

psicología  
servicio  
público

alternativas de la  
psicología española

aprendizaje

*Pablo del Río - Editor*

*aprendizaje*

ANDRE INIZAN  
Prólogo de René Zazzo

*psicología  
servicio  
público*

*Pablo del Río - Editor*

La psicología es hoy una pieza clave entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre. Esta misma importancia la hace utilizable como instrumento de manipulación de la realidad: la psicología como **lujo individual** para el conocimiento personal o como saber instrumentado para la **explotación social** del hombre son las únicas posibilidades actuales si no se impone socialmente el concepto de ciencia como servicio público.

Este libro recoge enfoques y alternativas desarrolladas por psicólogos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid para ofrecer unos nuevos objetivos y planteamientos a la psicología de este país.

aprendiendo

Pablo del Río, Editor.  
 Eloy Gonzalo, 19 - MADRID-10  
 Colección Aprendizaje  
 Título original: Psychologie et Marxisme  
 1.ª edición por Editions Denöel, 1975  
 © para la edición en lengua castellana:  
 Pablo del Río, Editor, Madrid, 1976  
 ISBN: 84-7430-002-9  
 Depósito legal: BI 3254-1976  
 Printed in Spain, Impreso en España  
 Imprime: Edigraph, Carlos Haya, 4 - 3.º BILBAO-14  
 Traducción: Pablo del Río  
 Diseño gráfico: Alberto Corazón

## SUMARIO

PRESENTACION .....	7
1ª PARTE: ALTERNATIVAS SECTORIALES	
— PSICOLOGIA Y SALUD MENTAL por Miguel Costa .....	11
— OTRA PSICOLOGIA ESCOLAR EN ESPAÑA por Amelia Alvarez y Pablo del Río .....	41
— PSICOLOGIA Y MEDIO URBANO por Cristóbal Gómez de Benito y Eduardo Crespo .....	89
— ¿TIENE LA PSICOLOGIA INDUSTRIAL UNA ALTERNATIVA por Javier Iraeta .....	99
— LA INVESTIGACION EN LA PSICOLOGIA ESPAÑOLA por Javier Campos .....	103
2ª PARTE: LOS PSICOLOGOS EN EL CONTEXTO DE LOS CONFLICTOS PROFESIONALES	
— LAS FORMAS DE EXPRESION DEL CONFLICTO ENTRE EL CAPITAL Y LOS TRABAJADORES CIENTIFICA Y TECNI- CAMENTE CUALIFICADOS por Manuel Martín Serrano .....	131
— EL CONFLICTO DE LOS PSICOLOGOS EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS DE LOS PROFESIONALES por Agustín Arbesú .....	149
LOS PSICOLOGOS: CONFLICTO Y PERSPECTIVAS por César Gilolmo .....	169

## OTRA PSICOLOGIA ESCOLAR EN ESPAÑA

*por Amelia Alvarez y Pablo del Río*

### 1. EL PSICÓLOGO EN LA ESCUELA

La psicología infantil, como sector de ejercicio profesional con características propias nace dependiendo de la educación y en realidad no es en absoluto problemático este punto si partimos de una escolarización obligatoria para todos los niños de modo que los sujetos atendidos por la psicología infantil y la psicología escolar se solapen e indentifiquen. El primer tratado de psicología escolar (Binet, 1911 -"Les idées sur les enfants"-) parte también de este supuesto y las técnicas, métodos y extensión que atribuye a la especialidad suponen la escolarización generalizada. De hecho, su escala de medición para establecer la edad mental o C.I. es una herramienta para discriminar cuántos escolares precisan escolarización especial.

El hecho de que la psicología genética se haya desarrollado casi al mismo ritmo temporal que la psicología escolar es tanto un resultado de las tesis evolutivas de la ciencia (Sechentov, Baldwin) como una necesidad científica de sustentar la práctica psicológica sobre niños en desarrollo con una teoría evolutiva que sirviera para dar cuenta del hombre en formación y no de un hombre adulto considerado como un sistema acabado e inamovible. Si luego la psicología general se ha visto influenciada es porque este enfoque diacrónico y dialéctico ha resultado operativo y fiable científicamente y conjugable con la experimentación. No es pues casualidad que el primer psicólogo que se autodenomina psicólogo escolar (Gessell en 1915) es también un hombre clave en psicología evolutiva. La psicología evolutiva sería pues un enfoque científico global de la psicología; la psicología infantil acotaría una determinada y primordial etapa de esa evolución y la psicología escolar establecería una coincidencia mayor o menor con la psicología infantil en función del alcance y objetivos de la escolarización obligatoria (6 a 14,

3 a 18 años, etc., según el país). Desde un enfoque consistente y no anecdótico de la psicología escolar es pues lógico que ésta se haga cargo de toda la etapa de la psicología infantil en primer lugar mediante una acción extraescolar sobre el niño hasta su entrada al colegio, directa o indirectamente a través de una orientación a los padres y en segundo lugar mediante un seguimiento total del niño durante su escolarización obligatoria o eventual. Aún cabe una tercera extensión sobre los primeros años de post-escolaridad para los que dejan pronto el colegio para equipararles, si no educativa, si al menos psicológicamente, a los niños más afortunados que serán seguidos hasta la universidad.

Estas extensiones de la psicología escolar (a la preescolaridad y la post-escolaridad) son exigencias de un enfoque de controlar más la problemática de los sujetos en maduración que la de las instituciones a cuyo cargo está ésta, que pueden tener sus lagunas y que, en último término, se definen más por una parcela de tiempo y espacio que por el seguimiento de un sujeto hasta su maduración en sociedad.

En realidad este enfoque es paralelo a la revolución educativa que ve cada vez más los objetivos de la educación como formativos además de instructivos. Y no es casualidad que gran parte de los avances en educación se deban a psicólogos-pedagogos (Decroly, Claparède) o incluso especialmente a psicólogos (Piaget, Wallon). No se trata de establecer competencias profesionales frívolas con la pedagogía, sino de afrontar la dimensión psicológica del desarrollo y el aprendizaje en su realidad social concreta, olvidados por una visión funcionarial de la educación. A la hora de delimitar las funciones vamos a ver estas relaciones más en concreto.

Es preciso también recordar aquí que la "psicología infantil" venía a encargarse conceptualmente de las facetas no escolares (conductuales) o de escuela. Y más específicamente de los casos anormales o clínicos que la escolarización normal rechazaba. Pueden así hallarse psicólogos clínicos y psiquiatras infantiles sin excesiva relación con la escuela. Esta situación sin embargo pronto queda equilibrada ante la falta de estatus oficial del psicólogo escolar que tampoco consigue incardinarse en la escuela y ejerce en condiciones muy similares a los de los clínicos infantiles. Volvemos también sobre estas aparentes distinciones al hablar de las funciones del psicólogo escolar, pero si la escuela oficial no quiere encargarse de la conducta ni de la ideología del niño como viene repitiendo, hay que preguntarse de qué se encarga en realidad y cómo justifica que el niño pase en ella durante toda la etapa de su maduración las dos terceras partes de su vida de vigilia.

Paralelamente a esta extensión de su campo de acción (todos los sujetos hasta su edad adulta) la Psicología Escolar ha realizado una implantación inevitable en todos los países desarrollados. En el

coloquio de Hamburgo sobre Psicología Escolar de 1954 se constata la existencia de psicólogos escolares reconocidos como tales prácticamente en todos los países europeos después de la II Guerra.

Un auténtico hito en la historia de Psicología Escolar lo marca la Reforma Langevin-Wallon (1944) precisamente por significar el punto en que la Psicología Escolar ha podido demostrar cuáles eran sus funciones y eficacia. Los primeros psicólogos escolares se forman en 1944-45 en el I. de Psicología de París y, comienzan inmediatamente a trabajar. La Reforma aparece en 1947 y, aunque abortada al nacer ha influenciado después las reformas educativas en toda Europa. En ella se define el papel del Psicólogo escolar y sus funciones ("conocer al niño en sus particularidades individuales y en su evolución psicológica... Valorar las consecuencias psicológicas de los métodos educativos mediante pruebas psicológicas, bien seleccionadas. Intervención en la adaptación de los programas para cada clase según las aptitudes propias de cada edad").

La Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1948 se ocupa concretamente de las funciones de la Psicología Escolar. Entresacamos los artículos 3.º y 7.º.

3.º.—Recomendación sobre el desarrollo de los servicios de Psicología Escolar, que comprende: "Detección de los atrasados y de los mejor dotados, readaptación de los niños difíciles, orientación y selección escolares, orientación profesional, adaptación de los programas escolares y control del rendimiento de los diferentes métodos pedagógicos en colaboración con los profesores y las autoridades escolares".

7.º—"Que la Psicología Escolar no se limite al examen de los casos individuales, sino que además pueda colaborar con el maestro en el análisis del rendimiento de los métodos pedagógicos utilizados y en la adaptación de estos métodos al desarrollo mental de los alumnos".

En 1951 un comité oficial define en Francia así las funciones de la Psicología Escolar:

"Teniendo en cuenta que la escuela plantea problemas cada vez más numerosos y difíciles en razón del progreso y de la especialización de los conocimientos, de la complejidad creciente de las estructuras sociales, y de las posibilidades cada vez mayores a las que prepara, el Comité Interdirecciones propone la institución de servicios de psicología escolar cuyo papel será el de ayudar a la mejor adaptación del alumno a la escuela, a la mejor adecuación de la vida escolar, a los intereses del niño".

1.º—El psicólogo escolar pertenece a la escuela por su reclutamiento, por su lugar de trabajo, por la naturaleza de los problemas que estudia y las soluciones que busca.

2.º—Esta función no es nueva, es una diferenciación progresiva a partir de la función global de educación y de instrucción.

3.º—El psicólogo escolar no tiene problemas que le sean propios. Estudia conjuntamente con el cuerpo de enseñantes los problemas pedagógicos que plantea la enseñanza (materias de enseñanza, métodos, etc.).

4.º—Los problemas de que se ocupa el psicólogo escolar conciernen tanto a grupos como a individuos.

5.º—El psicólogo escolar se encarga esencialmente de evidenciar y favorecer las cualidades positivas del alumno y no de determinar sus insuficiencias con una finalidad de eliminación o de selección.

6.º—Asímismo debe tender a una observación continua y evitar las conclusiones a largo plazo extraídas de un único examen.

7.º—Su tarea principal es el dedicarse al examen individual de los alumnos, a la comprensión de todos los aspectos de su personalidad.

Ocho años después del comienzo del trabajo de estos psicólogos escolares, en los catorce grupos escolares con psicólogo oficial, las repeticiones de curso de los alumnos habían descendido de un 50% (media nacional) a un 20%. Estos porcentajes se han reducido en experiencias posteriores al 15% y al 9%. A pesar de esta probada eficacia general de la psicología escolar, vemos que en el nuevo plan de E.G.B. español, que pretende una cierta adaptación genética, la psicología escolar, de hecho sigue sin institucionalizarse y la pretendida "faceta evolutiva" de la E.G.B. naufraga en escuelas sin psicólogos y en psicólogos sin escuelas. El espíritu de la L.G.E. supone al psicólogo escolar, pero la letra no lo propone. Es posible-mente ésta una más de las razones de la incoherencia y desmembramiento práctico, a pesar de algunas intenciones iniciales, de la reforma. Porque la psicología escolar aunque marginada oficial y reglamentariamente, es hoy un hecho inevitable que desarrolla formas de existencia extraordinariamente difíciles (cuando son correctas) al mismo tiempo que los subproductos éticos y científicos proliferan y se lucran con una casi absoluta impunidad en una tierra de nadie, sin ley y sin control profesional. Una vez más se ha dejado en manos de una iniciativa privada desigual y en la que llevan ventaja los planteamientos explotadores, un servicio público y de necesidad capital para todos los sujetos infantiles. La inhibición de la Administración no puede siquiera considerarse como un silencio o una pasividad inmovilista sino como una decisión que está fomentando el desarrollo de unas empresas de psicología que capitalizan los problemas de la infancia.

La necesidad del psicólogo escolar (como la del pedagogo, médico y asistente social escolar) no se justifica sólo por razones de justicia social y respeto a la genética (léase características y problemas propios de la infancia y el desarrollo), que según parece sólo son preocupaciones del ideario socialista, sino también por razones obvias, demostradas hasta la saciedad, de mejora del rendimiento y

la rentabilidad escolar (lo que en marketing se llama optimización). El nivel del rendimiento del sistema educativo español está cerca del que le daría el simple azar estadístico de las decisiones (cerca del 50% de fracasos). Cualquier empresa capitalista que no tuviera a la demanda tan sometida (y dejando de lado los problemas económicos para centrarnos en la simple utilidad del producto-educación) hubiera ido ya a una quiebra espectacular. Que el 50% de fracasos se puedan reducir a menos del 10% recurriendo a los profesionales de la psicología y que un enorme porcentaje de "niños especiales" no llegaran a serlo, parece un lujo a un Ministerio de Educación burocratizado. O que quizá teme que el costo de ese aumento de rentabilidad del sistema educativo supusiera un aumento de calidad que podría dar al traste con la actual estructura educativa y profesional de las clases sociales. Si todos los niños, o sencillamente la mayoría, consiguieran una buena educación (al menos sin fracasos escolares), el caduco sistema educativo español moriría de infarto. El Ministerio impone aquí la táctica de la CIA para los golpes de estado: cuanto peor, mejor. Porque una buena educación empuja, irremediamente, a mejoras sociales y es, en ese sentido, solidaria de los avances socialistas dentro de la sociedad capitalista en una dialéctica en que hay que procurar considerarla tanto causa como efecto, pero nunca sólo una de las dos cosas.

## 2. LOS PROBLEMAS PSICOLOGICOS DE LA EDUCACION

### 2.1.- *La selectividad precoz*

La correlación entre la clase social, éxito escolar y Cociente Intelectual, es uno de los hechos más demostrativos de la discriminación que establece la sociedad de clases. Es también uno de los hechos más controvertidos y mixtificados, en nombre del cual se pretende demostrar, o la superioridad "racial" de una de las dos clases (burguesa o proletaria) contraponiendo sus indicadores culturales y sus culturas y consagrando las diferencias, o por el contrario la inexistencia de diferencias psíquicas reales, negando que las circunstancias, además de existir, *conforman* y suponiendo que el niño de clase baja que fracasa será siempre "potencialmente" tan capaz como el niño de clase superior que triunfa, contando así con una reversibilidad —no demostrada— de los efectos de la discriminación social.

Los problemas psicológicos que se debaten en esta polémica son importantes genéticamente y lo son también políticamente. Porque

puede hablarse de una "genética cultural" de las clases sociales. El hombre es fruto de una dialéctica organismo-sociedad, biología-cultura, maduración-aprendizaje. No pueden zanjarse pues estos temas con consignas acientíficas, por radicales de izquierdas que sean, impropias de una dialéctica materialista que se rijan por realidades y no por deseos. Hay que poner los medios para solventar las diferencias (no las positivas, sino las que sean fruto de una injusticia) e indagar sus causas y consecuencias, en vez de negarlas y renunciar al análisis y a la reivindicación.

El enfoque evolutivo del organismo en interacción con un medio no puede olvidarse en educación. No se puede separar al niño del medio, no se puede por tanto separar la psicología de la pedagogía. El psicólogo no puede medir la inteligencia haciendo abstracción del medio escolar ni el pedagogo puede medir el rendimiento escolar haciendo abstracción del niño y sus mecanismos psíquicos. Tanto el empirismo estadístico como el pedagógico, no tienen sentido descontextualizados. Un C.I. o una nota en una examen son criterios que de ordinario se toman como único referente válido de un niño, desentendiéndose de las causas y procesos en que ese resultado se encarna. Los defectos estructurales de la escuela se plantean con más perspectiva en un enfoque abierto de toda la infancia del niño. Así, los ataques de Freire a la escuela, desde *dentro*, deben objetivarse por los educadores trabajando en equipo con otros profesionales para captar también la educación y el desarrollo desde *fuera*.

Son de destacar en esta perspectiva los intentos en Cataluña de plantear las actividades del ocio infantil: fines de semana, vacaciones, etc.

La educación preescolar (guardería y parvulario) es determinante en una mejora cualitativa y justa de la enseñanza. No solo por razones de necesidad social de incorporación femenina al trabajo y a la vida activa (que hasta ahora le han estado vedados en función de su papel de cuidadora exclusiva del niño en el hogar), sino también por la importancia determinante que tendrá la preescolarización para el niño. La llegada a la EGB de un niño preescolarizado o no supondrá unas diferencias futuras considerables. El esfuerzo de adaptación intelectual y conductal que supone para el último es tremendo comparado con el ya adquirido por el primero. El "choque" de la escolarización y pérdida del ritmo inicial de la clase se convertirá en un handicap de partida del que muchos niños no se recuperarán nunca y que irá aumentando progresivamente. Un niño con un ambiente cultural más rico y mayor variedad estimular, de una clase alta, podrá superarlo, pero un niño de clase baja lo hará muy difícilmente. Por otra parte la preescolarización es más frecuente precisamente en los niños de clase alta (FOESSA 1975), ante la situación precaria actual de guarderías y parvularios.

Los datos del informe FOESSA son asimismo ilustrativos respecto a las consecuencias discriminatorias de la no preescolarización: los niños que han iniciado la vida escolar antes de los 5 años, llegan más fácilmente a los estudios posteriores que los que la iniciaron a los 6 años o más. Esta correlación positiva entre el nivel de preescolaridad y clase social y la de ambas a su vez con el resultado de los estudios, plantea el problema de saber en qué medida se debe este resultado al primer factor (preescolarización), al segundo (clase social) o a una interacción entre los dos. A este respecto, la situación española tiene unas características propias (muy distintas por ejemplo de las francesas, donde la educación preescolar es gratuita y arroja una de las mayores tasas europeas) y cabe pensar en un efecto negativo multiplicador de los dos factores en los niños de clases desfavorecidas. La ausencia total de asistencia y seguimiento psicológico en la mayoría absoluta de los colegios (lo que se da normalmente es una constatación de las diferencias ya existentes, en vez de una investigación y búsqueda de soluciones, por no hablar de prevención) contribuye a agravar esta situación. Se da por descontado que la escolaridad no plantea problemas y, caso de aflorar, hay que buscarlas, desde luego, en el *propio niño*. Lo terrible es que esta hipótesis se convertirá en cierta: el niño interiorizará esos problemas y más adelante sí que podrá personalizarse en el propio niño. Las mixtificaciones en psicología escolar que esto permite, son suficientemente conocidas (crecimiento galopante de niños difíciles o especiales, expulsión de los niños problema o abandono de la escolaridad, fracaso escolar, etc., etc.).

No es necesario insistir en la necesidad de una preescolarización gratuita (cosa que ya hacen las alternativas democráticas a la enseñanza) y subrayar el ritmo lento que lleva la política ministerial en este campo.

La presencia del psicólogo escolar en esta edad, crucial y determinante en el desarrollo posterior desde el punto de vista evolutivo, es vital, la encrucijada de problemas bio-psico-sociales que presenta el niño, aún sin cristalizar en el molde escolar, permite actuar sobre sus problemas y sus carencias e intentar una aproximación a la verdadera igualdad de oportunidades. Después será, en muchos casos, demasiado tarde. El médico escolar es también vital en esta etapa, en que problemas fisiológicos, incluso leves, pueden acarrear consecuencias psíquicas y escolares de importancia. Y, por supuesto, la asistencia social es determinante. No podemos dejar de insistir una vez más en la importancia del trabajo en equipo.

## 2.2. — El problema del lenguaje.

Quizá deberíamos generalizar un poco más y hablar del problema de los códigos (espaciales, gestémicos, táctiles, de status, etc.).

Por tradición cultural, la escuela parte del no estudio epistemológico de los códigos expresivos y cognitivos y utiliza el lenguaje oral y escrito casi en exclusiva (exclusiva que afortunadamente se está quebrando, aún cuando con intentos menos científicos que intuitivos): lo que no es verbal (praxias y códigos) tiende a ser ignorado o no valorado por el maestro, como han puesto de manifiesto diversos trabajos de C.R.E.S.A.S. en Francia. Pero la importancia del lenguaje es realmente primordial. La función directiva (el pensamiento verbal como clave para la conducta) que Luria atribuye al lenguaje, hace de éste -en general de todos los códigos- una herramienta clave del aprendizaje y la educación. La polémica que se ha levantado a partir de los trabajos de Bernstein sobre dos supuestos códigos lingüísticos irreconciliables (lenguaje proletario, lenguaje burgués) que prolongarían irremediablemente en la escuela las diferencias de clases, debe hacernos reflexionar en general sobre el hecho de que el lenguaje y los códigos son tanto objeto en sí de la enseñanza, como el canal por el que se vehiculan los contenidos. El olvido de esto supone la discriminación de los niños en el aprendizaje de esos contenidos a partir de un condicionante lingüístico previo. La creciente relevancia de las dislexias infantiles dan cuenta de la importancia de ese problema.

Convertir los conocimientos, los métodos y codificaciones en un programa está lleno de peligros para la pedagogía. La psicología cognitiva no pretende "enseñar a dar clase" como temen muchos enseñantes, aunque pueda ayudar, y mucho, a ello, sino ayudar a comprender *cómo se aprende*, que es precisamente la otra cara de la misma moneda y donde el psicólogo escolar toma la parte del niño en esa relación enseñante-enseñado.

Los trabajos de Lawton muestran que, efectivamente, existen diferencias en el tipo de lenguaje y que éstas dependen de las condiciones de clase social, pero va más lejos al demostrar que estos distintos tipos son conectables y que el niño proletario, para acceder al lenguaje elaborado de la clase superior, no necesita *convertir* el suyo, sino *extenderlo*. Y al mismo tiempo que reivindica las riquezas de cada uno de los dos tipos de lenguaje, demuestra que debe hacerse posible al niño proletario el acceso al otro como condición necesaria para alcanzar un nivel de pensamiento abstracto y de desarrollo intelectual que no alcanzará en caso contrario. El desarrollo de otros códigos en ese método de extensión lingüística hacia la abstracción es capital. El lenguaje escrito, como conjunto de varios tipos de códigos con fuerte dependencia genética, lo hace imprescindible y nos llama la atención sobre otro punto.

El problema del lenguaje no es sino uno más, aunque vital, de los aspectos metodológicos y de contenidos en que el psicólogo escolar puede y debe trabajar en equipo en la escuela. Sólo él puede establecer las conexiones evolutivas de sentido en el proceso de

aprendizaje y conformación de la personalidad infantil. Como ha puesto de manifiesto Wallon, la emoción es el origen tanto de la personalidad afectiva como de la cognitiva, ya que a partir de ella se construyen las primeras unidades de codificación. Y sólo esta visión psicológica dialéctica puede evitar a la pedagogía caer en un eclecticismo.

Porque también es claro que la genética debe integrar todo el proceso social. El niño, como también ha señalado Wallon, es biológicamente social. Por seguir con el tema del lenguaje, pensemos en cómo los medios de comunicación de masas, como ha observado K. Morris, han acelerado el proceso e intensidad del aprendizaje lingüístico en las clases bajas. O en los problemas cognitivos y psico-sociales que plantea el bilingüismo en la etapa de actual recuperación y resurgimiento de las culturas nacionales de nuestro país. (Ver las conclusiones de las "Jornadas Pedagógicas de Planificación Lingüística a l'Estat Espanyol", abril-1976. Cuadernos de Pedagogía, n.º 19-20).

### 2.3. — Los métodos de enseñanza.

Es sintomático también cómo la psicología de la comunicación, el conductismo de Skinner o la cibernética de Frank, por no hablar de toda la pedagogía operativa de Piaget, han revolucionado los sistemas de enseñanza y como a pesar de ello, no se ve la necesidad de incorporar psicólogos a los programas de aprendizaje. El mismo Skinner señala que mientras la aplicación de los avances científicos es casi inmediata en otras actividades, en la educación hay un decalaje de 20 años. Recordemos el enorme esfuerzo tecnológico y la cuantía de los préstamos del Banco Mundial que la Reforma Educativa invirtió en comprar tecnología educativa y medios audiovisuales y el poco dinero que se empleó en montar y preparar equipos de enseñantes, psicólogos y pedagogos para la utilización y experimentación de los nuevos métodos (que la mayoría de las veces no tienen por qué ser tan costosos). No resulta nada sorprendente el reflejo aversivo que causaron todas estas tecnologías epatantes en un cuerpo de enseñantes marginado. Una inversión en los educadores sería mil veces más rentable. Una pizarra para un enseñante versado en códigos icónicos es más útil que un CCTV (circuito cerrado de TV), por ejemplo sin, preparación. Por otra parte, sólo un equipo capaz puede rentabilizar en caso necesario un CCTV.

Los problemas de la integración y sus implicaciones psico-pedagógicas (afectivas, cognitivas, expresivas) que suponen los distintos métodos, los reglamentos escolares y la propia personalidad del maestro tienden comúnmente a olvidarse o a tenerlos en cuenta, pero sin controlarlos. Los trabajos de Leroy, Rosenthal o Bianka Zazzo son ejemplos de la importancia que la interacción maestro-

alumno tiene en los resultados escolares y en la evolución del niño, así como de lo que la psicología escolar puede hacer para mejorarlas.

#### 2.4.—*Los contenidos.*

El contenido de la enseñanza —que no es sólo lo conocido explícitamente, sino también lo aprendido implícitamente, como hábitos de limpieza, sumisión o participación, método, pasividad o actividad, etc.— es normalmente el punto en que la institución del poder social concreta su visión del mundo, de la educación y del propio niño (no hace falta saber psicología para imponer una visión del niño) y controla, mediante unos problemas estrictamente definidos y por lo mismo esterilizantes para educadores y alumnos, su transmisión a estos últimos. Esta obsesión por los contenidos como algo estático y controlable lleva a un eclecticismo cultural en que el niño aprende cosas, pero no procesos, sistemas, pero no dialéctica. En lenguaje, se le enseñará más sintaxis que pragmática, mas las leyes del código que sus posibilidades y significaciones de uso, por poner sólo un ejemplo (ver en Cuadernos de Pedagogía 4: “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua” de Carmen Pleyán). Es inevitable que el desarrollo mental e intelectual del niño evolucione así hacia una inteligencia más clasificatoria que creadora.

No vale que en la LGE no se *obligue* estrictamente a usar un texto u otro, sino sólo a dar un programa, ya que las alianzas de la propia institución con los poderes fácticos de la educación (editoriales, enseñanza privada) materializarán ese control y continuarán la vieja política de asignaturas. Y eso a pesar de las intenciones iniciales de la reforma, fieles a las normas de la UNESCO (tajantes en este punto de la construcción de los contenidos a partir de la realidad *concreta* del niño). Y no puede haber enseñanza activa, ni globalización, ni construcción epistemológica sobre la realidad concreta si no se parte de la gestión democrática y científica de la enseñanza (equipos de enseñantes, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales y especialistas de cada tema) en *cada una* de las unidades escolares. El compromiso, o mejor dicho, el eufemismo retórico de la participación, no puede ser real contando con un programa rigidamente impuesto con la connivencia de editores e instituciones.

El tema de la evaluación como sustitución puramente terminológica de exámenes es otro eufemismo. Si hay texto-programa impuesto, hay exámenes del viejo estilo. La evaluación —no ya de conocimientos, sino de realizaciones, procesos y potencialidades infantiles psíquicas y sociales— queda desprovista de toda posibilidad real. Esta evaluación supone además la presencia y actuación en equipo con los enseñantes del psicólogo y pedagogo que raramente se da. Los niños aprenden así un mundo estructurado y dictado por decreto que no se ajusta ni a sus circunstancias concretas

ni a su desarrollo genético (cuéntense a título de ejemplo el número de verbos nuevos, de relaciones ausentes que se introducen en un libro de EGB de 2º curso respecto a otro del anterior año). La cultura de masas y la cultura de hábitat propio quedan fuera de la “cultura” académico-escolar en un flagrante atentado a la epistemología, psicología y antropología cognitivas. Los niños que mantengan sus intereses en la cultura extra-escolar se verán llevados al fracaso (Ver el trabajo de asunción López en Cuadernos de Pedagogía nº 2). El trabajo y la vida quedan seccionados de la “cultura”. Bien es cierto que sin el visto bueno del psicólogo escolar que no está allí para darlo y ante la impotencia del maestro que habitualmente se ve obligado a actuar como lo hace.

La batalla por el desarrollo psíquico del niño y por la implantación de la psicología escolar conocerá una dura lucha de los equipos de educadores contra el centralismo acientífico. Centralismo que, a pesar de las declaraciones de “una cultura básica para todos”, fomentará la separación entre niños y niñas, (Libro Blanco: “sin perjuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de la escolarización, la formación de la niña, de la adolescente, de la joven y la mujer, tendrá en cuenta sus caracterizaciones específicas para acomodar a ella las intervenciones educativas, especialmente en las ramas de la administración y de la industria que mejor se acomoden a la psicología(!) de la mujer” (la admiración es nuestra). Centralismo que también fomentará la separación entre los trabajadores y las élites: la “Pretecnología” se desdeña para B.U.P. o se introduce en “Plástica”, mientras se fomenta para la F.P., por ejemplo. Centralismo que olvidará los problemas cotidianos concretos del ciudadano, como dar una educación socio-sanitaria, de práxias actuales (bricolaje, por ejemplo), la vida en la ciudad, en el campo, etc.

#### 2.5.—*La inteligencia*

Ya hemos visto que los medios de comunicación de masas influyen en el aprendizaje del lenguaje, que éste con métodos y contenidos, influyen en la inteligencia, que la clase social influye en todo... ¿Qué valor tiene entonces la inteligencia?. Si se ha demostrado que la inteligencia y las aptitudes no se heredan en sentido estricto, sino que se adquieren, ¿no es su medición una injusticia social?. En la URSS, tras la revolución, se prohibieron los tests tras un razonamiento similar. Sin embargo, el problema de los fracasos escolares, del rendimiento, de los distintos tipos y niveles de actuación mental seguían estando presentes. Hubo que recomenzar la investigación hasta elaborar herramientas de medición y control: los tests otra vez. La intención no era ya de clasificación psicosocial, sino comprensiva, evaluativa y directiva. La técnica de los tests se revelaba necesaria: no sus presupuestos clasificatorios y selectivos.

Se trata de aplicar la estadística en ciertos momentos de la investigación y como medio de verificación y control, como decía la Dra. Mentchiskaia. Es preciso redefinir los tests en función de lo que en realidad son: instrumentos. Instrumentos de verificación, de control de *problemas reales*. El objetivo no es la puntuación del test, que nunca es más que una pista, sino la realidad. Es cierto que determinada testología *ha sustanciado* los resultados de los tests de tal modo que se define al niño en función de su resultado en el test y no al resultado del test en función del niño.

La polémica social sobre los tests ha vuelto a recrudecerse como fruto de una crítica superficial contra la utilización acientífica y/o manipuladora socialmente que impone el sistema capitalista en los campos pedagógico e industrial. Básicamente, las críticas radicales a los tests sustentan:

1.—no existen free-cultural tests (tests que no midan la inteligencia además de y a través de una determinada cultura). Los tests estarían midiendo clase y escolarización más que inteligencia. Los standards de adaptación y nivel intelectual estarían definidos por el medio social.

2.—La medición de la inteligencia responde:

a) o bien a un concepto de inteligencia "burguesa" (los niños proletarios tendrían *otro tipo distinto de inteligencia*, a igual nivel o superior)

b) o bien a códigos y registros que, como intermediarios de la medición, favorecen a los niños de clases ya favorecidas (piénsese en lo que dijimos antes del lenguaje)

3.—La inteligencia no expresada en un test puede estar inhibida por la situación misma del test, similar al examen escolar o la expresada en la escuela por la situación de ésta, y por el lenguaje.

4.—En general, el niño proletario no puede *actualizar* una supuesta inteligencia *virtual o potencial* en un sistema que solo permite la expresión de un tipo característico de las clases elevadas. Se supone que, aunque no expresada, la inteligencia existe como potencia sin ejercer.

A partir del libro "Le quotient intellectuel" de Michel Tort (Maspero-1974) y de las posiciones sostenidas por el equipo de C.R.E.S.A.S., la oposición a los tests de inteligencia ha encontrado un cierto apoyo "técnico" que permite llegar a posiciones que intentan sustituir una ideología en el uso de los tests por otra ideología en su no uso, pero dejando un vacío científico para el trabajo cotidiano, que retrocede así a la práctica intuitiva y proyectiva de los buenos deseos y el paternalismo de clase.

Evidentemente, todas las críticas que se hacen tienen razones, aunque no razón.

1.—De hecho no puede hablarse de una inteligencia que no sea "cultural", ya que el hombre es biológicamente social (según Wa-

llon) y la inteligencia se desarrolla en un medio social. Pero el hecho de que la inteligencia sea un hecho psíquico con base y códigos de expresión sociales, no invalida su existencia. Plantea solo —y nada menos— el hecho de que su medición es complicada y que el mismo concepto de inteligencia debe ser continuamente revisado y no puede ni plantearse ni aplicarse de un modo simplista y sin una competencia científico-profesional en todos y en cada uno de los casos. Pero no puede sustituirse la ideología innatista de los dones y de los niños dotados por un sociologismo de la inteligencia.

2.—a) Existen ciertamente distintos tipos de inteligencia. Wallon habla de inteligencia de las situaciones frente a la inteligencia discursiva del pensamiento, con mayor componente verbal. Lo mismo plantean las investigaciones de psicólogos rusos como Sokolov y Deglin.

b) También puede hablarse de códigos y registros que "filtran" la expresión de la inteligencia (lenguaje verbal y sus tipos, otros códigos en general: visuales, sonoros, motrices, etc.), pero debe tenerse en cuenta que, del mismo modo que filtran su expresión, filtran su cognición y su desarrollo y que, en último término, el que ciertos tests privilegien los códigos que la sociedad privilegia es un hecho social con el que hay que contar. La inteligencia que contará socialmente será la controlada socialmente y cuyo desarrollo se habrá también privilegiado socialmente. Un desarrollo del pensamiento en otros códigos, de nuevos instrumentos de medición y de su reconocimiento y usos sociales es un desafío al que hay que responder, pero no suprime la existencia de la otra realidad social actual.

3.—La situación de examen es en sí otro "test" o, por mejor decir, contacto clínico. Vital y decisivo ciertamente y que sólo un psicólogo competente puede realizar (de ahí la problematización de los tests colectivos). Hay niños a quienes esta situación favorece y niños a los que no. Ese es también un hecho del examen que el psicólogo puede controlar recurriendo a *otros métodos psicológicos además el test*. De ahí que los pasa-tests no psicólogos -o indebidamente psicólogos- abusen del test como única herramienta.

El psicólogo debe denunciar el uso mitificador, ni clínico ni profesional del test, pero también defender una herramienta válida cuando se conocen sus posibilidades, limitaciones y mecanismos.

4.—Es cierto que muchos niños, sobre todo de las clases bajas aunque no exclusivamente, no pueden actualizar a veces una inteligencia que tiene a causa de algún bloqueo. Pero sólo *se tiene*, esa inteligencia si *previamente* se ha desarrollado. Si no se ha construido a su tiempo no puede hablarse de que exista la inteligencia, *virtual o potencialmente*, puesto que sólo puede aplicarse lo que se tiene. En algunos casos se podrá intervenir a tiempo para desarrollarla, en otros sólo parcialmente, pero la inteligencia no es algo

hecho, listo para aplicar cuando puede exteriorizarse, sino una construcción.

Citamos aquí por su pertinencia unas observaciones de Zazzo en "Psicología y Marxismo" (P. Río Editor, 1976)

"En cuanto a la negación de las desigualdades del desarrollo psíquico, concretamente en el plano de la inteligencia, entre niños de origen social diferente, se comprende la excelente intención que la anima: rechazar todo lo que pudiera atentar a la dignidad de la clase obrera, todo lo que pudiera poner en duda su lucidez política.

Se dirá, y con razón: no existe entre los niños del pueblo y los niños privilegiados ninguna diferencia de herencia que pueda originar una diferencia de inteligencia. Y como los tests establecen una especie de paralelismo entre los niveles de inteligencia y la jerarquía social, se concluye de ahí que la culpa es de los tests que favorecen una forma de inteligencia propia de los medios cultivados. Y se afirma entonces la existencia de otras formas de inteligencia (lo que vuelve otra vez a la tesis de la superioridad mal conocida de la clase obrera) o bien se propugna entre los niños del pueblo una inteligencia potencial.

Pero nosotros sabemos, por nuestra propia experiencia y la de innumerables investigadores, que han fracasado todos los esfuerzos dirigidos a descubrir un campo o una forma de inteligencia en que los niños del pueblo no tuvieran un handicap. Por supuesto no se ha perdido aún toda esperanza de tener éxito algún día en esta tentativa. Pero, ¿porqué no admitir que las desigualdades sociales engendran las desigualdades del desarrollo? (y tanto físicas como mentales, puesto que a la edad de seis años, los niños parisienses de medios obreros, miden como media 1,5 cms. menos que sus compañeros de medios privilegiados). Admitirlo y sacar las conclusiones pertinentes tanto de orden pedagógico como político. ¿Por qué no imputar a la sociedad, sólomente, lo que se imputa a los tests?

Los tests, *hay que subrayarlo*, denuncian la injusticia social lejos de justificarla. Y al revelar, a través de un análisis preciso, los procesos por los que actúan los factores sociales sobre el desarrollo mental del niño, pueden al mismo tiempo proveernos, a nivel pedagógico, de datos para remediarla con más o menos éxito.

A pesar de todo, los dos conceptos de inteligencia potencial y de herencia que hemos tocado hace un momento, desbordan el marco de la psicología aplicada. Son ejemplos claros para el ejercicio de un pensamiento a la vez materialista y dialéctico. La inteligencia es una *construcción* que se opera en el transcurso de la infancia. Es tal como se hace. No existe más que en sus realizaciones. Hablar de una inteligencia potencial o virtual, es soñar con una realidad anterior a toda la construcción. Es volver a las ideas de Platón o a

la metafísica de Aristóteles. No hay inteligencia virtual salvo si se entiende por ello el defecto de un bloqueo, de tipo afectivo por ejemplo: entonces la inteligencia existe, ha sido construída a su debido tiempo, aunque en ciertas circunstancias desfavorables, el individuo no llega a utilizarla. No hay inteligencia virtual, pero puede haber un equipamiento biológico sub-explotado. La noción de potencial debe pues situarse a nivel biológico. Pero aún entonces conviene no imaginarse que este potencial contiene ya "en potencia" la inteligencia. Sería volver, bajo la forma de una reducción orgánica, a la ilusión de una inteligencia preformada. El equipamiento biológico, así como los factores del medio con los que éste está en interacción, no son más que los instrumentos, los materiales con los cuales el individuo, a través de su propia actividad, construye su inteligencia así como todos los rasgos, todas las aptitudes, todas las capacidades, todas las maneras de ser que se engloban bajo el término de psiquismo».

Conviene, pues, deslindar claramente los factores en juego en el problema de los tests si no queremos caer en simplificaciones abusivas, frívolas y peligrosas. Recientemente, un artículo publicado en Cuadernos para el Diálogo (25-IX-1976) bajo el nombre de "Psicología y Barbarie", comentaba que "tales métodos psicológicos (los tests) no sólo expresan el más brutal clasismo, sino también la barbarie disfrazada". Es curioso que la crítica a determinada práctica de los tests, a la validez de determinados tests, sobre todo colectivos, traducidos literalmente y sin adaptaciones o tipificaciones, crítica realizada por psicólogos especialmente serios y exigentes con su profesión, se utilice por la opinión pública y por muchos educadores como un ataque a los tests en general y a la misma psicología escolar. El mecanismo es peligroso. La ignorancia sobre el tema se salda con un prejuicio supuestamente liberador. Es cierto de los testólogos (provenientes sobre todo de determinada tendencia psicotécnica con más influencia en la especialidad de Pedagogía que en la de Psicología) están reduciendo la Psicología escolar a los tests, entre otras cosas para probar que es innecesaria ya que esa clase de tests de aplicación y corrección automática pueden aplicarlos pedagogos o incluso cualquiera. Los tests en estos momentos (insistimos que sobre todo los que merecen menos garantías) no están bajo el control de psicólogo escolar, sino de unas empresas desprofesionalizadas, aunque a veces se instrumentalice al psicólogo haciéndole pasar tests y sin permitirle laboralmente ninguna otra posibilidad de práctica profesional. Es claro que el psicólogo no debe aceptar ese juego y debe reivindicar entonces su status profesional.

El ataque a los tests se convierte en un mecanismo de distracción como cuando se pretende limitar la crítica y las responsabilidades del sistema capitalista a los anuncios de TV. Es preciso concretar las críticas: contra una psicología de empresa taylorista, contra una

falta de estatuto del psicólogo que le deja a merced de los caprichos y exigencias de los directores de los colegios, contra una comercialización de los tests y de determinados tests...

Para terminar, digamos que los métodos del psicólogo escolar no se basan en los tests ni mucho menos. El test es una técnica, una de las técnicas de control y de sondeo. Si el psicólogo escolar debe seguir a cada niño, diagnosticando, explicando el diagnóstico y orientando intervenciones, deberá utilizar métodos más complejos: la observación metódica y la recogida metódica de datos (mediante diversas técnicas que ahora no vienen al caso), la experimentación libre, la experimentación controlada. Será necesaria una continua dialéctica entre métodos cualitativos y cuantitativos, entre diagnósticos y actividad constructiva, entre estimulación y control.

Esta relativización y objetivación necesaria del papel de los tests, es una lucha permanente en la historia de la psicología infantil. Un precioso ejemplo nos lo dan las puntualizaciones de Wallon a este respecto, como recoge R. Zazzo en "Psicología y Marxismo"... (op. cit.).

«Sobre el método de los tests, por el contrario, Wallon se explica con frecuencia y extensión. Si el tono de sus explicaciones varía de una época a otra, según se trate de divulgarlo, como alrededor de 1930 cuando publica *Psychologie appliquée*, o, quince años más tarde, de combatir el abuso, su actitud fundamental en relación a este método no ha cambiado nunca. Ve en él, igual que en la estadística de la que es solidario, "un precioso instrumento de investigación y de análisis". Mejor aún, el medio de "relacionar los diferentes aspectos o aptitudes del individuo, con los efectos observados sobre las colectividades o las categorías apropiadas de individuos". Ciertamente, añadir, testar a un individuo, es encuadrarlo en un sistema impersonal de referencias, pero no es ahogar su personalidad. Por el contrario, es poner "en evidencia los indicios personales que parecen irreductibles y que atestiguan la originalidad del desarrollo propio de cada individuo".

En conclusión, -explica en su proyecto de enseñanza presentado en 1937 al Colegio de Francia,- "me he dado cuenta de que, a los métodos psico-biológicos, era necesario añadir otros, puesto que las relaciones psicobiológicas no forman un sistema cerrado, sino que se abren sobre posibilidades de existencia cuyo número y variedad aumentan con la diferenciación de la actividad humana y las condiciones de ambiente que realiza. El método más objetivo y más concreto de conocer la influencia de estas condiciones (...), es el método de los tests".

Centrar la polémica de la psicología escolar en la técnica de los tests es, desgraciadamente, una herencia de determinada práctica psico-pedagógica negativa. No debe caerse sin embargo en controlar la fábrica destruyendo la maquinaria. Aunque sólo alguno de los

instrumentos sea útil.

## 2.6. Proyecto social y educación. La orientación escolar.

La reproducción socio económica del sistema trata de someter al desarrollo del hombre a las necesidades del primero. La reivindicación histórica de los valores humanos trata de someter el desarrollo socioeconómico a las necesidades del hombre. La educación es la pieza del ensamblaje en que chocan las dos tendencias.

Y en efecto, la tesis de una educación para el trabajo parece claramente establecida tanto en el mundo capitalista como en el socialista si bien difiere en muchos otros aspectos, especialmente la división del trabajo manual e intelectual. A partir de la política de desarrollo europeo (caso francés o español) se trata de conjugar los objetivos humanos de la educación con los productivos y de invertir en la fabricación de futuros trabajadores a la medida de las necesidades de las empresas. La orientación escolar y profesional se tienden a institucionalizar no tanto para ayudar al sujeto como para ayudar al desarrollo, o en todo caso tratando de conseguir un compromiso.

La orientación se plantea así como una especie de clasificación o selección. Efectivamente la psicología escolar empezó desarrollando sobre todo técnicas de selección que conecta de un modo directo con una orientación clasificatoria apriorística. Y esto era así porque se partía de la creencia de que las aptitudes eran innatas e inamovibles. El desarrollo de la psicología genética y ambiental ha dejado sin embargo hoy claro, que las aptitudes no nacen, sino que se hacen, que son más objetivo de un cultivo y seguimiento psicoescolar que una selección y clasificación psicotécnica.

Es preciso no sacar pues, la orientación del contexto formativo para colocarla como un examen final, o una consulta extraescolar. La orientación es parte del seguimiento psico-escolar y el seguimiento es una orientación.

Que actualmente no se realiza ni uno ni otra está claro, si atendemos a los que nos dice el informe FOESSA-70 sobre el paso de COU a la Universidad. Dos o tres años (y mucho dinero) se pierden en el paso de la Universidad y luego en cambios de carrera por falta de orientación. Y el dato es limitado porque no habla de todos los alumnos que no seguirán estudios universitarios.

Pero en países en que se realiza la orientación de modo masivo y oficial, como Francia, el conflicto entre orientación y seguimiento se repite. He aquí una cita de R. Zazzo al respecto:

"Todos los psicólogos saben hoy que esta concepción era falsa. Saben que las aptitudes no dependen, al menos no totalmente, de una base hereditaria, que las aptitudes se forman a lo largo de la infancia bajo múltiples influencias del medio; que las desigualdades de aptitudes entre los niños reflejan más o menos directamente la

desigualdad de las condiciones sociales; y, en fin, que no hay una correspondencia perfecta entre tal o tal aptitud, tal o tal opción escolar: se puede triunfar en el mismo camino con cualidades muy diferentes.

Pero, ya sean las aptitudes innatas o adquiridas, el resultado es más o menos el mismo cuando se llega a la edad de elegir: hay que hacerlo bien, y el consejo del psicólogo es útil en ese momento.

La orientación se hace con un espíritu de renovación: no se consideran ya las aptitudes constatadas como inmutables; se cuenta mucho más con la capacidad de adaptación del niño, con su maleabilidad, con el valor formador de los futuros estudios. Se lleva a cabo prudentemente una orientación gradual.

Si el trabajo pedagógico se ha hecho durante varios años, desde el principio de la escolaridad, el trabajo de orientación y la misma orientación se hace en condiciones completamente nuevas.

El orientador no sólo posee entonces una cantidad de información sobre cada niño que los exámenes de un sólo día no le daría jamás, sino que además la población de niños que llega a sus manos es de mejor calidad. Ya no está tan sobrecargada por esas repeticiones que operan automáticamente una selección, por esos sinsabores que jalonan la labor del psicólogo escolar.

No se trata, pues, de suprimir la orientación, ni procribir el uso de los tests que son un medio objetivo de analizar y de rectificar eventualmente lo que proporcionan las tradicionales fuentes de información. El espíritu de fatalidad no está en la estructura de los tests, ni en la noción de la orientación, sino en el uso tendencioso que se ha podido hacer de ellos.

Se trata en suma de transformar la orientación por una observación continua, por una *psicología activa*.

De algún modo, es la formación lo que ha de orientarse. Y no al propio niño, ya determinado, irremediamente, por el medio socio-cultural donde ha vivido".

Es evidente que debe existir, no un equilibrio, sino una estimulación positiva entre educación y política laboral, pero mientras esto resulta difícil de conseguir si no es mediante un control rígido de la reproducción de clases en un sistema de economía no planificada, podría pensarse en su posibilidad en una sociedad en que no se alienara al hombre del valor humano, creador y por tanto educativo, de su trabajo. En un sistema capitalista, siempre será la educación (incluso la llamada formación permanente) la que se someta a la política de empleo, y no la política de empleo la que se someta a la rentabilidad humana y social del trabajo. El que los padres (y los alumnos) piensen en la educación como un simple medio para acceder a un empleo seguro, no es más que una actitud adaptativa a un sistema determinado.

El proyecto vital que el niño intenta hacerse, no llega normalmente a desarrollarse en su carrera escolar y va pasando a la categoría de los deseos para ser sustituido paulatinamente por el de la realidad laboral, con un compromiso muy pobre entre ambas categorías. El proyecto social se quedará así reducido a un proyecto laboral. La orientación escolar (que en nuestro país apenas existe), mediante los dos mecanismos de opinión del orientador y de información sobre la realidad del mercado profesional, irá adaptando al niño a las leyes de la oferta.

La RCT (Revolución Científico Técnica) ha impuesto a la educación un cuadro más complejo de actuación y unos problemas específicos de inserción social de los educados. Además de una creciente necesidad de cualificación en todos los ámbitos laborales, se da una gran movilidad en el tipo de empleo a nivel personal, lo que haría más necesario el desarrollo de capacidades generales y de un alto grado de adaptabilidad que el de tipos concretos y cerrados de especialización. Sin embargo, socialmente (padres y profesores), esta movilidad es percibida como inseguridad, lo que no es de extrañar en un sistema capitalista que no se hace cargo de las necesidades que crea su propia dinámica de desarrollo. En general, los padres y educadores (por edad y procedencia social) tienen a menudo cuadros de referencia más estables y limitativos para sus alumnos que los de la misma realidad y evolución social: piénsese en los rangos de prestigio de las profesiones, por ejemplo.

Los problemas que plantea la inserción social y que debería resolver una orientación profesional, pueden describirse a tres niveles:

- 1.— Nivel global del sistema: ajuste entre las necesidades laborales de la producción y las de los trabajadores. Oferta y demanda de empleo. Es decir, cuotas o porcentaje de profesionales a cubrir.
- 2.— Nivel social por clases y grupos: aún cuando pueda existir un ajuste al nivel global del sistema, este ajuste puede ser posible sólo gracias a otros desajustes o injusticias sociales, como el que se de una estratificación coincidente entre clases sociales y niveles profesionales.
- 3.— Nivel individual: la orientación escolar plantea problemas de ajuste profesional individuo a individuo, aún cuando este individuo deba reflejarse en los dos niveles anteriores. Así, las cuotas de profesionales se representarán a nivel individual como índices de probabilidades. Probabilidades modificadas en función de las probabilidades de pertenencia a una clase social. El caso individual alterará quizás esas probabilidades al apartarse el niño de las medias de su grupo. En todo caso, las capacidades intelectuales, por ejemplo, serán casi irrelevantes para un niño de clase alta (que irá a la Universidad de todos

modos) o de una clase baja (que no irá de ningún modo) y muy relevantes para un niño de clase media que definirá su futuro gracias a sus notas escolares.

A estos tres niveles, los sistemas de capitalismo desarrollado en que la RCT tiene una cierta relevancia, tratan de realizar previsiones y controles. Las previsiones suelen ser muy difíciles ante la impotencia de los economistas para dar indicaciones válidas, como señala Reuchlin, y se compensan entonces estas indicaciones económicas con una mayor relevancia de valores más estrictamente políticos. Se impone así una democratización de la enseñanza independientemente de sus características laborales posteriores.

En el caso español, y dado el divorcio político-económico, esto se realiza no sin forcejeos de vuelta a la selectividad explícita (aparte de la implícita en el propio sistema educativo) y de fallos especialmente graves en la coordinación títulos-empleos. Piénsese, por no ir más lejos, en el propio caso de los psicólogos, con una clara necesidad social que cubrir, un título igualmente claro y un empleo inexistente a causa de políticas ministeriales anticuadas.

Pero esta falta de definición y de previsión de los controladores del sistema del proyecto profesional del alumno, corre pareja con la falta de una definición más clara a nivel psico y socio-pedagógico de la orientación escolar del mismo alumno. La orientación no debe imponerse desde fuera, por instancias puramente empresariales y económicas, a la tarea educativa. Para evitarlo es preciso que los educadores aborden y definan los objetivos no sólo "humanísticos", sino también los socio-económicos y laborales de la educación.

En principio, sólo a niveles socio-políticos puede conseguirse una verdadera igualdad de oportunidades y democratización de la enseñanza: cuando la política laboral y económica esté socializada. De momento, la orientación escolar debe desarrollar todas las posibilidades de cada niño (aunque no lleguen a ser todavía las que le corresponden en justicia), sin clasificarle y limitarle, sino enfrentándole con las posibilidades y condicionantes reales. Ampliarle al máximo esas posibilidades y su capacidad de lucha, de decisión y de conciencia social. En este sentido, es obvio que orientar no sólo será fijarse en las capacidades adecuadas a un trabajo o profesión, sino en la profesión adecuada a una persona, sus aspiraciones y sus proyectos futuros.

Hay que volver aquí a lo que decía René Zazzo. La orientación no es pues un mecanismo de clasificación extraescolar, sino que se debe basar en el conocimiento profundo del niño y de su proceso de escolarización, en que se objetive su rendimiento escolar y sus capacidades psíquicas. Actuando a tiempo sobre métodos, programas, calificaciones, actitudes de los maestros, padres, etc., que condicionan tanto (positiva o negativamente) los proyectos profesio-

nales de los alumnos.

No debe seguirse en el camino de aumentar los segmentos psicológicos inconexos creando un cuerpo diferenciado de orientadores, sino que la tarea de orientación debe ser gradual y evolutiva en contacto con un seguimiento psicológico y una educación activa integrándolo en la misma psicología escolar. Si se presta atención al proyecto educativo personal de cada alumno como eje psicológico del aprendizaje, la orientación será constante coincidiendo totalmente con el seguimiento, lo que garantiza por otra parte una educación vinculada a la realidad extraescolar, necesaria si es que la escuela debe educar realmente para la vida.

No debe hacerse pasar al niño de examinador en examinador, de clasificador en clasificador más o menos desconocidos (testólogo, orientador, etc.). El mismo psicólogo escolar (o equipos de psicólogos de un centro) debe seguir el desarrollo de un niño. La orientación, por otra parte, es algo que escapa del ámbito de la simple constatación psico-sociológica de hechos consumados, como hemos dicho, y que, en la medida en que es una labor activa centrada en el propio proceso educativo, debe implicar una tarea en equipo con enseñantes y pedagogos.

Frente a este enfoque, el institucional tiende a inclinarse por las recetas tayloristas del examen o diagnóstico orientador externo a la escuela y al proceso educativo. Se han preparado proyectos de cuerpos de orientadores como un organismo burocrático más superpuesto a la escuela.

Aunque por otra parte, esos proyectos no van muy deprisa. La sugerencia que se hacía en la L.G.E. para crear Gabinetes de Orientación Educativa, que se concretó en la orden ministerial posterior del BOE de 31 de julio de 1972, en que se les asignaba funciones a ejercer por pedagogos y psicólogos, aunque sin carácter obligatorio, no llegó a materializarse en nada práctico.

Recientemente, el Director General de E.G.B. ha anunciado en una entrevista la futura creación en los centros estatales de E.G.B. de gabinetes para realizar las tareas de orientación, detección de casos especiales e información a padres y maestros, en plan piloto.

Cabe pensar una vez más que el camino correcto es la incorporación del psicólogo escolar a todos los centros de enseñanza.

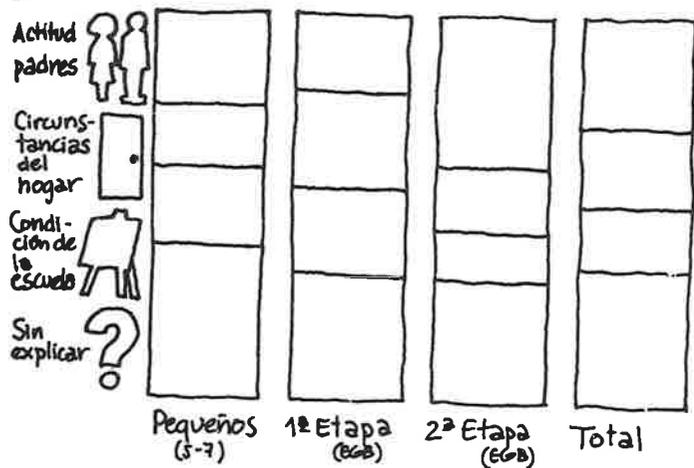
### 2.7. *La patología psico-escolar. Adaptación e inadaptación.*

Una reciente encuesta de contestación voluntaria realizada por la Sección de Psicólogos del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid sobre problemas escolares y presencia del psicólogo en los colegios, aunque no representativa para la mayoría de las preguntas por este carácter de voluntariedad —sólo contestaban quienes podían dar una imagen "presentable"— arrojaba unos

resultados ilustrativos acerca del problema que aquí nos ocupa: los educadores muestran una clara falta de criterio en lo que respecta a la apreciación de problemas de aprendizaje existentes en su colegio. Esto queda claro si vemos que la dispersión de los datos oscila entre la apreciación de un 3 a un 50% de los casos con dificultades de aprendizaje y con una moda o porcentaje más frecuente entre el 15 y el 20%, coincidiendo este último con el porcentaje de suspensos de curso.

Quizá esta falta de criterio para valorar los problemas de aprendizaje e incluso el olvido de estos problemas frente a otros más perentorios en el triste panorama actual de la educación española (dotación de medios sobre todo) sea el indicador más claro de que, ante los altos porcentajes de retraso escolar que veremos (44,3%) y de abandono de estudios (40% para bachiller), por no hablar de la desescolarización aún existente, no haya, no ya soluciones o plataformas reivindicativas, sino una conciencia clara del problema. Es evidente por otra parte que la alternativa no puede surgir de iniciativas aisladas (y en estas líneas no pretendemos más que comunicar datos e ideas), sino que, en la medida en que no cabe esperar de la Administración más que acciones parciales en el mejor de los casos, la alternativa debe ser fruto de políticas unitarias de los profesionales de la educación, padres, alumnos y fuerzas sociales.

Pasando ya al tema concreto de los hechos de la patología escolar, la influencia de los factores psíquicos parece determinante. Según el Plowden Report oficial británico (1967), las circunstancias psico-sociales influyen claramente un 48% del rendimiento escolar, las circunstancias escolares específicas el 17% y un 35% queda sin explicar y sujeto a la investigación psico-pedagógica. Este es el desglose:



M. Gilly ("Bon élève, mauvais élève". Armand Colin, 1969), establece tres grupos de factores del bajo rendimiento, fracaso o inadaptación escolar. A igualdad de inteligencia, medio social y condiciones pedagógicas, los tres grupos principales de causas que hacen que unos niños fracasen donde otros no lo hacen son: 1) Fragilidad somatofisiológica, 2) dificultades en los procesos de movilización y 3) calidad mediocre del clima educativo y familiar. Puede verse que estos datos, más la clase social que Gilly controla experimentalmente, podrían explicar las categorías que da el Plowden Report.

- 1.—La fragilidad somatofisiológica puede tener origen en las malas condiciones del embarazo o del parto, aún sin llegar al caso patológico. Esto se traduce en dificultades de sueño, apetito y, sobre todo en numerosas afecciones de salud de carácter crónico poco notables y que parecen benignas (rinofaringitis, fragilidad hepática, nerviosismo) que provocarán un tono físico general irregular y numerosas *faltas de asistencia* escolar difíciles de recuperar y de consecuencias psicopedagógicas graves.
  - 2.—No se trata de determinantes afectivos psico-sociales como motivaciones profundas e intereses, sino de procesos de movilización de carácter energético, somático, que influyen en la regulación y el ritmo de la actividad y que influyen en la actualización de las posibilidades intelectuales. Gilly distingue tres tipos de movilización inadaptada: 1.<sup>a</sup>) el de personalidad o escrupulosidad excesiva (lentitud escrupulosa e ineficaz en el trabajo), que daría cuadros obsesivos en las tareas escolares, 2.<sup>a</sup>) ligeras dificultades grafo-motrices, de torpeza, especialmente, en el control de los movimientos lentos, que con frecuencia dan lugar a disgrafias (no es preciso que las dificultades sean francamente patológicas para perturbar la escolarización), y 3.<sup>a</sup>) Las dificultades de movilización asociadas además a las de tipo somato-fisiológico que incidirían sobre todo en la autorregulación.
  - 3.—El clima familiar puede carecer de calma, estabilidad y acuerdo entre los padres. Lo más frecuente es que varios factores se conjuguen a la vez para causar el fracaso y que unos refuercen a otros, si no se da una asistencia psicopedagógica que lo evite.
- En general, Gilly subraya lo que él llama "causalidad circular", en que el efecto se hace causa, con lo que el niño acaba realmente siendo problema, por el problema que se le ha creado o dejado crear. Citando a Gilly, "En suma, no solo la escuela no intenta apenas remediar las dificultades del niño, sino que contribuye, a través de las condiciones pedagógicas que le propone y por su propio sistema competitivo en extremo, a acentuar las dificultades existentes y a crear otras. Tal como es, nuestra escuela primaria no

está hecha para niños frágiles, con la salud delicada y que no cuenten con el sostén de un medio familiar estable y equilibrado. A estos niños los segrega e inmoviliza casi continuamente en sus dificultades, en lugar de ayudarles a superarlas".

La investigación de Gilly es interesante porque incide sobre aspectos olvidados a menudo por la escuela. Tan olvidados que inciden negativamente en el éxito escolar de los alumnos. se achaca así a los considerados malos alumnos que "no se esfuerzan" o que "no ponen los medios" necesarios, y se les considera a menudo como menos inteligentes que los buenos (aunque no se trate de esto en absoluto), lo que llevará a estos alumnos con problemas a adoptar una actitud de pasividad que será juzgada como de "pereza" y que empeorará aún más su situación. Medios compensatorios como clases de recuperación para los niños de salud débil que faltan con cierta frecuencia a la escuela o que pasan un mal momento, ritmos de enseñanza más adaptados a las diferencias de movilización del alumnado. relaciones más frecuentes con los padres para "desdramatizar" la vida escolar del niño, incidiendo en los aspectos positivos y eliminando las culpabilidades que se rebotan de padres a hijos (con inferioridad de condiciones para los segundos), etc., bajo supervisión del psicólogo, pueden reducir sensiblemente los casos de fracaso escolar. Experiencias realizadas por Bianka Zazzo y su equipo en una escuela experimental de Nanterre, demuestran que el simple conocimiento y objetivación por parte de los enseñantes de las dificultades y problemas de los considerados "malos alumnos", mejoraba espectacularmente su rendimiento. El seguimiento de todos los alumnos y de las dificultades leves o profundas por parte del psicólogo escolar, se revela indispensable. Todos los alumnos, incluso los que tienen éxito, lo necesitan (¿es necesario decir que el éxito escolar no es sinónimo de desarrollo psíquico óptimo?) y, al menos la mitad de ellos, de un modo muy especial.

Pasando, en otro orden de cosas al caso español.

Ya hemos dicho que la condición "sine qua non" para que la psicología escolar sea realmente psicología infantil es la existencia de una escolarización generalizada, *de hecho*, con un principio de igualdad de oportunidades claramente perseguido. Mientras tanto la psicología escolar actuará sólo sobre un segmento privilegiado de la población infantil y no tendrá derecho a generalizar conclusiones.

Hay que comenzar recalcando que la escolarización obligatoria en España desde los 6 hasta los 14 años no se ha alcanzado aún ni mucho menos. En 1974 aún quedaba alrededor de un 10% de la población entre los 6 y 14 años sin matricular (E.G.B. y Primaria) y más de las dos terceras partes el 72,50% sin Educación Pre-escolar.

Si consideramos además que la enseñanza totalmente gratuita

sólo alcanza al 0,5% de la población (un 15% semigratuita es decir menos de 3.000 ptas. anuales) y que 32 sobre cada 100 alumnos que empiezan bachiller sólo el 6% llega a la enseñanza superior (FOESSA 1970) veremos que la llegada de la población infantil al contexto escolar se produce con una gran diferencia de condiciones. Diferencias de condiciones que se van acumulando hasta estratificar el C.I. en relación a la clase socioeconómica a que pertenece el alumno. Tanto por los contenidos, como por los códigos y lenguajes utilizados (y existen investigaciones concluyentes al respecto) la educación que se imparte es discriminativa respecto al contexto económico-cultural de procedencia. Las becas escasas que se dan siguen esa misma distribución y esa misma distribución siguen los éxitos escolares y titulaciones superiores y las inadaptaciones que se producen, aunque en este caso a la inversa. Quizá no merezca la pena extenderse en este punto ampliamente probado. Alfred Sauvy (UNESCO. Aspectos sociales del planteamiento de la educación 1965) resume "El niño de condición elevada está mejor alimentado, mejor instalado y se encuentra por tanto en condiciones más favorables al desarrollo". La importancia del ambiente familiar y social queda claramente establecida como condicionante fundamental del desarrollo intelectual, así como el papel de la escuela en la fijación y a veces acentuación de estas diferencias establecidas por el ambiente. Parece claro que, como se sostenía en la Reforma Langevin-Wallon, el papel del psicólogo escolar no debe ser sancionar unas diferencias existentes atribuyéndolas explícita e implícitamente a factores hereditarios o imponderables que tranquilicen las conciencias o institucionalicen la discriminación, sino que debe desarrollar métodos y técnicas de trabajo que den cuenta de estas diferencias científicamente y de sus posibilidades de solución a nivel global y al nivel de cada uno de los niños. La clasificación debe así dejar paso al diagnóstico cualitativo y al seguimiento personalizado psicopedagógico en permanente contacto y colaboración con enseñantes, padres e instituciones.

Independientemente del diagnóstico y tratamiento de deficiencias orgánicas y patológicas extremas a los que se enfrenta el psicólogo escolar, la actual estructura educativa ha creado un apartado especial para unificar la inasistencia al niño: la inadaptación. El niño es inadaptado tanto si es la escuela la inadaptada como si no. En cualquier caso se habla de inadaptación cuando hay problema y no cuando parece que no lo hay. Y nunca se habla de adaptación de todos y cada uno de los niños y de todas y cada una de las variables e instituciones escolares.

Podemos ver algunos índices de fracaso en los que da el FOESSA-1970 para el bachillerato de entonces. Así, solo el 60% de los que ingresaban en bachiller consiguen terminar el bachillerato elemental, sólo el 33% el superior y sólo el 20% el Preuniversitario,

de los cuales nada más que un 13% logrará un título universitario. Aquí vemos el abandono de estudios tan enorme que se da sobre todo entre 12 y 15 años que es cuanto el costo de un niño estudiante gravita más sobre su familia y cuando los problemas psicopedagógicos han podido ya cristalizar en determinadas dificultades consideradas por el medio social (*padre, profesores*) como definitivas del alumno.

Por otra parte, utilizando datos indirectos (certificado de Escolaridad como índice de fracaso en conseguir el Certificado de Estudios Primarios, un 43,41% tuvo que conformarse con el primero por no llegar a lograr el de E. Primarios. Según datos de 1974 del I.N.E., más de un 40% de la población activa no terminó sus estudios primarios y más de un 20% de la población activa.

Parece existir una tendencia generalizada entre los padres, fomentada por la enseñanza privada, a demostrar la superioridad de sus hijos haciéndoles adelantar un curso o al menos intentar evitar el traspies de una posible pérdida de curso de esta manera. El miedo al fracaso escolar es pues generalizado y fomentado por padres e instituciones. La individualización en el niño de los fallos educativos se da por descontada y se habla de pereza, falta de inteligencia, etc. Como vemos, conceptos psíquicos utilizados por todos al margen casi siempre de cualquier diagnóstico psicológico profesional o con la connivencia (interesada o forzada por la dirección de los colegios) de algún pseudodiagnóstico superficial.

Ante esto, la primera reacción del Ministerio de Educación y Ciencia fue suprimir los fracasos escolares por decreto, prohibiendo las repeticiones de curso y arbitrando clases de recuperación. Postura suavizada ante la gravedad de los hechos (44,3% total de alumnos retrasados según el informe FOESSA 1975, y cabe pensarse que este porcentaje sería mucho más alto si contabilizáramos los abandonos escolares), permitiendo últimamente dos años de repetición. La clave queda ahora en esa educación compensatoria de las clases de recuperación, desprovistas de diagnóstico psicológico y de medios pedagógicos en su mayoría.

El retraso escolar es sin duda un indicador psicopedagógico, pero cuyas causas hay que buscar tanto en el niño como en el medio (escolar y extraescolar) y en ningún caso hay que responsabilizar sólo al niño de ellas desentendiéndose de sus problemas y eximiéndose de sus fracasos. Cuando un 44,3% —casi la mitad— de los alumnos fracasan, esta actitud generalizada de forzar al niño y responsabilizarle, debería, cuando menos, ser revisada.

El paso a Bachillerato, a pesar de la defeción de una enorme parte de los escolares (los que tienen menos medios, tanto económicos como culturales) no supone un gran descenso en el porcentaje de fracaso o retraso escolar: 35% para Bachillerato Elemental

en 1971-72 y 33,9% en el Bachillerato Superior para el mismo curso (FOESSA-1975).

El panorama es mucho más terrible para la Formación Profesional. El mismo FOESSA-75 da para el curso 1971-72 un 56% de retraso escolar.

Cabe también señalar cierto tipo de discriminaciones: el porcentaje de niños con retraso escolar es superior en la enseñanza estatal (49,3%) a la privada (32,2%). Al margen de las explicaciones comerciales que puedan darse (mayor indulgencia en las evaluaciones y expulsiones de los niños incómodos por parte de la privada para cuidar su imagen y rentabilidad), aún puede suponerse que inciden dos factores: la clase social, superior como media en la enseñanza privada y la mayor dotación de los colegios privados en medios pedagógicos.

Estas diferencias de trato se mantienen en el Bachillerato, donde la enseñanza libre, en paulatina desaparición discrimina a unos alumnos frente a otros sin ningún tipo de atención compensatoria. Queda claro esto si vemos que el porcentaje de retraso escolar en el Bachillerato Superior libre (47%) es el doble al de la enseñanza colegiada (21,8%). Este porcentaje alcanza para la enseñanza libre el 57,5% en Preuniversitario (curso 1971-72, informe FOESSA 75).

Se han hecho diversas estimaciones sobre los niños que estarían comprendidos en una educación especial como alrededor de un 20%. La memoria para el V Plan de Desarrollo cifra esta cantidad en 826.000 según datos del I.N.E. El Instituto de Sociología

Aplicada daba en 1969 el 5% de la población infantil de oligofrénicos y un 13% de caracteriales. Hay que tener en cuenta que la clasificación de los primeros se basa en el C.I. que ya no es aceptado como criterio universal para definir la debilidad por estar en función de criterios pedagógicos, y que la clasificación de los segundos responde a menudo más a un índice social de relaciones ambientales y modelos conflictivos de conducta que a una nosología clínica (por ej. 1.000.000 de niños han sido drogados en 1975 en U.S.A. por prescripción facultativa con anfetaminas para hacerlos más manejables en clase aplicándoles el criterio de hiperactividad, sin una necesidad clínica).

Todavía queda el enorme número de modernos inadaptados pedagógicos: disléxicos, disgráficos, disortográficos, discalculicos y podríamos decir disgeográficos, dishistóricos o disprofesóricos según sea el caso. Se ha convertido al efecto (falta de aprendizaje en un determinado caso o área) en la causa, como si la lectura dependiera directamente de una sola variable "léxica" que está enferma, por ejemplo. Cuando etiquetas de este tipo y lo que es peor, poblaciones enormes que las llevan, proliferan como están proliferando en España, es que sencillamente se están llamando las cosas por otro

nombre del que tienen (y en este caso por muchísimos nombres que dejen limpia y libre de crítica a la institución escolar). No es que ahora se enseñe mal la ortografía; es que hay muchos disortográficos.

Aunque parece claro que son necesarias y deseables las especializaciones en los distintos cuadros de aplicación debe, en lo posible tratarse de no psiquiatrizarse la escuela, de no marginar lo que no se entiende aumentando cuantitativamente los remedios en vez de modificar cualitativamente los medios de educación, lo que por otra parte es mucho más económico.

Vemos pues que se está utilizando la psicología para clasificar inadaptados a menudo incluso por no psicólogos cuando se aparta a los psicólogos escolares del campo en que se desarrolla la adaptación y la inadaptación. Se ataca así como patológico lo que es normal. Todos los niños son inadaptados en algún momento y éste es precisamente el motor del aprendizaje y la adaptación. Una justificación escolar cómoda (sobre todo a nivel privado) está manejando un hecho normal como coartada de su ineficacia al tiempo que se prohíbe la entrada al psicólogo, al cambio y en último término, a la solución.

Por las cifras que hemos visto, es evidente que una educación que es nueva en estos porcentajes de fracasos, repeticiones, abandonos y marginaciones que a menudo superan los porcentajes de la "normalidad":

- 1.º— No debe considerarse como casos anormales los que se dan en tan abrumadora cantidad, es decir, debe ponerse en cuestión su propia esencia y sus criterios de normalidad y adaptación.
- 2.º— Debe ponerse los medios para un auténtico deslindamiento de los factores adaptativos y educativos de la población infantil y de las instituciones escolares y asegurar a los sujetos de la educación (enseñantes y alumnos) una asistencia científica para conseguir mejorar los índices de eficacia tanto a nivel general como individual de cada caso. No debe utilizarse al psicólogo como un registrador de desgracias sino como un técnico psicopedagógico que las evite y mejore la calidad de la enseñanza y el desarrollo infantil.
- 3.º— Los niños considerados como necesitados de una educación especial es claro que precisan sin aplazamientos la asistencia del psicólogo escolar. Pero de hecho de los 826.000 que las estadísticas sitúan en este caso, sólo 44.000 asisten a centros de educación especial. Totalizando los datos de la "Guía de Centros de Asistencia y Educación Especial-1976" (sobre datos del S.E.E., F.E.A.P.S. y C.I.B.I.S.) vemos que por el contrario en la realidad sólo 207 centros tienen psicólogo (uno sólo en el 95% de los casos), frente a 262 que no lo tienen

(recordemos que son centros de educación especial). Sin embargo el número de los que tienen asesor religioso es mayor que el de los que tienen psicólogo: 242. Muchos de los centros cuentan sólo con maestros sin especializar como toda dotación y es destacable a este respecto que los centros dependientes del Tribunal Tutelar o del Ministerio de Justicia son los que más se destacan por la carencia de los recursos personales más elementales, (en el mejor de los casos cuentan con una directora de hogar, o un asesor religioso o un maestro especializado, pero lo usual son celadores y profesores normales). También es destacable que sean precisamente los centros oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia los que más consistentemente carezcan del psicólogo, lo que refleja cuando menos una política clara y decidida de este Ministerio.

La revista Siglo Cero (n.º 44-1976) daba 140 psicólogos para un censo de 509 centros.

De todos modos y considerando que estos informes recogen sólo alrededor de 500 de los 2.726 centros existentes de 1974, según datos del INE, cabe pensar que la situación es todavía peor, ya que los datos que se recogen lo han sido precisamente porque existe un mínimo nivel publicable. Aunque por supuesto esto es sólo una conjetura que es preciso verificar cuanto antes. No es permisible que la educación especial no esté sometida a ningún tipo de control, también especial.

#### *Relaciones entre inadaptación escolar y psicología clínica y ambiental o social.*

La selección o definición de inadaptación se realiza a través de distintos sujetos o instituciones en contacto con el niño: familia, ambiente (vecinos, conocidos, etc.) y psicólogo. Uno de los principales problemas es este etiquetado que sufre el niño a menudo antes de que exista un auténtico diagnóstico psicológico escolar y/o clínico. El médico es uno de los principales canalizadores y receptores de problemas psicológicos y carece en muchos casos de la información y actitud necesaria para enviar al paciente al psicólogo. La falta de un estatuto profesional claro de este último es también decisiva. La presencia de médicos escolares y asistentes socio-escolares (aparte de la específica del psicólogo) ayudarían a dirigir el problema a su centro de tratamiento psicológico.

El maestro o la institución escolar es el otro evaluador importante en el que se repiten los problemas de lejanía del psicólogo y desconocimiento de su papel. Puede marginarse y diagnosticarse al niño sin que haya tenido que intervenir un psicólogo escolar o sobre la base de un C.I. irrelevante y aislado.

Aparece pues clara la interacción entre universo escolar, clínico y ambiental y no puede ser de otro modo ya que el niño es uno y el

mismo en los tres niveles. El diagnóstico y tratamiento debe ser pues combinado y coordinado. Quizá uno de los principales fallos actuales en el tratamiento de la inadaptación es que el diagnóstico (clínico usualmente) no guarda relación con la terapia o el plan pedagógico de recuperación. Las reeducaciones especializadas se dosifican como fármacos, pero no hay una comprensión y planificación psicopedagógica y ambiental del caso. No se conecta inadaptación con adaptación, es decir con aprendizaje, conducta y ambiente. Se sigue realizando una psicología sincrónica y clasificatoria no sólo a nivel del diagnóstico, sino del tratamiento y no tanto por una preferencia teórica como por una falta en la práctica de flexibilidad y capacidad de acción.

Terminamos con una extensa cita de Gilly que nos parece muy adecuada al caso español y tiene la ventaja de que no se atribuirán sus ideas (que son las nuestras) al interés específico de algunos psicólogos españoles o a una visión personal:

"Parece más necesario que nunca, como recordaba recientemente R. Zazzo (1964), no definir ya la adaptación escolar en relación a unas normas arbitrarias fijadas por los programas, normas que un niño sobre dos es por otra parte incapaz de seguir actualmente, sino en función del mismo niño. Desde este punto de vista, un alumno bien adaptado sería aquel a quien la escuela diera la posibilidad de obtener un rendimiento escolar que correspondiera al conjunto de sus posibilidades, fisiológicas, afectivas e intelectuales.

Una concepción de este tipo de la adaptación escolar no es compatible con la manera tradicional y dogmática de dar la clase. Por el contrario, supone una enseñanza individualizada así como una revisión profunda del espíritu competitivo que domina actualmente en la escuela y condena lo mediocre. Requiere igualmente que se establezca una verdadera colaboración entre los principales profesionales que se ocupan de lo escolar: pedagogo, psicólogo, médico y asistente escolar. Actualmente existen demasiados prejuicios e incomprensiones entre sus roles respectivos. Cada uno trabaja en su parcela sin que se establezca una cooperación suficiente con la parcela de los otros. No hay duda de que al niño se le presta un servicio, pero éste sería mucho mayor aún si previamente se preocuparan de confrontar los conocimientos, los puntos de vista, y se aprovechara esta confrontación para mejorar el rendimiento escolar del alumno.

Que se nos entienda bien. No deseamos que cada uno de los especialistas de la infancia se inmiscuya en el terreno del otro. Simplemente deseamos que en lugar de trabajar paralelamente, ignorándose, maestro, psicólogo, médico y asistente escolar lleguen a trabajar verdaderamente en equipo. Es evidente que el maestro, es decir, quien tiene la responsabilidad de la enseñanza y los niños a su cargo durante seis horas diarias, será siempre el personaje central.

Por eso nunca se le dará bastante importancia a su formación. Para que pudiera mantener el rol que, (en una sociedad como la nuestra, en que las exigencias de orden cultural y técnico son cada vez más importantes), se está en derecho de exigirle, el maestro debería tener necesariamente una formación científica a nivel superior en psicología infantil y en pedagogía.

Pero ni aún así podría ya pretender, en 1968, ser la única persona de la que dependiera el destino escolar del niño. Para que la escuela juegue bien su papel y permita a cada alumno utilizar al máximo sus posibilidades y el fomentar su máximo rendimiento, debe abrirse a otras disciplinas que no sean sólo la pedagogía en sentido estricto. Todas las experiencias emprendidas en esta dirección, ya se trate de la primera colaboración entre psicólogos escolares y pedagogos, frenada en 1954, o de experiencias más restringidas que se llevan a cabo hoy, han resultado fecundas. Son la prueba de que la proporción de retrasos y dificultades escolares podrían ser reducidos de manera espectacular en el cuadro de las instituciones habituales de nuestra escuela. Lo que demuestra que en el campo de la educación, como en otros muchos campos, el porvenir está en el trabajo en equipo. Se trata de una necesidad dictada por las exigencias de nuestro tiempo y a la que la escuela no puede escapar si quiere cumplir su contrato, es decir, permitir a 8 de cada 10 niños recibir una formación secundaria o técnica que necesitarán en un plazo no superior a 10 años para integrarse correctamente al mundo del trabajo".

### 3. PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA: UNA SOLA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA

#### 3.1. *Objetivos y funciones de la educación*

El objetivo de la psicología escolar es conocer y controlar el desarrollo del niño; el objetivo de la pedagogía es realizarlo. Los conocimientos y presupuestos a que ambas recurren son en gran parte comunes porque su punto de conexión determinante es la propia educación. Por el carácter más asequible de la temática educativa vamos a empezar por ella para introducirnos al tema de la Psicología escolar, aunque volvamos inmediatamente a la psicología como tal.

La tónica de la actual educación española está marcada por la L.G.E., por la reforma educativa de Villar Palasí, con la influencia directa de Hochleitner y la Unesco, y seguida de una serie de correcciones y "contrarreformas dentro de la continuidad" a cargo

de los ministros que le han sucedido, sobre todo Martínez Esteruelas (pasando antes por Julio Rodríguez y después por Robles Piquer y Aurelio Menéndez).

Resumamos los fines específicos de la educación española establecidos por el Libro Blanco: formación humana integral, desarrollo del país; y por último incorporación de las peculiaridades regionales y fomento de la comprensión internacional, por supuesto todo dentro del espíritu del Régimen. Es indudable que un análisis de las leyes del desarrollo psicológico del niño en relación con estos fines y con los medios puestos para su realización (económicos, legales, de recursos personales, contenidos, y métodos) es una de las principales tareas de la psicología escolar y rebasa el ámbito de este informe aunque ya puede decirse que sólo desde la psicología escolar y contando con los profesionales psicólogos puede llevarse a cabo y ponerse en práctica. Algo que, por supuesto, no se ha hecho hasta el momento.

Según nuestras noticias, el recién terminado informe Suárez sobre la Reforma Educativa (aunque aún no se ha publicado y no lo conocemos) no ha contado con psicólogos escolares para realizar su análisis. La definición de objetivos se le escamotea así a la ciencia y, por supuesto, la de los métodos, contextos y contenidos. Se parte de una visión totalmente institucional y funcional de la educación, en que ésta se define, valora y critica desde dentro, haciendo caso omiso de la objetividad científica.

El estudio de los métodos, contenidos y objetivos, así como de los efectos de la educación no puede hacerse al margen de la psicología escolar. Para conseguir objetivos y efectos deseados es indudable que será preciso poner unos medios y métodos adecuados. En la medida en que esos objetivos y efectos tengan consecuencias psicológicas será preciso el psicólogo escolar. En la medida en que los medios y métodos involucren variables psicológicas será también preciso el psicólogo escolar. Cuando Piaget y Wallon, por sólo citar los dos más significados psicólogos del desarrollo, reclaman para los estudios cualitativos de la psicología la responsabilidad de establecer científicamente mediante investigaciones sistemáticas los fines y medios de la educación en lugar de hacerlos depender exclusivamente de métodos complementarios como la educación comparada y la sociología de la educación, no hacen sino adoptar una postura realista y científica en que cabe un trabajo en equipo de psicólogos, sociólogos y pedagogos pero no una improvisación intuitiva de los planificadores oficiales sólo sobre datos cuantitativos.

Es frecuente pues encontrar en la educación objetivos contradictorios con el desarrollo del niño, o contradictorios entre sí, o medios asimismo contradictorios entre sí o en contradicción con los objetivos.

Pero resumiendo, en la medida en que como objetivo general la

educación tiende a influir activa y planificadamente en el desarrollo y conformación del niño es preciso subrayar que este es un objetivo psicológico (independientemente de otros fines) que no puede dejarse fuera de un control profesional tanto por razones éticas como por razones de eficacia. Sumar un sujeto a una cultura o una cultura a un sujeto no es una operación ni administrativa ni matemática. Requiere el análisis de esa cultura y de ese sujeto. Y de su relación.

No resistimos la tentación de apoyarnos en la autoridad reconocida de Piaget para relacionar la educación y la psicología. Citamos íntegra su introducción a "Educación e Instrucción" (1).

"Cuando se encara una tarea tan temeraria como la de querer resumir y, con mayor razón, juzgar el desarrollo de la educación y de la instrucción durante los treinta años que nos separan de la primera edición de este volumen, uno se espanta ante la desproporción que aún subsiste, como ya subsistía en 1935, entre la inmensidad de los esfuerzos realizados y la ausencia de una fundamental renovación de los métodos, de los programas, de la situación misma de los problemas y, para decirlo de una vez, de la pedagogía en su conjunto como disciplina rectora.

En 1935, Lucien Lebrve habla, en la introducción de este volumen, del choque violento y hasta brutal que se experimenta cuando se compara el empirismo de la pedagogía con el "realismo sano, recto y fecundo" de los estudios psicológicos y sociológicos en que la pedagogía podía inspirarse, y explicaba esa diferencia o esa falta de coordinación por la infinita complejidad de la vida social, de la que la educación es, a un tiempo, reflejo e instrumento. Indudable. Pero sigue en pie el problema, que día a día se vuelve más inquietante de comprender por qué estamos en posesión de una medicina científica, aún cuando sus preceptos sigan siendo de relativa aplicación en muchos países y en otros tantos medios, mientras que los ministerios nacionales de Educación no pueden, como los de Sanidad Pública, recurrir a una disciplina imparcial y objetiva, cuya autoridad debería, en rigor, imponer sus principios y nociones, en cuyo caso no habría más problema que el de determinar la mejor aplicación. En una palabra, los Ministerios de Salud Pública no legislan el campo del conocimiento médico pues existe una ciencia de la medicina cuyas investigaciones son autónomas y están a la vez, ampliamente fomentadas por el Estado, en tanto que los educadores públicos son funcionarios dependientes de un ministerio que decide acerca de los principios y de las aplicaciones, a falta de poder apoyarse en una ciencia de la educación lo suficientemente elaborada como para responder a las innumerables preguntas que día a día se plantean y cuya solución se deja, por consiguiente, en manos del empirismo o de la tradición.

(1) J. Piaget: "Educación e instrucción". Ed. Proteo, B. Aires 1968

Volver a trazar el desarrollo de la educación y de la instrucción desde 1935 hasta nuestros días sería, pues, exponer un inmeso programa cuantitativo de la instrucción pública y señalar ciertos procesos cualitativos locales, sobre todo allí donde pudieron verse favorecidos por las múltiples transformaciones políticas y sociales; pero ante todo sería —ya que el olvido de los problemas previos falsearía todo el cuadro— preguntarse por qué la ciencia de la educación ha avanzado tan poco en comparación con las profundas renovaciones de la psicología del niño y hasta de la sociología”.

### 3.2. *La polémica marxista sobre la educación y la psicología escolar.*

La escuela, como centro donde se aprenden y se sufren las contradicciones dialécticas de una sociedad de clases, impone al niño un aprendizaje que se da en condiciones económico-sociales objetivas (no hay más que repasar las estadísticas educativas por clase social, hábitat, sexo, etc.) y que impone otras condiciones culturales también objetivas (véanse libros de texto y códigos de transmisión). No pueden olvidarse ni de las unas ni de las otras (estructura y superestructura de la terminología marxista), porque el niño se desarrolla psíquicamente en el mutuo juego de ambas. Los contenidos y métodos educativos —“cultura”— se materializan en unas condiciones materiales (valga la redundancia) que se estructuran como conocimientos, se interiorizan y aprenden ordenadas, interpretadas y valoradas por una cultura. En el niño, la clase social no será, pues, un mero accidente externo, un medio condicionante de fuera-adentro, sino que mediante la maduración fundida a la enculturización a lo largo de su desarrollo social, se convertirá en algo esencial a él. Su desarrollo psíquico (incluso cerebral), no solo sus modos de pensar, sino su capacidad de pensar, y por supuesto sus conocimientos, quedarán conformados por su circunstancia educativa. El niño no es un adulto en pequeño al que se superponen cosas y conocimientos. Se *hace* a través de las operaciones cognitivas y sociales. Por eso, las injusticias, fallos e influencias educativas no son solo una daño circunstancial, sino un condicionamiento histórico de su vida.

Esta visión, muy apoyada en la concepción dialéctica de Wallon sobre el niño como ser orgánico-social, hace que la polémica sobre la enseñanza se plantee desde una perspectiva mucho más profunda y problemática. La educación es la primera y más profunda “clasificación” de la sociedad de clases, porque determinará el futuro de clase tanto económico como mental de los individuos. Y las reivindicaciones de clase deben exigir e imponer una alternativa educativa en profundidad, científica y objetiva.

Las posturas adoptadas y los análisis realizados ante el problema de la enseñanza y la lucha de clases por parte de teóricos marxistas de la educación, están contribuyendo a una lucidez y toma de

conciencia del auténtico papel que esta cumple. Plantean sin embargo serios problemas que difícilmente pueden resolverse con consignas maximalistas o voluntaristas y que requieren más bien un praxis científica políticamente definida dentro de la misma escuela. Veamos algunos puntos de los más importantes como ejemplo.

—Al revisar y con razón—, radicalmente el papel de la escuela, la oposición total que Illich establece entre la cultura popular y cultura elaborada viene a proponer un equivalente a la actitud apocalíptica ante los mass-media y la cultura de masas. Pero no puede seguirse ignorando hoy que si la cultura popular ha de existir y triunfar, debe ser contando con la escuela y los medios de comunicación de masas, así como con los profesionales de éstos, integrados todos en una dinámica popular. La creciente vigencia de las viejas y lúcidas ideas de Gramsci entre los teóricos de la comunicación y la cultura, demuestran que esta es la opción que la dinámica de las luchas y realidades sociales imponen y que deben desarrollar una pedagogía y una teoría de la comunicación marxista. El psicólogo escolar, como científico garante del contacto con la realidad cultural de la escuela (y es *realidad* por muy negativa o discutible que sea) y de la realidad popular y familiar extraescolar, es uno de los elementos imprescindibles en este proceso.

Gramsci, que se plantea el objetivo de la “unificación cultural del género humano”, basa ésta en el trabajo, puesto que la estratificación económica sustenta una estratificación cultural y hace inseparables por un lado, la formación manual de la intelectual, y, por otro, la cultura escolar estructurada de la cultura popular o de masas externa a la escuela devolviendo así a la pedagogía todo su contenido político y humano, ligándola claramente a la economía, la antropología, la psicología y a todas las ciencias materialistas, en suma. La alternativa escolar marxista supone pues una ampliación de los objetivos culturales a toda la cultura popular y de masas, rompiendo el ghetto desde dentro y planteándose dialécticamente no solo el cambio de contenidos y métodos educativos, sino el de todas las condiciones de la cultura. La psicología escolar debería pensar, según esto, no solo en el desarrollo bio-genético aislado, sino en el desarrollo socio-cultural del niño en unas coordenadas históricas dadas.

—Bordieu-Passeron demuestran que la escuela favorece a los ya socialmente favorecidos, excluyendo y desvalorizando (incluso en su propia autoestima) a los socialmente desfavorecidos. Y ello demostrando al mismo tiempo que los fracasos escolares de éstos no significan que no estén “dotados”. La “dotación” como justificación de la marginación queda así desmontada por estos autores. La permeabilidad entre la vía Primaria-Profesional, que desemboca en el trabajo, y la Secundaria-Superior, que da acceso a la participación en el poder, es prácticamente nula y en todo caso sólo descendente.

El determinismo se establece ya desde los 11 años. En cuanto que el sistema escolar español es parecido al francés, aunque mucho más imperfecto, la constatación es directamente aplicable a nuestro país.

El autoconvencimiento de inferioridad de las clases dominadas se hace tan grande, según Bordieu-Passeron, que desaparece así el motor que podría empujar a un cambio. La faceta directamente psicológica del clasismo educativo vuelve a incidir en la necesidad del psicólogo escolar en la lucha por la igualdad de oportunidades, que se desenvuelve no sólo en el plano económico, sino también, y simultáneamente, en el psico-cultural. Las barbaridades psico-educativas de los padres (nos referimos a padres españoles) que quieren que su niño vaya un año adelantado, o que exigen un texto a los maestros (cuanto más grueso mejor) para controlar que su hijo se lo sepa de memoria, o que insisten en que se los someta a una disciplina ejemplar, no son sino pruebas de esa otra batalla de los costos psicológicos de clase que es preciso afrontar para conseguir ir avanzando en la alternativa educativa. Pero no puede caerse en el fatalismo sociologista de Bordieu-Passeron. Es preciso crear dialécticamente las condiciones de un desarrollo educativo del proletariado; y esa es la tarea de los profesionales de la educación, junto con sus padres y alumnos.

Baudelot-Establet atacan también el valor supuesto de la igualdad de oportunidades para demostrar que la escuela única no puede ser única en una sociedad de clases. Los ecos de la reforma Langevin-Wallon, muerta al nacer por abordar directamente este problema (económica, social y psicopedagógicamente), nos recuerdan la dificultad de un objetivo educativo igualitario en la sociedad de clases. El ciclo único es una solución que hay que entender como más dielética que real, salvo que la convirtamos en utópica. Es un hueco que psicólogos, pedagogos, médicos, asistentes socio-escolares y enseñantes pueden hacer para ir ensanchando la capacidad de lucha en las clases desfavorecidas. Es una brecha móvil, no una panacea creíble.

Baudelot-Establet no cree sin embargo que sea necesario luchar por el control y superación de las diferencias culturales, sino que parten del Jdanovismo "científico" de creer en la superioridad radical de la inteligencia y la cultura proletarias. Una cosa es ver aspectos positivos en determinadas características diferenciales del proletariado y apoyarse en ellos para remontar los aspectos negativos, y otra el sostener que todas las diferencias no comportan sino superioridad humana para ésta, e inferioridad para la burguesía. Simplificaciones de este calibre, opuestas a las otras simplificaciones innatistas de las clases dominantes, son tan acientíficas como perjudiciales. Se cae así en el espontaneísmo total, en la utopía de la libertad que llega sola, sin necesidad de ciencia y praxis, partidos ni estrategias, por las sojas

virtudes del proletariado. El psicólogo escolar que critica el uso que hace el sistema de los tests, no puede caer en el error contrario a esta suposición derechista acientífica de las aptitudes innatas: la otra suposición de que el medio no las afecta; que las aptitudes "potenciales" del proletariado son iguales o superiores. Las diferencias reales existen y por eso se debe luchar para cambiarlas. La recta interpretación y sentido de esas diferencias y no su negación, es lo que una psicopedagogía científica y socialista debe reivindicar frente a la manipulación de la ciencia de las clases dominantes. No se trata de realizar una negación teórica de las diferencias, sino de explicitar sus causas y su alcance, y de anular en la práctica sus aspectos negativos mediante una acción social y revolucionaria.

Como dice George Snyders (*Ecole, classe et lutte des classes*, PUF, 1976): "Tras los trabajos de Bordieu-Passeron y Baudelot-Establet, no se puede creer ya en la escuela liberadora, recinto sagrado preservado de los ruidos y conflictos del mundo y que trataría igualitariamente a los niños de todas las clases sociales. Pero existe el tremendo riesgo de no ver entonces en la escuela más que un territorio desolado donde nada válido puede darse, donde nada válido se habría conquistado.

Una pedagogía que se inspire en el marxismo muestra a la escuela por el contrario como uno de los lugares privilegiados donde enseñantes, padres y enseñados pueden, en contacto constante con el movimiento de masas, desarrollar una lucha que no culminará sino en una sociedad renovada, pero que, ya dentro de esta sociedad, avanza posiciones y juega un papel real".

La psicología escolar permite investigar y operar sobre la escuela a combatir sin esperar a una escuela socialista, partiendo de las condiciones de la 1.<sup>a</sup> en dirección a la 2.<sup>a</sup>, actuar en contra de los condicionantes existentes a través del conocimiento de sus mecanismos, en vez de limitarse a constatar efectos y rechazando al igual el utopismo de creer en una solución total por sí misma, fuera del cambio social o en el de la oposición total del antes burgués y del después socialista que excluya y destruya el proceso alternativo de cambio, con la suposición de un mecanismo estático excluyente.

### 3.3. *La alternativa a la enseñanza y la psicología escolar.*

La negativa del sistema capitalista a financiar mediante la reforma fiscal la L.G.E. y la generalización de la enseñanza gratuita (escolar y preescolar) está provocando una tensión creciente e inevitable entre la estructura del consumo y cultura de masas (propia del capitalismo monopolista desarrollado) y la estructura de estratos culturales del capitalismo inicial. En lugar de ir a modelos como el francés, japonés o alemán, por ejemplo, se están agudizando las contradicciones entre estas dos estructuras propias de dos

etapas distintas, con el resultado de acelerar una toma de conciencia del proletariado y de los trabajadores de la enseñanza sobre el carácter explotador clasista y directamente económico de la alineación cultural. El dejar todavía en manos de la empresa privada y de las presiones del mercado un sector que debería controlar y generalizar el capital del estado para asegurar su supervivencia, no puede sino conducir a una situación en la enseñanza española mucho más descarnada que en la francesa, por ejemplo.

La posibilidad en nuestro país de que una alternativa educativa democrática cuaje en un proyecto unitario entre profesionales de la enseñanza, alumnos y padres, es algo que no debe considerarse utópico. La falta de iniciativa técnica y social por parte de la Administración ha forzado a los padres y profesores a tomarla por sí mismos. Algo que será ya muy difícil de inmovilizar y que puede presentar hechos consumados de una significación notable, cursos de verano de Rosa Sensat, del Colegio de Licenciados, de Acción Educativa y organizaciones de formación de profesorado similares por todo el país. Estudio y discusión de alternativas como las de los colegios oficiales de Doctores y Licenciados de Valencia, Madrid, Cataluña y Baleares junto con Rosa Sensat, o incluso de partidos políticos como el PSUC, MC, etc.

La reivindicación de una enseñanza gratuita y no burocrática reivindica la gestión de las escuelas por representaciones democráticas de las fuerzas sociales, padres, alumnos y educadores, rompiendo la rígida estructura jerárquica existente. Esta reivindicación será objeto de una lucha continua y conviene ya saber que la ideología cavernícola e hipócrita de "en la escuela no debe haber ideologías" que claramente rechaza el documento de Rosa Sensat (X Escola d'Estiu), tratará de utilizar argumentos científico-políticos de objetividad para escamotear al niño la realidad social e imponerle un desarrollo condicionado. Y esta realidad social hay que entenderla en toda su riqueza, problemas de clase, de nacionalidad y cultura, de habitat, etc. Desde el bilingüismo a la cultura rural o ciudadana pasando por las características cognitivas de clase.

Los problemas de facilidad de trasvase transversal entre ramas en los ciclos superiores, tras el ciclo único que no sólo las alternativas democráticas de nuestro país, sino las recomendaciones de la UNESCO defienden hoy día, sólo se ven como posibles con unas determinadas condiciones sociales (por las que habrá que luchar) y con unas determinadas condiciones psicopedagógicas de desarrollo no sólo de determinados valores psíquicos (sociabilidad, confianza en uno mismo, capacidad de comprensión hacia otras cosas y personas, actitud de creación en el trabajo, etc.) que aún no están claros sino a nivel reivindicativo.

Como pone de relieve el estudio sobre las alternativas a la

enseñanza aparecidas hasta aquí, realizado por el Seminario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Barcelona, las presentadas hasta ahora (salvo la del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia) no abordan en general "los aspectos más específicamente educativos: metodología, contenidos, relaciones personales, función y objetivos a nivel humano de la enseñanza en sus distintas etapas, la educación fuera del ámbito estrictamente escolar y la educación informal". Cabría aún ampliar esa lista con todos los problemas psico-sociales y bio-médicos.

Las alternativas a la enseñanza no pueden sino constatar la urgencia de los problemas de justicia social y la ausencia generalizada (salvo excepciones importantes de vanguardia) de los médicos, pedagogos (no como enseñantes), psicólogos y asistentes socio-escolares de los cuadros de educadores. Es ésta una ausencia que debe intentar llenarse tanto a nivel de las alternativas como de las reivindicaciones laborales. De momento se da ya una expresión más o menos oficial de la presencia de los psicólogos en las alternativas (1), pero habría que

(1) Del mismo modo que la política educativa que viene desarrollándose en el país ha tratado de dejar a los enseñantes al margen de la enseñanza, ha tratado de dejar igualmente al margen a los psicólogos escolares. En realidad el caso de estos últimos ni siquiera refleja un intento de marginación por parte de la Administración sino un olvido o desconocimiento casi absoluto de su función, si hemos de ser modestos. La psicología escolar que se fomenta es lo contrario de lo que debe hacerse. Los intentos de psicología escolar alternativa cada día más numerosos son solo indicio del papel que debería jugar. Los psicólogos escolares preparan en estos momentos a nivel estatal -de todas las nacionalidades- una alternativa técnica y política, que debatirá por todas las secciones de psicólogos y con todos los grupos de enseñantes preocupados por el problema. Resumimos aquí los puntos en que la Sección de Psicólogos de Madrid, Comisión de Psicología Escolar está trabajando y que se lanzaron para debate en el último Simposio de Psicología. Debe entenderse una sintonización con los puntos de la ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA, tratando de concretar los aspectos que los psicólogos deben trabajar especialmente.

- 1.- La psicología escolar sólo tiene sentido en la medida que la escolarización sea total y gratuita, es decir que el trabajo del psicólogo se dirija a toda la población infantil. Mientras tanto el psicólogo escolar deberá considerarse psicólogo infantil en defensa de esa escolarización. Su trabajo se concibe como servicio público en el mismo sentido que los puntos 1, A, B y C de la Alternativa. De acuerdo con ello se pide la implantación del servicio a nivel de cobertura total de la población escolar en dependencia directa del presupuesto estatal tanto para el caso de los centros estatales como los privados que no tendrán en ningún caso control sobre su contratación. Esto mientras se va a una estatalización también total de los centros.
- 2.- La educación no debe considerarse como una simple reproducción en los sujetos infantiles de ideologías o conocimientos, sino de desarrollo de cada uno de los miembros del cuerpo social y de este mismo. Es por tanto una función abierta y creadora que implica el desarrollo biológico, psicosocial y cultural y debe garantizarlo. En ningún caso puede inhibirse de esta responsabilidad con políticas selectivas o incapaces.
- 3.- En esta línea el psicólogo escolar se plantea su trabajo solidariamente con todos los estamentos implicados en el proceso educativo y renuncia a la aplicación de sus técnicas de cara a la parcialización y marginación, la clasificación o la selección discriminatorias que abduquen de los objetivos y métodos generales del seguimiento del desarrollo infantil para sancionar políticas concretas. Se hará más hincapié científico y profesional en la comprensión y contribución al desarrollo intelectual que en la medición pública y descualificada de la inteligencia. Las técnicas psicológicas se aplicarán pues de un modo dinámico y constructivo y, en todo caso con discreción en los informes. que en ningún caso servirán de recibo de cobro de tasas adicionales ni al colegio.
- 4.- El psicólogo escolar no realizará pues una función pasiva, registrando desigualdades existentes sino que investigará y trabajará en equipo con los enseñantes para resolverlas. Hará un seguimiento psico-pedagógico particularizado de toda la población escolar y profesional continua que evite la

ir a un desglose de la alternativa psico-pedagógica realizado en equipos e interprofesionalmente por psicólogos escolares, pedagogos, asistentes sociales y médicos si se quiere que las reivindicaciones políticas en la enseñanza tengan la apoyatura de una verdadera ciencia socialista.

A este respecto hay que ser conscientes también de determinada línea de la pedagogía reivindicativa actual. Hemos visto que las exigencias de cambio en la educación tienen un claro motor en la exigencia de justicia social. Pero también reciben fuerza de otra exigencia de justicia: la del respeto y comprensión hacia el niño. Los utopismos russonianos extremistas de la primera rebelión pedagógica contra la sociedad, el maestro, el esfuerzo intelectual y el orden; en suma contra la adaptación del niño en la escuela para invertir los términos adaptando ésta al niño, permitieron una renovación pedagógica y el planteamiento de los problemas del niño y la enseñanza desde una óptica nueva. Pero es hora ya de pasar de la pedagogía utópica a la científica. La ciencia (la psicología, la sociología) cuenta ya con conocimientos y métodos capaces de sustituir el voluntarismo por la eficacia y la certeza en el camino de la liberación de la escuela. Una alternativa a la enseñanza no debe ya componerse de justicia social + psicopedagogía reactiva, sino de justicia social + psicopedagogía científica. La alternativa a la enseñanza debe abordar los problemas psicopedagógicos —no sólo los administrativos— de la justicia social. Las mixtificaciones y argumentaciones demagógicas que lanza la oligarquía de la enseñanza contra la gratitud o el ciclo único, o la presencia de profesionales, como psicólogos, pedagogos, médicos y asistentes sociales en las escuelas se apoyan con frecuencia en increíbles sofismas o falsedades psicopedagógicas. Se ataca la justicia en nombre de la ciencia unas veces

realización de esta desde fuera y tardíamente, cuando no puede ser ya sino una clasificación más, o la constatación simple de diferencias ya inevitables.

5.- La psicología escolar cuidará, en colaboración con los enseñantes, de que el proceso y los programas educativos incorporen armónicamente todos los factores que de hecho inciden en el desarrollo y el aprendizaje infantil, como son el ambiente y la familia, la cultura de masas, la cultura científicamente estructurada y los esquemas, códigos y actitudes que debe desarrollar para alcanzar su máximo funcionamiento intelectual y conductal. Para ello, utilizará y desarrollará las técnicas adecuadas en cada caso.

6.- El psicólogo escolar intervendrá sirviéndose de herramientas específicas, en la estructuración de los programas según criterios psicopedagógicos y científicos y que se ajusten a la realidad socioeconómica del país, tanto en la organización de los contenidos como en la puesta a punto de métodos psicopedagógicos adecuados. Esta labor la realizará en estrecha colaboración con los enseñantes, discutiéndose en cada centro y arbitrándose los seminarios adecuados.

7.- En su función de seguimiento, evaluará permanentemente el estado y avance de cada niño a nivel psico-social y de aprendizaje, formando con los enseñantes pedagogos y asistentes socioescolares equipos de discusión.

8.- El psicólogo escolar, en contacto con centros escolares de zona, y preocupación por el horario, tendrá un control de la población infantil desde los dos años anteriores a la escolarización y prolongará el seguimiento durante los dos años post-escolares para asegurar una mejor inserción social. Deberá implantarse también en la etapa preescolar cuando se haga obligatoria, guarderías y parvulario.

9.- En relación con lo dicho en el punto 5, mantendrá contactos periódicos con los padres y otras instituciones o personas relacionadas directamente con el niño.

o de conceptos falaces otras (como libertad ideológica, formación moral, etc.) que no soportan un mínimo análisis científico con los conocimientos actualmente establecidos. Es justo y preciso afrontar la alternativa democrática a la enseñanza desde su perspectiva psicopedagógica, médica y social.

#### 3.4. *Las competencias y alianzas profesionales: enseñantes, pedagogos, médicos, asistentes sociales.*

La táctica del sistema político-económico y de las instituciones estatales ante los problemas profesionales ha sido el fomentar la competencia por los escasos puestos de trabajo ofertados entre profesionales susceptibles de cubrirlos, utilizando este conflicto interprofesional como herramienta de contención de exigencias globales y de planteamientos críticos. Se ha enfrentado a maestros con maestros, a licenciados con licenciados, a psicólogos con sociólogos, a psicólogos con asistentes sociales, etc., etc. Con la convivencia y ayuda de jerarquías académicas y profesionales retrógradas, se han fabricado profesionales dúctiles para la puesta en práctica incuestionada de políticas inmovilistas. Se crea así una Psicología pedagógica "psicotécnica", dependiente de la aplicación automática de tests debidamente capitalizados y comercializados por las mismas jerarquías y que suponen una profesión de aplicadores obedientes y no de investigadores y prácticos flexibles y capacitados. La lucha contra el test se ha llegado así a confundir (y es explicable) con la lucha contra determinados tests y su uso y con determinadas empresas y jerarquías.

Algo parecido ha ocurrido con una pedagogía a la que se le reconocen todos los conocimientos y ninguna función específica (el paro de los pedagogos es casi comparable al de los psicólogos, con el agravante para los primeros de estar a caballo entre la enseñanza y la gestión e investigación pedagógica).

Una enseñanza que en 1976 todavía no reconoce en las escuelas, institutos y universidades más funciones que las de *dar clase*, es lógico que haya convertido a pedagogos, psicólogos, asistentes sociales (por no citar a otros técnicos que habrían de incorporarse a una educación digna de tal nombre) en profesionales provenientes de unas carreras malditas condenadas al paro y a la competitividad interprofesional. Y eso cuando todo el problema no estriba más que en definir claramente las funciones de la educación (cosa que no hay que esperar venga de arriba) y el papel de cada una de las profesiones en estas funciones: docente, investigación y seguimiento psicológico de los sujetos, niños, educadores y padres; investigación y control de métodos y códigos, lenguajes y contenidos; investigación y control de los factores bio-médicos escolares, etc.

Es evidente que un psicólogo, provisto de un cursillo de capacitación ICE puede dar clases y un maestro titulado en psicología

puede realizar un seguimiento psicológico de una población escolar; y que un pedagogo puede dar clase o realizar investigaciones sobre las variables metodológicas de una asignatura. Pero no es aconsejable ni conveniente que se simultaneen determinadas funciones (dar clase, influir sobre el niño directamente) con otras (diagnóstico psicológico). Hoy por hoy, la formación, tanto de psicólogos escolares como de los pedagogos, como de los sociólogos de la educación, como de asistentes sociales, médicos escolares o licenciados de Ciencias de la Información, dista mucho de ser perfecta y los planes de estudio están lejos de ser flexibles, capaces y adaptados. Establecer una competencia o unas limitaciones a partir de la realidad actual, es tomar el pelo a los profesionales que ya han sufrido una formación universitaria desafortunada. Prácticamente, todo lo que de innovador se está haciendo en el campo de la Psicopedagogía, se hace *a pesar* de la formación recibida. Quienes trabajan en este campo tienen una preocupación común: la educación (por eso muchos enseñantes hacen psicología y muchos psicólogos pasan a la enseñanza).

El mecanismo de oposición entre psicólogos y pedagogos no se basa sin embargo en un reparto de funciones, sino en un supuesto acaparamiento de conocimientos y derechos. Se pretende hacer del psicólogo un intruso que trata de dominar a los naturales del lugar con la varita mágica de los tests. El pedagogo suele argüir que también sabe psicología genética y psicotécnica y no comprende bien la utilidad de un competidor. El psicólogo ve en el pedagogo a un técnico para todo, que trata de trivializar su trabajo e impedirle el acceso a la escuela. O un aplicador de los conocimientos de la Psicología que da por supuesto que no son precisos más que unos pocos de éstos y no la presencia continua de un psicólogo. Una tendencia tradicionalista y eclética de la educación hace que se la siga considerando más cuestión de vocación, actitudes y experiencia que de experimentación y comprobación científica. Se imponen así unos planes de estudios muy aquejados de filosofismo (en el mal sentido) y aplicacionismo, sin establecer una verdadera consistencia teórico-práctica. Es algo parecido a lo que ocurrió en los primeros planes de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras. Pero éste no es un problema español.

Piaget resalta esta falta de espíritu investigador en la Pedagogía: "De 1935 a 1965 se podría citar, en casi todas las disciplinas asignadas con los términos de ciencias naturales, sociales o humanas, el nombre de grandes autores de reputación universal que han renovado con mayor o menor profundidad las ramas del saber a que aplicaron sus trabajos. Ningún gran pedagogo viene a sumarse, durante el mismo período, a la nómina de hombres eminentes que han firmado la historia de la pedagogía. Esto representa un problema más.

Los términos de éste no son, por lo demás, privativos del período incriminado. Cuando se recorren los índices de las historias de la pedagogía la primera comprobación que salta a la vista es el número proporcionalmente considerable de los innovadores en pedagogía que no fueron educadores profesionales".

En realidad, esta oposición latente entre pedagogos y psicólogos que conviene debatir a la luz pública para llegar a una plataforma teórico-práctica común, no se entiende si dejamos por un momento de pensar en los cuerpos profesionales para fijarnos en sus supuestos objetivos: la pedagogía trata de educar al niño, para lo cual necesita conocer su conducta y procesos psicológicos; la psicología escolar trata sobre todo de conocer los mecanismos del desarrollo infantil y la influencia y proceso del aprendizaje, aplicando luego este conocimiento al diagnóstico y a la orientación psicopedagógica. Si ha habido alguna vez complementariedad en algo, es aquí. Y sin embargo en la práctica, estas funciones no están nada claras. En la pedagogía española se deja de lado toda la metodología de la mediación cultural (epistemología, semiología, lingüística estructural, teoría de la comunicación, análisis de contenidos, medios, canales, etc.), para caer en un empirismo intuitivo que muy bien podría ya haber superado. El apoyo de la sociología de la educación, bien que parcial, raramente se busca. La educación comparada como mecanismo experimental es quizá el único método de avance que se aplica aparte de la acumulación de experiencias puntuales difícilmente transmisibles. Pero, como pone de manifiesto Piaget: "Hay que comprender bien que la educación comparada solo tiene porvenir si se subordina resueltamente a la sociología, es decir, a un estudio detallado y sistemático del condicionamiento social de los sistemas educativos. Y que todo estudio cuantitativo, infinitamente delicado en sí mismo por falta de unidades de medición (de ahí los métodos "ordinales" con todas las precauciones que suponen), sólo tiene significación si se le subordina a los análisis cualitativos, lo cual conduce a los grandes problemas imposibles de evitar". "Pero si la pedagogía experimental quiere comprender lo que hace y completar sus comprobaciones mediante interpretaciones causales o "explicaciones", entonces es evidente que debe recurrir a una psicología precisa y no simplemente a la del sentido común". (J. Piaget, "Educación e instrucción". Ed. Proteo.).

Mientras, los textos escolares se siguen haciendo sin participación de psicólogos y pedagogos y los métodos se aplican sin control pedagógico experimental. Mientras, todo el universo de problemas psicológicos del desarrollo y aprendizaje y los problemas pedagógicos de aplicación de la luz que salga de los anteriores, están sin resolver, ambas profesiones disputan por un metro cuadrado de terreno cuando todo el país está sin labrar. El enemigo sin embargo

está en otra parte y es común. Ni se puede aplicar Piaget como un catón, ni se pueden aplicar tests como mascarillas de cera a las supuestas inteligencias infantiles. Es preciso investigar, controlar y crear en cada escuela. Es preciso trabajar en equipo psicólogos, pedagogos, enseñantes y otros técnicos, por una educación normalizada pero no uniformada, normativa pero no autoritaria, libre pero no desamparada. La educación ha venido considerándose como una simple transmisión cultural del sistema. Es algo mucho más serio: el desarrollo psico-social y cultural de los seres humanos. Y eso requiere que los maestros (que deben ser universitarios) los pedagogos y los psicólogos escolares trabajen juntos en una misma empresa, respetándose funciones, de las que ninguna es un lujo, construyendo en equipo una educación de calidad y no trabajando aisladamente a destajo en una instrucción chapucera.

No puede seguir manteniéndose a los profesionales directos de la educación en una situación de subdesarrollo, en que sólo una educación de lujo y el recurso privado a profesionales indirectos (psicólogos clínicos y reeducadores) permite a una parte de los escolares avanzar en el salto de obstáculos educacional. En este punto, está muy claro que las alternativas de los psicólogos escolares y la de los pedagogos no pueden ser dos, sino una sola articulada y, en función de una sola educación. Es hora de olvidarse del triste origen de los planes de estudios que nos dieron el título, para pensar en el trabajo y en una distribución útil y objetiva de funciones.

Si hemos hecho hincapié en el latente conflicto interprofesional de psicólogos y pedagogos, es con la esperanza de que no siga dispersando las fuerzas y objetivos reales. Y no hemos querido dejar de lado otras funciones que se impondrán para un verdadero seguimiento psicológico de la población escolar: médico y asistente socio-escolar.

El que los licenciados y estudiantes de pedagogía planteen reivindicaciones prácticamente idénticas a las de los psicólogos escolares (véase en "Escuela 75" n.º 2 el documento del Colegio de Licenciados de Valencia y estudiantes de Pedagogía, marzo 1976), no debe pues verse ni como casualidad, ni como competencia, sino como coincidencia y solidaridad en una lucha profesional por la mejora de la educación.

### 3.3. *Dinámica de la crisis y papel actual del psicólogo escolar en España.*

Parece claro que la propia dinámica de justicia social en la educación, de formación democrática y de control en los niveles salvajes de inadaptación que actualmente provoca el sistema social y educativo, hará inaplazable la incorporación de los psicólogos a la enseñanza. Cabe sin embargo el peligro de que se integre al psicó-

logo burocráticamente como mero pasador de tests (elaborados y vendidos por otros poderes) y correa de transmisión de políticas no democráticas de orientación profesional. Si esto llega, es indudable que los profesionales lucharán contra ello. Pero de momento es más sensato pensar en fortalecer políticas y alternativas profesionales e interprofesionales que disuadan el sistema de enfrentarse a prácticas profesionales correctas ya establecidas o prestigiadas. Es el momento de difundir en la enseñanza española unas nuevas prácticas y unos nuevos conocimientos psicopedagógicos. El equipo de zona del que hemos hablado como unidad operativa social e interprofesional, el equipo escolar como unidad escolar de base defensor la enseñanza democrática y científica es un logro necesario en la lucha por una enseñanza mejor, por imponer una alternativa. Enseñantes, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y médicos escolares (nada hemos inventado: los países avanzados cuentan con ellos) deben desarrollar sin más dilaciones una práctica conjunta. Esto, evidentemente, exigirá un gran esfuerzo de autoformación para compensar las deficiencias de Escuelas de Profesorado y Universidades. Los Colegios de Licenciados y otras instituciones (Rosa Sensat es el ejemplo más estimulante) deben adoptar ese papel activo y directivo, más allá de la etapa crítica inicial.

Estas páginas no presentan aún una alternativa, sino que pretenden exponer los puntos que pensamos habría que tener presentes en ella. Las distintas secciones de psicólogos en el país están elaborándola para discutirla y presentarla en 1977. Una alternativa profesional, por otra parte, abordará más en concreto problemas técnicos que aquí se han dado ahora por supuestos o citados de pasada. Creemos no obstante que por lo dicho pueden vislumbrarse las funciones del psicólogo escolar y su importancia(\*).

### Enseñanza e investigación

La Psicología, como herramienta de manipulación y explotación

\* Vamos a tratar de resumirlas de modo provisional.

- Participación en la planificación educativa:
  - de contenidos
  - de códigos, lenguajes y métodos
  - del medio escolar, educadores de los emisores escolares y situación de la clase
  - Y en general, ambiente, relación y pautas de valor y conducta.
  - evaluación
- Investigación sobre las condiciones previas y colaterales, a la escolarización en los distintos ambientes del niño: familiar, cultural, etc. Control de los efectos de la escolarización a nivel general:
  - a plazo inmediato (control anual).
  - a corto plazo (segundos estudios).
  - a largo plazo (vigencia del aprendizaje en la vida laboral y ambiental del sujeto)
- Seguimiento y orientación del proyecto personal, de desarrollo y aprendizaje y profesión de cada niño.
- Asistencia concreta a los sujetos de la escolarización:
  - a) enseñantes

(laboral, del mercado y el consumidor, de la propaganda política, de la selectividad profesional y escolar), es hoy una profesión minoritaria. Como carrera es ya sin embargo una especialidad de importancia (7.000 titulados y 15.000 estudiantes). Este número tan elevado de titulados y la presión creciente de las necesidades populares y de su expresión pública a nivel de las reivindicaciones sociales cualitativas, permiten creer que la Psicología debe luchar por y puede conseguir ser una profesión extensa de servicio público. Para ello, la "carrera" de Psicología debe abandonar los planes de estudio teórico-ensayistas actuales y, apartados de la práctica profesional científica, para centrarse en una ciencia-práxis que permita a los profesionales desempeñar con fiabilidad su papel. En el caso del psicólogo escolar será precisa una formación científica, experimental y metodológica profunda que evite el aplicacionismo a-clínico de tests, además de prácticas de enseñanza en colegios que le hagan conocer y conectar con la realidad docente.

En la línea de la formación parece pues claro que es urgente una autonomía de la Psicología a nivel de Facultad con tres secciones o departamentos básicos: clínica, escolar y ambiental con especial atención a la práctica, la investigación y la experimentación, que respondan a la realidad social y profesional y en que se fomente la

- Adaptación personal psicológica y psico-pedagógica del enseñante al niño/grupo de niños.
- Servicio de orientación (técnicas y formación).

b) *padres/familia*

- Neutralización de conflictos o canalización positiva de estos.
- Participación activa en el proyecto personal del niño.
- Asistencia y orientación en los casos especiales, estableciendo los oportunos contactos con otras especialidades de psicología (clínica y ambiental) y con las instituciones oportunas (escolares y extraescolares, especialmente equipos interprofesionales de zona). Estas funciones, se controlarán a través de los órganos profesionales colegiales y del Estatuto del Psicólogo.

Reivindicaciones provisionales inmediatas en psicología escolar a la espera de una alternativa definitiva:

- Servicio psicológico gratuito en todos los centros escolares, dando preferencia en una primera etapa a aquellos centros más desasistidos en este servicio, así como a aquellos centros que, por pertenecer a una clase social más desfavorecida, presentan una mayor necesidad de servicios psicológicos.
- La inclusión en los centros de educación especial que actualmente no lo tengan, será inmediata.
- Cuando las instituciones tengan menos de tres psicólogos, se intentará el trabajo en equipo en varios centros para que el núcleo mínimo de profesionales trabajando sea de tres.
- Se recomienda la coordinación de psicólogos y otros profesionales en equipos de zona (barrio o grupo de barrios) que permitan el acceso a todos los servicios que pueda precisar el niño y además:

- planificar
- investigar
- formar permanentemente
- asistir en los problemas de los equipos escolares.

con los siguientes aspectos clave :

- clínica infantil
- psicología del aprendizaje y seguimiento/orientación escolar
- psicología ambiental
- los servicios médicos, sociales etc, de otros profesionales

visión general y en equipo a la par de la especialización. Esto no es contradictorio. Lo que resulta imposible es una especialización que no descansa en la cooperación y el trabajo en equipo.

Se apoyan también reformas de otros estamentos con los que se trabajará en conjunto (Magisterio, Pedagogía y Asistentes Sociales respecto a escolar) para posibilitar esa actuación común.

Se pide también una política y fondos de investigación para la psicología en las tres áreas de Educación, Sanidad y medio Ambiente.