

María Gisella Boarini de Dutto

Centro de Investigaciones Cuyo –
CONICET.

mgboarini@gmail.com

Aceptado: Junio 2018

Datos del autor:

María Gisella Boarini es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).

El Caso de la Psicología de la Educación desde una Mirada Epistemológica

Resumen *El presente artículo se propone mostrar algunas cuestiones epistemológicas que subyacen al campo de las ciencias de la educación y que tienen consecuencias en la investigación educativa y en la práctica docente.*

Tales cuestiones son específicamente la historicidad y la inconmensurabilidad. Para develar estos problemas, puede realizarse un análisis histórico-genético de las disciplinas que conforman el campo. A partir del mismo puede ponerse en evidencia la historicidad como criterio operativo que permite comprender la conformación y continuidad del campo y la consiguiente inconmensurabilidad que en muchas ocasiones atraviesa las ciencias de la educación.

En este trabajo se tomará el caso de la Psicología de la Educación. A partir del estudio de su origen y desarrollo como disciplina científica, se pondrán de manifiesto las cuestiones señaladas.

Palabras Claves Ciencias de la educación – Psicología de la educación – historicidad – inconmensurabilidad

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Boarini, M. G. (2018). El Caso de la Psicología de la Educación desde una Mirada Epistemológica. *Psicopedagógica* 10(13)

The Case of the Psychology of Education from an Epistemological Gaze

60

Abstract: *The purpose of this article is to show some epistemological issues which underlie the field of sciences of education and which have consequences in educational research and teaching practice.*

Such issues are specifically historicity and incommensurability. To illustrate these problems, a historical and genetic analysis of the sciences which form the field can be carried out. Based on this analysis, historicity can be shown as an operative criterion to enable us to understand the conformation and continuity of the field and the consequent incommensurability, which many times affects the educational sciences.

In this work, the case of Psychology of Education will be considered. Based on a study of its origin and development as a scientific discipline, the mentioned issues will be highlighted.

Key words: *Sciences of Education – Psychology of Education – historicity – incommensurability*

Introducción

El estudio histórico-genético de las Ciencias de la Educación permite comprender su actual configuración como campo y advertir algunas cuestiones de orden epistemológico que subyacen a tal configuración y que tienen consecuencias en la investigación educativa y en la práctica docente concreta.

En el presente trabajo se mostrarán algunos de estos problemas epistemológicos tomando como punto de partida el análisis del origen y desarrollo de la Psicología de la Educación como disciplina científica. El caso de esta ciencia será tomado como ejemplo para hacer evidente los problemas mencionados. Para ello, se comenzará con una reseña histórica del surgimiento y evolución de la disciplina. Luego de esta revisión, se ubicará brevemente a la Psicología de la Educación dentro del campo de las Ciencias de la

Educación y se expondrán las consecuencias epistemológicas que brotan de este estudio. Finalmente, se presentarán las conclusiones generales del trabajo.

Examen histórico-genético de la Psicología de la Educación como disciplina científica

En este primer apartado se ha seguido el ejemplo de Hernández Rojas, quien al comienzo de su libro *Paradigmas en Psicología de la Educación*, realiza un “bosquejo histórico” sobre la Psicología de la Educación como disciplina científica. Allí aclara que su intención al mostrar algunos hechos históricos sobresalientes no es hacer una “historiografía exhaustiva” de la disciplina, sino mostrar elementos que ayuden al lector a comprender mejor “el origen y el porqué de los paradigmas existentes y el influjo de éstos en la psicología de la educación.” (Hernández Rojas, 2004, p. 17). En este sentido se orienta también la intención del presente texto: no busca profundizar en fechas, detalles, demasiados nombres o lugares, sino mostrar procesos, cambios y evoluciones que brinden elementos para enriquecer el análisis de la investigación educativa en Psicología de la Educación en el marco de las Ciencias de la Educación.

El espacio geográfico en el que se centrará este estudio será Estados Unidos y algunos países europeos. Esta decisión también sigue el criterio mencionado por Hernández Rojas: en estos países la Psicología Educativa ha tenido una particular importancia y es la “versión más documentada” (2004, p. 17).

a. Origen y evolución de la disciplina desde fines del siglo XIX hasta 1950

“Desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la configuración de la teoría educativa.” (Coll, 1990, p. 16) A modo de ejemplo, se puede citar a Herbart, quien ya en las primeras décadas del siglo XIX afirmaba que la Pedagogía tenía sus bases en la Ética o Filosofía moral, que le indicaba los fines a los cuales tender, y en la Psicología, que le mostraba los medios adecuados para alcanzar

esos fines. Otros ejemplos son Pestalozzi y Fröebel, quienes también reconocieron la pertinencia del saber psicológico para el ámbito educativo. Sin embargo, la Psicología propuesta por estos autores era de corte filosófico, no experimental; hacía referencia a una teoría del conocimiento. Recién cuando comenzó a tomar auge la Psicología científica a fines del siglo XIX, las expectativas puestas desde ámbitos pedagógicos en las promesas de esta nueva ciencia empezaron a crecer.

Los primeros trabajos dentro de la Psicología experimental (Psicología general) son habitualmente reconocidos como la base de la Psicología de la Educación. Dentro de los más relevantes se encuentran los de Wilhelm Wundt, que es conocido en los inicios de esta ciencia por dos razones: por un lado, fundó en 1879 el primer laboratorio psicológico en la Universidad de Leipzig (Alemania). Por otro, distinguió la conciencia como objeto de estudio de la Psicología y la introspección como su método de investigación. En Estados Unidos, William James comenzó con la enseñanza de la Psicología en la Universidad de Harvard y publicó en 1890 el libro *Principles of Psychology*, que influiría en el rumbo de la nueva ciencia. Stanley Hall, discípulo de James, dio una gran difusión a la disciplina y fundó en 1887 el *American Journal of Psychology*, la primera revista americana de Psicología. James y Hall fueron decisivos también en la fundación de la APA (*American Psychological Association*), que se reunió por primera vez en la Universidad de Pennsylvania en 1892.

Sin embargo, sumado a este impulso dado a la Psicología general, actualmente se reconoce casi con unanimidad a Thorndike como uno de los primeros en acuñar el término *psicología de la educación* y como uno de los impulsores de esta disciplina. Si bien se encuentra este término en otros autores años antes, en 1903, Thorndike publicó su libro *Educational Psychology*, cuya influencia hizo que ya no sólo se analizaran descriptivamente los procesos de aprender y enseñar, sino que se comenzara con “la aplicación de los métodos experimentales y estadísticos a los datos pedagógicos.” (González Pérez y Criado del Pozo, 2009, p. 13). De hecho, el libro de 1903 es considerado por varios autores como el “texto fundador de la psicología de la educación, en el que [Thorndike] se encargó de definir la identidad de esta disciplina, y de bosquejar con

mayor detalle su problemática de estudio”. (Hernández Rojas, 2004, p. 24). César Coll afirma que Thorndike es uno de los primeros que sienta las bases de la Psicología de la Educación, que “insiste en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de naturaleza experimental y aconseja desconfiar sistemáticamente de las opiniones pedagógicas que carezcan de esta base” (1990, p. 17).

Con estos estudios de fines del siglo XIX y principios del XX, comenzó a circular la idea de que los resultados que podía aportar el saber psicológico experimental podrían brindar una fundamentación científica al “arte de la educación”. Esta convicción se evidenció en la difusión de los trabajos psicológicos aplicados a la temática educativa. Además de los aportes de Thorndike, puede mencionarse a Claparède, quien en Ginebra (Suiza), fundó una revista, dictó un seminario de Psicología pedagógica para profesores y creó el Instituto de Investigación Psicológica y Educativa *Jean-Jacques Rousseau*. Así se propuso iniciar a los maestros en el conocimiento de la psicología experimental y del niño y contribuir a la elaboración de una pedagogía científica con base psicológica. De hecho, desde la corriente de la Escuela Nueva se realizaron grandes aportes a la nueva disciplina. Sumado al trabajo de Claparède, puede nombrarse a Decroly y Dewey como impulsores del estudio de los “aspectos evolutivos y motivacionales de los educandos.” (Hernández Rojas, 2004, p. 19).

Los progresos realizados dentro de la Psicología Educativa durante las primeras décadas del siglo XX son distinguidos por Coll y Hernández Rojas en tres áreas de conocimiento: a) el estudio y medición de las diferencias individuales, b) la psicología evolutiva, principalmente del niño y c) el estudio experimental del aprendizaje.

En cuanto al estudio de las diferencias individuales, se despertó a fines del siglo XIX un gran interés en la elaboración de instrumentos que arrojaran información cuantitativa y permitieran medir y analizar las diferencias psicológicas de los individuos. Se elaboraron varias pruebas psicométricas para evaluar procesos mentales, muchas de las cuales se orientaron, en un primer momento, a la evaluación de niños con retraso mental. Quizás el trabajo más destacado en esta área fue el de Binet y Simon,

quienes idearon en 1905 el primer test de inteligencia para evaluar la capacidad intelectual de los estudiantes y para “identificar las necesidades escolares de cada niño en particular.” (Hernández Rojas, 2004, p. 21). Durante las primeras décadas del siglo XX, la psicología diferencial tuvo un gran desarrollo, fundamentalmente en la elaboración y el perfeccionamiento de instrumentos psicométricos. Gracias a esta difusión, muchos establecimientos educativos comenzaron a incorporar a personas entrenadas en la aplicación e interpretación de estas pruebas.

Los estudios evolutivos del niño fueron otra de las áreas en que la Psicología de la Educación se desarrolló fuertemente en estos años. Algunos precursores de esta temática son Hall, Baldwin, Wallon, Dewey y Claparède. Todos ellos se preocuparon por los aportes que podía realizar la psicología evolutiva a la educación. Durante este período se fundaron varios laboratorios psico-pedagógicos y comenzó a publicarse literatura especializada. Afirma Hernández Rojas (2004, p. 24) que “ya para el segundo y tercer decenios del presente siglo [siglo XX], estaban establecidas las condiciones y la atmósfera necesarias para la creación de las principales teorías del desarrollo (Wallon, Gesell, Piaget, Vigotsky), gracias al trabajo de estos precursores y otros (...).”

Finalmente, se realizaron importantes investigaciones sobre los procesos de aprendizaje. A partir de esta temática se generaron distintas líneas de trabajo: el enfoque funcionalista, el asociacionista y luego el conductista. Thorndike es considerado uno de los principales promotores del estudio del aprendizaje. Sus principios o leyes del aprendizaje estaban vinculados con el asociacionismo. En la década de 1920 se inició la tradición conductista con Watson y seguida por Skinner. Uno de los temas sobre el que centró su atención el conductismo fue sin duda el aprendizaje.

Estas tres áreas estudiadas influyeron decisivamente en la evolución de la Psicología de la Educación y contribuyeron a que se consolidara como disciplina. En efecto, hacia la década de 1930 la Psicología de la Educación ya había obtenido reconocimiento como disciplina psicológica y estaba incrementando su autonomía con respecto a la Psicología general. En realidad, la psicología educativa de estos años era concebida como un campo de aplicación de la psicología general. Por tanto, la autonomía

de que gozaba debe entenderse en el sentido de que estudió problemas específicos distintos de los abordados por otros psicólogos.

Por otro lado, “la Psicología de la Educación comenzó a plantearse el problema de la definición de su identidad y sus límites.” (Hernández Rojas, 2004, p. 26). En este sentido, en las primeras décadas del siglo XX ya se perfilaron las dos concepciones que, explícita o implícitamente, han permanecido durante muchos años. Por un lado, la concepción que puede apreciarse en Thorndike o James de la Psicología de la Educación como un campo de aplicación de la Psicología general. Por otro, se comienza a distinguir esta disciplina como autónoma entre la psicología y la educación, por ejemplo, con los planteos de Dewey.

En las primeras décadas del siglo XX se desarrolló también la infraestructura institucional y humana que permitió la posterior formación de psicólogos educativos: se crearon laboratorios de psico-pedagogía y asociaciones de psicólogos educativos y nacieron las primeras revistas especializadas.

Todos estos sucesos produjeron que se despertaran numerosas expectativas relacionadas con las aplicaciones que podrían derivarse de la Psicología a la educación. Esto contribuiría a elevar la educación a rango científico, eliminando las nociones intuitivas que impregnaban el campo en esos años.

De este modo, la Psicología de la Educación se posicionaba como “la ‘reina’ de las ciencias de la educación. Hacia 1940, se tiene el convencimiento de que la Psicología de la Educación –entendiendo por tal básicamente las tres áreas mencionadas- va a permitir que la pedagogía alcance definitivamente un estatuto científico.” (Coll, 1990, p. 17).

b. Desarrollo de la Psicología de la Educación desde 1950 hasta 1980

Hacia la década del 50 y 60 comenzó el descrédito de la Psicología de la Educación, debido a que no se había logrado una “definición conceptual clara y precisa” (Coll, 1990, p. 17). El autor citado explica que debido a las altas expectativas puestas en

ella, se la volcó al estudio de todos los problemas educativos, lo que provocó una gran ampliación de los contenidos abordados que hizo difuminar su objeto de estudio, perdiendo así identidad propia. Asimismo, la falta de planes de investigación y la excesiva preocupación por mejorar técnicas de instrucción pobremente concebidas en lugar de intentar descubrir los principios generales del aprendizaje y la enseñanza contribuyeron al “descrédito científico en que cayeron los estudios sobre aprendizaje escolar” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997, p. 24).

Fernández (2011, p. 247) anota como otra causa de este descrédito la crisis que el conductismo atravesó en esta época. En efecto, la Psicología de la Educación había asumido los aportes del enfoque conductista como una de sus “principales bases científicas, por lo que su éxito académico y profesional estuvo subsidiariamente asegurado, debido al triunfo rotundo de dichos enfoques dentro de la Psicología y de la Educación. En torno a 1950, la crisis del conductismo supuso lógicamente una crisis para la Psicología de la Educación.”. Situación que pudo superar al asumir los planteos de los enfoques cognitivistas como bases científicas.

A partir de las décadas de 1950 y 1960 se empezaron a consolidar varias ciencias de la educación: Sociología de la Educación, Educación Comparada, Planificación Educativa. Esto condujo a la Psicología de la Educación a reconocer la necesidad de un análisis multidisciplinar de los fenómenos educativos y a aceptar la exigencia de precisar su objeto de estudio. Feldhusen (citado por Coll, 1990, p. 18) realizó en 1978 un estudio acerca de la evolución de los contenidos de la Psicología de la Educación desde principios del siglo XX hasta la década del setenta. Allí señalaba que hacia fines de 1960 las áreas clásicas objeto de esta ciencia (investigaciones experimentales sobre el aprendizaje, medición de las diferencias individuales y psicología del niño) fueron sustituyéndose por el estudio del aprendizaje de las diferentes materias escolares y de los factores que inciden en el mismo. En síntesis, hubo un desplazamiento hacia lo que se denomina un “enfoque instruccional”.

Paralelamente, se fueron afianzando las distintas escuelas y corrientes dentro de la Psicología de la Educación. Durante los años sesenta y setenta el enfoque conductista

había prácticamente dominado los ámbitos académicos y científicos en materia de psicología educativa. Pero con el tiempo se fueron consolidando los enfoques cognitivo, humanista, psicogenético y sociocultural.

En la década de 1970 estalló la psicología cognitiva en el tratamiento del aprendizaje y favoreció la aproximación entre la psicología del aprendizaje y la psicología de la instrucción, al estudiar formas complejas de la actividad intelectual en situaciones y tareas escolares. Este enfoque se ha planteado como uno de los predominantes a partir de entonces.

Al mismo tiempo se incrementaron las críticas sobre los alcances reales de la Psicología de la Educación: se comenzó a desconfiar de la aplicación práctica de sus resultados empíricos y a dudar de su “capacidad para fundamentar científicamente el arte de la enseñanza” (Coll, 1990, p. 19). Ausubel y Novak (1997, p. 17) atribuyen la causa de esta desconfianza creciente al tipo de investigación errónea que se llevó a cabo en el pasado. A saber, los principios psicológicos del aprendizaje que se enunciaban desde esta nueva disciplina se extrapolaban directamente a partir de la investigación sobre el aprendizaje animal y sobre formas simples de aprendizaje por repetición, como el condicionamiento. Dado que estos tipos no se relacionaban sustancialmente con el aprendizaje llevado a cabo en el salón de clases, los principios psicológicos enunciados guardaban poca relación y escasa aplicabilidad con respecto a la enseñanza escolar, por lo que las altas expectativas iniciales puestas en la Psicología de la Educación comenzaron a decaer.

Además de lo dicho, estos autores también aseguran que la investigación fue llevada a cabo por profesores sin el debido entrenamiento o por psicólogos que se preocuparon por la medición y evaluación, el desarrollo de la personalidad, la dinámica de grupos y la orientación y descuidaron el aprendizaje escolar y el desarrollo cognoscitivo.

Se inició de este modo un proceso de autorreflexión sobre los fundamentos de la Psicología de la Educación y su objeto de estudio.

Discusiones en torno a la Psicología de la Educación como disciplina científica

68

Progresivamente se fue desarrollando una profesionalización del psicólogo educativo: se abrieron maestrías, licenciaturas y especializaciones en Psicología de la Educación (muchas veces con denominaciones similares, como *psicología y educación*, *psicopedagogía*, *psicología educativa*, por ejemplo); se fundaron revistas especializadas, se reconocieron en los colegios de psicólogos divisiones especiales para los psicólogos educativos, creció el número de investigaciones y publicaciones respecto de la temática¹. Todo esto, sumado al creciente interés de los gobiernos nacionales por mejorar la calidad en materia educativa, hizo que el psicólogo educativo comenzara a ocupar un lugar en los establecimientos educativos.

Esta profesionalización en aumento llevó a advertir la necesidad de delimitar y definir la Psicología de la Educación y el rol del psicólogo educativo.

De este modo, hacia las décadas de 1980 y 1990, se profundizó en la delimitación de la Psicología de la Educación como disciplina psicológica y educativa. Varios años antes, como se mencionó párrafos arriba, comenzaron a distinguirse dos posturas en la concepción de la Psicología de la Educación como ciencia y en las relaciones de ésta con la Psicología y con la educación. Una de estas posturas es llamada por algunos autores como “psicologizante”, ya que concibe a la disciplina en cuestión como un ámbito que no posee un campo propio de conocimiento, sino que reúne los resultados y explicaciones de otras parcelas de la Psicología que pueden resultar relevantes para la educación. La Psicología de la Educación, para esta posición, es un campo de aplicación de la Psicología, una Psicología aplicada a la educación. Este planteo fue el más difundido hasta 1950 y actualmente tiene vigencia, aunque es cuestionado.

Esta postura puede ser ejemplificada en Thorndike. Éste psicólogo sostenía que la Psicología Educativa consistía en la aplicación o extrapolación de los principios y leyes

¹ Para ampliar información sobre el proceso de profesionalización e institucionalización del psicólogo educativo, cfr. Erazo Santander (2012).

obtenidos en el laboratorio (investigación básica) a las situaciones educativas concretas (definición de objetivos educativos, diseño de materiales, selección de métodos y técnicas de enseñanza). Aquí, la Psicología de la Educación no posee entidad propia, es decir, no tiene un objeto de estudio específico, ni genera conocimientos sobre él, ni se conforma como un área diferenciada dentro de la psicología científica. Dentro de este enfoque existen numerosas variantes, dadas por la parcela de la Psicología de la que se parte (psicología evolutiva aplicada a la educación o psicología social aplicada a la educación), o por la corriente o escuela psicológica que se toma como referencia (psicoanálisis aplicado a la educación, psicología genética aplicada a la educación, etc.). En suma, detrás de esta concepción se ubica la creencia de que los aportes de la investigación psicológica básica podrán resolver por sí solos los problemas educativos de modo científico.

La segunda postura ha contribuido a consolidar a la Psicología Educativa como ciencia autónoma, ya que considera que, “si bien la Psicología de la Educación tiene que ver con la aplicación de los principios psicológicos a los fenómenos educativos, es mucho más que una pura y simple aplicación (...) realiza contribuciones originales teniendo en cuenta al mismo tiempo los principios psicológicos y las características de los procesos educativos (...) es una disciplina con unos programas de investigación, unos objetivos y unos contenidos propios.” (Coll, 1990, pp. 15-16). Se encuentran aquí algunos autores que colaboraron en la delimitación del campo de la Psicología de la Educación; entre ellos, David Ausubel y Joseph Novak, en Estados Unidos y César Coll en Hispanoamérica.

Para estos psicólogos, la Psicología de la Educación tiene en cuenta las características propias de las situaciones educativas y analiza los procesos psicológicos en el contexto de las mismas. Sin embargo, no es la Psicología general aplicada a los problemas educativos, sino que existe “una teoría separada de carácter aplicado que es exactamente tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos.” (Ausubel, citado por Coll, 1990, p. 21)

En conclusión, según esta segunda postura, mientras la Psicología estudia las leyes generales del psiquismo humano, la Psicología de la Educación aborda las leyes del psiquismo humano que rigen el aprendizaje escolar.

Coll (1990) la define como “disciplina puente”, es decir, una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada. Esto significa que no se identifica totalmente con las disciplinas psicológicas ni con las educativas, sino que comparte características de ambas. Es decir, por un lado se apoya en las investigaciones, métodos y explicaciones de la psicología y está signada por las mismas escuelas que las otras ramas de la psicología científica. Por otro lado, tiene como finalidad el estudio de los procesos educativos para contribuir a una mejor comprensión y desarrollo de las prácticas educativas.

Otros autores consideran a la Psicología de la Educación como “una subdisciplina o división dentro de la Psicología.” (Fernández, 2011, p. 248). En este sentido, Carreras Truñó aclara que el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España (CGCOP) definió en el 2009 al psicólogo educativo como “el profesional de la *psicología* que tiene por trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas (...)” (2012, p. 4). Erazo Santander ejemplifica esta postura al decir que la Psicología Educativa es reportada como una división dentro de las asociaciones de psicólogos, por ejemplo la APA, y que “la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi) ha estipulado el nodo en psicología educativa y del aprendizaje (...), marcando de esta manera el origen de la formación y disciplina científica de la psicología educativa.” (2012, p. 146).

Sin embargo, esta concepción de la Psicología Educativa como rama o división de la Psicología está en concordancia, en lo que respecta a los contenidos, tipo de investigación y rol profesional, con la postura que ve a la Psicología de la Educación como disciplina “puente” entre la Psicología y la educación (Coll, Hernández Rojas). En efecto, los autores consultados aclaran que, si bien el psicólogo educativo debe ser un profesional de la Psicología, debe tener también una formación sólida y formal en educación, de modo que pueda “intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas

pedagógicas y psicológicas” (decreto del Ministerio de educación de Colombia, en Erazo Santander, 2012, p. 147). Más específicamente, Carreras Truñó define al psicólogo educativo como un “licenciado o graduado en psicología y con un máster específico en psicología de la educación” (2012, p. 5).

Sin ahondar en las discusiones en torno a la definición del rol del psicólogo educativo, puede apreciarse que, en general, los planteos actuales relativos a la Psicología de la Educación como ciencia giran en torno a la preocupación por la delimitación de la misma, de sus contenidos, objetivos, perfiles profesionales y relaciones con áreas cercanas del saber.

Presentación de algunos elementos que enriquecen el análisis epistemológico

A partir del examen del origen y desarrollo de la Psicología de la Educación como disciplina científica autónoma se observa que la intención con la que surgió no fue complementar los estudios pedagógicos o educativos en general que se venían realizando. Lo que motivó su surgimiento y posterior desarrollo fue la convicción de que el aporte de la Psicología Educativa podía finalmente fundamentar científicamente a la Pedagogía o Ciencia de la Educación (según la tradición desde la que se denomine esta ciencia).

Si bien la Psicología de la Educación no pretendía, en sus momentos iniciales, reemplazar a la Pedagogía, tampoco definió el modo en que debía integrarse o complementarse con ella. Y es que la finalidad en estos momentos era el avance de la investigación psico-educativa para la fundamentación de las prácticas educativas.

Con la simultánea y posterior aparición de otras ciencias de la educación, como la Sociología de la Educación, Planificación Curricular, Teoría de la Educación, entre otras, la Psicología de la Educación asumió la tarea de definir su campo de estudio y de esclarecer sus relaciones con las demás ciencias educativas.

Así es como aparecieron los planteos de, por ejemplo, Ausubel y Coll o los de Fernández, Erazo Santander y Carreras Truño en relación con la definición del estatuto epistemológico de la Psicología de la Educación.

Sin ánimos de juzgar los aciertos y desaciertos de estas concepciones y de aquella que ve a la Psicología Educativa simplemente como una aplicación de los principios psicológicos al campo educativo, se torna evidente que, en un primer momento, la ciencia que se está analizando no se originó como una ciencia de la educación que estudiaría una parcela del fenómeno educativo que se estaba dejando de lado por las restantes ciencias educativas. Se originó porque se advirtió que había un campo específico (el educativo) que se podía analizar según principios y métodos psicológicos, haciendo de este modo grandes aportes al mismo. Posteriormente comenzó a ocupar lugar en la comunidad científica la preocupación por la definición y delimitación epistemológica de la Psicología de la Educación con respecto a la Psicología y a las Ciencias de la Educación. Preocupación que estaba justificada por la existencia de diversas ciencias educativas que debían armonizarse de algún modo.

No cabe ninguna duda sobre los avances y resultados obtenidos en el seno de la Psicología Educativa. Es evidente que los estudios efectuados en el interior de esta disciplina han realizado importantes contribuciones a la comprensión y puesta en obra del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la educación en general. Es evidente, asimismo, la utilidad de los resultados obtenidos en todas las ciencias educativas para comprender y llevar a cabo la educación en general. Sin embargo, los problemas aparecen al intentar integrar tales disciplinas y los resultados alcanzados por ellas.

En efecto, así como se advirtió en la Psicología de la Educación, varias de las restantes ciencias de la educación tampoco se habían originado con ánimos de complementarse mutuamente. Es más, algunas de ellas habían surgido como superación de otras ciencias educativas existentes.

Puede tomarse como ejemplo el caso de la Pedagogía y la Sociología de la Educación. En cuanto a la primera de ellas, surgió en la tradición alemana iniciada por Herbart ligada a la filosofía y orientada al estudio de la educación como un proceso de

autodesarrollo. Por otro lado, la Sociología de la Educación, en sus inicios, es denominada por Durkheim *ciencia de la educación*, justamente para diferenciarla de la Pedagogía y la connotación filosófica que con ella habían adquirido los estudios educativos. Intenta transformar la ciencia de la educación de modo que cumpla los requisitos de toda ciencia positiva: que verse sobre *hechos observables*, “que estos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad para que se les pueda clasificar en una misma categoría” y que la finalidad ulterior sea simplemente *describir*, conocer “de una manera absolutamente desinteresada.” (Durkheim, 1976, p. 102). Específicamente, la filosofía que se descarta es aquella que, por su naturaleza metafísica, es considerada falsa. Cabe recordar que Comte acepta como verdadera filosofía a la filosofía positiva y funda la sociología considerándola como la más importante rama de esta filosofía. Por eso, desde esta perspectiva, el enfoque positivo dado a la ciencia de la educación es el único que puede ser verdadero. En este marco, la Sociología de la Educación nace como la ciencia que fundamenta científicamente los estudios sobre educación. En su intento de fundamentar científicamente la Pedagogía, Durkheim sostiene que debería haber primero una verdadera Ciencia de la Educación. Pero ésta aún no posee suficiente soporte, por lo que quedan dos ciencias sobre las que puede establecerse. Una es la Psicología, que es útil para proveer los medios y procedimientos adecuados de educación. La otra es la Sociología, de quien depende la pedagogía “más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (Durkheim, 1976, p. 103), que puede determinar el fin y la orientación general de los métodos educativos.

Como se observa en este ejemplo, la Sociología de la Educación se originó con la intención de ser quien fundamentara científicamente a la Pedagogía o a la educación. Por otro lado, la misma finalidad es la que condujo el desarrollo y dirección de la Psicología de la Educación.

Los inconvenientes se plantean al poner en evidencia que las distintas ciencias conciben de distinto modo a la educación. A partir de la década de 1960 comenzó a hablarse de *ciencias de la educación* como un campo diferenciado. En 1967 Debesse creó una maestría con ese nombre. El plural (ciencias y ya no ciencia de la educación) “parece

responder a una apertura del campo a los aportes no sólo de la sociología, sino de la psicología, la biología y ya posteriormente la antropología cultural, la lingüística, etc.” (Vázquez, 2001, p. 15). A partir de allí empezaron a esbozarse algunos intentos de armonización y clasificación de tales ciencias de la educación. Pueden nombrarse aquí las clasificaciones llevadas a cabo por García Hoz, Fernández y Sarramona², entre otros. La dificultad de estos intentos es que no resolvieron totalmente el problema de la precisión del objeto de estudio de estas ciencias en general y de cada una de ellas en particular.

Más allá de la eficacia o no de los intentos de clasificación y ordenación, es evidente que varias de las ciencias educativas fueron surgiendo en distintos momentos y contextos, a partir de enfoques opuestos o simplemente diferentes. Sin embargo, actualmente se presentan todas estas disciplinas como un campo unificado, como un todo.

Aceptar lo dicho hasta aquí es aceptar también que la *historicidad* ha sido un criterio importante que *de hecho*, y no de modo explícito o consciente, se ha utilizado en la conformación de las ciencias de la educación como campo.

Se utiliza aquí el término *historicidad* en el sentido utilizado en filosofía de la ciencia. No se considera este concepto como la mera relación histórica de causa-efecto entre hechos del pasado y hechos del presente. Se lo utiliza para mostrar que justamente los factores históricos, sociales, institucionales son los que han delimitado o definido una situación o realidad.

En el caso específico de las ciencias de la educación, afirmar que la *historicidad* es el criterio que permite dar cuenta de ellas justamente en su conformación como ciencias significa que su origen, sus vaivenes, y su permanencia en el tiempo han sido el factor que generó lo que hoy conocemos como ciencias de la educación. En efecto, a partir de la aparición de cada una de estas ciencias se crearon institutos, asociaciones, carreras

² Cfr. García Hoz, Víctor (1968). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp; Fernández, A. y Sarramona, J. (1964). *La educación: Constantes y Problemática Actual*. Lima: CEAC.

y materias en los planes de estudio de formación docente con sus nombres; se publicaron libros y artículos en referencia a ellas; en suma, se institucionalizaron y profesionalizaron. De este modo, la actual configuración del campo se nos manifiesta como la única posible, frente a la cual parecería que sólo cabe aceptarla.

Ahora bien, aceptar que la historicidad es, al menos, un criterio importante en la configuración de las ciencias de la educación, implica enfrentarse al problema de la *incommensurabilidad*. Con este término se enuncia la tesis según la cual dos teorías científicas resultan incomparables, dado que no existe un patrón o criterio común extrínseco a ellas a partir del cual éstas puedan compararse, juzgarse y posicionarse una como mejor que la otra. En la década de 1960 coincidieron Thomas Kuhn y Paul Feyerabend en la postulación de esta tesis: “las grandes teorías científicas son inconmensurables entre sí, y ni el recurso a experimentos ni la argumentación lógica son criterios válidos que permitan una justa comparación entre ellas. (...) Teorías distintas definen diversos hechos, provocan diversos experimentos y, por tanto, interpretan de diverso modo los supuestos resultados objetivos. (Gelonch Villarino, 2010).

Según lo explicado, los enfoques o líneas de pensamiento de los cuales han surgido las distintas ciencias educativas suponen diferencias tan profundas entre sí, que se torna sumamente difícil establecer un diálogo entre ellas y mucho más establecer criterios comunes que permitan compararlas. Estas diferencias comienzan a apreciarse en lo conceptual pero llegan hasta los fundamentos mismos de las ciencias. Así, dos disciplinas diversas no manejan la misma terminología, y aunque sí lo hicieran, el significado atribuido a cada concepto varía radicalmente. Por ejemplo, no significa lo mismo hablar de investigación en Sociología de la Educación que en Filosofía de la Educación; no le otorga el mismo significado al término aprendizaje la Pedagogía, la Psicología de la Educación o la Sociología de la Educación. Sin embargo, en lo sustancial, difieren en el modo mismo de concebir la ciencia, la teoría, la práctica, la investigación...

Por estas razones, se hace difícil que una ciencia logre comprender totalmente a las otras desde las otras, pues no hablan el mismo lenguaje. Al intentar interpretarse entre sí, muchas veces se cae en el encubrimiento. Por eso es complicado hablar de un

objeto común compartido por todas aquellas ciencias que se llamen “de la educación”, pues cómo van a coincidir en ello si ni siquiera están llamando objeto o ciencia a lo mismo.

Tenti Fanfani (2010, p. 63) reafirma esta constatación:

Este campo intelectual, a diferencia de otros campos científicos, se caracteriza por la existencia de productores procedentes de disciplinas muy diversas. El pluralismo disciplinario es una característica distintiva de este campo que por una parte es una ventaja y por la otra la fuente de una serie de obstáculos. En efecto, son muchos los lenguajes con que se habla de ‘las cosas de la educación’. (...) Esta variedad es una riqueza, pues la diversidad de lenguajes permite ver más dimensiones y matices del hecho educativo. En verdad, podríamos decir que lo que unifica a los ‘investigadores educativos’ no es un objeto teórico, sino un objeto empírico común: las instituciones (reglas y recursos), agentes, procesos y productos educativos. No es raro que esta ausencia de un lenguaje común dificulte el diálogo y el control recíproco entre los productores.

En otras palabras, se podría decir que el problema de fondo es la gran dificultad de precisar el objeto de estudio de las ciencias tratadas en su conjunto y de cada una de ellas en particular. De hecho, si este objeto es diverso de una ciencia a otra y, en general, más o menos bien definido en cada teoría concreta, termina convirtiéndose en algo poco definido en el conjunto de las ciencias de la educación. Por eso, si para comprenderlas se sacara a la luz la historicidad e inconmensurabilidad que muchas veces subyacen a ellas y, aun así, permanecen ocultas, su comprensión sería mucho más fiel a la realidad. De este modo también podría abrirse más la puerta para un posible diálogo entre ellas que permita una comprensión profunda de la educación en su totalidad.

Conclusiones

A partir de lo analizado puede observarse que la Psicología de la Educación surgió con el afán de estudiar los procesos psicológicos que intervienen en el

aprendizaje. Esta finalidad pronto se transformó en expectativa y se pensó en la Psicología de la Educación como la disciplina que fundamentara científicamente el “arte de la educación”.

Hasta 1950 los estudios psico-educativos se focalizaron en tres áreas: medición de las diferencias individuales, psicología evolutiva y aprendizaje. Hacia las décadas de 1960 y 1970 se fue transitando hacia un “enfoque instruccional”, atendiendo al aprendizaje desarrollado en las instituciones educativas. En esta misma época fue perdiendo hegemonía el enfoque conductista y fueron tomando fuerza el cognitivo, humanista, psicogenético, sociocultural.

Paralelamente, se fue dando el proceso de institucionalización y profesionalización de la Psicología Educativa y fueron apareciendo y tomando fuerza otras ciencias de la educación.

Estos motivos, sumado al descrédito que la Psicología Educativa había adquirido por no cumplir del todo con las altas expectativas puestas en ella, generaron un proceso de reflexión en los propios fundamentos y límites de la Psicología de la Educación como ciencia.

Existen varias posturas con respecto a la delimitación y caracterización epistemológica de esta disciplina. Sin embargo, al ubicarla dentro del campo de las ciencias de la educación quedan de manifiesto ciertos problemas en torno a la delimitación de campos de diversas ciencias de la educación y a la posibilidad de integración de las mismas en un todo denominado *Ciencias de la Educación*.

Partiendo del caso de la Psicología de la Educación, quedan en claro los grandes avances que desde cada una de las disciplinas educativas se realizan. El problema surge al intentar integrarlas.

De este modo aparece la *historicidad* como criterio que, inconscientemente y *de hecho*, ha dirigido la actual configuración del campo de las Ciencias de la Educación. Criterio que, por lo tanto, contribuye a la comprensión de este campo en su configuración epistémica.

De esta constatación se desprende la inconmensurabilidad que en muchas ocasiones subyace a las ciencias educativas y que impide la mutua comprensión, aún la comprensión de los desacuerdos y diferencias.

Sin embargo, el des-ocultamiento de estos problemas de índole epistemológica es el primer paso para arribar a nuevas posibilidades de diálogo entre las ciencias educativas que permitan una mejor y más profunda comprensión del fenómeno educativo en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- Carreras Truñó, Leopold (2012). Situación actual de la Psicología Educativa en Europa. *Psicología Educativa*, 18(1), 3-13.
- Coll, César, Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, Emilio (1976). *Educación y sociología* (Trad. Alice Pestana). Madrid: La Lectura.
- Erazo Santander, Oscar A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157.
- Fernández, Juan (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 247-253.
- Gelonch Villarino, Santiago (2010). Voz "inconmensurabilidad". En: *Diccionario de filosofía*. Dir. Ángel Luis González García. Pamplona: EUNSA.
- González Pérez, Joaquín y Criado del Pozo, María José (2009). *Psicología de la educación: para una enseñanza práctica* (7° ed.). Madrid: CCS.
- Hernández Rojas, Gerardo (2004). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en blanco. Revista de educación. Serie Indagaciones*, 20, 57-79. Buenos Aires: UNCPBA.
- Vázquez, Stella Maris (2001). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC ediciones.