

Desarrollo y educación: Algunas reflexiones desde la psicología

José Luis Linaza Iglesias

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN: *La comprensión del desarrollo humano tiene importantes consecuencias en el modo de entender el proceso educativo. En este artículo se sintetizan las aportaciones más básicas de la psicología a una visión moderna del desarrollo humano educativamente asistido. Se pone especial énfasis en establecer relaciones entre la obra de dos genios como fueron Freud y Piaget.*

PALABRAS-CLAVE: *Desarrollo; educación; teorías psicológicas.*

SUMMARY: *The comprehension of human development has relevant consequences in the way of understanding the educational process. This article synthesizes the most fundamental psychology contributions to a modern view of educationally assisted human development. Special emphasis is placed in establishing relationships between the work of two geniuses such as Freud and Piaget.*

KEY-WORDS: *Development; education; psychological theories.*

La concepción que autores como Bruner (1984) han acuñado sobre la inmadurez de la infancia, y su importancia en el peculiar modo de adaptación a la realidad de la especie humana, aporta un punto de vista nuevo en la vieja polémica entre naturaleza y cultura que tantas páginas ha ocupado en revistas y textos de psicología. La cultura, en su sentido más amplio, forma parte de la propia naturaleza de los hombres y, en su ausencia, el desarrollo sufre profundas modificaciones como han puesto de manifiesto, de modo muy dramático, los casos de niños criados en un aislamiento absoluto respecto a sus congéneres (los llamados “niños salvajes” como Víctor de l’Aveiron, Gaspar Hauser o Genie).

El desarrollo infantil ha sido abordado en la psicología desde puntos de vista muy distintos. Cada una de estas teorías ha resaltado aspectos diferentes de un mismo proceso, extremadamente complejo. Algunos de estos psicólogos pensaban que conocer equivalía a **copiar** el objeto conocido, a reproducirlo literalmente. Era una concepción epistemológica muy influida por la percepción y en la que, el producto de ese conocimiento, consistiría en una imagen mental parecida a un dibujo calcado, a un negativo del objeto conocido. Entender así el conocimiento lleva a plantearnos cuál de las diversas teorías del desarrollo infantil es más

verdadera, **reproduce** con mayor fidelidad el proceso estudiado. Frente a ello cabe suponer que las teorías son instrumentos que construimos para manejarnos mejor en una realidad cuya complejidad y riqueza nos desborda continuamente. Se trata una concepción menos monolítica de lo que es el conocimiento y menos jerarquizada respecto a los diferentes métodos utilizados para acceder a él. No se trata, por tanto, de reproducir la realidad sino de representárnosla con una determinada meta, como objetivo de nuestra acción.

Además, frente a la descripción neutral que caracterizaba el ideal de las ciencias naturales, los científicos sociales han tenido que ir renunciando a esa pretendida neutralidad cuando quien observa es, simultáneamente, parte del escenario observado. La neutralidad momentánea, durante la propia observación, no puede ocultarnos, ni oculta a los sujetos estudiados, que el científico forma parte de la realidad observada y que si tal neutralidad se extiende más allá de la propia observación, se convierte en una forma de actuar y de estar en el mundo.

El propio Bruner, al reflexionar sobre las grandes teorías del desarrollo humano, llega a afirmar que éstas:

“... debido al carácter de la cultura, no son simples esfuerzos para comprender y codificar la naturaleza del desarrollo humano, sino que, por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar, confiriéndoles realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad.

... (las teorías) se convierten en prescriptivas y canónicas una vez que son aceptadas, independientemente de lo descriptivas y sujetas a comprobación que fueran en su origen” (Bruner, 1984: 31).

Las aportaciones de cada una de estas grandes teorías psicológicas para una mejor comprensión del desarrollo humano tienen importantes consecuencias en el modo de entender el proceso educativo.

1. DESARROLLO AFECTIVO Y EDUCACION: BOWLBY, HARLOW Y SPITZ.

Cualquier reflexión sobre la educación tiene que plantearse la aportación de Freud a nuestra comprensión de lo que es el desarrollo psicológico del niño y al papel que en él juega la educación. Fue él quien señaló la importancia que tienen las experiencias tempranas en la vida de los sujetos adultos, la presencia constante del pasado de la especie y del individuo en los impulsos inconscientes, el inestable equilibrio entre la razón y lo irracional que le llevó a borrar las fronteras establecidas entre la normalidad y la patología, etc...

La genialidad de Freud se manifiesta en su capacidad para describir la evolución de la sexualidad en el niño a partir, no de sus observaciones directas de niños, sino de las manifestaciones de dicha sexualidad en el comportamiento ulterior de los adultos a los que trató como pacientes. El aspecto que más conviene resaltar, al hablar de educación, es la **diferencia** cualitativa entre el psiquismo infantil y el adulto. El equilibrio entre el principio de placer y el de realidad, que caracteriza el funcionamiento del psiquismo adulto normal, es el resultado de un largo proceso y

no su punto de partida. Al valorar la obra de Freud no puede olvidarse su esfuerzo intelectual por describir la anatomía de lo irracional, la presencia del Ello o del Inconsciente en todo nuestro comportamiento. Sin embargo, su descripción de la evolución del psiquismo infantil muestra una presencia creciente del Yo, un esfuerzo permanente por hacer consciente aquello que previamente no lo era. Y, hasta cierto punto, la propia práctica psicoanalítica podría entenderse como el proceso de ir transformando en consciente ese pasado inconsciente que se proyecta permanentemente sobre el comportamiento actual. La educación, y muy especialmente la educación infantil, aparece en la perspectiva freudiana como un mecanismo represor con el que contrapesar las pulsiones y deseos inconscientes.

Es importante señalar que estamos refiriéndonos a una educación muy anterior a la que pueda proporcionar la escuela. Y, teniendo en cuenta algunos de los cambios producidos en las sociedades postindustriales, la importancia de esta primera educación se acrecienta a medida que el cuidado de la primera infancia va pasando de padres a instituciones. Las pautas de interacción con los niños pequeños dejan de estar basadas en la experiencia directa transmitida de padres a hijos y necesita, por tanto, hacerse explícita en su formulación.

La cultura occidental contemporánea sería difícil de entender sin aludir al pensamiento de Freud que ha permeabilizado no sólo la psicología sino el arte, la antropología, la sociología, la educación, etc... Basta recordar, por ejemplo, la ansiedad y el conflicto con el que algunos padres se plantean la asistencia de sus hijos pequeños a uno de estos centros. ¿Cómo no identificar la huella psicoanalítica en esa preocupación por las posibles interferencias en la relación estrecha con la madre? La forma de plantearse y abordar el destete, las diferentes estrategias seguidas para el control temprano de esfínteres, etc... son problemas cotidianos que reflejan la preocupación por las posibles consecuencias a largo plazo de estas experiencias, y que puso de manifiesto por primera vez Freud.

Este problema de las primeras interacciones y su influencia en el comportamiento ulterior fue abordado también por otros investigadores. Apoyándose en los descubrimientos de Lorenz sobre el troquelado, J. Bowlby (1951) relacionó los comportamientos delictivos de un grupo de adolescentes londinenses con la ausencia o destrucción de su medio familiar en la Inglaterra de la Segunda Guerra Mundial. Su conflictiva relación con el mundo de los adultos vendría determinada por una peculiar experiencia de falta de cariño en su infancia. Si en las aves hablamos de troquelado o "imprinting", en los humanos habría que hablar de "apego", de un aprender a identificar y seguir al adulto familiar no tan determinado biológicamente como en las aves pero igualmente significativo para el comportamiento social ulterior.

En este mismo contexto de discusión sobre la relevancia de las primeras relaciones habría que mencionar también los dramáticos hallazgos de los Harlow (1966) con los macacos. Tratando de manipular experimentalmente ese "amor de madre", que era tan necesario en la perspectiva de Freud para un desarrollo normal, Harlow privó de sus madres naturales a diferentes grupos de macacos y los crió con madres "sustitutas" de felpa o de alambre. Un primer descubrimiento fue la importancia que tenía para los monitos el contacto ventro-ventral, el poder permanecer agarrados y abrazados a la sustituta figura materna. Independientemente

de quién les proporcionaba alimentación - es decir, de si el biberón se encontraba en una mona de alambre o de felpa -, todos los monos pasaban la mayor parte del tiempo aferrados a la de felpa, especialmente si se había introducido en la jaula alguno de aquellos juguetes mecánicos, como un diabólico saltamontes, que aterrorizaban a las crías de estos monos.

También R. Spitz (1965) puso de manifiesto la importancia de estas primeras relaciones, o más bien de su carencia, en el origen del llamado síndrome de “hospitalismo”, en el retraso o retroceso en el desarrollo psicológico de un niño pequeño debido a su institucionalización, a la carencia de unas relaciones personalizadas con los adultos.

Una pregunta común que subyace a estos tres tipos de trabajos es la de ¿cómo afecta la ausencia de la madre el desarrollo del niño? Una segunda, relacionada con ella, plantea hasta qué punto esa ausencia puede volverse significativa si el niño asiste a una guardería o a una escuela infantil. C. del Barrio (1994) ha abordado recientemente, de modo específico, los efectos de esta educación temprana sobre el desarrollo de los niños. Pero, con independencia de la angustia que subyace a estas preguntas y de cómo se responda a ellas, los padres también intuyen o creen que la relación con otros niños y otros adultos que proporcionan estas instituciones son positivas para el desarrollo infantil. Piensan que APRENDEN en ellas, o que SE PREPARAN mejor para aprender luego en la escuela, que DESARROLLAN SU INTELIGENCIA mejor que si se quedaran en casa.

2. EDUCACION Y DESARROLLO INTELECTUAL: LA CONSTRUCCION DE LAS ESTRUCTURAS DEL CONOCIMIENTO Y EL ESFUERZO POR LA RACIONALIDAD.

No es difícil identificar con Piaget y sus colaboradores la popularidad que esta preocupación por la evolución de la mente infantil ha llegado a alcanzar en nuestro días. Posiblemente debido a la enorme influencia que el pensamiento freudiano había llegado a tener en la explicación del origen de la cultura humana y del desarrollo infantil, Piaget consideró necesario explicar cómo se genera el conocimiento original en el hombre, cómo se construye ese esfuerzo permanente por la racionalidad que ha llegado a caracterizar la forma específica de adaptación al medio de los humanos. Porque, efectivamente, nuestro comportamiento humano se caracteriza por su capacidad de adaptación flexible, inteligente, a hábitats muy distintos. Somos Homo Rationalis frente a la dependencia de los instintos, de los mecanismos biológicos, que garantizan las adaptaciones de otras especies. Pero esa adaptación inteligente no se crea desde el vacío sino que surge a partir de pulsiones, y en conflicto con modos de adaptación más primarios y menos moldeables. Si éste es el panorama desde la perspectiva de la evolución de la especie, es decir en el proceso de hominización, un esfuerzo de racionalidad análogo se plantea en el desarrollo de los individuos concretos en relación con los determinantes que suponen las primeras experiencias sociales para cada sujeto. No es necesario recordar los detalles de esa construcción de estructuras intelectuales que lleva a cada niño desde la adaptación al aquí y ahora, que proporcionan los esquemas sensorio-motores, a las operaciones mentales y a la anticipación de mundos posibles, y

distintos del actual, que permite el pensamiento formal. Nuestra comprensión actual del desarrollo intelectual del niño está indisolublemente ligada a la teoría piagetiana. Y, sin embargo, se ha vuelto un lugar común afirmar que ese niño genérico descrito por el psicólogo suizo es una especie de Robinson Crusoe intelectual, un niño que **crece solo frente al mundo**. Y ello a pesar de que nadie ha insistido tanto como el propio Piaget en la contaminación que el método introduce en los datos recogidos por el investigador. Puede decirse que su diseño de la entrevista clínica es un reconocimiento explícito de la importancia que tiene que el adulto se **ACERQUE** al niño, adopte su perspectiva infantil, aparezca más como amigo a quien confiar los pensamientos espontáneos que como autoridad adulta que examina la corrección de sus conocimientos. Tampoco habrían sido posibles muchas de sus observaciones sobre el nacimiento de la inteligencia en los dos primeros años de vida si los sujetos observados no hubieran sido sus propios hijos. La interacción social, las relaciones afectivas, son algo implícito en la recogida de los datos sobre el comportamiento infantil, pero “transparente” y “volátil” en el momento de su interpretación. Muy probablemente una consecuencia del papel **NEUTRAL** (como equivalente de objetivo) que debía mantener cualquier observador en las ciencias naturales.

Sin duda el bebé es menos “social” en sus primeros meses de lo que llegará a ser como niño operatorio, pero ello no justifica nunca esa pretendida **neutralidad** del adulto.

Interesa subrayar, en cualquier caso, la importancia que Piaget atribuye a la actividad del propio niño en la generación de auténticos conocimientos. Ese énfasis es el que le llevó a apoyar la “escuela activa” y a afirmar que **TODO LO QUE SE LE ENSEÑA A UN NIÑO SE LE IMPIDE DESCUBRIRLO**. Esta máxima produjo una controversia con otros psicólogos como Bruner y, desde mi punto de vista, favoreció una errónea interpretación de la explicación del desarrollo propuesta por Piaget que llevó a algunos maestros a considerar adecuado esperar **pasivamente** a que el niño esté preparado para abordar cada aprendizaje específico. Es como si existiera una edad, y sólo una, en la que se puede y se debe abordar la enseñanza de cada concepto, materia, etc... Esto no impide que, en la práctica, cuando finalmente se aborda esa enseñanza, no sea incompatible con un método absolutamente pasivo y tradicional porque el **respeto** a Piaget consiste en mantener la cronología normativa, la fidelidad a los estadios.

Desde otras opciones educativas se critica esta interpretación calificando a las prácticas que en ella se inspiran como una pedagogía **excesivamente centrada** en el niño. El énfasis en el proceso evolutivo del niño puede llegar a producir la falsa impresión de que basta con atender a un solo polo de esa interacción para ser eficaz en la enseñanza.

Si se compara el proceso de desarrollo propuesto por Piaget con el propuesto por Freud habría al menos 3 de los 4 factores piagetianos que aparecerían ya en el modelo psicoanalítico. El inconsciente se construye con materiales que proceden de la propia historia y evolución de la especie y cuya influencia sería semejante a la propuesta por Piaget para el factor de crecimiento orgánico o de maduración. Pero en el contenido concreto del inconsciente de cada individuo influirán también las experiencias específicas del mundo físico que haya tenido, como se pone de manifiesto en los diferentes ropajes, que, en procesos como el del sueño, cubren los

deseos inconscientes. Finalmente, es obvio que la interacción social, las experiencias interpersonales y, muy especialmente las acaecidas en los primeros meses de vida, condicionan profundamente el contenido de la mente infantil. No sucede lo mismo con el cuarto factor de desarrollo, la tendencia permanente a la equilibración, que Piaget formula precisamente como ausente en el modelo de evolución psíquica de Freud, cuyos estadios encuentra caracterizados por el mero predominio de uno u otro elemento, pero sin integración ni subordinación progresiva de unos en los siguientes. Más que de integración, la visión de Freud es de un permanente conflicto, una inestabilidad en la relación entre el Ello y el Yo. Por eso, precisamente, el énfasis en la importancia creciente de los procesos conscientes y del Yo puede llevar a desnaturalizar la presencia permanente y la importancia que el Inconsciente tiene en la vida de los individuos a lo largo de toda la vida. Dentro de esa inestabilidad, Freud postulaba la primacía del intelecto en un futuro lejano, pero no infinitamente lejano (Freud, 1927, 14:37).

Podría decirse que estos dos gigantes de la psicología contemporánea nos han legado un cierto “dualismo cortical” del que cada uno, sin negar el segundo elemento, habría hiperdesarrollado sólo uno de los componentes. Freud no niega la importancia de la razón, e incluso puede entenderse su esfuerzo por describir la estructura del inconsciente como el único medio de liberar al hombre de la esclavitud de ese pasado y lograr un auténtico equilibrio entre principio de placer y principio de realidad. Sin embargo su teoría ha puesto de manifiesto el peso de ese componente irracional en nuestro comportamiento. En el momento histórico de la especie humana que analiza Freud, este equilibrio inestable es logrado, fundamentalmente, mediante la represión de los deseos inconscientes.

Sin embargo, la mera represión no sirve a tal objetivo. La educación es entendida por Freud fundamentalmente como un mecanismo de represión porque la satisfacción de las necesidades primarias, que ocupan un lugar tan destacado en el cuidado y la educación de los niños pequeños, es entendida como el proceso de represión de pulsiones y deseos, precisamente porque la ausencia de pensamiento racional en el niño impide cualquier otro mecanismo. Su mayor limitación, como bien demuestra la experiencia cotidiana, es que la represión sólo conduce a un incremento del deseo reprimido.

Con Piaget sucede lo contrario. El énfasis en la importancia de las estructuras intelectuales le lleva a desentenderse, de hecho, de los componentes afectivos a los que, teóricamente, concede una gran importancia. Sin motivación no hay acción por parte de los individuos y, sin actuar sobre el mundo, no hay conocimiento. La motivación es en Piaget un componente necesario, pero sobreentendido.

3. EDUCACION TRANSMISION DE INFORMACION: LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGIA COGNITIVA.

El panorama psicológico que durante décadas dominó el conductismo, con su permanente promesa de revolución científica, se ha revestido en las tres últimas décadas de modelos y teorías cognitivas. Hoy ya son “cognitivos” hasta los modificadores de viejo cuño conductista. Y es verdad que en Europa siempre existió una

mayor resistencia al reduccionismo y al puro ambientalismo que se derivó de las propuestas de Watson. Piaget, Vygotski, Wallon, Bartlett, etc... fueron, cada uno en su contexto, “cognitivos avant-la-lettre”.

Desde la perspectiva de la educación este enfoque conduce a una curiosa ambigüedad. Por un lado resalta la importancia de las estructuras del sujeto a la hora de procesar la información y, de ahí, que se haya ido produciendo una cierta confluencia y mutuo enriquecimiento con planteamientos teóricos como los piagetianos. Sin embargo, la analogía del procesamiento de información por parte de los humanos con el modo como la procesan los ordenadores, enmascara algunas de las características más interesantes del proceso y que se derivan del hecho mismo de que seamos organismos vivos altamente especializados.

4. LOS FORMATOS DE BRUNER Y EL ANDAMIAJE DE LOS ADULTOS.

Bruner (1984), uno de los psicólogos que participaron más activamente en este giro de la psicología, resalta la dependencia de los humanos de otros sujetos más expertos para poder procesar e interpretar información relevante hasta del estado del propio organismo. Ello es lo que aseguraría nuestra supervivencia. Tan dependientes nos hemos hecho de este proceso de transmisión de conocimientos adquiridos por otras generaciones que la educación ha dejado de ser el privilegio que fue en culturas como la griega, o el Renacimiento, para convertirse en una necesidad. Necesidad para el sistema social y necesidad para los individuos concretos que han de adaptarse a ella, incluso para cambiarla. Bruner interpretó el significado “educativo” que, desde su punto de vista, tenía la teoría piagetiana con aquella máxima de “se puede enseñar cualquier cosa a un niño de cualquier edad si se hace de forma honesta”. Muy influenciado por los escritos de Vygotsky y su concepto de “zona de desarrollo próximo”, Bruner se plantea continuamente el papel que pueden jugar los adultos en el desarrollo infantil, en la adquisición del lenguaje, de los primeros hábitos, etc... Definiendo como **formatos** estos micromundos sociales que construyen adulto y bebé en el curso de sus interacciones diarias, señala la importancia de sintonizar con el niño, de interpretar sus intenciones, de ampliar sus acciones y llegar eficazmente allí donde él aún no llega. El carácter recursivo de estas interacciones le permiten al niño pequeño **anticipar** las acciones del adulto e insertar sus propios turnos en la interacción. Todas las estrategias del adulto que van encaminadas a completar, ampliar, sostener estas acciones infantiles en el logro de una meta común son definidas como andamiajes. Efectivamente, como en el caso del edificio que crece en paralelo a los andamios desde los que se construye, los **andamiajes** del adulto van también por delante de las capacidades independientes del niño pequeño. Sin embargo, una vez que éstas han sido consolidadas, parecen haber surgido por sí mismas del mismo modo como el edificio ya construido se sostiene sin los andamios.

Al hilo de esta concepción bruneriana del desarrollo hay que volver a plantearse en qué consiste el proceso de educar. Se trata siempre de interacciones humanas en las que uno de los miembros cuenta con mayor experiencia o conocimiento y se propone, como resultado explícito de tal interacción, incrementar la experiencia o

el conocimiento del menos experto. Hay, por tanto, una cierta paradoja en esta asimetría inicial de todo proceso educativo porque su objetivo explícito es reducirla y tender a la simetría o similitud de conocimientos entre ambos participantes. Sin duda, a lo largo de este proceso, se puede producir también un importante conocimiento nuevo respecto a la propia interacción educativa. Tratar de analizar su complejidad requiere más espacio del que podemos dedicarle en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARRIO, C. DEL (1994): “La educación infantil temprana: sus efectos sobre el desarrollo”. *Memorias de las Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial*, 137-146. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación.

BOWLBY, J. (1951): *Maternal care and mental health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

BRUNER, J.S. (1984): “Juego, pensamiento y lenguaje”. En: J. Linaza (Comp): *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J.S. Bruner*. Madrid: Alianza.

HARLOW, H.F. y HARLOW, M.K. (1966): “Learning to love”. *American Scientist*, 54: 244-272. Trad. cast. de M. Carretero en J. Delval (Comp): *Lecturas de psicología del niño*, vol.1: 336-363. Madrid: Alianza, 1978.

SPITZ, R. (1965): *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Aguilar.