

# PROBLEMAS ACTUALES EN PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

## I.—INTRODUCCION: LA FUNCION DE LA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR.

### a. Que es la psicopedagogía.

La psicopedagogía es una ciencia joven, con todas las consecuencias que esto supone. Como otras ramas de la psicología —la social o la clínica, **por ejemplo**— parece nadar entre dos aguas, en una tierra de nadie, y un poco como intrusa en terreno ajeno tan pronto como quiere proponer algún resultado o punto de vista. Según una definición muy común, **debi- da a Piéron**, la psicopedagogía sería una pedagogía científicamente fundada en la psicología del niño. De una manera más relativa, otros **consideran** como objeto de la psicopedagogía la “investigación de los problemas psicológicos incluidos en la educación, junto con la aplicación práctica de los principios psicológicos de la educación”.<sup>1</sup> Sería objeto de la psicopedagogía por tanto, proponer a los educadores una serie de principios e instrumentos científicamente verificados, como fundamento de su labor. Todo esto está muy bien y no hace falta darle más vueltas. El problema comienza a la hora de la delimitación de horizontes. **Porque**, en ese momento, la experiencia nos enseña que la psicopedagogía queda anclada en las fronteras de lo escolar y, dentro de la escuela, se la encajona en una serie de tareas más o menos estereotipadas, que más persiguen la finalidad de engrase que la de energetización. Quiero subrayar que escolar no es lo mismo que educativo. Lo escolar es el campo correspondiente a la escuela, que no es sino una pequeña parcela —en muchos casos, bastante secundaria— de la educación. Convertir la psicopedagogía en psicología escolar es como convertir la religión en moral, la filosofía en ética o la política en partidismo; es operar una reducción, nunca ajena a la miopía de un determinado grupo social.

Es evidente que la psicología pedagógica debe tener como objetivo un campo mucho más extenso que el de la mera escuela. La educación, de derecho y **de hecho** también, es obra más de los padres que de los profesores, más de la familia que de la escuela, más de la calle que del aula. Esto último quizá no nos guste reconocerlo ni mucho menos aceptarlo; pero son los hechos y no nuestros deseos o fantasías los que se nos imponen como configuradores de la realidad. El psicólogo no puede asentar su ciencia sobre ideales teóricos, sino sobre lo que le da la realidad humana

de cada día. Y la realidad nos da que, en muchos aspectos, la escuela no juega el papel fundamental en la formación de los niños. Y eso, en el caso de que el niño tenga algún contacto con la escuela. Porque las estadísticas de nuestros países son descaradamente brutales en este aspecto: el porcentaje de los niños que **nunca** o sólo por un brevísimo período de su vida —uno o dos años— asisten a la escuela supera al 50% de la población en edad escolar. La psicopedagogía debe, por tanto, aplicar su estudio no sólo —ni quizá primariamente— a los problemas escolares, sino a la educación como problema comprensivamente social. Si somos sensibles a lo que las estadísticas nos indican, debemos aplicar nuestra preocupación a la mayoría desescolarizada, más que a la minoría escolarizada: al impacto de la estructura y crisis familiar, más que a la organización escolar, etc.

En este sentido, el planteamiento de Robert Lafon se nos hace de vital importancia. Lafon propugna lo que él llama una psicopedagogía médico-social, que consistiría no en una ciencia nueva sino en “una síntesis simplificada de múltiples conocimientos psicológicos, pedagógicos, médicos, sociológicos, jurídicos y criminológicos, en sus aspectos dinámicos, aplicados a la totalidad bio-psico-social que constituye todo ser humano”.<sup>2</sup> Así, la psicopedagogía se convierte en “un estado de espíritu, una actitud y una acción de equipo ante la infinita variedad de problemas producidos por las influencias recíprocas entre el individuo y la colectividad y, más en particular, los problemas del individuo que tiene dificultad en vivir y adaptarse a una colectividad que se considera definitivamente estructurada, organizada y equilibrada, pero que se encuentra también en perpetuo cambio”.<sup>3</sup> Este enfoque, mucho más comprensivo y abierto, elude de raíz el peligro de un reduccionismo escolar. Los mismos problemas escolares adquieren entonces una perspectiva diferente, al incluir en su base una serie de variables sociales, demasiado frecuentemente ignoradas por los psicopedagogos en el ejercicio de sus funciones.

No hace falta insistir en la necesidad que tiene la pedagogía —la escolar y la extraescolar— de buscar unas sólidas bases en la psicología. Como dicen Andrey y Le Men, “la pedagogía no puede ser más que una psicopedagogía. La acción pedagógica lleva siempre consigo una psicología de las relaciones entre los individuos, una psicología de las adquisiciones y de su puesta en práctica, una psicología genética y otra social”<sup>4</sup> Pero podemos y debemos invertir la proposición y afirmar que la psicología necesita de la pedagogía. Decimos esto, no en el sentido obvio de que todo psicólogo debe ser, en cierto modo, un buen pedagogo, al menos en la medida en que su profesión implica un contacto con seres humanos. Lo decimos de una manera todavía más radical —y pensamos expresamente en la psicopedagogía— en el sentido de que son los verdaderos problemas configuradores de los seres humanos, los verdaderos problemas que afronta la persona en su circunstancia individual y social, los que deben orientar su estudio e investigación y no esquemas prefabricados, teorías brillantes o especulaciones más o menos agudas de laboratorio. Es verdad que si ha habido alguna ciencia a la que se le haya exigido una aplicación inmediata, quizá todavía sin una suficiente maduración, esta ciencia ha sido la psicología. Pero también es verdad que no pocas veces la enseñanza y la investigación de la psicología, demasiado deseosa de obtener un rango “científico”, ha seguido —y sigue— cánones muy ajenos a las vivencias del hombre a quien en definitiva pretende servir.

Este planteamiento tiene consecuencias muy serias en nuestro contexto centroamericano. Pongamos algunos ejemplos dentro del campo de la psicopedagogía escolar —al que nos vamos a reducir en este artículo, aunque quizá rompiendo esquemas tradicionales.

b. **Psicopedagogía y programas escolares.** ✱ 1

Una de las labores escolares en las que se empieza a admitir que el psicólogo debe dar su opinión es en la determinación de los programas. Hay que tener muy en cuenta los procesos de maduración y aprendizaje a fin de precisar qué conviene estudiar y cuándo conviene estudiarlo. Sin embargo, esta determinación se suele realizar de una manera muy teórica, de acuerdo con una concepción más o menos estandarizada de la psicología evolutiva y, por desgracia, estandarizada en medios muy diferentes al nuestro. Los programas así preparados ignoran realidades esenciales. Por ejemplo, la importancia del contexto cultural concreto. El mundo circundante de un campesino es distinto al de un habitante de la ciudad; el de un obrero al de un empleado de oficina o un comerciante. Ahora bien, al producir programas estandarizados, con una serie de planteamientos idénticos (so pretexto de que existan una serie de conocimientos básicos que nadie debe ignorar), la educación escolar se margina respecto a los núcleos de importancia existencial para las personas. El hijo de un trabajador campesino, cuya vida se mueve entre el cafetal y la milpa, el machete y las gallinas, la escasez de comida y la necesidad de movilizarse en los períodos de cosecha, se ve de pronto obligado a concentrar su atención sobre el principio de Arquímedes, Don Quijote de la Mancha a los ríos de Europa. Evidentemente —y dejando de lado otro saspectos—, el niño no se siente motivado en absoluto ante cosas tan ajenas, tan inoperantes, tan irreales. El resultado será una ausencia de verdadero interés, una ruptura entre “lo que importa para la vida” y la escuela y, lo que es peor, una alienación en sus esquemsa intelectuales.

Por otra parte, las estadísticas de nuestro medio nos muestran que personas de edad relativamente avanzada —12, 13 14 años— se encuentran en un primero, segundo o tercer grado de primaria, junto a niños de 6, 7 u 8 años. La madurez que su experiencia en la vida ya ha empezado a darles, se ve de pronto ignorada, cuando no excluía y menospreciada. No hay nada más revulsivo —llevando la cosa a un plano todavía más adulto— que contemplar el espectáculo de un hombre maduro, con responsabilidades serias en la vida, repitiendo frases absolutamente estúpidas en su noble intento de “alfabetizarse”. Pretender que todo el mundo pase por la misma criba de conocimientos es no sólo intolerable moralmente, sino que, psicológicamente, es radicalmente destructivo, ya que enajena a la persona de su contexto existencial, imprimiendo en él estructuras extrañas a la dinámica de su vida. No pocas de las deserciones escolares, de los fracasos de las escuelas campesinas, de prácticamente todas las “escuelas para adultos”, de una gran parte de los programas de alfabetización, etc. encuentran aquí su explicación psicológica.

c. **Psicopedagogía y diversificación escolar.**

Sin embargo, se nos dirá, una de las misiones que se suele encomendar al psicopedagogo es la de descubrir las variables individuales, a fin de

## Artículos

propugnar una diferenciación metodológica con los diferentes grupos de alumnos. A esto, tenemos mucho que decir.

Ante todo, aquí se ve claramente cómo la labor encomendada al psicólogo es una labor lubricante: la cosa marcha mal, ponga usted un poco de aceite. Es la política del parche, cuando el barco hace agua por todas partes. ¿Por qué considerar como excepción lo que la experiencia, cuando no las estadísticas con toda su sequedad, nos dice que es tan frecuente como la norma? ¿Cómo es posible que psicoeducativamente admitamos que en los resultados escolares se ha de dar la fatídica "curva", es decir, que aceptemos como lógico que un 25% o más de los alumnos fracasen y eso como norma? Por otra parte, al hacer recaer **sobre el individuo** la razón de su fracaso y pedir ayuda al psicólogo para que prepare una metodología especial para él, confinamos al psicólogo a estudiar uno tras otro casos individuales, lo que en nuestro medio no sólo es utópico, dada la carencia de psicopedagogos capacitados en esta labor, sino que es inoperante, dado que el sistema toma como norma la existencia de estos casos "excepcionales" —es más, los propicia con su estructura frustradora. Más aún, al dedicar al psicólogo a "descubrir" —mediante tests, entrevistas, etc.— las pretendidas deficiencias intelectuales o aptitudinales del alumno, se consagra el principio de la inteligencia innata. Pero con ello se consagra un principio de selección socio-económica, pues es claro que el desarrollo de la inteligencia se encuentra en función de la riqueza o pobreza ambiental en la que se ha desarrollado el alumno.<sup>5</sup> "Las presuposiciones elitistas acerca del sentido de la capacidad permean todos los campos de la educación. Cuando los profesores de música, matemáticas, arte o educación física, ven que un estudiante no demuestra la capacidad requerida a menudo lo rechazan (las malas notas pueden ser una forma de rechazo). Entonces los consejeros mandan al estudiante a unos cursos en los que pueda mostrar su "capacidad". Todo ello presupone que la escuela no debe desarrollar capacidades, sino sólo darles una oportunidad de expresarse".<sup>6</sup> Por supuesto que es mucho más fácil obligar al alumno a plegarse a la estructura y eliminar al que "no pasa por el aro", so capa de deficiencias congénitas, que esforzarse por responder a todas las personas, es decir, esforzarse por subordinar el sistema al hombre y no el hombre al sistema. El "clasismo" escolar no es un vicio peculiar e inherente a los colegios de religiosos, sino a todo el sistema escolar que, como un embudo, selecciona a los alumnos al ritmo que le impone la estructuración socio-económica. En este aspecto, las reflexiones de Ivan Illich son irrefutables.<sup>7</sup>

### d. Psicopedagogía y terapéutica escolar.

Otro de los campos escolares en los que se suele requerir la ayuda del psicopedagogo es el de los alumnos con problemas emocionales o trastornos de la conducta. Al psicopedagogo se le llama cuando surge el conflicto, a fin de que "cure" al alumno problemático. No seremos nosotros quienes ataquemos esta tarea, francamente necesaria y útil. Sin embargo, opinamos que esta debe ser una tarea quizá no secundaria, pero sí segunda, en el horizonte del psicopedagogo. Segunda, ya que la primera ha de ser la profiláctica. Si no fuera así, el psicopedagogo se encontraría en perpetua lucha contra un monstruo de cien cabezas: mientras corta una cabeza ("cura" a un alumno) el sistema se ha encargado de producir

otras diez (frustrar, neurotizarse o alienar a otros muchos). Una vez más estamos ante la mentalidad del psicólogo como "engrasador" del sistema, sin que le sea permitido modificar la estructura básica, viciada en su raíz. No insistiremos más en este punto. Valga, sin embargo, una mera observación de sentido común: si el psicólogo ha de dedicarse a esta tarea curativa individual, ¿cuántos psicólogos necesitaría un país como el nuestro, con una tasa de crecimiento demográfico como la que tenemos? ¿No es realmente utópico pensar que nuestros países puedan permitirse el lujo de engendrar una estructura curativa tan costosa? ¿No es mucho más lógico aprovechar nuestras posibilidades racionalmente, de acuerdo con el dicho de que más vale prevenir que curar?

Quizá nos hemos extendido demasiado en estos ejemplos, que muestran una nueva orientación de la psicopedagogía, dentro del campo escolar. La tarea es ingente y, ciertamente, no fácil. Trataremos de explicitar un poco más algunos de sus planteamientos en dos puntos esenciales: la motivación y la creatividad.

## II.—LA MOTIVACION EN PEDAGOGIA.

### a. Tipos de motivación.

En psicología, un motivo es todo aquello que impulsa o conduce a la acción, dándole dirección y consistencia. Siguiendo a Maslow,<sup>8</sup> podemos distinguir entre **motivos de carencia** (aquellos motivos, fisiológicos y psicológicos, cuya satisfacción es necesaria para la conservación de la persona humana) y **motivos de crecimiento** o actualización (aquellos motivos que llevan a la persona a desarrollarse, a crecer, a hacer realidad sus potencialidades). En una frase un tanto redondeada, pero que expresa claramente la diferente dinámica de estos dos tipos de motivaciones, Maslow afirma que "la satisfacción de las carencias evita la enfermedad; la satisfacción del crecimiento produce positivamente la salud".<sup>9</sup>

Evidentemente, es difícil que una persona actúe al nivel de la motivación de crecimiento si no ha satisfecho, así sea de una manera elemental, su motivación de carencia. No se trata, por supuesto, de una satisfacción total; es decir, hablando cuantitativamente, no se trata de una satisfacción al 100%, lo que, dada la movilidad de la vida humana y las muchas variables que afectan su conducta, sería algo irreal. Pero sí de una satisfacción fundamental, que permita en cierto modo al individuo superar la preocupación inmediata por su organismo (hambre, sed, salud, etc.) y por su integridad psíquica personal (sentimientos básicos de aceptación, pertenencia, adecuación, etc.). El educador que, ignorando esta realidad, trate de fundamentar toda su labor en los motivos de actualización con alumnos fuertemente problematizados en su área de necesidades de carencia, corre el peligro de "arar en el mar", ya que los ideales u horizontes propugnados no encuentran en los alumnos tierra alguna donde echar raíces. Esta es una realidad demasiado frecuente en nuestros medios campesino y suburbano —es decir, en las zonas marginadas.

Tanto los motivos de carencia o conservación como los de crecimiento o actualización constituyen el terreno de la motivación intrínseca, en cuanto contrapuesto a la motivación extrínseca. La motivación intrínseca coincide con lo que Marcuse ha llamado "necesidades verdaderas",

mientras que la motivación extrínseca fácilmente se reduce a engendrar "necesidades falsas", es decir, "aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia".<sup>10</sup>

### b. Motivación y educación.

A esta motivación intrínseca debe apelar la educación. Según Osterrieth, "todo intento que se apoye y utilice este conjunto de necesidades tiene las mejores posibilidades de éxito, mientras que todo lo que las hiera, frustre o debilite expone peligrosamente a un bloqueo del proceso educativo".<sup>11</sup> Por ello, si alguna motivación extrínseca se ha de emplear en la educación, esta motivación debe ir encaminada a despertar o fortalecer la motivación intrínseca. Inducir motivaciones ajenas a la realidad existencial de la persona, es forzarla por el camino de la falsa socialización, de las "falsas necesidades" marcusianas. Que esto se hace, no hay que esforzarse en probarlo. Pero el resultado es claro: el desarrollo del individuo se convierte en un proceso heterónomo, y el resultado final es el individuo actual, manejo de reflejos condicionados, presa fácil de cualquier tipo de publicidad, objeto dócil de cualquier manipulación.

La motivación intrínseca constituye el ámbito de la realidad propia a la persona, cuyas raíces, indudablemente, se hunden en el "ello" inconsciente —si nos es lícito emplear la terminología psicoanalítica. El niño, que por su misma dinámica biológica, es un ser abierto al futuro, va creando su realidad al ir estableciendo sus relaciones con el mundo en interacción con otras personas —sus padres primero, su círculo social después. En este ámbito existencial de relaciones con las personas y las cosas, en esta estructuración energética, cognoscitiva y afectiva, surgen los paulatinos desequilibrios e impulsos que constituyen la motivación intrínseca. En este ámbito debe penetrar la educación si quiere ser respetuosa de la persona humana, si verdaderamente quiere ayudarla a desarrollarse, a ser auténticamente ella misma, y no un pelele más moldeado de una manera estandarizada. Si alguna finalidad debe tener la educación, esa finalidad ha de centrarse en que el individuo vaya apoderándose de estas estructuraciones con su mundo y con su medio ambiente, vaya haciéndolas suyas, en un proceso histórico de transformación del mundo y de auto-transformación.

3 La educación verdadera debe, por tanto, penetrar en el mundo problemático del educando. No se trata de introducir problemas ajenos a esa realidad, sino de posibilitar la comprensión problemática del mundo estructural del alumno. Esta comprensión parte del interrogante existencial que se posibilita al educando cuando se le hace tomar distancia respecto a **su** mundo, a **su** circunstancia, a **su** realidad —y no a un mundo ficticio y abstracto, lejano a todas las fuerzas que configuran su medio ambiente. Por ello, nos parece equivocada la pretensión de convertir la escuela en un microcosmos, de introducir el mundo en la escuela. Lo que hay que hacer es romper los muros de la escuela, para que la educación vaya al mundo del educando. En esto consiste la verdadera dimensión política de la educación: en hacer que la problematización orientadora y el aprendizaje, que el educador debe posibilitar a su alumno, penetre en su ámbito existencial en lugar de sacarle de él. Sólo entonces la educación

será, no sólo una educación verdaderamente personalista sino, a la vez, una auténtica educación social, una verdadera preparación del alumno para su vida como persona en una sociedad.

### c. La figura del educador. 3

Esto exige del maestro una capacidad de diálogo, es decir, una capacidad de escuchar las auténticas necesidades de su alumno, una apertura total para dejarse impregnar por su problemática. En otras palabras, una disposición radical y una voluntad sincera de penetrar en el mundo del educando, sin demasiados presupuestos exigitivos. Sólo en esta situación su palabra encontrará el eco necesario, sólo en esta situación su ejemplo y sus conocimientos encontrarán la verdadera tierra donde germinar. El maestro que no esté dispuesto a entrar en este diálogo, aquél que crea saber todo lo que el alumno necesita, aquel que se considere la última instancia, el último criterio de verdad de todo el proceso educativo, no será más que el trasmisor y forjador de la opresión estructural que el sistema escolar actual conlleva, el vocero y señuelo de las necesidades falsas que han de hipotecar la felicidad futura de sus alumnos y, lo que es más, su realidad personal.

De lo dicho hasta aquí se desprende claramente una figura de educador muy distinta de la que estamos acostumbrados a ver. Un educador en el que la autoridad no se cimenta en su papel institucional, sino en su realidad personal. Un educador que no labora sobre su alumno, sino que co-labora con él. Un educador que no mono-loga, sino que dia-loga. Un educador que no necesita recurrir al premio o castigo extrínseco para impulsar al trabajo, sino que aprovecha el impulso ya existente en la motivación intrínseca del alumno para posibilitar nuevos horizontes de realización personal en una tarea comunitaria. Un educador que no entrega al alumno un mundo prefabricado, sino que colabora con él en la transformación del mundo en el que ambos se encuentran.

Son ya clásicas las investigaciones de White y Lippit sobre los tipos de maestros autoritarios, democrático y pasivo.<sup>12</sup> No estamos muy seguros de que la figura que nosotros propugnamos coincida con la de su maestro democrático, ya que el esquema general en el que le encuadramos presenta una serie de variables de no poca importancia. Sin embargo, no cabe duda de que está más cerca de él que de las figuras autoritaria o pasiva.

### d. El modelo inductivo.

Con estos elementos, podemos estructurar un modelo de pedagogía, que aprovecha la motivación intrínseca del alumno. Este modelo es el de la "pedagogía inductiva" sugerido por Michel Séguier, claramente deudor de las ideas y métodos de Paulo Freire.<sup>13</sup>

En un campo electromagnético, la inducción consiste en la producción de una fuerza electromotriz, mediante la variación del flujo magnético que atraviesa el circuito. Este modelo electromagnético, aplicado a la educación, nos indica ante todo la existencia del circuito y, por tanto, la existencia del flujo. Este flujo no es otra cosa que la motivación intrínseca, que no hay que traer de fuera, sino que ya existe. El educando no

es en manera alguna una "tabula rasa", una recipiente vacío al que haya que llenar con conocimientos e informaciones cuidadosamente acumuladas; no es una cuenta de ahorros bancaria dispuesta a recibir más y más —como diría Freire. Sencillamente, educador y educando son dos personas, con un diferente grado de desarrollo y madurez, con un potencial distinto, dos personas que establecen entre sí una relación, en un mismo campo de fuerzas convergentes o divergentes (afrentados a una misma realidad mundana).

Al considerar la educación como una inducción electromagnética, se está rechazando el modelo conductivo, es decir, aquella concepción educativa según la cual el educador señala de antemano el punto de partida, el camino y el punto de llegada, en el que el proceso educativo constituye una comunicación en una sola vía. Se rechaza, asimismo, una educación en la que el educador pueda suprimir sistemáticamente toda aportación del educando que no coincida con sus esquemas e ideas preestablecidas. En el modelo inductivo hay que "entrar en el juego" con todo lo que se es, y aceptar todo lo que el otro es. Para orientarlo y hacerlo madurar, por supuesto, pero en la relación verdaderamente interpersonal del diálogo educativo.

En esta relación pedagógica hay, ante todo, una vivencia común, un participar del mismo mundo —lo que implica tomar conciencia de los mismos problemas, en una objetivación del mundo circundante. En segundo lugar, hay un influjo común, una auténtica dialéctica interpersonal —lo que en manera alguna quiere decir que sean equivalentes las aportaciones de uno y otro: sería absurdo pretender igualar el papel del maestro y el del alumno. Pero si no se trata de igualar, tampoco se trata de anular una de las dos partes. Esta dialéctica de influjos y estimulaciones lleva, finalmente, a la inducción, es decir a las transformaciones. Estas transformaciones son necesariamente mutuas. A priori podemos sospechar mucho de un maestro a quien una vivencia pedagógica no modifique en lo más mínimo. Cabe preguntarse si verdaderamente ha entrado en una relación interpersonal, en una relación educativa, o más bien ha entrado en una relación de opresor a oprimido. Pero también podemos sospechar mucho si, tras la vivencia escolar, el alumno no modifica en nada su conducta, si no se produce en él una transformación. Podemos preguntarnos sinceramente si allí ha habido verdaderamente un aprendizaje, o más bien se ha dado un proceso ajeno a su realidad existencial.

Las transformaciones operadas por la relación educativa tienen que ser, en cierto modo, transformaciones **ante** el mundo, **en** el mundo y **del** mundo. Es este aspecto el que nos parece quedar un poco diluido tras la imagen del modelo inductivo, aun cuando sea subrayada expresamente por Séguier. La primera impresión que nos produce un circuito es la de un mundo aislado, separado del resto de la realidad circundante, cerrado sobre sí mismo. Y, ciertamente, esto es lo que ha sido —y sigue siendo— nuestra escuela tradicional. Frente a esta impresión, hay que afirmar que el circuito pedagógico se constituye precisamente en una estructura global de fuerzas, en una situación en la que se relaciona necesariamente con otros "circuitos". Precisamente por ello sólo es concebible la inducción en la medida en que unas fuerzas entran en juego con otras y, en última instancia, sólo se producirá el progreso educativo en la medida en que haya una interrelación de educador y educando con el mundo circundan-



te. La educación debe ser, al mismo tiempo, praxis transformadora y reflexión. El hombre se modifica, crece y se transforma en su acción de modificar, hacer progresar y transformar al mundo. En esto consiste precisamente la cultura: en que el hombre imprime su huella en el mundo (Freire). Y aquí aparece con claridad la importancia que tienen los valores, los ideales, las "utopías", en el ámbito educativo, ya que son estos vectores axiológicos los que han de dirigir la labor transformadora del mundo y, por ende, la transformación y crecimiento del educando. Donde no hay valores, no puede haber una verdadera educación. En ello, cierto liberalismo pretendidamente democrático se equivoca radicalmente y, lo que es más, cierra la puerta principal a una ideología, pero la deja colarse por la puerta de servicio. Una educación que no se fundamente en una sólida filosofía, no puede ser más que un empirismo absurdo, sujeto a la manipulación de quienes tienen en la mano el poder.

### III.—LA CREATIVIDAD EN PEDAGOGIA.

#### a. La creatividad y su necesidad.

El tema es demasiado extenso y demasiado intrincado como para pretender resolverlo en un par de páginas de un artículo.<sup>15</sup> Sin embargo, sí creemos oportuno hacer unas cuantas observaciones desde el punto de vista psicopedagógico, al menos para dejar planteado el problema. Entendemos por creatividad aquí la capacidad actual de encontrar soluciones a los problemas considerados hasta ahora como insolubles, de forjar y organizar los distintos ámbitos de la vida humana, social, política, etc. de una manera diferente, que responda de verdad a las auténticas necesidades del pueblo centroamericano, en una palabra, de innovar, transformar y recrear nuestro mundo, aun sin modelos que orienten en esta labor.

Nadie que sea un poco consciente del momento histórico que vivimos dudará ni por un segundo de la necesidad imperiosa que tenemos de hombres creativos. Pero esta ausencia de duda no pasa de ser una teoría, pues con los hechos cotidianos parecemos esforzarnos en anular toda creatividad. De hecho, se diría que la organización social actual constituye una auténtica institucionalización de la estandarización masiva, cuando no de la "necrofilia" (Fromm). La divergencia es perseguida en todos los planos, desde el más externo de la conducta, hasta el más interno del pensamiento. La discordancia —la auténtica, lo que implica radicalidad, que no extremismo— es acordada únicamente al "enemigo". Y el enemigo, existente en la realidad o sólo en la fantasía publicitaria de quien detenta el poder, subvierte el "orden"; por tanto, debe ser eliminado. Esto, que cada vez se impone con más evidencia en el plano de la vida socio-política (tanto en los países llamados capitalistas, como en los llamados socialistas), se empieza a ver con no menor claridad en el plano de la vida educativa y, más concretamente, en la institución escolar, desde el primer jardín de infancia hasta el último nivel universitario.

Como acertadamente señala Peretti,<sup>15</sup> una de las contradicciones más sorprendentes del sistema escolar actual consiste en postular y "desear" una libertad creadora en el alumno, y pensar que se va a conseguir con una disciplina autoritaria y con unos programas rígidos y totalmente elaborados. "Es verdad que conviene proporcionar puntos de referencia por medio de ciertos "modelos", pero ¿no se ve que en cierto momento la

referencia a esos “modelos” se convierte en normativa y restrictiva, que juzga a las personas e inhibe su libertad creadora?”.<sup>16</sup> Podemos contar con los dedos de una mano —y nos sobrarían varios dedos— los centros escolares, de cualquier nivel que sea, donde el alumno no tenga como preocupación primordial “aprender la lección”, “hacer los deberes” (puestos por el profesor, claro), “memorizar para el examen”, donde el alumno no esté preocupado casi exclusivamente por obtener una buena nota en los exámenes (como si el examen fuera la finalidad de la educación), donde la mayor ilusión del alumno no sea “graduarse” (como si el hecho de recibir un título garantizara su formación y madurez). El alumno está condicionado y subordina toda su actividad a los programas, los textos y los exámenes. ¿Dónde queda el margen de libertad necesario para que se ejerza la labor creativa? En las actividades para-escolares, se nos dirá. Pero, aun suponiendo que esto fuera cierto —que no lo es en la mayoría de los casos—, por lo mismo se supondría que la preparación a la creatividad debe quedar desplazada de la escuela.

### b. Preparación a la creatividad.

La libertad no se aprende escuchando conferencias. La libertad se aprende en el ejercicio de la libertad —como se aprende a nadar... lanzándose al agua. Del mismo modo, la creatividad tiene una serie de presupuestos psicológicos —de seguridad en uno mismo, de madurez, de percepción abierta, de flexibilidad de los esquemas intelectuales, de capacidad de negación crítica— que sólo se pueden alcanzar y hacer efectivos mediante un ejercicio nunca interrumpido de la actividad libre e imaginativa. Cuando los estudiantes franceses de mayo de 1968 tomaron como uno de sus “slogans” favoritos el de “¡la imaginación al poder!”, estaban expresando una verdad psicológica mayor de lo que quizá ellos eran conscientes. Según el psicoanálisis, la posibilidad creativa surge en el libre juego de los procesos preconcientes. Sin embargo, es obvio que la imposición pragmática, el “funcionalismo realista” que coartivamente exige nuestra sociedad (introyectada en el “superyo” de cada individuo), no hace sino fortalecer las barreras represivas del yo consciente o inconsciente e impedir cualquier movilidad a la fantasía utópica, negativa y creadora. El reduccionismo operado en nuestros conceptos por medio de la extensio-nalidad de las palabras, inhibe la capacidad de negar la realidad en una afirmación histórica, de pasado (como aspiración) y de futuro (como esperanza posibilidadora), que es lo que constituiría la naturaleza dialéctica del concepto.<sup>18</sup>

Este reduccionismo represivo está bien latente en nuestro sistema escolar, comenzando por la misma estructura material de los edificios escolares —cuatro paredes, orientación hacia el maestro, presencia estructurada de todos los implementos, etc.— y terminando por una organización jerárquica y vertical del personal, todo ello regido por programas y normas impuestas obligatoriamente por una instancia externa, superior y despersonalizada —pues esconde su realidad bajo el nombre de Ley, Ministerio de Educación, etc. El alumno va a la escuela para ser “moldeado”, para que se le “forme” —y digo esto con toda la carga objetivante, impersonal y pasiva que supone la imagen del escultor (el maestro) y su estatua (el alumno). Si la esencia de la escuela es ser una fábrica de estatuas, estamos de acuerdo con Iván Illich en que hay que desescolarizar la

escuela, en que hay que eliminar esta auténtica "vaca sagrada", cuyas ubres alimentan una sociedad alienada y falta de todo vestigio de creatividad.

### c. Un camino incipiente. 3

Pero, mientras llega esa transformación de la escuela o, mejor todavía, a fin de acelerar su "desescolarización" y posibilitar desde ahora a los alumnos un ámbito de incipiente creatividad, ¿qué camino seguir? Decimos esto, porque es fácil señalar los vicios y aberraciones de la escuela actual, pero no es tan fácil proponer caminos **viabiles** de solución. Señalemos algunos puntos que, no sólo nos parecen viables, sino que nosotros mismos intentamos poner en práctica en nuestro trabajo con universitarios (dentro de los muchos límites que nos impone la estructura y configuración de nuestras universidades... y de nosotros mismos).

1. Ante todo, un cultivo de la motivación intrínseca, tal como la hemos analizado anteriormente. Esto supone la aceptación del modelo inductivo y, por tanto, la recepción incondicional de la experiencia existencial, tanto de cada alumno, considerado individualmente, como del grupo "clase".

2. En segundo lugar, una gran apertura en la planificación temática. Los programas de estudio deben ser lo suficientemente flexibles como para aceptar, de hecho y **de derecho**, la diversidad personal de los alumnos, con la consiguiente implicación de variedad ambiental subyacente. En otras palabras, el curso debe estar abierto a todo tipo de "improvisación", en el mejor sentido creativo de esta palabra.

3. Esto supone que la orientación fundamental de los cursos debe estar dirigida a la problemática ambiental real, es decir, que debe ser el mundo circundante, la sociedad familiar, grupal, religiosa o política, la que, a través de sus necesidades y crisis, dirija la actividad y reflexión de la clase, y no sólo programas teóricamente pre-establecidos.

4. En este sentido, el diálogo se impone como método ineludible. Un diálogo en el que se posibilite la participación de todos, a un nivel en el que adquieran seguridad para expresar sus opiniones, sus puntos de vista y tengan la garantía de que, aceptados o rechazados, serán siempre acogidos por el grupo.

5. El diálogo —es obvio decirlo— implica que el maestro se apeee de su cátedra autoritaria, para crear una auténtica **dinámica de grupo**. Como decíamos más arriba, su autoridad debe basarse en su personalidad y competencia profesionales, y no en su papel institucional.

6. En este trabajo de grupo, hay que conseguir una paulatina agudeza perceptiva. Esta agudeza consistirá en patentizar la negatividad de las realidades positivas, mediante el análisis de los conceptos implicados en los hechos cotidianos y el cierre de su margen de posibilidad. Es decir, el diálogo y análisis de los problemas reales debe ser estrictamente crítico.

7. Sistemáticamente, será labor del maestro reforzar —en el sentido dado por la teoría de Skinner a este término— el pensamiento divergente. Divergente con respecto a la realidad establecida. pero *divergente*

también —y esto suele ser muy difícil y doloroso— con respecto al criterio del propio maestro. Sólo así se establecerá un cierto patrón de seguridad psíquica del alumno, necesario para que dé salida con confianza a sus procesos preconscientes y, por supuesto, a todas las implicaciones de su experiencia personal y comunitaria. Este refuerzo se ha de hacer sentir —por ejemplo— en las calificaciones parciales, finales, etc.

Posiblemente, todo esto sea todavía muy poco e incluso es posible que sólo parcialmente se pueda poner en práctica. Sin embargo, por algo hay que comenzar. Y sería catastrófico que nuestra ambición y anhelo del todo, nos impidiera ir poniendo en ejecución la parte. Es cierto que corremos el peligro de “parchear”. Pero si la crítica ejercida en la clase —y en la investigación, claro— es honesta, muy a menudo se volverá contra uno mismo. Su aceptación o rechazo será muchas veces el síntoma indicador de si estamos luchando por el todo ideal, o nos hemos conformado ya con el “parche” conservador.

El psicólogo educativo tiene abierto aquí un campo inmenso. Un campo de influjo en el magisterio. Será labor suya el proponerle modelos y técnicas viables de cómo llevar a cabo prácticamente, a los distintos niveles escolares —de acuerdo con una auténtica psicología evolutiva, que lo es individual y social—, esta transformación de la escuela. No será poco servicio el que habremos hecho a nuestros pueblos oprimidos y subdesarrollados, si conseguimos posibilitar la aparición de hombres creativos, fieles a su propia realidad personal y social, que sepan proponer y llevar a la práctica modelos y soluciones tendientes a nuestra liberación.

### NOTAS:

1. Ver WARREN, HOWARD (Ed.): *Diccionario de psicología*, F.C.E. México, 1963, pg. 290.
2. LAFON, ROBERT: *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., 1969, pg. 591.
3. LAFON: *Ibid.* Ver también, LAFON, ROBERT: *Psycho - pédagogie médico-sociale*, P.U.F., 1950
4. ANDRE, B. y LE MEN, J.: *La psicología en la escuela*, Studium, Madrid, 1970, pg. 8-9.
5. Ver, p. ej., “Revue française de sociologie”, Vol. VIII-IX, 1967-68, dedicado a la sociología de la educación; son muy indicadores a este respecto los artículos de Saint Martin, Bisseret y Boudieu et Passeron.
6. BOYER, W. y WALSH, P.: *¿Es un mito la inteligencia innata?* Facetas, Vol. 3, 1970, N° 4, pg. 97.
7. Ver, p.ej., ILLICH, IVAN: *Hacia el fin de la era escolar*. CIDOC, Cuernavaca, cuaderno N° 65, 1971.
8. Ver MASLOW, ABRAHAM H.: *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand, New Jersey, 1962. Ver también: MASLOW, A. H.: *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York, 1954.
9. MASLOW: *Op. cit.*, pg. 29.
10. MARCUSE, HERBERT: *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona, 1969, pg. 35.
11. OSTERRIETH, PAUL: *Faire des adultes*, Ch. Dessart, Bruxelles, 1966, pg. 75.

12. Ver CARTWRIGHT, D. and ZANDER, A. (Edit.): **Group Dynamics**, Harper & Row, New York, 1968, pgs. 318-335.
13. Ver SEGUIER, MICHEL: **Pedagogía inductiva**, en "Encuentro internacional del INODEP", celebrado en Chantilly del 9 al 17 de diciembre de 1970, mimeo. pgs. 56-57. En cuanto a Freire, puede verse: FREIRE, PAULO: **Pedagogía del oprimido**, Tierra Nueva, Montevideo, 1970. En nuestra exposición, seguimos sobre todo la primera parte del esquema de Séguier.
14. Hemos afrontado con más extensión, aunque todavía de un modo embrionario, este problema en un artículo, que aparecerá en breve en la revista "La Universidad", de la Universidad Nacional de El Salvador, titulado: **Dei pensamiento alienado al pensamiento creativo**. En él, tratamos de probar el reduccionismo funcional que se opera en la inteligencia por la mediación del lenguaje y de las instancias sociales institucionalizadas.
15. Ver: VARIOS: **L'éducation et l'homme à venir**, Casterman, Tournai, 1968, pg. 45.
16. Ibid. pg. 45-46.
17. Ver, por ejemplo, KUBIE, LAWRENCE: **El proceso creativo**, Pax-México, 1966. Para las investigaciones realizadas en Norteamérica sobre la creatividad, puede consultarse: ADAMS, LESLIE; **Research In Creativity**, en "Kansas Studies in Education", Vol. 21, Spring/Summer 1971, N. 1/2, pg. 60-78.
18. Ver, a este propósito, MARCUSE: **Op. cit.**, sobre todo pgs. 114-150.