

ELEMENTOS PARA UNA PSICOLOGIA OBJETIVA EN EL SIGLO XVIII

J. QUINTANA FERNÁNDEZ
Fac. de Psicología de la UAM

RESUMEN

La primera mitad del Siglo XX constituye fundamentalmente el triunfo del "objetivismo psicológico" de la mano de los reflexólogos y de los conductistas. Mas, si se enumeran los principios básicos de la psicología objetiva y se proyecta cada uno de ellos hacia el pasado, se podrá constatar que la psicología anterior no había sido ajena del todo a estos principios. El trabajo presente pretende mostrar que las tesis más sobresalientes de la Reflexología y el Conductismo se hallan ya incoadas, si bien de manera dispersa, en diversos escritos filosóficos y psicológicos de destacados pensadores del Siglo XVIII. Se examina aquí el valor de esta hipótesis histórica en la obra de figuras tan llamativas como Locke, Rousseau y Helvetius.

ABSTRACT

The first half of the 20th century is mainly a time of "objectivist psychology", a triumph of Reflexology and Behaviorism. If one were to enumerate the basic principles of objectivist psychology and compare them with prior ideas, one would find these principles are not new. This paper tries to show that the most brilliant thesis of reflexivists and behaviorists, although dispersed, were already present in various philosophical and psychological writings of great thinkers of the 18th century. Here, the value of this historical hypothesis is examined in relation to the works of Locke, Rousseau and Helvetius.

I.- INTRODUCCION

La primera mitad del siglo XX representa el triunfo de la denominada psicología objetiva radical, configurada inicialmente en el Conexionismo de Thorndike (1898), en la Reflexología de Pavlov (1903) y de Bechterev (1907) y en el Conductismo de Watson (1913). Dicha psicología, que, desde el punto de vista negativo, se caracterizaba por la eliminación de la "introspección" y de la "conciencia", en sus aspectos positivos defendía, grosso modo, la "igualdad inicial" de los individuos en sus posibilidades de adaptación al medio, el valor decisivo de los "hábitos" de conducta en los procesos adaptativos, la necesidad del "aprendizaje" de dichos hábitos, el papel determinante del "ambiente" en los procesos de adquisición y diferenciación de conductas, la concepción de dichos procesos como asociación o "conexión entre estímulos sensoriales y movimientos orgánicos", la formación de dicha conexión a partir de "procesos de condicionamiento" -clásico o instrumental, con o sin indicación de los procesos nerviosos subyacentes, la eliminación de tales conexiones por procesos de "re-condicionamiento" etc., etc. Asumía además la negativa rotunda a cualquier concesión al innatismo. Ante este panorama teórico, cabe plantearse cuestiones como las siguientes: ¿constituyen dichos principios un patrimonio exclusivo de este objetivismo psicológico del Siglo XX? ¿Podemos rastrear en la historia alguna formulación de los mismos? En caso positivo: ¿Cuáles y en qué contexto teórico fueron propuestos? ¿Cómo han de ser interpretados?. ¿Tienen algún valor para la comprensión de la psicología del presente?.

Si se deja a un lado, y de hecho lo haremos en este trabajo, las tesis correspondientes a su dimensión negativa, puede comprobarse que algunas de aquellas formulaciones son tan antiguas como el pensamiento clásico, griego y romano. Sexto Empírico, p. e., afirmaba que el hombre no es sino su costumbre; Hipócrates, Aristóteles y Galeno subrayaron el papel determinante del ambiente externo en la configuración y diferenciación de las conductas de los hombres; y Claudio Eliano (Historia de los animales) vino a ofrecer múltiples y sugestivos fenómenos psicológicos que la futura psicología objetiva iba a hacer suyos, particularmente lo relativo a sus referencias al aprendizaje de conductas por parte de los animales y al papel que juega el ambiente -y las distintas formas en que actúa- en dicho proceso (p. e., II, & 11; VII, 42; X, & 10; y muchos otros lugares). Incluso nuestro propio Renacimiento ofreció detalles de interés al respecto en las obras de J. L. Vives (Tratado del alma, II, II, P. 1189) y de Huarte de San Juan (Examen de Ingenios, p. 241-247). Con todo, no serían ellos sino J. Locke quien pusiera las bases teóricas sobre las que el pensamiento moderno iba a incoar un importante número de ideas y principios objetivistas, que dejan ver en qué alta medida -poco subrayada hasta el momento- sus autores se adelantaron a la psicología objetivista del Siglo XX. Acompañaron a Locke en este empeño, ya en el Siglo XVIII, figuras tan destacadas de la Ilustración como La Mettrie, Rousseau, Helvetius, Hartley, etc. Desarrollaremos en este trabajo únicamente aquellas de sus ideas que, aunque ciertamente objetivistas, no llegaron todavía a ser fisiologistas, y particularmente las relativas al pensamiento de Locke, Rousseau y Helvetius. El conductismo fisiológico de Hartley requiere sin duda un tratamiento aparte.

II.- LOCKE: "naturaleza" y "EDUCACION"

Recuperada a lo largo del Renacimiento la tesis presocrática del "hombre-naturaleza", Descartes (1649) materializó dicha tesis en su teoría del "cuerpo-máquina", en la concerniente a la vida física del hombre -a la "res extensa", incluida la dimensión sensitiva-, mientras que Hobbes (1651), Locke (1690) y particularmente de Hume (1739-40) hicieron lo propio con el resto del psiquismo humano -esto es, con la "res cogitans". No obstante, a pesar de este progreso, quedaba aún por resolver un nuevo dilema -tan viejo como la filosofía sofista-, a saber, el de "herencia-educación": ¿Qué papel juegan en la constitución de la "naturaleza" del hombre "lo innato" y "lo adquirido". La Historia discursó como sigue: Descartes versus Hobbes y Leibniz versus Locke, innatistas los primeros miembros del binomio y empiristas los segundos. La psicofisiología de mediados del Siglo XIX -"genetistas", como Helmholtz, Lotze o Wundt, frente a "nativistas", como J. Müller, Hering, Stumpf- repetiría la polémica. No obstante, el dilema "herencia-educación" iba a recibir en el intermedio histórico entre ambos un nuevo tratamiento, al convertirse en uno de los temas favoritos de la Ilustración. Y, dado que Locke señaló a ésta el camino, iniciaremos esta reflexión histórica por la consideración de su obra.

Con su Ensayo sobre el entendimiento humano (1690), Locke fue una de las primeras figuras en presentar los principios teóricos sobre los que el pensamiento científico moderno se aprestaría a fundar cualquier decisión sobre aquel dilema. Partiendo de la negación de todo "innatismo" (1690, Lib. I), y aceptando la necesidad de proceder conforme al "método histórico" (1690, I, II, & 2), él formuló la siguiente doble hipótesis: por un lado, la mente del niño recién nacido no es sino "un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea", y, por otro, la "experiencia" (1690, II, I, & 2) constituye el origen último de donde la mente saca sus primeros materiales y el lugar del que, en última instancia, se derivan incluso sus más altas ideas e imaginaciones. Así es que, siendo originariamente una "tabula rassa", la mente humana ha de "hacerse" en el curso de su "experiencia", siendo las circunstancias particularmente externas las que han de fijar y determinar el proceso de su constitución y desarrollo. Consecuente con este doble principio, cuando en 1693 escribió su Algunos pensamientos acerca de la educación, Locke mismo confesó haber redactado la obra pensando en un niño a quien consideraba, "en razón de su corta edad, como una página en blanco o como un pedazo de cera que podía ahormar o modificar a mi manera" (1693, Concl., in fine). Así, pues, Locke debe ser considerado como un "experiencialista" -¿ambientalista?- radical.

No obstante, cuando uno lee atentamente sus Pensamientos acerca de la educación (1693), se da cuenta de inmediato de que aquella posición radicalmente "experiencialista" -educación- quiebra, en parte al menos, en favor de una actitud "naturalista" fisicista -herencia- y de que, realmente, en el conjunto de su obra coexisten -en difícil maridaje- dos concepciones psicológicas de la naturaleza humana claramente contrapuestas. De hecho, son innumerables las alusiones que realiza en esta obra a la "constitución", "temperamento", "inclinaciones" y "disposiciones" del hombre -términos que el autor acompaña generalmente del adjetivo "naturales"-, así como a la necesidad de que la

educación siga -pero no contrarie en modo alguno- las pautas de tales "aptitudes o inclinaciones naturales" del educando (1693, V, & 66). Todo esto es cierto. No obstante, y aún a pesar de ello, da la impresión que las preferencias teóricas de Locke seguían estando, incluso en sus Pensamientos, a favor de la supremacía de la "educación": Lo que "son" los hombres -decía expresamente- radica en "la educación que han recibido" (1693, & 1) y las "diferencias" que existen en sus costumbres y talentos "se debe a su educación más que a ninguna otra cosa" (1693, Sec. II, & 32). Esto le llevó a subrayar, como nadie lo había hecho en su época, el importantísimo poder del "hábito" y el papel determinante del "ambiente social" -por la vía del "ejemplo" y de la "imitación", de las "compañías" y de sus "maneras" de conducta-, al mismo tiempo que veía a los hombres, gráficamente, como "una especie de camaleones, que constantemente tomamos el color de las cosas que nos rodean..." (1693, VI, & 67). "El ejemplo y la sociedad, en efecto, tienen más influjo que todos los preceptos, que todas las reglas y todas las instituciones..." (1693, VII, & 70): tal podía ser un ajustado resumen de la filosofía que preside la teoría de la educación de Locke, filosofía que iban a repetir Rousseau y Helvetius en el siglo siguiente. Hemos de examinar, pues, cómo aplica algunas de estas ideas "experiencialistas" a la educación real del niño.

Locke toma el término "educación" en un sentido amplio, para abarcar cualquier influjo del medio sobre el individuo. Un mero "papel en blanco" al principio, la exposición a los diversos "ambientes" -p. e., el del labrador o el del cortesano- establece las "diferencias" mentales y conductuales entre los educandos. Mas, ¿cómo surgen realmente esas diferencias?. El punto de partida del proceso es siempre una indiferencia real del educando ante los objetos del entorno: "cuando los niños acaban de nacer, todos los objetos visibles que no hieren sus ojos, les son indiferentes: no les asusta más el ver a un negro o un león, que su nodriza o un gato" (1693, XIV, & 115). Y si tal es el caso, ¿cómo surgen a partir de aquí las "diferencias" concretas en su comportamiento emocional y motor?. No se espere que la respuesta de Locke desemboque en el enunciado de una teoría "objetivista" perfectamente elaborada y sistemática: El ofrece únicamente algunos elementos para la misma.

Sea, en primer lugar, el caso de los comportamientos motores. Con vistas a la modificación de las conductas del educando, Locke dio muestras de conocer bien la eficacia de la asociación entre dos estímulos o entre una conducta y una recompensa subsiguiente a ella: la asociación de una actividad cualquiera -p. e., una diversión inocente e indiferente en sí misma- con una serie de injurias o golpes, mientras que se realiza, producirá aversión hacia la misma: "Es natural que ocurra así. Las cosas más indiferentes se hacen desagradables por el hecho de las circunstancias desagradables que la acompañan: la sola vista de la copa en que se toman ordinariamente medicinas repugnantes, levanta el estómago y no se podría tomar en ella nada con gusto aún cuando la copa fuese de las más limpias, de las más elegantes y hecha del cristal más fino" (1.693, III, & 49). Y, al contrario, asociadas con ciertas "recompensas", actividades en sí mismas poco agradables pueden dar lugar a sus contrarias: "el estudio podría convertirse en un juego, en un recreo para los niños, ... si se les presentase la instrucción como una cosa honorable, agradable,

recreativa, o como una recompensa que merecen por haber hecho otra cosa..." (1.693, XXIV, & 149). Hoy categorizaríamos estos hechos como claros ejemplos de procesos de "condicionamiento", clásico el primero, y operante el segundo. Locke conocía además otros muchos detalles de este proceso: p. e., que los incentivos más poderosos para el niño son las recompensas positivas (1693, IV, & 56) -encontrarlas constituye "el gran secreto del arte de la educación"-, que dentro de éstas las "consecuencias naturales" son más eficaces que las artificiales (1693, IV, & 58) y, en fin, que el "uso frecuente" (1693, XVII, & 124) de una conducta -p. e., la de juego- termina por eliminarla, lo que no es sino una forma del denominado fenómeno de "des-condicionamiento", en sentido watsoniano.

Locke desarrolló lo relativo a la vida emocional en la Sec. XII, & 115 de sus Pensamientos. El punto de partida es aquí igualmente la referida indiferencia inicial de los objetos del entorno (p. 214); añádase a ello la existencia de algunas fuentes "naturales" de vida emocional, tales como el placer y el dolor (p. 214). La complicación de la vida emocional se realiza por la conversión de los objetos -"naturales" e indiferentes- del entorno en estímulos -artificiales- de estados emocionales adquiridos, conversión que tiene lugar por su asociación con aquellas fuentes naturales (p. 214). Hoy llamaríamos a esto un proceso de "condicionamiento". El mismo ejemplo de Locke apunta claramente a dicho proceso: "El resplandor brillante de la llama y el fuego agrada tanto a los niños que, al principio todos lo quieren tocar. Pero desde que una experiencia les ha mostrado por el vivo dolor que han experimentado, qué dolorosa y cruel es la acción del fuego, adquieren el temor de tocar y se apartan con precauciones" (p. 214). También en este ámbito Locke conocía bien el fenómeno opuesto del "des-condicionamiento" de estados y conductas emocionales (p. 214) por la vía de la habituación -en una graduación adecuada- a los objetos que las provocan: bien por el uso frecuente de las mismas, bien por asociación con objetos agradables, como es el caso del siguiente ejemplo: "Si vuestro hijo grita y corre a la vista de una rana, haced que otra persona la coja en sus manos y la tenga a una distancia considerable; acostumbtrad primero al niño a que vea la rana; cuando pueda tolerar su vista, obligadle a que se aproxime y a mirarla saltar sin que se conmueva; después, a tocarla ligeramente mientras que otra persona la tenga en su mano, y así sucesivamente hasta que llegue a manejarla con tanta seguridad como haría con una mariposa o con un pájaro..." (214); un ejemplo de la otra forma puede leerse a continuación de este pasaje. Locke, en fin, terminó por elevar estos procedimientos a principio general de la vida emotiva de los niños.

No pretendemos con ello afirmar que Locke fuera un psicólogo conductista. Ni lo era, en efecto, ni podía serlo en su época. El objeto de sus Pensamientos era educar no sólo las "mentes" de los niños sino también sus buenas "maneras" de estar y de actuar -comportamientos- en la sociedad. La obra describe fenómenos relativos a ambos aspectos. Y podría decirse que, en general, las interpretaciones de Locke de ambos tipos de fenómenos son "mentalistas". En el primer aspecto se trata de claros ejemplos de asociación mental; el autor aporta muchos más en el Cap. XXXIII del Ensayo. Mas, si se consideran separadamente sus reflexiones sobre aquellas "maneras" o formas de

comportarse, uno se da cuenta de que Locke no sólo conoce y describe fenómenos típicos de condicionamiento, sino que además incoa ideas y principios teóricos que, en manos de los futuros psicólogos objetivista, iban a ser elevados a explicación exclusiva de las conductas de los animales y del hombre. En todo caso, muy por encima del objetivismo que rezuman sus ejemplos, el verdadero mérito histórico de Locke, en relación a la psicología objetiva, reside en haber abierto el camino de la misma mediante la afirmación de estas tres grandes ideas: negación de todo innatismo, proposición de la hipótesis de la "tabula rassa" y afirmación de la supremacía de la educación.

III.- EL XVIII: UN SIGLO EDUCADOR

El Siglo XVIII se autodenominó a sí mismo Siglo de las Luces. Las bases teóricas de su pensamiento están en la Epistemología de Locke y en la Física de Newton. Doctrinalmente Locke pertenecía más a este nuevo Siglo -que él mismo menciona con este nombre (1693, & 193)- que al suyo propio. Los Ilustrados pusieron todo su énfasis en la "función práctica" del pensamiento. Consideraban definitivamente establecido el yo "natural", en sus diversas dimensiones -epistemológica (Descartes), moral (Lutero) y jurídica (Grotio)-, un yo al que además Locke había independizado de la Metafísica y de la Teología, y entendieron llegado el momento de iniciar la labor práctica de transformar la sociedad, civil y política, campo en el que ellos debían aportar los fundamentos teóricos de dicha labor. Y, del mismo modo que Hobbes y que Locke, ellos percibieron que, previamente a esa transformación práctica del hombre y de la sociedad hacia un orden más justo, era necesario establecer una noción clara de la "naturaleza humana", dado que la metafísica y la teología seguían todavía presionando en su contra. Aparecieron en la doctrina del "hombre-máquina" de La Mettrie (1748), la del "hombre-animal" de Buffon (1749), la "hombre-espíritu" de Montesquieu (1748), Diderot (1753), Rousseau (1755), Helvetius (1758), y alguna más. En lo que sigue centraremos nuestra reflexión únicamente en estas últimas. Pues bien, aceptada la tesis de la "tabula rassa" de Locke, la tarea básica de la "ciencia de la naturaleza humana" consistía en determinar la "génesis del espíritu". Dicha tarea implicaba, en primer lugar, identificar los factores determinantes de dicha génesis: Diderot (1753) se decidió por los determinantes biológicos; Montesquieu (1748, Lib. X, V; Lib. XVIII) por los geográficos, i. e., climáticos y de terreno; Helvetius (1758), aún sin renunciar a los modelos de inteligibilidad fisicista, por los estrictamente sociales; y Rousseau (1762), en fin, aunque metafísico, puso sus mejores armas intelectuales al servicio de este mismo determinismo social. Es así como, particularmente para estos últimos, la "educación" pasó a convertirse en una pieza clave para la comprensión de la génesis y naturaleza del "espíritu". Ortega y Gasset calificaría, con razón, al Siglo de las Luces como un "siglo educador". Tomada en sentido amplio, la "educación" debía conducir, para los Ilustrados, a la "construcción de un hombre nuevo", a la organización de su vida, así como al diseño de los hábitos, usos y costumbres de la sociedad civil -sociedad que es precisamente la que "lo hace", y lo "educa"- para finalizar en la reorganización

política de la misma. En tal caso, el compromiso de aquellos intelectuales con la acción -esclarecer el proceso de emergencia del "espíritu" del hombre en su "estado civil"- equivalía a describir y explicar la génesis tanto de las ideas como de los hábitos de conducta, así como la de los sentimientos y pasiones, pues para ellos todo eso forma parte del "espíritu". La "educación", pues, tenía entonces un componente conductual irrenunciable.

Para realizar el esclarecimiento de dicha génesis, los Ilustrados, particularmente Helvetius y Rousseau, repitieron la misma estrategia de Locke: rechazo de todo innatismo, "igualdad inicial" de todos los hombres y "diferenciación" posterior por efecto del "ambiente". En lo relativo al punto de partida de la investigación, tal es el caso de la célebre "ficción de la estatua", organizada como nosotros y dotada de un sentido, de Condillac (1754, p. 62) o los intentos de Buffon de describir los progresos "de un hombre cuyo cuerpo y cuyos órganos estarían perfectamente formados, pero que creería despertar por primera vez en lo que respecta a sí mismo y a todo lo que le rodea"(1.749, III, p. 364); hipótesis similares fueron propuestas igualmente por Diderot (1749) y por Bonnet (1760, II, & 12 y 13; y III, & 14); y, aún puede interpretarse que la hipótesis del "estado de naturaleza" de Rousseau, y de Helvetius, cumplen una función similar a la de la "tabula rassa" de Locke. Y, por lo que se refiere al punto de llegada, puede apreciarse igualmente que la tesis ambientalista, en sus diversas formas, vino a constituir asimismo una constante del pensamiento ilustrado. El camino iniciado por Locke fue puntualmente recordado a los franceses por Voltaire: "las inclinaciones y los caracteres del hombre son tan diferentes como sus climas y sus gobiernos" (Otros escritos filosóficos, "Hombre", p. 174); nótese bien, "climas", i. e., "ambiente físico", asumido también por Montesquieu; y "gobiernos", i. e., "ambiente social", que luego asumirían Rousseau y Helvetius. El naturalista Buffon (1749), por su parte, dejó bien clara una idea: originariamente, la especie es uniforme; el "ambiente" se encarga de modificar los individuos.

I.- ROUSSEAU: "naturaleza" y "EDUCACION"

Al igual que Locke, Rousseau estuvo muy interesado en -y orientó todos sus esfuerzos hacia- el mejoramiento de los hombres. Los títulos de dos de sus grandes obras -Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres (1755) y Emilio o de la Educación (1762)- son ilustrativos de estos intereses: originalmente "iguales", los hombres son en la actualidad muy "diferentes", siendo la "educación" que han recibido la raíz de tales diferencias. La obra de Rousseau puede ser examinada desde una doble perspectiva: su visión del hombre en "estado de naturaleza" -objeto de su Discurso-, y su visión del hombre "en estado civilizado", tal como se desarrolla en el Emilio. Se trata de dos perspectivas complementarias, y en ambas se puede observar el destacado papel que Rousseau asigna a los factores objetivistas que están presentes en la evolución y en la configuración de los hombres. Al ser el primero demasiado filosófico, consideraremos sólo el segundo.

Rousseau repite aquí, si bien a su manera, el esquema de la "tabula rasa" de Locke: "igualdad original" y "diferenciación" por la experiencia. En cuanto a lo primero, "... el hombre -dice- es el mismo en todos los estados" (1762, p. 222; p. 253): se trata de una igualdad en la dotación natural originaria y en las necesidades naturales, según la cual nadie nace rico o pobre, señor o esclavo. Para especificar en concreto el contenido de esa "naturaleza" primigenia de la humanidad, afirma que el "sentir" es nuestra afección más original, que "percibimos antes de conocer...", que "existir para nosotros es sentir..." (1762, p. 333-334; Cf., I, I, p. 29). Al igual que para La Mettrie, entiende que la sensibilidad física constituye la base última -innata- de la existencia humana, de manera que las ideas o las pasiones no son sino algo derivado, añadido, a la misma. Ahora bien, junto a la "sensibilidad física", Rousseau mantiene que son igualmente innatas todas las facultades del alma, pues siendo el hombre "perfectible", a diferencia del animal, en su naturaleza original han de estar ya presentes, si bien de modo sólo virtual, todas las "capacidades" que luego van a desarrollarse a través de la experiencia del individuo.

Si desde un punto de vista genético, los sentidos son "las primeras facultades que se forman y se perfeccionan en nosotros" (1762, p. 148), desde el punto de vista de su desarrollo son igualmente los primeros que hay que "cultivar": como capacidades, son innatos, pero su ejercicio debe ser aprendido: "ejercitar los sentidos no es solamente hacer uso de ellos, es aprender a manejarlos bien, es aprender, por decirlo así, a sentir; pues no sabemos ni tocar, ni ver, ni oír, sino en la medida que lo hemos aprendido" (1762, p. 148-149). Y, si esto es válido de los sentidos, lo es con mayor motivo del resto de las facultades genéticamente posteriores: la imaginación, la memoria, la inteligencia, la vida pasional, etc. De ahí la necesidad de la educación en la constitución de la "naturaleza" y de las "diferencias" del "hombre civilizado". En este sentido, Rousseau tuvo una fe ciega en el poder decisivo de la educación, y de modo particular en el de su propio método educativo: "Dadme un niño de doce años que no sepa nada de nada y a los quince años yo os lo devolveré tan inteligente como aquel que habéis instruido desde la primera edad..." (1762, p. 379). En razón de esta fe, Rousseau enlaza directamente con Locke; y creemos que el objetivista Watson habría disfrutado mucho con la lectura de este texto.

El aprendizaje no es, para Rousseau, sino un proceso de habituación. En general la tendencia a formar hábitos se deriva de "la pereza natural del hombre" (1762, p. 183; 1781, p. 68) y es un hecho que esta pereza aumenta si uno se entrega a ella. No todo hábito es adecuado para el desarrollo del hombre, y así sucede con los derivados de esa "indolencia natural", siempre acomodaticios y añadiendo nuevas necesidades a las meramente naturales: "he aquí lo que es necesario prevenir" (1762, pág. 67). La educación de la que habla Rousseau, por el contrario, es un proceso de "habituación al entorno" en general, para que el niño "sienta muy pronto sobre su cabeza, el duro yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad, bajo el cual es necesario que acabe plegándose todo ser..." (1762, p. 98). Siendo originalmente "naturaleza", "el único hábito útil a los niños es someterse sin

esfuerzo a la necesidad de las cosas", y un entrenamiento de estas características debe entenderse como un proceso de "habituaación" al entorno en sus más variadas circunstancias. De cara a la acción práctica del educador, al igual que Locke, Rousseau afirmaba la superioridad de la "acción" sobre las "ideas" y los principios teóricos: "no razonéis, pues, con aquel a quien queréis curar del horror de las tinieblas; llevadle con frecuencia a ellas, y estad seguros de que todos los argumentos de la filosofía no valdrán como esta práctica. Los albañiles no pierden la cabeza cuando están sobre los tejados, y no se sabe que tengan miedo en la oscuridad los que tienen costumbre de estar en ella (1762, p. 152). Quizá fuera por ello que, aunque fustigara las "virtudes por imitación" en la etapa madura como "virtudes de mono", Rousseau subrayó con fuerza la importancia del aprendizaje por imitación en la etapa infantil: "es necesario hacer que los niños imiten los actos para los cuales se quiere habituarlos, en espera de que ellos los puedan realizar por discernimiento y por amor al bien. El hombre es imitador, el animal también lo es; el gusto de la imitación es de la naturaleza bien ordenada, pero degenera en vicio en la sociedad..." (1762, p. 114). En esto, pues, estaba una vez más con Locke.

Al explicar los procesos de habituaación en los niños, Rousseau apuntó ideas muy modernas sobre los mismos. Afirma, con Locke, que la base inicial es la sensibilidad física y su entorno afectivo: "Las primeras sensaciones de los niños son puramente afectivas; ellos no perciben sino el placer y el dolor" (1762, p. 66). Y, para explicar su desarrollo, diseña un proceso, que en muchos aspectos llamaríamos de "condicionamiento". Cuando un mono va de una nuez a otra, no realiza un razonamiento, sino que "la vista de una de esas nueces trae a su memoria las sensaciones que ha recibido de la otra, y sus ojos, en cierta forma modificados, anuncian a su gusto la modificación que va a recibir" (1755, p. 94): la idea de la "vista" que "anuncia" al "gusto" una determinada sensación tiene mucho de sabor pavloviano. Eso no quiere decir que Rousseau fuera ya un objetivista puro, pues en su opinión dicho anuncio se realiza mediante la "memoria". Los campos y las técnicas de la educación son muy amplios. Deberán comenzar, como se ha dicho, por lo relativo a la sensibilidad meramente física (1762, p. 148-149), un ámbito para el que resultan especialmente sugestivos los "juegos nocturnos" -y de otros tipos- que Rousseau propuso con vistas a entrenar el sentido del tacto (1762, p. 150). No obstante, la parte más importante y sugestiva de su obra es sin duda la relativa al entrenamiento de la vida afectiva de los niños, en especial, el miedo.

También aquí Rousseau reproduce el esquema lockeano: inicialmente, todos los objetos del entorno son indiferentes para el niño: todos ellos le interesan; sólo una demora en la presentación de algunos de ellos conduce a que causen miedo en él, como sucede con los animales. Para evitarlo, la educación de un niño deberá comenzar desde el primer instante: "yo quiero que se le habitúe a ver objetos nuevos, animales feos, repugnantes, raros... Si durante la infancia ha visto sin terror sapos, serpientes, cangrejos, verá sin horror cuando sea mayor cualquier animal de la clase que sea. No existen objetos horrorosos para quien los ve todos los días" (1762, p. 67). Este panorama puede ser complementado con otros objetos, tales como, la oscuridad, los ruidos fuertes, el trueno, etc, etc. Y, si tal es el diagnóstico, he aquí la

forma de realizar un tal proceso de habituación a dichos objetos del ambiente: "poco a poco -decía Rousseau, respecto al niño ante esos animales-, desde lejos, hasta que él esté acostumbrado, y que a fuerza de verlos manejar por otros los maneje al fin por sí mismo" (1762, p. 67). Como en el ejemplo del niño y la rana de Locke, creemos que lo que aquí se apunta no es sino un verdadero proceso de condicionamiento.

Que se trata de un proceso de este tipo se aprecia más fácilmente cuando se analizan los ejemplos del mismo Rousseau. "Todos los niños se asustan de las máscaras. Yo comienzo por enseñar a Emílio una máscara de aspecto agradable; enseguida uno cualquiera se coloca ante él esta máscara sobre el rostro: yo me pongo a reír, todo el mundo se ríe, y el niño se ríe como los demás. Poco a poco yo lo acostumbro a máscaras menos agradables y finalmente a figuras horribles..." (1762, p. 67). El ejemplo presente es doblemente importante, pues además queda prefigurada en él la célebre teoría objetiva de James sobre las emociones. Rousseau insiste en este aspecto emocional de los procesos de habituación -en un nuevo ejemplo- cuando habla de sus "juegos nocturnos": "Para que... tengan éxito, insistiré en recomendar la alegría. Nada es tan triste como las tinieblas... Que <el niño> ría al entrar en la oscuridad: y que le vuelva la risa antes de que salga de ella..." (1762, p. 152; cf. 154). Un ejemplo más puro de condicionamiento puede ser el siguiente: cuando, en la despedida de Andrómaca y de Héctor, el pequeño Astyanax se espanta del penacho que flota del casco de su padre, hasta el extremo de no reconocerle, "¿qué es necesario hacer para evitar este temor? Precisamente lo que hace Héctor: poner el casco en el suelo y luego acariciar al niño. En un momento más tranquilo, ya no permanecerá allí; se acercará al casco, jugará con las plumas, se las hará manejar al niño; en fin, la nodriza tomará el casco y lo colocará riendo sobre su propia cabeza..." (1762, p. 68). Rousseau refiere otros muchos ejemplos, siendo particularmente interesantes los relativos a la habituación de los niños a los ruidos de armas de fuego (1762, p. 68) o a los truenos (1762, p. 68).

Estas reflexiones sobre sus "juegos nocturnos" tienen un contenido objetivista mucho más rico que el señalado hasta el momento. Incluidas en el contexto de una teoría de la educación, rebasan claramente los límites de la simple teoría. Rousseau, p. e., fue el primero en diseñar un laberinto psicológico "experimental": "Yo formaría en una gran sala un especie de laberinto con mesas, sillones, sillas, biombo. En las inextricables tortuosidades de este laberinto yo colocaría, en medio de ocho o diez cajas de trampas, otra caja casi igual, bien provista de bombones; designaría en términos claros, pero sucintos, el lugar preciso donde se encuentra la buena caja; daría las señas suficientes para distinguirla a gentes más atentas y menos atolondradas que los niños; luego, después de haber hecho entrar en suerte a los pequeños concurrentes, los enviaría a todos, uno tras otros, hasta que la caja buena fuese hallada: esto habría yo cuidado de hacerlo difícil en proporción de su habilidad" (1762, p. 154). Esta parte del experimento recuerda sin duda a Thorndike colocando libros convenientemente sobre su mesa para observar cómo actúan sus pollos y, más específicamente, a Hunter ideando experimentos con animales para examinar sus "reacciones retardadas". Rousseau continuó su

experimento haciendo intervenir además algunos otros factores, como la "sorpresa" (1762, p. 154) y el "fracaso" (1762, p. 154). Todos estos relatos no son sino ejemplos de procesos educativos de habituación a las distintas circunstancias, naturales o artificiales, en las que puede verse inmerso el niño o el mayor, y como tales aparecen conceptuados en las conclusiones de autor (1762, p. 155). En fin, habrá que añadir que, al igual que Locke, Rousseau juzgaba más eficaces en estos procesos las recompensas positivas que las negativas (1762, p. 155). El concluye que, siguiendo este método, se tendrá como resultado final una "habituación integral" del niño a la "naturaleza" -al mundo que le rodea- en la misma línea en que lo conseguía Emilio mediante las prácticas a las que le dirigía su educador.

Parece claro, pues, que Rousseau conocía bien tanto los fenómenos de habituación por condicionamiento clásico como los que luego fueron explicados por el "condicionamiento operante". Incluso dejó escritas un par de descripciones de los mismos, en las que cualquiera puede apreciar un curioso anticipo de la futura "ley del efecto": "los llantos prolongados de un niño que no está ni atado ni enfermo, y al que no se deja carecer de nada, no son sino lágrimas de hábito y de obstinación. No son obra de la naturaleza, sino de la nodriza, la que, por no saber dominar la importunidad, la multiplica, sin pensar que haciéndole callar hoy se le excita a llorar mañana mucho más. El único medio de curar o de prevenir este hábito es no prestarle ninguna atención. Nadie apetece tomarse un trabajo inútil, ni siquiera los niños..." (1762, p. 74). "Si el niño es delicado, sensible, y naturalmente se pone a gritar por nada, haciendo estos gritos inútiles y sin efecto, yo le calmo muy pronto. En tanto que él llora yo no voy hacia él; y corro hasta él en el momento en que se calla. Muy pronto su manera de llamarme será la de callarse, o todo a lo más lanzar un solo grito. Por el efecto sensible de los signos es como los niños consideran su sentido, y no existe otra convención para ellos..." (1762, p. 81). Skinner mismo habría firmado ambos textos.

II.- HELVETIUS: el ESPÍRITU como EDUCACION

Al igual que Rousseau, Helvetius fue una de las figuras más representativas de la Ilustración. Con todo, a diferencia de Locke y de Rousseau, hay que advertir ya de entrada sus desarrollos sobre el hombre fueron más radicales y teóricos y que su obra Del espíritu (1758), dedicada básicamente a justificar la "determinación social" del espíritu, no se detuvo a especificar las técnicas concretas que deberían seguirse para su educación. Al igual que Rousseau, Helvetius propuso un doble planteamiento -el hombre en "estado de naturaleza" y en "estado civil"- pero su interés principal se centró sólo en el segundo aspecto. En cualquier caso, su propia versión de la hipótesis de la "tabula rassa" le llevó a preguntarse, primero, por el contenido original de la "naturaleza" humana -para él, el "espíritu"- y, por otro, por la génesis de las "diferencias" del "espíritu" en el hombre civilizado.

El "espíritu", de acuerdo con Helvetius, debe ser definido "en sí mismo" y "con relación a la sociedad", y, en el primer caso, bien como "efecto de la

facultad de pensar", bien como "la misma facultad de pensar" (1758, p. 91). Considerado como "facultad productora de nuestros pensamientos", se identifica con "dos potencias pasivas", a saber, la sensibilidad física y la memoria (1758, p. 91-92). Todas las facultades mentales -p. e., la memoria (1758, p. 93) o el juicio (1758, p. 93-94)- se reducen en último término a la sensibilidad física (1758, p. 93; cf. 285). Además, la constitución orgánica (1758, p. 92; cf. p. 119-120), si bien debe ser tomada como "condición" ineludible del "espíritu", no debe tomarse como su verdadera "causa". Respecto a esta su dotación original, todos los hombre son iguales. Tomado como "efecto de la facultad de pensar", el "espíritu" no es "más que el conjunto de los pensamientos de un hombre" (1758, p. 91); su "materia prima" son las sensaciones y las ideas (1758, p. 292), y el origen de éstas es el ambiente: "los objetos que el azar y la educación graban en nuestra memoria son, en verdad, la materia prima del espíritu" (1758, p. 549). Estamos, pues, en presencia de una concepción netamente "experencialista", ambientalista. Tomado, en fin, "en relación con la sociedad", ese objetivismo resulta aún más evidente: "Se sabe que nuestras ideas son, si se me permite la expresión, consecuencias tan necesarias de las sociedades en las que se vive, de las lecturas que se hace y de los objetos que se presentan ante nuestros ojos, que una inteligencia superior podría, por los objetos que se nos han presentado, adivinar nuestros pensamientos y, asimismo, por nuestros pensamientos, adivinar el número y la especie de los objetos que el azar nos ha presentado. El hombre de espíritu sabe que los hombres son lo que deben ser..., que un necio da necedades como el arbolillo silvestre da frutos amargos, que insultarle es reprochar al roble dar bellotas en vez de aceitunas..." (1758, p. 177). Dicho objetivismo es visto ahora como un claro determinismo social. Tal es la tesis central de Helvetius: el hombre como un mero "efecto" de la sociedad y de sus instituciones. Y, más específicamente, el "espíritu" como simple fruto de la "forma de gobierno" de las naciones, de su legislación, etc.: "Al igual que un escultor hace de un tronco de árbol un dios o un banco, el legislador forma, según quiere, héroes, genios y gente virtuosa. Pongo por testigo a los moscovitas transformados en hombres por Pedro el Grande" (1758, p. 248). Es sin duda ese omnímodo poder del educador-legislador sobre el "espíritu" de los hombres lo que confiere toda su fuerza a la teoría helvetiana del "hombre-efecto".

Helvetius expresa una doble conclusión final de sus reflexiones: desde el punto de vista de su condición original, los hombres no son buenos ni malos: esencialmente, "todos... tienen el espíritu justo" (1758, 117); así es que todo depende de cómo se les "eduque". Sus textos son inequívocos. La educación determina, en primer lugar, el "ser" del espíritu en su "estado civilizado": "lo debemos todo a la educación" (1758, p. 429), "al examinar lo que podían sobre nosotros la naturaleza y la educación, me he dado cuenta de que la educación nos hacía lo que somos" (1758, pág. 430); "la educación puede hacerlo todo", ella "nos hace ser lo que somos" (Del hombre, X, 1). Y determina, igualmente, sus "diferencias", las cuales "dependen únicamente de la diferente educación que reciben y del diverso encadenamiento de las circunstancias en las que se encuentran colocados" (1758, p. 408). De nuevo aparece aquí en toda su fuerza el objetivismo ambientalista de Helvetius: el hombre puro "efecto" de la

educación, y por tanto del ambiente. En su expresión más general, la conclusión del III Discurso de su Del espíritu podría ser la siguiente: "el genio es común", pero son las circunstancias, fundamentalmente sociales, quienes determinan su desarrollo (1758, p. 430); en realidad, este ambientalismo estaba ya diseñado desde los primeros compases de la obra.

Puede añadirse aún la tesis de Helvetius sobre el valor constituyente de los "hábitos" en la configuración del "espíritu": cita a Sexto Empírico -"nuestros principios naturales no son tal vez más que nuestros principios habituales"-, y luego se apoya en una autoridad intelectual del pensamiento moderno: "el hombre sensato conviene en que la naturaleza, como dice Pascal, y lo prueba la experiencia, no es más que nuestra primera costumbre" (1758, p. 255). Educación y hábito: eso es todo lo que encierra el término "espíritu", o la expresión "naturaleza humana". De ahí que el arte de educar consista únicamente "en colocar a los jóvenes en un conjunto de circunstancias adecuadas para desarrollar en ellos el germen del espíritu y de la virtud" (1758, pág. 430): una cuestión, pues, de simple manipulación del "ambiente". Cualquier sincero objetivista sería feliz leyendo estas conclusiones.

IV CONCLUSION

No es mi intención, tras este discurso histórico, calificar los escritos de Locke, Rousseau y Helvetius de "objetivistas" en el sentido contemporáneo del término. Incluso cabría afirmar que los trabajos de otras relevantes figuras de su época -p. e., los de La Mettrie y los de d'Holbach- tienen mayores méritos para recibir este calificativo. Su aportación a la historia de la psicología objetiva está más bien en haber descrito determinados hechos, diseñado determinadas técnicas y utilizado determinados principios, todo ello en el campo educativo, que, aunque sujeto todavía a una interpretación subjetivista, dejaba ver ya la posibilidad de un tratamiento de la educación que lo tomara como objeto independiente de la conciencia. Al estar interesados en la función práctica del pensamiento, el interés de los Ilustrados hubo de dirigirse fundamentalmente a fenómenos empíricos relativos a la "naturaleza humana". Tal fue el contexto teórico que permitió su acercamiento natural a dichos fenómenos psicológicos "objetivos" y el diseño de un enfoque que llevaba la marca de la futura cientificidad objetivista. En todo caso no fueron ellos los únicos en apreciar el valor de este tipo de hechos. Incluso un metafísico convencido, como era Reid, dio a conocer en su obra el sorprendente caso de un caballo, que, habiendo sido emborrachado, a consecuencia de lo cual se quemó una pata, nunca después bebió un líquido que no fuera agua pura (1785, III, II, p. 194). Pues bien, ¿qué sucedió en el siglo XVIII para que los Ilustrados se vieran atraídos por este tipo de fenómenos y para que intentaran dar de ellos explicaciones psicológicas "objetivas"?

Quizás porque, instigados por la obra de Hobbes, Locke y Hume, estuvieron interesados en llevar incluso a la vida psíquica -al "espíritu"- de los hombres el mismo grado de inteligibilidad mecanicista y geométrica que

Descartes había propuesto para el organismo y Newton para el universo. Sin llegar a proponer la célebre fórmula de La Mettrie, se puede afirmar que sus explicaciones teóricas no estuvieron libres de un alto sabor a su maquinismo. Incluso puede decirse que Helvetius adelantó, para el hombre, la celebre fórmula del determinismo universal de Laplace. Desde un punto de vista meramente teórico, una vez aceptada la hipótesis de la "tabula rassa" de Locke, resultaba ineludible que plantearan la problemática que describen; en realidad, ésta parecía ser la más significativa y pertinente para la explicación psicológica. Y, desde el punto de vista pragmático, aceptada dicha hipótesis, los fenómenos educativos empíricos dejaron ver por fin su gran atractivo natural para el investigador. En fin, la simplicidad de las explicaciones objetivistas que propusieron llevaban el sello del "principio de economía", un carácter muy del gusto de cualquier científico consecuente.

Podríamos resumir su valor histórico en los siguientes términos. Los planteamientos y desarrollos de Locke, Rousseau y Helvetius sobre la educación tuvieron lugar en una clara independencia de la metafísica. Describieron múltiples fenómenos de "aprendizaje" y de formación de "hábitos", siendo que tales fenómenos eran para ellos tanto "mentales" como "conductuales". Aunque realizaron las explicaciones de éstos últimos en términos mentalistas - fundamentalmente de memoria y conciencia-, no aparece en ellos una distinción clara entre unos y otros: el objeto de la educación era el "espíritu", pero éste era a la vez la "mente" y las buenas "maneras" de comportarse. La técnica educativa más destacada que propusieron tiene ya todos los ingredientes del futuro "proceso de condicionamiento", clásico e instrumental. En fin, con sus referidas declaraciones sobre el alcance de la "educación" los pensadores ilustrados lanzaron la psicología a una cruda concepción "ambientalista", una concepción por lo demás inevitable dado que todo lo hacían depender de una "sensibilidad física" puramente "pasiva". Ellos no fueron capaces todavía de extraer las últimas consecuencias de esta concepción ambientalista. Hubiera sido demasiado prematuro; fue su primera limitación. Otra es que, a diferencia del de Hartley (1749), su incipiente objetivismo fue meramente fenoménico y permaneció todavía ajeno a cualquier intento de fundamentación en la neurología.

BIBLIOGRAFIA

- BONNET, CH. (1760), Essay analytique sur les facultés de l'ame, Les Freres CL. & Ant. Philibert, Copenhague.
- BUFFON, H. (1749), Histoire naturelle, III: Histoire de l'home.
- CLAUDIO ELIANO, De natura animalium. Trad. cast.: Historia de los animales, Edic. Orbis, Barcelona, 1987.
- CONDILLAC, E. B. (1754), Traité des sensations. Trad. cast.: Tratado de las sensaciones, Editorial Universitaria, Buenos Aires, 1963.
- DESCARTES, R. (1649), L'home. Trad. cast.: Tratado del hombre, Editora Nacional, Madrid, 1980.
- DIDEROT, D. (1753), Pensamientos sobre la interpretación de la naturaleza.

- HARTLEY, D. (1749), Observations on Man, J. Leake and Wm Frederic, Bath. Edic. de la Garland Publishing, Inc., Nueva York, 1971.
- HELVETIUS, C. A. (1758), De l'Esprit. Trad. cast.: Del espíritu, Editora Nacional, Madrid, 1984.
- HELVETIUS, C. A. (1773), Traité de l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation, Michel Rey, La Haya.
- HOBBS, TH. (1651), Leviathan, Andrew Crooke, Londres. Trad. cast.: Leviatán, Editora Nacional, Madrid, 1979.
- LA METTRIE, J. J. de (1748), L'Homme-Machine. Trad. cast.: El hombre-máquina, en Obra filosófica, Editora Nacional, Madrid, 1983.
- LOCKE, J. (1690), Essay concerning Human Understanding. Trad. cast.: Ensayo sobre el entendimiento humano, F.C.E., México, 1956.
- LOCKE, J. (1693), Some Thoughts concerning Education. Trad. cast.: Pensamientos acerca de la educación, Editorial Humanitas, Barcelona, 1983.
- REID, Th. (1785), Essays on the Intellectual Powers of Man. The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, 1969.
- ROUSSEAU, J. J. (1755), Discours sur l'origine de l'inegalité parmi les hommes. Trad. cast.: Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres, Alhambra, Madrid, 1986.
- ROUSSEAU, J. J. (1762), Emile ou de l'Education. Trad. cast.: Emilio o de la educación, Biblioteca EDAF, Madrid, 1982.
- VOLTAIRE, F. M. A., Otros escritos filosóficos, en Cartas filosóficas y Otros escritos filosóficos, Biblioteca EDAF, Madrid, 1981.