientes oceánicas, que fluyen una *al lado* de la otra, metiéndose una *en* las otras, sin una clara demarcación entre ellas, pero sí con grandes diferencias. Como los objetos que flotan en estas corrientes, ciertos términos, palabras, frases y valoraciones las identifican. En la actualidad cada una de estas tendencias se han diversificado lo suficiente como para, presentarnos un panorama complejo.

Esta situación -¿Psicología o Psicologías?- lleva a sostener, que es necesario cambiar la nominación del problema, es decir, ya no hablar de Epistemología de la Psicología, sino más bien de Epistemologías de la Psicología.

En este contexto, construir la enseñanza de la Psicología, en tanto ciencia, se convierte en una actividad compleja que implica un desafío, ya que es necesario presentar a los alumnos “las Psicologías” destruyendo el supuesto ingenuo con el ellos ingresan a las aulas, de que existe una Psicología uniforme. En este mismo sentido hay que destacar que carecemos de una tradición interdisciplinaria “hacia adentro”, de ese campo científico denominado Psicología y que se presenta como bloque en los planes, programas y manuales, yuxtaponiendo a modo de compartimentos estancos las distintas tradiciones en Psicología.

Impacto de las Teorías Psicológicas en Educación:

De una manera u otra hemos advertido que las teorías psicológicas trascendieron el ámbito científico, entonces ¿Qué pasa cuando esto se difunde masivamente? Se puede afirmar que ocurre una transposición del conocimiento científico, al conocimiento del sentido común, el que se estructura desde las representaciones sociales. Aquí se puede citar a S. Moscovici (1984) quien analiza el proceso de objetivación de un caso complejo, como es el de la teoría psicoanalítica. El afirma que ocurre primero una selección y descontextualización de la teoría científica, para luego naturalizar una esquematización. Esta es anclada en los sujetos a través de la asignación de sentido y lo que más nos interesa aquí, se instrumenta ese

conocimiento, ya que se convierte en orientador de los comportamientos, pero de manera estereotipada, acrítica y con una carga de sanción social muy fuerte.

En educación, las teorías psicológicas presentadas, no se puede negar trajeron aparejados cambios en la modalidad de enseñanza (disposición de los bancos, relación docente-alumno, métodos de disciplina, etc.) De todos modos la realidad de la educación en nuestros días demuestra que esos cambios no produjeron los resultados esperados.

Cada vez son más preocupantes los problemas del fracaso escolar y académico, la deserción en todos los niveles educativos, y el bajo rendimiento de los alumnos. Ante esta situación, se levantan voces que desde el sentido común afirman: “La educación de antes era mejor, se aprendía más”.

Ante esto, se hace necesario explicitar los supuestos de los investigadores, ya que lo planteado desde el marco teórico genera polémicas y debates. En este sentido, afirmamos que no nos preocupa intentar demostrar que entre la educación autoritaria y la educación liberadora, alguna sea mejor que otra. Lo que nos interesa, es identificar algún factor que influye en la capacidad de construir un pensamiento abstracto, crítico-reflexivo en el sujeto.

Pero tampoco podemos afirmar que toda la responsabilidad del no logro de los resultados esperados, recae en las teorías psicológicas. Sostenemos, que las dificultades surgen a partir que, desde el área educación, se produjo una apropiación acrítica de los contenidos de las teorías psicológicas. Es probable que esos contenidos hayan funcionado en los docentes como representaciones sociales en el sentido que Moscovici otorga a este concepto, es decir, como conocimiento socialmente construido, verdades de sentido común que orientan los comportamientos, de manera acrítica.

Por último, teniendo en cuenta la edad promedio de nuestros alumnos, nos atrevemos a afirmar que son hijos directos de la instrumentación desvirtuada de estas teorías, y las dificultades que vivimos cotidianamente con ellos en las situaciones académicas pueden haber recibido el impacto de aquello.

Metodología:

Las estrategias metodológicas son eclécticas para intentar abordar cada uno de los aspectos del triángulo didáctico. Se intenta una triangulación, en el sentido que I. Vasilachis otorga a esta metodología. Se recurre a entrevistas en profundidad a los alumnos, entrevistas a los docentes, rastreo del rendimiento académico, sondeo a los alumnos, análisis de los programas de la asignatura. Pero la estrategia más significativa es la entrevista en profundidad destinada a los alumnos en donde se realiza una reconstrucción de la trayectoria de vida escolar, en ella nos detendremos un momento.

Se entrevistaron cinco alumnos en base al criterio de accesibilidad, todos con buen rendimiento académico. En estas entrevistas, no se buscan generalizaciones, sino, lo que se persigue es descubrir sí, empíricamente se observa la relación teórica planteada entre la constitución del sujeto desde el Psicoanálisis y la construcción de las estructuras cognoscitivas desde la Psicología Genética.

Se plantea esto porque, una perspectiva eminentemente cuantitativa como puede ser el análisis estadístico de ingresos, desgranamiento, mortalidad, deserción o fracaso académico, no nos informan sobre los contextos de la acción, ni tampoco nos permiten acercarnos a la comprensión del sentido que el actor le confiere a su acción, ni la definición de la situación que él mismo realiza.

En la entrevista, se busca explorar el mundo interno, los procesos de subjetivación, esclarecer la experiencia humana subjetiva. Por ello, se busca cuál es el significado que los propios alumnos otorgan a sus dificultades de aprendizaje, sus interpretaciones y definiciones de la situación. Esto es lo que se inscribe en las representaciones acerca de sí mismo y del contexto, que en última instancia, son las que orientan sus prácticas educacionales, el proceso de constitución de las estrategias de aprendizaje, captar el desarrollo en el tiempo tanto de los hechos como de las significaciones, y las trayectorias de los procesos de aprendizaje. También es necesario explorar la visión y el significado que ellos otorgan a las condiciones estructurales, ya que todo esto permitirá ir descubriendo sus estrategias académicas.

Aquí se intenta desplazar el relato hacia las relaciones familiares, escolares, etc. Pedirles también que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas, que les resulten significativas, pero sin estructurarles las respuestas, intentar armar una cronología de su vida escolar, con sus propias significaciones.

También desde la entrevista, indagar quienes vivían en al casa, hermanos, el lugar designado del sujeto en la familia; indagar acerca de la historia de la modalidad del trato, modos de crianza, tolerancia, exigencias por parte de los padres; indagar acerca de la historia de la modalidad del trato, tolerancia, disciplina y exigencias de los maestros; indagar por el deseo de aprender en el primario y el secundario. Por último captar desde el relato, la capacidad de descentración tanto desde una perspectiva afectiva como intelectual, y también la modalidad de pensamiento (dicotómico, complejo)

Dada la posición de los investigadores y de los actores en la estructura (los primeros son docentes, los segundos alumnos), la asimetría estructural, se hace más que evidente, entonces se hace necesario “manejar alguna estrategia que posibilite el encuentro” (SCRIBANO, A. 1998)

Conclusiones:

A continuación se presentan los resultados, utilizando como dispositivo de análisis los aspectos del triángulo didáctico. Desde el vértice *Alumno*, encontramos que el rendimiento académico evidencia una similitud en los tres niveles educativos. Y en la universidad, se observa menos desgranamiento en adultos, hombres, de primer año, con el secundario completo, que no trabajan, habitan en barrios de loteo privado, provienen del interior y de otras provincias.

Se observa mejor rendimiento académico en adultos, hombres, de primer año, con el secundario completo, promedio alto en el secundario, percepción de su desempeño como bueno y que provienen de otras provincias.

Los alumnos tienden a tener mejor rendimiento académico en las asignaturas humanistas que en las biológicas, con esto se descalifica la hipótesis de que las segundas les resultaban más fáciles, por ser más concretas. El aprendizaje de la asignatura Psicología no presenta grandes dificultades en sí misma, son dificultades de aprendizaje en general y los alumnos que leen la bibliografía, tienden a tener mejor rendimiento académico que aquellos que no lo hacen.

Todos los docentes entrevistados observan con impotencia las dificultades para realizar operaciones de abstracción que tienen los alumnos. Y sostienen que en general los alumnos quieren lo fácil, lo light, lo masticado: *“quieren recibir, no quieren elaborar, no tienen conciencia de que tienen que trabajar”*. No han descubierto el encanto de la elaboración y producción cognoscitiva. No se percibe la satisfacción por la propia producción intelectual.

En cuanto a la historia en la familia, en las entrevistas en profundidad a los alumnos, que tienen buen rendimiento (inclusive, lo han tenido en el primario y en el secundario), se puede observar el impacto de lo que parafraseando a Lacán, podríamos denominar arbitrario educacional, tanto desde la familia, como desde los docentes; se observa que este arbitrario educacional existe en la palabra de los padres y de los maestros:

Era muy recta, (la madre) llegábamos a las doce, almorzábamos, “tienen una hora para jugar” y después de esa hora no había TE, no había música nada y pónganse a escribir y dictado y que transcribir lecturas, era atroz, porque nosotros una edad, póngale diez años, once años nosotros dejábamos las carpetas y queríamos irnos a jugar toda la tarde, estábamos apretados, en la mañana que te dictan toda la mañana y venir a la tarde y que te dicte tu mamá toda la tarde así que ... pero tenía una forma muy estricta

En cuanto al aprendizaje en la universidad, los alumnos también señalan el impacto del momento en que reprobaban una evaluación y cómo esto puede actuar como motivación para modificar las estrategias de aprendizaje:

Cuando se cae por primera vez en la carrera, ahí se da cuenta que no se dio tiempo para estudiar, ya él cambia su forma de pensar, ya no voy a estudiar dos días, voy a empezar dos semanas antes del parcial, me pongo a estudiar, porque no voy a llegar, y antes nosotros no reflexionábamos, no sospechábamos que era tan acelerado y decíamos bueno pasado mañana tengo un parcial, mañana voy a empezar a estudiar, ahora me voy a dar una vuelta al centro. Pero la conclusión es que somos acelerados y que cuando nos va mal nos afligimos recién pero antes no pensamos lo que puede llegar a pasar, no medimos las consecuencias.

También se observa cuando han incorporado el esfuerzo y la capacidad de posponer la satisfacción:

me preparé en un instituto privado un mes y en febrero en las vacaciones, no es cierto, y gracias a eso..., bueno también fue un sacrificio, eran las primeras vacaciones después de un año duro y bueno ahí estaba yo, estudiando.

También se observa por parte de los alumnos una constante demanda al docente:

quiero que el profesor o la profesora esté con nosotros más tiempo, en vez de darnos apuntes y libros, apuntes y apuntes y fotocopias que no le entendemos nada, entonces que nos den más calidad ellos a nosotros

Una cuestión significativa la constituye la ausencia de la palabra inteligencia, tanto en las entrevistas, como en las preguntas abiertas del sondeo. No la mencionan y cuando se refieren a ella usan frases como:

yo pensaba que no me iba a dar la cabeza - vos tenés una memoria de burra - yo me di cuenta de que si me funcionaban las neuronas - yo pienso que estoy lúcida - me sigue subiendo el agua al tanque, o sea estoy bien de la cabeza para estudiar.

Por último se observa un esfuerzo por explicar, ellos quieren explicar lo que les pasa con el aprendizaje, las diferencias con el secundario y el primario, pero no pueden llegar a decir algo que a ellos los satisfaga como explicación. Recurren a clichés, pero parece que en el fondo no saben que es lo que les pasa

Desde el vértice Docente se buscan en las entrevistas las modalidades docentes anteriores, bajo el supuesto del arbitrario educacional. Aquí, los alumnos con buen rendimiento académico, hacen referencia desde la historia de su aprendizaje, a modalidades docentes más bien exigentes. Parece que estas experiencias son las que más los marcaron y sienten la satisfacción de una actividad de aprendizaje realizada con éxito.

De acuerdo a los relatos de las entrevistas, en el nivel primario, el afecto está presente en las modalidades docentes:

yo por amor a ellas (las maestras), creo que no les quería fallar y yo se que en la primaria estudiaba y me preocupaba porque no les quería fallar a las maestras, ellas era como un sol para mí, eran mis ídolas

y también exigencia:

nunca me voy a olvidar, era toda nuestra persona, no, aparte de todo lo que ella nos enseñaba con respecto a leer, el respeto hacia ella, el respeto de ella hacia nosotros también por supuesto, ella siempre, bueno, nos hablaba del banco, había que saludarla bien, firme, nunca le ibas a llevar una tarea que ni siquiera habías intentado hacerla, porque se daba cuenta.

Volviendo al tema del arbitrario educacional, encontramos una situación especial que se refiere al aprendizaje de la **ortografía**. En uno de los relatos se encuentra la estrategia para el aprendizaje utilizada por una docente:

En la ortografía era muy estricta (la maestra), te equivocabas en algo y ella nos decía bueno, por ejemplo antes de -una cosa que me recuerda mucho-, antes de m se escribe p, por ejemplo y ella nos decía bueno, si nos llegamos a equivocar, nos hacía hacer de nuevo una o dos hojas de esa palabra, o sea, que nunca jamás nos podíamos olvidar, y ya que no le vayamos a llevar esa tarea, al otro día te daba dos hojas más.

Y la misma alumna refiere a los resultados actuales de esa estrategia:

Eran más exigentes (los docentes de antes) yo creo que gracias a eso, quizás muchas de mis compañeras (del primario) también, no tengan errores de ortografía actualmente, no, ni problemas para leer como hay en otros chicos que, yo no sé si será que me gusta mucho, también esa parte de literatura, no, todo lo que es el castellano en sí, la ortografía, la lectura. Yo tengo compañeros (en la universidad) que: "pero mirá escribiste con b larga o con v corta, algo que no era", "es que estaba apurado me dice", y yo pienso que nunca por el hecho de estar apurado, te vas a equivocar en un error de ortografía, no, algunos comprendo que hay algunos que saben a cualquier le puede pasar, no, pero ya un nivel así terciario.

Al indagarse respecto de la mala base a que hace referencia la alumna, ella sostiene:

que viene una profesora con un libro de hojas amarillas y te dicta y a todo el mundo le pone un siete para ello no quedarse en diciembre, entonces bueno, todos salíamos chochos, contentos, pero en quinto año cambio de

escuela y la nueva profesora tenías que saber, tenías que saber porque sino te ibas a estar todo el año que viene con esa materia.

En el último relato encontramos la situación de aprendizaje referida específicamente a la asignatura Psicología:

...cuando yo cursé 4º año, era el tiempo que estaban de paro, que el año casi se perdía y la predisposición de la profesora, era muy buena porque ella nos enseñó más o menos lo que era la Psicología, así a grandes rasgos, y nos aprobó a todos

Aquí se observa el impacto de los conflictos del sistema educativo, en el aprendizaje. Pero es necesario hacer notar que de acuerdo con la concepción de la alumna, la docente es **muy buena**, porque los aprobó a todos, no porque fue una buena docente en el sentido de generar aprendizajes.

En cuanto a las estrategias docentes en la Universidad, en todos los relatos de las entrevistas de los alumnos se observa muy fuerte el impacto de una estrategia docente, surgida por apremios de tiempos y apremios institucionales. Esta fue vivida por los alumnos como autoritaria. Sin embargo al mismo tiempo señalan resultados de aprendizaje como: hacerse responsables, ir a la biblioteca, investigar, y también manifiestan satisfacción al relatar el momento en que presentaron el producto de sus actividades de aprendizaje.

También en las entrevistas, existe una queja muy fuerte respecto de ciertos contenidos abstractos acerca de la concepción de hombre y de salud-enfermedad, sin embargo estos conceptos son utilizados frecuentemente para fundamentar su práctica profesional.

Los alumnos que tienen buen rendimiento académico, viven como una falta de respeto, que se ponga la misma nota ante distinto rendimiento:

es como que al profesor le da lo mismo que estudies o no estudies. No hay reconocimiento, los dejo leer mientras exponían.

Cuando empezaron a pasar los otros grupos, ella tenía que irse así que ya hablaba un poquito cada uno, no podían explayarse bien los otros grupos y los aprobaron con la misma nota que nos aprobaron a nosotros

De este modo podemos concluir que los alumnos comienzan con un propio grado de exigencia mínimo, si este no es elevado de algún modo por el docente, siguen con “la fácil, total se aprueba lo mismo”. Pero es de destacar que la exigencia del docente en el nivel universitario no implica por sí sola, un mayor rendimiento académico por ello, es poco lo que se puede hacer cuando ya han ingresado a la universidad. Los mismos alumnos relatan el resultado de un nivel alto de exigencia propuesto por el docente, cuando no aprueban un examen. Para ellos reprobado un examen puede ser un estímulo para estudiar más la próxima vez, pero también, si la

propuesta didáctica supera la capacidad cognoscitiva del alumno puede ser una experiencia tan frustrante, que lo paralice, lo lleve en un extremo a abandonar la carrera. Esta es una situación difícil para el docente, ¿cómo distinguir cuando el bajo resultado que se muestra en una evaluación es producto de un bajo nivel de exigencia o es más bien el producto de una dificultad estructural en el sujeto? Sin esta información, cualquier opción que escoja el docente es siempre un riesgo, riesgo de no generar estrategias que actualicen todas las potencialidades del alumno o riesgo de que el sujeto perciba la meta como inalcanzable y prefiera abandonarla.

De todos modos también se observa que los docentes que están poco involucrados, exigen poco al alumno, porque es una forma de exigirse poco a ellos mismos

En todo el recorrido de las entrevistas, se observa un cambio en la valorización del dolor, dolor que produce reprobación un examen, por ejemplo. Antes se consideraba que el dolor fortalecía y si era superado, otorgaba sabiduría. Ahora se considera que genera traumas, deja marcas, las personas que lo vivencian “tienen problemas”

Desde el vértice Conocimiento Científico encontramos que no existe correlación entre percepción de la fragmentación del conocimiento científico y el rendimiento académico en la asignatura Psicología. Tampoco ha dado resultado la implementación de la historia de la ciencia, como estrategia metodológica. De los aspectos del triángulo didáctico, el que menos incidencia tiene en las dificultades en el proceso de aprendizaje es el conocimiento científico.

A medida que transcurría la ejecución de la investigación, el centro de interés se fue desplazando hacia el impacto de las prácticas docentes, implementadas desde una apropiación acrítica de las teorías psicológicas y su relación con la construcción de las estructuras cognoscitivas, no ya solamente como problemática de los estudiantes de Enfermería Universitaria. Indudablemente, desde el planteo original de esta investigación, no se pudo arribar a conclusiones importantes a este respecto. Sin embargo queda planteada la cuestión para una futura investigación, de tipo longitudinal prospectivo y tomando desde los niveles iniciales del sistema educativo.

Bibliografía:

- BACHELARD, G. (1974): “La formación del espíritu científico” Siglo XXI, Bs. As.
- CRABAY, M (1991): “Algunas reflexiones en torno al concepto de salud y enfermedad mental en la infancia” ASAPPIA, Bs. As. 1971.
- FORNI, F. GALLART, M. VASILACHIS, I (1993): “Métodos cualitativos” Tomos I y II, Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- FREUD, S. (1979): “Introducción al Psicoanálisis”, Alianza Editorial, Madrid.

- LACAN, J., (1998): “El seminario de J. Lacán, Libro I”, Paidós Bs. As.
- LAPLANCHE Y PONTALIS (1974): “Diccionario de Psicoanálisis”, Edit. Labor, Barcelona.
- MOSCOVICI, S. (1984): “Psicología Social”, Edit. Paidós, Bs. As. Tomos I y II.
- OBIOLS Y OBIOLS (1994): “Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria” Kapeluz, Bs. As.
- PIAGET, J. (1993): “Psicología del niño”, Morata, Madrid, Pág. 159.
- PIAGET, J. INHELDER, B.: “De la lógica del niño a la lógica del adolescente” Edit. Paidós, Barcelona, 1996.
- ROGERS, C. (1975): “Epistemología de la Psicología”.
- ROGERS, C. (1978): “Libertad y creatividad en el aprendizaje” Edit. Paidós, Bs. As..