

Nociones analíticas sobre las leyes del aprendizaje (social o desviado)*

Por Osvaldo N. Tieghi

El aprendizaje –que inicialmente va a modelar y moldear la conducta (social o desviada) de los niños y de los jóvenes– suele ser, en general y analíticamente, clasificado por los investigadores como *individual* y *sociocultural*; ambos, a su vez, pueden ser de orden *operante* y/o *respondiente*¹.

La agrupación precedente es susceptible, a su vez, de otro ajuste o sistematización. Así, es posible distinguir entre un *aprendizaje individual*, de carácter *respondiente* y otro de tipo *operante*. Del mismo modo, el *aprendizaje sociocultural* puede ser de índole *respondiente* y/o de patrón *operante*.

Además de lo dicho, debe diferenciarse entre el *refuerzo positivo* y el *negativo*, que conducen a instalar, fortalecer, extinguir o evitar, uno u otro modelo o pauta de aprendizaje; puede finalmente, este último resultar de la simple *experiencia* (individual o sociocultural), por vía del *primer sistema de señales* (como ocurre cuando el niño aprende que el fuego quema sus manos) o por vía del *segundo sistema* (como acaece cuando la madre le indica verbalmente que aquello ocurrirá si acerca él allí las extremidades de sus antebrazos).

En la conducta humana cotidiana, el aprendizaje respondiente-operante tiene un carácter *cognitivo articulado* y comprende, a un tiempo, tanto la *observación* de la conducta ajena (*aprendizaje individual* por *imitación*), como las *indicaciones* de los padres, maestros y sujetos en interacción (*aprendizaje sociocultural* de tipo *respondiente* y por vía del segundo sistema de señales), esto es, lo que realmente *ejemplifican* los mayores (aprendizaje sociocultural clásico). Este suele incluir, a su vez, al primero y al segundo sistema de señales. Por último, todo aprendizaje (clásico o respondiente: educativo u observacional) resulta contrastado (reforzándose o no) según cuáles sean los *efectos reales* que produce –finalmente– la propia *conducta emitida* ante los demás (*aprendizaje operante*).

Lo expuesto permite formular que cuando el *niño* o el *joven* comienzan a interactuar secuencialmente con su medio (una vez concluida la dinamo-génesis embrionaria) –según la programación filogenética– reciben de él una completa información acerca de las *metas* (aprobadas y desaprobadas) y de los *modos* (estimados y despreciados) de *consecución* de aquéllas, lo cual procesan por medio de los dispositivos anátomo-funcionales heredados.

Las posibilidades de desarrollo del *procesamiento* –a su vez– se van modificando gradualmente, esto es, según las secuencias ontogenéticas que van dando

* Extraído del artículo publicado en la revista electrónica “Archivos de Criminología, Criminalística y Seguridad Privada”, México, editada por la Sociedad Mexicana de Criminología Capítulo Nuevo León A.C. (www.somecrimnl.es.tl). [Bibliografía recomendada.](#)

¹ Sobre el aprendizaje individual y sociocultural, en relación con las especies, ver, entre otras obras de nuestra autoría, *La conducta criminal*, Bs. As., Ábaco, 1978; *Tratado de criminología*, Bs. As., Universidad, 2004, y *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, Bs. As., Universidad, 2004.

lugar a *estructuras* cada vez más evolucionadas, complicando la *maduración* y el *aprendizaje*.

El *aprendizaje de adaptación sociocultural* aprehende tanto a la discriminación de y entre los estímulos significativos que ofrece el medio, como a la de las modificaciones que produce o da lugar la *propia conducta emitida sobre aquél*.

Cuando el niño o el joven atienden y registran las señales o manifestaciones fenoménicas del medio en sí (armónico o *caótico*, este *último*, conceptualizado por nosotros como *aprendizaje crítico institucional o sociocultural crítico*²), operan según un *aprendizaje clásico*; cuando en cambio registran, almacenan y analizan, las consecuencias causales de su propia conducta, el análisis y la síntesis –o codificación reestructurante ontogenética– tiene lugar conforme al llamado “modelo operante”.

El aprendizaje individual, analizado en el párrafo anterior, común a los animales y al hombre, se desarrolla desde la etapa de recepción, análisis y almacenamiento de los datos bióticamente significativos resultantes del medio (*aprendizaje clásico o respondiente* o por *modelamiento*) y los de su propia acción sobre éste (*instrumental-operante* o por *moldeamiento*).

El aprendizaje sociocultural, por su parte, tiene lugar a partir de la recepción, el análisis y el almacenamiento de los datos socioculturalmente significativos (*aprendizaje sociocultural clásico o respondiente, modelador*) y de los efectos de su propia acción socioculturalmente significativa, conforme a intenciones, planes y proyectos conductuales puestos en práctica (*aprendizaje interactivo sociocultural operante* que basamenta el *moldeamiento*).

Es así que desde sus primeros pasos en el aprendizaje axio-cognitivo interactivo-significativo-valorativo de carácter sociocultural, el niño ya va analizando, registrando o almacenando cerebralmente, y antes del amanecer de la *razón moral*, toda clase de señales y relaciones causales significativas al *placer individual* y al *afecto colectivo* y, al mismo tiempo, las consecuentes de su propia conducta emitida: si es premiada o elogiada (*refuerzo positivo*) o si es desaprobada aversivamente (*refuerzo negativo*), o cesa de ser desaprobada aversivamente (*refuerzo positivo* por retiro del aversivo o negativo), o cesa de ser premiada (*refuerzo negativo* por supresión del refuerzo positivo); asimismo, cuándo y cómo ello acaece.

Aprende, sufre o padece aquél, entonces –según lo indicado– los diversos “deseos secundarios” (“apetitivo-afectivos”) que le son *grupalmente condicionados y reforzados*; ello, según la compatibilidad de las inclinaciones sucesivas y propias a los estadios precedentes de su educación y de su aprendizaje. Incorpora también, pulsional, biológicamente y como *naturaleza adquirida* o bio-neuro-psicosocialmente (*segunda naturaleza aristotélica y tomista*³), todas las modalidades engañosas de simulación o fingimiento antisocial que le evitan la “detección” y el castigo propios a los comportamientos desaprobados (“aprendizaje de evitación”).

Es por lo expuesto precedentemente que la familia y los primeros *grupos interconductuales* constituyen el núcleo básico de todo condicionamiento de *metas* (im-

² Tieghi, Osvaldo N., *Teoría reflejo-condicionada institucional del delito*, LL, 1976-A-640.

³ Tieghi, *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, parte primera, cap. I, b y nota 66; cap. V, n° 7.

pulsivo-motivacional) y del cómo *reductor* (v.gr., diversidad de las modalidades criminógenas o sociales de satisfacción o su reducción).

Corresponde, por tanto, reiterar aquí, que es en virtud de la educación, del aprendizaje y del ejercicio respectivos, producidos a través de la interacción *familiar, religiosa y escolar* –sin perjuicio del *aprendizaje observacional*, v.gr., el de la televisión, el del cine y el del real comportamiento colectivo y grupal–, que, primigeniamente, se van a ir *modelando y moldeando* secuencialmente las sucesivas *estructuras impulsivo-motivacionales* y el cómo *instrumental reductor* de las mismas; ello, con subordinación a los diversos estadios evolutivos y a sus respectivos requerimientos biosociales apetitivo-afectivos.

La *estructura motivacional* puede ser *primaria* –esto ocurre cuando la actividad está orientada hacia metas (aceptadas o reprobadas) vinculadas a la reducción de los *impulsos básicos* (hambre, sed, temperatura, etc.)– o bien *secundaria*, cuando la conducta (social o desviada) tiende a la reducción de *necesidades secundarias o adquiridas* (el tipo de vestimenta, de alimentación, de diversiones, de posesiones, etcétera).

Toda conducta u operante social (p.ej., el trabajo honesto o el robo o el cohecho o la corrupción institucional, o bien cualquiera otra actividad justa o injusta, solidaria o antagónica, pacífica o agresiva, individual o grupal) que, a causa de su *emisión interactiva*, conduce a la *satisfacción* (reducción) de los *requerimientos o de los impulsos* (básicos o adquiridos, sociales o desviados) es *reforzada* (en tanto ella resulta ser generadora de *recompensa*, incrementando la probabilidad de ocurrencia de dicha operante) y, consecuentemente, tiende a ser *aprendida* como medio *reductor* de aquéllos, incorporándose, a su vez, como una nueva “tendencia secundaria”.

He allí, consecuentemente con lo expuesto, la nefasta, infortunada o aciaga significación que tiene la *impunidad* y el incremento de la *cifra negra* del delito, tanto entre gobernantes como entre gobernados; por idénticas razones, la de la decisiva importancia del aumento de las *tasas de detección* y de *condena*⁴.

Pero es primordial, en relación con lo explicado, tener siempre presente que será *en la familia, en la interacción escolar, en la vecinal, y en general en la producida a través de todos los medios de comunicación audiovisuales, donde se establecerán, primigenia u originalmente, tanto por observación, como por experiencia reforzante, las primeras conexiones y los iniciales patrones de las operantes reductoras* fundacionales de los hábitos virtuosos o viciosos (sociales o desviados).

Tal aprendizaje –a su vez– se codifica organísmica, disposicional y cerebralmente, con la consiguiente determinación neurofisiológica (sea por acción de variaciones de potencial eléctrico estable en la superficie cortical, sea por *acción neuroquímica* de la *codificación* ya impresa en la *molécula* de la *memoria* o, como postulamos⁵ por la acción resultante de los procesos físico-químicos córtico subcorticales).

Una buena educación familiar se aprende, se fortalece e integra, según cual sea su mayor *coherencia*, su menor *ambivalencia* y, consecuentemente, su *correspondencia reforzante* entre, y en relación con, las diferentes conductas emitidas por

⁴ Tieghi, *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, parte segunda, cap. III.

⁵ Tieghi, Osvaldo N., *Reflexología criminal*, Bs. As., Astrea, 1974.

cada uno de los miembros del núcleo grupal respecto del *marco significativo, apetitivo, afectivo-valorativo y normativo de referencia común*.

Sin embargo, y como hemos venido explicando en trabajos y obras anteriores, si tenemos en cuenta cuáles son las consecuencias de nuestra propia conducta, tanto al emitir señales vinculadas al *aprendizaje respondiente* de los sujetos que de algún modo interactúan con nosotros, como al reforzar, con nuestras propias acciones, su *conducta operante*, comprendemos que *la comunidad toda se halla involucrada en el aprendizaje cognitivo-conductual, social y delictivo, de los niños, jóvenes y adultos; es más, la interacción respondiente, con alcances inequívocos en la conducta operante en general, se extiende a todo cuanto los habitantes de este planeta dicen o hacen; los medios de comunicación son –así– portadores de mensajes que los exteroceptores se encargan de transmitir –por vía de los conductores aferentes– a los centros de la corteza cerebral*.

Debe ponderarse, primordialmente, que ciertos *impulsos*, nominados como *secundarios*, también pautados filogenéticamente en la especie humana, aunque únicamente como “aptitud”, pueden elevarse muy por encima de las conexiones dirigidas a la mera obtención y reducción de las múltiples apetencias ególatras e indiferentes de bienestar, *delectación, goce* o gusto corporales y *naturales*, y de los consecuentes requerimientos biosocialmente adquiridos en el decurso de las civilizaciones. Así ocurre, por ejemplo, cuando en oposición a las prácticas de reforzamiento y de aprobación o indiferencia a la conducta antisocial y delictiva, asociamos nuestra básica pasión del placer al *amor al prójimo*, a los *sentimientos religiosos* y de *solidaridad*, a la auténtica *producción intelectual y artística* y a todos los demás valores morales, éticos y solidarios (*sobre las pasiones del alma* y las *virtudes morales e intelectuales*⁶); estos últimos, no son menores, en su fuerza pulsional (neuro-fisio-psico-social), que los otros impulsos aprendidos para satisfacer –en última instancia– requerimientos reductibles a niveles biológicos o de raíces primarias (vestimenta más o menos lujosa, descansos más o menos placenteros, etcétera).

En uno y otro de los casos, señalados precedentemente, podemos siempre rastrear un plano bioenergético, neurofisiológico y psicosocial; mas sólo en los primeros hállase presente el desarrollo de las *potencialidades espirituales superiores de la especie humana*. ¡Hacia allí debe también orientarse la educación de las personas pueblos y naciones!

Cuanto aquí tratamos –debe aclararse– hállase únicamente relacionado con el desenvolvimiento ontogenético de las potencialidades filogenéticas (imperfectas en sentido absoluto y religioso) o *naturales*, a cuyo fin, por su parte, encuéntrase dispuestas; mas ello no excluye, sino por cuanto aquí es materia de tratamiento⁷ la existencia de otras virtudes ordenadas al *fin sobrenatural*, como las “virtudes morales infusas” y las “teológicas”. Su análisis excede a la naturaleza y propósito de esta obra.

Al retornar a la materia objeto de tratamiento, debemos subrayar que el consumismo, divorciado de las virtudes o hábitos morales, insolidario, sometido sólo a sí y devorado por el sórdido fuego del placer avaro, personalista e indiferente, fácil-

⁶ Tieghi, *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, primera parte, caps. I y V.

⁷ Tieghi, *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, primera parte, caps. IV, n° 1 y V, n° 1, c y notas 19 y 20.

mente conduce al abismo de la codicia y la ruindad, donde los valores que cohesionan los grupos sociales, uni y multivinculados, se degrada hasta el caos o la anarquía comunitarios⁸.

Con el mismo sentido que el que hemos expuesto, ha expresado recientemente Aleksandr I. Solyenitzin (1918-2008): *“si no aprendemos a limitar con firmeza nuestros deseos y exigencias, a subordinar nuestros intereses a criterios morales, nosotros, la humanidad, nos disgregaremos a medida que los peores aspectos de la naturaleza humana muestren los dientes”*⁹.

© Editorial Astrea, 2009. Todos los derechos reservados.



⁸ Tieghi, *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, parte segunda, cap. II, n° 6.

⁹ Tieghi, *Criminalidad. Ciencia, filosofía y prevención*, parte segunda, cap. II, n° 6.