

*POIÉSIS*

ISSN 1692-0945

Revista electrónica de Psicología Social  
FUNLAM

## ¿A PEDIDO DE QUIÉN HACE LO QUE HACE EL PSICÓLOGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

**Manuel R Ballesteros Muñoz**  
Estudiante de psicología-FUNLAM

*“¿Quién conduce a quién,  
el caballo o el jinete?”*  
(Vigotsky, 1927)

El desarrollo histórico de las intervenciones en los escenarios sociales e individuales en general, y en el educativo en particular, ha traído consigo la concepción científicista de la evaluación como un proceso rígido y apriorístico dirigido a la consecución de pre-conceptos, clasificados y dimensionados desde una perspectiva explícitamente normativa.

La metodología psicométrica tradicional, potenció este uso de la evaluación durante muchos años, y aún, como sociedades con claros rezagos moderno- positivistas, sufrimos de ese malentendido desarrollo de la evaluación psicodiagnóstica, que se enfrasca en el abordaje de datos cuantitativos, y que se ve transversalizada por una acción evaluativa con criterios normativos, normalizantes e individualistas, que perciben a la persona pasiva y separada de lo social, y no inmersa y consecuente con dinámicas relacionales de las cuales es participe y agente.

Producto de esta forma de actuar científicista, se ha desvirtuado progresiva y unilateralmente, el contexto social específico donde el acontecer es creado y toma lugar, es decir, se ha reducido el psicodiagnóstico educativo a

variables intrapsíquicas que no se relacionan con su carácter intersubjetivo, las cuales desde este punto de vista, no se abordan como propias del desarrollo de la inter-acción con un contexto socio-histórico particular, que las ha condicionado en gran medida, y el cual, si no se visualiza, se incurre en el error rotulante y en la potenciación de un ser pasivo, reactivo y determinado frente a su realidad bio-psico-social, al cual por ende, es menester asistir y normalizar extrínsecamente.

*“La psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de su origen, formación y desarrollo”* (Vigotsky, 1991 citado en Dubrousky, 1997. p.67). El proceso de aprendizaje en el desarrollo evolutivo es ante todo *un proceso de apropiación de la cultura* (Vigotsky, 1924), y como tal, la dinámica y particularidad de su proceso debe ser entendida desde la cultura misma. Esto conlleva a pensar las dificultades del aprendizaje como productos de este complejo proceso, donde el niño se enfrenta a significantes culturales y emprende construcciones colectivas de significados que forjan su subjetividad, la cual es entonces un producto socialmente construido. Aquí se visualiza la importancia de particularizar cada proceso de aprendizaje y analizar su “anormalidad estadística” desde el contexto de sus relaciones intersubjetivas, pues sólo retirando al joven escolar de una clasificación rotulante, que busca en última instancia darle un lugar en una lógica normativa de inclusión o exclusión, y entendiendo las particularidades vinculares que han atravesado su proceso de apropiación de la cultura, se nos facilita entonces la potenciación en él de procesos activos de transformación de su propia realidad.

Como ya lo diría Lev Vigotsky en sus importantes críticas al sistema educativo de la época moderna: *“...la evaluación escolar debe tomar en cuenta los orígenes socioculturales de cada persona, potenciar la integración, vincularse de forma explícita a los objetivos educativos sin descuidar el contexto multidimensional influyente del niño escolar”* (citado en Casullo, M.et al .1997. p.18)

La ciencia moderna impregna a la psicología educativa de simplicidad, y por ello, los procesos psicoeducativos han entendido el aprendizaje, y las demás habilidades cognitivas, como capacidades ya conseguidas, - pareciera

cristalizadas- enfrascando el diagnóstico al nivel de *desarrollo real* y no al nivel de *desarrollo potencial*. Postulando por ende, el abordaje del desarrollo psíquico de los niños desde leyes propias, independientes de la enseñanza y la educación, es decir, desde preceptos técnicos donde el facilitador se desresponsabiliza de su labor potenciadora. Allí radica la diferencia del psicodiagnóstico tradicional y el que se propone desde la escuela *histórico-cultural*, en relación a lo que el niño *-todavía-* no puede realizar: el primero ha tendido a explicar las manifestaciones del joven en términos de ausencia o déficit (*nivel de desarrollo real*) y la segunda ha preferido y pretendido abordarlas como la base de un nivel de desarrollo potencial (posible). (Dubrousky, 1997).

El ejercicio clínico y diagnóstico en las instituciones educativas debe trascender el posible uso *mal entendido*<sup>1</sup> de las herramientas psicotécnicas el cual es un claro producto de la ritualización cientificista del quehacer profesional. Debe abordar el desarrollo real de las capacidades cognitivas desde una perspectiva que afiance y busque viabilizar el nivel de desarrollo potencial, que es desde la perspectiva propuesta, la capacidad que tenemos los seres humanos de transformar y manipular los significantes que nos anteceden, el mundo simbólico en el que estamos inmersos y del cual somos agentes; en otras palabras, potenciar en el joven escolar la agenciación de su mundo de vida, desde primero la comprensión psicosocial de éste mundo por sí solo, y segundo, de éste mismo en relación con un contexto educativo particular que le demanda transformaciones y formas de escenificación y resignificación constantemente.

Hacer psicología en el ámbito educativo no puede reducirse a la clasificación diagnóstica ni a la cuantificación de la realidad subjetiva del joven, tampoco a la clinificación de sus acciones como conductas aisladas; el psicólogo social de la educación debe pasar de lo individual a lo psicosocial-educativo, entender que el comportamiento de un joven no se reduce a su situación individual, sino que se inscribe en lógicas psicosociales más complejas y generales. En un contexto vincular particular que se debe tener presente en la ejecución de las intervenciones.

---

<sup>1</sup> Al menos así quisiera aquí referirlo, como un mal entendido; no como una acción previamente entendida y así, intencionada por la simplicidad en el quehacer.

Esta propuesta no supone una especie de satanización de los tests psicométricos, los cuales por sí solos son importantes; pretendo más bien, suscitar una reflexión más amplia, pero partiendo sí, del convencimiento de que los test mentales con *investiduras de omnipotencia mágica* (Ibidem,p.76) nos ponen ante el riesgo real de considerar lo subjetivo como un añadido de la supuesta objetividad. Lo cual significa: desvirtuar la realidad interpsicológica, histórica y cultural del joven, y la gran influencia que ésta tiene en su desarrollo intrapsíquico, descuidar el necesario análisis cualitativo de las semejanzas y diferencias, e intervenir dificultades de orígenes relacionales, vinculares e históricos desde perspectivas internalistas y patologizantes, que hacen simple la acción psicológica llevada a cabo frente a la complejidad de las manifestaciones humanas, cotidianamente explicitadas en el ámbito educativo.

Gloria Benedito en el texto *Psicología, ideología y ciencia* (Braunstein, N. 1975) se interroga sobre cuál es el *rol del psicólogo: Rol asignado. Rol asumido y rol posible* (cap.17), y nos insta sobre la necesidad de pensar nuestro quehacer profesional en el ámbito educativo, desde el contexto y la estructura misma en la cual estamos ineludiblemente inmersos, la cual nos asigna un rol y la cual también espera una producción determinada. En este sentido, Benedito se refiere a la *práctica técnica* del psicólogo que en ocasiones desvirtúa el *sujeto ideológico* del profesional de esta ciencia, donde éste se invisibiliza en el lugar que idealmente se esperaría que ocupara, por la consecución de los logros exigidos desde la estructura:

“Los objetivos de los test mentales son discriminar y clasificar a los sujetos en una jerarquía funcional tomando como parámetro la norma estadística, seleccionar el hombre adecuado a determinada demanda y ubicarlo en el lugar asignado [...] una respuesta satisfactoria hace posible reproducir el encargo y aún perfeccionarlo” (Benedito, G. 1975 citada en Braunstein N. 1975. p.409)

Consecuente con Benedito y en alusión al epígrafe interrogativo inicial: “¿Quién conduce a quién, el caballo o el jinete?”, Vigotsky nos suscita una reflexión crítica sobre la relación entre metodologías y técnicas y reclama una filosofía de las ciencias como necesidad ineludible (Dubrousky, p.77). Un

quehacer profesional que se interroga, que entre en procesos autoreflexivos con el fin de desviar el creciente uso de los test como la técnica por excelencia, para no hacer de ésta, una herramienta que abarca dentro de sí lo metodológico y que supone *per se*, la práctica psicológica. En otras palabras, la praxis en el escenario educativo no puede reducirse a lo presupuestado.

Tomar conciencia de la realidad estructural implícita a nuestro ejercicio, para desde su conocimiento poder tomar lugares que potencien nuevas formas de producción, donde cada vez más lo humano tome inclusión representativa y donde la reflexión filosófica sobre el necesario énfasis de la intervención particularizada en lo masivo, pueda ser posible y empiece a hallar operacionalizaciones reales y significaciones concretas en el contexto educativo.

Para ello, debemos partir del convencimiento de que en todos los momentos en los que somos la alteridad para el joven, en los que somos parte de su contexto interaccional, antes de ser quienes clifican sus acciones, somos sus "*otros desarrollantes*". Es decir, hacemos parte de su contexto de *desarrollo próximo*: que es el contexto educativo, al cual debemos interrogar y en cual podemos realizar transformaciones que busquen viabilizar las potencialidades del joven.

Para ello es entonces preciso, cumplir una labor transformadora que busque al sujeto por lo subjetivo, y no por su objetivación. Esto no en el sentido del aislamiento y la separación, sino más bien y todo lo contrario, en el sentido de la propiciación progresiva de espacios para la individualidad dentro de ambientes de vida diversa y rica en contenido; rescatar la singularidad de los procesos y emprender acciones grupales que sean congruentes con esta particularización, esto es, cada joven participando de la misma actividad grupal pero manteniendo lo subjetivo de su proceso, donde cada uno trabaja en actividades repartidas y compartidas, de acuerdo a su nivel particular de desarrollo cognoscitivo y relacional. Lo que en todo significa, tener como base

---

<sup>2</sup> Término utilizado por Vigotsky en relación con el papel del educador en el contexto educativo. Véase al respecto. *Vigotsky: su proyección en el pensamiento actual*. Cap.4, 1997

la apropiación ética y humana del *desarrollo potencial* del joven y posibilitarle al mismo ir más allá de su nivel de *desarrollo real*.

Todo lo anterior presupone en cierto sentido, una nueva práctica, un rol que es posible y que no es el opuesto radical del asignado, sino que al contrario precisa de éste como el sustento de acciones más humanas y cualitativamente diferentes. Un matiz algo escaso y novedoso que se inscribe en la acción psicosocial de la educación, que pasa de manera progresiva del enfoque individualista al psicosocial, del foco psicológico al psicoeducativo, y que a la vez, nos supone como profesionales interesados y comprometidos con el desarrollo humano integral, y con la férrea convicción de que la acción psicosocial, en su sentido ideal, trasciende la simplicidad y requiere de lo complejo para lograr su cometido.

La transformación y trascendencia de la estructura no es una acción revolucionaria, es la inclusión del carácter subjetivo y psicosocial en las intervenciones, donde la persona se empodera de su lugar agente en la construcción y modificación activa de su realidad, y donde lo humano deja de ser una reflexión filosófica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DUBROUSKY, Silvia (Comp) *et al. Vigostky: su proyección en el pensamiento actual*. 1 ed. Colección, psicología y educación: Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2000
- CASILLO, Maria M. (Comp) *et al. Evaluación psicológica en el campo Socioeducativo*. 1 ed: PAIDOS. Buenos Aires. 1997.
- BRAUNSTEIN. Nestor A. *Psicología, Ideología y ciencia*. 1 Ed: SIGLO XXI Editores s.a. 1975.