

NOTAS Y COMENTARIOS

EL CONCEPTO DE PERSONALIDAD EN EL PENSAMIENTO DE J. PIAGET, SUPUESTOS TEORICOS Y CONSECUENCIAS PEDAGOGICAS

En la teoría pedagógica contemporánea dos son las corrientes —antagónicas— que con más intensidad han influido: el Conductismo y la Epistemología Genética de J. Piaget. Este antagonismo se presenta desde la metodología de trabajo hasta las conclusiones teóricas fundamentales, pero ello no impide —en nuestra hipótesis— encontrar que la oposición no es tan radical en ciertas nociones-clave que interesan particularmente en el ámbito de la educación, como es por ejemplo la noción de personalidad.

En ambos sistemas se niega a la filosofía un lugar de derecho en el ámbito del saber científico, y esto se da justamente por excluirla tomando, de un modo u otro, el modelo de las ciencias positivas. Y sin embargo hay una filosofía de base, fuertemente presente —y ello nos permite abordar el presente análisis— y hay también como conclusión una aplicación práctica, pues es evidente que del concepto de persona que se sustenta se desprende un modo de guiar el proceso educativo. De aquí la importancia central que, nos parece, reviste este tema.

Como es sabido, Piaget considera que la inteligencia en su desarrollo recorre diversos estadios, cuyos logros se van integrando en esquemas cada vez más complejos con relaciones de coordinación y subordinación hasta llegar a la etapa del pensamiento formal, cuyas estructuras lógico-matemáticas constituyen la cumbre de ese desarrollo¹, con sus caracteres de estabilidad, conservación, disociación forma-contenido, cierre del sistema, necesidad.

Se trata de una cumbre en cierto sentido ideal, pues no todos los sujetos la alcanzan, y a la vez exclusiva —o excluyente— en el sentido de que el progreso se da siempre en la línea de una “logicización” o formalización creciente, con inversión de sentido entre lo posible y lo real: al final del proceso éste es sólo un sector de aquél.

El pensamiento formal es, por ello, hipotético-deductivo y proposicional, reflejo².

Sin duda el descubrimiento de estos rasgos del pensamiento formal y sobre todo la descripción de su génesis ha abierto ricas perspectivas en el campo de la metodología pedagógica, aunque es cierto que a veces ha implicado también el riesgo de reducir toda la actividad del intelecto a esta dimensión formal. Por ello cabe preguntarse cómo se relacionan estas características del pensamiento con las demás dimensiones del sujeto.

¹ Cfr., entre otros, *Biologie e Connaissance*, Gallimard, 1967, cap. VI, 21, III; *L'équilibration des structures cognitives*, P. U. F., 1975, Cap. V, 26.

² “El pensamiento formal constituye a la vez una reflexión de la inteligencia sobre sí misma (la lógica de las proposiciones constituye un sistema operatorio a la segunda potencia, que opera sobre proposiciones cuya verdad depende de operaciones de clases, relaciones y números) y una inversión de las relaciones entre lo posible y lo real (lo real que se inserta como sector particular dentro del conjunto de las combinaciones posibles). (En *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós Bs. As., 1972, p. 287.

Para responder a esta pregunta y aproximarnos así al concepto de personalidad del autor, es preciso señalar previamente cuáles son las otras dimensiones que el autor reconoce.

Ya en sus primeras obras Piaget habla de un aspecto estructural y otro energético en la conducta³, el primero constituido por las diversas formas que la inteligencia gesta en su evolución, y el segundo por la dinámica afectiva.

Cabe plantearse si esto no supone no ya una distinción, sino una separación de planos, en el sentido de que ni la inteligencia tiene propia energía ni hay en el hombre una dimensión apetitiva original con objeto y configuración propios. No se trata de una posición totalmente nueva en la historia del pensar, sino de una de las formas del hiato racionalista donde la voluntad desaparece. Es una forma peculiar, porque Piaget sostiene un *isoforfismo* entre afectividad e inteligencia, con una dependencia de las formas de la primera respecto de la segunda, y a la vez una reducción de la voluntad a la afectividad, explícitamente indicada: "...la misma voluntad debe concebirse como un juego de operaciones afectivas, es decir energéticas, referidas a valores superiores, a los que hacen susceptibles de reversibilidad y de conservación (sentimientos morales, etc.), paralelamente al sistema de las operaciones lógicas en relación con los conceptos⁴.

Así, en la etapa de la adolescencia, los dos caracteres de la evolución intelectual —reflexividad de las operaciones y primacía de lo posible— son "la fuente de las reacciones vividas", en el sentido, por ejemplo, de que el adolescente construye teorías, es "idealista" porque está capacitado para la reflexión y para "evadirse de lo concreto actual en la dirección de lo abstracto posible"⁵ pero esa reflexión, cuando se ejerce sobre el contexto social pasa por una forma "sui generis" de egocentrismo que atribuye al pensamiento una capacidad ilimitada. Ese egocentrismo se supera por una coordinación de puntos de vista, que conduce, por relativización de la propia perspectiva, a la descentración⁶. Y ésta marca, para el autor, la aparición de la personalidad, cuyo concepto se opone al del yo, porque "el yo es por naturaleza egocéntrico, mientras que la personalidad es el yo descentralizado (...) es la sumisión del yo a un ideal que encarna pero que lo supera y se le subordina: es la adhesión a una escala de valores, no abstracta sino referida a un hacer, por lo tanto, en definitiva, es la adopción de un rol social, no del todo preparado (...) sino que el individuo irá creando en su desempeño"⁷.

³ Cfr. por ej., *Psicología de la inteligencia*, donde dice: "(...) cada conducta supone un aspecto energético y afectivo, y un aspecto estructural o cognoscitivo (...) todos los sentimientos consisten, sea en regulaciones de las energías internas (...) sea en acomodamientos de los intercambios de energía con el exterior ("valores" de todos los géneros, reales o fiduciarios (...))". págs. 15-16.

⁴ *Psicología de la inteligencia*, ed. Psique, Bs. As., 1973, pág. 16.

⁵ *Ob. cit.*, pág. 287

⁶ La "descentración" es un concepto a la vez lógico y "ético-social" en Piaget, que es resultado, simultáneo y dialéctico, de la constitución de agrupamientos operatorios en el ámbito lógico y de la cooperación social: "la actividad operatoria interna y la cooperación exterior no son, en el sentido más preciso de las palabras, sino los dos aspectos complementarios de un solo y mismo conjunto, ya que el equilibrio de una depende del de la otra". (En *Psicología de la inteligencia*, ed. cit., págs. 223-224).

⁷ L.E.A., pág. 293.

Luego de esta breve caracterización del camino seguido por Piaget para llegar a la noción de personalidad, cabe su análisis para responder a la pregunta planteada.

En el contexto de la psicología contemporánea, es interesante señalar el papel fundamental que Piaget asigna a la inteligencia en la gestación de la personalidad, a la vez que señala como constitutivo formal de ésta *la adhesión a una escala de valores*. Estos dos elementos, en sí mismos positivos, a nuestro juicio, se revelan como carentes de suficiente base ante un análisis más cuidadoso.

En efecto, la inteligencia de que nos habla Piaget alcanza su cumbre en las operaciones lógico-matemáticas, cuando opera en el vacío formal, cuando "supera lo real", porque en esta concepción lo real es lo sensible, no es lo que tiene acto de ser.

De allí también que en este campo pueda ser válido el criterio de relativizar para objetivar. Cuando este criterio se lleva a todo el campo del conocer, y particularmente del conocer que fundamenta el actuar — porque de ello se trata inmediatamente aquí— la consecuencia es el formalismo en los valores⁸ y la autonomía en la ética⁹.

Son dos tesis muy conocidas, cuya raíz sistemática está en Kant aunque a veces no se advierte esto cuando se lo propone en el campo pedagógico.

Y sin embargo, se dirá, se habla de la sumisión del yo a un ideal, a valores... Pero para que esto sea posible es preciso:

— Que el intelecto pueda captar en lo que es una cualidad objetiva —y en cierto sentido absoluta (porque abarcadora de todo el yo)— y a la vez conveniente al sujeto.

— Que en ese sujeto haya la capacidad *real* de adherir, o *no*, a esto visto como conveniente. Y dicha capacidad real no puede ser sino la voluntad libre por la cual esto conveniente es ahora fin que puede pasar *de la posibilidad de ser al ser*. Más aún, para que sea posible una respuesta de valor es preciso que se afirme una emergencia *positiva* de una voluntad concreta libre respecto del intelecto; a la vez que una esfera afectiva con su propia estructura y objeto especificador.

Pero ninguna de estas condiciones se cumple, porque la inteligencia es para el autor, pura capacidad formal y la voluntad no existe —aunque se hable de "crear" el propio rol—, sino que en su lugar se halla la *afectividad* —pura energética de las conductas—, cuyas formas son paralelas e isomorfas a las estructuras lógico-matemáticas, del mismo modo que la jerarquía de valores no es real, sino formal, isomorfa respecto de las estructuras de clases y relaciones¹⁰.

⁸ En realidad no hay un concepto preciso de *valor*, y lo que constituye la jerarquía es que el sistema cumpla las notas de: composición, reversibilidad, asociatividad y conservación.

⁹ Cfr. *Le jugement moral chez l'enfant*, —P.U.F., 1932—. Conclusión, págs. 320-330, donde Piaget caracteriza la moral autónoma en su desarrollo paralelo al de las operaciones formales de la inteligencia.

¹⁰ Cfr. *Psicología de la inteligencia*, ed. cit., cap. II, pág. 70, donde pone la condición formal del agrupamiento para la constitución de una escala valorativa.

Por eso mismo, creemos, que el constitutivo formal de la personalidad se resuelve, en el autor, en la asunción de un rol social que se efectiviza con la entrada del sujeto al mundo del trabajo¹¹, conclusión esta última que podría aparecer paradójica para un autor que ha centrado su estudio en la génesis de las estructuras formales de la inteligencia, pero que aparece como consecuencia lógica del funcionalismo, es decir de la disolución de un sujeto real.

Y aquí aparece, a nuestro entender, cierto punto de contacto con una posición que se halla en las antípodas respecto de la epistemología genética, y es el Conductismo.

Para Skinner —que consideramos el más representativo de los neoconductistas, en la problemática pedagógica contemporánea— “un yo o una personalidad es un repertorio de comportamiento proporcionado por un conjunto organizado de contingencias...”¹²; “(...) en sí mismo es simplemente un recurso para representar un sistema de respuestas funcionalmente unificado (...) alrededor de un estímulo discriminativo...”¹³.

Ante todo cabe señalar que en esta posición lo que llamamos constitutivo formal de la personalidad no depende de la inteligencia —que para el conductista es un mero nombre del organismo que actúa— sino que es una función y lo es precisamente del medio social. A pesar de las profundas diferencias, ambas posiciones, por disolver al sujeto real y con él ante todo la voluntad libre, hacen imposible un concepto real de personalidad.

Por ello también entendemos que las respectivas metodologías resultan en un aspecto solidarias en cuanto a la educación social: en ambas se trata de adquirir una habilidad formal, un acuerdo de puntos de vista, por el cual se logra cierta coherencia, unidad funcional, tanto de las funciones intrínsecas de la persona, cuanto de las referidas al actuar social.

Es notable, por una parte, la búsqueda de un criterio de unidad, elemento esencial para el concepto de personalidad, y por otra parte la presencia del determinismo —explícito o implícito— que acompaña, de derecho, al funcionalismo.

Es clara por contraposición, entendemos, la necesidad de una concepción antropológica integral para que pueda hablarse realmente de personalidad sin caer en contradicción y para que a su vez sea posible trazar los lineamientos de una educación integral que sin dejar de lado los logros fundamentales en cuanto al desarrollo de las dimensiones lógico-formales del intelecto, sea capaz de llegar hasta la educación de las funciones *reales* de intelecto, voluntad y afectividad, integradoras de la persona.

STELLA M. VÁZQUEZ

Ciafic - Conicet

¹¹ “(...) el hecho capital desde el punto de vista de la descentralización se localiza en el inicio del trabajo propiamente dicho (...) el trabajo es el que permite que el pensamiento amenazado de formalismo se reúna con lo real (...)”. (L.E.A., pág. 290).

¹² SKINNER, B., *Sobre el Conductismo*, ed. Fontanella, Barcelona, 1975, pág. 40.

¹³ *Ciencia y Conducta humana*, ed. Fontanella, Barcelona, 1974, pág. 311.