

## EXIGENCIAS FILOSOFICAS PARA DETERMINAR "LO PSICOLOGICO" EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

"Omnis res est propter suam operationem".

(STO. TOMÁS, *De Virtutibus in Communi*, a.9).

### A) Breve referencia al origen de la problemática moderna acerca del "psicologizar" la enseñanza

Amós Comenio puede ser llamado el padre de la teoría de la enseñanza, o sea, de la didáctica en la época moderna. El fue, en efecto, el primero que prestó atención al proceso de enseñar y aprender (no ya ni principalmente en sus posibilidades filosóficas) en vistas a sistematizarlo y aplicarlo metódicamente. Comenio consideraba que el deseo de saber y aprender era fundamentalmente innato y espontáneo en el hombre; pero luego se robustecía apoyándose en la voluntad: "El deseo de aprender se apoya en la voluntad y no puede ser obligada".<sup>1</sup> Esto no significa que el niño deba entenderlo todo racionalmente ya en su primera edad: el niño puede querer aprender a ejercitarse y adquirir hábitos que luego comprenderá en su justificación adulta.<sup>2</sup> En realidad, lo que suele fallar en el aprendizaje no es tanto el deseo de aprender cuanto el método que no es adecuado al alumno.

"No hay que asegurar que existe algo inaccesible para el espíritu humano, sino que los escalones no están bien dispuestos... es decir, el método es pésimo".<sup>3</sup>

Sin embargo, ha sido más bien J. J. Rousseau quien llamó la atención de los docentes hacia la necesidad de centrar el aprendizaje en las posibilidades de enseñanza de acuerdo con las condiciones psicológicas de los alumnos. La educación es, en una primera instancia, crianza, cultivo; pero lo es a partir de las posibilidades y necesidades del niño, de modo que él se constituye en el protagonista de su propio crecimiento.

Según J. J. Rousseau, los docentes conocen poco al niño. Buscan al hombre adulto en el niño. El docente debe comenzar por conocer mejor al niño<sup>4</sup> para tratar a cada uno según el orden de la naturaleza: al niño como niño y al adulto como adulto.

"Employez la force avec les enfants et la raison avec les hommes; tel est l'ordre naturel; le sage n'a pas besoin de lois.

Traitez notre élève selon son âge. Mettez-le d'abord à sa place".<sup>5</sup>

<sup>1</sup> COMENIO, A., *Didáctica Magna, que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*, Reus, Madrid, 1922, cap. XVII, n° 12, p. 140.

<sup>2</sup> *Idem*, cap. XXII, n° 11, p. 230.

<sup>3</sup> *Idem*, cap. XII, n° 15, p. 96.

<sup>4</sup> ROUSSEAU, J. J., *Emile ou de l'éducation*, Flammarion, París, 1966, p. 32.

<sup>5</sup> *Idem*, p. 109.

Tanto el adulto como el niño no tienen derecho a caprichos; ambos deben atenerse al orden natural. Por esto mismo, el docente adulto no puede sofocar el ejercicio de la libertad creciente en el niño. Su conducción pedagógica debe ir dando lugar a que el niño asuma la responsabilidad de su libertad.

El docente debe centrarse en el aprendizaje del alumno y avanzar en proporción a las fuerzas de éste, pues él es el primer artífice de su propio aprendizaje: el alumno debe obrar, pensar, sin poder ser reemplazado en esto por el docente.<sup>6</sup>

J. E. Pestalozzi desarrolló estas ideas y acentuó aún más la necesidad de *psicologizar la enseñanza*, esto es, de adecuarla a las posibilidades de actividad *autónoma* del alumno. La educación es ante todo autodesenvolvimiento autónomo.

“El primer principio es el siguiente: toda educación del hombre es, en definitiva, un autodesenvolvimiento de sus energías; no es la comunicación o la transmisión de una determinada forma exterior, sea de otras cosas o de otros individuos que puedan actuar como formadores. Las cosas no pueden proporcionarle más que un material que hay que elaborar, y la ayuda, realmente necesaria de los demás puede y debe ser en todo momento una «ayuda para la propia ayuda»... Esto se puede denominar principio de la *autonomía*: el hombre se forma de acuerdo con las propias leyes de su esencia”.<sup>7</sup>

En la concepción de Pestalozzi, cada alumno es el agente de su propio desarrollo y la función del docente consiste en facilitar y favorecer los medios de este desarrollo. Esto lo logrará *organizando y ordenando psicológicamente los medios de enseñanza* para que los alumnos lleguen a poseer una *capacidad lógica* bien fundamentada.

“El arte de facilitar el paso desde la conciencia clara de los objetos particulares de intuición al recto pensar y juzgar sobre los mismos, valiéndose de una serie bien *organizada y psicológicamente ordenada de los medios de enseñanza*, está en nuestras manos como factor poderoso de solidificación y de perfeccionamiento. Desde que el mundo es mundo se trabaja en facilitar los medios para favorecer, por el arte, el paso entre los medios de desenvolvimento de la capacidad de intuición y los de la capacidad de pensar, y para elevar al hombre desde el sentido común que procede de la simple intuición de los objetos, a la capacidad lógicamente fundamentada del pensamiento y del juicio”.<sup>8</sup>

Pestalozzi, pues, ve el proceso de educación como un pasaje del ejercicio de las funciones del alumno a un ordenamiento y dominio lógico de su pensar

<sup>6</sup> *Idem*, pp. 270 y 323.

<sup>7</sup> NATORP, P., *Pestalozzi, su vida y sus ideas*, Labor, Barcelona, 1981, p. 62. Cfr. PESTALOZZI, J., *Carta sobre la educación primaria*, La Lectura, Madrid, 1923, p. 131.

<sup>8</sup> PESTALOZZI, J., *El canto del cisne*, La Lectura, Madrid, 1927, p. 93.

y actuar, ayudado por el docente que favorece —adecuando psicológicamente— este pasaje con medios didácticos de ordenamiento. La enseñanza, en su esencia, no es otra cosa que la facilitación de medios para que el alumno realice un progresivo esclarecimiento de sus ideas.<sup>9</sup> En la concepción de Pestalozzi, la enseñanza no se reducía ni a la lógica ni a la psicología; sino que ella hacía de puente facilitador entre ambas, empleando a *ambas como medio* para favorecer el crecimiento personal del alumno. El concepto de educación —al servicio del cual se halla el de enseñanza— no dependía según Pestalozzi, ni de una concepción meramente psicológica del alumno, ni de una concepción fundada en la lógica formal. Su concepto de educación se basaba en una determinada *concepción del ser humano*, constituido armónica y subordinadamente por una capacidad de amar (corazón), de pensar (espíritu) y de hacer amar (arte).<sup>11</sup>

B) *Intento de absolutizar o, por el contrario, de suprimir o infravalorar "lo psicológico" en la concepción contemporánea del aprendizaje*

Si la concepción de la enseñanza en la antigüedad y en el medioevo acentuó la necesidad de que el alumno acceda al dominio de una estructura *lógica* para racionalizarse y adquirir una concepción racionalizada de sus creencias, los teóricos de la educación en la época contemporánea centraron su interés en el *alumno* y en su *psicología* diversamente concebida.

No pocos teóricos, después de Darwin y tras el menosprecio iluminista de la filosofía metafísica tradicional, recurrieron a la biología (desde E. Claparède a J. Piaget), para pensar lo que es el hombre y su educación. La psicología reducida fundamentalmente a biología (y a veces a fisiología), establecía absolutizada las bases para comprender el modo de pensar y de aprender del hombre y —en consecuencia— las bases para educarlo.

"La psicología debe, pues, partir del niño. La escuela para el niño y no el niño para la escuela; los programas y los métodos gravitando alrededor del niño, y no el niño gravitando, mejor o peor, alrededor de un programa, confeccionado fuera de él; tal es la revolución copernicana (como se la ha llamado con justicia) a la cual invita la *psicología* al educador".<sup>11</sup>

Según E. Claparède, a la psicología compete establecer cómo es el espíritu del niño, cuáles son sus funciones y las funciones del educador y de la enseñanza, cuáles son sus técnicas y procedimientos para emplear en clase. La didáctica se convertía así en un medio (una tecnología) para realizar los fines que le proponía la biología: desarrollar al hombre según lo que el hombre es biológicamente.

<sup>9</sup> PESTALOZZI, J., *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Delegrave, París, 1984, p. 102.

<sup>10</sup> Cfr. PESTALOZZI, J., *El canto del cisne*, e. c., pp. 5-6.

<sup>11</sup> CLAPAREDE, E., *La escuela y la psicología*, Losada, Buenos Aires, 1965, p. 20.

Comprender al niño es comprender sus funciones a partir de sus necesidades biológicas que generan intereses y motivos. El niño es auténtico cuando actúa por esos móviles interiores que dan sentido a su acción.<sup>12</sup> El docente observando al niño explota esos intereses. El niño y el hombre, sin embargo, piensan siempre en *función biológica de asimilación y adaptación* aunque evolucionan con la edad sus estructuras mentales.

“La organización intelectual, en su punto de partida —afirma J. Piaget, continuando a su maestro Claparède— prolonga sin más la organización biológica... La asimilación psicológica, en su forma más simple, no es más que la tendencia de toda conducta o de todo estado psíquico a conservarse y, para ello, a buscar su alimento funcional en el medio exterior”.<sup>13</sup>

El trabajo de la inteligencia descansa sobre el *interés* del niño. El interés expresa la identificación de una necesidad biológica o psicológica, el alimento necesario para la actividad del sujeto. El esfuerzo de aprender sale del alumno mismo en cuanto éste como sujeto necesita asimilar un objeto. Esta concepción, según J. Piaget, puede ser llevada a dos extremos. Por un lado se puede concebir la evolución del pensamiento individual como una “embriología regulada hereditariamente”. En este caso, el maestro perdería el tiempo y la paciencia al querer acelerar el desarrollo de sus alumnos. Por otro lado, si la evolución del pensamiento depende únicamente de la experiencia individual y del medio físico-cultural, entonces, el maestro podría acelerar la evolución y hacer suprimir etapas a sus alumnos, identificando rápidamente al niño con el adulto.<sup>14</sup> Piaget llega en esto a asumir una posición básicamente psicológica, pero flexible, de modo que la psicología es indicativa para la didáctica de la escuela; pero no es sin embargo la única y absoluta variable que ha de tener presente el maestro. La metodología escolar o didáctica tiene su importancia.

“Desde el punto de vista de la escuela, esto significa por una parte que hay que reconocer la existencia de una evolución mental; que todo alimento intelectual no es bueno indistintamente para todas las edades; que deben tenerse en cuenta los *intereses y necesidades de cada período*. Esto significa también, por otra parte, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu; que *la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre* en lo que se refiere a las edades y a los contenidos del pensamiento; que, por lo tanto, los *métodos* sanos pueden aumentar el rendimiento de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin perjudicar su solidez”.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> CLAPAREDE, E., *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestle, Neuchâtel, 1973, p. 149.

<sup>13</sup> PIAGET, J., *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Aguilar, Madrid, 1982 pp. 308 y 309.

<sup>14</sup> Cfr. PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1980, p. 192.

<sup>15</sup> *Idem*, p. 199.

Piaget distingue lo *lógico* de lo *psicológico* en el aprendizaje. Lo lógico está constituido por una axiomática objetiva de la razón (con carácter hipotético-deductivo y que reduce a un *mínimum* sus apelaciones a la experiencia o las excluye), mientras que corresponde a la psicología el estudio experimental y genético de los procesos individuales por los cuales el niño llega a "construir estructuras coherentes, susceptibles de composición operatoria".<sup>16</sup> Su psicología, sin embargo, tiene como marco de referencia y como modelo las exigencias y la *operatoria básica de la biología animal*. Este marco constituye y excusa a Piaget de todo recurso a la filosofía, la cual es para su mentalidad positiva una ilusión que evade la confrontación empírica de sus conclusiones.<sup>17</sup>

Ha sido más bien C. Rogers quien ha absolutizado la psicología, estableciéndola como la ciencia fundamental para comprender al niño y a su mundo. La *psicología* nos dice cómo es el niño y qué es el mundo o realidad que le rodea, y cómo debe desarrollarse el proceso de educación.

"El organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo perceptual es para el individuo, la realidad. . .

La única realidad que me es posible conocer es la del mundo y el universo tal como *yo* lo percibo y plasmo en vivencias en este momento. . . ¡Existen tantos «mundos reales» como personas! . . . Cada conciencia humana, cada persona, crea su propio mundo de existencia objetiva y significado".<sup>18</sup>

La *didáctica* es concebida como una función terapéutica, fuertemente empática, y centrada en la capacidad orgánica del alumno para valorar y actuar.

El aprendizaje es pensado por Rogers como un proceso por medio del cual el ser humano se convierte en persona, siempre abierta a las experiencias y a la resolución flexible de las necesidades existentes en el medio.<sup>19</sup> La educación no se basa en la enseñanza, sino *en el aprendizaje*, y la concepción del aprendizaje se basa en la *psicología*. La psicología nos dice que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo. La educación, como la experiencia, no puede comunicarse directamente a otro.<sup>20</sup> Cada persona es un organismo psíquico original, un sistema de vivencias y valoraciones orgánicas intransferibles.

<sup>16</sup> PIAGET, J., *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires, 1977, pp. 37 y 41.

<sup>17</sup> BRINGUIER, J., *Conversaciones con Piaget*, Laffont, Barcelona, 1977, p. 36. Cfr. PIAGET, J., *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Península, Barcelona, 1973, pp. 20-21.

<sup>18</sup> ROGERS, C., *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 411; *La persona como centro*, Herder, Barcelona, 1981, pp. 207-208.

<sup>19</sup> Cfr. ROGERS, C., *Freedom to learn: Libertad y creatividad en educación*, Paidós, Buenos Aires, 1978, pp. 210-211.

<sup>20</sup> Cfr. ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1974, p. 242.

*Burrhus F. Skinner*, por el contrario, ha proseguido una línea de pensamiento opuesta a la de C. Rogers que lo llevó a *identificar la psicología con la fisiología* y a infravalorar, en consecuencia, lo psíquico, lo interior, la conciencia, los sentimientos. Ya C. Lloyd Morgan (1852-1936) trató de explicar la conducta humana mediante lo experimentado con animales. E. Thorndike (1874-1949) y luego Pavlov entendían que

“la fundamental tendencia de atribuir fenómenos designados como actividad psicológica a hechos fisiológicos comprende la más importante empresa científica contemporánea”.<sup>21</sup>

En esta concepción se puede decir que los animales y los hombres *aprenden* en cuanto son capaces de almacenar en la memoria una respuesta a estímulos determinados que ha tenido éxito y volverla a aplicar en situaciones similares.

J. B. Watson veía difícil poder diferenciar la psicología del estudio de la conducta y de la *fisiología*. El conductismo “sólo difiere de la fisiología en el ordenamiento de sus problemas, no en sus principios fundamentales, ni en su punto de vista central”.<sup>22</sup> En el conductismo, los problemas interiores del psiquismo humano han sido objetivados y desalmados: se han vuelto problemas de relaciones entre estímulos y respuestas mecánicas del sujeto, hasta el punto de que controlando los estímulos se puede controlar y predecir la conducta o respuesta del individuo”.<sup>23</sup> Con esto la psicología habría alcanzado el *status* de ciencia positiva, objetiva y predictiva, como las ciencias de la naturaleza física. En realidad, lo que Watson ha realizado ha sido la supresión de la psicología en su sentido clásico y la ha reducido a fisiología.

En esta línea de pensamiento, *B. F. Skinner* sostiene que el *conductismo* no es sólo una ciencia, sino una filosofía de la ciencia, esto es, una valoración de lo que es ciencia y de lo que no lo es.<sup>24</sup> Con este presupuesto, Skinner *postula* que se le admita metodológicamente que *la conducta humana está determinada*.

“Si vamos a utilizar los métodos científicos en el campo de los asuntos humanos, hemos de *suponer* que *la conducta está determinada y regida por leyes*. Hemos de esperar descubrir que lo que el hombre hace es el resultado de unas condiciones empíricas, y que una vez descubiertas éstas podemos *anticipar* y, hasta cierto punto, *determinar sus acciones*.”

<sup>21</sup> NUTTIN, J., *Comportamento e personalità*, Pas-Verlag, Zürich, 1964, p. 260.

<sup>22</sup> WATSON, J. B., *El conductismo*, Paidós, Buenos Aires, 1976, p. 27.

<sup>23</sup> *Idem*, p. 33.

<sup>24</sup> SKINNER, B., *Contingencias del reforzamiento. Un análisis teórico*, Trillas, México, 1979, p. 20.

Esta posibilidad es ofensiva para muchos; se opone a una vieja tradición que ve al hombre como un agente libre cuya conducta es el resultado, no de unas condiciones antecedentes específicas; sino, por supuesto, de unos cambios interiores espontáneos".<sup>25</sup>

Es ciencia, pues, lo que puede ser observado públicamente. El mundo interior puede ser que exista; es más, sería tonto (*foolish*) negarlo; pero queda excluido de toda consideración científica ya que, por su naturaleza, ese mundo no se adecua con lo científico (*out of scientific consideration by their nature*).<sup>26</sup>

En esta concepción, lo que cobra importancia no son los procesos íntimos y psicológicos del aprendizaje de los alumnos, sino los procesos de enseñanza. El recurrir a la mente (*mind*) no explica nada y nada favorece al hallazgo de medios para aprender y enseñar con éxito. La educación es en última instancia *enseñanza*, o sea, la disposición graduada de estímulos o refuerzos para las respuestas o conductas del alumno con fines de condicionamiento.<sup>27</sup> El aprendizaje es un comportamiento adquirido por la conducción y presión de los estímulos que provienen del ambiente (docente, cultura). Más que de "psicología del aprendizaje" cabe hablar de "conducción del aprendizaje". El aprendizaje, como el mundo de los procesos psicológicos o internos, no interesan en su misma intimidad: no son objetivos, no son científicamente tratables, no ayudan a cambiar o mejorar nada.

### C) Delimitar el concepto de "lo psicológico"

Para delimitar "lo psicológico" que se halla presente en el proceso de aprendizaje de los alumnos es necesario remitirse a un delimitado concepto de *psicología* entendido como *logos* de la *psique*, como estudio racional y científico del psiquismo humano.

<sup>25</sup> SKINNER, B. F., *Ciencia y conducta humana*, Montanella, Barcelona, 1977, p. 38.

<sup>26</sup> SKINNER, B. F., *Beyond Freedom and Dignity*, Bantani, Nueva York, 1980, pp. 181-182.

<sup>27</sup> SKINNER, B. F., *Ciencia y conducta humana*, e. c., p. 424. He tratado más ampliamente de estos temas y autores, aquí sólo brevemente mencionados, en mi libro: DAROS, W. R., *Epistemología y didáctica*, Ediciones Matética, Rosario, 1983.

<sup>28</sup> Cfr. ROHDE, E., *Psique. El culto de las almas y la creencia en la inmortalidad entre los griegos*, Labor, Barcelona, 1973; ARISTÓTELES en el *Tratado del alma*, Espasa, Buenos Aires, 1944, libro primero, menciona ya una serie de teorías filosóficas anteriores a él acerca de lo que es el alma. Cfr. WERNER, H., *Psicología comparada del desarrollo mental*, Paidós, Buenos Aires, 1965; LEVY-BRUHL, L., *El alma primitiva*, Península, Barcelona, 1974.

El empleo de un término tal como *psique* o *psicología* no asegura de por sí la delimitación de un concepto. Los términos son significantes que remiten a significados los cuales varían según el tiempo, las mentalidades, las filosofías o las ciencias que los emplean.<sup>28</sup>

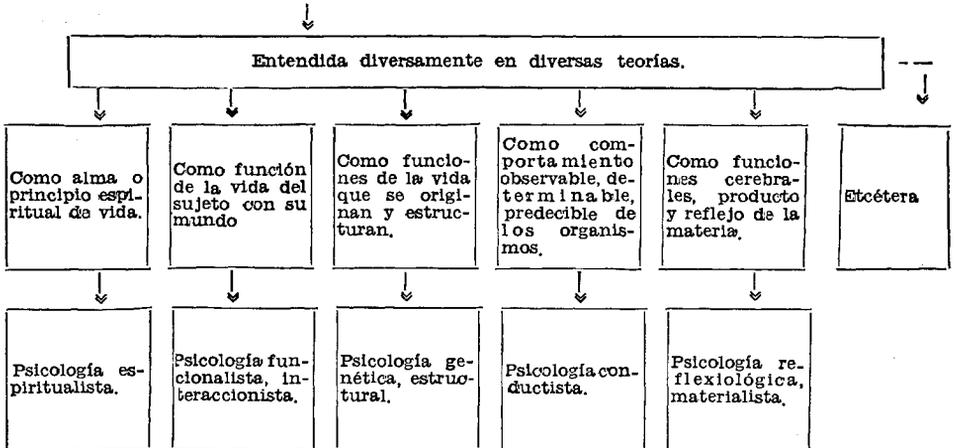
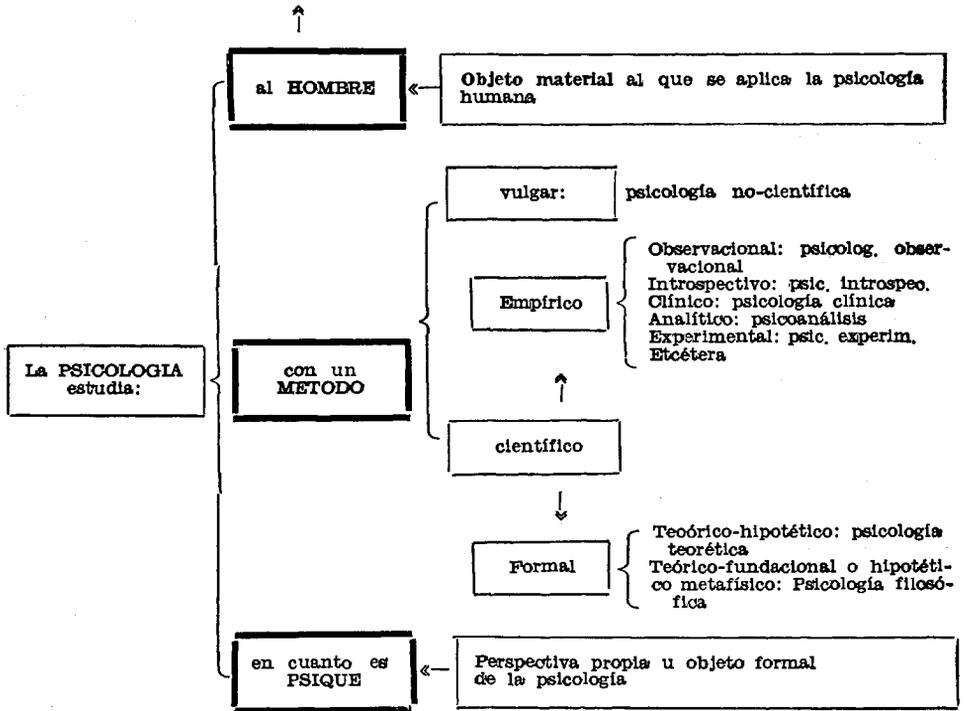
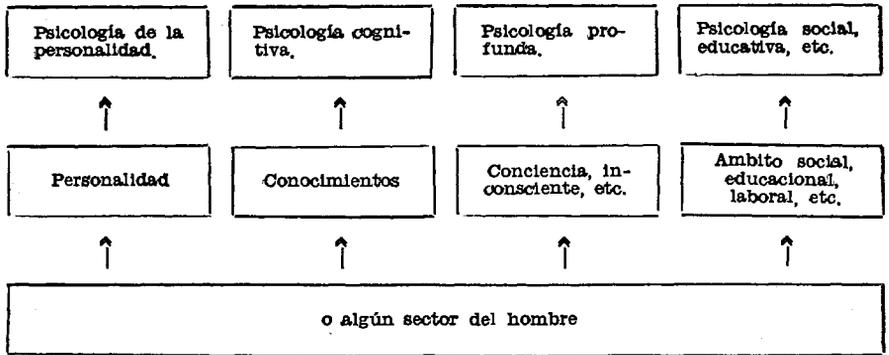
La psicología, como toda ciencia, debe definir al menos su propio *objeto material y formal* (o *perspectiva propia*). Sobre estas definiciones puede haber disparidad en la integración de los elementos o variables fundamentales por lo que aun dentro de la psicología habrá *diversas teorías* y subteorías acerca de lo psicológico, elaboradas en un nivel ya filosófico, ya teórico experimental.<sup>29</sup> Las mismas historias de la psicología implican que sus redactores opten al escribirlas por un concepto previo, más o menos preciso, de psicología por el que incluirán o excluirán a uno u otro autor u obra en sus historias. Todo autor que desea tratar de lo psicológico debe determinar sus hechos y sus conceptualizaciones básicas. S. Freud, por ejemplo, para realizar un *análisis* de la *psique*, se vio en la necesidad de organizar los fenómenos que él observaba como psíquicos, mediante una teoría que le daba sentido; se vio necesitado de crear una *tópica*, unos lugares de referencia (yo, superyo, ello, principio del placer o de muerte, teoría del narcisismo, etc.).<sup>30</sup> De este modo, lo que Freud dice se entiende solamente dentro del contexto de su teoría, de sus hechos y de sus supuestos

De hecho, dentro de un *objeto material* de estudio común (el hombre), la psicología humana se convierte en ciencia cuando cada estudioso define su *propia perspectiva* u *objeto formal* y sus *métodos*. Dentro de la denominación común de *psicología*, surgen así distintos referentes y conceptos que otorgan un diverso sentido a esa denominación. El método (que expresa la intención, el rigor, los medios y a veces los niveles del que hace ciencia) contribuye también a subdividir análogamente el sentido que le atribuimos a la psicología. La diferente combinación o acentuación de una de estas tres variables (el *hombre*, en cuanto *psique*, y el *método* para estudiarla) hace proliferar un sinnúmero de conceptualizaciones diversas acerca de lo que es la psicología y lo psicológico.

---

<sup>29</sup> MARX, M. y HULLIX, W., *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires, 1976. El biólogo F. Jacob ha reducido la *psique* al ciego mensaje que transmite el código genético, haciendo afirmaciones de tinte metafísico con las que pretende negar otras afirmaciones metafísicas contrarias: "Todo organismo es la realización de un programa prescrito por la herencia. La *Psique* queda sustituida por la traducción de un mensaje. El ser vivo representa sin duda la ejecución de un diseño que no ha concebido ninguna inteligencia. Se dirige hacia una meta que no ha escogido voluntad alguna. Dicha meta no es otra que preparar un idéntico programa para la generación siguiente. Su finalidad es reproducirse" (JACOB, F., *La Logique du Vivant*, Gallimard, Paris 1970, pp. 9-10).

<sup>30</sup> Cfr. FREUD, S., *El yo y el ello*, Alianza, Madrid, 1973.



La *psicología* es, pues, un concepto *análogo*, que bajo el común y vacío o formal concepto de *psique* recibe diversas —a veces opuestas y a veces complementarias— determinaciones concretas de lo que ella es.

La ciencia está compuesta por un conjunto de *teorías*. Las teorías implican opciones hipotéticas (más o menos fundadas) a partir de las cuales se organiza un saber para verificarlo, corregirlo o rechazarlo como falso.<sup>31</sup> La adjetivación (espiritualista, estructural, conductista, etc.) que recibe la psicología expresa la *opción*, la *integración* y la *acentuación* (de aspectos, hechos y métodos) que realizan los psicólogos y que define una u otra psicología o teoría dentro de la psicología.

La ciencia es una *forma de conocer*. La ciencia es cuestión de *forma* (y el *método* es el aspecto dinámico de la forma de conocer) y no sólo de *contenidos*. Hay hechos o realidades psíquicas que se convierten en psico-lógicos cuando se ponen en relación con una concepción o teoría acerca de la realidad psíquica. Un hecho puede ser formulado en diversas teorías. Delimitar, pues, o definir el concepto de “lo psicológico” en el proceso de aprendizaje implica hacer relevantes y explícitas las acentuaciones que se encuadran en una teoría.

El filósofo —desde la perspectiva de la epistemología, entendida como análisis de las estructuras científicas— se exige clarificar explícitamente estas acentuaciones y constatar los elementos (hechos, afirmaciones, creencias) en que los psicólogos desean fundarse en el momento de conformar una teoría.

Una teoría relaciona variables de una manera precisa y así delimitada en una axiomática (o valoración jerarquizada de hechos, conceptos y principios) lo que ella entiende por psicología y por proceso psicológico. Dentro de la psicología reflexiológica o materialista, por ejemplo, el psiquismo es una función del cerebro de un organismo viviente, por el cual éste responde a estímulos.

“La psicología —afirma, por ejemplo, Asimov dentro de la escuela rusa— es la ciencia de los fenómenos psíquicos, o sea, de las funciones cerebrales que reflejan la realidad objetiva...”

Lo primario es la materia; lo psíquico, la conciencia es lo derivado, el reflejo de la realidad objetiva en el cerebro.

Lo psíquico, la conciencia, es una propiedad de la materia que aparece al alcanzar ésta un cierto y elevado grado de desarrollo... Los primeros seres vivos sólo poseían la excitabilidad, es decir, la capacidad de reaccionar en cierto modo a las influencias del medio... El reflejo mediato y generalizado de la realidad es lo que se llama *pensamiento*”.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> MARX, M.-HILLIX, W., *op. cit.*, p. 61.

<sup>32</sup> SIRMOV, A., y otros, *Psicología*, Grijalbo, Madrid, 1964, p. 13.

El hombre, en cuanto *psique*, puede ser estudiado en diversos grados de consideración, abstracción y fundamentación. Se pueden hacer hipótesis (a partir de algunos hechos) acerca de lo que es la *psique*, para verificarlas, corregirlas o para falsarlas; y se pueden hacer hipótesis *metafísicas* acerca de lo que es la *psique*, las cuales son por definición inverificables. Afirmar, por ejemplo, que el hombre es —en última instancia— libre o determinado, material o espiritual, es hacer afirmaciones metafísicas que establecen los fundamentos para otros modos coherentes de proceder.

No todo psicólogo hace una psicología filosófica. Con frecuencia los psicólogos *prescinden* —sin negar— de justificar las últimas instancias en que fundamentan teóricamente sus hechos empíricos. A menudo emplean una concepción funcional del psiquismo humano: describen cómo lo ven funcionar. Pretenden construir, de este modo, una ciencia psicológica positiva, intersubjetivamente constatable, sin negar (pero remitiendo a la filosofía) las consecuencias últimas de las descripciones o constantes que la *psique* manifiesta en su funcionamiento, según la lectura selectiva y parcial que el psicólogo hace de la realidad psíquica.

“Según nos dice Wundt, el verdadero punto de partida de la psicología «científica», consiste en eliminar eso que en otros tiempos de pensadores mitológicos se conocía con el nombre de sujeto substancial del pensamiento. Todos convienen en que la «mente» no es más que una *función*; pero disputan si esta función se desarrolla con independencia de la actividad cerebral y paralela a ella, o si depende de la misma actividad como el efecto de su causa”.<sup>33</sup>

La confusión comienza cuando el psicólogo no sólo prescinde de planteos filosóficos, sino que además *niega o establece los suyos como los únicos posibles*. Cuando la ciencia niega o desconoce sus propios límites deja de ser ciencia. Bajo el pretexto de que sólo hay ciencia de lo *experimentable* se puede negar el carácter de cientificidad a las teorías psicológicas que no son estrictamente experimentables y que se basan sólo en la descripción e interpretación causal —de una causa libre— de los hechos. Bajo el pretexto de que sólo hay ciencia de lo *empírico* se puede negar el *status* de ciencia a los saberes formales (lógica, matemática). Con el pretexto de que sólo hay ciencia de lo *observable* se puede negar cientificidad o lo metafísico.

Lo que generalmente llamamos “psicología científica” supone una elección y delimitación del ámbito y método de conocer la *psique*. La psicología moderna, en sentido moderno, prescinde del estudio del *ser* de la *psique* y ha ceñido el objeto de su investigación al estudio —guiada de un modelo teórico, por ejemplo, el organismo— de su *modo de funcionar* o actuar, en cuanto

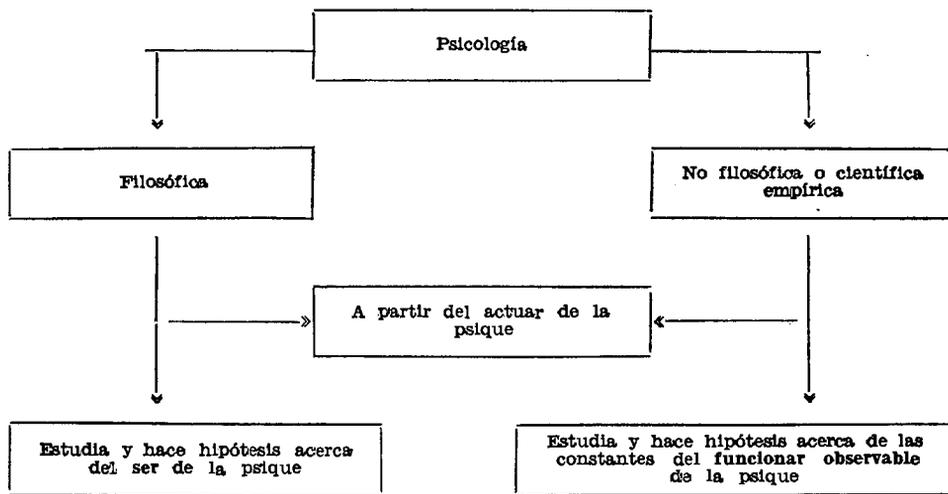
<sup>33</sup> GRUENDER, H., *Psicología sin alma*, Difusión, Buenos Aires, 1945, p. 17; Cfr. POGGI, S., *I sistemi dell'esperienza. Psicologia, logica e teoria della scienza da Kant a Wundt*, Il Mulino, Bologna, 1977, p. 566.

esa función puede ser intersubjetivamente observada y a veces provocada como reacción y repetible de modo experimental.

“Si la psicología hubiera seguido siendo una rama de la filosofía consagrada al «alma», su historia comenzaría junto con los primeros indicios del pensamiento humano. Pero hace solamente cien años que se entrevió la posibilidad de una *psicología científica*, dedicada a estudiar, por medio de la observación y de la experiencia, las *reacciones* de organismos completos ante las diferentes condiciones del medio que los rodea...

Se diferencia de la *psicología filosófica* no solo por su objeto, sino también por su método, que es esencialmente el de las demás ciencias: consiste en someter hipótesis a la prueba de hechos establecidos objetivamente, es decir, de tal modo que puedan ser comprobados por cualquier observador que sepa utilizar las técnicas que sirvieron para establecerlos”.<sup>34</sup>

De acuerdo con lo dicho, podemos distinguir entonces una



En la delimitación de los ámbitos propios de cada ciencia pueden darse extralimitaciones por las que una ciencia particular se *absolutiza* en su objeto formal o en sus valoraciones y pretende absorber el campo propio de las demás. En nuestra cultura se ha dado tanto un *filosofismo* (donde la filosofía minusvalora los ámbitos de investigación más reducidos) como un *cientismo* donde una ciencia particular (la física, por ejemplo) se propone como el único modo válido de saber. La psicología puede convertirse en un *psicologismo* sea por proyectar lo psíquico en todas las cosas e interpretarlas según

<sup>34</sup> REUCHLIN, M., *Historia de la psicología*, Paidós, Buenos Aires, 1959, p. 7.

las categorías psicológicas, sea por valorar las otras ciencias solamente a partir de los supuestos de la psicología. En este caso, lógica y gnoseología, por ejemplo, pueden quedar absorbidas en la psicología. El *logicismo* pretende, por el contrario, absorber el psiquismo en la mente y reducir la psicología al operar únicamente lógico.<sup>35</sup> Del hecho que el hombre *pueda* pensar lógicamente ateniéndose a ciertas leyes sin contradecirse, no significa que el hombre sea, en su operar, lógico necesariamente, siempre y sin ningún esfuerzo.<sup>36</sup> Estas extralimitaciones tienen en parte una explicación en el intento que realiza el hombre por unificar arquitectónicamente el saber y no descansar hasta llegar a un último y fundamental principio de explicación; y en la necesidad de cierta lógica para organizar los conocimientos. Sin embargo, a pesar de que el objeto material de la psicología humana es el *hombre* —su *realidad psíquica*— los objetos formales implican cortes epistemológicos, *opciones diversas* que integran axiomáticas o conjuntos de principios interpretativos diversos. El saber es sabio cuando reconoce sus límites. El saber científico, en otras palabras, implica el reconocimiento de los límites y perspectivas propias que los mismos científicos establecen. Cuando el científico afirma más de lo que lo permiten las propias premisas (hechos, datos, principios) asumidas, esa afirmación deja de ser consecuente y lógica, para establecer —en el mejor de los casos— una nueva afirmación de principio.

"El psicólogo, como todo científico, tiene derecho y necesidad de entrar en teorías generalizadoras muy amplias... Pero en este caso tiene la obligación de conocer cuándo ha trascendido el límite de los datos que se puede verificar y no conceder el mismo valor a los datos extraídos con la metodología científica y a las inferencias que la rebasan. Debe, además, en todo lo posible, reconocer los supuestos con los cuales está trabajando".<sup>37</sup>

Nadie puede obligar, por una parte, a un científico a trascender el plano de los fenómenos, pero su ciencia será simplemente una organizada descripción del acontecer psíquico (ciencia descriptiva). Nadie puede negar, por otra parte, a un científico la legitimidad de buscar y colocar *su - puestas* o *hipó - tesis* a los fenómenos de modo que lo que se hace (las acciones psíquicas) sean supuestamente hechas por alguien (sujeto psíquico, yo, "alma" o como quiera llamársele). Un supuesto o hipótesis hace en este caso la función de una causa agente o productora (activa o pasivamente) del fenómeno. Un saber es propiamente científico cuando puede buscar las causas —libres o determinadas— del fenómeno, aunque éstas sean hipotéticas y siempre

<sup>35</sup> Cfr. BOLTON, N., *Introducción a la psicología del pensamiento*, Herder, Barcelona, 1978, p. 23; HUMPHREY, G., *Psicología del pensamiento*, Trillas, México, 1973, p. 47; BRUNER, J.-BROWN, R., *Il pensiero*, Armando Armando, Roma, 1973, p. 341.

<sup>36</sup> Cfr. DEAÑO, A., *Las concepciones de la lógica*, Taurus, Madrid, 1980, p. 309; OERTER R., *Psicología del pensamiento*, Herder, Barcelona, 1975, p. 209.

<sup>37</sup> BLEGER, J., *Psicología de la conducta*, Paidós, Buenos Aires, 1973, p. 241. "La moderna Psicología tiene la misión de recuperar el horizonte filosófico, en el cual se planteó originariamente la teoría del alma y de lo anímico" (LERSCH, PH., *La estructura de la personalidad*, Scientia, Barcelona, 1974, p. 54).

corregibles. Cuando, por ejemplo, S. Freud hace la hipótesis de un *yo* o de un *ello*, como instancia del aparato psíquico que explica el operar psicológico, está buscando una causa a los efectos o apariencias fenomenales.<sup>38</sup> Sólo cuando de una causa segunda o próxima nos pasamos a una causa primera o remota —autofundante o metafísica— estamos haciendo *filosofía*.

D) *Delimitación de "lo psicológico" en el proceso de aprendizaje dentro de una concepción filosófica aristotélico-tomista*

Para proceder con orden en este punto nos detendremos:

— En considerar esquemáticamente los supuestos filosóficos de lo psicológico en la concepción aristotélico-tomista.

— En considerar también brevemente los supuestos del aprendizaje en esta concepción.

— En considerar finalmente la relación entre los dos aspectos anteriores.

1º El *psiquismo*, en la concepción filosófica aristotélico-tomista, referida al hombre, tiene su base en el *alma*, concebida como fundamentalmente espiritual (esto es, separada en su ser del cuerpo, pero sustancialmente unida a él al vivificarlo y operar), potencialmente inteligente, y radicalmente —por su relación con el cuerpo humano— sensible y vegetativa.<sup>39</sup>

El *psiquismo* es, ante todo, el *principio intrínseco de vida* por el cual el animal y el hombre pueden moverse espontáneamente y no necesitan ser movidos. El principio vital es el sujeto permanente o sustancial de acción.

"Nomen *vitae* sumitur ad significandam substantiam cui convenit secundum suam naturam movere seipsam".<sup>40</sup>

La vida humana es objeto observable de la psicología en cuanto el sujeto se mueve y se manifiestan sensiblemente sus acciones; pero es también objeto metafísico en cuanto el principio sustancial —como toda sustancia— no es sensible, sino sólo inteligible y racionalmente concebido. En efecto, parece irracional y contradictorio que haya acciones sin un sujeto que las realice.

La vida es movimiento y el alma es *psique* en cuanto es el principio que al vitalizar el cuerpo orgánico le da su forma.<sup>41</sup> El principio se constituye, entonces, en *sujeto* organizado jerarquizadamente, que subsiste desde sí mis-

<sup>38</sup> Cfr. DARÓS, W., "El problema de la libertad en la teoría psicoanalítica freudiana", en *Rivista Rosminiana*, 1979, Fasc. III, pp. 249-272.

<sup>39</sup> Cfr. *In De Anima*, lib. II, Lect. 1-4.

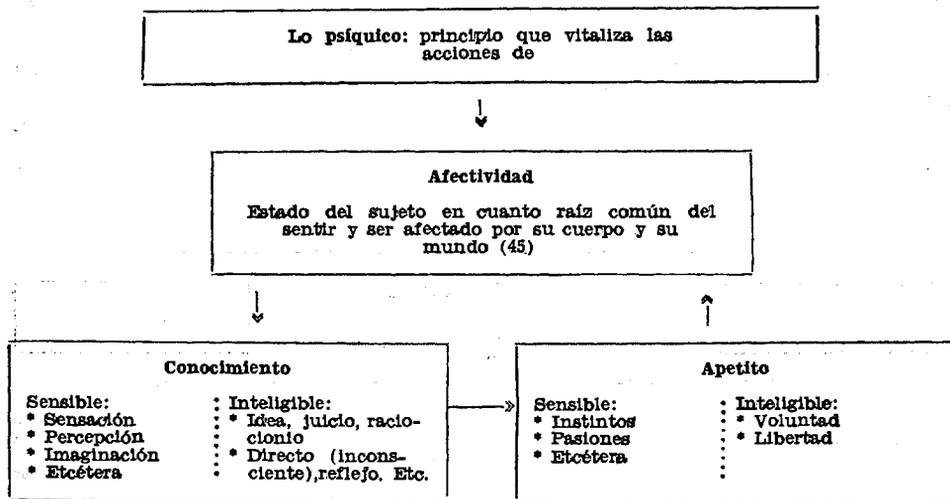
<sup>40</sup> *S. Th.*, I, q. 18, a.2.

<sup>41</sup> *De Anima*, II, 1.

<sup>42</sup> *S. Th.*, I, q.29, a.1.

mo. Este principio subsistente, individual, en cuanto es racional se constituye en *persona humana*, esto es, en un principio que puede tener dominio de sí (*dominium sui actus*) y puede obrar por sí (*per se agit*).<sup>42</sup>

El *único* principio vital humano, en relación con su mundo, realiza *diversos* actos que genéricamente se pueden reducir a tres: sentir, conocer, apetecer.<sup>43</sup> Estos actos se especifican luego por diversos objetos,<sup>44</sup> y producen así acciones específicas. Lo *psíquico* se reduce, entonces, dinámicamente a *actos* de afectividad, de conocimiento y de apetición.



Considerar “lo psicológico” en el proceso de aprendizaje consiste entonces en estudiar ese proceso en cuanto está constituido por una serie de *actos* en su raíz *personales*. Estos actos son intransferibles: nadie los realiza por otro, ni el maestro puede sustituir al alumno en esa experiencia. Nadie siente, conoce, quiere o es libre por otro; nadie se educa por otro, porque educarse es ejercer esos procesos psicológicos y personales con los que el sujeto educa, domina<sup>46</sup> y encauza todas sus fuerzas para realizar sus proyectos y hacerse a sí mismo perfecto como persona: *perfectum... dicitur quasi totaliter factum*.<sup>47</sup>

Pero el principio vital y psíquico no realiza actos psíquicos cerrados en sí mismos, sino en relación con sus *objetos propios* que constituyen el *mundo* del sujeto. Entre el yo o *sujeto* y el *objeto* o mundo existe una relación de mutua implicancia funcional: no hay sujeto sin objeto ni viceversa. La activi-

<sup>43</sup> Cfr. S. Th., I, q. 18, a.2, ad 1; I-II, q.50, a.1; I-II, q.49, a.4; DONCEL, J., *Antropología filosófica*, Lohlé, Buenos Aires, 1969, p. 136.

<sup>44</sup> S. Th., I, q.77, a.3. In *De Anima*, Lib. II, Lect. VI, nº 304.

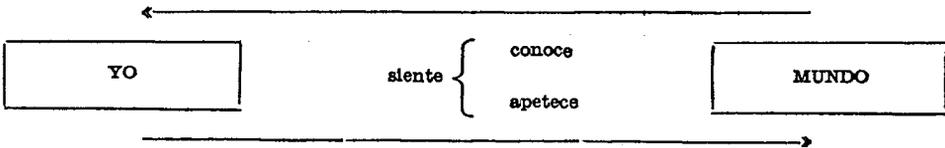
<sup>45</sup> “Vis sentiendi diffunditur in organa quinque sensuum ab aliqua *radice communi*, a qua procedit vis sentiendi in omnia organa” (In *De Anima*, III, Lect. III, nº 609).

<sup>46</sup> “Est suorum actuum dominus” (S. Th., I-II, q.1, a.1).

<sup>47</sup> S. Th., I, q.4, a.1, ad 1.

dad del sujeto se especifica por los objetos, pero esto no significa que el sujeto humano sea totalmente dependiente, en su *ser*, de los objetos materiales. El sujeto humano, al ser espiritual, es radicalmente autónomo, aunque su operar se ejerce sobre el mundo sensible y con la presencia posibilitante de sus objetos.<sup>48</sup>

Como la acción del principio vital o alma se diversifica en otros actos (afectar, conocer, apetecer) y estos actos no siempre se ejercen de hecho, podemos entonces racionalmente hacer el postulado metafísico que el alma posee potencialidades o *potencias* para realizar esos actos; es *capaz* de hacer actos de inteligencia o de apetición en relación a su mundo. Entre el yo y el mundo se da, pues, un comportamiento *funcional*, ya que el funcionamiento no es más que el ejercicio de un potencia activa o receptiva. Las potencias, en efecto, dentro de la concepción aristotélico-tomista, son postulados metafísicos para dar cuenta del aspecto *esencialmente dinámico* del sujeto en su psiquismo humano en interrelación con su mundo de objetos físicos o mundos de proyectos y fines (mundo cultural, social, político, etc.).



El operar del ser humano se sigue de su modo de ser. Algo que el sujeto *siente* puede ser por él *conocido* y *apetecido*. Existe en estas tres posibilidades humanas un cierto orden de mutua dependencia y necesidad: el ser humano necesita conocer algo para apetecerlo volitivamente. La inteligencia mueve a la voluntad proponiéndole fines, y la voluntad mueve a la inteligencia aplicándola a considerar los objetos o a suspender esa consideración. El ser humano ejerce, pues, su actividad parcializándola con una relativa limitación y autonomía. A veces, esta actividad relativamente dependiente y relativamente autónoma de las potencias del hombre es *conflictiva*, sobre todo cuando no logra coordinar las fuerzas de sus potencias para lograr el mismo objeto. Los sentimientos y pasiones, por ejemplo, pueden mandar, en cierta medida, sobre los juicios de la inteligencia y voluntad o viceversa.<sup>49</sup> Pero el sujeto común de todas sus acciones (coherentes o contradictorias entre sí) es el hombre. Éste aprende en la medida que quiere (*secundum diversitatem amoris quem homo habet ad addiscendum*) y en la medida en que logra organizar sus acciones, dominarlas y aplicarlas para mejorarlas y alcanzar sus propios fines.<sup>50</sup>

<sup>48</sup> "Corpus requiritur ad actionem intellectus, non sicut organum quo talis actus exercetur, sed ratione obiecti" (S. Th., I, q.75, a.2 ad 3).

<sup>49</sup> S. Th., I-II, q.33, a.3 ad 3; q.77, a.1 y 2. El motor fundamental de las potencias del sujeto lo coloca Tomás de Aquino, refiriéndose al hombre, en el amor, concebido como apetito universal en apertura hacia el mundo: "ad res secundum quod sunt in seipsis" (S. Th., I, q. 19, a.6; Cfr. q.16, a.1). Respecto de los objetos considerados como fines de las acciones, véase: *In De Anima*, lib. II, lect. VI, n° 305.

<sup>50</sup> S. Th., I-II, q.37, a.1 Cfr. GEVAERT, J., *El problema del hombre*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 190.

2º) El *aprendizaje*, en efecto, consiste en los procesos psíquicos con los cuales el que aprende hace la experiencia de acceder a un saber objetivo o ciencia. "El hombre puede por sí mismo adquirir la ciencia".<sup>51</sup> El hombre, al *aprender*, es por sí mismo activo, sea investigando y hallando el saber o ciencia, sea ayudado por medio del docente y de una ciencia ya organizada que es disciplina mental y que disciplina y ordena al que aprende. Al *aprender* el discípulo hace la experiencia *psicológica*, personal de inventar o recrear un saber lógicamente organizado (ciencia), ayudado frecuentemente en su *discurrir* racional por los signos y palabras del docente.<sup>52</sup>

"Es él (discípulo, alumno) quien ha de entender los términos con que el maestro le habla; pues por mucha elocuencia que éste tenga sus ideas no pasan al discípulo por una especie de transfusión conceptual. El que aprende tiene que ir reproduciendo lo que va diciendo el que enseña, y este reproducir es un verdadero producir los actos de intelección correspondientes a los que hace el maestro".<sup>53</sup>

El docente con su enseñanza es sólo la causa instrumental que posibilita —adecuando los obstáculos— la adquisición de la ciencia por parte del alumno que es siempre la *causa intrínseca y principal* del aprendizaje. El alumno al aprender se desarrolla, se *educa* (*educet in actum*), esto es, educa los actos organizados de sus potencias, ayudado instrumentalmente por el docente. El aprendizaje consiste en una actividad en la cual el sujeto se perfecciona no sólo por la adquisición (simbólica, mental) de un objeto o contenido que antes no poseía; sino por el desarrollo de las habilidades del sujeto, las cuales hacen al crecimiento y perfeccionamiento de la persona. El aprendizaje es una actividad que puede corregir y perfeccionar al objeto aprendido, al sujeto que aprende y a la actividad misma de aprender (*perfectio secundum quod proficit in actum*).<sup>54</sup>

El *aprendizaje* es un *proceso psicológico* (esto es, de la *psique* del sujeto) complejo que implica al menos tres variables fundamentales: a) un *objeto* científico o tecnológico del aprendizaje (que puede ser más o menos complejo y estructurado: lógica del objeto) que exige el esfuerzo y organización de las fuerzas del sujeto. Este objeto al ser aprehendido enriquece al sujeto. b) Una *actividad* psicológica irremplazable del sujeto que realiza el aprendizaje. Esta actividad puede adecuarse empíricamente a la lógica del objeto o bien ser libre respecto de ella (generar hipótesis, imaginaciones, interpretaciones, intuiciones libres, proyectos, compromisos en relación con ese objeto). La actividad psicológica no se confunde con la lógica. c) Un *mejoramiento relativo* del sujeto después de haber realizado esta actividad de aprender, porque él como sujeto

<sup>51</sup> *De Veritate*, q.11 (*De Magistro*), a.1.

<sup>52</sup> "Secundum hoc unus alium docere dicitur, quod istum discursum rationis, quem in se facit ratione naturali, alteri, exponit per signa et sic ratio naturalis discipuli, per huiusmodi sibi proposita, sicut per quaedam instrumenta, pervenit in cognitionem ignotorum" (*Idem*).

<sup>53</sup> MILLAN PUELLES A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1981, p. 145.

<sup>54</sup> *In De Anima*, Lib. II, Lect. XI, nº 367.

—después de esta actividad y experiencia— domina y encauza mejor que antes sus fuerzas personales ante el mundo de los objetos y puede guiarse mejor a sí mismo para proponerse y lograr sus fines propios (autonomía).

Aprender exige *esfuerzo* en el sujeto que aprende; exige una organización y repetición hasta lograr el dominio habitual de todas sus potencias o fuerzas interiores en relación con su mundo. Las fuerzas o potencias apetitivas sensibles (instintos, pasiones) no obedecen directamente a la razón, sino que tienden a descargarse ciegamente en su propio objeto apetecido.<sup>55</sup> El sujeto humano puede dominar, con su razón, esas fuerzas instintivas suyas solamente respetando la relativa autonomía que poseen.<sup>56</sup> Así, por ejemplo, la razón puede encauzar las fuerzas sensuales en cuanto con la imaginación el sujeto puede presentarles objetos atractivos o repulsivos.<sup>57</sup> Por otra parte, los apetitos o instintos no pueden arrastrar a la razón si ésta no consiente.

“El hombre no se mueve de una manera inmediata según el apetito irascible y concupiscible, sino que aguarda el imperio de la voluntad, que es el apetito superior. Porque en todas las potencias ordenadas, el motor segundo no mueve sino en virtud del primero; por lo cual el apetito inferior no basta para mover, si no consiente el apetito superior”.<sup>58</sup>

El aprendizaje es una *experiencia personal*, un ejercicio que irremplazablemente debe realizar cada sujeto que desea aprender. Aprender es una actividad y como toda actividad se realiza actuando. El alumno aprende aprendiendo, esto es, aprende *por* y *en* la experiencia. Las posibilidades que tiene un alumno para realizar una experiencia son la base para corregir y robustecer esas posibilidades, en la medida en que al obrar puede reflexionar, ordenar y dominar habitualmente el ejercicio de esa experiencia.

“Operando secundum virtutem accepimus virtutes, sicut etiam contingit in activis operativis, in quibus *homines faciendo addiscunt* ea quae oportet facere postquam didicerunt. Sicut aedificando fiunt aedificatores et cytharizando cytharistae”.<sup>59</sup>

Esto no significa que el aprendizaje sea una experiencia puramente formal, hecha en el vacío, sin ideas que guíen la acción. Todo aprendizaje implica algún contenido mental o ciencia; pero el aprendizaje consiste, en última instancia, en la actividad discursiva, en la operatoria de los procesos propios de una ciencia o técnica, por medio de los cuales el que aprende domina habitualmente el saber y puede llegar a conocer y dominar habitualmente el

<sup>55</sup> “Appetitus sensitivus est inclinatio consequens apprehensionem sensitivam” (S. Th., q.81, a.2).

<sup>56</sup> “Appetitus potest moveri non solum a ratione, sed etiam a sensu, et ideo non totaliter subiicitur rationi” (Polit., Lib. I, Lect. 3).

<sup>57</sup> De Verit., q.25, a.4, S. Th., I, q.81, a.3.

<sup>58</sup> S. Th., I, q.81, a.3.

<sup>59</sup> In Ethic., II, Lect. 1, n° 250.

sí mismo personal. Entonces el aprendizaje ha llegado a ser un hábito de vida, algo "habido"; se ha convertido en una forma de ser, en la forma de ser educado, esto es, en la forma de ser por la cual el sujeto en el obrar y con el obrar corrige su forma de ser. Con el aprendizaje el sujeto logra su *formación*, su propia forma moral de comportamiento en la que es fundamental la experiencia.<sup>60</sup>

3º) Determinar "lo psicológico" en el proceso de *aprendizaje* es algo diverso de determinar lo psicológico (o psicologizar o adecuar) en la *enseñanza*.

El *proceso* de aprendizaje es ante todo un *proceso psicológico*, una actividad experiencial en el ejercicio y desarrollo de los *actos de la psique* o principio vital del alumno. El aprender implica el vivir, pero vivir no es sinónimo de aprender. El aprendizaje supone una experiencia o ejercicio personal en el que el individuo se esfuerza por ordenarse en sus fuerzas vitales (intelectuales, afectivas, volitivas, etc.) y usarlas provechosamente, perfeccionando su ser al desarrollarlo con una operatoria autónoma, personal, mediante la cual logra realizar sus proyectos o fines.

El hombre, en efecto, no es totalmente perfecto al nacer; es sólo *potencialmente perfecto en su ser* y debe *actualizar* —con una ordenada operatoria— su ser, de modo de *lograr los fines* a los que con su libertad tiende.

"Perfectio alicuius rei triplex est. Primo quidem, secundum quod in suo esse constituitur. Secundo vero, prout ei aliqua accidentia superadduntur ad suam perfectam operationem necessaria. Tertia vero perfectio alicuius est per hoc quod aliquid aliud attingit sicut finem".<sup>61</sup>

El *proceso psicológico en el aprendizaje* se halla, pues, en un ejercicio y desarrollo entre dos extremos: las potencias o posibilidades del que aprende y los fines que tiende a lograr. El *aspecto psicológico* del proceso de aprendizaje consiste entonces en una *actividad vital* que el que aprende debe aplicar y dominar en relación con su mundo. Esta actividad es siempre personal, propia del sujeto, con las características del sujeto sin ser totalmente subjetiva, de acuerdo con las expresiones clásicas del tomismo: *agere sequitur esse; omne agens agit simile sibi; quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur; cognitum est in cognoscente ad modum cognoscentis*.<sup>62</sup>

Aunque la ciencia en el docente pueda ser "una misma ciencia... en cuanto a la cosa sabida", sin embargo la ciencia en el alumno no es la misma que la del docente, pues "la ciencia se desarrolla en el discípulo *según la capacidad del que aprende*, y no según la capacidad del maestro".<sup>63</sup>

<sup>60</sup> *In Ethic.*, I, Lect. 3, n° 38: "maxime cognoscuntur per experientiam".

<sup>61</sup> *S. Th.*, I, q.6, a.3.

<sup>62</sup> Cfr. DAROS, W., "Diversidad de la verdad y relativismo en el pensamiento de Tomás de Aquino" en *Problemi Metafisici. Atti dell'VIII Congresso Tomistico Internazionale*, Pontificia Accademia di S. Tommaso, Editrice Vaticana, Vaticano, 1982, pp. 222-245.

<sup>63</sup> *Opusc. VI: Sobre la unidad del entendimiento* (hacia el fin).

Hay que distinguir, en consecuencia, la ciencia: a) en cuanto es una *estructura lógica* incoherente respaldada en la estructura de la cosa misma; y b) en cuanto es un conjunto de *procesos personales* (intelectivos, afectivos, libres y más o menos contradictorios) con los que el alumno mueve su psiquismo para elaborar, hacer suya o reelaborar la estructura lógica.

El hombre al aprender es un ser provisto de afectividad, de intereses diversos, de fuerzas no siempre concordes que actúan en él, que lo dispersan y le impiden o dificultan proponerse a lograr fines.<sup>64</sup> Los fines son los *objetos* (afectivos, intelectivos o volitivos) a alcanzar y exigen —al ser complejos o arduos de alcanzar— la *organización del ser del sujeto* que los aprehende, de tal modo que la razón, sin suprimir la afectividad y los instintos, los encauce. De otro modo, el hombre no sería de hecho racional. El hombre está constituido de tal manera que puede —tiene la potencia— y de hecho debe actuar iluminado por la razón si desea ser racional. En caso contrario, el hombre se desnaturaliza de hecho y cae fuera de su orden natural animalizándose.<sup>65</sup>

En este sentido, los procesos psicológicos (vitales, personales) del sujeto, sin dejar de ser valorativos, selectivos e irremplazables, tienen como pauta y ayuda los procesos objetivos insertos en el ser de los objetos. Una ciencia objetivada en un texto implica *procesos lógicos* de coherencia y verificación empírica que exigen en el sujeto que la va a aprender un discurrir racional objetivo, no contradictorio. La ciencia es un efecto de la razón humana y un instrumento para que otros aprendan a ordenar racionalmente el pensar.<sup>66</sup> En un objeto técnico se ha encarnado la racionalidad u ordenamiento funcional que le ha impuesto el inventor; pues bien, aprender una técnica exige al alumno que su psiquismo (que no es necesariamente lógico u ordenado) se ordene y reconstruya esa lógica operatoria.

“En todas aquellas cosas que son movidas por la razón aparece el *orden de la razón* de quien las mueve, aunque esas cosas mismas no estén dotadas de razón... Y lo mismo sucede con los movimientos de los relojes y de los artefactos ingeniosos”.<sup>67</sup>

El aprender exige a la psique del alumno: a) cierta vehemencia de intención<sup>68</sup> y de esfuerzo para dominar paulatinamente las fuerzas dispersivas

<sup>64</sup> “El apetito inferior que se produce sin deliberación, anula la deliberación y aparta al hombre de lo que deliberó. Algunas veces, por el contrario, el apetito superior que pertenece a la razón deliberadora mueve al apetito que pertenece a la fantasía sensible” (*In De Anima*, Lib. III, Lect. XVI, nº 843).

<sup>65</sup> “El apetito superior, aunque posee algún movimiento propio, se mueve sin embargo por un orden natural, por el movimiento del apetito superior y por el movimiento de la razón deliberadora. Si ocurriese lo contrario, a saber que el apetito superior fuera movido por el inferior, caería fuera del orden natural” (*In De Anima*, Lib. III, Lect. XVI, nº 844).

<sup>66</sup> Cfr. *De Verit.*, q. 11, a.1. BRONOWSKI, J., *El sentido común de la ciencia*, Península, Barcelona, 1978, p. 122. REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre?* PUF, Paris, 1980, p. 116.

<sup>67</sup> *S. Th.*, I-II, q.13, a.2

<sup>68</sup> Studiositas “consistit in quadam vehementia intentionis ad scientiam rerum percipiendam” (*S. Th.*, II-II, q.166, a.2, ad 3).

con una razón robustecida con los objetos;<sup>69</sup> b) poder aprehender la operatoria del objeto o ciencia; y c) cierto dominio de sí o autonomía a fin de no tender inmoderadamente al saber desequilibrando a la personalidad.

El aprendizaje es, pues, un proceso complejo que implica, por una parte el objeto o ciencia con sus formas o procesos objetivos propios, y, por otra, exige al sujeto que con su *psique* y fuerzas vitales proceda a aprehenderlo reconstruyendo el discurrir racional (*decursum rationis*) u operatoria ínsito en el objeto científico, tecnológico, moral.<sup>70</sup> Sin referencia a los objetos, las acciones psicológicas permanecen en tal subjetividad o intimidad que no constituyen procesos objetivos. Resulta, pues, imposible estudiar lo psicológico en el aprendizaje si no es objetivado por referencia a un objeto a saber. En consecuencia, *el estudio de "lo psicológico" referido al aprendizaje* del alumno (en el ámbito de una psicología con posibilidades de verificación empírica y en el marco de una concepción tomista del hombre) tiene por objeto al menos *tres temas fundamentales*:

a) Describir la trayectoria personal o el discurrir del sujeto al aprender; esto es, constatar y si es posible ver las causas —libres o determinadas— o por qué el sujeto organiza, por una parte sus fuerzas personales y, por otra, los objetos de conocimiento (*estructura cognitiva personal*) de tal o cual manera en relación con la estructura lógica, objetiva e intersubjetivamente validable de un saber. En otras palabras, el psicólogo tratará de describir y ver las causas —libres o determinadas— de la facilidad o dificultad personal del alumno cuando éste debe proceder a acceder a una estructura social o culturalmente compleja y congruente, pudiendo abstraerse (considerarla separadamente) de ella y rearmando las posibilidades que ella ofrece de otras maneras (lo que supone un dominio mental o simbólico de las variables).

b) En segundo lugar, es tarea del psicólogo describir y, si es posible, ver las causas de las dificultades y facilidades relativas del alumno en relación con el dominio de la totalidad de la estructura personal y en relación con su mundo de personas y cosas (*estructura psicoevolutiva y social de la personalidad*). Describir y analizar los fines y proyectos vitales que se establece el individuo, que son a veces productos de sus elecciones y que como tales superan el ámbito de una mera estructura lógica o científica y remiten al recinto más personal de los valores.

c) En tercer lugar, es tarea del psicólogo describir y, si es posible, ver las causas —libres o determinadas— del aprovechamiento o desaprovechamiento de las experiencias personales del sujeto para mejorar sus mismas posibilidades (*estructura de la psicología del aprendizaje*). Educarse es, en buena medida, poder mejorar —aprendiendo— y perfeccionarse como persona en el ejercicio de una libertad responsable.

<sup>69</sup> "Ratio paulatim in homine conualescit, secundum quod quietantur motus et flexibilitas humorum" (S. Th., Suppl. III, q.43, a.2).

<sup>70</sup> Sobre este aspecto del aprendizaje en la concepción tomista véase: DAROS, W., *Epistemología y Didáctica*, Ediciones Matética, Rosario, 1983, pp. 270-290.

La relación sistemática de estos tres temas fundamentales constituyen sin duda resultados válidos y diagnósticos para el docente. El psicólogo se pone, en este caso, verdaderamente al servicio de la educación y del aprendizaje, sin renunciar al estudio de la *psique*; pero sin pretender por otra parte absolutizar sus aportes e imponerlos como única norma para elaborar una didáctica o para establecer lo que es la educación.

En este contexto, *psicologizar la enseñanza* significa que la función del docente consiste en *adecuar gradualmente* los objetos científicos y tecnológicos a las potencias o posibilidades crecientes de los alumnos. Psicologizar la enseñanza no significa ni infantilizar a los alumnos, ni sensibilizar materialmente todo concepto renunciando al esfuerzo por comprender lo abstracto. "Psicologizar la enseñanza" —para usar una expresión moderna, poco feliz— significa en la concepción tomista "proponer auxilios o instrumentos de los que el entendimiento del discípulo se sirve para adquirir la ciencia"<sup>71</sup> y crecer como persona autónoma. El hombre comienza a conocer a partir de lo sensible y por eso los objetos y ejemplos sensibles, semejantes u opuestos (*sensibilia exempla, vel similia vel opposita*) son de gran utilidad, pero sólo en cuanto llevan a *comprender*. Se trata, en efecto, de hacer crecer la fuerza relacionante y racional (*virtutem collativam*). Esto fortalece el intelecto (*confortat intellectum addiscentis*) de los alumnos que no son iguales, especialmente proponiéndoles y posibilitándoles ordenar el saber y ordenarse a sí mismos (*proponit discipulo ordinem*). En efecto, no sería de gran valor para la construcción moral del que aprende el conocer la variable verdad de las cosas contingentes operables (*variabilem veritatem contingentium operabilium*) si esto no posibilitase al sujeto adquirir una forma de ordenarse a sí mismo y de operar prudente en medio de la contingencia de este mundo.<sup>72</sup>

### E) Conclusión

En conclusión, podemos afirmar que investigar los aspectos *psicológicos* en el aprendizaje escolar implica:

- a) Delimitar el concepto de lo psicológico a nivel filosófico.
- b) Para poder investigar con sentido a nivel empírico.
- c) Los procesos vitales y personales de los alumnos.

d) Por lo que se refiere a la adquisición de un saber (intelectual, tecnológico o moral) organizado.

<sup>71</sup> S. Th., I, q.117, a.1.

<sup>72</sup> In *Ethic.*, II, Lect. 2, n° 256. Cfr. n° 259. Cfr. TITONE, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1974, p. 16. OERTER, R., *Psicología del pensamiento*, Herder, Barcelona, 1975, p. 472. DARÓS, W., "Educación y función docente en el pensamiento de Tomás de Aquino, en *Sapientia*, 1983, Vol. 38, n° 147, pp. 45-66.

e) A fin de constatar empíricamente las dificultades, facilidades o habilidades que poseen los alumnos para lograr los objetos que desean aprehender, las metas y proyectos que desean realizar.

f) Estas dificultades o facilidades o habilidades se hallan, por una parte, en la relación bipolar sujeto-objeto, yo-mundo (mundo físico, cultural, político, religioso, etc.) en que se desarrolla la vida o psique del alumno, por lo que las complejidades de su mundo pueden ser excesivamente arduas y exigentes para el sujeto o excesivamente simples, decayendo —con las posibilidades de realización— su interés por el aprendizaje. Por otra parte, las dificultades o facilidades psicológicas en el aprendizaje pueden provenir de la organización o desorganización de la vida psíquica del sujeto que no logra encauzar y dominar sus energías vitales para realizar sus fines. En otras palabras, descriptas empírica y precisamente las dificultades y habilidades en relación con el aprendizaje de un objeto, el psicólogo buscará las causas dentro de una delimitada teoría de lo psíquico y dentro de una precisa concepción filosófica del hombre. Rehuir encuadrar los hechos en una teoría es científicamente imposible. Para que los hechos sean científicos (y no vulgares) se requiere encuadrarlos en una teoría científica, aunque sea hipotética y a verificar. A su vez, la teoría de una ciencia empírica, si bien se verifica con los hechos empíricos, no rehuye un marco de referencia filosófico que de coherencia a esos hechos y posibilite clarificar lo empírico y concreto con lo universal y abstracto.

g) Este encuadre filosófico del proceso psicológico en el aprendizaje es tanto más útil cuanto no sólo da a la investigación empírica un marco racional coherente y la ilumina en el sentido y en la corrección de lo investigado, sino también, en cuanto no se necesita negar lo espiritual de la persona humana para "experimentar científicamente", mediante estímulos y respuestas determinadamente proporcionados.

Analizar "lo psicológico" en el proceso de aprendizaje de un alumno es analizar la operatoria personal, individual (en relación con su mundo de personas y cosas) que realiza el alumno al aprender, dominando las fuerzas psicológicas o vitales que se manifiestan, desarrollan y enriquecen en su modo de operar: *Omīs res est propter suam operationem*.<sup>73</sup> Los objetos (fines y proyectos) constituyen la ley objetiva de las acciones a la cual el sujeto, psicológicamente libre, trata de llegar a partir de modos y maneras personales. Los aprendizajes de un ser psíquicamente libre discurren entre procesos psicológicos libres (de intuición, de creatividad, de actividad espontánea, etc.) y procesos lógicos objetivamente necesitados en sus nexos. En esta concepción lo lógico no se reduce ni suprime lo psicológico, ni viceversa. Por otra parte, la descripción ordenada y sistemática de los procesos psicológicos del aprendizaje del ser humano no permiten concebirla como un saber con carácter *predictivo* para las fases posteriores del proceder psicológico del alumno. El organismo somático

---

<sup>73</sup> *De Virtutibus in Communi*, a.9.

es una de las condiciones en que se apoya el operar psíquico;<sup>74</sup> pero este operar no queda determinado por estas condiciones: las necesita y las usa, mas las supera al realizar operaciones que se abstraen libremente de lo sensible. El psiquismo humano puede realizar algunas acciones imprevisibles, dada la originalidad espiritual. Es más: es índice de madurez psicológica el uso personal de la voluntad para ordenar la vida según la propia visión y opción acerca de las cosas (*per se ipsum potest considerare*).<sup>75</sup> La independencia (fundada y responsable de las consecuencias) de criterios es índice de la autonomía personal, a la cual tiende todo el proceso educativo.<sup>76</sup>

La descripción ordenada de las dificultades y facilidades (o competencias) de los alumnos en el aprendizaje —sin ser predictiva— resulta, sin embargo, de gran utilidad *diagnóstica para la enseñanza* del docente. Éste, conociendo las dificultades y facilidades que posee hoy y aquí su alumno, tiene un riguroso diagnóstico del proceso de aprendizaje y puede ordenar su enseñanza en forma más adecuada y gradual para su alumno. Conocer así la operatoria psíquica y, en particular, la de la inteligencia de sus alumnos y sus obstáculos en el desarrollo individual ante su mundo, es amarlo concretamente y ponerse en condiciones de hacer crecer ese psiquismo y esa inteligencia que Dios ama en grado sumo entre los valores humanos. (<sup>77</sup>)

W. R. DARÓS

Rosario  
CONICET

---

<sup>74</sup> "Unus homo ex dispositione organorum est magis aptus ad bene intelligendum quam alius in quantum ad operationem intellectus indigemus virtutibus sensitivis" (S. Th., I-II, q. 51, a.1). Cfr. JACQUARD, J., *La ciencia ¿una amenaza? Interrogantes de un genetista*, Gedisa, Buenos Aires, 1983, pp. 95 y 165.

<sup>75</sup> S. Th., Supplem. III, q.43, a.2. Cfr. SECADAS, F.-SERRANO, G., *Psicología evolutiva: 14 años*, CEAC, Barcelona, 1981, p. 95.

<sup>76</sup> Cfr. STROBL, W., *La realidad científica y su crítica filosófica*, Navarra, Pamplona, 1966, p. 65. BASSIS, H., *Quelles pratiques pour une autre école? Le savoir aussi, ça se construit*, Casterman, Tournai, 1982, p. 16.

<sup>77</sup> In *Ethic*, Lib. 10, Lect. 13.