

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN. APUNTES PARA UNA PROPUESTA DESDE EL PSICOANÁLISIS (ENSAYO)

Miguel Ángel Medina Martínez*



*Maestro en Ciencias de la Educación (Docencia y Gestión) por la Universidad del Valle de México (UVM). Especialidad otorgada por la participación en el Programa Hubert H. Humphrey sobre Prevención y Tratamiento del Abuso de Drogas en Johns Hopkins University (JHU) de Baltimore MD, USA. Especialidad en Psicoanálisis y Grupos Operativos en la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal, Ciudad de México (EIDAC). Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Iberoamericana (UIA), Campus Ciudad de México. Contacto: medmar45@gmail.com

Introducción

Dado el status epistemológico, científico y real que ha tomado la educación en nuestros tiempos, se hace necesario revisar una y otra vez los postulados y constructos que le dan sustento tanto en el plano de la reflexión teórica como desde la metodológica. En sus inicios, la psicología y otras ciencias sociales han generado, desde sus propios campos de desarrollo y aplicación, elementos para construir propuestas educativas que persiguen algunos fines por encima de otros, así como diversas estrategias que han sido aplicadas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. De este modo, podemos encontrar la propuesta conductista, giestaltista, humanista, etc., desde las que se han ofrecido aportes valiosos que han sido puestos en práctica de acuerdo con el momento histórico por el que se atraviesa. Este ensayo pretende ofrecer algunas reflexiones en torno al impacto y trascendencia que supone asumir, como punto de partida, una u otra teoría del aprendizaje para la elaboración teórica y para la práctica de la educación.

El conductismo tiene sus orígenes en la propuesta que J. B. Watson hiciera por el año 1920 bajo las influencias del darwinismo, el empirismo, el pragmatismo y el positivismo con el afán de aportarle “cientificidad” a la psicología que se desenvolvía entonces con propuestas y deducciones más de tipo filosófico, así como con algunos de los descubrimientos de la fisiología sensorial, el mesmerismo y la frenología que pretendía ubicar las manifestaciones de locura en distintas partes y características morfológicas del cerebro. Simultáneamente, se desarrollaba otra corriente de pensamiento con base en los postulados freudianos acerca de la vida inconsciente del ser humano pero cuyo abordaje solamente podía ser hecho bajo la égida de la introspección y con la incapacidad para tener certidumbre y objetividad en los reportes que aportaban los sujetos de estudio o pacientes.

La cuestión de la científicidad de la psicología dista mucho todavía de haber quedado resuelta: el legado watsoniano, más por la intención que por los contenidos de su doctrina, sigue permeando infinidad de propuestas que se han manifestado en diversas formas de materialismos (eliminativos, fisicistas, emergentistas) o en propuestas reduccionistas cuyo fundamento encuentra su sostén en enfoques neopositivistas que pretenden hacer equivaler los fenómenos mentales a los fenómenos nerviosos o viceversa. (De hecho, el estatus científico de la psicología no depende solamente de sus relaciones con la neurofisiología. También puede debatirse fuera de la cuestión que involucra las relaciones mente-cuerpo. Desafortunadamente, la psicología ha quedado supeditada al estudio más o menos aislado de distintas manifestaciones mentales: la sensación, la percepción, la emoción, los afectos, la conducta, etc., y confinada al estudio de tales fenómenos casi exclusivamente en el laboratorio...) Aunque no es objeto de este ensayo profundizar en estas cuestiones de la científicidad, cobra relevancia toda vez que se pretende brindar un sustento al ser y al quehacer de la educación.

En este contexto, nos referiremos someramente a uno de los enfoques en los que se fundamentaron y fundamentan todavía—aunque no con el denuedo, ni con la amplitud y profundidad de los orígenes de la teoría— algunas estrategias y prácticas educativas: el conductismo.



Primacía de la conducta

Como su nombre lo indica y por oposición a los postulados anteriores que estaban cimentados única y prácticamente en la subjetividad, y con el afán de aportar objetividad al estudio del ser humano, Watson decidió estudiar y adoptar como objeto de estudio de la psicología solamente aquello del ser humano que era la manifestación concreta, perceptible de sí mismo: la conducta, entendiendo por ella “todo aquello que un organismo dice o hace”; de ahí en adelante, todo se redujo al estudio de los distintos comportamientos que tienen tanto los animales como los humanos, entre los cuales –además– no hay absolutamente alguna diferencia.

Paradigma E-R

Lo anterior comienza a establecerse como algo cada vez más irrefutable una vez que Watson define más claramente el postulado del paradigma E-R que puede ser expresado de varias formas: a todo estímulo, sigue una respuesta; no hay respuesta sin estímulo, todo es acción-reacción, etc.

Fundamento positivista

Por ello es que, entre los fundamentos epistemológicos del conductismo, no podemos aspirar a encontrar otra cosa que un decantamiento puro del más genuino positivismo: por ejemplo, que la única prueba aceptable es la consistente con los datos empíricos. O bien, que la objetividad no es otra cosa más que el acuerdo subjetivo sobre los hechos. Por otra parte, sostiene, como único objetivo de la ciencia, el establecimiento de leyes universales y que la investigación científica debe estar libre de valores, es decir, debe ser neutral.

El aprendizaje

En principio, se asume que el aprendizaje no es otra cosa que la gestación de un cambio estable en la conducta, la probabilidad de la respuesta.

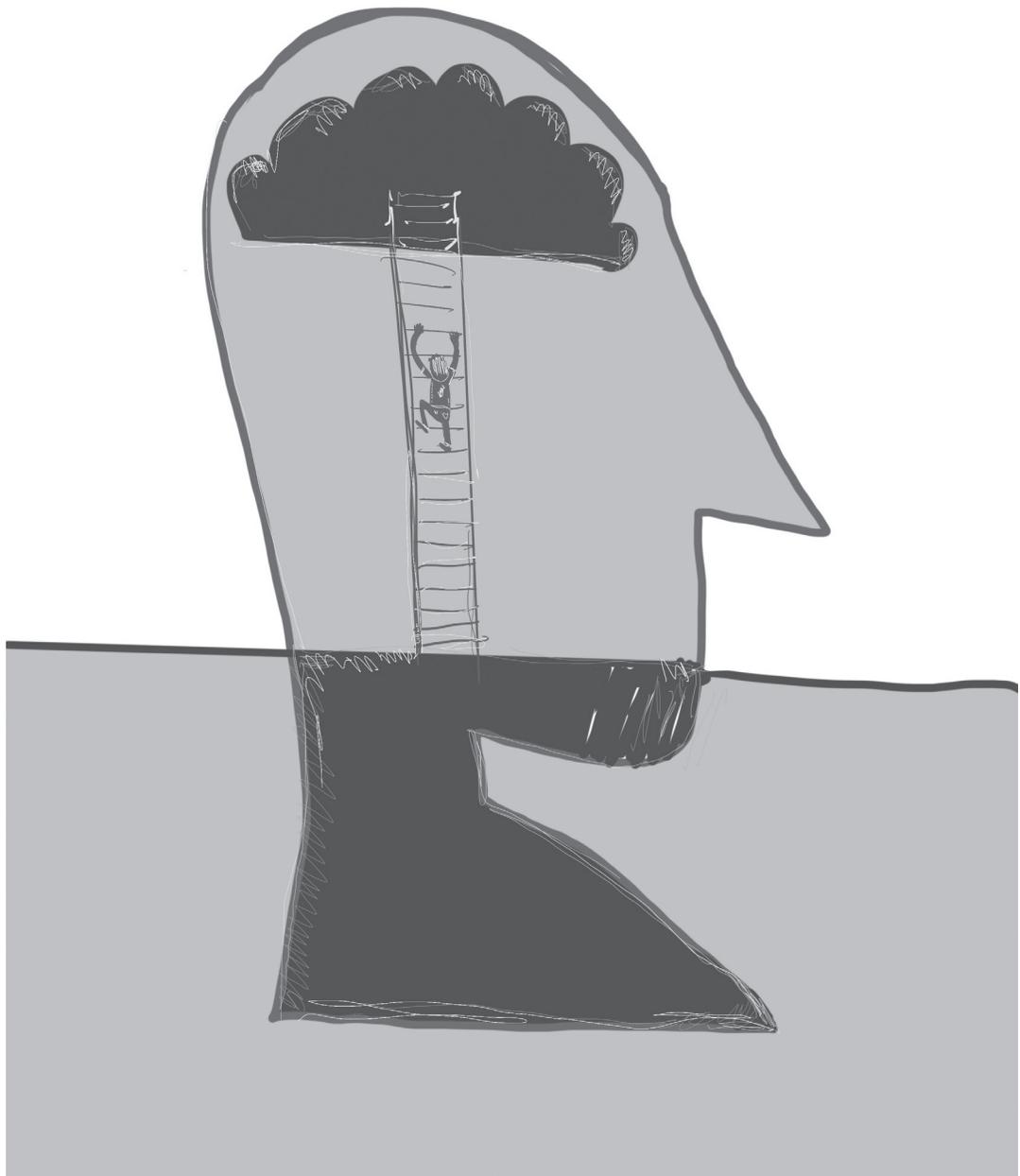


Primacía del ambiente

A lo anterior, debemos sumar –con el advenimiento de las propuestas skinnerianas– la convicción irrefutable de que los estímulos se encuentran en el ambiente en que está inserto el individuo; por ello, no es otra cosa sino el ambiente lo que determina el comportamiento.

Como algunas conclusiones provisionales de los postulados anteriores, podemos resaltar que, en el ámbito de la educación, no hay otra alternativa: el alumno (y por ende, el aprendizaje) depende de las contingencias.

Asimismo, el rol que le corresponde ejercer al maestro en esta forma de concebir el comportamiento es: arreglar dichas contingencias, propiciar que las contingencias sean óptimas para el aprendizaje y establecer claramente los modelos conductuales, verbales y simbólicos para que el aprendizaje



Aplicaciones al ámbito educativo

Con base en este esquema, se han podido establecer algunas aplicaciones al contexto educativo en términos de programación educativa, de técnicas de modificación conductual para el aprendizaje, de disposición de contingencias de refuerzo del mismo y hasta en el modelo de educación basado en la concepción de depositar meramente información, como si el conocimiento fuera una mercancía más.

Los presupuestos anteriores sirvieron de base, también, para el establecimiento de una serie de estrategias y técnicas, tales como la enseñanza programada, la programación por objetivos o bien al desarrollo de los programas de enseñanza asistida por computadora.

Dicho en pocas palabras, la educación no debe ser concebida de otro modo ni perseguir otra cosa que una modificación de la conducta (establecimiento de patrones, arreglo de contingencias para que el aprendizaje sea óptimo, para incrementarlo, acelerarlo, etc.) en el alumno.

Las razones para no tomar el conductismo como la teoría que sustente una práctica educativa son diversas y se insertan en una perspectiva que prefiere visualizar al ser humano en toda su complejidad, asumiendo como punto de partida que es imposible reducirlo únicamente a aquello que es manifiestamente perceptible: la conducta. Asumir esta postura sería tanto como pretender estudiar el fenómeno de la lluvia únicamente a partir del volumen de agua que se precipita en una determinada región sin considerar los procesos de la formación de nubes, factores que intervienen en la condensación, grado de la misma, temperatura del aire, influencia del sol, etc.

El paradigma E-R tampoco puede sostenerse, en la medida que existen respuestas sin estímulo (al menos aparente). Si se reconoce que existen estímulos internos, estos ya no son perceptibles, entonces quedan fuera de la posibilidad de ser considerados por el conductista como algo medible.

A todo estímulo sigue una respuesta: tampoco es sostenible debido a que hay infinidad de estímulos que existen en el ambiente, se quedan sin una respuesta: no porque visualice un número telefónico en un anuncio espectacular, necesariamente será marcado, a no ser que tenga una motivación o interés particular para ello.

Tampoco todo estímulo, necesariamente, es percibido ni tiene en sí la intencionalidad de ser percibido: puedo perfectamente percibir a lo lejos la ropa recién lavada y tendida por una señora que no tiene la más mínima intención de comunicar nada a nadie, sino simplemente secarla.

El enfoque positivista que da sustento al conductismo tampoco es verosímil ya en nuestros días. ¿Solo es verdadero aquello que es sustentable en los datos empíricos? Tal aseveración equivaldría a decir que en la educación el alumno no debe ser concebido sino como una máquina para aprender. Entonces, el que no aprende deberá ser desechado. O que la única demostración del aprendizaje de un alumno, es la calificación del examen... El que no tengamos los instrumentos necesarios para poder percibir alguna fuerza que determina la aparición de un fenómeno, no necesariamente implica la no existencia de este último.

¿Es la objetividad realmente producto del consenso? La historia desmiente la afirmación precedente en repetidas ocasiones y ha dado constancia de su falsedad en Galileo o Copérnico, por ejemplo: todos podían decir —con el aval categórico y contundente de la iglesia católica— que el sol giraba alrededor de la tierra... y sin embargo, esta seguía moviéndose

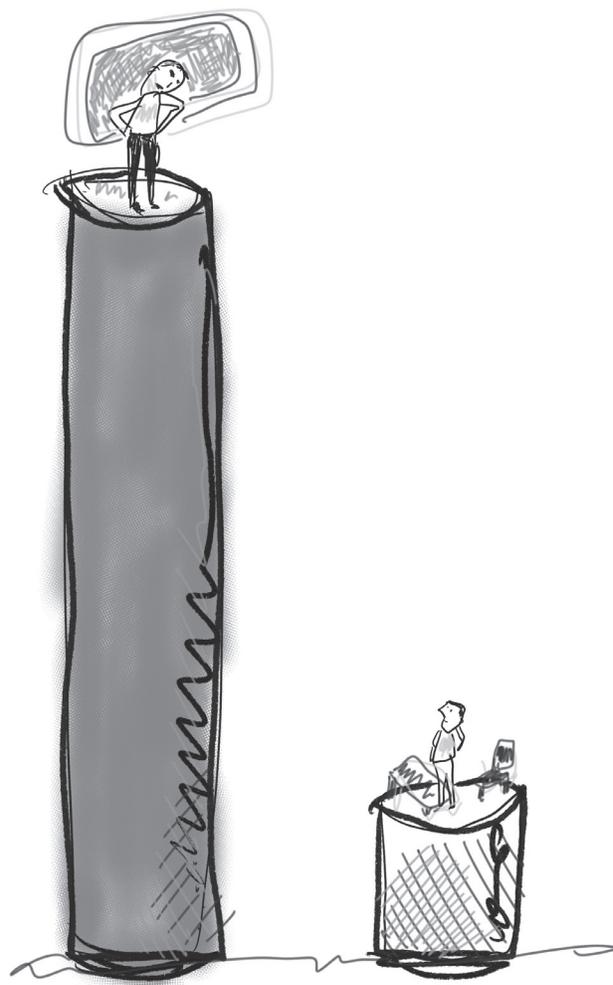
¿La ciencia establece leyes universales? A lo más que se ha podido aspirar, en todos los ámbitos del conocimiento científico, es al establecimiento de teorías. Son contadas las leyes universalmente establecidas aún en las ciencias llamadas "duras".

Finalmente, no hay afirmación más falaz que pretender poner a la investigación científica fuera del ámbito de los valores: el carácter que le confiere el hecho de provenir del hombre necesariamente implica una adjudicación de valía o de valor. De otra suerte, no se realizaría. No puede —en modo alguno— existir ciencia que sea neutral (necesariamente está apoyada en una ideología), ni —menos aún— en la práctica (al menos debe tener la intención de intentar explicar la realidad o un fragmento de ella).

¿Es el aprendizaje reducible solamente a la gestación de un cambio estable en la conducta? No todo aprendizaje tiene *a fortiori* la finalidad de promover un cambio en la conducta. Puedo perfectamente aprender algo de arte arquitectónico, simplemente por gusto, sin modificar necesariamente ni significativamente mi conducta de visitar algunos lugares o recintos.

¿La conducta de aprendizaje depende del arreglo de las contingencias? Por supuesto que no: se puede tener al mejor instructor, con los mejores instrumentos pedagógicos, en el ambiente más propicio... si mi actitud es *de principio* opositora o descalificatoria, o no tengo el mínimo interés en aprender, nunca se dará el aprendizaje como tal.

Se escucha frecuentemente decir que la enseñanza programada, la programación por objetivos o el desarrollo de los programas de enseñanza asistida por computadora tienen como base al conductismo. Es pertinente una última reflexión: decir que el conductismo sustenta la implementación de tales estrategias implica decir que se asumen los presupuestos y que se está de acuerdo con los constructos teóricos de la teoría conductista... Sin embargo, esto no siempre es verdad: incluso los creadores de programas de software o de la enseñanza programada advierten muchas veces que la mera repetición o aplicación no garantiza el éxito *per se* o admiten como presupuesto la necesidad de partir sobre la base de un interés peculiar en el sujeto (salvo aquellos que son movidos por intereses meramente mercantilistas).



Entonces: Educación: ¿Hacia dónde? ¿Desde dónde?

Sin pretender otra cosa que enumerar o enlistar algunos planteamientos propositivos, es necesario y urgente ya, contra toda corriente de pensamiento reduccionista, partir de una concepción más integral del ser humano que dé cuenta no solamente de su riqueza y complejidad, sin soslayar los procesos de su constitución como sujeto humano en la interacción con el otro, sino también de las modificaciones y neogestaciones en que una vida humana puede derivar no por el ámbito en sí en que se encuentra inserto, sino por la relación y significatividad que este adquiere en el sujeto. Un hijo de padres alcohólicos puede crecer, desarrollarse sin ser alcohólico él mismo, o viceversa: se puede ser alcohólico habiéndose criado en un ambiente sin alcohol.

La significancia y la trascendencia de la educación se verán reforzadas aún más si y solo si se toma en consideración el papel preponderante que juega el placer en la vida del ser humano, no en términos de hedonismo que lo ensalza y elogia como fin y como medio, sino como la única posibilidad que tenemos los seres humanos para constituirnos como tales y para aprender a vivir la vida disfrutando de la vida, sin perjudicarnos y sin perjudicar a otros. Para ello es necesario asumir que el placer y la sexualidad pertenecen a la cultura, al mundo de los significados, y no al mundo de la biología, aun cuando el placer pueda solo ser percibido en un cuerpo.

La educación no debiera perder de vista que un ser humano puede y debe ser educado para aprender a disfrutar de la enseñanza y del aprendizaje. Si el educador disfrutara de su enseñar, el alumno podría empezar a aprender a disfrutar su aprendizaje. No habría que hacer otra cosa que despertar o desarrollar la pulsión epistemofílica —así denominada por Freud—, o sea la curiosidad que en el ser humano se gesta por averiguar, por saber, por aprender, y que tiene sus más francas manifestaciones (si todo va bien en términos de maduración y desarrollo) en la adquisición del lenguaje y en la aparición de la locomoción, lo que derivará paulatinamente en torno al origen de la sexualidad (placer-displacer), del origen de los sexos (masculinidad-femineidad) o en la necesidad de teorizar acerca del origen de los niños (fantasma de inclusión-exclusión).

Son todavía muchos los elementos que Freud aportó y que no han podido ser incluidos en la reflexión de otros ámbitos que los del psicoanálisis. Lo anterior ha sido consecuencia lógica del sinnúmero de interpretaciones que han construido un diálogo de sordos, en detrimento



y desprestigio del mismo pensamiento freudiano, pero por ello es urgente el retorno “sobre” Freud (al decir de Laplanche) que dé cuenta de los logros y descubrimientos genuinos, pero también de las contradicciones y resoluciones (en caso de haberlas) de la doctrina psicoanalítica. Es lo que J. Laplanche, Silvia Bleichmar y otros han venido realizando en su obra, lo que nos permite pensar en algunas posibilidades reales de desarrollo y enriquecimiento.

El pensamiento y los procesos de su gestación en los orígenes del ser humano fincan sus raíces en la capacidad para experimentar el placer, mundo al que se es introducido por la madre a través de sus cuidados y apapachos, así como a través de la posibilidad de la represión, que también es inoculada en el vínculo intersubjetivo con la madre. Al principio de la vida, solo existen los procesos automáticos de supervivencia gracias a la atención y el amor de la madre que gesta la posibilidad de disfrute. El niño no reprime nada durante algún tiempo, es capaz de hacer lo que se le antoja... hasta donde la madre lo deja, es decir, que paulatinamente, con su propia represión, abrirá la posibilidad de que esta también se instaure en el niño. Es apenas cuando el aparato psíquico podrá comenzar a funcionar como tal, lo que abre la posibilidad de constitución del inconsciente y, por ende, de autoreprimir las propias pulsiones. La escisión del aparato en Inconsciente y Preconsciente-Consciente apenas se constituirá. Esto quiere decir que apenas el niño podrá comenzar a operar con una instancia que pretenderá satisfacer a ultranza el impulso, pero al mismo tiempo con otra cuyas características estarán marcadas por la posibilidad de pensamiento lógico para valorar la pertinencia o no de la satisfacción o para posponerla y buscar sucedáneos alternativos.

Si el pensamiento lógico está tan vinculado en sus orígenes al placer (posibilidad de aprender a disfrutar oportunamente, en la dimensión adecuada, en la posposición de la satisfacción, en su derivación, etc.), ¿no será necesario reconceptualizar la esencia y las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje? Parece que los educadores siempre estamos empeñados en hacer de la educación algo más bien displacentero, tedioso, rutinario, meramente algo racional...

Como lo anterior, considero importante valorar la pertinencia de desarrollar ulteriormente la aplicación o relación que guardan con la educación o el impacto en la misma, conceptos como:



La angustia en el aprendizaje;

Las vicisitudes por las que atraviesa el ser humano en las distintas fases del desarrollo;

La represión y su impacto en la memoria. Toda la propuesta freudiana sobre el aparato psíquico fue visualizada por él como sistemas de memoria inconsciente y preconscious-consciente;

La estructura de la personalidad;

La compulsión a la repetición;

Los fantasmas originarios y los inconscientes;

Los fenómenos de transferencia (a sabiendas que es un concepto propio del setting terapéutico, entre el paciente y el analista) que se producen entre el alumno y el profesor;

Las relaciones entre la patología mental y los problemas de aprendizaje;

Sin lugar a dudas, el psicoanálisis tiene aún mucho que decir y aportar para enriquecer una vez que se libere de los atavismos, estructuralismos, científicismos e interpretaciones particularizantes que finalmente han devenido en discusiones estériles y autocastrantes. Asimismo, ello será factible cuando podamos liberarnos de la lápida científicista de la fenomenología y del positivismo que basan su fortaleza en la supuesta objetividad que solamente otorga el fenómeno o el hecho concreto.

Conclusiones

No queda lugar a dudas de que, en el futuro, la educación jugará un papel cada vez más preponderante en la vida del ser humano, no solamente en el ámbito de lo individual, sino en lo social, lo político, lo ambiental, etc.

Indudablemente, la ligazón estrecha que existe entre la educación y la economía ha propiciado un repliegue de la reflexión y el surgimiento de nuevas propuestas que permitan articular realmente y dar cuenta de los elementos que intervienen, así como de los procesos que tienen lugar en el hecho educativo entre el educando, el educador y los instrumentos de la educación.

Así, los factores intrasubjetivos que intervienen, tanto en el maestro como en el alum-

no, han sido poco estudiados (la angustia, las distintas fases del desarrollo, los mecanismos de defensa, el aparato psíquico y la memoria, la vida fantasmática del ser humano, etc.). Es preciso no olvidar que nada pasa en lo intersubjetivo que no tenga que ver siempre con algo que es del orden de lo intrasubjetivo, lo cual se complejiza en lo que podríamos llamar vínculo educativo (maestro-instrumentos-alumno).

La misma perspectiva constructivista, que surge como posibilidad de trascender los postulados del conductismo, si bien retoma con mayor énfasis el papel activo del educando, no acaba de dar cuenta de dichos determinantes. Acaba por sucumbir ante la inmediatez de lo real.

No es que el adulto enseñe al bebé a ser hombre, lo cual no quita por supuesto la posibilidad de que en algún momento consciente o inconscientemente se tenga el propósito de hacerlo hombrecito o –si es el caso– una mujer. Pero tampoco se persigue el objetivo de que el bebé aprenda lo que el otro adulto le enseña. Si estos fenómenos tienen lugar, no es porque sean parte de una labor educativa *per se*, sino porque lo que existe es un proceso de humanización, es decir, de constitución de un sujeto por otro gracias a la intervención de otro.

La madre es, tiene ya un lapso de tiempo más o menos prolongado de ser un siendo; el bebé apenas empieza a existir y todavía le falta para llegar a ser. En este proceso de constitución del ser humano, con sus fenómenos de seducción, de castración y de inclusión-exclusión, con la inserción del bebé al mundo de la cultura, de los significados de los que es placentero VS displacentero, se forjan los cimientos con los cuales se operará e interactuará en situaciones extrafamiliares y con personajes que no pertenecen al círculo de la familia. En este contexto se inscribe el ser y el quehacer educativo y es imperdonable que se pretenda continuar operando como si no existiera.

Algunas prácticas basadas en planteamientos científicistas dan pie a la asunción de modas teórico-técnicas que muy pronto quedan atrás al constatar que solo pretenden dar una respuesta global y universal, habiendo tomado como punto de partida un segmento parcial de la realidad. Lo anterior debe servirnos de acicate para propiciar nuevas vías de análisis y reflexión. De ello depende no sólo el éxito mayor de los esfuerzos en educación, sino –sin duda– del avance del conocimiento.

FUENTES DE CONSULTA

BLEICHMAR, S. (1984). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

BLEICHMAR, S. (2002). *La fundación de lo inconsciente*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

BUNGE, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1988). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México, México: Paidós.

HILGARD, E. y Bower, G. (1978). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas.

HOTHERSALL, D. (1997). *Historia de la psicología*. Ciudad de México, México: Mc. Graw Hill.

LAPLANCHE, J. (1986). *Fantasia originaria, fantasía de los orígenes, orígenes de la fantasía*. Barcelona, España: Gedisa.

LAPLANCHE, J. (1988). *Problemáticas III. La sublimación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

LAPLANCHE, J. (1990). *Problemáticas V. La cubeta. Trascendencia de la transferencia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

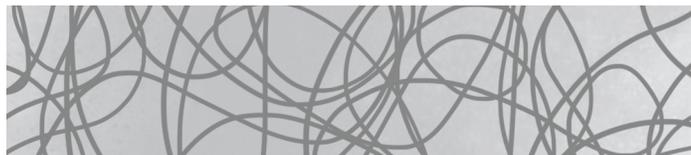
LAPLANCHE, J. (2000). *Problemáticas I. La angustia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

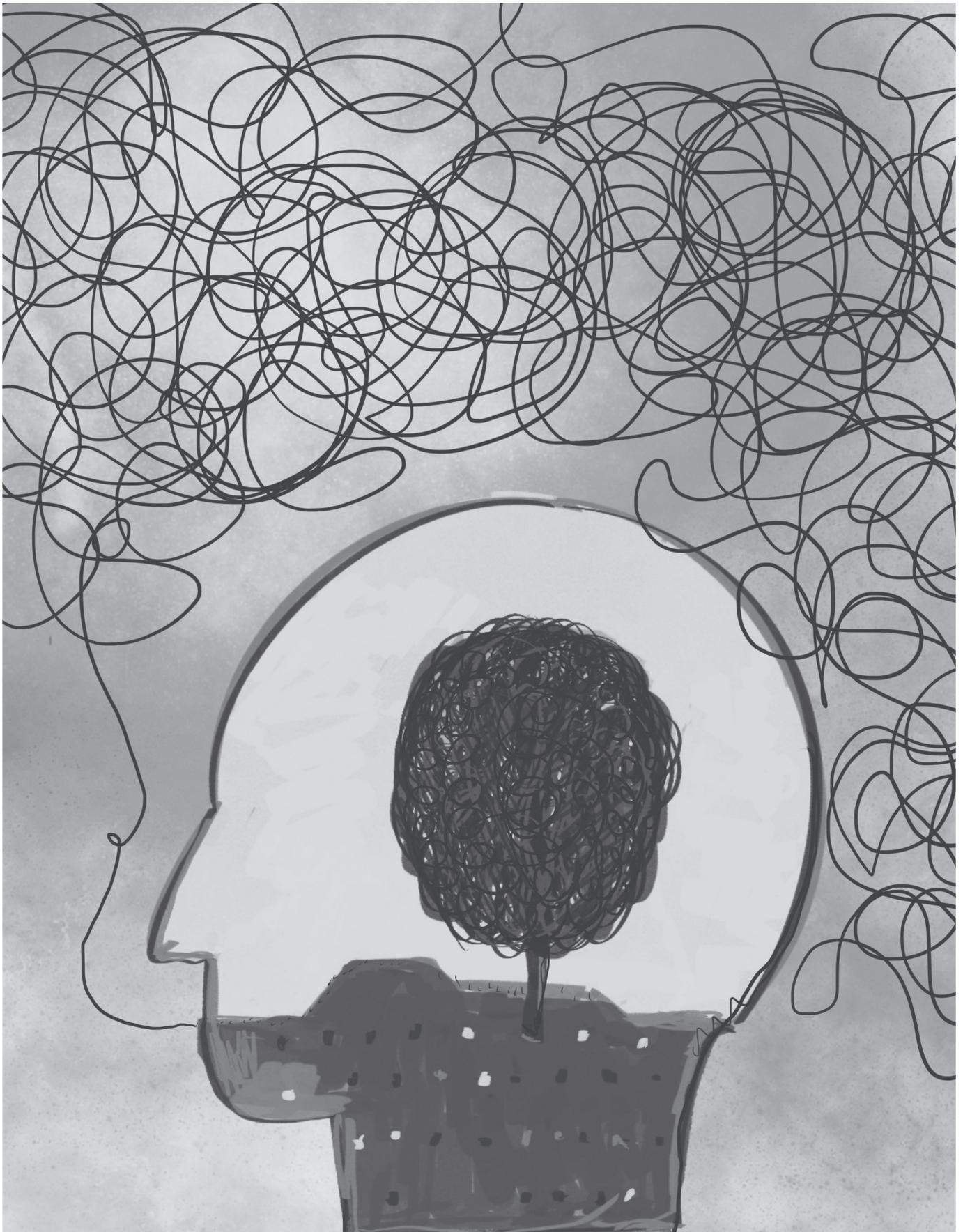
LAPLANCHE, J. (2016). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

LAPLANCHE, J. y Pontalis, B. (2019). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

REYNOLDS, G. S. (1973). *Compendio de condicionamiento operante*. San Diego, Estados Unidos de América: Universidad de California.

WATSON, J. B. (1976). *El conductismo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.





Copyright (c) 2019 Miguel Ángel Medina Martínez.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para **Compartir** —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y **Adaptar** el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumendelicencia](#) - [Textocompletodelalicencia](#)