

NOTAS PARA LA CONSTRUCCION DE UNA DIDACTICA DE LA PSICOLOGIA

Pablo Cazau

El presente trabajo procura aportar algunas ideas para la construcción de una Didáctica de la Psicología, un tema relativamente inexplorado al que intentaré hacer algún aporte desde una doble perspectiva: desde mis conocimientos de psicología, y desde mi experiencia de 25 años como docente del nivel superior en asignaturas relacionadas con esa disciplina.

Definiciones e hipótesis preliminares

Consideraré la Didáctica de la Psicología como una teoría de la enseñanza de la psicología. En sentido amplio, ella incluye los diferentes niveles (educación media y superior), así como las diferentes asignaturas de una u otra forma con ella relacionadas (psicología general, psicología evolutiva, psicología social, psicología de grupos, psicología psicoanalítica, psicología genética, psicopatología, etc).

Consideraré como hipótesis preliminares: a) que la enseñanza de la psicología tiene problemas especiales que no suelen encontrarse en la enseñanza de otras disciplinas; b) que esta especificidad en la enseñanza de la psicología es -por lo menos en gran parte- una consecuencia de la especificidad del objeto de estudio psicológico, sea cual fuere este según las diferentes escuelas; y c) que la enseñanza de la psicología plantea problemas y estrategias diferentes según se trate de enseñarla en el nivel Medio o en el nivel Superior.

Entiendo, finalmente, por hipótesis preliminares aquellas que planteo conjeturalmente y que requerirán, por lo tanto, ser sometidas a prueba y fundamentadas tanto empírica como teóricamente a medida que se investigue en este campo.

El presente trabajo intenta contribuir a este propósito, para lo cual intentará complementar una mirada didáctica sobre el proceso de enseñar, con una mirada psicológica sobre el proceso de aprender a fin de poner de relieve la incidencia de ciertos factores motivacionales (intereses, ansiedades, etc.) que afectan las condiciones de apropiación del conocimiento psicológico.

Centraremos nuestro interés sucesivamente en algunos aspectos de los tres elementos básicos del sistema didáctico (21): el saber enseñado, el alumno y el enseñante, y que analizaremos respectivamente bajo los títulos "Una tipificación del saber psicológico", "El alumno en el nivel medio y superior", y "El docente y el saber profesional".

Una tipificación del saber psicológico

Una didáctica de la Psicología debería comenzar por establecer qué características idiosincrásicas presenta el saber psicológico, entendido como un saber a enseñar. Tras un primer examen, se podrían establecer las siguientes características:

1) La psicología es un saber atractivo.- "No hay nada más interesante que uno mismo", suele pensar mucha gente aunque no lo diga abiertamente. El normal impulso epistemofílico existente en todas las personas queda potenciado por la naturaleza misma del objeto a conocer: la propia intimidad. Es este mismo impulso el que nos lleva a pedir, por ejemplo, que nos hagan un 'test' en una reunión de amigos, con los resultados incluidos, y el que lleva al alumno a poner en marcha su atención porque el profesor 'hablará de psicología'.

En este sentido, enseñar psicología puede facilitar la tarea de buscar puntos de interés que convoquen la mirada y la escucha del alumno, dada su expectativa de que el docente le hablará nada menos que acerca de uno mismo.

Este natural deseo de saber -que el psicoanálisis designó como impulso epistemofílico- y más concretamente, este deseo de saber acerca de uno mismo suele encontrar, sin embargo, dos clases de barreras que obstaculizan su satisfacción. Utilizando conceptos de Pichon Rivière, estas barreras son el obstáculo epistemológico y el obstáculo epistemofílico.

Más concretamente, al deseo de saber (impulso epistemofílico), se le opone cierta dificultad para construir conocimientos (obstáculo epistemológico), y se le opone también un temor a saber, en este caso, sobre uno mismo (obstáculo epistemofílico). Trataré brevemente el primero en relación con la psicología como un saber fragmentado, y el segundo, en relación con otra de sus características: la psicología como un saber peligroso.

FOTOCOPIADORA	
10	C.E.P.S.I.
PLANIFICACION	
Folio	C/F
44	32
	D/F 5

FOTOCOPIAS DIAGONAL
Carpeta: Prácticas en Psicol.
Folio Nº 35
D/F: 4 S/F 1

2) La psicología es un saber fragmentado. - Es mucho más probable que cien físicos elegidos al azar estén de acuerdo con la dinámica newtoniana, que cien psicólogos lo estén con respecto al psicoanálisis. En la psicología no sólo proliferan teorías sino que además, estas teorías suelen ser antagónicas, y ello tanto en el sentido que una ausencia de consenso (2) como en un sentido lógico -incompatibilidad-, y hasta en un sentido semántico -inconmensurabilidad (12)- lo que puede generar confusión en el alumno. Efectivamente, para Pichon Rivière (3), el obstáculo epistemológico implica una dificultad o confusión asentadas en el proceso mismo de producción de un conocimiento científico. El mencionado autor hace referencia, por ejemplo, a la enseñanza de la psiquiatría, donde se hace notoria la carencia de una teoría psicológica que sitúe el problema de la conducta en una perspectiva totalizadora.

La dificultad se acentúa en cuanto vemos que cada teoría suele ser entendida y explicada como la única alternativa válida de acceso al psiquismo. En tal sentido, será importante hacer comprender al alumno la naturaleza de una teoría científica: ella es apenas una mirada que muestra una parte, aunque pretenda a veces mostrar el todo (7).

La gran diversidad de teorías y escuelas existentes en psicología se refleja, por ejemplo, en la heterogeneidad de la bibliografía para los alumnos, quienes de pronto se ven inundados por una gran cantidad de autores que sostienen puntos de vista diferentes y hasta opuestos. Esto sucede especialmente en el nivel superior, y en ciertas cátedras.

El alumno experimenta en ese momento una sensación de fragmentación del saber psicológico. Desde un punto de vista afectivo, esta fragmentación genera angustia, y desde uno cognitivo concita una necesidad de alcanzar una cierta coherencia cognitiva. Para resolver aquella angustia y lograr esta coherencia, el alumno suele optar entre dos caminos: elegir un solo autor como dominante y excluyente, o bien intentar una 'integración' de los diversos autores que, en muchos casos no llega a ser nunca una verdadera síntesis, sino un lamentable 'rejunte'.

En efecto, es interesante constatar que los alumnos de las ciencias 'duras' (matemática, física, química, biología) no tienen esta clase de problemas: es en el ámbito académico de la psicología donde se destaca el 'único' autor (por ejemplo, el alumno lacaniano, o el alumno sistémico), o bien la tan trillada 'integración'. En este contexto, el docente de psicología suele enfatizar una u otra tendencia, lo que si bien puede mitigar la angustia de fragmentación del saber, suministra una visión equivocada de lo que realmente es hoy en día la psicología como disciplina: un saber donde ningún autor en particular ha monopolizado la verdad, y donde nadie -ni aún los investigadores más encumbrados, como Freud o Piaget- han logrado una verdadera integración de los diferentes enfoques (13). El docente, en todo caso, tendría la responsabilidad adicional de instruir a los alumnos acerca de la diferencia entre una integración y una pseudointegración, o de los peligros que acarrearía encerrarse en un único punto de vista.

Pero cuando decimos que la psicología está fragmentada en múltiples teorías, no estamos incluyendo solamente teorías científicas, sino también incluyendo en este conjunto heterogéneo a nuestras teorías 'cotidianas', contaminadas, si se me permite la expresión, por diversas creencias y prejuicios inconscientes que Bachelard designó originalmente como obstáculos epistemológicos (4), y que operan como resistencias para conocer científicamente por estar fuertemente enraizadas en procesos afectivos.

Bachelard nos suministra ejemplos de obstáculos epistemológicos en física, química y biología (5), pero también podremos encontrarlos en psicología, y un ejemplo lo constituye el animismo. Si en física consiste en asignar características de ser vivo a objetos inanimados, en psicología podrá consistir en postular una entelequia como explicación de la conducta. Por ejemplo, cuando un docente de psicología explica a sus alumnos que los niños se portan mal porque tienen un 'alma' rebelde.

Aunque no utiliza la expresión 'obstáculo epistemológico', Gardner (20) nos alerta acerca de la presencia de ciertos estereotipos y simplificaciones en la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas humanísticas, como por ejemplo la tendencia a pensar que las causas de las conductas de las personas son internas y no situacionales. Según este autor, esta creencia parece ser un residuo de la teoría infantil que atribuye la conducta al hecho de que la persona es 'buena' o 'mala'.

3) La psicología es un saber peligroso. - Cuando en la reunión de amigos pedimos que nos hagan un test, estamos motivados por querer saber sobre nosotros mismos, pero este deseo encierra también un miedo, un temor a que aparezca aquello que no nos gusta: que aparezca la locura escondida, que aparezca una inteligencia mediocre que creíamos superior, o que aparezca un defecto que nos pondría inevitablemente en ridículo delante de los demás.

Algunos de estos temores pueden surgir también en la situación áulica, lo que puede constituir una razón de la resistencia a aprender.

Algunos autores han planteado la necesidad de recurrir a diversas 'puertas de entrada' para concitar el interés de los alumnos. Sin embargo, la enseñanza de la psicología nos ofrece ciertas situaciones que el alumno juzga peligrosas y, por consiguiente, el docente debería ofrecerle aquí, al revés, diversas 'puertas de salida' con el fin de reducir los montos de ansiedad. Pero estas oportunidades de huir del tema deben estar compensadas con un esfuerzo docente orientado a despertar el interés en un tema espinoso.

Vigotsky había diferenciado entre lo que el aprendiz puede hacer sin ayuda (zona del desarrollo actual), lo que puede hacer con ayuda (zona del desarrollo proximal), y lo que no puede hacer ni aún con ayuda. Este planteo fue pensado para la esfera de los logros, pero entiendo que es posible extrapolarlo a la esfera de los intereses, con lo cual podríamos discriminar tres clases de objetos de conocimiento: aquellos en los que el aprendiz revela un interés espontáneo, aquellos en los que podría interesarse si lo ayudamos en algún sentido, y aquellos en los que jamás -en ese momento de su desarrollo- podría interesarse.

De lo que se trataría, entonces, es de examinar la posibilidad de que la intervención docente aproveche la zona de desarrollo proximal en la esfera de los intereses y las motivaciones. Por ejemplo, meses atrás mi hija de 11 años terminó de pintar con acuarela, y quedaron unos vasos con líquidos de distintos colores. Cuando iba a vaciarlos, le sugerí que combinara los líquidos para ver qué nuevos colores obtenía. Accedió entusiasmada y estuvo un buen rato haciendo experimentos: con una sugerencia, había conseguido que se interesase en una experiencia para la que no estaba motivada espontáneamente en la zona de su desarrollo actual.

4) La psicología es un saber diagnóstico.- En relación con el punto anterior, tanto si al alumno no le gusta saber sobre sí como si sí le gusta, la enseñanza de la psicología puede tener para él un valor diagnóstico: al enseñarle psicología, el docente está también enseñándole algo sobre sí mismo.

Una de las fantasías que suelen aparecer en quienes comienzan a estudiar psicología es que esta materia podrá ayudarlo a decidir si está loco o no, con lo cual el docente pasa a ser una especie de diagnosticador. Las preguntas que suelen hacer los alumnos son, en este sentido, del tipo ¿es normal tener sueños espantosos? ¿es normal responder agresivamente cuando alguien nos critica?, ¿qué significa este sueño que tuve anoche?, etc. Si el docente se pone a responder este tipo de preguntas, el riesgo no reside solamente en estar suministrando un diagnóstico descontextualizado (o, en palabras de Freud, haciendo una interpretación 'salvaje'), sino en obviar la verdadera finalidad de la enseñanza de la psicología: enseñar un saber general, no singularizado. Hace más de dos mil años ya decía Aristóteles que no hay ciencia sino de lo general.

5) La psicología es un saber terapéutico.- Y del diagnóstico al tratamiento hay un solo paso. No es raro entonces que el alumno no espere del docente tanto aprender como curarse de algún mal mental real o imaginario. De hecho, la misma psicología ha propuesto (6) como técnica de abordaje terapéutico la lectura de textos de autoayuda, sólo que aquí el libro no cumple la finalidad docente de enseñarnos la ciencia psicológica, sino la de hacernos tomar conciencia de problemas psíquicos y de la forma de enfrentarlos y resolverlos para curarnos. El alumno que ve en el docente a un terapeuta, tal vez pueda curarse, pero no habrá aprendido psicología, y la finalidad didáctica habrá sido pervertida.

En general, las asignaturas de psicología en el nivel medio y, sobre todo, en el superior, privilegian lo conceptual por sobre lo procedimental y lo actitudinal, y, aún cuando algunas asignaturas den importancia a estos dos últimos contenidos, creo que nunca deberían reducirse exclusivamente a ellos: no se puede transformar el dictado de una materia ni en un curso de control mental (contenidos procedimentales) ni en alguna forma de psicoterapia destinada a modificar actitudes (contenidos actitudinales).

Los contenidos conceptuales en psicología son imprescindibles porque de lo que se trata es de transmitir un saber teórico, e incluyen no solamente 'qué' temas se verán, sino también 'en qué orden', es decir, la secuenciación de los contenidos han de estar organizados desde lo conceptual, más que desde lo procedimental o actitudinal, tal como ocurre, por ejemplo, también en la enseñanza de las ciencias naturales (14).

6) La psicología es un saber vivencial.- En tanto el objeto de estudio de la psicología somos nosotros mismos, la enseñanza o el aprendizaje de conceptos psicológicos son fácilmente ejemplificables por haber sido vivenciados en alguna oportunidad. Cuesta dar ejemplos de un nematelminto en biología, o de una estructura algebraica en matemática, pero un mínimo ejercicio de autorreflexión nos suministra muchos ejemplos de percepción, de

memoria, de inteligencia o de motivación. Esto facilita grandemente la enseñanza de la psicología, aunque también encierra el peligro de no haber pensado el ejemplo adecuado al concepto.

La tarea del docente, en este contexto, consiste en apelar a experiencias personales de los alumnos para ilustrar, a partir de ellas, el correspondiente concepto. Algunas veces tuve que explicar las diferencias entre la estructura histórica, la obsesiva y la fóbica, para lo cual tomé como referencia la manera que tienen los mismos alumnos de tomar apuntes en clase. Habría, así, una técnica obsesiva (el alumno transcribe absolutamente todo lo que dice el profesor, sin olvidar el mínimo detalle), una técnica histórica (donde se toma nota de lo interesante, de lo anecdótico y de todo aquello que luego, en un examen, pueda supuestamente ser útil para seducir al profesor), y una técnica fóbica (donde se registra todo menos el saber peligroso, es decir, el saber que amenaza con destruir o desorganizar el saber anterior).

7) La psicología es un saber inexacto. - En una ocasión, al comienzo de la cursada de la materia "Investigación Psicopedagógica" pregunté, para explorar temores, qué NO esperaban de la asignatura, y una de las alumnas me respondió: "espero que no sea exacta".

Yo le respondí que un alumno de matemática o de ingeniería podría haber contestado "espero que la materia sea exacta", con lo que intenté darle a entender que la cuestión de la exactitud es, psicológicamente hablando, una cuestión de preferencias subjetivas.

Pero, más allá de que un estudiante de psicología no esperé que la psicología sea exacta, o que uno de ingeniería que la matemática sea inexacta, existe otro criterio más objetivo que es el que me interesa comentar, de igual o mayor interés para una didáctica de la psicología.

Desde un punto de vista epistemológico, la psicología y, en general, las ciencias sociales, 'padecen' de inexactitud. La mayoría de las magnitudes que se estudian en las llamadas ciencias 'duras' se miden en los dos últimos niveles de medición de Stevens (17), que son cuantitativos, mientras que en las llamadas ciencias 'blandas' (ciencias sociales), hay prevalencia de variables que se miden en los dos primeros niveles, que son cualitativos. En otras palabras, en física podemos hacer mediciones exactas (una barra mide 1,73 m), pero en psicología no podemos muchas veces lograr tamaña exactitud (no contamos con un "angustiómetro" que nos diga que una persona alcanzó una angustia de 7,3).

La exactitud o la inexactitud en ambos tipos de ciencias no pasa solamente por las mediciones, sino también por las mismas definiciones conceptuales. Al respecto, la mínima ambigüedad la encontramos en la lógica y la matemática, y la máxima en las ciencias sociales. La importancia de estas cuestiones reside en que la transmisión de un concepto inexacto genera dificultades especiales, que no están presentes en las definiciones de las ciencias 'duras': al no contarse con una definición precisa y unívoca, puede resultar más difícil enseñar el concepto, o, paradójicamente, puede convertirse en un recurso inesperadamente fértil para ello. Diversos autores han sostenido, por ejemplo, que un acceso a la psicología no está tanto en los libros de texto como en las obras literarias, de manera tal que conceptos como el de pulsión o afectividad pueden ser mejor comprendidos a través de una novela o un cuento, que a través de una definición que, al pretender fijar unívocamente la idea, se cierra a toda su riqueza y complejidad.

Esta última, que es la complejidad misma del objeto de estudio psicológico, debiera por sí sola justificar la necesidad del empleo instrumental de la retórica: sus operadores lingüísticos, como la metáfora o la hipérbole, pueden resultar eficaces para enriquecer el discurso y teñirlo de sugerencias a la hora de tornar comprensible el concepto psicológico (19). Después de todo, el objeto de estudio de la psicología está hoy por hoy en permanente construcción, y en esta tarea pueden colaborar tanto los investigadores como los docentes y los alumnos.

En varias oportunidades pude utilizar el recurso literario para la enseñanza de lo psicológico. Por ejemplo, el complejo concepto de "retoño del inconciente", una suerte de retorno de lo reprimido que emerge una y otra vez contra la voluntad consciente del sujeto, aparece en los artículos metapsicológicos de Freud y suele ser de difícil comprensión aún para quienes tienen algún conocimiento de psicoanálisis.

Para abordar el concepto, comencé citando la letra de algunas canciones que pueden llegar a ser conocidas por los alumnos. Por ejemplo: "Me la nombran las guitarras, y el viento del arrabal: no sé pa' qué me la nombran, si no la puedo olvidar" (de "Milonga del 900"); "...puede ser que en mi destierro, tus ojos negros pueda olvidar" (de la zamba "La López Pereyra"); o "...los destellos de amores perdidos que suelen de llanto los ojos nublar" (del tango "Destellos"). Creo que estos destellos es la mejor metáfora que pude encontrar para los retoños del inconciente.

Otras veces recurro a escenas imaginarias de la vida cotidiana para dar cuenta de ciertos mecanismos normales y patológicos, inclusive para que los alumnos tengan oportunidad de identificarse con algunos de los personajes (18).

Para el empleo de estos recursos me inspiré en un profesor que tuve y a quien sigo admirando mucho. El solía explicarnos la idea del retorno de lo reprimido mediante una anécdota imaginaria: un hombre que, fuese donde fuese, siempre encontraba algo que -a su pesar- lo hacía recordar siempre a su amor perdido: un olor, un vaso, un cartel, etc. En otras ocasiones, nos explicó el mecanismo de la neurosis obsesiva recurriendo a un viejo personaje de las series de televisión: el Llanero Solitario. Creo que su explicación fue lo suficientemente didáctica, al menos en lo que a mí concierne: yo me acuerdo del Llanero Solitario, pero también comprendí el mecanismo obsesivo.

También suelo recurrir a situaciones cotidianas que fueron reales. Por ejemplo:

a) para explicar el concepto de impulsividad, refiero la anécdota de un conocido mío, hincha fanático de River, donde una vez vio una caravana de gente que portaba estandartes rojos y blancos, a la que sumó para festejar el triunfo de River. Luego de un tiempo se dio cuenta que era una manifestación de radicales, que tienen los mismos colores que su amado equipo de fútbol.

b) para explicar la diferencia entre el primer y el segundo sistema de señales en la teoría pavloviana recurro a otra anécdota de un amigo que había entrenado al perro de un vecino a quien odiaba a huír ante la palabra "veni", y a acercarse ante la palabra "andate". La experiencia muestra que el perro no responde a significados sino a sonidos.

c) para explicar el conflicto de ambivalencia y sus modos de resolución transaccional vuelvo a recurrir al mismo hincha de River, cuando en una ocasión debió festejar el triunfo de Boca en la Copa Libertadores. El conflicto residía en la carga libidinal sobre el equipo porque representaba a la Argentina, y en la carga de odio por tratarse de Boca Juniors. Este hombre no encontró mejor solución a su problema que comprarse una gigantesca corneta de cartón, mezclarse con los hinchas de Boca y empezar a golpearlos con ella: después de todo, era una forma de expresarles su fervor... pero también su odio.

8) La psicología es un saber abstracto.- En un sentido, la psicología es un saber aún más abstracto o desmaterializado que la física o la química. En las ciencias naturales, por más teórico que sea el concepto tratado, siempre apunta a dar cuenta de la estructura material de la realidad. En la psicología, en cambio, se entiende que lo psíquico es irreducible a algo material, salvo que termine convirtiéndose en materia de estudio de la neurobiología. En otras palabras, en física o en química, el sucesivo perfeccionamiento de los instrumentos de observación como el microscopio nos acercan cada vez más al objeto de estudio de estas disciplinas -una realidad material-, cosa que no sucede en psicología donde debemos suplir esta carencia mediante instrumentos conceptuales, no ópticos.

A veces, en su afán por hacerse entender, el docente de psicología recurre a metáforas materialistas del tipo "el inconciente es como una pava de agua hirviendo o un volcán". No se trata de rechazar este recurso didáctico, sino de comprender que tiene sus ventajas y sus limitaciones. Así, un recurso de este tipo sería eficaz en un primer nivel de comprensión de lo psíquico pero no en niveles más avanzados, cuando transitamos desde lo que Gardner llama el saber escolar hasta llegar al saber disciplinar (8).

Y por último, a propósito de niveles de comprensión desde lo más concreto a lo más abstracto, convendrá evitar la falacia del 'único modo de comprensión' de las cosas, idea según la cual hay solamente dos posibilidades: o el alumno entendió, o no entendió, no habiendo gradaciones intermedias que funcionen como andamiajes (por usar un concepto de Bruner) para el siguiente nivel de comprensión. Cierta interpretación de la famosa anécdota de Einstein (9) ha contribuido, en este sentido, a difundir la falacia referida.

Cuando explico algunos temas de psicología, suele recurrir a estos niveles de comprensión sucesivos. Así, por ejemplo, para explicar el mecanismo de la desfiguración onírica, comienzo dando el ejemplo del juego del teléfono roto donde unos se pasan a otros mensajes que se deforman cada vez más (10), para culminar explicando más teóricamente los mecanismos de la condensación y el desplazamiento involucrados en dicha deformación.

Otras veces estimulo a mis alumnos con el fin de que aprendan a utilizar el lenguaje psicológico, tan abstracto como su objeto de estudio, interrogándolos, por ejemplo, acerca de la diferencia entre la tristeza y la nostalgia, la simulación y la disimulación, la prudencia y la cobardía, la franqueza y la honestidad, el erotismo y el amor, o los celos y la envidia, utilizando una suerte de técnica que tiene algunos elementos de la mayéutica socrática (15) para explorar saberes previos, y otros de la fenomenología husserliana para esencializar las ideas. En estos casos, suelo comenzar con prácticas en un terreno más concreto interrogándolos sobre diferencias entre naranjas y mandarinas, o entre correr y caminar. En algunas ocasiones tuve la suerte de haber generado una polémica entre los alumnos, que es a mi criterio un indicador de un procedimiento didáctico fecundo: como dice el Quijote, "ladran Sancho, señal que cabalgamos".

Esta forma de trabajar permite sortear el obstáculo del lenguaje abstracto propio de la psicología. Al respecto, señala Galagovsky de Kurman: "muchas veces el primer conflicto cognitivo que se le plantea a un alumno es la comprensión de un vocablo, de un signo lingüístico que para él tenía antes otro significado, o cuyo significado no conoce. Si no se da en el aula la posibilidad de consensuar dichos significados puede algún alumno querer 'enganchar' el significado de un nuevo concepto en un 'lugar equivocado' de su estructura cognitiva" (16).

El problema se complica cuando, no solamente las palabras tienen diferentes significados en la psicología y en la vida cotidiana sino, además, dentro de la misma disciplina, habida cuenta de su estado de fragmentación en diferentes teorías. Ni siquiera en Freud los conceptos suelen ser unívocos: en "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", por ejemplo, utiliza inopinadamente el vocablo inconciente en un sentido que nada tiene que ver con el metapsicológico, cuando dice que "Fulano era un inconciente" (en el sentido de irresponsable).

Dar definiciones en psicología, en suma, es como querer agarrar un puñado de aire. Las palabras tienen en este ámbito una carga de ideología y subjetividad que es preciso desmenuzar cuando se trata de enseñar su significado: es lo que Althusser llamaba el "estado ideológico" de los conceptos científicos.

El alumno en el nivel medio y superior

Las diferencias que nos interesa destacar entre los alumnos del nivel medio y el superior no son etarias, puesto que en ambos niveles es posible encontrar una gran diversidad de edades. Nos interesará más tener en cuenta las diferencias en cuanto a sus tipos de inteligencia, sus expectativas, y sus formaciones previas.

1) Tipos de inteligencia.- De acuerdo a Gardner, hay varios tipos de inteligencia. Podemos suponer que los tipos de inteligencia entre alumnos del nivel medio -al igual que lo que sucede en la población- están distribuidos al azar, de manera que, si elegimos un alumno cualquiera, tendrá más o menos las mismas probabilidades de tener inteligencia espacial, que inteligencia intrapersonal, o que inteligencia verbal. En suma, en el nivel medio encontramos heterogeneidad en cuanto a tipos de inteligencia. Probablemente, esta situación exija del docente un esfuerzo adicional para hacerse entender: por ejemplo, deberá diversificar metáforas utilizando modelos espaciales, modelos musicales y modelos adaptados a los otros tipos de inteligencia para explicar, por caso, el concepto gestáltico de percepción.

En cambio en una carrera de nivel superior vinculada con la psicología, es posible que encontremos una mayor homogeneidad: la gran mayoría tendrá un predominio de inteligencia intrapersonal (y aún de interpersonal y de verbal). Formulo esta afirmación bajo el supuesto que hay una alta correlación entre los gustos de una persona y sus capacidades: si una persona eligió psicología porque le gusta, entonces es porque también tiene capacidad para estudiarla (11). En suma, en el nivel superior encontramos homogeneidad en cuanto a tipos de inteligencia.

2) Expectativas.- En el nivel medio, la asignatura psicología es impuesta, mientras que en el nivel superior es por lo general elegida, lo cual marca una diferencia importante respecto del grado de interés que puede tener el alumno en la materia, más allá de los esfuerzos del docente por despertarle o fomentarle ese interés.

El alumno del nivel medio puede tener interés en saber psicología como puede tenerlo cualquier persona por el hecho de ser humano, pero el de nivel superior, este interés aparece intensificado o, si se quiere, el objeto de conocimiento aparece más catectizado, y por tanto, su enseñanza y su aprendizaje no tendrán en este sentido las dificultades que pueden presentarse en el nivel medio. Al alumno universitario el docente no debe 'venderle' ningún producto, porque este ya ha sido 'comprado' cuando el alumno eligió su carrera. En todo caso, su labor consistirá en asumir el compromiso de un exitoso servicio de mantenimiento.

3) Formaciones previas.- El alumno del nivel superior trae ya una formación previa en psicología proveniente del nivel medio y, por lo tanto, el aprendizaje en el nuevo nivel supondrá un grado mayor de desestructuración del

saber anterior, con todas las consecuencias que ello implica en lo referente a dificultad para incorporar el nuevo punto de vista y resistencias para abandonar el anterior. El aprendizaje supone realizar una especie de 'duelo por el concepto perdido', y el nuevo conocimiento impartido en la universidad puede ser vivenciado como un ataque al saber previo. Lo primero, en términos de M. Klein, guarda relación con una ansiedad depresiva, y lo segundo, con una ansiedad paranoide cuyos montos pueden tornar dificultoso el aprendizaje.

El alumno del nivel medio, en cambio, no trae un saber anterior sistematizado didácticamente, y por tanto, a modo de conjetura podemos suponer que tendrá menos dificultades para aprender la asignatura. No es lo mismo construir una casa en un terreno vacío, que reconstruir una casa vieja.

El docente y el saber profesional

¿Se puede enseñar astronomía sin haber nunca mirado por un telescopio? ¿Se puede enseñar geografía sin haber nunca recorrido el mundo? ¿Se pueden enseñar estructuras elásticas sin haber jamás construido un puente? ¿Se puede enseñar metodología de la investigación sin haber investigado nada? ¿Se puede enseñar filosofía sin haber nunca filosofado? ¿Se puede enseñar a enseñar sin haber tenido experiencia docente? En suma: ¿se puede enseñar una disciplina sin haber ejercido la práctica profesional correspondiente?

Traslademos estos interrogantes al terreno que nos interesa, y preguntémosnos por ejemplo: ¿se puede enseñar psicopatología o psicología clínica sin haber jamás atendido pacientes? Desde ya, estoy hablando aquí del saber profesional del docente sin pretender que este saber garantice un saber profesional en el alumno -por cuanto la experiencia es siempre insustituible-, sino pretendiendo que aquel saber profesional del docente coadyuve a la eficacia de la enseñanza.

Una gran cantidad de docentes de psicología ejercen, además de la docencia, la profesión de psicólogos, siendo en muchos casos la primera una actividad complementaria y la segunda su actividad principal. ¿Es necesario que quien trabaja en el aula tenga experiencia de consultorio? ¿Hasta qué punto o bajo qué condiciones es preciso -o al menos aconsejable- que la enseñanza se apoye en la práctica profesional correspondiente?

Respecto del primer interrogante, se pueden citar por lo menos dos elementos de juicio que tienden a apoyar la idea de que no es preciso el ejercicio de la profesión para enseñar.

1) Por lo menos en nuestro país, para cursar un profesorado no se exige práctica profesional previa en el campo respectivo, e incluso a veces tampoco un saber teórico sobre aquello que se enseñará, habida cuenta de que el profesorado mismo incluye asignaturas disciplinares, además de las propiamente didácticas.

Otras veces sí se exige un cierto bagaje de conocimientos teóricos previos. Tal es el caso del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA), donde para ingresar al Profesorado se requiere por lo menos la aprobación de las dos terceras partes de la Licenciatura en Psicología. Y puesto que entre los requisitos no figura la experiencia profesional, las autoridades que diseñaron este currículum aceptan tácitamente que, para enseñar psicología, no es preciso aquella experiencia. En todo caso, habría que examinar las razones de invocarían para esta suposición, y a partir de ahí extraer algunos elementos de juicio en favor de la misma.

2) Una segunda razón en sostener que no es preciso el ejercicio de la profesión es mi propia experiencia, que puede considerarse bastante atípica porque siempre -durante 25 años- ejercí la docencia y prácticamente nunca la profesión, si por tal se entiende operar sobre la realidad desde un consultorio, desde una asesoría institucional o laboral, desde el ámbito forense, etc.

A pesar de ello, jamás tuve inconvenientes en mi actividad docente y, según creo, mis alumnos han estado siempre muy conformes y me consta que han podido aprender realmente psicología.

En relación con estas cuestiones, la vida de Emmanuel Kant nos ofrece más elementos de juicio. El filósofo alemán enseñó fructíferamente geografía física su ciudad natal, Königsberg, y García Morente nos refiere la siguiente anécdota:

Un joven inglés que viajaba mucho pasó cierto día por Königsberg y le dijeron que había allí un profesor extraordinario. "Fue a su clase un día en que estaba explicando geografía física y le había tocado en su lección, precisamente, describir el curso del Támesis. Kant describió con minuciosidad y con exactitud todas las aldeas y pueblecillos por los cuales atraviesa el Támesis y todos los cultivos que hay en las aldeas y los monumentos en ellas, todo con un detalle y una exactitud tal, que el joven inglés, al final de la clase se acercó a él y le preguntó

cuando había estado en Inglaterra y le dijo que tendría mucho gusto, si alguna vez volvía a Inglaterra, en recibirlo. Pero se quedó maravillado al saber que Kant no había salido nunca de Königsberg." (1).

Vayamos ahora al segundo interrogante: ¿bajo qué condiciones es necesaria -o aconsejable- una práctica en la profesión para enseñar en ese campo? Se trata de una pregunta compleja, que exige analizarla desde varios puntos de vista.

a) Nuestra conclusión anterior acerca de que no es necesario el ejercicio profesional para enseñar psicología, era aceptable bajo el supuesto de que los contenidos a enseñar son fundamentalmente conceptuales, más que procedimentales. Si debemos enseñar un procedimiento en psicología, es preciso, o por lo menos aconsejable que dominemos ese procedimiento, es decir, que lo hayamos ejercitado en la práctica profesional.

Gran parte de las asignaturas de la carrera de psicología tienen contenidos predominantemente conceptuales, pero hay otras donde adquiere importancia lo procedimental, como por ejemplo en Psicodiagnóstico. En estos casos, en principio resultará necesaria una práctica profesional previa en ese campo de la psicología, de lo cual concluimos que la necesidad de un ejercicio profesional para ejercer la docencia dependerá del tipo de asignatura a enseñar. Con esto, queda relativizada nuestra respuesta al primer interrogante.

b) Pero, ¿de qué depende a su vez que predominen o no contenidos conceptuales o procedimentales, y aún actitudinales? Responder esta cuestión implica incursionar en los objetivos más generales de la enseñanza de la psicología: si se trata de formar trabajadores de la salud, tendrá importancia lo procedimental, si se trata de formar ciudadanos ejemplares o de desarrollar un sentido ético en las personas, adquirirá importancia lo actitudinal (por ejemplo, las asignaturas de tipo deontológico), mientras que si se trata de formar concedores de psicología asumirá más importancia el contenido conceptual.

Conclusiones

La Didáctica de la Psicología tiene aún para recorrer un largo camino, y la identificación de algunas características del saber psicológico y de algunas diferencias entre los niveles medio y superior, es apenas un posible primer paso.

Quedan aún muchos puntos para investigar, y entre ellos, por ejemplo, la posibilidad de extrapolar para la psicología los conceptos de protomatemática y metamatemática de Chevallard, en el marco del análisis que hace este autor de la transposición didáctica en matemática.

Pablo Cazau Lic en Psicología y Prof de Enseñanza Media y Superior en Psicología

Buenos Aires, Setiembre 1998

Referencias bibliográficas

(1) García Morente M., "Lecciones preliminares de filosofía", Buenos Aires, Biblioteca Filosófica, 1938. página 232.

(2) Para Thomas Kuhn, las teorías en ciencias sociales no alcanzaron aún el suficiente consenso de la comunidad científica como para constituirse en paradigmas. Según el epistemólogo americano, estarían todavía en una etapa pre-paradigmática.

(3) Pichon Rivière E., "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)", Buenos Aires, Nueva Visión, 1981, 6ª edición, págs. 199-200.

(4) Bachelard es quien acuña la expresión 'obstáculo epistemológico', y tiene un sentido ligeramente diferente al que luego le otorga Pichon Rivière.

(5) Bachelard Gastón, "La formación del espíritu científico", Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1986. Incidentalmente, digamos que a los efectos de la didáctica de la psicología resulta de especial interés en este texto el concepto de 'obstáculo pedagógico', aunque Bachelard lo explique en relación con la enseñanza de las ciencias naturales.

(6) Slaikou Karl, "Intervención en crisis", México, Editorial El Manual Moderno, 1995.

- (7) Cazau P., "La teoría como mirada", Revista El Observador Psi N°21, Buenos Aires, Enero/Febrero 1997.
- (8) Gardner Howard, "La mente no escolarizada" (cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas), Barcelona, Paidós, 1993.
- (9) Einstein intenta hacerle comprender la teoría de la relatividad a un profano, pero no la entiende. Intenta entonces explicársela en una forma casi infantil, y su interlocutor manifiesta entonces entenderla, a lo que Einstein le dice que eso en realidad no es la teoría de la relatividad.
- (10) Incluso hacemos la prueba en clase: el primer alumno cuenta un deseo en voz baja al segundo, este lo cuenta al tercero y así sucesivamente.
- (11) No siempre se cumple esta correlación. Por ejemplo: a mí me gusta mucho cantar pero jamás podría hacerlo bien, como lo han constatado mis vecinos.
- (12) En el sentido que le otorga Kuhn a este concepto véase Kuhn Thomas, "La estructura de las revoluciones científicas", Madrid, FCE, 1975, págs. 230-231-233 y 302.
- (13) Estos autores tampoco han intentado semejante integración y, aún cuando se lo hubiesen propuesto, es probable que no la hayan obtenido cabalmente: construir sus propias teorías ya les llevó toda su vida, que fue larga.
- (14) Del Carmen Luis, "Secuenciación de los contenidos educativos", Barcelona, Cuadernos de Pedagogía N° 188, Enero 1991, página 22.
- (15) Comparto al respecto una idea de Clara Braghiroli: "Para Sócrates, el conocimiento era poseído en forma encubierta por el sujeto, y la estrategia de enseñanza consecuente con esta creencia, era la de extraerlo con hábiles preguntas. Aunque hoy en día no pensamos así, tampoco dejamos de reconocer un potencial de aprendizaje en los seres humanos" (Braghiroli C., "Redes conceptuales: una propuesta con futuro", Buenos Aires, Revista "Claves en Psicoanálisis y Medicina" N° 4, Mayo 1993, página 23).
- (16) Galagovsky de Kurman Lydia, "Hacia un mejor aprendizaje", en Buenos Aires, Revista "Claves en Psicoanálisis y Medicina" N° 4, Mayo 1993, página 13.
- (17) Una discusión acerca de la naturaleza de la medición de variables psicológicas, por comparación con variables de la termodinámica puede encontrarse en Cazau P., "Introducción a la investigación en ciencias sociales", Buenos Aires, RundiNuskín Editores, 1991, págs. 55-57.
- (18) Ver por ejemplo Cazau P., "Desventuras de un obsesivo y una histérica", Buenos Aires, Revista el Observador Psi N° 21, Enero / Febrero 1997.
- (19) Ver como ejemplos Cazau P., "Las metáforas del amor", Buenos Aires, Revista El Observador Psi N° 23, Mayo / Junio 1997, o un abordaje desde la literatura humorística del concepto lacaniano de falta en Cazau P., "Lo real, lo imaginario y lo simbólico", Buenos Aires, Revista El Observador Psi N° 17, Mayo/Junio 1996, página 331.
- (20) Gardner H., "La mente no escolarizada" (Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas), Barcelona, Paidós, 1993, capítulo 9.
- (21) Tal como lo entienden algunos autores, como por ejemplo Chevallard Yves, "La transposición didáctica" (del saber sabio al saber enseñado), Buenos Aires, Aiqué, 1997, página 26.