



Influencias de la psicología contemporánea en las corrientes pedagógicas

Martín F. Echavarría

Documento del grupo de investigación PROSOPON¹

Barcelona, Junio 2011

I. Relaciones históricas y epistemológicas entre psicología y pedagogía

En esta ponencia nos proponemos describir las teorías de psicólogos o corrientes de psicología que han tenido influencia en la pedagogía. No es nuestra intención entrar en temas técnicos de pedagogía, campo que es ajeno a nuestra especialidad. Por otro lado, en las teorías psicológicas destacaremos especialmente sus lineamientos filosóficos, de acuerdo a la temática de esta Jornada que es la de los fundamentos antropológicos de las corrientes pedagógicas.

De por sí, es patente que hay por naturaleza una estrecha relación entre psicología y pedagogía. En la medida en que la “conducción de los niños” (παιδαγωγία), es, como diría santo Tomás, su “promoción al estado perfecto del hombre en cuanto es hombre, que es el estado de virtud”², en esa misma medida supone una concepción del ser humano, y en particular de su alma y sus facultades. Toda doctrina sobre la educación se fundamenta sobre la teoría del alma humana, especialmente sobre las psicologías filosófica y teológica (hoy llamadas “antropologías”). En la primera, en cuanto nos hace conocer la esencia del ser humano y sus capacidades naturales; en la segunda, en cuanto nos pone en conexión con la transformación sobrenatural del alma por obra de la gracia, y sobre todo, en cuanto nos informa acerca del fin último y único del ser humano, que es la comunicación en la bienaventuranza que es propia de Dios³.

¹ Ponencia en la Jornada sobre fundamentos antropológicos de las corrientes pedagógicas contemporáneas de la Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, 28 de junio de 2011).

² S. TOMÁS DE AQUINO, *In IV Sent.*, Dist. 26, q.1, a.1, co

³ Cf. J. MARITAIN (1984). Préface au livre de Franz De Hovre *Essai de philosophie pédagogique*. en MARITAIN, J. et MARITAIN, R. (1984). *Œuvres complètes*, vol. III. Fribourg (Suisse)-Paris: Éditions Universitaires - Éditions Saint-Paul, 1410: "Si la concepción del hombre, de la vida y de la cultura humanas y de sus fines es el centro mismo de toda pedagogía, hay que decir -puesto que el hombre no es sólo un ser de la naturaleza, sino que está llamado a un fin sobrenatural y se encuentra de hecho en el estado de naturaleza caída o de naturaleza reparada-, hay que decir con valentía que no existe una ciencia pedagógica verdaderamente completa (como ciencia política verdaderamente completa) sino asociada y subordinada a la teología: la existencia o la no existencia del pecado original y de las *vulnera naturae* no es una cuestión de poca importancia para la pedagogía. Como ciencia práctica integral de la formación del ser humano, ella es una disciplina teológica. Además, en efecto, si la familia debe continuar por la educación (*quasi in utero spirituali*, dice santo Tomás) la obra de la generación -y si la sociedad civil, por el hecho de que tiene por finalidad una vida del cuerpo social que sea 'según la virtud', tiene igualmente el derecho y el deber de regular desde el punto de vista y en los límites de ese bien común, y de acuerdo a las leyes naturales y divinas, las cosas de la educación -es a la Iglesia de Cristo, en razón de su maternidad espiritual y sobrenatural, que corresponde por excelencia, el oficio de *pedagogía* respecto de los hijos de los hombres".



Esta relación evidente entre psicología y pedagogía, sin embargo, es especialmente patente en el caso de la “pedagogía científica” o “experimental”, o simplemente “nueva pedagogía”, estrechamente unida en su génesis a la “nueva psicología”, es decir, experimental o científica. Si bien ni Rousseau, ni Pestalozzi, ni otros introductores de la nueva pedagogía se apoyaron en la psicología, sin embargo, ya Herbart, que durante mucho tiempo fue considerado por muchos como el fundador tanto de la psicología científica como de la pedagogía científica, funda su teoría pedagógica en su teoría psicológica⁴.

Según Piaget, el defecto del proyecto de Herbart residiría en el carácter no genético de su psicología, que haría imposible la adaptación de los recursos pedagógicos a las características de la estructura y praxis cognitiva de cada edad⁵. De todos modos, permanece en común la idea, fuertemente sostenida por Piaget, tal vez el psicólogo más influyente en el campo de la pedagogía, de la necesaria fundamentación de la pedagogía científica en la psicología experimental: “se sabe perfectamente que la pedagogía experimental tiene necesidad de la psicología de la misma manera que la medicina reposa sobre la biología o la fisiología, sin confundirse con ellas⁶.” Por otro lado, una de las primeras aplicaciones profesionales de la nueva psicología, especialmente en Estados Unidos, fue la pedagógica.

¿Qué duda puede haber que los progresos del conocimiento psicológico experimental pueden aportar datos muy importantes para la teoría y la praxis educativa? Sin embargo, detrás de esta evidente constatación, emerge un problema más complejo y fundamental. Este problema es el del reduccionismo cientificista, y sus consecuencias pedagógicas. Lamentablemente, la mayoría de las más divulgadas teorías psicológicas con influencia pedagógica tienen una concepción de la reduccionista de la ciencia y materialista de la realidad, lo que tiene múltiples efectos.

Desde el punto de vista epistemológico, se absolutiza el momento experimental de la psicología, cortando su relación viva con su dimensión filosófica y con la psicología teológica, negando la posibilidad misma del desarrollo de estas últimas, como si el único conocimiento posible del alma humana fuera el obtenido por medios científico-

⁴ Cf. PETTOELLO, R. (1988). *Introduzione a Herbart*. Bari: Laterza, 27-50.

⁵ PIAGET, J. (1975). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 165-166: Herbart “ha representado el inoportuno modelo de una pedagogía inspirada en una psicología aún no genética. [...] Según él, la vida psíquica entera consiste en una especie de mecanismo de representaciones que suprime la inteligencia en tanto que actividad en provecho de una estática y una dinámica de las ideas como tales y que en último grado depende de la tendencia del alma a la auto-conservación; en base a eso, el problema pedagógico esencial es saber cómo presentar las materias para que sean asimiladas y retenidas: el proceso de la percepción que permite encauzar lo desconocido a lo conocido proporciona la clave del sistema. [...] su psicología es esencialmente una doctrina de la receptividad y de los elementos de conservación que tiene el espíritu. Herbart no ha sabido elaborar una teoría de la actividad que concilie el punto de vista biológico del desarrollo con el análisis de la construcción continua que es la inteligencia.”

⁶ PIAGET, J. (1975), 31. *Ibidem*, 32: “si la pedagogía experimental quiere comprender lo que hace y completar sus constataciones mediante interpretaciones causales o “explicaciones”, es evidente que le será necesario recurrir a una psicología precisa y no meramente a la del sentido común. [...] la pedagogía necesitará estar informada de cerca en los campos de la percepción visual, de la percepción de las palabras, letras y frases, y le será necesario conocer las relaciones entre la percepción global y las ‘actividades perceptivas’, las leyes de la función simbólica, las relaciones entre la percepción de las palabras y el simbolismo, etc.”



experimentales. De este modo, el único fundamento epistémico de la pedagogía científica y práctica pasa a ser el científico-experimental.

Cortada la relación de la pedagogía con los saberes acerca de la esencia y el fin del ser humano, por otro lado, la ciencia y la educación quedan sujetos al voluntarismo político. Es decir, que los fines de la educación pasan a ser fijados por instancias sociopolíticas, es decir por el estado, siendo la ciencia y la pedagogía instrumentos en la adaptación del individuo a los fines que el estado fija de modo completamente autónomo, es decir, sin referencia a una naturaleza humana ónticamente previa, ni al orden sobrenatural. Esto da lugar a la situación de la educación actual, que es una mezcla de perfeccionismo racionalista y tecnocrático, con voluntarismo utilitarista.

Esto no es consecuencia de los meros hechos derivados de la experimentación psicológica (cuando la hay), sino de posiciones filosóficas, existenciales y políticas previas de los autores, que intervienen en su interpretación de los hechos, y en su aplicación a la praxis pedagógica. Es decir, no se trata de una oposición entre una concepción científica (es decir, crítica, activa, autónoma, progresista) y concepción tradicional (es decir, autoritaria, pasiva, heterónoma y reaccionaria), sino de un empleo de la ciencia (sólo parte de ella, en realidad, la experimental) con una finalidad ideológica. En concreto, nos encontramos ante una realización del proyecto rousseauiano, con instrumentos tomados de la experimentación psicológica.

II. El punto de vista biológico en psicología y pedagogía

Si desde el punto de vista de la línea ideológico-política de base en materia pedagógica, los psicólogos con más incidencia en la pedagogía tienen como referencia a Rousseau, desde el punto de vista de la ideología de la ciencia (que no filosofía), su punto de referencia es el evolucionismo, especialmente de Darwin y Spencer. Del evolucionismo, verdadera tesis de *prima philosophia* de la ciencia actual, la psicología toma la concepción del ser humano como mero organismo biológico en interacción con el ambiente, en busca de adaptación, es decir, de conservación del equilibrio de sus energías internas de cara a la supervivencia. Esto es lo que se suele llamar el “punto de vista biológico”.

En esta línea, con importante impacto en la pedagogía, se movió esa corriente de psicología surgida en los Estados Unidos, llamada *funcionalismo* o *psicología funcional*. El funcionalismo es una concepción holística según la cual la psique humana no debe ser estudiada por la psicología experimental como un agregado de representaciones o actos (como en el *estructuralismo* de Edward Titchener), sino como un todo organizado en función de una meta. Es decir, la psique se entiende desde su función o utilidad. La meta a la que el organismo tiende es la *adaptación* a su medio circundante. En cuanto posición evolucionista, considera que la mente está en evolución, por lo que la psique infantil no es como la psique adulta, pero desprovista de conocimientos, sino que hay un proceso evolutivo que lleva al surgimiento de la mente adulta. Por ello, no se puede enseñar a los niños de la misma manera que a los adultos.

Se suele considerar como su iniciador a William James, y cuenta entre sus representantes a John Dewey (cuya importancia en pedagogía es de sobras conocida), George H. Mead, James R. Angell, James McKeen Cattell, y Edward L. Thorndike, entre otros. Es decir, se trata casi de toda la primera generación de psicólogos experimentales estadounidenses. En Europa la psicología funcional tuvo como principal apóstol al médico, psicólogo y pedagogo Édouard Claparède, fundador del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, y maestro de Jean Piaget. Desde el punto de vista filosófico, el funcionalismo está en estrecha dependencia del pragmatismo (del que son representantes y fundadores, junto a



Charles S. Peirce, los ya mencionados William James y John Dewey). Para el pragmatismo la verdad se identifica con la utilidad: es verdadero lo que muestra tener resultados prácticos útiles, y mientras lo haga. Combinado con el punto de vista biológico, se podría decir que para esta tendencia, la cognición es una función de adaptación al ambiente. Así lo expresa Claparède:

Es de América que nos ha venido, con William James, la psicología funcional. La psicología funcional no es sino la aplicación a la psicología, por un lado, del punto de vista biológico; por otro lado, del punto de vista pragmático (para el cual es la acción la que importa antes que nada; nosotros no vivimos para pensar, sino que pensamos para vivir)⁷.

En este último lema está encerrado el núcleo doctrinal, con sus consecuencias pedagógicas. Mientras que en la concepción de la filosofía aristotélico-tomista el acto intelectual, en particular el acto especulativo sobre las realidades divinas, no sólo es el sentido de la vida -es decir, que si respiramos, comemos, crecemos, sanamos, entramos en contacto con nuestro medio ambiente, etc., es para ejercer el acto intelectual sobre los objetos más elevados posibles, sin orden inmediato a la praxis-; sino que el acto intelectual mismo es no sólo vida, sino la forma suprema de vida, pues en ella se cumplen de modo más pleno que en el orden vegetativo y sensitivo las características fundamentales de la vida: la espontaneidad y la inmanencia. Por el contrario, en la concepción biológica funcionalista, la inteligencia es un instrumento de adaptación del organismo al ambiente: no vivimos para pensar, sino que pensamos para vivir. El tema es qué se entiende por ese vivir ¿es un acto cognitivo? En ese caso, pensamos para pensar, lo cual haría tautológica la frase de Claparède ¿o es la mera supervivencia para el ejercicio de las operaciones vegetativas, es decir, nutritivas, digestivas, excretoras, reproductivas, etc.? Si es así, más felices son los bueyes que los hombres, o incluso las plantas, pues no necesitan del rodeo del uso de la inteligencia para adaptarse. Lamentablemente, parece que el pensamiento de Claparède se mueve en esta dirección:

La inteligencia es un instrumento de adaptación que entra en juego cuando fallan los otros instrumentos de adaptación, que son el instinto y el hábito. La inteligencia interviene, en efecto, cuando el individuo se encuentra ante una situación que no despierta ni a su instinto, ni a sus automatismos adquiridos. No hay necesidad de la inteligencia para cerrar las pupilas cuando la luz es demasiado fuerte, ni para volver a encontrar su vivienda habitual

La inteligencia, tal como vemos, responde a una necesidad. Ella está, por lo tanto, desde el punto de vista biológico, en pie de igualdad que todas las otras actividades, todas las cuales están activadas por la necesidad. La necesidad particular que activa la inteligencia es la necesidad de adaptación que surge cuando un individuo se encuentra inadaptado frente a circunstancias ambientales⁸.

Es que la vida misma, y no sólo la vida mental, es definida por el funcionalismo de Claparède en función de la adaptación. En palabras del autor:

Para comprender la significación de la vida mental, y de los diversos procesos de la vida mental, es necesario entonces comenzar por

⁷ CLAPAREDE, É. (2003). *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Fabert, 37.

⁸ CLAPAREDE, É. (2003), 131.



preguntarnos qué es la vida, o mejor, qué es un organismo viviente. *Todo organismo viviente es un sistema que tiende a conservarse intacto. Cuando su equilibrio interior (físico-químico) es roto, cuando comienza a disgregarse, efectúa los actos necesarios para su restauración.* Es lo que los biólogos llaman la *autorregulación*. Si ésta no se puede realizar, muere. Por tanto, podemos definir la vida como el perpetuo reajuste de un equilibrio constantemente roto. Toda reacción, todo comportamiento, tiene siempre por función el mantenimiento, la preservación, o la restauración de la integridad del organismo⁹.

La definición funcionalista de vida no es sólo insuficiente, sino que, en el caso del ser humano no da cuenta de todas sus operaciones. Reduce la conducta, en todos sus niveles a la acción “medicinal”, es decir, a la acción dirigida a la restauración de una carencia; no da lugar a la acción hecha para la comunicación de una perfección (*actus, energeia*) previamente poseída, al acto difusivo del propio bien, uno de cuyos principales ejemplos es el acto docente. Por la enseñanza, el docente transmite lo que ya posee, no por una necesidad que deba cubrir, sino para comunicar su perfección a otros. Esto es verdadero del acto de docencia en cuanto tal, independientemente de contingencias en las que coexista con indigencias (como quien enseña para cobrar un sueldo), pues tales contingencias son accidentales al acto docente en cuanto tal. De este olvido de la acción que brota de la plenitud se deriva no sólo el carácter interesado de toda conducta (ver Ley del interés), es decir la intrínseca imposibilidad del altruismo, sino también la degradación del maestro, pues éste ya no lo es verdaderamente. El maestro debe entrometerse lo menos posible, justamente para no hacer presa al alumno de sus propias finalidades. El maestro ya no es una *auctoritas*, está desautorizado.

La “necesidad” a la que hacía referencia anteriormente, como activante de la inteligencia y de todos los procesos vitales, no es otra cosa que esa ruptura del equilibrio: “La ruptura del equilibrio de un organismo es lo que llamamos una ‘necesidad’.”¹⁰ Claparède enuncia una serie de leyes de la conducta, de las cuales destacamos sólo aquellas que hacen más al propósito de esta ponencia:

a. La ley de la necesidad: “Toda necesidad tiende a provocar las reacciones propias a satisfacerla. Su corolario es: La actividad es siempre suscitada por una necesidad”¹¹.

b. Ley del interés: La necesidad hace que a nuestra cognición le aparezcan como importantes algunos objetos, justamente los que sirven para satisfacer esa necesidad. Se dice, entonces, que esos objetos despiertan nuestro interés: “El interés es lo que nos importa en un momento determinado, lo que tiene un valor de acción, porque responde a una necesidad. El objeto que es capaz de satisfacer la necesidad, nos parece interesante alcanzarlo, y conformar a él nuestra conducta. Podemos, entonces, formular una ley del interés, que no es sino un aspecto más general, más psicológico también, de la Ley de la necesidad: Toda conducta está dictada por un interés. Es decir: *Toda acción consiste en alcanzar el fin que nos importa en un momento determinado*”¹².

⁹ CLAPAREDE, É. (2003), 61-62.

¹⁰ CLAPAREDE, É. (2003), 62.

¹¹ CLAPAREDE, É. (2003), 62.

¹² CLAPAREDE, É. (2003), 79.



c. Ley de la autonomía funcional: “En cada momento de su desarrollo, un ser animal constituye una unidad funcional, es decir que sus capacidades de reacción están ajustadas a sus necesidades”.

Estas tres leyes tienen importantísimas consecuencias pedagógicas. Claparède, partidario de la llamada “escuela activa”, que él prefiere llamar “escuela funcional”, considera que la enseñanza debe estar orientada a las necesidades. Ninguna materia podrá despertar el interés de un alumno si no está de alguna manera conectada con necesidades a satisfacer, en el sentido adaptacionista que estas expresiones tienen en el funcionalismo. La escuela “tradicional” (es decir, nada tradicional, en el verdadero sentido del término, sino racionalista y moderna), enseña contenidos que no tienen ningún interés para el alumno. La escuela activa, conecta con las necesidades, y por eso suscita el interés del alumno:

Un acto normal debe ser siempre funcional, es decir que siempre tiene que tener por característica realizar los fines capaces de calmar la necesidad que lo hace nacer. Si se suprime la necesidad previa, se suprime la causa del acto.

La escuela tradicional reclama esta monstruosidad psicológica: actos que no respondan a ninguna necesidad; por lo tanto, actos sin causa. La escuela activa, por el contrario, se funda sobre el principio de la necesidad. Para hacer actuar a vuestro alumno, ponédlo en circunstancias tales que experimente la necesidad de cumplir la acción que vosotros esperáis de él¹³.

A su vez, la ley de autonomía funcional, supone que el ser humano, como ser viviente, es un ser que se autorregula y auto-equilibra, y esto en todas las etapas de su desarrollo, cada una de las cuales es una “unidad funcional”. Esta tesis viene a fundamentar, por un lado el “paidocentrismo”. Por otro, y en estrecha relación, la idea según la cual el maestro es una especie de compañero de ruta del estudiante, que debe tener mucho cuidado de no interferir negativamente, con sus intenciones e intervenciones pedagógicas, en el proceso de autorregulación del individuo¹⁴. Como es el organismo mismo el que, con sus necesidades, le dicta al niño lo que le sirve y lo que le debe interesar, el papel del maestro queda asimilado al del jardinero que riega, pero que no hace crecer. Ahora bien, “hacer crecer” es lo que significa el verbo *augeo*, de donde procede *auctoritas*. Un maestro que no hace crecer, ha perdido su autoridad. De aquí derivan también las ideas de una democratización de la escuela, con los alumnos formando parte de los comités directivos y seleccionando profesores¹⁵.

III. Piaget: La inteligencia constructora

En este contexto se inserta la teoría de Piaget y su influencia en la pedagogía. Piaget fue discípulo de Claparède y dirigió el Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por aquel. Si bien es más sutil y da más importancia propia a la acción de la inteligencia (formal), Piaget

¹³ CLAPAREDE, É. (2003), 177.

¹⁴ Ideas muy semejantes, pero aplicadas al campo de la psicoterapia se encuentran en otro autor organicista, el humanista Carl R. Rogers.

¹⁵ Dos comentarios: la educación como realización de las inclinaciones naturales, y el alumno como agente principal de su propio conocimiento.



comparte las grandes líneas de la psicología y de la pedagogía de Claparède, y las profundiza y fundamenta a través de su epistemología genética.

Aunque recordado como psicólogo experimental, campo en el cual sus investigaciones son meritoriamente destacadas, Piaget no es propiamente un psicólogo. Desde el punto de vista de su formación universitaria, es un biólogo, y esto se nota a lo largo de todo el desarrollo de su obra, en la que los principios de la biología son aplicados a la comprensión de la cognición. En este sentido, se continúa claramente la línea del “punto de vista biológico” de Claparède. Pero desde una perspectiva última, Piaget es un epistemólogo, en el sentido de un teórico del conocimiento. Pero la suya no quiere ser una epistemología filosófica, pues Piaget pretende superar la filosofía a través de la ciencia. Se trata de una epistemología biológica y científica. Como la ciencia después de Darwin entiende las realidades biológicas desde la teoría de la evolución, una epistemología científica debe ser evolutiva o genética. De tal manera que la epistemología genética busca ser la superación de la epistemología filosófica por parte de la ciencia moderna.

Es desde esta perspectiva que debe interpretarse su concepto de inteligencia. El maestro de Ginebra compara su modo de estudiar la inteligencia con la embriología; una “embriología real de la inteligencia y la consciencia que muestre cómo las funciones se transforman cualitativamente en el curso del dinamismo continuo de su elaboración¹⁶.” Piaget no distingue, al modo clásico, las diversas facultades cognoscitivas internas (sentidos internos) de la inteligencia. La inteligencia de cada individuo sería el fruto de su propia evolución individual, tal como la inteligencia de la especie habría sido el fruto de la evolución de la especie misma. Los procesos sensorio-motrices, serían ya intelectuales, lo mismo que los preoperatorios, y los operatorios concretos. Las operaciones formales, serían la culminación de una misma inteligencia que evolucionó. Esto es así, porque para Piaget la inteligencia no es una potencia o facultad, sino un proceso adaptativo¹⁷.

Toda acción, entre ellas la intelección, deriva, como en el funcionalismo, de las necesidades, es decir, tendría como función el restablecimiento de un equilibrio que se ha roto, pues como en Claparède, la necesidad es la ruptura del equilibrio.

Puede afirmarse, de una forma totalmente general [...] que toda acción - o sea todo movimiento, todo pensamiento o sentimiento- responde a una necesidad. El niño, al igual que el adulto, no ejecuta ningún acto, exterior o incluso totalmente interior, más que impulsado por un móvil, y este móvil se traduce siempre en una necesidad (una necesidad elemental o un interés, una pregunta, etc.). Ahora bien, tal como ha demostrado Claparède, una necesidad es siempre manifestación de un desequilibrio: hay necesidad cuando algo, al margen de nosotros o en

¹⁶ PIAGET, J. (1975), 163-164.

¹⁷ Cf. CATURELLI, A. (1981a). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba, 218: “el orden secuencial de estadios en la génesis de la inteligencia (estadios que no admiten alteración en su propio orden) suponen, en Piaget, que la inteligencia es proceso de adaptación biológica en general. Esto significa, en la psicología actual, como hace notar Brennan, que el término ‘inteligencia’, se hizo ‘sinónimo de cualquier tipo de proceso cognoscitivo, incluso de la sensación y la memoria, y se aplicó igualmente al hombre y al animal’. La ampliación de la extensión del concepto de inteligencia lo ha vuelto equivoco y lo ha degradado en una multiplicidad incoherente de significaciones”. El capítulo de esta obra dedicado a Piaget, fue editado por separado ese mismo año: CATURELLI, A. (1981b). *Examen crítico de la psicología evolutiva de Jean Piaget y su influencia en la educación*. Paraná: Mikael.



nosotros mismos (en nuestro organismo físico o mental) se ha modificado, y se trata de reajustar la conducta en función de este cambio¹⁸.

La inteligencia, tal como dijimos anteriormente, no es para Piaget una potencia, sino un proceso de adaptación. Esta adaptación implica dos aspectos complementarios: la asimilación y la acomodación:

La adaptación es un equilibrio [...] entre dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación. Se dice, por ejemplo, que un organismo está adaptado cuando puede conservar su estructura asimilando los alimentos conseguidos en el medio exterior y al mismo tiempo acomodar esta estructura a las diversas particularidades del medio: la adaptación biológica, por tanto, es un equilibrio entre la asimilación del medio organismo y de éste a aquél. Igualmente puede decirse que el pensamiento está adaptado a una realidad particular cuando ha conseguido asimilar a sus propios marcos esta realidad acomodándose a las circunstancias nuevas presentadas por ella: la adaptación intelectual es, por tanto, una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia.¹⁹

Se ve aquí de nuevo la interpretación de la psicología humana desde los principios de la biología. La inteligencia, en cuanto proceso que busca restablecer el equilibrio perdido, desequilibrio en que consisten las necesidades, se entiende como una adaptación al medio ambiente. En cuanto tal, por un lado debe acomodarse a ese medio. Por el otro, para subsistir debe asimilarlo, asimilación que Piaget entiende desde el símil de la nutrición. Pero la aplicación de tal semejanza tiene un límite: mientras que en la nutrición, el organismo viviente hace desaparecer el alimento, apoderándose de su energía, y desechando como restos inservibles lo que no se puede asimilar, lo característico de la cognición es justamente que se posee la energía de la cosa, es decir, su forma, sin transformarse en la cosa físicamente (acomodación), ni eliminar esa cosa en su realidad (asimilación); sino que el conocimiento humano es, como decía Juan de Santo Tomás "hacerse lo otro en tanto que otro" (*fieri aliud in quantum aliud*). Es decir, por el conocimiento, nuestra facultad intelectual se hace lo otro, porque posee su forma, por la cual algo es lo que es. Sin embargo, la posee sin dejar de ser lo que es (por ejemplo, al poseer la forma de un árbol, o de un perro, no dejamos de ser seres humanos, es decir, no nos transformamos en materia de esa forma), y la posee dejando a la cosa ser lo que es. Y por eso hay conocimiento, que en su forma superior, el juicio verdadero, implica un equilibrio entre el intelecto y la realidad, pero de otro orden: *adaequatio intellectus et rei*. En caso contrario, caemos, como no puede evitar caer Piaget, en alguna variedad de idealismo. El de Piaget lleva el nombre de *constructivismo*.

Piaget es, en efecto, uno de los pioneros y referentes principales del constructivismo. Según esta línea, hoy imperante en teoría del conocimiento y en pedagogía, conocer es construir el objeto de conocimiento, a través de complejos procesos. En el caso de Piaget, el idealismo es moderado. Hay una realidad exterior, pero nuestro conocimiento está en perpetuo ajuste, no pudiendo coincidir nunca con la realidad. Conocer es ir construyendo o reconstruyendo la realidad en nuestro interior, o mejor, reconstruyendo en nuestro interior

¹⁸ PIAGET, J. (1973a). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores, 15.

¹⁹ PIAGET, J. (1975), 177.



los procesos de transformación de la realidad. La percepción es “un producto, ya muy complejo, de la inteligencia práctica y la educación de los sentidos a situar en una activación de toda la inteligencia²⁰”. “[...] en todos sus niveles, la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y que estas estructuras consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo²¹”.

Esta construcción de la realidad, lo es en un sentido muy próximo a la de la transformación exterior de las cosas. Para Piaget la inteligencia es acción interiorizada. En otras palabras, la inteligencia es una evolución de la acción, una evolución que implica la interiorización. De tal manera que pensar es una forma sutil de manipular y, en última instancia, el pensamiento se ordena a la manipulación y transformación de la realidad. Así lo dice Piaget:

Conocer un objeto es, por tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción.

El hecho de que la inteligencia deriva de la acción -interpretación conforme a la línea de la psicología en lengua francesa desde hace décadas- conduce a esta consecuencia fundamental: incluso en sus manifestaciones superiores, en las que ya sólo procede gracias a los instrumentos del pensamiento, la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones, aunque en este caso sea en forma interiorizada y reflexiva. Las acciones interiorizadas, de todas formas acciones en tanto que procesos de transformaciones, son las “operaciones” lógicas y matemáticas, motores de todo juicio o de todo razonamiento²².

El punto de partida verdadero para estas afirmaciones que en su fondo son falsas es la experiencia según la cual el sujeto para conocer debe manipular la realidad. Esta experiencia tiene su fundamento real en el carácter de las cosas materiales, que son las que son primeramente (desde el punto de vista no sólo temporal, sino también esencial) objeto del entendimiento humano. La inteligencia humana, decían Aristóteles y santo Tomás, tiene como objeto la “quidditas”, es decir la “queidad”, el *qué*, la esencia, de las cosas materiales²³. Éstas son por su propia naturaleza cuantitativas, es decir tridimensionales, y móviles. Es por lo tanto congruente que para su conocimiento sea necesario moverse y moverlas. Por otro lado, el conocimiento de las potencias sensitivas es un conocimiento “situado”, en cuyo centro está el cuerpo propio, captado por la interocepción. Es normal, por ello, que para el conocimiento sensible de las cosas materiales sea necesaria su manipulación. Manipulación que si bien hace aparecer algunas cualidades de las cosas que de otro modo no aparecerían, por un lado supone una previa cognición no derivada de la manipulación; y por otro lado está orientada también a la captación cognoscitiva, y no a más acción. Piaget, en síntesis, no distingue la

²⁰ PIAGET, J. (1975). 164.

²¹ PIAGET, J. (1975), 39.

²² PIAGET, J. (1975), 38-39.

²³ S. TOMÁS DE AQUINO. *Summa Theologiae*. I, q. 85, a. 5, ad 3: « *Intellectus enim humani proprium obiectum est quidditas rei materialis, quae sub sensu et imaginatione cadit.* »



diferente naturaleza de la acción transitiva, correlativa del predicamento “pasión” y propia de la manipulación de las cosas materiales, y la acción inmanente, que desde el punto de vista predicamental es una cualidad.

El modelo de todo conocimiento es, para Piaget, el conocimiento científico-experimental. El experimentalista no está quieto esperando que sucedan los acontecimientos para tomar nota de cómo o por qué se producen, sino que él mismo provoca los hechos que estudia. El niño, en su desarrollo intelectual, procedería de la misma manera. Primero estaría la acción manipuladora exterior, después la manipulación interior, inicialmente por la internalización de los esquemas de acciones a través de los cuales aparece la realidad. Piaget es operacionalista. La realidad existe a condición y dentro de los límites de nuestras operaciones de definición, de modo semejante a las definiciones operacionales. O mejor, en realidad no conocemos las cosas mismas, sino nuestras propias operaciones, es decir, los esquemas de transformación de la realidad. Conocer es incorporar la realidad en esquemas de transformaciones preexistentes, que a su vez se transforman por la asimilación de nuevos datos, que llevan a un nuevo equilibrio de los esquemas. La culminación de esto son los esquemas formales, gracias a los cuales las posibilidades de manipulación y transformación de lo real se amplían infinitamente.

Por eso la inteligencia evolucionaría hacia la ciencia experimental. Es decir, el modelo acabado de inteligencia es la inteligencia lógico-formal que procede según el modo de la ciencia experimental. Como heredero intelectual de la ilustración y del positivismo, Piaget deja fuera de todo conocimiento posible a la metafísica y a la teología. La filosofía aristotélica, por ejemplo, funcionaría según el modo de pensar arcaico y egocéntrico de las fases anteriores a la formal²⁴. Esto tiene una importancia capital, porque aunque en teoría se rechacen las explicaciones finalistas, como es el caso de Piaget, es difícil escapar a la impresión de que la psicología evolutiva de Piaget está construida teniendo presente a la mentalidad científico-experimental como la cúspide de la evolución de la inteligencia. Y esta mentalidad es una según la cual hay una unidad profunda entre ciencia y técnica, porque saber es saber transformar la realidad. Por eso también, el hombre no tiene una verdadera intimidad, subjetividad, porque su interioridad no es otra cosa que acción, y algo orientado a la transformación exterior del mundo:

Lo propio del hombre no es ser una subjetividad: es proporcionar sin cesar un trabajo, una *praxis*, como dice el marxismo, a unas “obras” como dice I. Meyerson, y de hacerlo conscientemente, pero sobre todo, efectivamente para que de una manera consciente tienda hacia un resultado²⁵.

²⁴ PIAGET, J. (1975), 196: “En los niños pequeños se encuentran toda clase de concepciones cuya importancia cuya importancia disminuye considerablemente con la edad: las cosas están dotadas de vida e intencionalidad, tienen capacidad para moverse por su cuenta y esos movimientos están destinados a su vez a asegurar la armonía del mundo y a servir al hombre. En los mayores ya no se encuentran apenas más representaciones que las del orden de la causalidad adulta, salvo algunos rasgos de las etapas anteriores. Entre los niños de 8 a 11 años se encuentran, por el contrario, numerosas formas de explicaciones intermedias entre el animismo artificialista de los pequeños y el mecanicismo de los mayores; se trata del caso particular de un dinamismo sistemático, algunas de cuyas manifestaciones recuerdan la física de Aristóteles y que prolongan la física primitiva del niño preparando las relaciones más racionales”. Es decir, la física aristotélica, con sus “formas” sustanciales y accidentales sería una etapa intermedia en la evolución de la humanidad, entre el animismo primitivo y el mecanicismo moderno, que se equipara con la mentalidad adulta sin más.

²⁵ PIAGET, J. (1973b). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península, 209-210.



IV. Aplicaciones pedagógicas del constructivismo de Piaget

Todo esto ha tenido aplicaciones pedagógicas muy concretas, que en este contexto no podemos desarrollar. Tal como dijimos, para Piaget, la pedagogía debe ser una ciencia experimental, que a su vez se fundamente en la psicología experimental. En la ausencia de un conocimiento verdaderamente científico de la evolución de la mente del niño se hallaría la debilidad de las ideas y métodos pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, a los que de todos modos considera importantes precursores de su propia posición²⁶. Como en el funcionalismo, la educación tiene como meta la adaptación del individuo a su ambiente: “Educar es adaptar el individuo al medio social ambiente”, dice Piaget²⁷.

Al igual que el funcionalismo de Dewey y Claparède, Piaget considera que la educación debe venir a satisfacer una necesidad, y que, por lo tanto, debe basarse en la ley del interés:

Toda inteligencia es una adaptación; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación. Por tanto, todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés.

El interés no es otra cosa, en efecto, que el aspecto dinámico de la asimilación. Como profundamente ha demostrado Dewey, el verdadero interés aparece cuando el yo se identifica con una idea o un objeto, cuando encuentra en ellos un medio de expresión y se le convierten en el alimento necesario para su actividad. Cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando exige que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia²⁸.

La ley del interés, que supone la de la necesidad, es decir que toda acción, entre ellas la intelectual, es un proceso autorregulado de búsqueda del equilibrio, apuntala la idea de la autonomía del educando en el proceso educativo, y por lo tanto, llevan a desechar la educación heterónoma, es decir, centrada en la autoridad del adulto:

La ley del interés que domina todavía el funcionamiento intelectual del adulto es válida *a fortiori* en el niño, cuyos intereses no están en absoluto coordinados y unificados, lo que excluye en él, más aún que en el caso de los adultos, la posibilidad de un trabajo heterónimo del espíritu.²⁹

Como se ve, se afirma algo muy curioso, e incluso estrictamente paradójico: los intereses del niño, por estar menos unificados, hacen necesaria una mayor autonomía que en el caso del adulto. Es decir, el adulto, que ya tiene coordinados y unificados sus intereses, es

²⁶ PIAGET, J. (1975), 160-166.

²⁷ PIAGET, J. (1973b) 174. *Ibidem*, 176: “Para los teóricos de la nueva escuela la infancia no es un mal necesario; es una etapa biológicamente útil cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social”.

²⁸ PIAGET, J. (1975), 183.

²⁹ PIAGET, J. (1975), 183.



más susceptible de ser educado heterónomamente, que el niño. Es decir, que el niño necesita menos de la tutela del maestro, es decir, de una guía positiva exterior, que el adulto. El ascendente del adulto sobre el niño es una amenaza para su autonomía y para la superación de la etapa egocéntrica infantil:

[...] el prestigio que [el adulto] posee a los ojos del niño hace que éste acepte sin más todas las afirmaciones que emanan del maestro y que su autoridad le dispense de reflexión. Como la actitud egocéntrica lanza precisamente al espíritu a la afirmación sin control, el respeto al adulto conduce frecuentemente a consolidar el egocentrismo en lugar de corregirlo, reemplazando sin más la creencia individual por una creencia fundada en la autoridad –pero sin conducir a la reflexión y discusión crítica que constituyen la razón y que únicamente la cooperación y el verdadero intercambio pueden desarrollar-³⁰.

Piaget critica en particular la educación centrada en la palabra. Cada estadio del desarrollo cognitivo, tendría sus propias características. La educación tradicional, centrada en la palabra, sería inadecuada en los primeros estadios del desarrollo de la inteligencia. La idea es la siguiente: no se pueden saltar las etapas de la evolución de la inteligencia. Y la inteligencia de las operaciones formales, que es la que funcionaría plenamente al nivel verbal-conceptual, supone como subestructuras previamente desarrolladas, la inteligencia sensoriomotriz, la inteligencia preoperatoria y la inteligencia de las operaciones concretas. Éstas le darían la base experimental a partir de la cual funcionaría la inteligencia verbal, que es la que ya podría aprender en base a la palabra:

[...] con anterioridad al lenguaje, y en consecuencia a todo pensamiento conceptual y reflexivo, se desarrolla en el bebé una inteligencia sensomotora o práctica que lleva muy lejos la conquista de las cosas, hasta el punto de que construye por sí misma lo esencial del espacio y del objeto, de la casualidad y el tiempo; abreviando, organiza ya en el plano de la acción todo un universo sólido y coherente [...]. Todavía en la edad escolar se encuentra en el niño una inteligencia práctica que sirve como subestructura a la inteligencia conceptual y cuyos mecanismos parecen independientes de esta última y enteramente originales [...].

Aun cuando las relaciones entre estos dos tipos de inteligencia todavía están mal desbrozadas en sus detalles, puede decirse, sin embargo, con certeza, que la inteligencia práctica precede en los niños pequeños a la inteligencia reflexiva y que ésta consiste en buena parte en una toma de consciencia de los resultados de aquélla. Al menos puede afirmarse que la inteligencia reflexiva, en su plano propio, que es el de los signos y conceptos, sólo llega a crear algo nuevo a condición de fundar sus construcciones sobre la base organizada por la inteligencia práctica³¹.

Por eso, la nueva pedagogía se basa más en el trabajo tipo taller, que en la clase magistral. El niño debe tener previamente la experiencia de manipulación y transformación de las realidades que después de comprenderán reflexivamente por el lenguaje. Atención, no se trata simplemente de la manipulación física, sino también mental, como en el caso

³⁰ PIAGET, J. (1975), 206.

³¹ PIAGET, J. (1975), 186-187.



del aprendizaje de las matemáticas. Primero habría que familiarizarse con lo que se quiere conocer, a través de su manipulación, que puede ser la realización de operaciones mentales:

[...] cuando el niño ha manipulado, por así decirlo, números o superficies antes de conocerlas mediante el pensamiento, la ulterior noción que adquiere de ellas consiste verdaderamente en una toma de consciencia de esquemas activos ya familiares y no, como en los métodos ordinarios, en un concepto verbal acompañado de ejercicios formales, sin interés ni subestructura experimental anterior³².

Sobre esto habría mucho que decir y que distinguir. Qué duda cabe que la inteligencia se debe apoyar en la experiencia, y que, especialmente en las ciencias naturales, el contacto con las cosas mismas es esencial. Y es posible que la escuela tradicional, es decir, racionalista y moderna, haya abusado de la enseñanza verbal y apodíctica, en la medida en que tomó como modelo de todo conocimiento la deducción matemática. En ese sentido, el retorno a la experiencia es saludable. Pero no todo se puede aprender por experiencia, y especialmente de las cosas humanas es necesario que se comience sabiendo por las palabras de los mayores, que contiene la tradición, es decir, la sabiduría viva de una cultura. Por otro lado, los niños empiezan a elaborar conceptos universales que expresan por sus voces significativas bastante antes de cuando Piaget les permite ser educados por la palabra (dejando de lado el nominalismo piagetiano, que no distingue esencialmente la palabra y el concepto). Y la presencia de conceptos y palabras desde alrededor del año y medio, si no antes, nos está mostrando que ya pueden ser educados por la palabra y el concepto³³. El hecho de que no capten perfectamente todas las implicaciones de la enseñanza oral no implica que no sea necesaria. Si así fuera, prácticamente no

³² PIAGET, J. (1975), 187.

³³ Cf. CATURELLI, A. (1981), 219-220: “[...] tampoco son las cosas tan claras ni convincentes porque no parece necesario esperar a los 12 años de edad para la formulación del concepto y las operaciones formales; tampoco es necesario esperar al período entre 4 y 7 años para comprobar la formulación de conceptos universales (o ‘clases’ como dice el lenguaje nominalista de Piaget). La idea propiamente tal existe implícitamente (y potencialmente) desde que existe el hombre; cuando una niña de algo menos de 2 años (que para Piaget no se distingue del chimpancé) al ver pasar una joven señora con un bebé en brazos, dice ‘¡una mamá!’, dice manifiestamente más que los signos que puede emitir el pobra chimpancé. Porque, en efecto, a partir del dato sensible, *en* el dato sensible mismo, separa algo *común* que le permite aplicarlo, aunque todavía acriticamente, a una clase de objetos (las mamá); es decir, el niños está en posesión de signos abstractos que simbolizan un carácter común a diversos objetos; niños de 2 años distinguen diversos cubos por sus colores y dice: éste es ‘rojo’ o ‘verde’ en lo cual rojo o verde son ya signos abstractos. Más tarde, pero antes de los 12 años, sin duda alguna (y hablo como padre de ocho niños) formulará el signo lógico abstracto y universal (por ejemplo ‘madre’) que es predicable de todos los singulares que poseen idénticos caracteres. Leyendo a Piaget, más de una vez me he preguntado: Pero el ilustre psicólogo ¿cree que los niños son tontos? Cuando un niño de un año y nueve meses (menos inteligente que el chimpancé de Piaget) se me acerca señalando la máquina de escribir me pregunta en su media lengua: ‘¿qué es esto?, me interroga (de modo acrítico, es claro) acerca de qué (la esencia) que *es*, que existe (esto que es). Este hecho indica que, al menos como potencia de conocer, la inteligencia está presente. Más tarde (y no creo que sobre esto existan plazos más o menos fijos) podrá formular el universal ‘máquina de escribir’, pero ya gracias a un sistema de signos abstractos cuyo conjunto simboliza todo el universo inagotable. De ahí la enorme importancia, en el proceso educativo, de ir facilitando la formación de estos símbolos abstractos. Por eso el hombre *habla*, porque piensa y no piensa porque habla. La palabra, como signo del pensamiento, lo supone.”



deberíamos hablar a nuestros hijos y alumnos hasta que sus estructuras cognitivas no estuvieran suficientemente evolucionadas para moverse a nivel conceptual. En cuyo caso, probablemente nunca llegarían a desarrollar el pensamiento conceptual. La aplicación indiscriminada de la concepción psicogenética ha llevado a que la figura del maestro se desdibuje, y quede como un auxiliar del cuaderno de ejercicios.

Por otro lado, desde el punto de vista gnoseológico, Piaget confunde la inteligencia con los procesos cognitivos inferiores. La organización de la percepción, que él atribuye a la inteligencia sensoriomotriz, en realidad es tarea de los sentidos internos. La inteligencia práctica por la que nos adaptamos al ambiente en nuestra infancia, aún antes del desarrollo de la reflexividad y del pensamiento conceptual, es en realidad, en gran medida, la *vis cogitativa*. Estas facultades son potencias de la persona, la misma que tiene inteligencia. Estas potencias están por naturaleza ordenadas a la inteligencia, y desde el punto de vista entitativo emanan de ella. No se trata de desarrollos embrionarios de la inteligencia, sino de potencias específicamente distintas, aunque derivadas y subalternas de la inteligencia. Por eso, no sólo en el niño junto a la inteligencia reflexiva se encuentra esa "inteligencia práctica", sino también en el adulto, por ser sus actos, aunque necesarios para el ejercicio de la inteligencia, procedentes de potencias específicamente distintas.

En todo caso, según Piaget en cada estadio se debería partir siempre del principio que ve en el niño un constructor autónomo de su conocimiento (es decir de sus esquemas de posibles transformaciones de la realidad), y en el maestro un simple colaborador:

¿Es la infancia un mal necesario o tienen los caracteres de la mentalidad infantil una significación funcional que define una verdadera actividad? Según la respuesta que se dé a esta cuestión fundamental, la relación entre la sociedad adulta y el niño a educar será concebida como unilateral o como recíproca. En el primer caso el niño está llamado a recibir desde fuera los productos ya elaborados del saber y la moralidad adultas; la relación educativa se compone de presión por una parte y de recepción por otra. Desde este punto de vista, los trabajos de los alumnos, incluso los más individuales (redactar una composición, hacer una traducción, resolver un problema), participan menos de la actividad real de la búsqueda espontánea y personal que el ejercicio impuesto o de la copia de un modelo exterior; la moral más íntima del alumno está más penetrada de obediencia que de autonomía. Por el contrario, en la medida en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad y en que el desarrollo del espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre los sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado de hombre no ya por la mera recepción de la razón y reglas de la acción buena tal como se la preparan, sino conquistándolas mediante su esfuerzo y su experiencia personales³⁴.

En síntesis, el niño sería un pequeño científico investigador, que por sí mismo debería reconstruir la totalidad del saber, con una intervención mínima del maestro. Atención; no se trata aquí de la idea clásica, presente en la teoría de la educación de santo Tomás, según la cual el agente principal de la intelección es el propio educando, en tanto que el maestro a través de signos exteriores lo hace capaz de adquirir la ciencia por sí mismo. Se trata de concebir al niño como un organismo que por sus propias leyes internas se

³⁴ PIAGET, J. (1975), 158-159.



autorregula, siéndole apenas necesario el contacto con el maestro. Casi que es más importante la relación con sus pares, que le permitiría superar el egocentrismo infantil, y hacerse miembro de la comunidad de iguales. Por el contrario, la sumisión moral del niño al maestro, impediría el desarrollo de la moral moderna autónoma en él, así como el surgimiento de actitudes democráticas, esenciales para su adaptación a este preciso medio social. Lo que nos lleva al punto siguiente.

V. Psicología del desarrollo moral y educación

Si Piaget es científicista y constructivista desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, en moral es partidario de la concepción ilustrada y kantiana de una moral autónoma, fundada en la propia experiencia, que se contrapone a la una moral heterónoma, basada en la autoridad, en este caso, en la autoridad del adulto. El niño evolucionaría, justamente, desde el egocentrismo infantil, hacia la moral moderna de la autonomía, y hacia la forma de convivencia democrática. El desarrollo de juicio moral tendría tres etapas: a) al principio sería puramente heterónoma y estaría basada prácticamente en la presencia del adulto, que es quien pone la norma; b) La segunda etapa, de “realismo moral”, está ya más basada en la ley misma, y en la conformidad material a ella, sin consideración de las circunstancias e intenciones; c) en la tercera etapa, se toma conciencia del carácter autónomo del ser humano, y por lo tanto, de la relatividad de las leyes a las relaciones de respeto mutuo en la sociedad³⁵.

La acción del maestro en cuanto autoridad, y no en cuanto mero “cooperador” de más edad, pondría en peligro este desarrollo autónomo, peligro análogo al de la enseñanza “verbalista” que se impondría coactivamente:

Desde el punto de vista moral el peligro es el mismo; al verbalismo de la sumisión intelectual corresponde una especie de realismo moral: el bien y el mal se conciben simplemente como lo que es o no es conforme a la regla adulta. Esta moral esencialmente heterónoma de la obediencia conduce a toda clase de deformaciones. Incapaz de conducir al niño a la autonomía de la consciencia personal, que constituye la moral del bien en oposición a la del deber puro, fracasa al preparar al niño para los valores de la sociedad contemporánea³⁶.

Como decíamos, la educación se debería dirigir a permitir al niño asimilar los valores de la sociedad contemporánea, es decir, los valores democráticos, y a esto no ayudaría la educación en la que hay asimetría entre el maestro-autoridad y el alumno-discípulo. Esto sería contrario también al carácter autorregulatorio del organismo infantil, que espontáneamente, en sociedad, tiende a darse a sí mismo, es decir autónomamente, reglas racionales:

De aquí los esfuerzos de la nueva pedagogía por sustituir las insuficiencias de la disciplina impuesta desde fuera por una disciplina interior fundada en la vida social de los mismos niños.

Los niños, en sus propias sociedades, y en particular en sus juegos, son capaces de imponerse reglas que respetan a menudo con más consciencia y convicción que algunas consignas dictadas por adultos. Todo el mundo sabe, además, que al margen de la escuela y de una

³⁵ Cf. PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

³⁶ PIAGET, J. (1975), 207.



manera más o menos clandestina, o en la misma clase y en oposición a veces con el maestro, existe todo un sistema de ayuda mutua fundada en una especial solidaridad y en un sentimiento *sui generis* de la justicia. Los nuevos métodos tienden todos a utilizar estas fuerzas colectivas en lugar de despreciarlas o transformarlas en fuerzas hostiles.

[...] Dicho de otra manera: la vida social al penetrar en clase por la colaboración efectiva de los alumnos y la disciplina autónoma del grupo implica el ideal mismo de la actividad que antes hemos descrito como característico de la nueva escuela: es la moral en acción, como el “trabajo activo” es la inteligencia en acto³⁷. Además, la cooperación conduce a un conjunto de valores especiales como el de la justicia fundada en la igualdad y el de la solidaridad “orgánica”³⁸.

Se trata claramente de una nueva versión, más sutil tal vez, del mito rousseauiano del buen salvaje. El adulto es reducido a mero colaborador del proceso de autoconstitución y autonormatividad de los niños, tanto individual, como socialmente considerados, lo que los prepararía para desarrollar las actitudes necesarias para integrarse en una sociedad que, como la moderna, se entiende a sí misma como engendrada en un contrato social, y como legisladora autónoma, es decir, desligada y liberada de la presunta irracionalidad de la dependencia heterónoma de las leyes metafísicas y de las leyes morales emanadas de una autoridad exterior y superior (Dios), e impuestas por fuerza de la autoridad³⁹.

La concepción piagetiana sobre la moral fue retomada por el célebre psicólogo americano Lawrence Kohlberg, quien se centró en el estudio del desarrollo del juicio moral. Como otro ponente desarrollará este tema, nos excusamos de desarrollarlo.

Como nota final referida al tema del desarrollo moral, hay que mencionar como una novedad de los últimos quince años el auge del estudio de la psicología de la virtud, y sus aplicaciones incipientes en educación. En esta dirección se mueven los estudios de la que

³⁷ Cf. CATURELLI, A. (1981), 230: “Educar no es ya promover el desarrollo integral del hombre integral hasta su máxima perfección posible: ‘El objetivo primordial de la educación, ha dicho Piaget, consiste en crear hombres que sean capaces de *hacer cosas nuevas*, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creadores, inventores, descubridores. El segundo objetivo de la educación consiste en formar mentes que sepan ser *críticas*, sepan *verificar*, que no acepten todo cuanto les viene dado’.” En Piaget hay una contradicción teórica entre su concepción activa, es más, creativa, del sujeto y la inteligencia, que le viene de Kant, y su concepción biologista según la cual la acción es un resultado reactivo de un desequilibrio orgánico, por lo que el sujeto sería en realidad inerte por naturaleza, y no activo. Si educamos para adaptar, educamos para la quietud. Si educamos para crear, es que la actividad es esencial al sujeto, y no responde a una necesidad. Pero ambas cosas no son posibles. La síntesis que intenta hacer Piaget entre el apriorismo y activismo kantiano, y las tradiciones empirista y evolucionista, no es armónica.

³⁸ PIAGET, J. (1975), 206.

³⁹ La eliminación de la autoridad del maestro ha sido criticada incluso desde posiciones cercanas a la filosofía de la ilustración. La pedagoga sueca Inger Enkvist ha señalado las consecuencias negativas que años de aplicación de esta mentalidad anti-autoridad ha tenido en la educación; cf. ENKVIST, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón Producciones, 104-119. Para una crítica de la pedagogía contemporánea desde una perspectiva más próxima a la nuestra, cf. CAPONNETTO, A. (1981). *Pedagogía y educación*. Buenos Aires: Cruz y Fierro; CAPONNETTO, A. (1993). *Lenguaje y educación. Crítica a la psicogénesis de la lectoescritura*. Buenos Aires: Scholastica.



se ha dado en llamar Psicología positiva (Martin Seligman⁴⁰, Christopher Peterson⁴¹), así como autores tales como el psicólogo del desarrollo Tom Lickona⁴². Si bien en general estos estudios carecen de la profundidad de la doctrina clásica de las virtudes, pueden ser una vía para el redescubrimiento de la moral de las virtudes, y de su importancia para la comprensión y educación de la vida personal.

VI. Conductismo y educación

Otra corriente con influencia en la educación ha sido el conductismo. Sus presupuestos de base no son demasiado diversos de los hasta ahora desarrollados, ya que el conductismo deriva de alguna manera del funcionalismo. Y al igual que para éste, la conducta estaría completamente dirigida a la adaptación al medio ambiente, que sería además el iniciador de la conducta.

Como es bien sabido, el conductismo, en su versión radical, se plantea como una versión hiperpositivista del estudio del ser humano. Lo único observable científicamente son las condiciones ambientales, y la conducta, y no lo que pasa dentro de la mente. Por eso, la psicología como ciencia de la mente debería ser reemplazada por una ciencia de la conducta. Esta ciencia debería dejar de lado la especulación, renunciar a ser explicativa, y contentarse con la constatación de regularidades fenoménicas. La misión de esta ciencia sería la previsión y el control de la conducta, por lo que la ciencia se convierte en una sierva de la técnica. Desarrollar una “tecnología de la conducta” es el objetivo declarado del conductismo. Así lo dice Skinner en su obra más famosa:

Lo que necesitamos es una tecnología de la conducta. Podríamos solucionar nuestros problemas con la rapidez suficiente si pudiéramos ajustar, por ejemplo, la población mundial con la misma exactitud con que determinamos el curso de una aeronave; o si pudiéramos mejorar la agricultura y la industria con el mismo grado de seguridad con que aceleramos partículas de alta energía; o marchar hacia un mundo en paz con un progreso, siquiera parecido al seguido por la física en su camino hacia el cero absoluto [...]. Pero ciertamente no tenemos una tecnología conductual comparable en poder y precisión a la tecnología física y biológica, y todos aquellos que no encuentran ridícula semejante posibilidad, quizá se asusten por ello más que tranquilizarse⁴³.

Esa tecnología tuvo en gran parte aplicaciones pedagógicas. Más allá de sus distintas versiones neoconductistas, los dos temas clave del conductismo clásico es el aprendizaje por condicionamiento. Las dos formas principales de condicionamiento son las que Skinner llamó condicionamiento clásico, o “respondiente” y condicionamiento operante. El primero es el que deriva de los experimentos de I. Pavlov, que fue el modelo sobre el que basó su teoría John Watson. En este caso, el aprendizaje se produciría por la asociación de un

⁴⁰ Cf. SELIGMAN, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Córdoba: Vergara.

⁴¹ Cf. PETERSON, CH. & SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

⁴² Cf. LICKONA, TH. (1976). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston. LICKONA, TH. (1992). *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books. LICKONA, TH. (2004). *Character Matters—How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York: Touchstone.

⁴³ B. F. SKINNER (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Martínez Roca, 11.



estímulo inicialmente neutro con otro estímulo que produciría una respuesta natural del organismo, llegando ese estímulo neutro por sí mismo a producir una respuesta condicionada, semejante a la respuesta natural ante el estímulo natural (como los perros que llegan a reaccionar ante el sonido de la campana de la misma manera que ante la presencia física del alimento). El condicionamiento operante de Skinner, a su vez, es un desarrollo de las investigaciones de Thorndike y su ley del efecto: *una asociación seguida de un estado satisfactorio de acciones se fortalece y seguida de insatisfacción se debilita*. Skinner prefiere una formulación que prescinda de la causalidad y de elementos mentales, de tal manera que la formula así: “Cuando a un elemento concreto de conducta le sigue determinada consecuencia, es más probable que ocurra de nuevo, y una consecuencia que tiene el efecto de renovar esa conducta de que hablamos se denomina un reforzador⁴⁴”. Es decir, esta forma de condicionamiento, en vez de basarse en una asociación entre dos estímulos (S-S), que conduce a su vez a la asociación constante entre un estímulo neutro y una respuesta condicionada, se basa en el refuerzo, que es una contingencia consecuente con la acción (y no antecedente), que, si se presente, hace que aumente la probabilidad estadística de repetición de la conducta.

En ambos casos, lo importante es que el educador maneje las contingencias ambientales, que son las responsables de la conducta. Por ello, desaparece el sujeto como iniciador y responsable de la conducta. Toda la responsabilidad es trasladada al ambiente, con lo que aparece también la crítica a los modos tradicionales de enseñanza, que presuponen a un sujeto responsable:

Al poner en duda el control ejercido por el hombre autónomo, y al demostrar el control ejercido por el ambiente, la ciencia de la conducta parece, por ello, mismo, poner en duda la dignidad. Una persona es responsable de su conducta, no sólo en el sentido de ser susceptible de amonestación o castigo cuando se comporta mal, sino también en el de reconocerle mérito y admirarle por sus logros positivos. Un análisis científico, transfiere, tanto el mérito como el demérito al ambiente. Y de este modo son ya injustificables las prácticas tradicionales⁴⁵.

Mientras que en Piaget se resalta la capacidad del organismo para autorregularse, en Skinner, por el contrario, se desvaloriza la iniciativa del sujeto, y se pone el acento en el ambiente. Pero, en el fondo, la distancia no es tan grande, porque en Piaget esa acción es una búsqueda de recuperación del equilibrio, y por lo tanto, de adaptación al ambiente. Es necesario, pues, controlar el ambiente. En el caso del condicionamiento clásico, en base a la manipulación de los estímulos; en el del condicionamiento operante, en base al control de los refuerzos, es decir, de los premios y los castigos (refuerzos aversivos). Skinner sostiene, sin embargo, que los castigos son capaces de inhibir una conducta actual sólo mientras está presente su amenaza, pero no pueden producir un aprendizaje permanente, mientras que los premios sí lo hacen. Esto por otro lado, tiene un fundamento metafísico que Skinner desconoce: el bien es lo que todas las cosas apetecen (*quod omnia appetunt*). Sólo el bien es de por sí factor del desarrollo de la persona. Una educación basada exclusivamente en el castigo no es educación, sino más bien lo contrario, coartar el desarrollo. Los castigos son ineficaces si no hay una propuesta de un bien alternativo al que desordenadamente se buscaría de otro modo.

⁴⁴ B. F. SKINNER (1986), 32.

⁴⁵ B. F. SKINNER (1986), 26.



Si bien el conductismo en general, por la importancia que da al control de las conductas por parte del experimentador, no es perfectamente asimilable al democratismo de los autores que venimos de mencionar, en Skinner se da también una desvalorización de la figura del maestro. Este autor es conocido por la fabricación de instrumentos de investigación, y también por la creación de unas máquinas de aprender, que hacen que el rol del maestro sea secundario. Por este motivo, a pesar de la diferencia de orientaciones, Piaget alaba a Skinner:

[...] Skinner, en posesión de las leyes del aprendizaje controladas o elaboradas por él y liberado de toda preocupación teórica que hubiera obstaculizado los intentos de generalización o aplicación práctica, ha constatado en primer lugar que sus experimentos iban tanto mejor cuanto más se reemplazaban las intervenciones humanas del experimentador por dispositivos mecánicos bien regulados. En otros términos: las palomas proporcionaban reacciones más regulares cuando se las ponía en presencia de “máquinas de enseñar” que distribuían los estímulos con mayor precisión y menos detalles accesorios. La genial idea que de aquí ha sacado Skinner, profesor de su oficio al mismo tiempo que teórico del aprendizaje, es que esta observación vale también para los hombres y que máquinas para enseñar suficientemente bien programadas proporcionarían un rendimiento mejor que una enseñanza oral y más o menos bien impartida. [...]

La experiencia intentada ha alcanzado pleno éxito y es evidente que, con respecto a los procedimientos usuales de enseñanza por transmisión verbal y procesos perceptivos, había de tener éxito. Los espíritus sentimentales o pesarosos se han entristecido de que se pueda sustituir a los maestros por máquinas; sin embargo, estas máquinas nos parece que prestan el gran servicio de demostrar sin posible réplica el carácter mecánico de la función del maestro tal como lo concibe la enseñanza tradicional [...] ⁴⁶.

Piaget llama la atención también sobre el hecho de que los conductistas basan sus conclusiones psicológicas y pedagógicas en la experimentación con animales (ratas blancas y palomas), para después extender los resultados obtenidos al ser humano. Esto, lejos de parecerle una limitación, a Piaget le parece un mérito, pues no habría diferencia esencial entre el ser humano y el animal; todo educador sería en cierta forma un amaestrador, e incluso, dice con Claparède, sería bueno que la formación de los maestros incluyera experiencia en el adiestramiento y doma de animales:

Claparède decía ya que en la formación de los maestros debía reservarse un tiempo suficiente para el amaestramiento de los animales, puesto que cuando el amaestramiento fracasa el experimentador sabe perfectamente que es culpa suya, mientras que en la educación de los niños los fracasos siempre son atribuidos a los alumnos. Por tanto, a este respecto las máquinas de Skinner dan testimonio de una buena psicología que sólo utiliza refuerzos positivos y que descarta toda sanción negativa o castigo ⁴⁷.

⁴⁶ PIAGET, J. (1975), 90-91.

⁴⁷ PIAGET, J. (1975),



VII. Psicoanálisis y educación sexual

Para terminar, no podemos hacer una exposición completa de la influencia de la psicología en la pedagogía sin mencionar a Sigmund Freud y su escuela, el psicoanálisis. Más allá de las relaciones directas, la influencia del psicoanálisis sobre la educación pasa sobre todo a través de la influencia general del psicoanálisis sobre la cultura. Freud contribuyó a dar una imagen del hombre como un ser en el fondo animal y amoral, que se humaniza y moraliza por la violencia ejercida por la cultura⁴⁸. Los presupuestos del psicoanálisis son demasiado diversos de los del funcionalismo, como ya hacía notar Claparède, quien sostiene que las ideas fundamentales de Freud son funcionalistas:

Finalmente, no se debe olvidar el impulso dado por Freud a las concepciones dinámicas de la vida mental. Aunque Freud haya partido de la anamnesis clínica, y no de la biología, las primeras nociones que él ha propuesto, la de represión (la *Abwehr*, la *Abreaktion*, la *Katharsis*⁴⁹, etc.) hacen las veces de defensas del organismo mental contra las impresiones o los pensamientos que lo afectan penosamente. Ellas tienen por lo tanto un valor funcional⁵⁰.

En efecto, también para Freud la conducta y todo el movimiento de la psique es el resultado de las necesidades orgánicas. Estas necesidades provocarían un exceso de excitación en el “aparato anímico”, que se vería obligado a moverse para descargar ese exceso de excitación⁵¹.

De entre los diferentes puntos de la doctrina freudiana, nos concentraremos en aquel que ha tenido más influencia en educación, que es el de la sexualidad. Si Piaget es el teórico por excelencia de la inteligencia en la psicología contemporánea, Freud lo es en el tema de la sexualidad.

Desde sus primeras obras, Freud se muestra partidario de la educación sexual por parte del estado y de la escuela, ya que “la mayor parte de las respuestas a la pregunta ‘¿cómo decírselo a mi hijo’, me dan tan lamentable impresión que incluso preferiría que los padres no se ocuparan de la ilustración sexual infantil⁵²”. Freud promueve la enseñanza sexual

⁴⁸ ENKVIST, I. (2000), 26-27: « La visión romántica de la persona está asociada con Freud, y el éxito de Freud puede explicarse en parte porque la visión freudiana de la psique humana coincidió con la de los románticos, pero al mismo tiempo parecía científica. Las teorías de Freud se han usado para reafirmar una imagen de las personas como no racionales, gobernadas por fuerzas psíquicas y sobre todo por la sexualidad, algo que va en contra de la idea de la persona educada y sensata., que ha sido e ideal social por el que ha luchado la cultura occidental. Creemos vivir en una época científica y técnica, pero quien más influencia ha tenido sobre la imagen que tenemos de nosotros mismos nos presenta como seres no responsables sino propulsados por fuerzas ingobernables. Por ello, es lamentable que por ejemplo los investigadores del campo de las ciencias naturales, cuya actividad presupone racionalidad, no hayan querido tomar parte de manera activa en el debate público sobre temas culturales y sociales para darles a los ciudadanos alternativas ante el mito irracional.”

⁴⁹ “Defensa”, “abreacción” y “catarsis”, en castellano.

⁵⁰ CLAPARÈDE, É. (2003), 47.

⁵¹ Cf. ASSOUN, P.-L. (2001). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.

⁵² FREUD, S. (2006). La ilustración sexual del niño. Carta abierta al doctor M. Fürst. *Obras completas*, vol. 2. Barcelona: RBA, 1247.



institucional, lo cual requiere a su vez la laicización completa del estado, porque en los estados en que se permite educar a las congregaciones religiosas, esto sería imposible:

La sustitución del catecismo por un tratado elemental de derechos y deberes del ciudadano, llevada a cabo por el estado francés, me parece un gran progreso en la educación infantil. Pero esta instrucción elemental resultará aun lamentablemente incompleta si no incluye lo referente a la vida sexual. Es ésta una laguna a cuya desaparición deben tender los esfuerzos de los pedagogos y los reformadores. En aquellos Estados que han abandonado la educación en manos de las Órdenes religiosas no cabe, naturalmente, suscitar la cuestión. El sacerdote no admitirá jamás la igualdad esencial del hombre y el animal, pues no puede renunciar al alma inmortal, que le es precisa para fundar en ella la moral. Queda así demostrado, una vez más, cuán necio es poner a un traje destrozado un remiendo de paño nuevo y cuán imposible llevar a cabo una reforma aislada sin transformar las bases del sistema⁵³.

Freud se refiere a la igualdad de esencia entre el hombre y el animal (sostenida también, como hemos visto, por el funcionalismo, la psicología genética y el conductismo) como fundamento de la educación sexual, pues en su opinión esta debería introducirse en la escuela a partir de los estudios de zoología:

[...] es necesario que lo sexual sea tratado, desde un principio, en la misma forma que cualquier otro orden de cosas dignas de ser sabidas. Ante todo, es labor de la escuela no eludir la mención de lo sexual, iniciando los grandes hechos de la reproducción en el estudio del mundo animal y haciendo constar, inmediatamente, que el hombre comparte todo lo esencial de su organización con los animales superiores⁵⁴.

Es bien sabido que la sexualidad tiene para Freud un significado más amplio que el que se le suele dar. En todas las etapas del desarrollo de la teoría psicoanalítica de las pulsiones, una de las dos pulsiones básicas es la pulsión sexual (junto a la de autoconservación, en el periodo que va hasta 1913, y a la de destrucción, desde 1914 en adelante). Por otro lado, en su teoría definitiva, la energía de la psique, la libido, es de naturaleza sexual (sólo la pulsión erótica parecería tener una energía propia, porque la meta de la pulsión de destrucción, o de muerte, es la de vaciar al ser vivo de toda energía). Según Freud, el desarrollo de la personalidad depende del desarrollo de la satisfacción sexual. Ésta estaría inicialmente desligada de la función reproductora, y no se hallaría restringida sólo a la zona genital, sino que se hallaría dispersa, en modo anárquico, en varias zonas del cuerpo, que Freud llama "zonas erógenas". Lo importante, de cara al tema que nos ocupa en esta ponencia, es que la orientación sexual definitiva es el producto de una evolución. Evolución que no está dictada por la naturaleza misma de la sexualidad, ni de los sexos, sino en gran medida por los avatares de las identificaciones, que van canalizando la energía sexual en una determinada dirección, y en dependencia de factores sociales. Para decirlo con una expresión de moda, que no es de Freud, la orientación sexual es una construcción cultural.

⁵³ FREUD, S. (2006), 1248.

⁵⁴ FREUD, S. (2006), 1247-1248.



En efecto, del placer sexual anárquico infantil, se llegaría a la sexualidad genital adulta a través de una serie de inhibiciones que tienen su origen en el exterior, y no en una tendencia inherente hacia ese tipo de sexualidad.: “En términos generales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de las pulsiones”, dice Freud⁵⁵. Según Freud, la evolución cultural del encauzamiento de la pulsión sexual pasó por tres períodos. Leamos al mismo Freud:

Con referencia a esta historia de la pulsión sexual podrían diferenciarse, pues, tres estadios culturales: un primer estadio en el que al quehacer de la pulsión sexual les son por completo ajenas las metas de la reproducción; un segundo estadio en el que de la pulsión sexual es sofocado todo salvo lo que sirve a la reproducción, y un tercero en que sólo se admite como meta sexual la reproducción *legítima*. Este tercer estadio corresponde a nuestra moral sexual “cultural” presente⁵⁶.

Es decir, en el primer momento del desarrollo cultural de la humanidad, la sexualidad era libre y polimorfa. En el segundo estadio, se prohíbe toda sexualidad que no conduce a la reproducción, es decir la sexualidad *perversa*: homosexualidad y parafilias. En el tercer estadio, se prohíbe la sexualidad fuera del matrimonio monogámico. Pero sucede que la sexualidad es una realidad de origen biológico, y su satisfacción, una necesidad. Las exigencias de nuestra cultura serían demasiado altas para gran parte de los organismos, y serían la razón de la proliferación de las neurosis, porque la neurosis resultaría de la represión de tendencias sexuales perversas:

La experiencia enseña que para la mayoría de los seres humanos existe un límite más allá del cual su constitución no puede obedecer al reclamo de la cultura. Todos los que pretenden ser más nobles de lo que su constitución le permite caen víctimas de la neurosis; se habrían sentido mejor de haberles sido posible ser peores. A menudo, observaciones hechas dentro de una misma generación permiten corroborar de manera inequívoca la intelección de que la perversión es a la neurosis como lo positivo a lo negativo. Hartas veces, en una misma familia el hermano es un perverso sexual, en tanto que la hermana, dotada de una pulsión sexual más débil en su calidad de mujer, es una neurótica cuyos síntomas, empero, expresan inclinaciones idénticas a las perversiones del hermano sexualmente más activo; en consonancia con ello, en muchas familias los varones son sanos, pero inmorales en una medida indeseada para la sociedad, mientras que las mujeres son nobles e hiperrefinadas, pero... sufren una grave afección de los nervios⁵⁷.

Freud se indigna antes estas exigencias culturales y afirma:

Es una de las manifiestas injusticias sociales que el patrón cultural exija de todas las personas idéntica conducta en su vida sexual, conducta que unas, merced a su organización, hallarán fácil respetar, mientras que impondrá a otras gravísimos sacrificios psíquicos; injusticia esta, por

⁵⁵ FREUD, S. (1996). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. *Obras completas*, vol IX. Buenos Aires: Amorrortu, 167-168.

⁵⁶ FREUD, S. (1996), 169-170.

⁵⁷ FREUD, S. (1996), 171-172.



cierto, compensada las más de las veces por la inobservancia de los preceptos morales⁵⁸.

La castidad fuera y dentro del matrimonio monogámico, para Freud es imposible: conduce o a la neurosis, o la contravención del precepto. Por eso Freud recomienda no postergar el inicio de la vida sexual más allá de los veinte años; lo contrario sería nocivo para la salud:

[...] la abstinencia llevada más allá del vigésimo año ya no es más inofensiva y produce otros efectos nocivos, aunque no consistan en la nerviosidad. [...] en la enorme mayoría de los casos la lucha contra la sensualidad consume la energía disponible del carácter, y ello justamente en una época en que el joven necesita de todas sus fuerzas para conquistarse una participación y un lugar en la sociedad⁵⁹.

Por otro lado, si bien la energía sexual, según Freud, puede ser utilizada para otros fines, como para el desarrollo de la cultura, sin embargo, siempre necesariamente una porción de esa energía debe ser descargada de manera directa.

Cierta parte de las mociones libidinosas reprimidas tienen derecho a una satisfacción directa y deben hallarla en la vida. Nuestras exigencias culturales hacen demasiado difícil la vida para la mayoría de las organizaciones humanas, y así promueven el extrañamiento de la realidad y la génesis de las neurosis sin conseguir un superávit de ganancia cultural a cambio de ese exceso de represión sexual⁶⁰.

Freud, efectivamente, se pregunta “si nuestra moral sexual ‘cultural’ merece el sacrificio que nos impone⁶¹”. Es patente que él piensa que no, y las reformas en educación sexual, que implican reformas políticas, mencionadas anteriormente, sin duda que no han quedado desatendidas.

Conclusión

Tal como decíamos al inicio de esta ponencia, la relación entre psicología y pedagogía es necesaria, y se funda sobre la naturaleza de estos saberes y de su objeto: el ser humano. En particular, la experimentación psicológica puede contribuir, y sin duda ha contribuido, al desarrollo de la pedagogía. Sin embargo, lamentablemente, lo que de genuina observación científica hay en las principales corrientes de psicología que han influido en la pedagogía, queda empañado en gran medida por las ideologías desde las que es interpretada y usada esa información, que en ocasiones resulta casi imposible de separar.

Mientras que Piaget se concentra en el estudio de la evolución de la inteligencia, el conductismo lo hace en la modificación de conductas y el psicoanálisis en la ilustración del trasfondo afectivo-sexual de las motivaciones humanas. Pero en todas las corrientes y autores mencionados (el funcionalismo de Claparède, el constructivismo de Piaget, el conductismo de Skinner y el psicoanálisis de Freud), encontramos varios elementos comunes:

⁵⁸ FREUD, S. (1996), 172.

⁵⁹ FREUD, S. (1996), 175-176.

⁶⁰ FREUD, S. (1991). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. *Obras completas, vol. XI*. Buenos Aires: Amorrortu, 50.

⁶¹ FREUD, S. (1996), 181.



- Lo que Claparède llama "punto de vista biológico": el ser humano no se distinguiría cualitativamente del animal, y su psique y conducta se explicarían según los mismos principios. La conducta derivaría de la desadaptación al ambiente, que produciría un desequilibrio interior. El pensamiento y la conducta no serían otra cosa que un intento de recuperar el equilibrio interno y de adaptarse al ambiente.

- La tradición ha estado completamente equivocada en materia educativa, por partir de un concepto no-científico del ser humano, es decir, por considerar al ser humano algo más que una bestia, como alguien "poco inferior a los ángeles".

- La pedagogía debe aprender de la psicología principalmente esta concepción biológica del ser humano, y formar a los hombres de un modo semejante a como se amaestran los animales.

- En cuanto ordenada la adaptación al ambiente, la pedagogía sirve a los fines de la socialización, es decir, a la preparación de los seres humanos a la vida en la sociedad democrática como fin último. En definitiva, la pedagogía y la psicología son puestas al servicio de los fines del estado, como marco final y definitivo de la vida humana.

Un verdadero aprovechamiento pedagógico de los aportes del estudio experimental del alma y el comportamiento humano, por el contrario, supone en primer lugar una recuperación del nexo intrínseco entre la psicología experimental, la psicología filosófica y la psicología teológica, que en su globalidad y orden jerárquico deberían conformar una sola psicología integral. Sólo de este modo, la psicología puede constituir un aporte a la pedagogía que no sea mera tecnocracia y amaestramiento, y a la formación del hombre, no para ser un animal adiestrado al servicio del estado, sino libre con la libertad de los hijos de Dios, y conciudadano de los ángeles.

Bibliografía

Assoun, P.-L. (2001). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.

Caponnetto, A. (1993). *Lenguaje y educación. Crítica a la psicogénesis de la lectoescritura*. Buenos Aires: Scholastica.

___ (1981). *Pedagogía y educación*. Buenos Aires: Cruz y Fierro.

Caturelli, A. (1981a). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.

___ (1981b). *Examen crítico de la psicología evolutiva de Jean Piaget y su influencia en la educación*. Paraná: Mikael.

Claparède, É. (2003). *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Fabert.

Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid : Grupo Unisón Producciones.

Freud, S. (2006). *Obras completas, vol II*. Barcelona: RBA.

___ (1996). *Obras completas, vol IX*. Buenos Aires: Amorrortu.

___ (1991). *Obras completas, vol. XI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lickona, Th. (2004). *Character Matters—How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York : Touchstone.



- ___ (1992). *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- ___ (1976). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Maritain, J. et Maritain, R. (1984). *Œuvres complètes, vol. III*. Fribourg (Suisse)-Paris : Éditions Universitaires - Éditions Saint-Paul.
- Palet, M. (2000). *La familia educadora del ser humano*. Barcelona: Scire.
- Peterson, Ch. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Pettoello, R. (1988). *Introduzione a Herbart*. Bari: Laterza
- Piaget, J. (1975). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- ___ (1973a). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- ___ (1973b). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península.
- ___ (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Córdoba: Vergara.
- Skinner, B. F. (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Martínez Roca.