

Ψyberia

Revista digital

AÑO 2 [#3]

[INGRESAR](#)



JEROME BRUNER

«El programa de una psicología cultural... es mostrar como las mentes y las vidas humanas son reflejo de la cultura y la historia tanto como de la biología y de los recursos físicos»



COMITE EDITORIAL



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 3 - junio 2010

DIRECTOR

Dr. Temporetti, Félix

COMITE EDITORIAL

Mgter. Augsburguer Cecilia
Dr. Bonantini Carlos
Dra. Cancina Pura
Dr. Franch Héctor
Dr. Frenquelli Roberto
Mgter. Gerlero Sandra
Mgter Germain Marisa
Mgter. Gorodischer Cecilia
Dra. Maltaneres Valentina
Ps. Milanese Ariel

SECRETARÍA

Ps. Corvalán, Facundo

COMITE CIENTÍFICO

Dr. Abecasis Isaac
Dra. Aisenson Diana
Dr. Amarante Paulo
Dr. Antelo Estanislao
Dr. Besso Jorge
Dra Bringiotti Ma. Inés
Dr. Carpintero Enrique
Dr. Castorina José Antonio
Ps. Cervone Nélica
Dra. Clara Mirta
Dra. Elichiry Nora
Dra. Filippi Graciela
Dra. Ferrari Edith Liliana
Dr. Ferreres Aldo
Dr. Froufe Manuel
Dr. Galende Emiliano
Dra. Gavilán Mirta
Dra. Giberti Eva

Dr. Gentile Antonio
Ps. Giunípero Luis
Dr. Gomez Gregorio
Dr. Gurman Isidoro
Dr. Linaza José Luis
Dra. Lenzi Alicia
Dr. Marrone Mario
Dr. Menin Ovide
Dra. Moreno Amparo
Dra. Sebastián Eugenia
Dra. Seidmann Susana
Dra. Sorribas Elisabeth
Dr. Vezzetti Hugo
Dr. Volnovich Juan Carlos
Dr. Ybarra Pilar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

La Pleca estudio

Secretaría de Ciencia y Tecnología | Facultad de Psicología | Universidad Nacional de Rosario

SUMARIO

04 |

07 |

38 |

42 |

59 |

73 |

95 |

112 |

125 |

128 |

[Números Anteriores]

Revista Psyberia N° 1 - 2009

Revista Psyberia N° 2 - 2009

Secretaría de Ciencia y Tecnología - Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario



Secretaría de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología UNR

Nada tiene de casual que el número 3 de la Revista **PSYBERIA** dedique su espacio más destacado al psicólogo e intelectual americano Jerome Bruner. La cercanía de su presencia, a partir de la invitación para que nos acompañe en el próximo mes de octubre, genera la inquietud por difundir los aspectos más sobresalientes de su larga y fructífera producción teórica que atraviesa todo el siglo XX.

En pocos meses la Facultad de Psicología de Rosario será sede del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología. La expectativa de colocar en el centro de la reflexión el problema de la formación de nuestros profesionales psicólogos guía su convocatoria. Qué psicólogo/a y para qué, los desafíos de la formación en el siglo XXI es el título que moviliza su organización. Y allí estará Bruner, con sus 95 años, para transmitir el valor de una vida humana dedicada a la reflexión, la producción, el debate y la constante capacidad de renovación de la psicología.

Capitalizando el rasgo distintivo que hace más de 50 años dio origen en la Universidad Nacional del Litoral al primer ámbito institucional para la formación de psicólogos, la ahora Facultad de Psicología, vuelve a jerarquizar el debate sobre el problema de la formación profesional. Y lo hace sobre un trípode de elementos que organizan una reflexión que no puede estar exenta de complejidad.

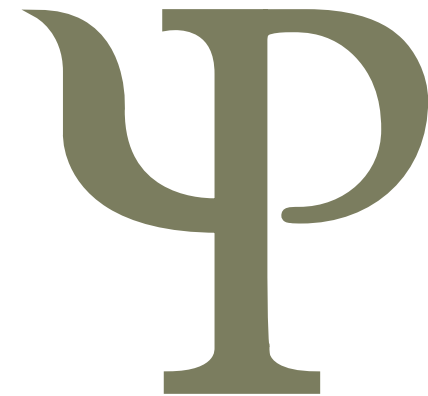
En primer término, que condiciones estructurales, políticas, económicas, sociales y culturales marcan el tiempo que nos toca vivir. Qué interpretación hacemos de esta enmarañada época donde la persistencia y el ahondamiento de las desigualdades sociales nos atraviesan, y desafían nuestras posturas y compromisos políticos. De esa interpretación devienen los problemas que definimos y con los que lidiamos en nuestras prácticas profesionales. En segundo lugar, cuál es la formación de los psicólogos/as para intervenir en esa realidad. Con que instrumentos conceptuales y operativos es necesario contar para lograr eficacia en nuestras intervenciones, para llevar adelante prácticas solidarias y que contribuyan a mejorar el bienestar de los grupos sociales. Por último, y desde la institución universitaria, de qué modo organizamos las currículas de grado y postgrado para generar respuestas acordes a los problemas planteados. Para poner en el centro de la escena el acto político que significa la educación de nuevos profesionales.

El proyecto que da origen a la revista que hoy esta en sus manos es un aporte distinguido en esa dirección Y no persigue otro ca-

mino que apuntalar una cultura institucional que reúna las acciones de reflexión, producción, comunicación y debate en el seno de una psicología en interlocución constante con el espacio más amplio de las ciencias sociales.

PSYBERIA nacida de un esfuerzo institucional y colectivo busca acompañar a docentes, estudiantes, e investigadores y profesionales del campo de la psicología en el examen crítico de su quehacer, en sus aciertos y en sus errores, en la búsqueda de nuevos interrogantes y sentidos que definan el aporte que desde la psicología podemos hacer a los problemáticas presentes en nuestro tiempo.

CECILIA AUGSBURGER
COMITÉ EDITORIAL



I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología

La formación del psicólogo/a en el siglo XXI



DESTACADO

[JEROME BRUNER]

FÉLIX TEMPORETTI
DR. EN PSICOLOGÍA - UNR



Félix Temporetti

[Resumen]**Crónica sobre la búsqueda sistemática, casi centenaria...**

Este artículo presenta una síntesis cronológica del pensamiento de Jerome Bruner, tarea nada fácil dada la complejidad y lo polifacético de su vida y obra y dadas las limitaciones de espacio marcadas por los requisitos editoriales de la Revista. Pretende llamar la atención y promover un estudio más profundo de lo que Bruner ha hecho y dicho, de lo que sugiere y de lo

que provoca más aún cuando, al menos en nuestro medio, su producción se ha presentado, muchas veces, de manera fragmentada y descontextualizada.

Busca comunicar lo que, desde mi punto de vista, constituyen aspectos esenciales de su pensamiento desplegado en un proceso de construcción histórico. Hay una selección intencionada de los contenidos que considero más relevantes acotada al conocimiento y

la comprensión limitada que he alcanzado de su obra.

Ha disparado la escritura de este texto, la visita que el Profesor Bruner realizará a la Universidad Nacional de Rosario en el próximo mes de Octubre invitado por las autoridades de la Facultad de Psicología. Visita histórica, entre otros motivos, porque nuestra Facultad tiene el honor de ser la cuna de la formación profesional del psicólogo de nuestro país y acontece en el año en que celebramos el Bicentenario de la Revolución de Mayo, desencadenante de la independencia y del proceso de construcción de nuestra Patria.



[Abstract]

This article presents a chronological summary of Jerome Bruner's thought, not an easy task given the complexity and versatility of his life and work, coupled with space limitations set by the editorial requirements of the Journal. The aim is to raise awareness and promote a deeper study of what Bruner has said, done and suggested, taking into account that, at least in our environment, his output has often been presented in a piecemeal manner and decontextualized.

This article seeks to communicate what, from my point of view, are essential aspects of his thought, presented in an historic building process. There is a purposeful selection of content that I consider most important based on limited knowledge and understanding I have achieved of his work.

The writing of this text was motivated by the next visit of Professor Bruner, that will take place in the month of October at the invitation of the authorities of the School of Psychology, UNR. It will be an historic visit, among other reasons, because our university has the honor of being the birthplace of professional training of psychologists in our nation. Besides, the visit will take place in the year we celebrate the bicentenary of the May Revolution, event that triggered the independence and the process construction of our nation.

JEROME SEYMOUR BRUNER

Nació el 1 de Octubre de 1915, en Nueva York, EEUU. En la actualidad se desempeña como profesor e investigador de la Universidad de Leyes de Nueva York. Doctor en Psicología de la Universidad de Harvard (1941) Psicólogo graduado de la Universidad de Duke (1937) Doctor Honoris Causa de las Universidades de Yale, Columbia, Sorbonne, Berlin, Roma, Bolonia, Autónoma de Madrid, entre otras. Miembro de numerosas asociaciones científicas entre las que se encuentran la Asociación Americana de Psicología; la Asociación de Ley y Sociedad y la Sociedad para la Investigación del Desarrollo Infantil. Recibió, entre otras, las siguientes distinciones: Premio Balzan, 1987, por sus contribuciones a la comprensión de la mente humana. CIBA Medalla de oro 1974, «por su sobresaliente y original investigación». La Membresía de la Academia Americana de Artes y Ciencias.

«El destino de cada investigador le hace vivir con sus propios fantasmas»

(Jerome Bruner, 1966, Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo)

1933 - 1944

El encuentro con la Psicología. El ingreso a la Universidad de Duke y su formación doctoral en Harvard.

El encuentro con la Psicología.

En 1933, con 17 años, Bruner ingresó a la Universidad de Duke. Se introdujo en el campo de la Psicología donde conoció y asistió a las clases de William McDougall, Donald Adams y Karl Zener, estos últimos, ambos profesores quienes habían trabajado con Wolfgang Köhler y Kurt Lewin, en Berlin. Su formación inicial estuvo atravesada por charlas y debates en torno al pensamiento de una diversidad de autores que destacaban en las Humanidades. La obra de Sigmund Freud, Bronislaw Malinosky, Aldous Huxley, Margaret Mead junto al debate sobre la situación política internacional de los años 30's atravesaban las charlas en las que fue un activo interlocutor.

Hacia el final de la década de 1930 los jóvenes psicólogos norteamericanos que se iniciaban en el camino de la Psicología Académica tenían ante sí dos rutas, muy diferentes: los estudios sobre la percepción o sobre el aprendizaje. ¿Cómo se veía el mundo? constituía la pregunta guía en la primera. ¿Qué hacían los individuos como resultado de estar expuestos al mundo? era el interrogante orientador de la segunda. La primera senda, de impronta europea, era mentalista, reconocía la dimensión subjetiva y estaba fuertemente influenciada por la fenomenológica. La segunda, de fuerte impronta empirista, objetivista, era más norteamericana, siendo hegemonizada por el conductismo. Como veremos luego, Bruner va a optar por la primera. La cultura y el lenguaje no formaban parte de la Psicología de aquellos tiempos en Duke. Un estudio so-

bre el comportamiento sexual de las ratas, que le permitió publicar su primer «paper», le enfrentó al desafío científico de tener que crear procedimientos para poner a prueba las ideas.

Siendo un joven estudiante, el primer debate psicológico al que asistió fue el que se produjo entre Thorndike y Adams sobre el comportamiento de los gatos en cajas-laberinto; según Thorndike se expresaba en términos de ensayo-y-error con reforzamiento; por su parte, la explicación de Adams del comportamiento adaptativo de estos animales hacía incapié en las situaciones experimentales estructurables en cuyo contexto el animal podía realizar «intuiciones» relevantes de cara a la solución del problema. Los gatos de Thorndike examinaban la situación en búsqueda de estímulos que evocaran una respuesta preparada; los gatos de Adams también exploraban aunque en un entorno perceptivamente organizado. La cuestión giraba en torno a si el aprendizaje era más bien pasivo y se daba en forma progresiva (argumento que en Yale defendía el conductista Kenneth Spence) o si era discontinuo y orientado por «hipótesis», generadas internamente y confirmadas o desechadas por los hechos (tesis sostenida por I Krechevsky). Según lo expresó el propio Bruner años después (1983:25) constituyó el embrión de «la teoría de hipótesis» en el reconocimiento perceptivo y que a su vez utilizó Noam Chomsky para postular un «mecanismo de adquisición del lenguaje» que generaba hipótesis en torno a la buena conformación de los enunciados lingüísticos.

En los tardíos años de la década de 1930, dos libros ejercieron

una poderosa influencia en su pensamiento y le llevaron a desecharse la investigación animal: «Principios de la psicología de la gestalt» de Kurt Koffka y «La personalidad» de Gordon Allport. Desde el inicio de su formación tomó distancia del enfoque conductista (tanto americano como ruso). El pensamiento de Bechterev y de Hull, a quien tuvo oportunidad de escuchar le pareció de estilo terminante y reduccionista.



LA PSICOLOGÍA EN CONSTRUCCIÓN... Y UNA PEDAGOGÍA TAMBIÉN



Estudios de doctorado en Harvard

En 1938, se trasladó a Cambridge e ingresó a la Universidad de Harvard para encarar sus estudios de doctorado que culminaron con su Tesis en 1941 titulada: «Un análisis psicológico acerca de las emisiones internacionales de radio de naciones beligerantes» (A psychological análisis of International radio broadcast of belligerent nations). Era un momento de formación en una cultura universitaria diversa, pluralista y divergente; de constante debate en un ambiente de tolerancia. Se estudiaba y se debatía desde el conductismo hasta el psicoanálisis aunque en el escenario psicológico de Harvard predominaba la psicología experimental.

Es allí donde conoció y asistió a las clases de Edwin Boring, Harry Murray y Gordon Allport. Boring, uno de los más importantes historiadores de la psicología experimental de entonces, fue un referente importante en su formación en Harvard, particularmente, por la capacidad de Boring para debatir y respetar las ideas de sus alumnos. Asistió también a las clases de Margaret Mead y Ruth Benedict, quienes visitaban con frecuencia la Universidad promovidas por Clyde Kluckhohn bajo el marco de las teorías sobre «cultura-y-personalidad», en boga por aquellos tiempos.



1945 - 1961

De la percepción al pensamiento.

Su vida intelectual en Harvard transcurrió en una atmósfera conformada por la confrontación entre las «ciencias del comportamiento» y las «ciencias cognitivas». En la década de 1950s / 60's la batalla fue ganada por los defensores de la percepción, batalla que había comenzado unos años antes con el movimiento que el mismo inició denominado *The New Look*. La ruta de la percepción, que pronto adquirió la marca: «procesamiento de la información», comenzó a modelar la nueva identidad de la Psicología norteamericana desplazando a la *learning theory*. La investigación psicológica, en todos sus campos, áreas y manifestaciones se volvió a enfrentar con los problemas que planteaba la dimensión subjetiva en la Psicología. Bruner estuvo ahí para después contarlos con todos los detalles. Bruner inició el camino de construcción de su propio pensamiento utilizando los estudios de la percepción como la gran vía de acceso hacia el estudio y la investigación en la Psicología.

Los estudios sobre la percepción: The New Look Theory (1946-1951)

Los estudios sobre la percepción dieron lugar a la corriente denominada *New Look* en percepción con la que alcanzó gran popularidad a finales de los '40 y comienzo de los '50. Trabajó,

casi una década, junto a Leo Postman. Partió de un supuesto básico: las diferentes maneras de mirar el mundo dependen de lo que pensamos acerca de él. Esta idea directriz se acompañaba de una dualidad inquietante relacionada con la relación entre el pensamiento y la experiencia en la creación de dicho conocimiento. ¿La mente es prisionera de los sentidos o los sentidos prisioneros de la mente?; interrogante de larga data en la filosofía y psicofisiología pero que adquiriría una nueva dimensión en la Psicología de aquellos tiempos. Las conjeturas iniciales, que dispararon la investigación, sostenían que gran parte del conocimiento que nos brindan los sentidos está relacionado con lo que nosotros necesitamos saber para proceder en consecuencia.

Publicó, en colaboración con Postman, un artículo donde proponían y fundamentaban un nuevo enfoque metodológico en los estudios sobre la percepción: «*La confiabilidad del error contante en la medición psicofísica*» (1946) ¿Cómo entender el significado de dichos errores que desde mediados del siglo XIX, con las investigaciones de Weber y Fechner, inquietaban a muchos psicólogos? Discutieron en torno a los errores constantes -temporales, espaciales y de adaptación- que se cometen en los juicios psicofísicos. Criticaron el procedimiento por el cual se neutralizan las supuestas fuentes de error en base a aleatorizar las condiciones que los producen.

La hipótesis sostenía que el *procesamiento* de los datos produce significación, no su *recepción*. Siempre tiene que haber

una relación entre el input de datos y las expectativas o hipótesis que uno tiene.

En 1947, junto con Cecil Goodman, realizaron un experimento acerca del *juicio sobre el tamaño de las monedas*, trabajo considerado un clásico en la teoría perceptiva del estado directivo (actitudes y valores como determinantes perceptivos). Seleccionaron dos grupos de niños de 10 años: unos procedentes de «hogares ricos» y otros procedentes de «hogares pobres». La tarea de los sujetos consistía en calcular el tamaño físico de las monedas desde 1 a 50 centavos. El argumento era muy sencillo. Según la teoría de la tendencia central de los juicios, los objetos grandes pertenecientes a una serie de objetos de tamaño variable tienden a subestimarse. El tamaño de las monedas de menos valor se subestiman y el de las de mayor valor se sobreestima. Los niños «pobres» exageraban el tamaño de las monedas en mayor medida que los «ricos», aunque todos ellos tendían a exagerar el tamaño de las mismas, especialmente las de 5, 10 y 25 centavos. A propósito, se da menos exageración cuando las monedas están ausentes y las apreciaciones se hacen de memoria.

Los supuestos que sostenían estos experimentos y la controversia que levantaron constituyeron antecedentes importantes en el cambio de la psicología americana hacia una orientación más mentalista. De allí que en su autobiografía Bruner afirme su convicción de que encaró los estudios sobre la percepción como si

estudiara un tipo de pensamiento o de resolución de problemas. Estas y otras investigaciones experimentales los llevaron a concluir que no existe la percepción pura. Percibir la realidad implica lo que metafóricamente podría llamarse una tarea de «filtrado» selectivo de la información recibida del mundo exterior.

Entre 1951-1952 Bruner visitó el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton. Su regreso a Harvard marco el inicio del «Cognition Project», vale decir, el comienzo de los estudios sobre el pensamiento y su desarrollo.

Los estudios sobre el pensamiento: On Thinking. (1952 - 1959)

Como se señaló anteriormente los estudios sobre la percepción constituyeron una vía de acceso efectiva y viable a los estudios sobre el pensamiento, tanto por los resultados obtenidos como por los métodos utilizados y las reflexiones metodológicas a que tales investigaciones dieron lugar. Habiendo aportado evidencias empíricas convincentes sobre la dimensión subjetiva y peculiar de la percepción del mundo, con los estudios sobre el pensamiento Bruner dobla la apuesta. El pensamiento era demasiado mentalista, demasiado subjetivo, para ser admitido, sin más, en una cultura académica hegemónica por el «objetivismo» positivista

experimental y por el conductismo. El desafío, según entiendo, era metodológico. La Psicología de la Gestalt, con su fundador Wertheimer y los estudios de Köhler con los chimpancés constituyeron dos referencias importantes y de prestigio para esta cuestión. Constituían, al decir de Bruner, «un tumor en el cuerpo» en aquella cultura académica de la Psicología norteamericana de los años 1950's, donde la voz de Hume: «Todo lo que existe, existe en alguna magnitud» funcionaba como una norma organizadora y justificaba la psicometría en sus más diversas formas. La dualidad subjetividad – objetividad en la psicología científica volvió a instalarse e invitaba a repensar sobre asuntos de naturaleza filosófica y ontológica.

Una psicología del pensamiento, tarea a la que Bruner se iba a abocar, no podía contar una historia del modo de comportarse de unos «sujetos» de laboratorio que fuese diferente a la forma de comportarse de los psicólogos, los físicos o los jugadores de ajedrez cuando piensan. Además los sujetos que participaron en la investigación debían tener conciencia de las tareas que se les presentaban, conocer los objetivos de las mismas y de la investigación. De este modo Bruner cuestionó en la metodología el supuesto de individuo ingenuo, «vacío» de saberes y de historia, un individuo «tabla rasa» en el cual se habían sustentado la mayoría de las investigaciones que estaban en boga.

La investigación sobre el pensamiento la realizó en colaboración con dos jóvenes colegas: Jackeline Goodnow y George Aus-



tin. *On Thinkig*, libro publicado en 1956 y que recopila y comunica el núcleo de aquellas investigaciones se constituyó con el tiempo en uno de los emblemas de la llamada Revolución Cognitiva; un libro de «protesta», al decir del propio Bruner. Allí planteaba la siguiente cuestión medular: ¿Cómo reduce la mente el variado mundo de las experiencias a un conjunto de categorías conceptualmente manejables?. La mayoría de los psicólogos «de la primera línea» de entonces reaccionaron que frialdad y críticas, excepto uno, Jean Piaget, quien llegó a considerarlo una «revolución en la psicología del pensamiento». El otro apoyo manifiesto vino del campo de la física, de la mano de Robert Oppenheimer quien vio con claridad la significación de los problemas que planteaba aquel estudio y anticipó la apertura de una nueva ciencia.

Aquellas investigaciones construyeron evidencias firmes sobre una idea central: el pensamiento ordinario, la inducción, la deducción, la intuición, dejaron de ser una cuestión de todo o nada. Pensar es una actividad, un proceso que lleva tiempo, con diversas etapas, con idas y venidas, con acierto y errores que deben ser corregidos. Pensar, el acto de conceptualizar o abstraer, se aproxima a la imagen de una estrategia que se desarrolla en una serie de encuentros activos con un campo de información. El pensamiento no opera como respuestas a unos estímulos sino que requiere un procesamiento de la información, información que a diferencia del estímulo tiene una forma lógico matemática. Los acontecimientos informan sobre la validez de la hipótesis que estamos

considerando y la hipótesis en cuestión crea la carga informativa de los casos en los que se ponen a prueba. Como se puede apreciar estas investigaciones constituyeron un cuestionamiento fuerte y un tiro certero al «núcleo duro» del Programa conductista.

El 11 de Septiembre de 1956, fecha convenida para identificar el nacimiento oficial de la llamada *Revolución Cognitiva*, hacía referencia al segundo día en que celebró el Segundo Simposio sobre Teoría de la Información organizado por el MIT. Coincidió con el día en que Newell y Simon comunicaron su artículo: *The logic Theory Machine*. El Simposio culminó con Noam Chomsky quien realizó un adelanto de *Syntactic Structures*. Notoriamente Bruner no estuvo allí pero, ese año, como se señala más arriba, *On Thinkig* vio la luz.

Posteriormente, en 1960, junto a George Miller, fundan el *Centro de Estudios Cognitivos* que se ocuparía acerca de la naturaleza del conocimiento con invitados de diferentes disciplinas. Aunque compartían una visión «cognitiva» de la Psicología, cada uno tenía una perspectiva distinta, no antagónica sobre la cuestión. Miller ponía énfasis en la teoría de la comunicación, en la lingüística y en la computación; Bruner en el desarrollo psicológico, en la psicología social y en la antropología. Visitaron el *Centro Nelson Goodman*, Noam Chomsky, Bárbel Inhelder, Roman Jakobson, Clifford Geertz, Luria, Jacques Lacan, Jean Piaget, entre otras figuras relevantes.

El proceso de la educación. (1959-1961)

En este período se inicia la preocupación, problematización y elaboraciones teóricas de Bruner respecto al proceso de la educación. Sus ideas de entonces quedaron reflejadas en dos producciones escritas: «*El proceso de la educación*» (1960) y «*On knowing. Essays for the left hand*» (1962) (Traducción al castellano «Pensar y sentir. Ensayos sobre el conocimiento», 1967) El contexto socio-político de la Revolución Cognitiva fue la denominada Guerra Fría. Más aún la Revolución Cognitiva formó parte de la Guerra Fría, dentro de la guerra técnica. Había vacíos de conocimientos y las escuelas fueron acusadas de crearlos. Las escuelas americanas de entonces tenían un desafío: contribuir a que la América del Norte fuera tecnológicamente más avanzada que la Unión Soviética. El objetivo principal de aquel movimiento de reforma educativa fueron la ciencia y las matemáticas, por ser las materias las que se prestaban mejor a los objetivos de nueva psicología cognitiva.

En el septiembre del '59 la Academia Nacional de Ciencias organizó un taller en *Woods Hole* para discutir el modo en que la educación de la ciencia podría mejorarse y a la vez debatir los planes de estudio de las materias de ciencias. De ese encuentro resultó el texto «*El proceso de Educación*» redactado por Bruner y publicado en 1960, texto que se convirtió en la obra esencial del

debate de la educación en América. Con él resurgió la preocupación por el tema de la calidad y los aspectos intelectuales de la educación sin abandonar el ideal americano de formar ciudadanos para una democracia. La pregunta general ¿Qué hemos de enseñar y para que fin? y todo ello a la luz de la nueva revolución científica. Fue, como bien señaló Bruner, una respuesta estructuralista e intuicionista en oposición al empirismo utilitarista del conductismo. Condujo a una revisión de las concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza. ¿Qué ha de enseñarse, cuándo y cómo? ¿Qué implicaciones trae aparejada el destacar la estructura de la materia que trate de dar al alumno un sentido de las ideas fundamentales de una disciplina?

Bruner formuló allí los principales criterios psicopedagógicos a tener en cuenta en las propuestas educativas:

- El objeto de la educación desde una perspectiva cognitiva, consiste en garantizar que el educando acceda lo más directamente posible a esta estructura subyacente.
- Los encuentros educativos debían producir entendimiento y no sólo actuación.
- El conocimiento verdaderamente adquirido es el que se redescubre.
- Cualquier materia se puede enseñar a cualquier niño a



cualquier edad si se realiza de manera honesta.

- El objetivo de la instrucción no es la amplitud sino la profundidad.
- El currículo concebido como una espiral comenzando con una descripción intuitiva de un dominio y volviendo sobre él para representarlo de manera más poderosa y formal.
- El profesor es un guía, alguien que te ayuda a entender y a descubrir por cuenta propia.
- Los motivos para aprender serían en principio extrínsecos pero se harían intrínsecos.
- El alumno no debería hablar acerca de la disciplina

sino debía hacer la disciplina.

Y una premisa básica: la actividad intelectual es por doquier la misma ya sea en la producción de un científico o en el aula. La diferencia es de grado y no de clase. El alumno que aprende física es un físico, aprende física comportándose como un físico. Aprende mejor de esta manera que utilizando discusiones de aula o libros de textos que hablan acerca de lo que hacen y concluyen los científicos más que centrarse en la indagación misma. Asimismo reafirmó una idea central: la educación es un proceso que no

puede separarse de aquello que se pretende enseñar. Es semejante, según Bruner, a lo que ocurre con el proceso de conocimiento «...no se puede emprender la investigación de cómo llega uno a conocer, sin prestar plena atención a lo que es conocido» (Bruner, 1983). Cuestionó así el supuesto, sostenido por muchos psicólogos, en especial los conductistas, de que conocer cualquier cosa es lo mismo que conocer cualquier otra. Para Bruner toda conceptualización acerca de la enseñanza y el aprendizaje implica una acerca de la naturaleza del conocimiento y acerca de la naturaleza de las cosas que se tratan de conocer.

Después de estudiar el modo en que se logran los conceptos (las estrategias por las cuales las personas descubren equivalencias en las cosas que las rodean) Bruner quedó impresionado por la regularidad racional de las respuestas y porque los sujetos van más allá de la información recibida.

Recientemente, al retomar el problema de la educación, Bruner (1996) comentó que en este período estaba preocupado acerca de cómo los procesos cognitivos, concebidos como «solitarios e intrapsíquicos» podían ser apoyados por pedagogías adecuadas. Por entonces se daba por supuesto que los alumnos estarían interesados en el nuevo currículo y que los estudiantes vivían en algún vacío educativo sin ser afectados por los problemas sociales, culturales y políticos.



1962 - 1971

Estudios sobre el desarrollo.

Hasta este momento Bruner se había dedicado a estudiar el poder y la función de la mente y el pensamiento y poco se había interesado por el desarrollo. Dos autores despertaron su interés por el mismo: Jean Piaget y Lev Vigotski. Sus ideas y teorías se transformaron en referentes obligados en la manera en que Bruner concibió y estudió el desarrollo humano.

La Teoría de Piaget comenzó a tener influencia en su pensamiento a partir de 1956. La visita de Inhelder a Harvard y el viaje de Bruner a Ginebra donde conoció a Piaget ampliaron el conocimiento de la teoría. Entre 1960 y 1966 estudió, profundizó, y reprodujo los experimentos piagetianos. Consideró que la formulación estructuralista de Piaget había provocado una auténtica reubicación y modernización de la Psicología pero Bruner vio en Piaget más un epistemólogo que un psicólogo. Consideró que el psicólogo ginebrino se ocupaba más bien de describir el conocimiento tal como existe en diferentes estadios del desarrollo infantil, pero que de ningún modo esa descripción formal constituía una explicación o una descripción psicológica de los procesos del desarrollo. Tres fueron las críticas que formuló a esta teoría: (1) La indiferencia a la historia específica de la experiencia de un organismo. Independientemente de lo que hiciera el niño y de las experiencias que tuviera los estadios aparecen y se suceden de un modo intemporal y con una lógica propia. El entorno es un



simple alimento, funciona cual comida. (2) El filtro operativo se consideraba siempre específico de cada estadio. No puede pasar a través de él salvo aquello que se ajustara a las reglas de organización de cada estadio particular. No hay modo de impulsar el desarrollo, no hay ningún principio liberador. (3) El concepto piagetiano de equilibrio controlador del despliegue de los estadios. Bruner intentó conciliar sus ideas con las de Piaget pero la persistente unilateralidad de la teoría de Piaget, que por un lado era su fuerza como teoría, hizo imposible la connivencia teórica con la mayor parte de sus ideas principales.

El pensamiento de Vigotski. Al iniciarse la década de los 60 Bruner estableció los primeros contactos con el programa de la Psicología Histórico Cultural de Vigotski. Lo hizo a través de Luria cuando éste llegó a Harvard en 1960 y continuó con la visita de Bruner a Moscú en 1962. En ese mismo año Bruner escribió la introducción a la primera traducción al inglés del libro «Pensamiento y Lenguaje» de Vigotski. Lo que más le atrajo fue el rol que Vigotski asignaba al contexto en el desarrollo y su instrumentalismo.

Después de estudiar y discutir la literatura existente sobre conocimiento y desarrollo cognitivo y visitar centros de investigación en Gran Bretaña y el Continente Europeo Bruner decide que el mejor acercamiento para conocer el desarrollo de los procesos cognitivos sería un estudio de la eficacia e ineficacia de las estrategias empleadas por los seres humanos en el pensamiento y en la solución de problemas.

¿Cómo los niños llegan a desarrollar diferentes estrategias en la solución de problemas? Bruner no estaba interesado tanto en las diferencias individuales en las operaciones cognitivas sino que focalizó el estudio de la intervención y el cambio en las funciones cognitivas.

En 1966 se publica el libro: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Trabajo colectivo con colegas y estudiantes de doctorado que reunía investigaciones realizadas durante casi 7 años. Propone la hipótesis según la cual el desarrollo cognitivo puede concebirse como el logro de la capacidad para la simplicidad en el manejo de la información. Reconoce el papel de la heurística en el desarrollo de la percepción y de la solución de problemas, modos de proceder que los niños recogen de la cultura que les rodea. Hay una convicción inicial sobre la influencia delimitadora de la cultura en el pensamiento: la cultura provee amplificadores en forma de instrumentos tecnológicos para aumentar el poder de las capacidades de conocimiento humanas. Decide, con el equipo de investigación, que el trabajo no se limitara a los niños de ciudades occidentales e incluyeron niños del Este y Oeste de África, en particular en Senegal. Estaba convencido de que existían universales que marcaban profundamente todo el desarrollo humano. El impacto de la cultura era uno de esos universales; si bien las culturas tenían diferencias fundamentales compartían aspectos básicos. Pero asimismo las culturas tenían y producían grandes diferencias que era necesario ponderar y explicar mientras se tienen en cuenta esos universales.



En 1966, en el 18º Congreso Internacional de Moscú Bruner desarrolló una conferencia con el título: «*El desarrollo de los procesos de representación*». El texto tenía dos interlocutores implícitos: Jean Piaget y Lev Vigotski y era en sí misma una respuesta al formalismo y a la concepción unilateral del enfoque piagetiano del desarrollo. Esta respuesta no sólo se sostenía desde un debate teórico sino que tenía tras sí cuatro años de experimentación que refutaban el modelo de interpretación de las clásicas pruebas piagetianas sobre la conservación. Los puntos de referencia sobre la naturaleza del desarrollo humano, que Bruner va a sostener a partir de este momento, pueden sintetizarse en los siguientes supuestos y argumentos:

- Una teoría del desarrollo debe ocuparse de la estructura formal de los actos del pensamiento y ofrecer una explicación psicológica. El defecto es caer en el formalismo e intentar explicar el desarrollo a partir de los procesos lógicos que subyacen a éste. Bruner va a dudar sobre la existencia de un sistema de notación lógica que se adecue a la sintaxis del pensamiento. Advirtió que es necesario disponer de un procedimiento que describa los productos del pensamiento que sean explicados por una teoría psicológica.
- Una teoría del desarrollo debe detallar los procesos mentales (procesos intermedios), las representaciones que se utilizan como mediadoras. Así, Bruner propuso

una teoría de la representación según la cual disponemos de tres sistemas diferentes, parcialmente combinables entre sí, para representar la realidad. El primer modo de saber es por medio de la *acción*; sabemos ciertas cosas porque sabemos cómo hacerlas pero no tenemos imágenes o palabras para explicarlas y resultan difíciles de enseñar a otros mediante términos, diagramas o ilustraciones. El segundo modo de saber es por medio de *imágenes*; la representación icónica se rige por principios de organización perceptiva. El tercer modo es por *símbolos*, de carácter arbitrario, cuyo ejemplo típico es el lenguaje. El desarrollo intelectual sigue el curso de estos tres sistemas de representación.

- El desarrollo depende de incorporar como propios los acontecimientos en un sistema de almacenamiento. Este sistema es el que hace posible la creciente capacidad del niño de ir más allá de la información que encuentra en una ocasión.
- La naturaleza del lenguaje y las funciones que cumple deben formar parte de cualquier teoría del desarrollo. El desarrollo intelectual entraña una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás mediante palabras o símbolos lo que uno ha hecho o va a hacer. Si damos por sentado que gran parte del pensamiento es un discurs-

so o diálogo interior esas funciones han de estar representadas en el pensamiento. El lenguaje cumple muchas funciones, cumple muchos objetivos, emplea muchas voces. Lo más importante es que ordena y refiere, describe y poetiza, adjudica y expresa, crea belleza y aclara las cosas, mantiene el contacto. El hombre de disciplina intelectual es aquel que domina las diversas funciones del lenguaje, el que sabe cómo variarlas. Cuanto más conozcamos del lenguaje y sus propiedades más conoceremos sobre la forma de ayudar al pensamiento.

- Si una teoría del desarrollo de la mente no puede ayudarnos a educar, ni contribuye al conocimiento del proceso educativo, lo más probable es que esa teoría sea errónea. El desarrollo intelectual depende de una interacción sistemática y contingente entre el que enseña y el que aprende. Desde Sócrates el diálogo puede hacer que la gente descubra cosas profundas y de gran sabiduría.
- El desarrollo intelectual se caracteriza por la creciente capacidad para considerar varias alternativas simultáneamente.
- El desarrollo no supone una secuencia de etapas, sino un dominio progresivo de estas tres formas de representación y su traducción parcial de un sistema a otro. El desarrollo entendido como un progresivo enriquecimiento

del individuo con los distintos modos de representarse el mundo, modos que suelen estar en conflicto, creando así los dilemas que estimulan el desarrollo.

- Toda teoría del desarrollo humano debe tener en cuenta la ascendencia primate del hombre y considerar el modo por el cual la evolución de los primates y del hombre imponen un patrón sobre el desarrollo. No debemos olvidar que el hombre es en percepción, intelecto y emoción un primate. En un momento determinado la evolución se vuelve lamarckiana en el sentido de incluir la transmisión de características adquiridas, y no a través de los genes sino por medio de la cultura. Todas las culturas deben trabajar sobre el material proporcionado por el organismo biológico, concretamente sobre la base ineludible del ser humano en tanto primate.
- Cualquier explicación del desarrollo humano debe considerar la naturaleza de la cultura en que crece ese ser humano.
- Cualquier teoría del desarrollo intelectual debe ocuparse de las maneras de pensar naturales, las consideradas ordinarias e intuitivamente obvias y conferirle un lugar prominente en la misma teoría.



Entre 1966 y 1972 Bruner inició una serie de estudios con bebés, donde puso a prueba su maestría, ingenio y creatividad en el diseño y construcción de métodos para hacer viable la investigación científica sobre el tema en el marco de su perspectiva metodológica. Pretendía conocer los antecedentes de ciertas funciones psicológicas ya consolidadas, descubiertas en niños de más edad. Estos trabajos socavaron el concepto de «infancia desvalida» y dieron origen a las investigaciones básicas sobre la «primera infancia». Contra toda pretensión de mostrar a los niños como poseedores de un pensamiento primitivo o inmaduro, Bruner va a aportar sobradas evidencias que los seres humanos, a cualquier edad, son seres completos. El crecimiento los hace diferentes, pero no los hace ni mejores ni más rápidos. A partir de los estudios del desarrollo en la pobreza, de los problemas que presentaban los niños marginados «que por accidente de nacimiento no encuentran un lugar en la cultura», cuestionó con vigor la concepción de niño como un ser aislado.

En 1972 escribió un artículo, desde mi punto de vista fundamental: «*La inmadurez: su naturaleza y usos*». Este trabajo constituye aún hoy un verdadero trampolín conceptual para las teorías que destacan la importancia crucial del contacto humano, la intersubjetividad y la educación en los primerísimos años de la vida humana. Los seres humanos tienen una infancia más larga y dependiente que la de los otros primates. Por eso se sostiene que la infancia de los seres humanos, por ser más dependiente,

puede considerarse, aunque extrauterina, como una prolongación del período fetal de los primeros primates. No sólo la duración y la dependencia de la infancia aumentan en el hombre, sino que también cambia la manera de educar a los jóvenes según los requisitos de la vida comunitaria.

Más recientemente (en la década de los '80) Bruner generalizó la crítica contra el racionalismo generalizado de Piaget: la idea piagetiana de que el desarrollo consistía en saltos lógicos hacia adelante, nutridos por la experiencia general con el entorno. La psicología cognitiva había mostrado que el desarrollo mental resulta ser mucho más específico a ciertos dominios: la especificidad de dominio era la norma más que la excepción. Después del descubrimiento de la especificidad de dominio «el nuevo mandra» fue: la obtención de conocimiento siempre está situada, depende de los materiales, la tarea y cómo entiende las cosas el aprendiz. Surge así la idea que la inteligencia no es algo que está sólo en la cabeza sino que es algo distribuido en el mundo de la persona. La inteligencia refleja una micro-cultura de la praxis.



1972 - 1982

Las palabras y la psicología. El lenguaje como un instrumento de la mente.

Según lo relata en su autobiografía, el interés por el lenguaje en relación a la psicología, estuvo incentivado por la lectura de *Remembering* (1932) del psicólogo británico Frederic Barlett. Le atraía la idea del lenguaje como narración necesaria para sostener y reconstruir la memoria humana. También se interesó por las concepciones de Lev Vigotski y la de Lee Wolf, en particular cómo estos autores entendían y mostraban la relación estrecha entre pensamiento y habla. Asimismo Bruner fue un atento lector de Wittgenstein y de dos grandes figuras de la lingüística: Noam Chomsky y Roman Jakobson, con quienes tuvo la oportunidad de intercambiar y debatir sus perspectivas. Interlocutor ávido por aprender de los otros, Bruner tomará, sin embargo su propio camino, orientado por sus peculiares conjeturas.

Hacia 1972 se trasladó a la Universidad de *Oxford* donde permaneció hasta 1979. En *Oxford* encontró una atmósfera dominada por la teoría de los «actos de habla» que enfatizaba sobre el uso y la función del habla, su fuerza ilocutiva tanto como su forma locutiva. Así estudiará las implicaciones psicológicas de los actos de habla, en la ontogénesis y desarrollo.

A mediados de los '70 las ciencias sociales se habían aleja-

do de su postura positivista tradicional acercándose a una línea más interpretativa en la que el significado pasó a ser un elemento central. ¿Cómo se interpretaba la palabra? ¿Qué códigos regulaban el significado? ¿En qué sentido la cultura misma podía interpretarse como un texto que los participantes leían para su propia orientación? Estos eran algunos de los interrogantes que se instalaron, por aquel entonces, en la nueva agenda académica y en las investigaciones.

Entre 1972 y 1975 Bruner retomó los estudios sobre las primeras etapas del desarrollo, los años que anteceden los comienzos del habla y los estudios sobre la adquisición del lenguaje. Se dedicó entonces a estudiar la conducta comunicativa precoz en los niños antes de la plena consolidación del habla léxico-gramatical. Estos estudios revelaron una regularidad durable en la interacción madre-niño durante el proceso de adquisición del lenguaje. Bruner observó que la madre establece pequeños «*formatos*» o rituales en los cuales usa el lenguaje y proporciona un *andamiaje* para la referencia en la enseñanza. Esto le permitió establecer una teoría general de la adquisición de los usos del lenguaje en los niños. La entrada en el lenguaje está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística. Los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que dominar un código; negocian procedimientos y significados y al aprender a hacer esto están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje.

Al profundizar en la psicología del lenguaje, Bruner se encuentra con la ausencia de ciertos conceptos psicológicos que resultaban necesarios para estudiar su adquisición. Uno de estos conceptos es el de *intención*; otro el de *percepción de la intención en los demás*. El uso del lenguaje se basa en presuposiciones acerca de la intenciones y de las razones de la personas para hacer o decir cosas. La psicología positivista causal había ignorado el papel de la intención y no asignó interpretación alguna a las razones en la regulación de la conducta. Estas cuestiones solían tildarse de epifenómenos. Por el contrario Bruner alentó a que la Psicología debía unir fuerzas en torno a las demás ciencias de la cultura y retomar el camino que había desviado bajo la influencia del positivismo.

En 1982 en el ensayo «*El lenguaje de la Educación*» destacó un término que se transformó en fundamental en los desarrollos teóricos posteriores estrechamente relacionados con una Psicología culturalmente orientada: el concepto de *negociación del significado*. Es la educación, como hecho humano y social fundamental, la que da origen y posibilidad a la negociación y adquisición de los significados. Las intenciones en cuya realización participan más de una persona son el material a partir del cual se constituye la vida social. La coordinación de estas intenciones constituye el *proceso de negociación*. La negociación necesita de un contexto, de un formato o un guión para que las intenciones se mezclen entre sí sin sobresaltos. Los datos sobre la interacción entre el niño y el adulto hablan a favor del hecho de que la conducta humana se



encuentra organizada y controlada por intenciones reales y atribuidas. Esta es la organización que adopta la «psicología popular» y de lo cual la «psicología científica» debería tomar nota.

Por esta época se afianzó en la suposición de que el aprendizaje, más que una actividad de un sujeto individual, es una actividad realizada en común, un proceso en el que se comparte la cultura. Rompió en forma definitiva con la concepción del niño aislado, ya cuestionada en los estudios sobre el desarrollo y la cultura que había realizado con anterioridad. Cuestionó las teorías que han considerado al desarrollo cognitivo como la obtención de un conocimiento más abstracto. Si bien es cierto que en las Ciencias se alcanza por ese camino «niveles superiores» consideró que es peligroso concebir el crecimiento intelectual sólo en esos términos ya que la génesis de gran parte de nuestro pensamiento se encuentra en un diálogo que se hace interior

En síntesis, Bruner propuso una concepción negociadora, transaccional y hermenéutica de la cultura. Si adoptamos el punto de vista de que la cultura es un texto ambiguo que precisa constantemente la interpretación de quienes participan en ella -idea que comparte con Clifford Geertz- el papel constitutivo del lenguaje en la creación de la realidad social se tornará fundamental. Esta concepción tiene importantes consecuencias para la educación y el lenguaje de ésta. Pero además reconoció que, el lenguaje, en tanto medio de comunicación mediante el cual se realiza la edu-

cación, nunca puede ser neutral; impone un punto de vista acerca del mundo al que refiere y sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo. Impone una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve. El mensaje crea la realidad que está transmitiendo y predispone a aquellos que lo oyen a pensar acerca de él de un modo particular. Este modelo de cultura y educación que Bruner nos propone es solidario de un modelo social y una institución escolar donde predomine el espíritu democrático, participativo y pluralista.



1983 - 1989

Realidad Mental y Mundos Posibles. La narración y el pensamiento narrativo

Hacia mediados de la década de los 80,s Bruner volvió a una pregunta fundamental cuyas respuestas tendrán fuertes connotaciones en las decisiones teóricas y metodológicas en la construcción de su Psicología: ¿Cómo entender la representación y la organización mental?

La filosofía de la ciencia angloamericana derivada de escritores como Rudolf Carnap o Carl Hempel tomaron la física como modelo de «buena ciencia»: cualquier cosa cuya existencia se afirme debe demostrarse que es física o por lo menos reducible al mundo físico. Por el contrario Bruner adhirió a los supuestos teóricos -y metodológicos- según los cuales la elección que guía la acción humana es tan real como la acción que resulta; los principios de la elección requieren una explicación como forma de acción mental. Mientras las acciones efectivas son observables y cuantificables -condiciones ideales en la perspectiva metodológica positivista y operacionalista- los pensamientos y reglas que los guían no son «objetivos» en ese sentido: son mentales, son psíquicos. Bruner va a adherir a una concepción constructiva del mundo y de la ciencia coincidiendo con Nelson Goodman, filósofo de la mente,



cuando afirma que la ciencia y el arte nacieron a partir de ciertas actividades construccionales comunes, guiados en cada caso por diferentes limitaciones para establecer lo correcto y diferentes convenciones que surgen de su confirmación. La diferencia no reside en que unas sean «subjetivas» y las otras «objetivas», sino que cada una de ellas construye su mundo de un modo diferente y la distinción entre subjetividad-objetividad no es lo cuestionado. Lo que está en discusión son los diferentes usos de los denominados «sistemas simbólicos». El mundo no está allí siempre e inmutable, el mundo es en sí mismo una estipulación expresada en un sistema simbólico. Adoptando esta posición filosófica y epistemológica Bruner genera las condiciones metodológicas para abordar, como materia prima de la psicología, tanto las realidades creadas por el relato como las creadas por la ciencia. Explicar e Interpretar, finalidades esenciales del conocimiento, no es una dualidad antagónica excluyente («o») sino una contradicción necesaria, dialógica, complementaria. La nueva Psicología por venir, transcurrirá por las sendas de la explicación «y» de la interpretación.

Pensar, lógico matemático y narrativo. Reconoce el hecho que no tenemos una idea muy clara de lo que es pensar o el pensamiento, ya sea como estado de la mente o como proceso. Puede que el pensamiento sea un poco más que una forma de charlar y conversar sobre algo que no podemos observar. Esta idea sirve para darle al pensamiento alguna forma que sea más visible, más audible, más referible y más negociable. Es aquello

que Bakhtin denominó «imaginación creadora».

Bruner va a sostener la hipótesis de que hay dos formas básicas y generales por medio de las cuales los seres humanos organizan, gestionan sus conocimientos del mundo y estructuran sus experiencias inmediatas. Dos vehículos para la creación de significado. Una parece más especializada para tratar las cosas «físicas» y la otra para tratar con la gente y sus situaciones. Estas se conocen como pensamiento lógico científico y pensamiento narrativo. Su universalidad sugiere que tienen sus raíces en el genoma humano o que vienen dadas en la naturaleza del lenguaje. No hay cultura sin ambas formas aunque distintas culturas la privilegian de manera diferente.

La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y en la construcción de un «lugar» para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos. Si la narración se ha de convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla. La narración interpretativa es una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana pasada, presente y posible.



El self transaccional. Tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del «Yo» y sabemos que la educación es crucial en su formación. Conocemos nuestro «Yo» por nuestra propia experiencia interior y reconocemos a otros como yoes. La autoconciencia requiere como su condición necesaria, tal como lo sostuvo George Mead, el reconocimiento del Otro como un yo. Aunque hay universales del yo, distintas culturas lo conforman de distinta manera y a la vez establecen sus límites de formas variadas. Algunos enfatizan la autonomía y la individualidad, otros la afiliación; algunos lo ligan fuertemente a la po-

«La autoconciencia requiere como su condición necesaria, tal como lo sostuvo George Mead, el reconocimiento del Otro como un yo.»

sición de una persona en un orden social divino o secular; otras lo ligan al esfuerzo indivi-

dual e incluso a la suerte. Dos aspectos del Yo que se consideran universales son: (1) La agencia. El yo deriva de nuestra sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta. Las personas se experimentan a sí mismas como agentes, pero es algo más que una agencialidad sensomotora (que compartimos con otros seres vivos). Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de encuentro agenciales con el mundo; un registro que está relacionado con el pasado (la llamada memoria autobiográfica) pero que también está extrapolado hacia el futuro; un Yo con historia y con posibilidad. Si bien este sistema del yo «construido» es



interno, privado y cargado de afectos, también se desborda hacia las cosas, actividades y lugares; es el «Yo extendido» que ya había reconocido William James. Pero además, la *agencia* no solo implica capacidad de iniciar, sino también de completar nuestros actos, también implica *habilidad* o *saber como*. El éxito o el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona y a menudo se definen desde afuera según criterios especificados culturalmente. Todos los sistemas legales especifican (y legitiman) alguna noción de responsabilidad por la cual se otorga a nuestro yo una obligación hacia alguna autoridad cultural más amplia, confirmando «oficialmente», que nosotros, nuestros Yoes, somos presuntos agentes con control sobre nuestras propias acciones. La idea de agencia significa tomar más control sobre la propia actividad mental. La mente aparece así como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, selectiva, constructiva, dirigida a fines. Tal vez inspirado por las ideas de Vigotski y de los pragmáticos clásicos, Bruner encontró en sus investigaciones que la vida mental de los bebés es más agencial de lo que se suponía y por eso afirmó que la perspectiva agencial solitaria de la mente sea, más bien, una proyección de nuestra ideología individualista occidental. (2) La valoración es otro de los universales del Yo. No solo experimentamos el yo como agente sino que también valoramos su eficacia en llevar a cabo lo que esperamos o lo que se nos pidió hacer. El yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones. Es la autoestima, una mezcla de eficacia agente y

autovaloración. El cómo se experimenta la autoestima (o cómo se expresa) varía con las formas de la cultura.

La agencia y la estima son centrales a la construcción de un concepto del Yo y las prácticas ordinarias de la educación deben examinarse desde la perspectiva de cuál es la contribución que hacen a estos dos ingredientes cruciales de la persona. La educación, en todas sus formas y circunstancias, es un arma poderosa en la constitución de subjetividad.



1990 - 2010

La Psicología es Psicología Cultural.

Hacia 1990, en *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Bruner desafía, nuevamente, a repensar «El estudio apropiado del hombre». Considera que la «revolución cognitiva» se vio desviada de su impulso originario por la metáfora del ordenador y defiende la idea de que es necesario renovar y reanimar la revolución original inspirada en la convicción de que el concepto fundamental de la psicología humana es el significado y los procesos de transacción que se dan en la construcción de significados. Esta convicción se basa en dos argumentos interrelacionados: (1) Para comprender al hombre es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales y; (2) La forma de estos estados intencionales sólo pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura. Nuestras vidas resultan comprensibles a nosotros y a los demás en función de estos sistemas culturales de interpretación. En virtud de su articulación en la cultura, el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar de privada o autista.

Siguiendo esta línea, Bruner reconoce dos perspectivas en el estudio de la mente en relación a la cultura: una enfatiza la capacidad humana individual para captar relaciones simbólicas de representación a través de un código simbólico arbitrario. La otra, enfatiza más lo transaccional, es más intersubjetiva y centrada en

cómo los humanos desarrollan la capacidad para leer pensamientos, intenciones, creencias y estados mentales en los miembros de su especie en una cultura.

Biología y cultura operan localmente, sus principios encuentran un camino final en el aquí y ahora, en la inmediata definición de la situación, en el inmediato entorno del discurso, en el estado inmanente del sistema nervioso local y situado. La psicología del futuro debe, casi como su condición para su existencia fructífera, mantener la vista tanto en lo biológico como en lo cultural y hacerlo prestando la atención adecuada a cómo esas fuerzas conformadoras interactúan en la situación local.

La psicología popular. En íntima relación con lo anteriormente expresado Bruner realiza una revisión y reivindicación de la denominada *folkpsychologie* en la nueva Psicología, dado que la Psicología moderna y clásica no dejaron espacio para la misma. Las teorías populares de una cultura sobre la naturaleza de la naturaleza humana dan forma inevitablemente a cómo esa cultura administra la justicia, educa a sus niños, ayuda a sus necesitados e incluso conduce sus relaciones interpersonales. El manejo cotidiano de la vida y en particular de la vida social, requiere que todo el mundo sea psicólogo, que todo el mundo tenga teorías sobre por qué otras personas actúan como lo hacen. Sin creencias sobre las otras mentes y sus *modus operandi* estaríamos perdidos. Las ciencias humanas se enfrentan al desafío de formular una pers-

pectiva del hombre que a veces es incongruente con la psicología popular o con los ideales de la cultura, pero, las ciencias humanas son una parte de la cultura que las mantiene.

En 1996, al escribir *Educación: puerta de la cultura*, (*The culture of education* en la versión original), reafirma que la reconstrucción de la nueva Psicología debe hacerse en el marco de la dialogicidad entre el genoma y la cultura, y en íntima relación con la educación, entendida en un sentido más amplio como práctica social, como hecho humano fundamental, básico, ineludible.

Psicología, cultura y educación. La evolución de la mente no puede existir por fuera de la cultura. Nada está libre de cultura pero tampoco son los individuos meros espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. La vida de la cultura es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional y las versiones que son producto de sus historias individuales. Los intereses partidistas o institucionales son un fenómeno universal de todas las culturas. Para enfrentar esta multivocalidad cultural toda sociedad requiere de un principio de tolerancia.

El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permitió a los seres humanos utilizar

las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un mono desnudo sino una abstracción vacía.

Las oportunidades de pensar y desarrollar habilidades están fuertemente condicionadas por las propuestas educativas familiares y escolares. También los obstáculos basados en los privilegios de clase y en la exclusión social, limitan obstruyen y generan maneras impredecibles de pensar, hacer y desear.

Somos la única especie que necesariamente educa y lo hace de una manera significativa. La educación no sólo ocurre en las aulas sino también en las esquinas de las calles, en el hogar y también en la escuela. No hay nada más apropiado que las prácticas educativas para estudiar y poner a prueba las suposiciones de una psicología cultural.

Creación y negociación de significados. Una de las tareas centrales de esta nueva Psicología es estudiar como los seres humanos, comunidades culturales, crean y transforman los significados. Aunque los significados están en las mentes tienen sus orígenes y significados en la cultura en la que se crean. La creación de significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber «de qué tratan». Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y en último término su comunicabilidad. En la creación

de significados hay desorganización y ambigüedad; y es por esta razón que se necesita transar y negociar significados; esto sólo es posible si hay comunicación, intercambio y por consiguiente si hay intersubjetividad. La creación de significado –a diferencia del procesamiento de la información– es interpretativa, está atrapada en la ambigüedad, es sensible a la ocasión y, a menudo, sucede después del hecho. Sus procedimientos «mal formados» se parecen más a máximas que a reglas completamente especificables. Sus principios son el objeto de la hermenéutica. Entender bien lo que algo significa supone alguna conciencia de los significados alternativos que se puedan ligar a la materia bajo escrutinio, se esté de acuerdo con ellos o no. Entender algo de una manera no evita entenderlo de otra manera. Entenderlo de una manera particular solo está «bien» o «mal» desde la perspectiva concreta en términos de la cual se estudia. Pero el carácter correcto de las interpretaciones concretas, si bien dependen de la perspectiva, también refleja reglas de evidencia, consistencia y coherencia. No todo vale. Hay ciertos criterios inherentes de corrección y la posibilidad de interpretaciones alternativas no las autoriza a todas por igual. Una posición perspectivista del significado no evita el sentido común o la lógica. La interpretación no anula la explicación, sino que, en la construcción de significado ambas conviven y, en muchas circunstancias se complementan y enriquecen. Contar y mostrar son tan universales como hablar. La construcción de significados se hace viable a través de la externalización, mediante tareas y obras. De este modo se rescata la actividad psicológica del estado



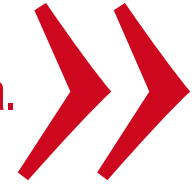
implícito haciéndola más pública, negociable y más solidaria. Al mismo tiempo la hace más accesible a la reflexión y metacognición. Hay muchas y variadas formas de construir significados ya que hay múltiples formas de usar la mente y de conocer.

Intersubjetividad. La Psicología que Bruner nos propone toma la subjetividad como un componente esencial. Somos la especie intersubjetiva por excelencia. La intersubjetividad refiere a cómo las personas llegan a conocer lo que los otros tienen en mente y cómo se ajustan a ello. Ahí reside una de las claves que nos permite negociar los significados aún cuando las palabras pierden el mundo. Pero no deja fuera la realidad, en ningún sentido ontológico. Defiende –sobre bases epistemológicas– que la realidad «externa» u «objetiva» sólo se puede conocer por las propiedades de la mente y de los sistemas simbólicos sobre los cuales se apoya la mente. Las emociones y los sentimientos están implicados en los procesos de creación de significados y en nuestras construcciones de la realidad. Los intercambios interpersonales son intercambios simbólicos y los símbolos no funcionan por sí mismos. Tal vez dominar las presuposiciones tácitas que guían nuestras interacciones irreflexivas con los demás sea muy parecido a dominar un lenguaje.





Solo con la Psicología no es posible comprender y entender a la condición humana. También son necesarios los novelistas, los poetas, los historiadores, los filósofos...



Para finalizar este artículo

Más allá de todos los grandes y pequeños aportes que de manera original y revolucionaria ha realizado a la Psicología y a la Pedagogía, Jerome Bruner es, desde mi punto de vista un emblema de la libertad de pensamiento, un humanista, un demócrata militante contra todas las formas de autoritarismo y dogmatismo; un defensor del pluralismo y del pensar crítico. Un desconfiado de las teorías verdaderas y de las verdades ciertas. Adoptó una posición metodológica para decirnos cómo el conocimiento en la Psicología podía y debía crecer empírica y racionalmente de diversas maneras, por diversos caminos, sin encorsetarla en un procedimiento único.

Pero, además y en consecuencia, hay en todo su obra, y en su postura, un rasgo que le caracteriza, y es una gran dosis de ingenuidad, de humildad intelectual consecuente, de tolerancia, de decir con seguridad y rigor sin avasallar al otro sin humillar por-

que cree tener «la justa»... creo que es ahí donde reside la energía desafiante y la fuerza de su obra. Ancló su descubrimiento en hechos sencillos teniendo esa capacidad de reflexionar y pensar cuestiones relevantes a partir de fenómenos cotidianos. Ha dicho grandes cosas, sin anuncios rimbombantes, sin pretender ser un grande, como sintiendo vergüenza de serlo. Donde casi nadie veía un problema, él captaba una importante cuestión, pero sin hacer mucho ruido, sin soberbia, porque la percibe como inmoral. Ha sido según creo un gran político de la Psicología. Cuando los demás se percataban de lo que él había visto ya estaba el pergeñando otro problema con la astucia de un zorro... Leyendo sus escritos, uno aprende tanto por lo que dice y por la manera de decirlo, el qué y el cómo están articulados con una inteligencia que atrae y desafía a la reflexión y a la actitud crítica del lector provocando siempre a ir «más allá de la información recibida». Ese ir más allá dispara senderos diversos, desde la imaginación provocada hasta una invitación a las referencias en las que sostiene o contrasta sus creencias transformado la experiencia lectora en una navegación hipertextual con y sin soporte digital, que desafía a seguir navegando, porque aún no está definido a donde podemos llegar.

Referencias Bibliográficas:

Algunas de las obras más destacadas del Profesor Bruner, la mayoría de las cuales han sido consultadas y constituyen las referencias del presente artículo son:

- 1 La confiabilidad de los errores constantes en la medición psicofísica (1946) con Postman, L
- 2 A study in thinking (1956) con Goodnow, J. y Austin, G. / El proceso mental en el aprendizaje, Madrid Narcea (1978)
- 3 The process of education (1960) / El proceso de la educación, Mexico, Uthea, 1963
- 4 Toward a theory of instruction (1966) / Hacia una teoría de la instrucción, Madrid, Uthea, 1969
- 5 Estudios in cognitive growth (1968) con Olver, R Greenfield, P. Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Madrid, Pablo del Rio, 1980
- 6 The relevance of education (1971) La importancia de la educación, Madrid Paidos (1987)
- 7 The growth of representational processes in childhood (1966) El desarrollo de los procesos de representación, en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.5 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 8 The growth and structure of skills. El desarrollo y la estructura de las habilidades en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.5 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 9 Origins of problem solving strategies in skill acquisition. (1969) Orígenes de las estrategias para la resolución de problemas. en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.6 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 10 Culture and cognitive growth (1966) Cultura y desarrollo cognitivo en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.7 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 11 Nature and uses of immaturity (1972) La inmadurez: su naturaleza y usos en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.2 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 12 Child' Talk. Learning to use language (1983) El habla del niño Buenos Aires, Paidos (1986)
- 13 Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática en Acción, pensamiento y lenguaje comp. José Luis Linaza Madrid Alianza (1984)
- 14 The formats of language acquisition (1982) Los formatos de la adquisición del lenguaje en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.5 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 15 Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática (1984) en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.9 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984)
- 16 La intención en la estructura de la acción y de la interacción (1979) en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.4 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984) In search of mind: essays in autobiography (1983) New York, Harper & Row Publishers
- 17 Actual minds, possible worlds (1986) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia Barcelona, Gedisa (1988)
- 18 The language of education (1984) El lenguaje de la educación en: Acción, pensamiento y lenguaje. Cap.10 Linaza. JL comp. Madrid Alianza (1984) Este artículo escrito para la comp realizada por Jesetxu Linaza reapareció como cap.9 de Realidad mental y mundos posibles.

19 Acts of meaning. (1990) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza (1991)

20 A Psychologist and the Law (1992)

21 La invención del yo: la autobiografía y sus formas (1991) en Olson D y Torrance N (1991) Cultura escrita y oralidad. Barcelona. Gedisa 1995

22 Theories of mind and the problem of autism (1993) en Baron-Cohen S y otros Understanding other minds. Perspectives from autism (1993)

23 Plot, plight and Dramatism: interpretation at three ages.(1994) conjuntamente con Carol Feldman, y otros en Overton W:F. Y otros The nature and ontogenesis of meaning.

24 The culture of education (1997) / La educación puerta de la cultura, Madrid, Visor (1997)

25 Minding the Law (2000) con Anthony Amsterdam. New York Londres, Harvard University Press

26 La fábrica de Historias (2002) Buenos Aires, FCE, 2003, In search of Pedagogy (2006) New York-Londres, Roudtledge

Cómo citar este artículo

FÉLIX TEMPORETTI: *La Psicología en construcción... y una pedagogía también.* | Revista Psyberia | Año 2 Número 3
Junio 2010:7-37 | ISSN 1852-2580

DESTACADO

[JEROME BRUNER]



Dr. Josetxu Linaza

Jerome Seymour Bruner visitará la UNR

JOSETXU LINAZA
DR. EN PSICOLOGÍA - UAM

El próximo octubre tendremos el privilegio de tener con nosotros en la Universidad de Rosario al Prof. Jerome S. Bruner, un «joven» profesor e investigador de 94 años de la Universidad de Nueva York. Efectivamente, en la actualidad imparte su docencia en la Facultad de Derecho de esa universidad y asegura que encuentra en ella alumnos y colegas con los que seguir explorando su larga preocupación por las relaciones entre la mente humana y la cultura. Ha encontrado en el ámbito jurídico, como antes lo encontró en la literatura, una excelente perspectiva desde la que iluminar algunas de las cuestiones más profundas y complejas con las que se enfrenta la psicología desde su constitución como disciplina del conocimiento. Con ocasión de su última visita a Madrid quiso abordar en una conferencia el tema de

«*La literatura y el derecho: un viaje hacia la psicología cultural*».

Un desafío en toda regla para tantos psicólogos que, desde concepciones empiristas decimonónicas, desprecian algunas tradiciones psicológicas como «pura literatura», como si la literatura no fuera un capítulo enormemente relevante de la cultura humana. Desde tales posiciones empiristas y reduccionistas sólo cabe concebir el comportamiento humano como **determinado** por factores previos. Una concepción que excluye otros conceptos tan irrenunciablemente **humanos** como la libertad y la responsabilidad, o la influencia en dicho comportamiento de **ideales**, como la igualdad o la fraternidad (hoy más conocida como solidaridad).

La larga historia de la vida académica del Prof. Bruner, con importantísimas contribuciones a la psicología desde la primera mitad del siglo pasado, discurre por campos tan diferentes como:

- a) El aprendizaje (en aquellas décadas de los años 30 y 40, básicamente aprendizaje animal).
- b) El análisis de la opinión pública y la decodificación de la propaganda nazi durante la Segunda Guerra Mundial.
- c) La percepción, y su relación con variables tan alejadas de la pura fisiología como la clase social o la pobreza (el llamado **New Look**).

d) El desarrollo cognitivo (por lo que se le considera uno de los «padres» de la psicología cognitiva en sus años de catedrático en Harvard, EEUU (1945-1972), las capacidades tempranas de los seres humanos (habilidades físicas, de acción sobre el mundo físico, de interacción y de comunicación con otros, etc..).

e) Los estudios sobre las complejas competencias de recién nacidos y primera infancia se prolongan, desde su cátedra en la Universidad de Oxford, RU (1972-1980), abordando la continuidad entre comunicación prelingüística y la adquisición del lenguaje.

En esos años de Oxford sus estudiantes de doctorado (A. Mezliff, M. Sigman, A. Leslie, J. Churcher, M. Scaife, C. Urwin, A.Gopnick, etc...) fuimos testigos de la enconada resistencia que generaban en el Departamento de **Psicología Experimental** de esa universidad las ideas y modos de interpretar sus estudios y experimentos. Hasta el propio Skinner se quejó, en un agria polémica con Bruner en el periódico The Times, por lo que consideraba un «abandono de la trinchera de la psicología». No sólo no la ha abandonado, sino que sigue contribuyendo de modo inmensamente creativo a engrandecerla desde enfoques realmente interdisciplinarios. Sus escritos y conferencias de las tres últimas

décadas son un excelente ejemplo de ello. Sólo la pasión de los grandes genios les permite seguir creando desde la experiencia y la sabiduría de los muchos años.

La educación, como el desarrollo, merecen una mención especial en la trayectoria del Prof. Bruner. Desde la década de los 50 en el siglo pasado, como asesor de los Presidentes Kennedy y Johnson, sus investigaciones y publicaciones sobre la educación y el desarrollo han contribuido a renovar profundamente nuestras ideas sobre las ciencias sociales y sus relaciones con las ciencias naturales y las humanidades (educación, psicología, lingüística, literatura, primatología, antropología, derecho, etc.). En la década de los 70, además de su trabajo experimental al que nos acabamos de referir, dirigió un equipo de investigadores en el Reino Unido que sentó las bases de profundas reformas en la educación infantil, en ese y en otros muchos países.

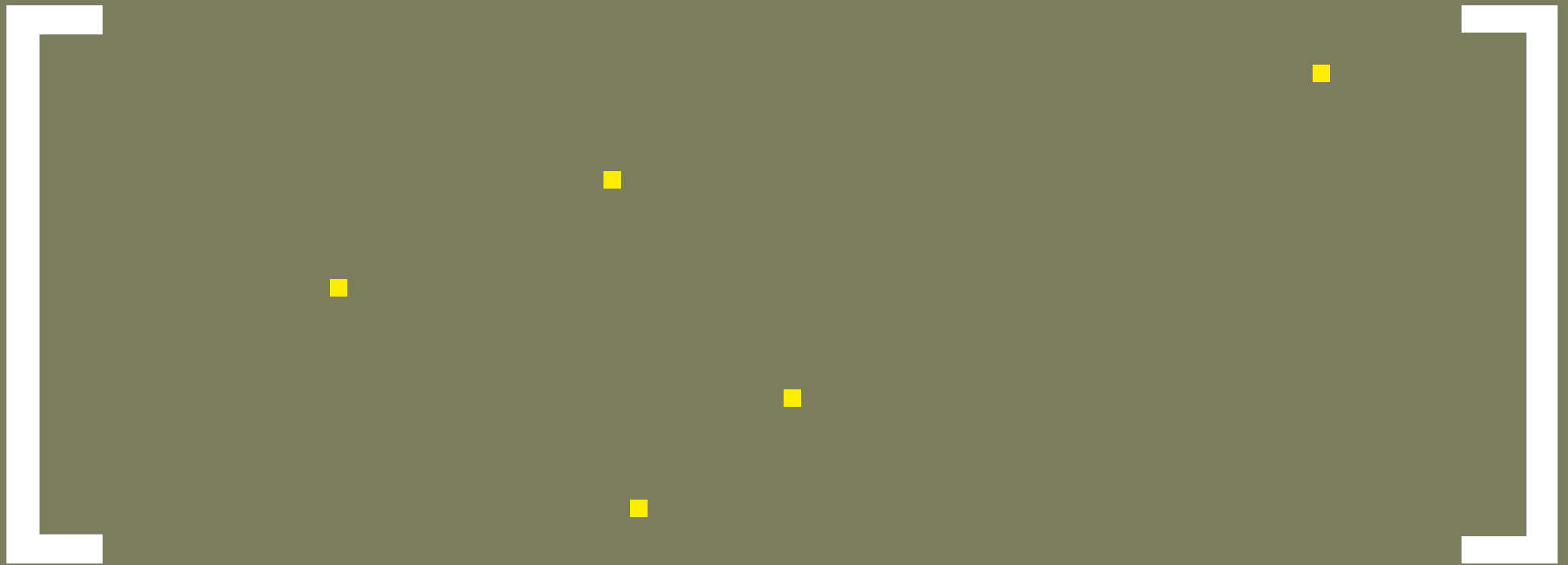
Las 3 últimas décadas le han servido al Prof. Bruner para elaborar, sin descanso, una concepción diferente de la psicología, **la psicología cultural**, para la que resulta indispensable el estudio del pensamiento narrativo. Como señala F. Temporetti, los elementos básicos del pensamiento narrativo los toma Bruner de la crítica literaria rusa, que floreció tras la Revolución de Octubre. Pero ello no le ha impedido seguir participando en Italia en la interesante reforma de las escuelas de Reggio Emilia. Su libro **«The Culture of Education»** representa una interesante recopilación

de sus últimas aportaciones al tema, con un prólogo en la traducción española (***La educación puerta de la cultura***) en el que se refiere a las reformas educativas en España.

En una de sus visitas a la Universidad Autónoma de Madrid, en marzo de 2007, abordó las relaciones entre «Desarrollo, Cultura y Educación: Cultivando lo posible». En la siguiente, en junio de 2009, exploraba de nuevo lo que la narración literaria aporta a la psicología cultural, como una alteración de lo ordinario y su resolución final, con una combinación de perspectivas diferentes de los distintos actores y, sobre todo, con la construcción de mundos posibles. Por el contrario, el derecho representa para el Prof. Bruner el cierre de posibilidades, lo que no está permitido en cada cultura, en cada sociedad. Y, para ilustrar el profundo contenido psicológico del mundo jurídico, ponía el ejemplo de las dos fases de los juicios en EEUU. Si en la primera se trata únicamente de establecer los hechos, en la segunda el contenido tiene que ver con las circunstancias. Tanto las agravantes como las atenuantes tienen que ver profundamente con la psicología.

Resulta profundamente estimulante comprobar el desarrollo de una obra intelectual que vuelve, como su propia concepción en espiral del curriculum escolar, sobre los viejos problemas con nuevas perspectivas. Su próxima visita a la Universidad de Rosario constituirá un privilegio para todos los psicólogos latinoamericanos y, desde ahora, le damos la más cordial bienvenida.

ARTÍCULOS



Secretaría de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología UNR

ENTREVISTA

[HUGO VEZZETTI]



Hugo Vezzetti

Trayectoria Universitaria:

LUCIANO ALONSO Y MARISA GERMAIN
ENTREVISTA 10/03/2009

El presente texto corresponde a un fragmento de una extensa entrevista realizada por Luciano Alonso y Marisa Germain el 10 de marzo de 2009 en la ciudad de Buenos Aires. Este fragmento de la entrevista fue conducido centralmente por Marisa Germain con intervenciones de Luciano Alonso.

Hugo Vezzetti (Buenos Aires, 1944) egresado como maestro normal nacional, se graduó de Licenciado en Psicología en 1968. A mediados de la década del '70 fue Vicepresidente de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, acompañando la presidencia de Beatriz Perosio, desaparecida en 1978 durante el desempeño de la Presidencia. Integró el Comité de Dirección la revista de crítica cultural *Punto de Vista* y fue Miembro del grupo fundador del *Club de Cultura Socialista* (1984). Fue

Delegado Normalizador en la Carrera de Psicología de la UBA y luego Decano Normalizador de la recién creada Facultad, durante la transición democrática, entre 1984 y 1986.

Actualmente es profesor titular de la Cátedra I de Historia de la Psicología en la Facultad de Psicología de la de la Universidad Nacional de Buenos Aires e investigador principal del CONICET. Aún desde antes de ocupar este cargo, se dedicó a la historia de

las ideas en el campo de la psicología y el psicoanálisis; dirige el *Programa de Estudios Históricos de Psicología en la Argentina*, que tiene sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA. Ha publicado, entre otros trabajos, *La locura en la Argentina* (1983), *Freud en Buenos Aires* (1989) y *Aventuras de Freud en el país de los argentinos* (1996).

Desde hace algunos años, ha emprendido una tarea de estudio e investigación de la memoria social, en torno al terrorismo de Estado durante la última dictadura militar. Ese trabajo se ha desplegado en numerosos artículos, varios libros y en diversos foros

internacionales. Sobre esa problemática ha publicado, entre otros trabajos, «Memoria» (en *La Argentina en el siglo XX*, 1999), *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina* (2002) y *Sobre la violencia revolucionaria* (2009)

Ha participado en diversas actividades de enseñanza, investigación e intercambio en universidades nacionales y en las Universidades de Boston, Maryland y Georgetown, en Estados Unidos, en el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Postdam (Alemania), en la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris y en el Instituto Iberoamericano de Berlín.



Formación y trayectoria profesional

¿Cómo fue la elección de estudiar Psicología?

Fue un poco accidental. Yo no vengo de una familia de intelectuales ni de profesionales. Tenía una inclinación más literaria, filosófica se podría decir, en la medida en que leí, siendo muy joven, a Sartre y a los autores de la corriente existencialista. Creo que de alguna manera eso marcaba una orientación hacia las disciplinas humanísticas; recuerdo que también un profesor que tuve en el secundario me mostró una faceta más interesante de la psicología. Pero lo accidental fue lo siguiente: yo iba a estudiar en la Universidad del Salvador. Eso tenía que ver con cierto rumbo ya establecido desde mi familia, yo me había educado en

HUGO VEZZETTI
ENTREVISTA
10/03/2009

colegios católicos en la primaria y la secundaria. Fui a averiguar al Salvador. La idea que yo tenía, un poco confusa, era que para estudiar psicología tenía que estudiar filosofía. Recuerdo haber ido al edificio donde funcionaba entonces la universidad, haber buscado alguien que me asesorara y de pronto encontrarme con que había una Facultad de Psicología, que en realidad era muy chica. Pude hablar con alguien, que después curiosamente fue un intelectual y dirigente peronista, Agustín Santa Cruz, que era el secretario de la Facultad. Me empezó a contar el proyecto y así terminé eligiendo la carrera de psicología aunque existía también la carrera de filosofía.

¿Y el comienzo de la actividad profesional, los primeros años después de graduado?

Yo salí de ahí con una orientación más fenomenológica que psicoanalítica, aunque habíamos tenido algunos buenos profesores de psicoanálisis, que no tenían que ver para nada con las líneas que se destacaban en la carrera. Y me había inclinado también hacia el campo del psicodiagnóstico. En realidad al final de la carrera yo era auxiliar docente en dos cátedras: una era 'Rorschach'-y puedo decir que me formé en psicodiagnóstico a través de 'Rorschach'- y la otra era 'Dinámica de grupos' donde había un profesor Juan Cavo, que había participado con sectores que trabajaban, desde posiciones cristianas, en el desarrollo de comunidades a través de grupos. En grupos hice algunas experiencias pero de eso yo no podía vivir. De modo que me incliné más hacia lo otro, hacía la

clínica, pero una parte importante era la actividad de psicodiagnóstico. Conseguí entrar, a través de la que era en ese momento la profesora de Rorschach, María Cristina Melgar¹, en un cargo en la cátedra de Psiquiatría. La Cátedra de Psiquiatría tenía su sede en el Hospital Borda y el titular era Ramón Melgar. Yo era psicólogo en la Sala-Cátedra, en el Borda, pero mi renta era una renta otorgada por la Universidad, eso fue alrededor de 1968 o '69 y allí estuve hasta 1976.

¿Y las funciones que desempeñaba en el Borda eran básicamente actividades relacionadas a psicometría o había otro tipo de intervenciones?

El profesor Melgar, cuando pide que se cree este cargo y se incorpore un psicólogo, tenía la idea de incorporar un psicólogo sobre todo para funciones psicodiagnósticas. Después de a poco se va viendo que era bastante absurdo hacer psicodiagnóstico con pacientes con los que no se hacía demasiada actividad terapéutica o más bien ninguna. De modo que de a poco fui haciendo otras cosas, incluso hicimos algunas experiencias de comunidad terapéutica. Dentro de todo, la sala de la cátedra, que es donde se dictaba el Curso Superior de Médicos Psiquiatras, era más abierta que otras. Además, Ramón Melgar tenía una posición bastante amplia: se podía invitar a algunos psicoanalistas, es decir, algunas cosas se podían hacer. De modo que puedo decir que finalmente hice menos psicodiagnóstico que estas otras cosas. Formas de terapia, de psicoterapia y algunas cosas que se podían hacer sobre



todo para movilizar y favorecer el alta de algunos pacientes. Una experiencia de comunidad terapéutica que se pudo hacer durante algún tiempo y también consultorio externo. Finalmente, aunque no estaba regulado como tal, daba alguna asistencia externa a pacientes externados o a quienes no eran pacientes pero encontraban alguna posibilidad de asistencia. Esas fueron algunas de las cosas que pude hacer.

Encuentro con la Historia de la Psicología en el ámbito de la UBA

¿En el transcurso de su formación había Historia de la Psicología como materia en la carrera?

En la carrera en El Salvador no había Historia de la Psicología. Pero mi interés por la historia venía de antes, diría incluso que venía del secundario... y debo decir con vergüenza que mis orientaciones venían por el lado del revisionismo. Finalmente el revisionismo tenía y creo que sigue teniendo un aspecto más «entusiasmante» porque convertía la historia en una épica, algo contra lo que luchar: había denuncias que hacer, verdades que revelar. Incluso en algún momento estuve a punto de tener más contacto con lo que era un centro del revisionismo, el «Instituto de Investigaciones históricas Juan Manuel de Rosas» que era un núcleo intelectual y político del nacionalismo. Pero debo decir que en realidad nunca llegué a comprometerme, más bien encontraba un

interés por eso. Tanto es así que me acuerdo que a mi viejo, que murió muy joven, yo era muy joven cuando murió, le hice leer la *Vida de don Juan Manuel de Rosas de Manuel Gálvez*, por ejemplo. Y mi viejo que era italiano, era culto, leía bastante, pero no tenía ninguna formación sistemática, me agradeció mucho, me dijo 'Ahora tengo una idea diferente de las cosas que contaban de este hombre'. Entonces, mi interés por la historia vino por ese lado, y creo que eso también marcó el hecho de que no llegué a la historia de la psicología por un interés interno a la psicología, a la historia de las doctrinas o de las escuelas o de los conceptos, sino que mi interés por la historia siempre tuvo ese matiz, malformado diga-

Pero mi interés por la historia venía de antes, diría incluso que venía del secundario... y debo decir con vergüenza que mis orientaciones venían por el lado del revisionismo.

mos en el comienzo, que tocaba a la correlación con la dimensión política, cultural, etc. Es algo que me acuerdo me interesó en el Borda, cuando encontré en la sala de la cátedra las viejas historias clínicas y ahí empecé a buscar y encontré que ahí ya había un tema: la locura y la sociedad. Por supuesto, ya había hecho un giro hacia la izquierda y por lo tanto era también la idea de que podía encontrar en las prácticas manicomiales un modo de denunciar

cómo había funcionado el poder en la Argentina; era también una idea política de la historia. Fue lo primero que empecé a trabajar y lo que después se plasmó en *La locura en Argentina*, que recién pude publicar en 1983.

Tropezar con el archivo, en cierta forma

Si. Y encontré de a poco un gusto por el archivo. Y me cargaban... yo era el que andaba comprando libros viejos o que encontraba cosas viejas y las guardaba. Y por supuesto eso se intensificó más después del '76. Después del '76 me echan de todos lados, ya no puedo seguir siendo docente, me echan del Borda, así que encuentro mucho más tiempo. Tengo que vivir solamente de mi consultorio y yo diría que nunca como en esa época frecuentaba los archivos. Y era extraordinario, querría volver, porque nunca volví, a la biblioteca de la Academia Nacional de Medicina, a la que no iba nadie, absolutamente nadie. Tenía toda la biblioteca para mí, con empleados serviciales cuando encontraban a alguien que se interesaba y ahí es donde yo encontré muchas de esas cosas; y también en la biblioteca de la Facultad de Medicina. Ahí tenía todo el tiempo, cosa que después a uno siempre le falta, de frecuentar el archivo

¿Todo esto, previo a tener contacto con la obra de Foucault?

No ... a ver; de la obra de Foucault hubo una primera edición de *La historia de la locura* en un tomo, de Fondo de Cultura, en los '60; esto tiene que ver con la historia de las ediciones de Foucault.

Foucault saca ese libro en 1961 y después él mismo admite una edición abreviada donde suprime el prefacio; la primera edición que se hace de Foucault en castellano es esa edición abreviada. Recuerdo que buscaba ese libro, que no estaba por ningún lado, y lo encontré en la biblioteca del diario La Prensa. Porque en esa época, así como uno iba a la biblioteca de la Caja Nacional de Ahorro Postal en el barrio de Congreso, esas bibliotecas eran más accesibles y uno encontraba más cosas que en las bibliotecas universitarias. Ese libro lo encontré allí. Ese fue mi primer contacto. Después, para cuando estaba escribiendo el libro, ya había conseguido la edición de dos tomos que habrá salido en los '70 [se publicó en 1976] e incluso *Vigilar y castigar*; ahí ya había un conocimiento más amplio de la obra. Después, hacia 1978, alrededor de la revista *Punto de Vista* empecé a tener un contacto más permanente con un grupo de intelectuales que han sido muy importantes para mí; pero antes de eso yo era lo que se puede llamar un autodidacta, en el peor y en el mejor sentido de la palabra. Por lo tanto recuerdo que leer a Foucault fue darme cuenta de que estaba desprovisto de recursos conceptuales; tuvo un efecto inicial medio paralizante... ¿cómo se puede hacer algo así? Pero bueno, después seguí.

¿Pero el interés por el archivo era anterior, ya había comenzado a leer materiales que le interesaron antes?

Si había empezado antes, mi primer trabajo de archivo fue con las historias clínicas.



¿Cómo se interesa en la materia *Historia de la Psicología*, en la cátedra en la UBA? ¿qué interés guía el armado del programa, qué orientaba el diseño de esa asignatura?

Bueno, hay que decir que yo llego a la UBA un poco por accidente también. Soy Delegado Interventor, y después Decano, antes de haber sido profesor. Y llego a ser Delegado Interventor a partir de un compromiso con un proyecto sobre la Universidad y la Facultad más que desde una perspectiva personal de inserción en la carrera. Fue muy raro ese período para nosotros, quienes veníamos de alguna actividad de resistencia marginal a la dictadura, fue raro lo que se abrió en la Universidad. Ninguno de nosotros tenía en perspectiva hacer una carrera académica. Es más prácticamente en el mismo momento, yo diría casi en el mismo año, me estaba presentando a un concurso para recuperar un cargo de psicólogo en el Hospital Alvear. Mi experiencia de trabajo, de lo que yo podía vivir hasta ese momento, era el consultorio y por lo tanto eso aparecía como un camino; que hubiera podido ser. Igualmente hubiera mantenido ese interés por la historia, porque de hecho ya había escrito el libro porque en el '83 presenté el libro como antecedente, pero no tenía en la cabeza el proyecto de una carrera académica. Quiero decir, probablemente hubiera seguido investigando por el interés que tenía por esos temas pero en ese momento lo que pensaba era que iba a seguir trabajando como psicólogo. La historia de cómo llegué a la Carrera es la siguiente: Delich² había sido ya designado como Rector normalizador, y por supuesto el radicalismo tenía una serie de grupos, no me acuerdo

que nombre tenían, que venían trabajando para cubrir distintos cargos, incluso desde antes de las elecciones, porque pensaban que podían llegar a ganar. En el área universitaria habían encontrado todos los candidatos a decanos de las distintas Facultades y de las carreras, pero en el caso de Psicología estaban empantanaados porque había dos grupos que se neutralizaban mutuamente, que tenían dos candidatos y ninguno de los dos terminaba de imponerse. Por lo tanto Delich ya tenía todo armado, de hecho creo que llegó a anunciar toda la nómina de los que iban a ocupar los cargos, antes de asumir el cargo, y le faltaba el de Psicología. Bueno, pidió un tercer nombre. Y apareció el mío. Yo no tenía ninguna relación con el radicalismo, jamás me había reunido con ninguno de esos grupos. Delich me conocía, pero me conocía a partir de Punto de Vista. Entonces aterricé en la universidad por ese lado. Por supuesto, yo había desarrollado una actividad gremial profesional previa. Había

sido miembro de Comisión Directiva, Vicepresidente y Presidente a cargo de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires cuando la

secuestran a Beatriz Perossio, porque yo era el Vicepresidente de ella. Por lo tanto tenía una relación fuerte con la psicología por ese lado, pedí la opinión y la Asociación me respaldó, a pesar de

Después del '76 me echan de todos lados, ya no puedo seguir siendo docente, me echan del Borda, así que encuentro mucho más tiempo.

que ellos eran peronistas. Después tuve algunas diferencias, pero bueno dentro de todo nos conocíamos bien, era una relación relativamente franca, abierta. Obviamente la Asociación no podían pretender que pusieran al candidato que ellos tenían, que estaba seguro que ganaba Luder y ya se había probado la banda. Los ex profesores que yo conocía, y algunos conocí ahí, me respaldaron y sobre la base de ese respaldo yo acepté. Pero quiero decir que no estaba en mi cabeza qué iba a hacer yo en esa Carrera como profesor. Más bien mi idea era que yo tenía, en ese clima que el alfonsinismo generó (y creo que fue de lo mejor que generó, aunque no pudo mantenerlo), cierta idea de compromiso, de que había una causa a la cual sumarse. Después efectivamente empecé a ver que sí quería hacer algo en esa universidad y empecé a interesarme; y la única materia para mí era Historia. Ya había publicado el libro, había publicado algunos artículos en la *Revista Argentina de Psicología*, publicaba en *Punto de Vista* en relación con temas de historia del psicoanálisis. Yo había empezado a formarme en Psicoanálisis también en los años de la dictadura, había empezado a hacer algunos grupos de estudio y había tomado contacto con lo que había de historia del psicoanálisis. Me acuerdo que hice un comentario en *Punto de Vista* sobre el libro de Roudinesco, cuando el libro no había salido en castellano.³ O sea que si había un lugar donde yo podía insertarme era en 'Historia de la psicología'. Entonces me presenté, cuando se abre el proceso de concurso y ese concurso quedó suspendido porque la normativa era que donde se presentaba una autoridad, Secretario o Decano, el con-

curso quedaba suspendido hasta que dejara de serlo. Así que ese fue un poco el camino. Creo que en parte también era el camino que veía que iban haciendo mis amigos y compañeros intelectuales, todos fueron encontrando su lugar en la universidad y presentándose al CONICET. Y a partir de ahí terminé presentándome al CONICET, cuando terminó mi período en la Facultad; entré al CONICET antes que a la cátedra. El concurso tuvo algunas postergaciones, se anuló ese primer llamado, se volvió a llamar; finalmente yo ocupé esa cátedra en el '90; Al CONICET había entrado si no me equivoco en el '87.

¿La cátedra de Historia de la Psicología ya existía en la Curricula de la UBA desde antes? Y al ganar la Cátedra y proponer ese programa, con qué idea fue diseñado?

Ya había tomado contacto con el profesor de la Cátedra que era Felipe García de Onrubia, era un profesor que tenía una larga historia no sólo en la Carrera de Psicología, sino en la materia Psicología, que existía antes de que existiera la Carrera. Había sido profesor desde los años '50 y la carrera se crea 1957. Tenía obviamente su concurso vencido. Cuando me hago cargo y se hacen las designaciones interinas me parece que hay que dejarlo hasta que se haga el nuevo concurso. Eso generó un debate porque él había sido el primer delegado interventor designado por la dictadura. Entonces algunos decían que no podía dejarlo, incluso que debía sancionarlo. En fin, yo averigüé, hablé con los profesores y me dijeron que todos le habían pedido que aceptara el cargo. Ade-



más me enteré que después lo habían sacado de la peor manera. Entonces me pareció que era exagerado el querer convertirlo en un personero de la dictadura. Era un viejo profesor, que había tenido una posición más cercana al peronismo, pero al peronismo clásico, digamos así. El primero que habían designado en la Carrera en 1976 era un marino; los profesores que quedaron obviamente preferían a alguien de la casa y algunos, supongo, movieron sus contactos (así funcionaban las cosas en ese momento) y lo pusieron a él. Después me enteré que en otras Facultades había pasado lo mismo y hoy hay algunos destacados profesores en otras facultades que también fueron decanos en esa época y que en gran medida lo hicieron sobre la base de que había un pedido de sus pares, no se trataba de personas metidas simplemente por la autoridad militar. Por lo tanto yo lo defendí. Tenía una trayectoria y sus méritos, no dependía de la dictadura para ser profesor. Era muy distinto con otros, que sí habían sido designados profesores sin mérito alguno. Uno de ellos, le han hecho una encuesta ahora, un profesor de apellido Pistoletti, un sociólogo estaba a cargo de la Cátedra de Sociología y no tenía ningún antecedente. Y ahora en medio de todo este conflicto que le arman a Macri en la ciudad me doy cuenta de que es asesor del sindicato de empleados municipales. Averigüé por un amigo si este Pistoletti es sociólogo y lo confir-



maron. Supongo que es el mismo. Lo cual muestra también cómo se cruzaban estas historias en el caso de las designaciones; la idea de que el peronismo nunca contribuyó con funcionarios a la dictadura es un cuento. El peronismo contribuyó como los otros, particularmente en los sectores sindicales que es lo que no se ha investigado. Este es un tema para los historiadores, porque en este país se ha investigado, sobre la época de la dictadura, a todos, militares, la iglesia, la izquierda ... lo que no hay es ningún trabajo sobre el sindicalismo en la dictadura.

Intervención del Prof. Luciano Alonso:
Lo que hay no trabaja básicamente qué es lo que pasa con las continuidades, la mayor parte de los trabajos tratan de qué pasa con la eliminación de los delegados de fábrica, ese tipo de cosas, pero no las continuidades.

Ahí hay un núcleo, un tema de investigación pendiente. Pero volviendo a la historia de la psicología, me di cuenta entonces que iba a asumir algo que no estaba en mis cálculos. Y me dije si voy a ser profesor de Historia de la Psicología, voy a hacer lo que hace un profesor de Historia de la Psicología, no voy a hacer lo que veía que hacían otros profesores, que era dar lo que les interesaba. Hubiera sido fácil armar un programa que diera Foucault, historia del psicoanálisis y alguna cosa más. Me acuerdo que estuve bas-

tante tiempo preparando el programa y los materiales, antes de ocupar la cátedra: un año, casi dos; la postergación del concurso me vino bien y me dio tiempo. Había armado un grupo -alguna de esa gente sigue y otros están en otro lugar, por ejemplo Hugo Klappenbach que está en San Luis. Conseguí material en un centro, el Cipme, Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental, porque en la Facultad no había nada; había muy

En un momento en que no existía Amazon y no era tan fácil estar actualizado, yo le rompía la paciencia a todos mis amigos que viajaban al exterior para que me fotocopiaran libros o artículos

poco en la biblioteca. Ese centro lo fundó un viejo profesor, que siempre estuvo más ligado a Exactas que a Psicología, pero que tiene formación en Psicología, Horacio Rimoldi, que con apoyo financiero de CONICET lo armó hace muchos años. No sé cómo estará ahora, pero en ese momento tenía todas las publicaciones, entre ellas, el *Psychological Abstracts*, entonces lo primero que hice fue ir a buscar en el *Psychological Abstracts*, tomar los últimos años, ver todo lo que había salido en Historia de la Psicología y empecé a encontrarme con autores que nadie conocía en la Facultad. Yo hice traducir a Kurt Dazinger⁴, a Roger Smith⁵,

algunas traducciones las hice yo mismo. Traté de actualizarme en términos de lo que era la discusión sobre la historia de la disciplina que se estaba dando incluso en los medios anglosajones, por ejemplos con los trabajos de Dazinger. Empecé a descubrir también a través del *American Psychology* qué se discutía. Por supuesto, la tradición francesa la conocía bien, Foucault, Canguilhem, Roudinesco. En un momento en que no existía Amazon y no era tan fácil estar actualizado, yo le rompía la paciencia a todos mis amigos que viajaban al exterior para que me fotocopiaran libros o artículos; tengo todavía ahí libros fotocopiados de ese período. Y ahí armé ese primer programa, que era un programa que tiene algunas cosas que he mantenido como ideas: la idea de que la psicología es un campo múltiple, plural, que no tiene sentido entonces armarla como una historia unidimensional al estilo de la Historia de Boring⁶ de la Psicología Experimental. Fue muy importante el texto de Canguilhem *¿Qué es la Psicología?* que ya estaba traducido, lo habían traducido los psicoanalistas. Lo pusimos porque Canguilhem traza ahí tres proyectos de psicología. Entonces si bien dábamos el texto armábamos de otra manera la idea de establecer distintos núcleos o tradiciones en la disciplina. Y también nos interesó introducir la cuestión de la 'modernidad' y la relación de la psicología con el pensamiento y el mundo modernos. Ahora eso ha quedado un poco más de lado, pero nos interesó en ese momento, que era un momento donde en el terreno de las ideas más generales, incluso de las ideas políticas, filosóficas, estaba el foco puesto sobre esa cuestión: qué es la 'modernidad'



y el debate sobre la 'posmodernidad'. *Punto de Vista* había dado cuenta de algunos de esos debates. Entonces, fue toda una apuesta, porque pusimos a los alumnos a leer a Kant, ¿*Qué es el Iluminismo?*. Recuerdo que algunos lo consideraban excesivo, pero yo pensaba (y sigo pensando) que es mejor poner a Kant, con ayudas y guías de lectura, y no esos materiales que yo encontraba que estaban leyendo, en los que los profesores armaban los cursos con sus propios textos, bastante flojos. Pensábamos que era preferible ese esfuerzo, aunque entendieran el 10% de Kant, les iba a servir más que el 100% de los materiales malos que leían en otras materias. Ese fue un núcleo al comienzo, '*psicología y modernidad*'. Como en ese momento se grababan las clases (todavía existía la vieja costumbre de grabar y desgrabar), trabajé mucho en esos primeros años, porque en ese momento había más teóricos -ahora en uno esos teóricos semanales se dictan diversos seminarios. Entonces toda la materia estaba organizada a partir de dos teóricos semanales que comenzaban con el tema de la modernidad, las ciencias del hombre, Kant, Hume -de la manera que lo podíamos dar-, el programa de la ciencia moderna, Koyré, Canguilhem. Pero al mismo tiempo, me dije, no hay que descuidar enfrentar lo menos familiar; ahí había una idea que seguramente venía de mi formación psicoanalítica, de que también en la pedagogía hay que ofrecer resistencia, por lo tanto, ver qué es lo que le falta y poner el acento ahí. Por ejemplo, lo que menos me interesaba enseñar era Freud, porque Freud se enseñaba en todos lados, ¿para qué voy a enseñar más Freud? Entonces, había que mostrarles un

poco las tradiciones biológicas, incluimos Darwin, la conducta, algunas cosas que provenían de esa tradición y por supuesto la clínica. Finalmente, dábamos algo de la tradición empirista, que llega a la tradición experimental; de la biología en sus relaciones con la psicología, y la clínica, donde en realidad hacíamos leer más Charcot y Janet, que Freud. Ese fue más o menos el esquema con el que arrancamos, que a nosotros nos entusiasmó bastante; y se armó un grupo realmente muy interesado. Estudiábamos mucho, a veces estábamos apenas un poco más avanzados en las cosas que estábamos leyendo, que lo que después les dábamos a los estudiantes. Pero efectivamente fue hecho en gran medida sobre la marcha. No había modelos que tomar.

→
¿En algún momento Ud. mencionó una cierta función estratégica de la Historia de la Psicología, algo así como 'vacunar contra el dogmatismo', funcionó en ese sentido la Materia en estos años?
Creo que no, no funcionó mucho, si uno ve como está la Facultad. Siempre funciona en pequeños grupos, tiene efectos sobre una minoría. No sé cuál es el efecto que tiene sobre Uds., pero hubo mucha gente que pasó por la cátedra, o está en la cátedra. Es una cátedra que en general no genera indiferencia, hay gente que la odia porque se pregunta 'esto qué tiene que ver, para qué me sirve... etc.?' Muchos de ellos van a cursar la otra cátedra, que en general tiene más alumnos. Algunos realmente tienen dificultades para trabajar los textos. Siempre les digo, si realmente hay un trabajo práctico en esta materia, es leer textos y saber discriminar

los problemas en los textos. No es lo mismo leer un documento del siglo XIX que a un historiador que está investigando hoy; es decir, tienen que empezar a poder discriminar. Pero al mismo tiempo, así como aparecían esas dificultades, esas resistencias de gente que realmente no terminaba de engancharse, siempre hubo un núcleo muy interesado, que se enganchaba y muchos de ellos fueron incorporándose, algunos pasaron e hicieron otros caminos. En ese sentido ¿cuál era el efecto antidogmático? Bueno que la historia les pudiera mostrar que había distintos caminos y que el elegido no era el único que podían encontrar; sobre todo en relación con el psicoanálisis, que es la presencia más hegemónica. No tengo una visión sobrevalorada de lo que ha sido un efecto general sobre la carrera, además es muy difícil juzgar procesos tan masivos. Pero la gente que se acercó empezó a incorporar esta idea de una historia que necesariamente se cruzaba con otras historias; muchos de los que se han formado conmigo terminaron después haciendo cursos en Filosofía y Letras, o en Historia, o defendiendo sus tesis en Filosofía y Letras.

Intervención del Prof. Luciano Alonso: Hay un impacto interno...

Además siempre se incluyó un capítulo sobre la Argentina. Para muchos de ellos ese capítulo implicaba no sólo la exigencia de leer a Ingenieros o a Ramos Mejía o a Pichon Rivière sino también a Tulio Halperín, a Oscar Terán, a Beatriz Sarlo o Carlos Altamirano. Es decir, se trata de hacerse cargo de que no se puede hacer una historia de la psicología en la Argentina sin una idea un poco

más general de una historia cultural, de una historia del pensamiento. Porque además esas cuestiones son explícitas, ¿cómo uno puede entender *Las multitudes argentinas* de Ramos Mejía sin ver cuál era el momento político y social en el que eso era planteado?; lo mismo en el caso de la *Criminología* de Ingenieros y lo mismo en el caso de la psicología y el psicoanálisis en los '60. Obviamente, de la gente que se ha formado conmigo algunos ya tienen su propio lugar, su propia carrera y no todos han mantenido esa misma idea, pero por lo menos todos han tenido que tomar contacto con esa idea de una historia situada siempre en el cruce de procesos, ideas, pensamientos, cultura, sociedad. He insistido mucho, a veces me parece que no lo he conseguido suficientemente, que participen en otros espacios de formación. Por ejemplo hay un *Seminario de Historia de las Ideas* en el Instituto Ravignani que es el Instituto de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. El seminario fue creado y dirigido por Oscar Terán. Justamente a raíz de la muerte de Oscar hicimos ahora un homenaje que también es un homenaje al Seminario que cumplió 30 años. Mi insistencia a la gente que trabaja temas de historia de la psicología o de historia del psicoanálisis, es que busquen esos cruces. Es un espacio representativo de lo que pienso sobre la investigación histórica en el terreno de las ideas y las disciplinas, porque hay gente que viene de filosofía, de letras, de historia, de historia de la ciudad y la arquitectura, de las ciencias sociales. Y esos cruces son muy productivos.



Una mirada sobre las últimas décadas de la Facultad y la Carrera de Psicología en la UBA

Dos preguntas finales, ¿cuando asume el decanato en la normalización qué panorama encuentra? ¿Cuales fueron las dificultades más importantes a resolver en la Carrera de Psicología? En segundo lugar, en estos 25 años, desde ese momento hasta ahora en la carrera, si es posible ubicar algunos actores relevantes y algunas modificaciones relevantes? Ud. menciona en algunos artículos para la década del '50 la presencia de los estudiantes como un actor relevante; proyectos fundacionales en Ingenieros y después en Bleger⁷, como línea gruesa; en estos 25 años es posible encontrar algo de esa línea gruesa en torno a la carrera de Psicología?

Bueno es más fácil contestar lo primero, porque yo llegaba con una idea que formaba parte de ese clima de la posdictadura y que en gran medida estaba representada en el discurso de Alfonsín, que era que había que institucionalizar; el objetivo era una buena institucionalización y en el caso de Psicología era muy claro, porque no había habido concursos, los cargos habían sido ocupados de cualquier manera, se mantenía un viejo programa que tampoco estaba muy justificado.

¿El Plan de estudios del '67?

Si. Y encima la propia situación de la carrera era completamente irregular, porque era una carrera dependiente del Rectorado, eso no estaba previsto en el Estatuto Universitario. Psicología y Sociología formaban parte de la Facultad de Filosofía y Letras desde que se crearon. En el año '74, ya antes de la dictadura, con la intervención de Ottalagano⁸, son las carreras más conflictivas, pero no sólo en términos ideológicos, también eran conflictivas porque eran masivas y desordenaban la facultad. Más allá de lo ideológico se puede entender que la gente de Filosofía, de Historia, de Ciencias de la Educación vieran esas carreras como un problema. Digo esto para pensar que no todo era persecución ideológica; es evidente que eso estaba, pero también es evidente que generaban un desmadre en una Facultad que estaba acostumbrada a un conjunto grande de carreras que más o menos habían encontrado su nicho. La cuestión es que se decide separarlas; obviamente era una cuestión totalmente transitoria, se entiende que se las iba a mantener en ese status hasta que se decidiera que se iba a hacer con ellas. Y ese status transitorio duró 10 años finalmente. Por qué? Porque no se ponían de acuerdo. Hubo proyectos de convertir las en carreras de posgrado, que psicología fuera un posgrado de medicina y sociología un posgrado de derecho. Esta es una historia que todavía hay que hacer. Hubo, incluso en los propios círculos que giraban alrededor de la carrera durante los años de la dictadura, varios proyectos de cómo había que reorganizarla. La cuestión es que eso quedó ahí. Y en 1984, me encontraba con



esa situación, yo era delegado del Rector, en realidad la Carrera dependía del Rector. En términos estrictamente administrativos y políticos, yo no decidía, era el Rector. Lo que pasó es que me encontré con una buena disposición de Delich que de hecho respaldaba lo que le llevaba sin meterse demasiado. Por lo tanto antes que pensar en términos de qué es lo que había que hacer desde el punto de vista de las orientaciones, las corrientes, los contenidos, lo primero era darle una mayor solidez institucional: crear los departamentos, llamar a los concursos y desarrollar el proyecto de creación de la Facultad. La única Facultad que se creó en la UBA durante el período de la normalización fue Psicología, porque Ciencias Sociales se creó después. Esa era una prioridad, la otra era obviamente darle a las decisiones, más allá de que yo era interventor, cierta legitimidad y por eso constituí un Consejo Asesor, que era asesor pero que al mismo tiempo tuvo una participación importante. El papel de los graduados lo cumplían los delegados designados directamente por la Asociación de Psicólogos ya que no había Asociación de graduados. Los estudiantes eran los únicos que estaban organizados, ya habían reorganizado el Centro en el último tiempo de la dictadura, que estaba en manos del PI (Partido Intransigente). Y los docentes eran ese núcleo de profesores que había quedado, porque algunos habían quedado enseñando; eran los que venían de antes, no los que habían aterrizado en la época de la dictadura; y también ex profesores, es decir, los que de alguna forma habían ocupado lugares en la Carrera, antes de las intervenciones, hasta el '74. Sobre esa base, con ese Con-

sejo, avanzamos tomando algunas de las decisiones: el proyecto de plan, las primeras designaciones interinas, porque hubo que hacer designaciones interinas mientras se llamaba a concurso.

¿Desplazaron docentes de la época de la dictadura?

De a poco: algunos de entrada, con las designaciones interinas, y otros quedaron afuera por los concursos. Algunos decían que había que sacar a todos; pero eso le caía encima a algunos de los que participaban en el Consejo Asesor. Algunos habían seguido como profesores, sobre todo en el área psicoanalítica, donde había quedado Ostrov⁹, que era un profesor que estaba de antes; entonces no tenía sentido sacarlo a Ostrov, que además ya estaba en edad de jubilación, por lo tanto había que esperar que se hiciera el concurso. Así es como lo mantuve y lo defendí a García de Onrubia. Había un profesor de metodología que los alumnos odiaban, pero tenía antecedentes, era investigador del CONICET, de hecho sigue en el CONICET. Ahora está, creo, en la Universidad del Salvador, López Alonso. Y lo defendí, López Alonso era investigador del CONICET, más allá de que hubiera entrado en esa época me parecía que no correspondía sacarlo hasta que el concurso decidiera; fue uno de los que sí se presentó a concurso para revalidar su cargo y perdió. Fui muy cuidadoso en el tema concursos, puse a una persona a coordinar y gestionar toda el área de concursos, Susy Kauffman, que yo sabía que ni yo la iba a poder influir, porque era (y es) incorruptible. Los concursos salieron más o menos bien, obviamente uno se puede equivocar, pero si hay algo que no



pueden reprochar es que yo haya metido mano. Pueden decir que elegimos mal los jurados, o que los jurados se equivocaron y sacaron algo que no estaba dentro de lo que se podía esperar -aunque eso en general no sucedió-, pero eso es otra cuestión. Y ahí donde hubo decisiones divididas, siempre respaldamos a la mayoría; si los jurados son tres, siempre alguna mayoría se constituye. Sistemáticamente hice eso. Hice una sola jugada que tenía que ver con las orientaciones de la psicología. Me dije ¿qué es lo que falta en esta facultad? La relación de la Psicología con la Biología, esa orientación no había entrado nunca. Había un investigador que estaba en ese momento en Ciencias Exactas, que hacía Psicología Comparada, que ahora está en EEUU hace años, Papini¹⁰. Fue una de las pocas designaciones un poco 'a dedo', y exclusiva, para ver si Papini podía armar algo en el orden de la psicobiología. Finalmente no pasó demasiado, aunque algo quedó, de hecho hay varias profesoras; hay algún trabajo de laboratorio, pero nunca se ha constituido del todo.

No es un área fuerte...

Yo tampoco pretendía que fuera un área fuerte, pero me parecía que no podía estar en Ciencias Exactas. Si había algo que lo justificaba, y él tenía sus méritos y el reconocimiento internacional, debía estar en Psicología. Pero por lo demás los concursos fueron definiendo el perfil. Me parece que no había mucho margen para el cambio. Efectivamente es lamentable que materias no psicoanalíticas terminen estando en manos de psicoanalistas, pero bueno,

esos eran los que se presentaban y a los que los jurados convalidaban. La otra cuestión ¿qué pasó después? Yo tengo una visión bastante crítica sobre el curso que se ha ido imponiendo. No terminé bien, hubo algunos conflictos con el radicalismo que se suponía que debía respaldarme. Y lo que se ha ido consolidando, de distintas maneras pero se ha ido consolidando, es una gestión donde la lógica de las decisiones ha ido quedando fuertemente centralizada en núcleos de poder construidos desde la gestión misma. Del lado de los estudiantes, creo que tuvieron un papel importante en ese período, aún siendo opositores y aún cuando me hicieron bastantes líos, podían participar en las discusiones y llevar propuestas, en acuerdo con algunos profesores.

Me parece que no había mucho margen para el cambio. Efectivamente es lamentable que materias no psicoanalíticas terminen estando en manos de psicoanalistas, pero bueno, esos eran los que se presentaban y a los que los jurados convalidaban.

Hoy la representación estudiantil ha quedado en manos de una izquierda cuya idea de la política es tirar piedras contra las cosas que funcionan, por lo tanto no pueden armar nunca una propuesta, no digo una política, una propuesta que pueda tener efectos transformadores. Y los graduados, la Asociación ha dejado de ser un actor, que fue conflictivo y tuve problemas con ellos, pero era un actor permanente, y hoy ha dejado de serlo. En realidad el

núcleo de graduados hoy está más sostenido en la propia carrera, sobre todo a partir del peso cada vez mayor de funcionarios y docentes relacionados con la gestión; finalmente pasa a ser un factor de poder interno sostenido en alianzas e intercambios de favores. Los profesores son el sector más deshilvanado, a pesar que tienen la mayoría. Porque los estudiantes, como sea, están organizados en sus propios grupos políticos, dirimen sus planteos, son como un actor macizo, aunque sea para tener esta participación más bien torcida que no conduce a nada, pero ahí están. En el caso de la representación de graduados, por lo menos la que obtiene la mayoría ha conformado una agrupación fuertemente sostenida en la relación con la gestión, porque muchos de ellos directa o indirectamente ocupan cargos.

¿Son docentes sin concurso, básicamente?

No siempre, porque en el caso de los auxiliares docentes concursados aquí integran el claustro de graduados. Eso todavía no se modificó, está en vías de modificarse. Y los profesores entonces son como una especie de masa de maniobra mucho más disponible para las distintas operaciones que se organizan verticalmente, entonces no hay intentos de conformar corrientes: no se plasmaron o cuando se plasmaron lo hicieron sin mayores posibilidades, de hecho desde hace tiempo hay una especie de 'unicato'.

¿Y los grupos que se identifican, que se consolidan en términos de poder, ¿a qué lógica responden? ¿Para ganar el rectorado,

vinculados a partidos políticos, a qué?

Creo que finalmente se reafirman con la lógica de defender sus posiciones, sus prerrogativas, porque obviamente son grupos que se consolidaron. Del radicalismo en la era Shuberoff¹¹, hay que recordar que de Psicología salieron algunas figuras que participaron del gobierno de la Alianza, incluso uno, que fue presidente del Centro de Estudiantes, después tuvo que renunciar en medio de un escándalo, que estaba a cargo del bloque de la legislatura porteña, y que sale de lo que en ese momento era Franja Morada.¹² Franja Morada era un grupo de poder dentro y fuera de la Universidad, por lo tanto ahí había un grupo político significativo. Al desarmarse eso, creo que hay alineamientos que se han puesto en referencia con los alineamientos en la Universidad, que tampoco son muy claros como lo eran en aquel momento. Shuberoff mismo, como sea, había generado un panorama mucho más claro. Por lo tanto lo que uno ve es más bien una lógica de grupo, de camarilla, si se quiere. Y que en algunos casos, no se sabe hasta que punto, aparece operando no sólo en el nivel de los cargos, en el sentido de que es una manera de conseguir cargos, de conseguir contratos, lo que fuera, sino hasta que punto empieza a aparecer un avance en el proceso mismo de los concursos.

¿Se releva dentro de la carrera, en estos 25 años, una redefinición del proyecto de la carrera, del perfil profesional?

Yo veo mucha confusión, incluso más que en los años '70, que era el tiempo del primer lacanismo. Hay un primer lacanismo mili-



tante, como el althusserismo en su momento, militante y al mismo tiempo generador de ortodoxia, capaz de fundar una ortodoxia. Entonces era muy claro, si uno ve las cosas de esos años, Harari¹³, Braunstein, Pasternac¹⁴; dicen que la psicología no es una ciencia, es pura ideología. Todo eso ordenaba claramente, por lo menos desde el punto de vista llamémoslo teórico-epistemológico. Después la gente tenía que ver cómo podía más o menos conciliarlo con las cosas que hacía y que consideraba menos nobles, pero de cualquier forma, por lo menos tenía claro que no era noble lo que estaba haciendo. Eso me parece que se ha desarmado. El psicoanálisis, el lacanismo, me parece que es hoy un insumo que no tiene un efecto equivalente al de aquellos años, en términos, si no de una definición profesional, por lo menos, de lo que podría llamarse una deconstrucción, una impugnación. Porque aquello tenía el efecto de una impugnación, nadie quería ser un psicólogo que hiciera psicodiagnóstico, después si tenía que hacerlo lo hacía pero estaba claro que eso no era lo que quería hacer. Ahora me da la impresión de que se habilitan más cosas, uno puede encontrar que se justifican más ampliamente saberes y prácticas. En cuanto a la cuestión del psicoanálisis, en los años '70 uno quería ser un psicoanalista y no un psicólogo; era una definición, incluso una identidad; hoy me parece que no hay tanto prurito en eso. Y desde luego no me parece mal en un sentido. Pero me parece que, visto en un panorama más amplio, lo que ha predominado es el movimiento, no digo de desarticulación de identidades, porque finalmente el tema es que siempre fueron débiles, sino de desar-

ticulación de las preguntas, de los problemas, que eran temas de debate. Por ejemplo, «el rol del psicólogo», eso era motivo de debate, de mesas redondas, libros, discusiones. Hoy si uno propusiera esos debates -probemos, acá en Bs.As. y en Rosario, hagamos una mesa redonda y convoquemos a los más autorizados para que hablen del rol del psicólogo- creo que dirían «¿Y esto qué es?». Por lo tanto, creo que hay un predominio, en lo profesional, de prácticas no pensadas, no reflexionadas. Podría ser interesante compararlo con lo que puede estar pasando con otras figuras profesionales, que puede ser el caso del sociólogo o el historiador. Porque en el caso de la psicología de los años '70 (y no se si era equivalente en el caso de estas otras profesiones), ese tema, el rol, la función social, era un tema muy relevante en los debates. Quiero ser cauto, no digo que esto sea mejor o peor, porque no sé si es mejor o peor; veo sus ventajas y por ahí también veo sus inconvenientes. Porque también es cierto que esa preocupación por el rol y la identidad podía ser tan improductiva como el debate sobre la «argentinidad». Uno extraña que no se debatan ciertas cosas, pero quizás tampoco era esa la manera más productiva de discutir las.



Notas:

- ¹ María Cristina Melgar, psiquiatra y psicoanalista, miembro de la A.P.A. y de la A.P.I.
- ² Francisco Delich, nacido en Córdoba, Argentina, doctorado en Economía y Sociología, entonces Rector normalizador de la UBA.
- ³ Elisabeth Roudinesco, *La Bataille de Cent Ans. Histoire de la Psychoanalyse en France*, Paris, Seuil, 1986. Ese artículo fue escrito después del desempeño como Decano y antes de asumir la cátedra: H. Vezzetti, «Roudinesco, el psicoanálisis y la historia», *Punto de Vista*, 34, jul-setiembre 1989.
- ⁴ Kurt Danziger (1979), «Los orígenes sociales de la psicología moderna», Dpto. de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA, 1994. (1990). *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ⁵ Roger Smith (1997), «La historia de las ciencias humanas», Dpto. de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA, 1998.
- ⁶ E.G. Boring (1950), *A History of Experimental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- ⁷ José Bleger (1923 – 1972) psiquiatra y psicoanalista. Autor entre otros libros clásicos de *Psicología de La Conducta*, Paidós, Bs.As.; *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Paidós Argentina.
- ⁸ Alberto Ottalagano, ultraderechista ex rector interventor designado por el entonces ministro de Educación y Justicia, Oscar Ivanissevich, en la Universidad de Buenos Aires durante el último tramo de la presidencia de María Estela Martínez de Perón, se declaró públicamente fascista.

⁹ León Ostrov, autor de «Verdad y caricatura del Psicoanálisis» Bs.As., Ed. Abaco, 1980. Figura conocida públicamente a raíz de haber sido el analista de la poeta Alejandra Pizarnik, quién le dedicara diversos poemas.

¹⁰ Mauricio Papini, actualmente en la Texas Christian University de EEUU.

¹¹ Oscar Shuberoff, radical, Rector de la UBA durante 16 años.

¹² Lautaro García Batallán, actualmente se ha sumado a Antonio de la Rúa y otros ex sushis en el entorno de Shakira.

¹³ Roberto Harari, Licenciado y Doctor en Psicología, fundador de la institución psicoanalítica *Mayéutica*.

¹⁴ Nestor Braunstein y Marcelo Pasternac, autores, junto con Gloria Benedito y Frida Saal de *Psicología: ideología y ciencia*, Bs.As., Siglo XXI, 1975.

Cómo citar este artículo

LUCIANO ALONSO Y MARISA GERMAIN: *Entrevista: Trayectoria Universitaria: Hugo Vezzetti, una mirada histórica sobre la Psicología en la Argentina*. | Revista Psyberia | Año 2 Número 3 Junio 2010:42-58 | ISSN 1852-2580

ARTÍCULO

[GLORIA BERECIARTUA]

[Resumen]

El propósito de este trabajo es reflexionar acerca de la importancia de propiciar/favorecer el uso de verbos de referencia mental como estrategia de intervención en la clínica con niños. Se parte de considerar el uso de verbos mentales como: a) punto de encuentro entre la capacidad infantil de atribuir estados mentales propios y ajenos, conocida como teoría de la mente y, la capacidad para expresar por medio del lenguaje deseos, intenciones, emociones, pensamientos, creencias y, b) modo de explicitar la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental.

Palabras claves:

Teoría de la Mente-verbos de referencia mental-clínica con niños

GLORIA BERECIARTUA
DRA. EN PSICOLOGÍA - UNR

[Abstract]

The purpose of this paper is to think about the importance of use mental reference verbs in the clinical intervention with children. It starts from considering the use of mental verbs such as: a) a point of contact between children's ability to attribute mental states own and others, known as theory of mind and their ability to express desires, intentions, emotions, thoughts, beliefs and b) how a subject is cognitively associated with a content of his mental state.

Key Words:

Theory of mind- children- mental reference verbs- clinical intervention



Introducción

Desde la aparición del artículo de Wimmer y Perner (1983) sobre creencias acerca de las creencias erróneas y la comprensión del engaño en los niños pequeños la teoría infantil de la mente, a juicio de Janet Astington (1988), se ha convertido en un área de investigación muy activa en psicología del desarrollo. Esta autora refiere que, a partir de dicha publicación, los investigadores se plantean preguntas tales como «¿Qué saben los niños sobre la mente, sobre el engaño, el desengaño, la sorpresa o la felicidad? ¿Pueden explicar y predecir los niños las acciones de las personas considerando sus pensamientos y deseos?» (Astington, 1998:17).

A lo largo de estos últimos veinticinco años interrogantes similares acerca del desarrollo del conocimiento de los niños sobre el mundo mental han sido abordados por diferentes líneas de investigación que se agrupan bajo el término de teoría de la mente. De acuerdo con esta perspectiva, nuestra habilidad para interpretar y predecir la conducta de las personas debería ser vista como una competencia de la mente humana capaz de comprender a los demás y a nosotros mismos en términos de estados mentales. No obstante esto, la idea de explicar y predecir el comportamiento humano desde una perspectiva «mentalista» (Rivière y Nuñez, 1998), resulta compleja y abre un debate que plantea, entre otras discusiones, interrogantes acerca de: a) qué se adquiere y en su caso, b) cómo se lleva a cabo esa adquisición desde la infancia.

Con respecto a la primera cuestión, existen dos enfoques teóricos radicalmente diferentes en su modo de entender la teoría de la mente. Por un lado, la tendencia cognitiva dominante considera que el niño construye, en verdad, teorías sobre la mente para explicar, inferir y predecir los fenómenos comunicativos en las que está inmerso. «Esto es, con un patrón definido de entidades teóricas abstractas y coherentes, como son los conceptos de los estados mentales (deseos, intenciones, creencias, emociones, etc.) y un conjunto de leyes causales que relacionan los estados mentales entre sí» (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006:36). Por el otro lado, hay quienes sostienen que los estados mentales simplemente se experimentan en uno mismo y se atribuyen a los otros por simulación, es decir, «poniéndose en el lugar del otro». En síntesis, las primeras son las denominadas *teorías de la teoría* y las segundas *teorías simulacionistas*.

En cuanto a la segunda cuestión planteada: ¿cómo se lleva a cabo esta adquisición desde la infancia? la respuesta oscila entre lo *innato* y lo *adquirido*. En el primer caso el *enfoque modular* propone la existencia de un componente innato que subyace al descubrimiento de la mente por los niños, esto es, se postulan habilidades innatas, específicas de la especie humana que se van desarrollando con el tiempo (Leslie, 1994 y Baron-Cohen, 1995). Por el contrario, *el enfoque de la experiencia* postula lo adquirido, ya sea por aprendizaje individual (Gopnik y Wellman, 1994) o a través de procesos de socialización y contacto con la cultura (Astington, 1998 [1993]; Dunn, 1988). En resumen, suponiendo, en



primer lugar, que se defiende un punto de vista teórico, los procesos de adquisición pueden seguir tanto un camino de maduración de un módulo innato como un camino de aprendizaje individual o de enseñanza sociocultural. En tanto, si se parte de una posición simulacionista, la habilidad para simular tiene que estar inserta necesariamente en la dotación genética innata del individuo aunque, también, admite algún tipo de aprendizaje, dado que cuando se simula, por lo general, hay que aprender a diferenciar cuales de nuestros propios estados mentales varían al ponernos en lugar del otro. De manera que, si todos los procesos son parte de la causa la cuestión estaría en integrar las diferentes explicaciones desde una perspectiva unificadora, ni sólo internalista ni sólo externalista. A juicio de Astington (1998), los niños entienden el mundo social al mismo tiempo que el mundo social les proporciona las herramientas para entender, no puede obviarse que en este proceso hay algo innato.

Teniendo en cuenta que ha sido Jean Piaget el primero en estudiar la comprensión de la mente por los niños todos los trabajos de investigación planteados en los diferentes enfoques, en un principio, parten de una concepción piagetiana de la mente infantil y plantean, luego, modificaciones a esta teoría. Precisamente ha sido una de sus colaboradoras, la investigadora y lingüista Annette Karmiloff-Smith (1994) quien postula que, a los niños no hay que enseñarles los cálculos de la teoría de la mente dado que éstos se desarrollan de manera espontánea y, en principio,

inconsciente. A su juicio es posible, además, plantear que la interacción social desempeña un papel más importante en el campo de la teoría de la mente que en ningún otro, incluido el lenguaje. Según sus palabras «en la psicología del sentido común del niño hay varios aspectos en los que, desde el principio, el conocimiento se encuentra más en la estructura de la interacción social con los miembros de la propia especie que simplemente en la percepción y representación del mundo por parte del niño. Algunos trabajos recientes sobre comprensión y producción por parte de niños pequeños de comportamientos humorísticos y de “tomar el pelo” [teasing] sirven muy bien de ejemplo para ilustrar esta idea» (Karmiloff-Smith, 1994:153). No obstante esta apreciación en su planteo no descuida otros factores endógenos como que los recién nacidos disponen de información estructural innata que les permite reconocer a los miembros de su propia especie. El hecho de que, desde el nacimiento, los niños atiendan preferentemente a las caras humanas es importante para el desarrollo posterior de la teoría de la mente. «Las personas y su comportamiento tienen especial interés para la mente del bebé y, por eso, los niños pequeños prestan especial atención a todo el espectro de comportamientos humanos: el habla, la manera de andar, los patrones interactivos, etc.» (*Ibid.*:150).



Teoría de la mente y lenguaje, un punto de encuentro

Ahora bien, ¿cuál es la relación que se puede establecer entre teoría de la mente y lenguaje? En principio, como bien señalan Ángel Rivière y María Nuñez (1998), en nuestra vida cotidiana, expresiones como «suponer que el otro piensa que nosotros deseamos que...»; «imaginar que el otro cree que nosotros sabemos que fulano piensa que...» son posibles en un organismo que tiene la capacidad de atribuir estados mentales a sí mismo y a los otros. Con estas expresiones hacemos referencia a ese nivel de *intencionalidad recursiva*¹ que se usa cada vez que el lenguaje se utiliza para «cosas tan propias de su naturaleza, tales como comentar, narrar, argumentar, etc». Desde la filosofía del lenguaje se destaca que las *funciones ostensivas* o *declarativas* en las que se emplea el lenguaje para mostrar y compartir experiencias presuponen y exigen el empleo de una intencionalidad recursiva de orden superior. Si bien estas formas de relación de un sujeto con ciertos contenidos mentales de creencia, suposición, pensamiento poseen la propiedad lógica de ser intencionales, poseen, además, la propiedad psicológica de ser actividades esencialmente simbólicas, ya que tales creencias, deseos, pensamientos e intenciones son estados mentales que se representan en la mente.

En este sentido, si se entiende el lenguaje como capacidad e instrumento conjunto de comunicación y representación el uso

de verbos de estado mental permite describir procesos cognitivos como pensamientos, intenciones, creencias, emociones, entre otros. En este caso verbos tales como *pensar*, *querer*, *poder*, *imaginar*, *suponer*, *crear*, entre otros, posibilitan describir dichos procesos; se los denomina desde lo psicológico verbos de *referencia mental* (Rivière y Nuñez, 1998) o *verbos de actitud proposicional* (Dennett, 1991) y desde la lingüística, *verbos modales* (Lyons, 1997) y su uso permite explicitar la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental. De manera que, todos estos verbos y sus significados «definen la trama invisible» (Rivière, 2003) con que se interpretan las interacciones humanas ya que, toda nuestra vida de relación se basa en supuestos tales como que, tanto los demás como nosotros mismos tenemos estados mentales. Se trata, entonces, de representaciones que median nuestra actividad en el mundo y nos proporcionan una relación psicológica con la realidad (Astington, 1998).

Reflexionar sobre cuestiones vinculadas a cómo los niños comienzan a comprender el mundo, los objetos, eventos y personas que los rodean y respondernos sobre si pueden explicar y predecir las acciones de las personas considerando sus pensamientos y deseos nos involucra como terapeutas a plantear nuevos espacios de discusión acerca del *pensar* y *hacer* en el campo de la clínica infantil. En este caso, tomar como marco teórico de análisis el paradigma de teoría de la mente permite desde, lo general, proponer recursos de intervención clínica que den en cuenta de esta capacidad inferencial y, desde la especificidad del lenguaje, considerar el



uso de verbos de estado mental como *estrategia*² de intervención que permita propiciar/favorecer la recursividad reflexiva necesaria para resolver situaciones que implican *suponer, pensar, opinar, creer, argumentar*.

Así también, desde una perspectiva psicológica, Jerome Bruner (1988) señala que cuando se habla de relatos, de cuentos, de historias, de un evento se hace necesaria la presencia de un narrador, «un sujeto que cuenta un objeto que es contado». Un relato, un cuento, una historia, un evento reflejan, de algún modo, el punto de vista o la perspectiva o el conocimiento del mundo del narrador. Propone entonces que las historias requieren construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos: «el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia». El primero, construido por la narración de las secuencias de acciones que configuran su trama y el segundo, conformado por la explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción.

«Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento, algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción» (Bruner, 1988:25).

En este sentido, plantea que el criterio del «paisaje dual» es interesante al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: «sus conciencias son los imanes que producen la empatía». El narrador, a su vez, también tiene en cuenta el mundo interno de sus personajes y las condiciones externas que lo acompañan al relatar un cuento, un acontecimiento, una película, un hecho vivido. Los acontecimientos y las acciones del mundo supuestamente real ocurren al mismo tiempo que una serie de acontecimientos mentales en la conciencia de los protagonistas.

Resulta interesante destacar que, si bien autores como Bretherton y Beegly (1982) señalan que, poco después de los 2 años, los niños hacen uso de verbos de referencia mental para referirse a la expresión de estados internos (fisiológicos o emocionales), deseos, percepciones que les conciernen personalmente y a las personas de su entorno en situaciones naturales mientras que los términos cognoscitivos (*saber, pensar, recordar, olvidar*) suelen aparecer alrededor de los 3 años, la mayoría de los estudios sobre narración coinciden en señalar el desfase entre la capacidad de expresar las actividades desarrolladas por los personajes de una narración y la dificultad para evaluar el estado mental o afectivo de los personajes ante un evento inesperado y las consecuencias del mismo. En este sentido, Reilly (1992) observa que los niños de 3 y



4 años de edad utilizan recursos paralingüísticos, especialmente la prosodia vocal, para expresar las emociones y la afectividad del protagonista. Para esta autora las producciones lingüísticas referidas a las emociones no aparecen hasta los 10-11 años de edad. En un estudio posterior Bamberg y Reilly (1996) constatan que los niños de 5 a 9 años de edad se refieren a los pensamientos, intenciones y deseos para evaluar los acontecimientos particulares, mientras que los sujetos de más edad los utilizan para indicar la organización jerárquica de los acontecimientos de la narración. Señalan, asimismo, que tanto los niños de 5 años como los de 9 producen escasas referencias a los estados mentales y afectivos de los personajes en comparación con los adultos.

Uso de verbos de referencia mental como estrategia de intervención

Como ya se anticipó, el propósito de este trabajo es reflexionar acerca de la importancia de propiciar/favorecer el uso de verbos mentales como estrategia de intervención en la clínica con niños. Se presenta a continuación una propuesta a modo de ejemplo: resolver una tarea discursiva, en este caso, *contar* qué pasó en diferentes escenas - representadas icónicamente- que forman parte de dos cuentos infantiles conocidos. Participan, en esta experiencia, niños y niñas -entre 5;11 y 7;5 años- que se encuentran en atención fonoaudiológica por presentar *perturbaciones del lenguaje*³.

En este caso particular, se trata de dos cuentos infantiles prototípicos: *La Cenicienta* y *Blanca Nieves y los siete enanitos*. Se parte de considerar que los niños participantes conocen la trama de ambos cuentos. En todos los casos, en un primer momento el terapeuta narra el cuento teniendo en cuenta el criterio de «paisaje dual» (Bruner,1988) mientras comparte con el niño las imágenes para luego en sucesivas sesiones, ser el propio niño quien re-narra la trama del relato. La situación de interacción adopta como marco teórico el modelo de «*formato*»⁴ planteado por Bruner (1984).

Se han seleccionado cuatro escenas de cada uno de los relatos citados. Cada una de éstas presenta ciertas características que permiten atribuir intenciones, pensamientos, creencias, emociones al protagonista principal del cuento. La elección de las imágenes tuvo como criterio:

- En el caso de *Cenicienta*, la presencia exclusiva de la protagonista principal, a excepción de la escena dónde la sombra de un personaje induce a inferir de quién se trata. (Ver Anexo).
- En el caso de *Blanca Nieves y los siete enanitos*, la protagonista principal en compañía de otros personajes. (Ver Anexo).

A continuación se presenta la transcripción de los enunciados orales de los niños. Al finalizar cada una de las citas figura con

dos letras las iniciales del nombre de cada uno. Entre paréntesis, la edad en años y meses.

Cenicienta Hermanos Grimm, adaptación Walt Disney (2005)

Escena 1

— «Cenicienta triste porque la malvada la trata mal»

VR (7;2)

— «Cenicienta está triste porque le hacen trabajar todos» MG (7;5)

— «Cenicienta vio a la madrastra, está muy triste porque tenía que lavar toda la ropa» MO (6;8)

— «Le dijo la madrastra que limpie toda la ropa y le dijo que limpie el piso y lave los platos y los vasos (...) Cenicienta está triste porque la malvada le dijo todo de hacer todas las cosas y por eso se puso triste» EC (5;11)

Escena 2

— «Cenicienta pensando en el príncipe» VR

— «Cenicienta está pensando en matemáticas, en lengua, en un sustantivo». Le pregunto si le parece que puede estar pensando en la escuela; se queda dubitativo, se ríe por lo que dijo y responde que no «en casarse con el príncipe» MG

— «Cenicienta está mirando las estrellas está pensando

en ir al baile» MO

— «Está triste porque quiere ir a una fiesta (...)

Está pensando que quiere ir a la fiesta, a bailar con el príncipe» EC

Escena 3

— «Cenicienta está soñando que baila con el príncipe»

VR

— «Cenicienta se divierte mucho con los animales porque tiene un vestido muy lindo» MG

— «Cenicienta está feliz porque le hicieron un vestido los pajaritos y los ratones» MO

— «Los ratones y los pajaritos le hicieron a Cenicienta un vestido y se puso muy contenta que los ratones le tejieron la ropa así va a la fiesta del príncipe» EC

Escena 4

— «Cenicienta está llorando porque le sacaron todo» VR

— «Cenicienta está triste, está llorando porque le rompieron el traje» MG

— «Está triste porque le rompieron todo» MO

— «Está triste porque le rompieron el vestido y el collar, de pronto vio una estrella brillante y de pronto apareció un hada y le dijo te daré un vestido azul para que vayas a la fiesta» EC



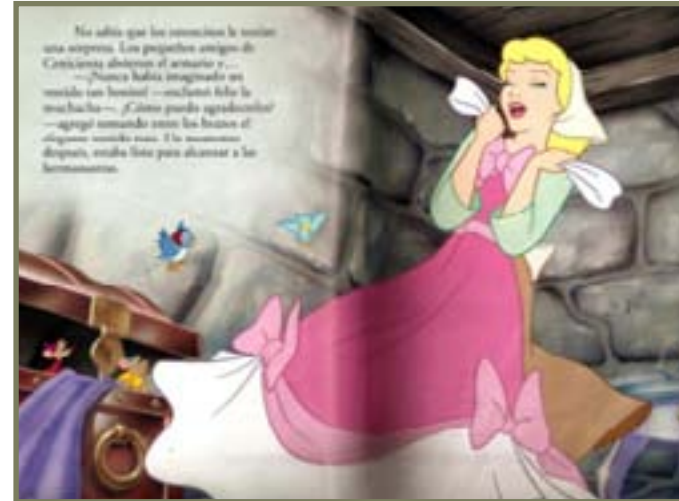
Anexo

Genicienta,
adaptación
Walt Disney
(2005)

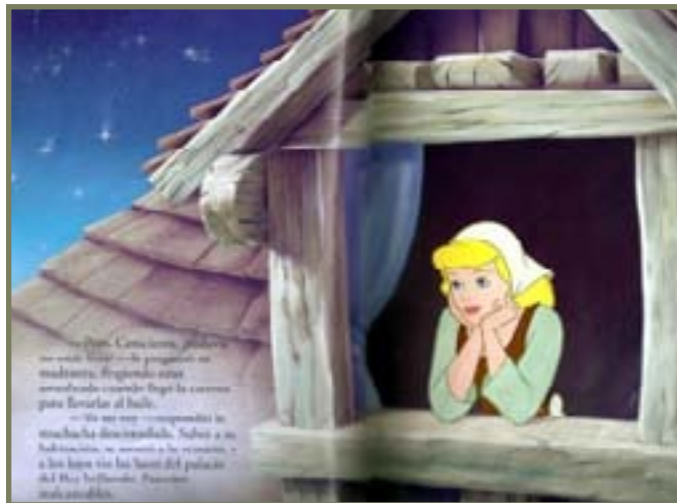
Escena 1



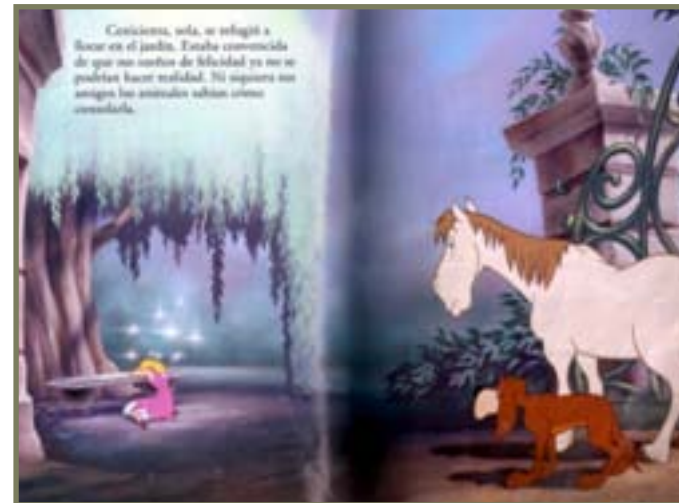
Escena 3



Escena 2



Escena 4



En tanto si se trata de *Blanca Nieves y los siete enanitos* Hermanos Grimm, adaptación Walt Disney (2005)

Escena 1

- «¿Está asustada porque la quieren matar?» VR
- «Está asustada porque piensa que la van a matar» MG
- «Está asustada porque la malvada bruja o reina (...) reina le quería sacar el corazón y el ayudante no lo quería hacer porque quería salvar a Blanca Nieves» MO
- «Blancanieves está sorprendida porque estaba un cazador porque lo quería matar con una espada. De pronto le dijo que escape, que corra y que vaya más lejos porque la bruja la quiere matar» EC

Escena 2

- «¿Le dice que vayan algún lugar?» VR
- «Blanca Nieves está ordenando: -ha limpiarse las manos» MG
- «Está mandándole que los enanitos se vayan a lavar las manos» MO
- «Blanca Nieves le dijo que se lavaran las manos pero Gruñon no quería hacer caso, después le dijo: -¡A lavarse las manos!» EC



Escena 3

- «¡Ah, ya sé cuál es esa! (...) una vieja le da una manzana que la va a envenenar, entonces Blanca Nieves se asustó porque es una vieja y está más o menos cruel» VR
- «La bruja llegó a darle manzanas y Blanca Nieves se asustó porque vino de asusto» MG
- «Tiene cara de asustamiento ¿no? (...) Blanca Nieves está asustada porque la malvada bruja con la manzana le quería envenenar (...) ¿Sabés cómo sé todo? porque yo tengo la peli» MO
- «Está sorprendida por la bruja que se encontró y le hizo una tarta de manzanas para que ella come entonces le dio una manzana envenenosa» EC

Escena 4

- «Están todos felices porque Blanca Nieves está viva» VR
- «Blanca Nieves está feliz porque se va a casar con el príncipe» MG
- «Blanca Nieves estaba feliz porque el príncipe le dió un beso y la despertó. Los enanitos están felices porque el príncipe iba a llevarla a su palacio» MO
- «Los enanitos y los animales se pusieron muy contentos porque el príncipe se enamoró de Blanca Nieves y se subieron al caballo y se fueron al castillo para vivir juntos y fin» EC



Anexo

Blanca Nieves y los siete enanitos, adaptación Walt Disney (2005)

Escena 1



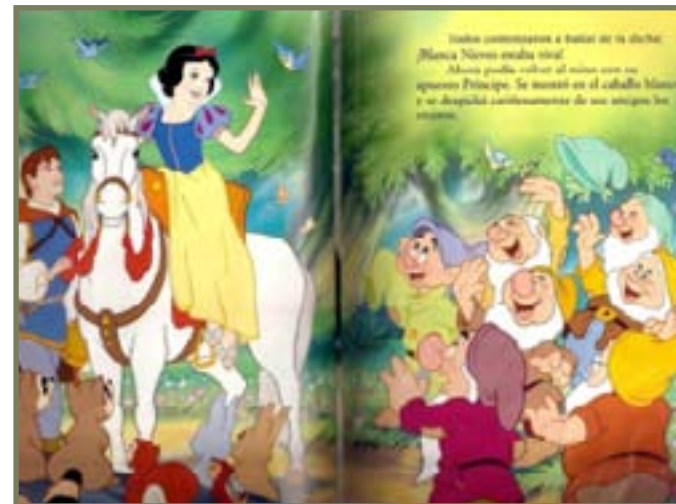
Escena 3



Escena 2



Escena 4



Conclusiones

Como puede observarse, en su mayoría, los niños no sólo pueden resolver la situación problemática planteada, esto es, **a)** inferir la escena como un evento que es parte de un cuento y **b)** establecer vínculos causales con el evento anterior, incluso posterior sino que, además, en todos los casos pueden **c)** atribuir intenciones, emociones, deseos al personaje principal utilizando *verbos de referencia mental* como modo de explicitar verbalmente lo que *saben, piensan, sienten* los personajes en el discurso oral que producen. En ninguno de los casos, los niños, se limitan sólo a *describir* los componentes de la escena y/o *contar* qué está haciendo la protagonista sólo desde el panorama de la acción. Puede pensarse que, la «interacción contingente en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí» (Bruner, 1984:179) en este caso, la lectura de un cuento teniendo en cuenta el criterio de «paisaje dual» propuesto por Bruner (1988), resulta una estrategia de intervención eficaz ya que permite que el niño pueda señalar intenciones, actuar indicadamente y luego intralingüísticamente y desarrollar presuposiciones, todo ello en el marco de interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y formas del lenguaje.

Los niños, en todos los casos, realizan su propia interpretación de los acontecimientos representados en cada una de las imágenes y, en algún sentido, construyen su propia versión de la historia

que se cuenta en ambos cuentos. El uso de expresiones tales como «está triste», «está feliz», «está llorando», «está ordenando», «está pensando», entre otras, resultan indicadoras de la capacidad que tienen para construir la versión de los hechos en «el plano de la acción y de la subjetividad» de los personajes de manera conjunta. Incluso, algunos utilizan como estrategia discursiva un espacio de habla como modo de introducir la voz de personaje. El caso de EC (5;11) resulta un buen **ejemplo** de cómo el uso de discurso referido resulta una estrategia eficaz al momento de formular el planteo o la resolución de un problema:

- «Le dijo la madrastra que limpie toda la ropa y le dijo que limpie el piso y lave los platos y los vasos (...) Cenicienta está triste porque la malvada le dijo todo de hacer todas las cosas y por eso se puso triste».
- «Está triste porque quiere ir a una fiesta (...) Está pensando que quiere ir a la fiesta, a bailar con el príncipe».
- «Está triste porque le rompieron el vestido y el collar, de pronto vio una estrella brillante y de pronto apareció un hada y le dijo te daré un vestido azul para que vayas a la fiesta».
- «Blanca Nieves está sorprendida porque estaba un cazador porque lo quería matar con una espada. De pronto le



dijo que escape, que corra y que vaya más lejos porque la bruja la quiere matar».

- «Blanca Nieves le dijo que se lavaran las manos pero Gruñon no quería hacer caso, después le dijo: -¡A lavarse las manos!».

Así también, resulta interesante, desde el punto de vista lingüístico, analizar las diferencias existentes entre los enunciados en cuanto éstos expresan diferentes actitudes del hablante en relación al enunciado que producen. El caso de VR (7;2) es un buen ejemplo del modo de resolver la tarea propuesta, esto es, uso de interrogativas como respuesta inicial de duda; toma de conciencia del cuento de que se trata finalmente, uso de enunciativas como manera de expresar el conocimiento que tiene del cuento:

- «¿Está asustada porque la quieren matar?»
- «¿Le dice que vayan algún lugar?»
- «¡Ah, ya sé cuál es esa! (...) una vieja le da una manzana que la va a envenenar, entonces Blanca Nieves se asustó porque es una vieja y está más o menos cruel»
- «Están todos felices porque Blanca Nieves está viva»

Para finalizar, teniendo en cuenta precisamente el aspecto subjetivo del relato vinculado con estados mentales –tales como pensamientos, creencias, deseos, emociones, intenciones–, se plantea que favorecer/propiciar el uso de verbos de estado mental en toda actividad discursiva resulta un vehículo natural para el desarrollo de lo que Rivière y Nuñez (1998) llaman una «mirada mental». El empleo de dichos verbos por parte de los niños supone, además, un punto de encuentro entre la capacidad de atribuir estados mentales propios y ajenos y su explicitación por medio del lenguaje (sea oral o escrito). Teniendo en cuenta este aspecto, los enunciados que los niños producen se presentan como material de análisis valioso que promueve entrecruzamientos interesantes entre las diferentes disciplinas que intervienen en el campo de la clínica infantil.

Notas:

- 1** Se dice que una acción o proceso es recursivo si puede operar repetidamente (esto es, recursivamente) sobre sí mismo o su propio resultado, creando por ello estructuras que se encajan en sí mismas, cada vez más largas y complejas (Flavell, 1993:214).
- 2** La noción de estrategia implica una acción humana, un comportamiento orientado hacia un objetivo, intencional, consciente y controlado.
- 3** «(...) denomino perturbación a aquella construcción del lenguaje sin daño que se desvía de lo que debería ser, del modelo de "normalidad". Abarcando un espectro que va desde la alteración del campo fonológico de la lengua, dislalias, hasta la total ausencia del lenguaje, pasando por las dificultades que se presentan en la situación dialógica y los trastornos de los diversos componentes de la estructuración lingüística» (Levín, 2002:92).
- 4** «Un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto de esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido alcanzado el objetivo» (Bruner, 1984:179).

Referencias Bibliográficas:

- 1** Astington, J. W., Harris, D. R., Olson (1988). *Developing Theories of Mind*, Nueva York: Cambridge University Press.
- 2** Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata. [V.O.: *The child's discovery of the mind*. Cambridge: M.A. Harvard University Press, 1993].
- 3** Bamberg, M. y Reilly J. (1996). *Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it*. En: D. Slobin,
- 4** J. Gerhardt; A. Kyratzis y J. Guo. *Social interaction, social context, and language* New Jersey: LEA (pp. 328-341).
- 5** Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: The MIT Press.
- 6** Bretherton, I. y Beegly-Smith, M. (1982). *Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind*. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- 7** Bruner, J. (1984). *Los formatos de la adquisición del lenguaje*. En J.L. Linaza (Ed.) *Acción, pensamiento y lenguaje*, pp. 173-185). Madrid: Alianza.
- 8** Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- 9** Dennett, D. C. (1991). *La Actitud Intencional*. Barcelona: Gedisa. [V.O.: *The Intentional Stance*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1987].
- 10** Dunn, J. (1988). *The Beginings of social Understanding*. Cambridge, Mass: Harvaard University Press.

ARTÍCULO: Teoría de la mente y lenguaje. El uso de verbos de referencia mental, un punto de encuentro en el campo de la clínica
GLORIA BERECIARTUA, Dra. en Psicología

- 11** Flavell, J. (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.
 Gopnik, A. y Wellman, H. (1994). The <Theory Theory>. In: Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Eds.), Mapping the mind, Domain specificity in culture and cognition. New York: Cambridge University Press.
- 12** Hermanos Grimm –Adaptación Walt Disney (2005). Blanca Nieves y los siete enanitos. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- 13** Hermanos Grimm -adaptación Walt Disney. (2005). La Cenicienta. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- 14** Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza. [V.O.: Beyond modularity. A developmental perspectiva on cognitive science. Massachussets: MIT Press, 1992].
- 15** Leslie, A. M. (1994). Pretending and Believing: Issues in the Theory of ToMM. Cognition, 50, 211-238.
- 16** Levín, J. (2002). Tramas del lenguaje infantil. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- 17** Lyons, J. (1997). Semántica lingüística. Una introducción. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós. [V.O.: Linguistic, semantics. An introduction. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1995].
- 18** Pascual, B.; Aguado, G. y Sotillo, M. (2006). Aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la <teoría de la mente>. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 26 (3),154-165.
- 19** Reilly, J. (1992). How to tell a good store: The intersection of language and affect in children´s narratives. Journal of Narrative and Life Story, vol. 2 (pp. 355-377).

- 20** Rivière, A. y Núñez, M. (1998). La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. Buenos Aires: Aique.
- 21** Rivière, A. (2003). Acción e interacción en el origen del símbolo. En: M. Belichón; A. Rosa; M. Sotillo e I. Marichalar (Comp.), Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. II. Madrid: Panamericana (pp. 77-108).
- 22** Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: REpresentatio and constraining function of wrong beliefs in young children´s undstanding of deception. Cognition, 13, 103-128.



Cómo citar este artículo

GLORIA BERECIARTUA: Teoría de la mente y lenguaje. El uso de verbos de referencia mental, un punto de encuentro en el campo de la clínica. | Revista Psyberia | Año 2 Número 3 Junio 2010:59-72 | ISSN 1852-2580

ARTÍCULO

[VALENTINA B. MALTANERES]

VALENTINA B. MALTANERES
DRA. EN PSICOLOGÍA - UNR

¹*El presente artículo forma parte de la tesis doctoral **Psicología de la decisión ética: Jóvenes y adolescentes frente al dilema de la corrupción**, defendida por la autora en el año 2009 en la Facultad de Psicología de la UNR.*

[Resumen]

El presente artículo tiene como finalidad realizar un recorrido sintético por los principales modelos teóricos postulados en psicología del desarrollo moral. Explora cómo las principales figuras de la psicología evolutiva entendieron la acción moral, sus ideas y conceptos. Luego de revisar los aportes de Piaget, Kohlberg, Gilligan, Rest, Colby, Damon, y Blasi, se presenta un punto de vista crítico respecto a cómo la psicología contemporánea puede estudiar de manera mejor la problemática de la decisión moral.

Palabras claves:

Psicología del Desarrollo, Desarrollo moral; acción moral, decisión ética

[Abstract]

This paper will offer a synthesis of the main theoretical models in psychology of moral development. It explores how major figures in developmental psychology have understood moral action, with attention to schematic models or conceptual maps. After treating Piaget, Kohlberg, Gilligan and Rest, Colby and Damon, and Blasi, it is presented a critical point of view on how contemporary psychology might best study moral decision.

Key Words:

Moral development; moral action; ethical decision



Actualmente, la mayoría de los modelos teóricos que buscan comprender la psicología de la decisión ética coinciden en afirmar la existencia de una instancia o fase cognitiva del proceso en la cual el sujeto evalúa y juzga un dilema o problema moral determinado. Así, se ha postulado que en esta fase cobra especial relevancia el “nivel de desarrollo moral” alcanzado por el decisor puesto que se sostiene que el razonamiento o forma de pensamiento será cualitativamente diferente según sea el estadio alcanzado por el mismo.

Estas nociones de nivel, desarrollo, juicio, razonamiento, remiten el análisis de las decisiones morales al terreno de la adquisición del conocimiento, en este caso moral y por consiguiente al campo de la psicología evolutiva.

Sabido es que en la Psicología del desarrollo moral las tesis estructuralistas dieron origen a este campo de estudio y sentaron novedosas bases metodológicas para estudiar el problema moral. La concepción de estadios diferenciados por cualidades “estructurales”, el desarrollo entendido como un proceso hacia formas cada vez más abstractas e independientes de las “particularidades de los contextos”, la equiparación de la autonomía con procesos formales de razonamiento y el entender el desarrollo como un proceso de autoconciencia y poder de anticipación, son algunas de las premisas fundamentales que caracterizan todo abordaje estructuralista en Psicología.

¿Cómo pensamos o adquirimos conocimiento moral? Si bien Baldwin inaugura el paradigma cognitivo-evolutivo en la psicología moral, fue Piaget quien realmente inició la investigación, discusión y teoría sobre el desarrollo de la moralidad (Baldwin, 1906 citado en Arnold, 2000) y es allí en donde se inicia este breve recorrido histórico.

Los estudios pioneros de Piaget. Heteronomía-Autonomía

La principal obra de Piaget abocada al estudio del desarrollo del juicio moral en el niño, traducida como “*El criterio moral en el niño*” fue escrita en 1932 y está dividida en cuatro partes referentes a las prácticas y conciencia de las reglas de juego; a las formas de juicio respecto a descuidos, robos y mentiras y el realismo moral; a la cooperación y el desarrollo de la noción de justicia y a una discusión sobre los tipos de relaciones sociales y moralidades del niño (Piaget, 1932).

Piaget advierte a sus lectores que no estudiará los comportamientos morales sino los juicios y siendo que toda moral consiste en un sistema de reglas, comenzará su estudio tomando como ejemplo prototípico la práctica y conciencia de las reglas de juego en los niños. Su estrategia metodológica incluirá desde la realización de entrevistas y observaciones de niños suizos entre seis

y catorce años jugando el tradicional juego de canicas, hasta el planteo de problemas morales bajo la forma de cuentos, acerca del robo, la mentira o la justicia para que los niños y adolescentes resuelvan y opinen.

A lo largo de la obra una noción clave se irá perfilando, la idea que el desarrollo moral está marcado por dos grandes tendencias, la *moral heterónoma* y la *moral autónoma* (y entre ellas una fase intermedia de transición) que aparecen en varios ámbitos del desarrollo: la práctica y la conciencia de las reglas, los juicios sobre los actos de los otros, las concepciones de justicia. Esas dos tendencias, a veces se explicitan en estadios más nítidos, como los de la práctica y conciencia de reglas, otras veces muestran apenas tendencias opuestas de juicios y concepciones.

La primera tendencia (llamada realismo moral, moralidad de la obligación, moralidad heterónoma) se da en el niño pequeño quien ve las reglas como algo sagrado y como estructuras inalterables y cree egocéntricamente que los otros ven tales reglas de igual manera. Durante este estadio los niños tienden a juzgar las acciones en base a la magnitud de consecuencias de las mismas.

Hacia los 10 años, se produce un cambio significativo. La regla del juego se presenta al niño no ya como algo exterior o sagrado sino como resultado de la libre decisión y digna de respeto por consentimiento mutuo. Surge así, en la temprana adolescencia la

moralidad autónoma (relativismo moral, moralidad de la cooperación), en la cual las reglas son susceptibles de ser modificadas en base a la intencionalidad, las consecuencias o la situación. El adolescente al contar con habilidades cognitivas más avanzadas es capaz de ubicarse él mismo en el lugar del otro, y por ende tener otra perspectiva moral, imposible anteriormente. Al igual que en el ámbito de la inteligencia, el cambio ocurre mediante un desequilibrio cognitivo que pone en cuestionamiento las creencias mentales previas existentes. En teoría tal estado mental de desequilibrio motiva a la resolución de la crisis y al establecimiento de un nuevo equilibrio adaptativo que implicará la modificación del esquema.

Es importante destacar que para Piaget en el campo del desarrollo moral existe un desfasaje entre acción y representación. La conciencia de las reglas, los juicios de los actos, las representaciones de justicia son según Piaget tomas de conciencia a posteriori de sucesos análogos en la acción: prácticas de las reglas, vivencias de juicio sobre la propia acción, vivencias de diferentes formas de justicia. Desde su perspectiva las relaciones sociales que los niños viven son formadoras de las capacidades morales. Dichas relacio-

Durante este estadio los niños tienden a juzgar las acciones en base a la magnitud de consecuencias de las mismas.

nes son, básicamente, de dos formas: las relaciones de coerción, basadas en el respeto unilateral y las relaciones de cooperación, basadas en el respeto mutuo. Las primeras fortalecen la moral heterónoma en tanto las últimas, la autónoma.

Vale decir, la teoría piagetiana de la moralidad sigue la misma ley de construcción del conocimiento afirmada en sus otras obras: primero es preciso hacer para luego comprender. Así, en la moral, como en el campo intelectual, la conciencia sólo se torna autónoma, libre de influencia ciega a una autoridad mayor y capaz de descubrir la realidad cuando se puede experimentar dicha realidad con la práctica de acciones. La moral es acción por excelencia y cooperación: sujetos iguales entre sí en el sentido de tener el mismo poder de influencia unos sobre otros, que usan reglas para regular mutuamente sus comportamientos y decidir sobre la justicia de las mismas en función de la mayoría. Es esta práctica la que construye una conciencia autónoma de las reglas.

Otra idea central piagetiana hace al paralelismo entre los desarrollos social, intelectual y moral sin que esto implique una causalidad de uno sobre otro. El desarrollo intelectual es condición necesaria para el alcance de las últimas fases de la moral autónoma, en sus varias formas, sin ser condición suficiente. El desarrollo moral, para Piaget, es en definitiva construcción que se da en las acciones de los niños- prácticas de cooperación- en relaciones sociales con los otros.

Como señala Delval, (1996) Piaget llevó a cabo un trabajo exploratorio sobre las ideas morales de los niños enormemente original que superaba las limitaciones de los planteos basados en el estudio de los contenidos morales. La idea que se desprende de sus trabajos es que el niño realiza sus progresos morales en relación con su desarrollo intelectual y con el establecimiento de relaciones menos egocéntricas y más cooperativas con sus compañeros. A medida que el niño crece y se intensifican las relaciones con sus pares, la moral pasa a ser una necesidad, no un lujo. Mientras es pequeño el niño puede creer en el adulto como fuente de autoridad y de la que emanan las normas morales. Sin embargo, para establecer relaciones cooperativas con los otros (que implica situarse en el punto de vista del otro y superar el egocentrismo) es preciso elaborar una noción de reciprocidad y justicia.

Sin duda, los aportes de Piaget representan una nueva senda abierta en psicología moral. El principal mérito de su investigación radica en haber descubierto estructuras regulares y universales en el desarrollo moral; estructuras de tipo formal y cognitivo: formal, puesto que no se refiere a contenidos concretos (garantizándose, de este modo, su universalidad); y cognitivo, ya que la capacidad del juicio moral se relaciona directamente con el desarrollo intelectual, como se ha señalado antes.

Sin embargo, por ser la primera investigación acerca del desarrollo moral, ha sido sometida a numerosas revisiones y críti-



cas. Para algunos autores la teoría piagetiana no explica de modo satisfactorio el desarrollo moral: el mismo carácter evolutivo del criterio moral queda en entredicho al señalarse tan sólo dos estadios morales (heteronomía y autonomía moral), con una fase intermedia que no está muy bien definida. Por otra parte, no es fácil relacionar los estadios del desarrollo intelectual con los del moral. En este sentido, de acuerdo a algunas críticas, la teoría moral de Piaget quedaría, en buena medida, "descolgada" del resto de su teoría del desarrollo cognitivo. A su vez, muchas investigaciones se generaron tomando como punto de partida la teoría piagetiana. Algunos estudios realizados con niños de otros países llegaron a hallazgos similares a los de Piaget, en tanto otros confirmaron solo parcialmente su teoría (Delval y Enesco, 1994).

Más allá de las críticas a sus postulados, Piaget fue y continúa siendo punto de partida de toda investigación en psicología de la moralidad. Su teoría, subsanadas sus limitaciones, será revisada y ampliada por Lawrence Kohlberg treinta años más tarde.

**DE PIAGET
A BLASI**

El desarrollo del juicio moral según *Kohlberg*.

En 1968 en su artículo *El niño como filósofo moral*, Kohlberg escribía:

«Inspirado en el esfuerzo pionero de Jean Piaget (1932) para aplicar un enfoque estructural al desarrollo moral, he elaborado gradualmente durante los años de mi estudio un esquema tipológico que describe las estructuras y formas generales del pensamiento moral que pueden definirse independientemente del contenido específico de decisiones o acciones morales particulares»
(Kohlberg, 1968, p. 303).

Con estos términos el autor, previamente alineado a la obra de Dewey y Mead, se reconocía discípulo del maestro ginebrino e inauguraba toda una nueva línea de investigación del pensamiento moral que reformulaba y enriquecía las ideas evolutivas de su predecesor.

Al igual que a Piaget, a Kohlberg le interesaba estudiar cómo razonan las personas cuando se enfrentan con problemas o asuntos de índole moral y qué cambios se observan con la edad en la for-



ma de pensar tales cuestiones. Sin embargo Kohlberg no estudió los mismos problemas que estudiaba Piaget (el juego de reglas, la mentira, el robo, la torpeza, las sanciones) sino más bien aquellas situaciones que plantean al sujeto un conflicto entre normas y/o valores. Para tal fin se valió de una estrategia metodológica que se inspiraba en la piagetiana pero que a la vez presentaba marcadas diferencias con la misma. Kohlberg entrevistó a numerosos niños y adolescentes de diversas culturas (en su mayoría varones) y en el curso de la entrevista les presentaba una serie de historias bajo la forma de **dilemas hipotéticos**, esto es, situaciones que no podrían ocurrirle al entrevistado sino que le suceden a otras personas, alejadas de su realidad. Dichas situaciones planteaban por lo general alternativas de decisión límites (entre la vida y la muerte) y exigían por parte del sujeto un buen nivel de comprensión verbal y alfabetización.

Posteriormente, en aras de una mayor objetividad, Kohlberg creó un cuestionario estandarizado, con tres formas de dilema, que, a su vez, contenían cada una tres dilemas. El objetivo era que el sujeto eligiese entre uno de los dos valores que aparecen en cada situación, siempre razonando y argumentando sus decisiones. Para ayudar la argumentación, Kohlberg hacía incluso preguntas complementarias. Esta estrategia será conocida como *Entrevista de Juicio Moral*. A título meramente ilustrativo, el siguiente cuadro exhibe uno de los más conocidos dilemas utilizado por Kohlberg

Cuadro 1 Ejemplo de Dilema Moral (Valores vida-ley) (Kohlberg, 1969: 19)

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó \$200 por radio y está cobrando \$2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo para pedir prestado dinero, pero sólo puede reunir unos \$1000 que es la mitad de los que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento para robar la medicina.

1. *¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?*
2. *Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?*
3. *Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué? ...*

A Kohlberg no le interesaba la respuesta del entrevistado respecto a qué debería haber hecho Heinz sino el fundamento subyacente o “estructuras de pensamiento” que se deducen a partir de las argumentaciones o justificaciones que los niños, jóvenes o adultos dan cuando toman una decisión. Y esto en tanto que desde su teoría, el razonamiento moral es entendido como la manifestación de una estructura interna psicológica y cognitivo-evolutiva que gobierna las acciones en situaciones de conflicto moral (Kohlberg, 1969). En tanto estructura, se distingue claramente del contenido de los juicios morales puesto que refieren a principios generales organizadores o patrones de pensamiento mas que a opiniones o creencias morales específicas (Colby & Kohlberg , 1987:2).

Explorando las respuestas que los niños y adolescentes daban a los dilemas morales, Kohlberg identificó tres formas cualitativamente diferentes de razonamiento moral, cada una de ellas más factible de hallarse en determinadas edades. Este hallazgo le permitió formular una teoría del desarrollo moral que concibe una secuencia ordenada de tres niveles de juicio moral: *preconvencional*, *convencional* y *postconvencional*, subdivididos a su vez en estadios, dos en cada nivel. A través de estos estadios las personas de las más diferentes culturas juzgarían lo que es “justo” o “correcto” justificando sus opciones a través de razonamientos morales específicos (ver cuadro 2, del propio autor sobre los estadios del juicio moral).

Para Kohlberg (1992) los estadios de juicio moral son formas de razonamiento empleadas en ciertas situaciones y no la simple presencia de diferentes contenidos morales o preferencia por ciertos valores. En cada nivel hay una cierta concepción de lo que es correcto, hay razones específicas que justifican esas concepciones y las perspectivas sociales en que se sitúan los razonamientos son, también, particulares. El primer nivel de razonamiento está centrado en uno mismo, es egocéntrico o admite una reciprocidad simple; en el segundo nivel el razonamiento pasa a considerar además del propio punto de vista, el de los otros más próximos tomados como referencias importantes y en un tercer nivel, el razonamiento se amplía e incluye las normas sociales conocidas y pasa a estar dirigido por principios universalizantes.



Cuadro 2: Los seis estadios morales: contenido del estadio. (Kohlberg, 1976)

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer lo que está bien	Perspectiva social del estadio
NIVEL I: PRECONVENCIONAL <i>Estadio 1: Moral heterónoma</i>	Evitar violar normas respaldadas por castigos, obedecer por obedecer y evitar daños físicos a las personas y propiedades.	Evitar castigos y el poder superior de las autoridades	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los otros ni reconoce que difieren de los suyos; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas más en términos físicos que de intereses psicológicos de los otros. Confusión entre la perspectiva de la autoridad y la perspectiva propia.
	<i>Estadio 2: Individualismo, finalidad instrumental e intercambio</i>	Seguir las reglas no solo cuando va en el inmediato interés de alguien; actuar para satisfacer los intereses y necesidades propios y dejar que los otros hagan lo mismo. Lo que está bien es también lo equitativo, el intercambio igual, el trato, el acuerdo.	Satisfacer las propias necesidades o intereses en un mundo en el que hay que reconocer que otras personas tienen también sus intereses.
NIVEL II: CONVENCIONAL <i>Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal.</i>	Vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a uno o con lo que las personas en general esperan de las personas que están en el rol de uno como hijo, hermano, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y significa tener buenos motivos, preocuparse por los demás. También significa mantener relaciones mutuas, tales como confianza, lealtad, respeto, y gratitud	Necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocupación por los demás. Creencia en la regla de oro. Deseo de mantener las reglas y la autoridad que sirven de base a la conducta correcta estereotípica.	<i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i> Es consciente de los sentimientos, acuerdos y expectativas comunes, que prevalecen sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista a través de la regla de oro concreta, poniéndose en el lugar de los otros. Todavía no considera una perspectiva generalizada del sistema.
	<i>Estadio 4: Sistema social y conciencia</i>	Cumplir con los deberes con los que se está de acuerdo. Defender las leyes salvo en casos	Mantener la institución en su conjunto, evitar la descomposición del

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer lo que está bien	Perspectiva social del estadio
<i>Estadio 4:</i> Sistema social y conciencia	extremos en que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está bien también contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.	sistema “si todo el mundo lo hace” o cumplir por imperativos de conciencia con las obligaciones de uno. (fácil de confundir con la creencia en las reglas y la autoridad del estadio 3)	de vista del sistema que define las reglas y los roles. Considera las relaciones individuales en función de su lugar en el sistema.
NIVEL III: POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIO <i>Estadio 5:</i> Contrato social o utilidad y derechos individuales	Ser consciente que la gente tiene diversos valores y opiniones y que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Estas reglas relativas deben ser normalmente respetadas en beneficio de la imparcialidad y porque son un contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos, como la <i>vida</i> y la <i>libertad</i> , ha de ser defendidos en cualquier sociedad y sin tener en cuenta la opinión mayoritaria.	Sentido de obligación a la ley debido al contrato social de hacer y acatar las leyes para el bienestar de todos y para la protección de los derechos de todos. Sentimiento de compromiso contractual, libremente aceptado, con la familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales.	<i>Perspectiva más allá de la sociedad.</i> Perspectiva de un individuo racional consciente de unos valores y derechos anteriores a los lazos y contratos sociales. Integra las perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera los puntos de vista morales y legales; reconoce que a veces entran en conflicto y resulta difícil integrarlos.
<i>Estadio 6:</i> Principios éticos universales	Seguir unos principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales particulares son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son universales de justicia: igualdad de los derechos humanos y respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	Creencia como persona racional en la validez de unos principios morales universales y sentido de compromiso personal hacia éstos.	<i>Perspectivas de un punto de vista moral del que derivan los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de todo individuo racional que reconozca la naturaleza de la moral o el hecho que las personas son fines en sí y deben ser tratadas como tales.

El desarrollo de los estadios del juicio moral es paralelo a los desarrollos social e intelectual que interfieren también en él. El desarrollo cognitivo es condición necesaria pero no suficiente del desarrollo moral. Por un lado, los estadios superiores del juicio moral necesitan del razonamiento formal, por otro lado, se puede estar en ese estadio cognitivo y no alcanzar el razonamiento moral teóricamente esperado. A su vez, es el desarrollo social (siguiendo a Selman, 1976, en Kohlberg, 1992) el que permite situarse en perspectivas cada vez más diferenciadas del sí propio, interpretando los sentimientos ajenos y considerando el lugar y el papel que los otros ocupan en la sociedad.

Así, Kohlberg cree que existe un paralelismo o una influencia horizontal entre estas tres áreas de desarrollo. El estadio formal posibilita al individuo ver el mundo en sistemas más abarcativos, por lo tanto, el individuo puede alcanzar un nivel de percepción social en el cual ve a las personas relacionándose unas con otras de acuerdo con el lugar que ocupan en el sistema, y así, puede alcanzar el estadio convencional de juicio moral en donde el estar acorde al sistema social es un punto de referencia para juzgar lo justo y lo correcto.

Para comprender mejor los diferentes estadios es preciso considerar que los mismos contienen tres diferentes relaciones entre el yo, las normas y las expectativas de la sociedad. En el *nivel preconvencional* (menores de 9 años) las normas y expectativas de

la sociedad son algo externo al sujeto y, por lo tanto, poco consideradas. En el *nivel convencional* (en el que se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos) existe una conformidad con el mantenimiento de las normas de la sociedad, ya sea porque el yo se identifica con ellas, con las expectativas de la sociedad o con las autoridades que las personifican. Finalmente en el *nivel posconvencional* (que alcanzan una minoría de los adultos, según Kohlberg), las normas son aceptadas o no, en función de los principios en las que se basan. El yo se diferencia de las normas y de las expectativas de los otros y define sus valores según sus propios principios. Por lo tanto, los estadios no difieren en cuanto a su consideración de lo que es bueno o correcto ya que se diferencian por las concepciones de justicia, las razones que se alegan para basar sus juicios y las perspectivas sociales a través de las cuales las historias son juzgadas. En el nivel preconvencional la perspectiva del sujeto es concreta y centrada en su único punto de vista, en el nivel siguiente el sujeto se ve como miembro de una sociedad, ampliando, por ende, su perspectiva social. En el nivel post-convencional el sujeto va más allá de una determinada sociedad para pensar los principios en que se basan las normas, principios para los cuales se pretende una validez universal.

A su vez, en un mismo nivel, de un estadio a otro, la perspectiva social se amplía. Así por ejemplo en el nivel II, estadio 3, una persona justifica sus argumentos en base a las relaciones personales (si el otro es un conocido o un extraño), mientras que en el



estadio 4 se piensa en relaciones más amplias involucrando roles y a la sociedad como sistema de relaciones. La perspectiva social alcanza su punto máximo en el estadio 6, cuando el sujeto considera nuevamente al individuo y sus derechos como “cualquier ser racional” que, como diría Kant, no podría ser usado como medio para ningún fin. Las personas, cualesquiera sean, pasan a ser consideradas como un fin en si mismas.

Kohlberg (1992) aplica a los estadios de juicio moral las mismas propiedades de los estadios de desarrollo cognitivo tal como los describió Piaget, considerándolos, por ende, estadios “duros”, esto es, de existencia y secuencia invariable en cualquier cultura

La relación de superioridad existente entre los estadios de desarrollo cognitivo piagetianos se repetirá, también, en los estadios morales; en ambos casos los estadios superiores lo son gracias a su mayor capacidad de análisis de la realidad, verificada tanto por criterios lógicos como por los referentes a la adaptación del sujeto al medio. La secuencia invariante de estadios mostraría, según Kohlberg, no solo un desarrollo psicológico de los mismos sino una progresión filosófica. Esto es, los estadios más avanzados serían *mejores* que los anteriores en término de la calidad del raciocinio que engloban. Este último punto será objeto de numerosas críticas y llevará a autores como Forsyth (2003) a decir que el problema principal de la aproximación kohlberiana es haber cometido una falacia naturalista:

*«los investigadores deben también tener cuidado en separar el estudio científico de la moralidad de la pregunta filosófica acerca del bien y del mal. Kohlberg (1983) por ejemplo aceptó deliberadamente un modelo deontológico como la aproximación más madura al proceso de juicio moral, y consideró otras visiones como inferiores. Sostuvo que, en tanto solo los individuos de edad avanzada aprenden a generar principios de moralidad basados en la autonomía y la cooperación, entonces, cualquier otra moralidad basada en otras consideraciones es inmoral o inmadura. Por consiguiente, cometió la falacia naturalista de pasar de **así es como los individuos realizan los juicios a así es como los individuos deben hacer juicios**» (Forsyth, 2003:10).*



Sin embargo no será éste el único embate que deberá hacer frente la teoría de Kohlberg.

Críticas y revisiones de su teoría. El aporte de los neokohlberianos

Entre las críticas más frecuentes a la teoría de los estadios de juicio moral de Kohlberg se encuentra la crítica al planteo de la universalidad de los estadios. La misma cuestiona la validez de las descripciones hechas independientemente de los contextos histó-



ricos y las culturas. A su vez, Simpson (1974), Sullivan (1977) y Snell (1996) argumentaron que la teoría de Kohlberg tiene el sesgo cultural de la ideología occidental en tanto observa los niveles más altos de desarrollo en la cultura occidental.

Para ratificar la veracidad de los estadios y defenderse de la crítica que los apunta como creaciones de los propios autores en función de su perspectiva cultural, Kohlberg señala:

«(...) el planteo de los estadios como una descripción del desarrollo moral es un tema de observación empírica y de análisis de las conexiones lógicas entre las ideas de los niños, no un asunto de la teoría de la ciencia social.»
 (Levine & Hewer en Kohlberg, 1992: 207).

Así, para Kohlberg, hay evidencias empíricas y lógicas que prueban que los estadios no son construcciones particulares de una perspectiva occidentalizada de la moral, sino hechos de moralidad encontrados en sujetos de cualquier cultura.

Como señala White (1999; 2002), ni bien fue propuesta, la teoría de Kohlberg recibió intensa crítica. Muchas apuntaron a la

existencia misma de los estadios, especialmente el nivel posconvencional (Gibbs; 1977; Power, 1994; Puka, 1990). Otras objeciones significativas se alzaron respecto a la excesiva preponderancia que Kohlberg otorga a la razón, en desmedro de otros factores asociados al funcionamiento moral tales como las emociones (por ejemplo Gibbs, 1991; Hoffman, 1987; Guertin, 1986) o los rasgos y caracteres (Kilpatrick, 1992; Peters, 1982). Aun cuando la razón tenga importancia central, la teoría de Kohlberg no contempló cómo el razonamiento interactuaba con los otros componentes de la moralidad, especialmente sus vínculos con la acción ética.

Otras críticas estuvieron referidas a la aproximación metodológica kohlberiana. Algunos autores señalaron que el uso de dilemas restringía el análisis del sujeto a aspectos particulares, concretos, a ciertas situaciones sociales de la vida real (Damon, 1984). Otros directamente consideraron los dilemas de Kohlberg como muy artificiales e ininteligibles (Haan, 1977). A su vez, la misma Entrevista de Juicio moral resultó cuestionada a pesar de los refinamientos que el mismo Kohlberg le fue realizando.

Por su parte, Snell (1996) sostuvo que el modelo no representa la forma en que las personas toman decisiones éticas cuando se enfrentan con dilemas reales de la vida cotidiana. La gente por lo general tiene un sistema de creencias y valores pero estas creencias son diferentes de las reglas que adoptan en la práctica, especialmente en situaciones donde es posible perder el control

y el riesgo es alto. Al respecto, Snell cita los estudios de Milgram (1974), Zimbardo (1974) y Latane (1975) quienes sugirieron que las personas bajo presión actúan inmoralmente a pesar de su demostrada capacidad de pensamiento moral convencional. Brown y Hernstein (1975, citados por White, 2003) llegaron a proponer que el juicio moral evolucionaría de acuerdo con la teoría de Kohlberg en tanto la acción moral iría por otra vía independiente.

Kohlberg dedicó un notable esfuerzo a defender su teoría de los estadios y a hacer frente a las críticas. En 1983, luego de una década de preparación, publicó una detallada defensa de su teoría, la misma incluía los resultados de tres estudios empíricos que probaban la relación entre el estadio de razonamiento moral y la puesta en marcha de una acción moral. A su vez, las revisiones de autores como Blasi (1980) y Thoma (1986) pusieron en evidencia que gran parte de los estudios realizados respecto a una variedad de temas morales (desde el abuso de alcohol y drogas, la delincuencia juvenil, posturas frente al aborto, etc.) hallaban correlación significativa entre los niveles de desarrollo moral y la conducta moral.

Carol Gilligan y «una voz diferente»

Un lugar especial ocupan las objeciones referidas al sesgo de género de las investigaciones de Kohlberg, en pro de la perspectiva masculina. La crítica de Gilligan (1982) a la teoría de Kohlberg fue y continúa siendo trabajada en la actualidad por diferentes

teóricos del desarrollo (Herman, 2005; Narvaez, 2005; Björklund, 2003; Gump, Baker & Roll, 2000; Woods, 1996).

Con la publicación de su obra *In a Different Voice*, (1982) Gilligan impugna no sólo a Kohlberg sino a otros autores como Freud, Piaget y Erikson, quienes, al igual que el primero formularon “un modelo masculino” del desarrollo moral. Para esta autora, el problema radica en que las mujeres tienen una concepción diferente de la moralidad, que llamó «moralidad de la responsabilidad» mientras que los hombres se orientan a una «moralidad de derechos». Estas orientaciones diversas se deben a que unas y otros reciben modelos de crianza diferentes, basados en estereotipos de género (Kaplan, 2004), los cuales conducen a una construcción de identidad para los varones ligada a la separación e individuación, mientras que en las mujeres estaría vinculada al apego, la sensibilidad y la intimidad. Como efecto de estas dos formas distintas de socialización, los varones se verán a si mismos como agentes independientes que solo son regulados por deberes y derechos, mientras que las mujeres se percibirán a si mismas como parte de una red de relaciones sociales en la que son mutuamente responsables unos de otros. Estas diferencias de género en la autoimagen afectan el razonamiento moral y orientarán a los varones a buscar soluciones justas a los problemas morales (orientación a la justicia) en tanto las mujeres enfatizarán soluciones afectivas, de cuidado del otro (orientación al cuidado).



Gilligan critica a Kohlberg cuando erróneamente sugiere que las mujeres son moralmente deficientes por su tendencia a comprender los asuntos morales de manera emocional. Según ella, Kohlberg privilegia la perspectiva moral masculina centrada en la justicia. Si bien adhiere al paradigma kohlberiano del desarrollo, Gilligan reclama la inclusión de la perspectiva femenina basada en el ideal de responsabilidad y cuidado. A partir de su propuesta, numerosas investigaciones se orientaron a indagar las posibles diferencias en el desarrollo moral vinculadas al género obteniendo tanto evidencias a favor como en contra de la misma (Agerström, Möller & Archer; 2006; Mathes, 2005; Björklund, 2003; Al-Ansari, 2002; Skoe & Von dre Lippe, 2002; Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Gump, Baker & Roll, 2000; White, 1999; Woods, 1996).

Actualmente muchos autores coinciden que las orientaciones de Gilligan no son ni absolutas ni mutuamente excluyentes (incluso la misma Gilligan planteó la presencia de ambas orientaciones en cada género aunque con distinto énfasis). Por el contrario, los seres humanos necesitan un repertorio moral con el que puedan funcionar bajo modos de crianza basados tanto en el cuidado como en la justicia, a fin de ser más flexibles y adaptativos en la vida.

Al mismo tiempo existe consenso en aceptar las secuencias de desarrollo moral de Gilligan formuladas para las mujeres como complementarias y extensivas del trabajo de Kohlberg, mas que un punto de vista teórico alternativo (Herman, 2005). Como se-

ñala Papalia (Papalia, 1985 en Altez Rodriguez, 2004), reconocer la perspectiva femenina del desarrollo moral permite apreciar la importancia que para ambos sexos tienen los vínculos con otras personas y la necesidad universal de compasión y cuidado. No obstante este gran aporte, también Gilligan sucumbió a estereotipar la moralidad de las mujeres, de acuerdo con la crítica de Turiel (Turiel, 2004).

La propuesta de James Rest

La perspectiva neokolberiana de James Rest y sus colaboradores, se presenta como una forma de superar las afrentas a la teoría de Kohlberg y perfeccionar su método de investigación. En un reciente artículo Narvaez (2005) responde a las críticas hechas a Kohlberg desde la perspectiva neo-kohlberiana de la cual participa. Así, respecto a los planteos que acusan a Kohlberg por haberse circunscrito solo a una pequeña pieza de la moralidad- el juicio moral- dándole una categoría de proceso psicológico fundamental, Narvaez acuerda que resulta insuficiente explicar la moralidad solo a través del juicio, y que éste en realidad es solo uno de los cuatro procesos psicológicos fundamentales que hacen a la moralidad: sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y acción moral (ver modelo de decisión ética de Rest en el capítulo anterior). Así también la perspectiva de Rest concibe la orientación al cuidado (propuesta por Gilligan) como inherente a todo el proceso de decisión.



En cuanto a las críticas al método, mientras en Kohlberg la Entrevista de Juicio Moral depende en gran parte de la expresividad verbal del sujeto, el instrumento diseñado por Rest, (*Defining Issue Test -DIT*), permite superar dicha barrera e incluso posibilita encontrar evidencia empírica para el pensamiento postconvencional.

Finalmente, a diferencia de Kohlberg, los neokolberianos no pretenden medir operaciones formales sino que adoptan una perspectiva más cognitiva buscando los cambios que se dan en los *esquemas de pensamiento* y sostienen que la estructura no es fácilmente separable del contenido. Al igual que Piaget son más flexibles respecto a los estadios evolutivos y se centran en cómo los tipos de razonamiento o *esquemas morales* cambian en su distribución a lo largo del desarrollo. El cuadro N|3 describe la secuencia de desarrollo de los esquemas morales.

La teoría de Rest ha dado lugar a infinidad de investigaciones empíricas alrededor del mundo y su instrumento ha sido traducido a varios idiomas, adaptado y validado, reemplazando progresivamente a la Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg (Zerpa, Henríquez Bilbao y Ramírez, 2006; 2004; Raaijmakers & Van Hoof, 2006; Dufrene & Glossoff, 2004; Morais Shimizu, 2004; Skoe & Von dre Lippe, 2002; Narvaez & Bock, 2002; King & Mayhew, 2002; Al-Ansari, 2002; Barba, 2001). Su teoría no sólo aporta conocimiento respecto al desarrollo moral en sí mismo sino que arroja luz sobre el proceso de decisión y conducta ética general.

PENSAR Y DECIDIR SOBRE ASUNTOS MORALES

Cuadro 3. Teoría neo-kohlberiana de los esquemas morales (Narvaez, 2005)

<p>Esquema del interés personal</p> <p>Foco en el Self:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación arbitraria, impulsiva • Auto-focalizada • La propia ventaja es prioritaria • Orientación a la supervivencia <p>Foco en el Self:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación negociada • Perspectiva incluye a los otros conocidos • Reciprocidad dentro del grupo • Orientación a la responsabilidad 	<p>Se da en la infancia. Incluye no solo el hedonismo del estadio 2 de Kohlberg sino también la orientación relacional del estadio 3. La persona procesa la información moral con el filtro del propio interés. No hay perspectiva sociocéntrica. La prudencia y la ventaja personal son consideradas virtudes. Solo importan los otros conocidos (el micro mundo). Cuando empiezan las preguntas sobre la autoridad y la justicia social, el rol de gobierno, etc., se produce el salto al otro esquema</p>
<p>Esquema del mantenimiento de normas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de normas • Visión de Sociedad • Aplicación categórica uniforme • Reciprocidad social parcial • Orientación al deber 	<p>Es un sistema de pensamiento más sofisticado porque el sujeto comienza a ser capaz de tomar en cuenta el bienestar de otros no conocidos y las ventajas de un sistema de roles jerarquizados de autoridad y normas que gobiernen el colectivo social y que las mismas aplican a todos por igual. La ley y el orden son prioritarios y no se apela a criterios morales más allá de la ley</p>
<p>Esquema Postconvencional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adhesión a un ideal • Ideales compartidos • Primacía del ideal moral • Reciprocidad completa • Orientación a los derechos 	<p>Es un esquema más avanzado en sentido normativo y en complejidad evolutiva. La ley es vista como instrumento no como moral en sí misma. Se adhiere a un ideal más que al mantenimiento del status quo. Las obligaciones morales se basan en ideales compartidos mas que en la preferencia etnocéntrica o intuición personal. La ley es sometida a escrutinio para ver su coherencia y consistencia.</p>

Más allá del razonamiento moral

Como señalan Bergman, Nucci y Colby (2002), bajo la fuerte influencia de Piaget y luego de Kohlberg, la psicología del desarrollo puso poca atención al tema de la motivación moral, y se centró con exclusividad en la cognición moral. La cuestión de la motivación y la identidad moral no jugaron en Piaget un rol explícito. En cuanto a Kohlberg, existen en sus últimos trabajos cierta alusión a otros elementos en juego en la producción de una conducta moral. Así por ejemplo, cuando formula el lugar de las “habilidades no morales” o “controles del yo” para llevar a cabo una conducta conforme al juicio establecido (por ej. atención, retraso de la gratificación), dicha idea estaría anunciando que para Kohlberg existen otros elementos o procesos psicológicos fuera del juicio moral que afectan la decisión ética. No obstante, el rol del juicio moral en la determinación de la acción siguió siendo para Kohlberg fundamental.

Rest por su parte, como ya se anticipó, avanzó en la comprensión del problema moral planteando las cuatro fases del proceso de decisión, todas ellas involucrando interacción afectivo-cognitiva (Rest, 1984). La conducta moral, es para Rest un fenómeno altamente complejo y no el resultado de una única variable (empatía, orientación prosocial, o estadio de razonamiento moral). Mientras Kohlberg es cognitivamente determinista, Rest cree en factores motivacionales detrás de las cogniciones como

productores de conductas. En este sentido, mientras que el primero tiende hacia un extremo internalismo platónico en el cual el conocimiento de lo bueno es tanto necesario como suficiente para producir la acción moral, el segundo, en cambio, adopta una posición más moderada en la que el conocimiento moral es necesario pero sólo suficiente cuando no hay otros factores contrabalanceados en juego.

En síntesis, y como menciona Arnold (2000), el paradigma cognitivo-evolutivo ha sufrido notables transformaciones y en la actualidad un fuerte espíritu revisionista prevalece entre sus adeptos, abarcando diferentes temas y aproximaciones, incluso desafiando algunos supuestos centrales de la teoría de Kohlberg. Fundamentalmente los nuevos estudios e investigaciones han puesto de manifiesto que es preciso mirar más allá del razonamiento moral, si se quiere comprender más adecuadamente el vínculo entre el pensamiento y la acción moral. Este “más allá” implica una revisión del concepto mismo de persona moral (basada únicamente en la razón) y la inclusión de otros aspectos en el proceso de decisión ética, especialmente la dimensión motivacional, dimensión que lleva el análisis al terreno de la identidad moral (*o moral self*). Estas líneas de investigación han sido abordadas fundamentalmente por los psicólogos William Damon, Anne Colby (1992) y Augusto Blasi (1983, 1995).



«El nivel de juicio moral de una persona no determina el lugar que la persona ve que ocupa la moralidad en su vida. Para conocer cómo un individuo enfrenta esta última cuestión, debemos conocer no solo acerca de sus creencias morales sino también la comprensión de la identidad que la persona tiene en relación a tales creencias morales»

(Damon, 1984:110 en Bergman, 2002)

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Como se observa en esta cita, el razonamiento moral no ocupa un lugar central en la teoría de Damon, sino la dinámica psicológica no contemplada por su predecesor. Este autor observa que las personas pueden diferir en cuanto a la importancia que otorgan a la moralidad como centro de sus identidades. Su teoría del desarrollo postula que la moralidad y el Self constituyen dos sistemas conceptuales que estarían separados durante la infancia y que progresivamente se irían integrando hacia la adolescencia, aunque no siempre se terminaría de completar en la adultez. Tal integración completa incluso sería rara. De manera inversa, una completa ausencia de integración implicaría efectivamente una patología sociomoral. La perspectiva del autor es que la mayoría de la gente sólo llega a una integración parcial, en la cual no siempre actúan acorde a lo que creen o piensan que se debe hacer. Solo las personas ejemplares, como lo demuestran algunos

estudios (Colby & Damon, 1993) mostrarían una perfecta sintonía entre identidad y moralidad.

Pero sin dudas será Blasi (1990) quien profundice en el estudio de las relaciones entre el juicio moral, la motivación moral y la identidad moral. Este autor propone un modelo del Self que focaliza en la transición desde la cognición moral a la acción moral y en el tema de la consistencia juicio-comportamiento. Su teoría incluye un conjunto de proposiciones de las cuales la quinta es crucial ya que establece que la transición de un juicio de responsabilidad a la acción es sustentada dinámicamente por la tendencia hacia la autoconsistencia, una tendencia central en la organización de la personalidad. ¿Por qué una persona actúa siguiendo el juicio moral? Según Blasi, porque no actuar de acuerdo al juicio sería percibido como una inconsistencia sus-

tantiva, como una fractura en el corazón del self, a menos que se pongan en juego mecanismos neutralizadores. Es decir, mientras que para Kohlberg la motivación a actuar éticamente viene de la propia fidelidad a la naturaleza prescriptiva de los principios morales, para Blasi, por el contrario, dicha motivación es una consecuencia de la identidad moral; no hacerlo sería en cierta forma traicionar el self, con las consiguientes posibilidades de desintegración. La fidelidad al self tiene un mayor potencial motivador que la fidelidad a principios abstractos. De allí que la construcción de la identidad moral es realmente un tema genuino más importante que el altruismo, la honestidad, etc. Esta construcción se da, según Blasi, al menos parcialmente bajo la influencia del razonamiento moral. El conocimiento moral adquiere poder motivacional mediante su integración en la estructura del self, en la propia identidad moral.

A modo de cierre

Este último recorrido por los modelos post piagetianos y Kohlbergianos permite advertir un avance teórico significativo en la psicología del desarrollo que preserva la centralidad del razonamiento moral pero a la vez no intenta explicar la psicología moral mediante la referencia única a la razón. Los modelos contemporáneos comienzan a integrar otros aspectos en la decisión ética tales como la motivación, las diferencias individuales, la identidad moral y la responsabilidad personal, sin sucumbir a una perspectiva puramente subjetivista.

Es claro que la psicología del desarrollo ha hecho enormes contribuciones para entender la conducta moral de los seres humanos. Sin embargo la complejidad de esta temática requerirá de otros aportes teóricos provenientes de otras líneas de investigación socio-cognitivas e histórico-culturales. Si el juicio moral es condición necesaria aunque no suficiente para explicar la acción moral, entonces será preciso un marco teórico más integrador que dé cuenta de todo el proceso que se inicia ante un dilema ético y que desemboca en una decisión ética, así como de los otros posibles factores que interactúan con el juicio moral dando forma a la respuesta ética. He aquí un área de vacancia en la psicología del S XXI, ciertamente un desafío impostergable que encenderá nuevas luces en la aún enigmática moralidad humana.



Referencias Bibliográficas:

- 1 Agerström, J., Möller, K. & Archer, T. (2006). Moral reasoning: the influence of affective personality, dilemma content and gender. *Social Behavior and Personality*, 34(10), 1259-1276.
- 2 Al-Ansari, E. M. (2002). Effects of gender and education on the moral reasoning of Kuwait university students. *Social Behavior and personality*, 30(1), 75-82.
- 3 Altez Rodriguez, I. (2004). El juicio moral en estudiantes mujeres de una universidad en Lima metropolitana. *Consensus*, 8(9), 19-32.
- 4 Arnold, M. L. (2000). Stage, sequence, and sequels: changing conceptions of morality, post-Kohlberg. *Educational Psychology Review* 12(4), 365-383.
- 5 Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523. redalyc.uaemex.mx
- 6 Bergman, R., Nucci, L. & Colby, A. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- 7 Björklund, F. (2003). Differences in the justification of choices in moral dilemmas: effects of gender, time pressure and dilemma seriousness. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 459-466.
- 8 Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin* 88(1), 1-45.
- 9 Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review* 3, 178-210.
- 10 Blasi, A. (1990). Kohlberg's theory and moral motivation. *New Directions for Child Development*, 47, 51-57.
- 11 Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. En Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (eds.), *Moral Development: An Introduction*. Boston, Allyn & Bacon, pp. 229-253.
- 12 Colby, A & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of Moral Judgment: Vol. 1. Theoretical Foundations and Research Validation*. New York: Cambridge University Press.
- 13 Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 14 Damon, W. (1984). Self-understanding and Moral Development from Childhood to Adolescence. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York: John Wiley.
- 15 Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya.
- 16 Dufrene, R. & Glossoff, H. (2004). The ethical decision-making scale- revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37 (1), 2-14.
- 17 Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics *Child Development*, 72(2), 518-534.
- 18 Forsyth, D. R. (2003). Individual moral philosophies (IMPs) and ethical thought and action. En L. Bogue, N. Przygodski, & C. Blatier (Eds.), *The psychological study of morality*. Paris: Inpress Publisher.
- 19 Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive

ARTÍCULO: Pensar y decidir sobre asuntos morales: de Piaget a Blasi revisando los aportes de la psicología del desarrollo
VALENTINA B. MALTANERES, Dra. en Psicología

critique. *Harvard Educational Review* 47, 43–61.

21 Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development* 34, 88–104.

22 Gilligan, C (1982) *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

23 Guertin, M. R (1986). Beyond a unidimensional theory of moral development: an analysis of Jung's personality typology and Kohlberg theory of moral stages comparing career military officer's wives and civilian women. Ph.D. diss George Washington University

24 Gump, L., Baker, R. & Roll, S. (2000). The moral justification scale: reliability and validity of a new measure of care and justice orientations. *Adolescence*, 35(137), 67-76.

25 Haan, N. (1977). A manual for interactional morality. Unpublished manuscript

26 Herman, W. (2005). Values acquisition and moral development: an integration of Freudian, Eriksonian, Kohlbergian and Gilliganian viewpoints

27 Oxford Round Table Presentation Topic: Psychological Influences on Today's Children July 24-29.

28 Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral development. In Eisenberg, N., and Strayer, J. (Eds.), *Empathy and Its Development*. (pp. 47–80). New York, Cambridge University Press.

29 Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*. New York: Simon & Schuster.

30 King, P.M & Mayhew, M.J (2002). Moral judgement development in

higher education: insights from the defining issues test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247-270

31 Kohlberg, L (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).

32 Kohlberg, L. (1968). El niño como filósofo moral. Trad. Cast. En J. Delval (Comp.) (1978) *Lecturas de Psicología del Niño*, Vol.2. (pp. 303-314). Madrid: Alianza.

33 Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.

34 Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston

35 Mathes, M. (2005). Ethical decision making and nursing. *Dermatology nursing*, 17(6), 444-458.

36 Morais Shimizu, A. (2004). Defining Issue Test-2. Fidedignidade da versao brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicología Reflexiva e Critica*, 17(1), 5-14.

37 Narvaez, D. & Bock, T. (2002). Moral schemas and tacit judgement or how the defining issues test is supported by cognitive science. *Journal of Moral Education*, 31 (3) 297-314.

38 Narvaez, D. (2005) The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise, and Character. En *Moral motivation through the life span*. *Nebr Symp Motiv*. 2005; 5, 119-63.

ARTÍCULO: Pensar y decidir sobre asuntos morales: de Piaget a Blasi revisando los aportes de la psicología del desarrollo
VALENTINA B. MALTANERES, Dra. en Psicología

- 39** Peters, R. S. (1982). *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen & Unwin.
- 40** Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona, España. 1974
- 41** Power, F.C (1994). *Moral Development*. Encyclopedia of Human Behavior. New York: Academic Press
- 42** Puka, B. (1990). The majesty and mystery of Kohlberg's stage 6. En Wren, T. E. (Ed.), *The Moral Domain: Essays in the Ongoing Discussion Between Philosophy and the Social Sciences*. (pp. 182–223). Cambridge, MA, MIT.
- 43** Raaijmakers, Q. A. & Van Hoof, A. (2006). Does moral reasoning represent sociomoral structure or political ideology? A further exploration of the relations between moral reasoning, political attitudes, consistency of moral thought, and the evaluation of human rights in dutch young adults. *Social Behavior and Personality*, 34(6), 617-638.
- 44** Simpson, E. L. (1974). Moral development research: A case study of scientific cultural bias. *Human Development* 17, 81–106.
- Skoe, E.E., von der Lippe, A. (2002). Ego Development and the Ethics of Care and Justice: The Relations Among Them Revisited. *Journal of Personality* 70(4), 485–508.
- 45** Snell, R.S. (1996). Completing Kohlberg: mapping the ethical reasoning used by managers for their own dilemma cases. *Human Relations* 49(1), 23-49.
- 46** Sullivan, E. V. (1977). A study of Kohlberg's structural Theory of Moral Development: a critique of liberal social science ideology. *Human Development* 20, 352-376.
- 47** Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension

and preference of moral issues, *Developmental Review*, 6, 165–180.

- 48** Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I Enesco & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza
- 49** White, R. (1999). Are women more ethical? Recent findings on the effects of gender upon moral development. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 9(3), 459-472.
- 50** Woods, C. (1996). Gender Differences in moral development and acquisition: a review of Kohlberg's and Gilligan's models of justice and care. *Social Behaviour and Personality*, 24(4), 375-384.
- 51** Zerpa, C. & Ramírez, L. J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25 (74), 427-450.
- 52** Zerpa, C., Bilbao, G. & Ramírez, J. (2006). Estimación del desarrollo moral en una muestra de personas beneficiarias de fórmulas alternativas al cumplimiento de pena en prisión del oriente de Venezuela. *Universitas psychologica*, 5(2), 285-294.

Cómo citar este artículo

VALENTINA B. MALTANERES: *Pensar y decidir sobre asuntos morales: de Piaget a Blasi revisando los aportes de la psicología del desarrollo*. | Revista Psyberia | Año 2 Número 3 Junio 2010:73-94 | ISSN 1852-2580

ARTÍCULO

[HILDA MABEL GUEVARA]

[Resumen]

Este artículo pretende brindar aportes a la comprensión de los estudiantes que optan por los estudios universitarios, desde los enfoques de la Psicología del Desarrollo Humano y desde la Orientación Vocacional. Estos aportes se contextualizan a los primeros análisis alcanzados en el Proyecto «Mirando la Universidad, desde las prácticas docentes y la formación de los alumnos» (2008/2010) que se ejecuta en el IISE, UNSJ; se ofrecen resultados preliminares de la investigación.

Para ello se intenta capturar las expresiones brindadas por los propios estudiantes, recuperar sus comentarios de las preguntas abiertas de los

instrumentos utilizados para la recolección de información. Este recurso permitirá acercarse al conocimiento de la percepción que los propios jóvenes tienen acerca de la elección vocacional y ocupacional, la concepción que han construido sobre la educación y el trabajo, materiales sensibles que permiten construir los retratos del propio proyecto de futuro.

Palabras claves:

elección vocacional, proyecto futuro, discurso, percepciones, subjetividad

HILDA MABEL GUEVARA
DRA. EN PSICOLOGÍA - UNSJ



[Abstract]

This article aims to provide input to the understanding of students who opt for college from approaches to the Psychology of Human Development and from the Vocational Guidance. These contributions are contextualized to the first analysis made in the project «Looking at the university, from teaching practices and training of students» (2008/2009) that runs on the IISE, UNSJ; offered preliminary results of the investigation.

It tries to recover their comments, capturing the expressions offered by students in the open questions of the instruments used to collect information. This resource will come to the knowledge of the perception that young people themselves have about vocational and occupational choice, the conception that have been built on education and work, sensitive materials that permit to construct the project's own portraits of the future

Key Words:

career choice, future project, speech, perception, subjectivity

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Ciencias Sociales

Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (IISE)

Licenciada en Psicología- Doctora en Psicología

Conceptualizaciones preliminares

Los discursos, están atravesados por la dimensión subjetiva de los estudiantes entrevistados y permiten aproximarse a sus propias concepciones y también a sus actitudes. Hablar de actitudes implica retomar el lugar activo del actor en la trama, es considerarlo en su decir y su hacer como unidad subjetiva, es ocuparse de las acciones situadas, al decir de Bruner en un escenario específico de interacción. En el marco de las actitudes es importante señalar la valoración que subyace a toda conducta humana, lugar desde el que se asoman a las actitudes categoriales, a un posicionamiento afectivo sobre la realidad de los jóvenes frente al estudio y al trabajo. (Bruner, 2004)

El origen de estas actitudes no puede desconocerse fenomenológicamente hablando del escenario en el que se desarrollan, se trata de expresiones discursivas que surgen en un escenario cultural particular. En este sentido, la selección de grupos diferentes de estudiantes, pertenecientes a instituciones educativas con culturas de trabajo distintas favorece el conocimiento de diferentes contextos socioeducativos, espacios que moldean concepciones, vivencias y afectos.

La escuela y la universidad son espacios en el que se gestan vínculos de diversa índole que conforman una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los estudiantes y que configuran subjetividad. En estos escenarios, los estudiantes comien-

zan un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos: creencias, valores, principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, géneros y procedencia diversa, aspectos que dotan de elevada complejidad a la práctica estudiantil. En efecto, en el proceso de hacerse estudiante se construyen itinerarios de aprendizaje particulares, variadas relaciones con el conocimiento y las matrices sociales de interacción con los pares se afectan. La práctica estudiantil genera vínculos de afecto y también presenta dificultades en las dinámicas cotidianas; pequeñas o grandes obstáculos que minan una elección, condicionan inexorablemente un futuro.

Proyectar el porvenir, imaginarse a distancia, instala en los estudiantes la actualización de fantasías, expectativas, sueños, utopías y frustraciones, que inciden fuertemente en el devenir de la historia personal y escolar de cada alumno. Tejer un sueño vocacional, plantearse una meta, contar o no con los apoyos familiares, implica procesos continuos de revisión subjetiva, donde el factor social desde la propia familia, los profesores y el marco cultural social más amplio, se presentan ante los estudiantes como instancias de negociación sobre sus propios deseos de ser. Este marco de interacciones, de intercambios está mediado por el lenguaje en todas sus expresiones; lenguaje que comunica un sentir, un comprender y un posicionarse en el mundo desde un nuevo lugar.

El conocimiento de las realidades intrínsecas, de lo que pien-

san los jóvenes, implica para nosotros un acercamiento progresivo al mundo de lo subjetivo. En este sentido la temporalidad acude como signo indiscutible que acompaña el proceso de resocialización de los estudiantes. Cada acontecimiento vivido en sus trayectorias académicas, los contextos de aprendizaje, dotan a los actores de nuevas condiciones que pueden resultar o no integradoras del yo, en el plano de la propia identidad personal social y más propiamente de la identidad estudiantil-vocacional.

El pasaje de estudiante de polimodal a estudiante universitario, representa una transición; es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y rituales originados en ese sistema que deben ser internalizados, para lograr una adaptación exitosa, en términos académicos.

El aprendizaje de esas reglas implica un primer paso, saber reconocerlas, y es allí donde se advierte desde la perspectiva de la orientación vocacional, en su dimensión inicial, la de la información, un claro foco de necesidades de contención, porque no siempre los estudiantes conocen las mínimas reglas de ajuste al sistema. Saber identificar esas reglas, será entonces el primer paso hacia esa nueva socialización. A partir de esa instancia, debiera sobrevenir en los estudiantes una actitud de apertura y de encuentro hacia ese mundo académico, donde como jóvenes podrán o no construir nuevos significados, recapitulando la propia identidad, en sus múltiples dimensiones.



Elección e Identidad Vocacional, un momento en la crónica del yo de los adolescentes.

El pasaje a la adultez representa en la cultura occidental, una transición, en la que los jóvenes enfrentan serias decisiones acerca de su futuro vocacional-ocupacional. Se trata de un pasaje que tiene una cualidad general de desilusión, de desencanto, a veces vivida como tragedia, en otros casos resulta un desafío. Estas son algunas de las emociones que movilizan a los jóvenes ante los cambios que deben implementar en su contacto con el mundo adulto. Incorporarse a este mundo implica la necesidad de desprenderse de ciertos elementos que son propios de su mundo infantil; elementos que ya no serán pertinentes para su desenvolvimiento en las nuevas instituciones con las que se vincularán en el tránsito a la adultez. (Rappaport, 1992)

La juventud implica una moratoria dada por la sociedad para que la persona se prepare para la existencia definitiva. Esta moratoria es el permiso otorgado por los adultos para que los jóvenes se incorporen a la sociedad como protagonistas, ya sea por medio del trabajo, mediante la conformación de una familia propia, o ambas cosas.

Durante ese tiempo otorgado, además de construir la identidad personal, cada joven organiza su identidad vocacional, la que es considerada por la Psicología del Desarrollo como una sub-identidad o identidad parcial.

La identidad vocacional es la resultante de un complejo proceso de desarrollo de la personalidad, depende de la importancia que cada persona brinde a la actividad que desarrolla, de la continuidad con que la ejerce y de cuánto se sienta comprometido con ella. Esta identidad vocacional se promueve a partir de una elección vocacional madura, esto es un "proceso que comprende a toda la unidad de la persona. A través del mismo el individuo va diferenciando y seleccionando de un entorno posible su área específica de acción. Va ligándose afectiva y reflexivamente con ella y auto implicándose en esa relación" (Veinstein, 1989:19)

Una decisión vocacional madura tiene en cuenta el "quién soy" y el "quién quiero llegar a ser". Cada persona, en un sentido evolutivo irá emprendiendo las diversas tareas como producto de la propia acción, responsabilizándose ante él y el contexto social, conciliando autoimagen y expectativas con la realidad ocupacional, hasta lograr satisfacción en su quehacer, aspecto que se integra a su identidad personal y emerge de ella.

Este proceso de configuración de la identidad personal y vocacional se desarrolla, entre otras instituciones, en las escolares. Las

que ocupan por su importancia un papel central en la vida de los seres humanos. De este modo, la universidad se convierte para los jóvenes en un espacio donde transcurre un tiempo significativo para su existencia.

La elección de la universidad, la elección de una carrera a seguir, marcan un período de crisis, transición, adaptación y ajuste. Quien vive un proceso de elección tiene en cuenta el presente en sus aspectos conscientes y su historia personal en su modalidad inconsciente. La elección vocacional es un proceso que se construye a lo largo de toda la historia de la persona, y se despliega en un escenario particular: espacio y tiempo, edad y región son los ejes que atraviesan la decisión de los jóvenes.

La elección de una carrera o de una profesión no se produce repentinamente, sino que es el resultado de un largo proceso que se inicia en la infancia, cambia a medida que se desarrolla el individuo y refleja la naturaleza de la integración de la persona. Estos jóvenes que eligen, enfrentan un doble proceso crítico: sus propios cambios en busca de identidad y el acto de elegir “algo” en tanto demanda externa, situación que se enmarca necesariamente en una crisis.

En este sentido, hablar de crisis implica analizar su significación a través de dos conceptos fundamentales que encierra la palabra crisis: ruptura y mutación. Ruptura entendida como pérdida de lo pasado, lo que se vincula con los duelos que cada joven

tiene que hacer, con lo que le toca perder. Se les presenta difícil elegir porque al hacerlo deben renunciar a algo. Esta dificultad suele ser compensada con la fantasía de seguir una serie de carreras, una después de la otra. De este modo no renuncian a nada. Esta modalidad remite a la realidad más honda: significa que si bien quieren ser grandes, no pueden dejar de ser niños.

Estas renunciaciones descritas, caracterizan un período de abandono y descubrimiento de nuevos objetos. Los objetos significativos que debe abandonar son, desde el punto de vista de lo vocacional: el polimodal, con toda la seguridad de la infancia; los compañeros que toman diferentes rumbos; las carreras que no elige; la fantasía de poderlo todo.

Los jóvenes suelen expresar esta etapa con tristeza, soledad, ambivalencia, emociones que enmarcan la elaboración de sus duelos. Pero estas circunstancias tendrán una resolución favorable al interior de cada joven, siempre que logren vivenciar la identidad personal y la identidad vocacional como un proceso de construcción, en tanto las decisiones actuales integren selectivamente la propia historia y el futuro aparezca como una nueva experiencia ligada al crecimiento y al logro de metas.

Simultáneamente a la ruptura, en el concepto de crisis también se considera el concepto de mutación. En tanto la crisis supone una desestructuración y reestructuración del mundo interno y



del mundo externo. Erikson ha hablado de la disolución temporaria de la identidad, del sí mismo, lo que está en estrecha relación con sus duelos. Mientras cada persona está en la tarea de definirse vocacionalmente, se pone en juego su nivel de aspiraciones, la imagen de sí mismo en términos de autoestima y expectativa. (Erikson, 1992)

Cada joven debe conciliar lo que es, sus proyectos y lo que espera de él. La dimensión social de la identidad personal y de la identidad vocacional aparece sin duda, cuando elige ser psicólogo, ingeniero, maestro, abogado...lo hace al estilo de alguien, lo que supone identificaciones previas.

La elección como proceso determina la inclusión de la temporalidad, es un proceso direccional, puede acelerarse, detenerse o prolongarse. “El individuo avanza por elecciones tempranas cargadas de fantasía, para luego pasar por elecciones basadas en intereses, aptitudes, valores, hasta la cristalización de una elección que tiene que ver intrínsecamente con su quien ser y su qué hacer o sea con su proyecto de ser”. (López Bonelli, 1989:170)

Este proceso de elección normalmente se acelera en los últimos años de la escuela media, se cristaliza cuando los jóvenes deciden el ingreso a una carrera, pero transcurre por diferentes etapas. Se pueden distinguir los siguientes períodos en el desarrollo de la elección, en la elaboración de la identidad vocacional y en la formación de las imágenes profesionales:

a - El período de las imágenes fantaseadas: corresponde a la infancia hasta los 10-11 años, se caracteriza por un continuo proceso de aprendizaje de roles, muchas veces vinculado con el juego. El niño desempeña los roles que la sociedad prescribe a otros, no se trata de una actuación imitativa sino que implica la interacción con los otros, esto es, la plena vigencia de la dimensión social.

Al finalizar el período de la fantasía hay un mayor realismo, ligado a la influencia familiar y escolar. Mediante el entrenamiento en la escuela descubre progresivamente sus gustos, va elaborando la imagen de sí en términos vocacionales. →

b- Período tentativo o de proyectos: hasta los 17 años aproximadamente, hay un mayor reconocimiento de intereses y aptitudes, pero la crisis normal de la identidad le impide concretar una imagen de sí mismo futuro. Se producen elecciones tentativas, basadas en la autoimagen en constante cambio. A medida que se van resolviendo los conflictos, los tanteos dejan paso a consideraciones sobre la realidad de la elección.

c - Período de elección realista: a partir de los 17 o 18 años, el fin de esta etapa no tiene una cronolo-

gía determinada como las anteriores. La progresiva resolución de la crisis y las exigencias de la realidad le permiten tomar conciencia de la necesidad de decidir. Este período se subdivide en fases:

- exploratoria: los adolescentes revisan sus decisiones pasadas, eliminan muchas carreras y ocupaciones, van asumiendo como propio el problema de seleccionar y elegir.
 - cristalización: comienzan a formular planes definidos para el futuro inmediato, hacen transacciones entre gustos e intereses económicos, duración de las carreras y posibilidades laborales, etc.
 - especificación: es aquí donde se dan pasos concretos para la obtención de objetivos. La elección se torna más definida, los jóvenes comprenden la necesidad de especializarse y de no desviarse de la dirección tomada. Hacen un balance de sus aptitudes, sus necesidades y de las posibilidades que se abren ante ellos. Algunos buscan una ocupación que brinde satisfacción y de la que esperan una vida plena e interesante; otros eligen pensando en obtener prestigio, poder, seguridad. En otros casos, la elección se basa en lo económico y en el reconocimiento familiar. (López Bonelli, 1989)
-

La elección de carrera en la actualidad, determinaría para los jóvenes un desafío mayor que el que enfrentaron las generaciones anteriores. La elección debe producirse sobre una variada oferta educativa; esta situación es producto entre otros factores, de los importantes cambios económicos acaecidos en el mundo de la producción, en los últimos tiempos.

La diversidad de carreras, en ocasiones puede ser un obstáculo para los jóvenes que no estén lo suficientemente informados del alcance y especificidad de las disciplinas. Por otra parte, se entiende que es favorable contar con una amplia gama de opciones de formación que les posibilite un adecuado encuentro entre sus gustos e intereses y las demandas sociales de nuestros días.

Se puede afirmar que la elección entraña dos dimensiones: la personal y la social. Estas dimensiones configuran la identidad vocacional en la que se integran factores externos (familia, grupos, educación) y factores internos (motivaciones, intereses, aptitudes), en un constante interjuego dinámico. Estos factores externos e internos, repercuten con mayor o menor grado en la decisión, al momento de elegir una carrera.

Cuando la identidad personal y vocacional posee un nivel de integración adecuado, esta favorecería la emergencia de elecciones maduras, ajustadas que se insertan como un eslabón en la "crónica del yo" (Guiddens, 1995)

Del polimodal a la Universidad, de alumno a estudiante.

La apuesta a los estudios superiores implica una compleja elección, la de la carrera y la de la universidad, pero una vez materializada esta elección mediante el acto formal de inscribirse como “alumno”, el ingresante debe convertirse en “estudiante”, debe hacerse “miembro” de la institución, llegar a la “afiliación”, en palabras de Alain Coulón. Esta tarea moviliza procesos de integración y adaptación a este mundo nuevo que representa la universidad, como espacio elegido en la transición a la adultez.

Entre las ideas de Alain Coulón se destaca la necesidad de que el estudiante pueda lograr un nuevo aprendizaje antes de convertirse en miembro. Este aprendizaje está referido particularmente a la adquisición de un lenguaje natural común, que le posibilite naturalizar la nueva realidad. (Coulón, 1995)

Desde el punto de vista de la etnometodología, un miembro es una persona dotada de una serie de procedimientos, métodos, actividades y destrezas, que la capacitan para inventar mecanismos de adaptación con el fin de dar sentido al mundo que lo rodea. Convertirse en estudiante supone procesos que merecen un análisis profundo que incluya la mirada del pasaje de un nivel a otro, de la secundaria a la universidad. Este pasaje ha sido señalado por

Coulón, quien destaca que el tránsito puede considerarse desde tres dimensiones temporales:

- El tiempo del extrañamiento, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas “rompen” el mundo que acaba de dejar, que le resultaba familiar. Este tiempo produce un significativo impacto, por las características diferentes que les representa la nueva institución.
- El tiempo del aprendizaje, en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización en las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó. Este aprendizaje no sólo se refiere al aprendizaje de las reglas explícitas como horarios, rutinas académicas, plan de materias, exigencias puntuales desde lo formal, sino también alude al lenguaje particular, a la nueva fachada que debe asumir en su papel de estudiante.
- El tiempo de la afiliación, en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad para interpretar los



significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas. Podría decirse que en este momento el estudiante logró adaptarse a las nuevas normas, adquirió la competencia necesaria para desenvolverse en ese nuevo espacio demostrando que es capaz, expresando mediante su actuación el dominio de la situación. (Coulón, 1995)

La entrada en la vida universitaria puede considerarse entonces, como un tránsito. Es preciso pasar del rango de alumno al de estudiante. Como todo tránsito requiere de una tarea de iniciación. Se ha denominado afiliación a este proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior.

Ahora bien, este proceso (el tránsito) está sustentado en diversos factores: personales, sociales, institucionales. Desde lo personal, la afiliación moviliza actitudes y disposiciones hacia el conocimiento, que al decir de Ortega, se han ido construyendo en experiencias escolares previas y que tienden a mantenerse en esta nueva institución adoptando elementos particulares. (Ortega, 1995)

Aquí se puede preguntar por la incidencia de la experiencia del polimodal en la nueva práctica, esa vinculación puede ser facilitadora, obstaculizadora, finalmente condicionante de la transición. Para triunfar en el nuevo escenario, el estudiante tiene que demos-

trar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, lo cual significa compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de los estudiantes y construirse una nueva identidad.

El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, como portador de ese nuevo conocimiento. Cuando no se ha producido la adecuación necesaria entre las exigencias universitarias y los hábitos estudiantiles, sobrevienen los fracasos y los abandonos masivos durante el primer año.

Se distinguen dos tipos de afiliación: la institucional y la intelectual. Sin embargo, en ambas el estudiante está convocado a la adquisición de la capacidad de manipular la practicidad de las reglas. Es decir, que debe aprender las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas. Si la entrada en una nueva



**ES PRECISO PASAR DEL RANGO
DE ALUMNO AL DE ESTUDIANTE**



institución exige aprender las reglas que permiten moverse en su seno, como, por ejemplo, la elaboración de un horario individualizado o el aprendizaje de la autonomía; el trabajo intelectual requiere también aprender a dominar sus condiciones de ejercicio, condiciones ante todo normativas y formales, es decir, prácticas.

Para un estudiante que inicia este tránsito, el contenido intelectual se reduce a las reglas formales prácticas tales como el uso del vocabulario, la oportunidad de las intervenciones orales, o las prácticas de lectura, escritura y concentración.

Afiliarse, por lo tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitarias que no existen previamente en los hábitos estudiantiles. Una vez superada la fase de afiliación, los estudiantes aprenden los convenios sociales que instituyen las reglas. Un estudiante es competente cuando sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no ha sido indicado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo. La afiliación intelectual se habrá producido en el momento en que haya interiorizado esta competencia.

Philip Perrenoud sostiene que cada estudiante “adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes, que lo convertirán en el perfecto “indígena” de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frus-

traciones gracias a haber comprendido las maneras adecuadas” (Perrenoud, 1990: 217).

Así puede afirmarse que incorporarse a la universidad de modo tal de permanecer en ella, exige un proceso de resocialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. En otras palabras: en la universidad se aprende, también, el oficio de estudiante.

Se trata de un oficio, de un auténtico trabajo a cumplir para convertirse en nativos de la institución. Al respecto vayan dos aclaraciones:

- El trabajo consiste en descifrar la serie de mensajes que las tramas institucionales presentan a los estudiantes.
- Estas señales que deben decodificar para hacerse miembros de la institución, entrañan el cumplimiento de expectativas y de exigencias.

El término nativo significa: pertenecer al lugar donde uno ha nacido, ser originario de. La resocialización en la vida y modo de ser universitarios implica volver a nacer; en relación con el nivel anterior, adquirir conductas que son naturales para los ya iniciados, pero extrañas a él.

Es desde esta noción de nativo que el aprender a ser estudiante implica que quién se incorpora a la nueva institución debe internalizar las reglas de juego dominantes en ella.

Ser buen estudiante, como lo señalan los trabajos de Marta Teobaldo: “no supone sólo el dominio del saber y del saber hacer en cuanto al campo del conocimiento, sino también al del saber y el saber hacer inherentes a las reglas propias del juego más la disposición para juzgarlo”. (Teobaldo y Poggi, 1996)

En síntesis, se puede afirmar que los comienzos de la práctica estudiantil, en tanto proceso de transición hacia la vida adulta, enmarca más que la vivencia de un compromiso con una carrera en particular, el compromiso con la identidad personal con el que se configura la propia subjetividad.

Definiendo retratos vocacionales

Si bien cada estudiante entrevistado ha brindado singularidades que retratan su experiencia subjetiva de transición a la adultez, estos adolescentes participan de prácticas similares, pero en culturas de formación disciplinar distintas.

Cada institución educativa seleccionada en esta investigación brinda un marco específico de contención, responde a orienta-

ciones de polimodal y ámbitos educativos de gestión diferente. En cada uno de estos contextos se descubren experiencias de vida parecidas, intereses, preocupaciones, anhelos, modos de pensar y de decidir, que configuran colectivamente una cultura estudiantil con diferencias y similitudes.

Por esta particularidad, es que se realizan tres agrupamientos, que constituyen los marcos del retrato, ajustándose a los hallazgos del discurso, ilustrando con los propios constructos estudiantiles, los hilos comunes y los nexos que se encuentra en sus textos.

En cada uno de estos retratos se mencionan ejes comunes para la descripción, las razones de elegir esa institución, de estudiar, su percepción de la incidencia del género, las carreras en las que se proyectan, lo que el polimodal les brinda en competencias y en experiencias, esos ejes permiten dibujar lo que hemos denominado el retrato vocacional por grupos.

— Una elite estudiantil: ¿saber y poder?

Los estudiantes del *Colegio San Pablo*, refieren elegirlo por su prestigio, por la formación que brinda, por la formación de los docentes; estiman y valoran el buen nivel educativo y socio económico, perciben un alto nivel académico y ético.

Definen que la elección del polimodal tuvo un alto protagonis-



mo de sus padres, en otros casos los abuelos se lo recomendaron; lo cierto es que continúan estudiando allí porque asisten a ese colegio desde sus cuatro años, respondiendo a una tradición familiar.

Se trataría de un colegio de elite donde predomina la percepción de que es una institución que forma para los estudios superiores más que para el trabajo.

No se constata en estos estudiantes, la consideración del proyecto inmediato de salida laboral; en ellos la transición a la adultez pasa necesariamente por la universidad. No se detecta chicos que afirmen estar trabajando.

Estiman que tanto las chicas como los varones tienen las mismas oportunidades, no admiten diferencias de género en lo vocacional.

Las competencias que les brindaría el polimodal para ingresar a la universidad los prepararía especialmente para ser: abogados, contadores, economistas, administradores de empresa, diseñadores, médicos, odontólogos, nutricionistas, kinesiólogos, licenciados en turismo, psicólogos, desarrollarían estas carreras en otra provincia.

El *Colegio Central Universitario*, dependiente de la Universidad Nacional de San Juan es elegido por sus alumnos por que tiene buena base, tiene muy buen nivel académico, estiman que

es el mejor colegio de San Juan, es preuniversitaria y prepara bien para la universidad.

El nivel educativo y académico es muy bueno, les gusta y les parece buena escuela, por su nivel y prestigio.

Se trata de un colegio que es elegido por los padres y por los propios estudiantes, se enfatiza el aspecto personal de la elección: “*la elegí yo*”, afirman.

Si bien consideran que reciben una muy buena formación, la mayor fortaleza del colegio estaría en prepararlos para el sistema universitario más que para trabajar.

Se perciben formados para seguir: Medicina, Agronomía, Bioquímica, Odontología, Veterinaria, a mayor distancia se expresan por Abogacía y Psicología. Destacan que estudiarían estas profesiones en otras provincias, Córdoba y Mendoza, son las opciones prevalecientes.

Son escasas las respuestas de quienes desempeñan un trabajo, tarea que dejarán por ir a estudiar a otras provincias.

No mencionan diferencias significativas en cuanto al género, prevalece la opinión de igualdad respecto de las oportunidades de futuro.

Algunas opiniones reflejan que el colegio debería ser menos estricto y no prepararlos sólo para la facultad, porque no todos quieren seguir una carrera. “*La escuela es buena pero no tanto como lo describe su fama. Hay aspectos educativos que no me gustan y profesores no competentes*”. (Estudiante entrevistado)

El polimodal es “*una de las mejores etapas, los amigos que se hacen ahí son para toda la vida*”. Otros discursos revelan que el polimodal del Colegio Central los formó no solo en aspectos intelectuales, sino en los personales.

— Estudiar y trabajar en familia: los técnicos

Los estudiantes de la *Escuela Ingeniero Rogelio Boero* refieren estudiar en este establecimiento porque les gusta, por la buena base que brinda, por el título de técnico, por la especialidad, porque sus padres la consideran una buena escuela, por la salida laboral y nivel de estudio, porque prepara los mejores técnicos de San Juan, porque les gusta la modalidad.

Eligieron la escuela sus padres, pero algunos expresan: “Yo”, “*quise estudiar lo mismo que mi padre*”, “*la elegí yo y mis padres me apoyaron, yo y mis padres la elegimos, te enseña mucha práctica y por la salida laboral*”. “*Brinda herramientas y tiene personal con formación, teorías y prácticas, buenos docentes*”.

Conocieron en la escuela muchas personas, amigos, profesionales, son los mejores años, compañeros... amistades.

Los egresados de este polimodal serán: Ingenieros civiles, eléctricos, bioingenieros, arquitectos, matemáticos, geólogos, biólogos, veterinarios, astrónomos, profesores de educación física. Creen en la igualdad de género, todos tendrían las mismas capacidades.

Algunos de estos estudiantes trabajan y otros lo piensan hacer pronto. Algunos lo hacen para mantener sus necesidades y estudiar, porque les gusta, porque les conviene. Los empleos que tienen los efectúan en talleres, gobierno, vialidad, con la familia, con los padres como obreros, ayudantes de obra, entre otros.

Estiman que en esta institución encontraron amistades, una carrera, les enseña conocimientos y valores para estudiar, trabajar, formar una familia, enseñó a saber socializar y compartir con muchos jóvenes que tienen la meta de llegar, formación, carácter, responsabilidad. *Buena experiencia, personal*.

En la *Escuela Agrotécnica Sarmiento*, los estudiantes la eligen por tener una buena salida laboral, les permite estudiar y trabajar. También contestan: “*la eligen los padres, porque les queda cerca*”.

En su mayoría estos jóvenes trabajan por tener escasos recursos económicos, lo hacen para seguir sus estudios. El polimodal les brin-

ARTÍCULO: Estudiar o trabajar: los proyectos vocacionales de adolescentes y jóvenes que culminan el polimodal en la Provincia de San Juan, Argentina
 HILDA MABEL GUEVARA, Dra. en Psicología

da competencias para poder trabajar en supermercados y en fincas.

Los profesores les enseñan mucho, en la actividad práctica, se trabaja la tierra.

Estos jóvenes serán: administradores de empresas, maestras jardineras, ingenieros en agronomía, diseño, arquitectos, ingenieros químicos, en general su proyecto lo concretarían en San Juan. Estiman que no hay diferencias entre varones y mujeres.

EL POLIMODAL LES SIGNIFICA UNA BUENA EXPERIENCIA...

El polimodal les significa una buena experiencia, para hacerse de amigos, pero en general hay escasos comentarios sobre su pasaje por el polimodal.

Los estudiantes de la *Escuela de Fruticultura y Enología* la eligen porque les gusta, por la especialidad, por la orientación, porque es muy buena y egresan con un “título” para trabajar. Les gusta la modalidad, para lo que estudiarán más adelante.

Fue elegida por sus padres, la familia, para lograr un título, por la especialidad, por la preparación que les brinda.

Prepara en competencias para la salida laboral inmediata, brinda mucha práctica para salir a trabajar. Estiman que podrían seguir estudiando lo que le gusta, valoran que un título siempre es importante.

En algunas respuestas aparece la expresión de la necesidad de trabajar para tener ingresos económicos y poder estudiar. En otros adolescentes la percepción es que la escuela no daría suficiente conocimiento para trabajar, no les queda otra opción que estudiar.

Los egresados de esta escuela estudiarán: Ingeniería en Agronomía, Gastronomía, Ingeniería Química, Enología, Bioquímica, Medicina, Teatro, Trabajo Social, Geofísica, Diseño.

Los pocos estudiantes que trabajan lo seguirán haciendo porque les pagan bien, para estudiar, ayudar a la familia, porque se sienten cómodos. Estudian para hacer sus propios proyectos y para ayudar a las personas en lo económico.

Entre sus observaciones más personales sobre el polimodal destacan que vivieron experiencias lindas y feas, de las que no se arrepienten; expresan el deseo de que “*la juventud no abandone el estudio por el gusto de tener plata los días de fin de semana*”.

(Estudiante entrevistado).

Otros chicos refieren que en esta escuela falta más enseñanza y menos horas en ella. Se manifiestan felices por sus experiencias intelectuales y afectivas vividas. Destacan además, que reciben preparación completa en la modalidad elegida pero no se sienten formados a nivel de cultura general.

Para concluir, la reflexión de otro estudiante que pone en evidencia las incongruencias del sistema medio: *“Me parece que no se está enseñando como se debiera, ya que hay muchos profes que dan fotocopias y después nos evalúan y durante mucho tiempo nos dijeron que no hay que estudiar de memoria y en la actualidad muchos le piden de memoria o si no siempre lo dado es incompleto”*.

— Una segunda oportunidad... estudiar siendo adultos

Otros sentidos adquiere la experiencia educativa en el *Bachillerato Nocturno San Juan Bautista*.

Se trata de un colegio que contienen una población de estudiantes adultos, que provienen de otras escuelas en las que tuvieron experiencias fallidas en sus primeros intentos por estudiar; o bien porque en esta fase de su vida valoran la importancia de contar con un título de bachiller.

Razones familiares, económicas, laborales, los conducen a este

espacio. Así se expresan afirmando que estudian porque no pueden en otro horario, para terminar de estudiar, porque es más corto el Polimodal, por la edad, para terminar el secundario y ser alguien en la vida.

Interrogados sobre el género, mantienen la tendencia por la igualdad de sexos frente al futuro vocacional.

Lo eligieron ellos, por una conveniencia de horarios, porque tenían amigos, porque piensan que es un buen establecimiento. Valoran la institución explicando que los prepara, les enseña cosas básicas, pero que el título es sólo de bachiller. Las competencias que el bachillerato les concede, los prepara para conseguir un trabajo y seguir estudiando. Brinda una enseñanza variada que ayuda a elegir.

De este colegio sus egresados estudiarán: Diseño gráfico, Turismo, Arquitectura, Medicina, Licenciatura en Trabajo Social, Profesorados, la mayoría de estos adultos estudiaría en esta provincia.

Los alumnos que trabajan, no seguirán trabajando en lo mismo, buscan una mejor inserción.

Interpelados sobre la experiencia de polimodal, mencionan que les permitió: conocer amigos, gente con vidas diferentes, personas de su edad y más grandes.



A modo de reflexión de cierre

Los retratos descritos, reflejan imágenes claras de desigualdad educativa y social, desigualdad que traspasa los proyectos vocacionales futuros, con la abrumadora conciencia para los estudiantes del límite para lo que se elige, para lo que se sueña, para lo que se quiere "ser".

Las diferencias más intensas se traducen en una dolorosa brecha entre los proyectos vocacionales que pueden permitirse unos jóvenes respecto de otros. También los retratos, se convierten en espejos de los esfuerzos que para algunos de estos sujetos les significa estudiar y trabajar, sobre todo cuando la única oportunidad para proseguir sus estudios es el trabajo.

En estos jóvenes la moratoria social tiene el peso del drama, en ello existe urgencia por concluir una preparación que está condicionada por la pobreza familiar y por los escasos recursos formativos que el establecimiento educativo pudo aportarles.

Sin embargo, no todo en estas imágenes es gris, la apreciación del gusto por lo que se estudia, la valoración de un título, la apuesta a mejorar a través de un estudio superior o de un trabajo diferente, el respeto por las oportunidades de ambos sexos, son rasgos que se presentan en el colectivo de los jóvenes entrevistados. Quizás este aporte refleja sus fortalezas, su apertura a hori-

zontes que otras generaciones no jóvenes tienen mayor dificultad de visualizar, este germen de igualdad que se asoma en sus discursos se convierte en esperanza y renovación de nuevas posibilidades desde las que salir de límites adversos hacia un sano desarrollo identitario.

Esas expresiones juveniles convocan a un mayor compromiso, el del sujeto consigo mismo, el del sujeto en un contexto donde se recupere el papel activo, la capacidad de cambio, de desarrollo humano, a través de esos ejes configuradores de subjetividad representados por el estudio y el trabajo; asimismo se trata de un compromiso donde los adultos: profesores y padres puedan crear nuevos recursos que hagan posible un futuro vocacional diferente.



Referencias Bibliográficas:

- 1 Bruner, J. (2004). "Actos de Significado". Alianza. España.
- 2 Erikson, E. (1998) "Identidad, Juventud y Crisis". Paidós. Buenos Aires. Argentina
- 3 Fáger, C. (Compilador) Coautoría: Guevara, H.M.; Henríquez, M.G. (2001). "Los jóvenes... esos desconocidos". EFU. San Juan. Argentina.
- 4 Guevara, H.M. (2004) "Juventud y Universidad a finales del siglo XX". EFU. San Juan Argentina
- 5 López Bonelli, A. (1989) "La orientación vocacional como proceso". El Ateneo. Buenos Aires. Argentina
- 6 Ortega, F. (1995) "Los desertores del futuro". CEA. Córdoba. Argentina
- 7 Perrenoud, Ph (1990) "La construcción del éxito y del fracaso escolar". Morata. Madrid. España.
- 8 Rappaport, L. (1992) La Personalidad de 18 a 26 años. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- 9 Tenti Fanfani, E. (2000) (compilador "Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones". Unicef. Losada. Argentina
- 10 Teobaldo, M. y Poggi, M (1996) "De la escuela primaria a la escuela media: significación del "oficio" de alumno en el pasaje de nivel". Ponencia presentada en el congreso internacional de Educación. Buenos Aires
- 11 Veinstein, S. de (1989) "La Elección Vocacional Ocupacional". Marymar. Buenos Aires. Argentina

Cómo citar este artículo

HILDA MABEL GUEVARA: *Estudiar o trabajar: los proyectos vocacionales de adolescentes y jóvenes que culminan el polimodal en la Provincia de San Juan, Argentina.* | Revista Psyberia | Año 2 Número 3 Junio 2010:95-111 | ISSN 1852-2580

ARTÍCULO

[LUCÍA AMORUSO]

[Resumen]

La implementación de las técnicas de neuroimagen en el campo de la neurociencia ha proporcionado una nueva vía de acercamiento al estudio experimental de los trastornos mentales. Dentro de esta perspectiva, el estudio de los efectos de la psicoterapia sobre el cerebro de los individuos ha cobrado un amplio protagonismo. Dichos efectos, se explican, en gran medida, por el interjuego que tiene lugar entre el comportamiento, los genes y el medio ambiente. En este sentido, el cerebro sería un órgano en gran medida influenciado por una multiplicidad de factores cada vez más vastos de entre los cuales, la psicoterapia sería un ejemplo. Dado lo anterior, el objetivo del presente artículo consiste en revisar una serie de

estudios pioneros relativos al estudio experimental de los trastornos mentales a partir de los cambios inducidos por la psicoterapia, considerando como marco teórico de referencia para su posterior análisis, algunos conceptos psicoanalíticos como la noción de transferencia.

Palabras claves:

Psicoterapia, Técnicas de neuroimagen, Trastornos mentales, Modificaciones neurobiológicas, Psicoanálisis, Transferencia

AMORUSO, LUCÍA
PSICÓLOGA - UNR



[Abstract]

The implementation of neuroimaging techniques in neuroscience field provided a new way of approximation to the experimental study of mental disorders. From this perspective, the study of psychotherapy's effects on individual's brain has received a wide protagonism. Interaction between behavior, genes and environment clarify these effects. In fact, the brain would be an organ easily influenced by a multiplicity of factors, for example by psychotherapy. Given this, the main goal of the present article is to review some pioneering studies regarding experimental study of mental disorders due to changes induced by psychotherapy. In addition, some psychoanalytic concepts are considered as a theoretical framework, mainly the notion of transference.

Key Words:

Psychotherapy, Neuroimaging techniques, Mental disorders, Neurobiological modifications, Psychoanalysis, Transference

[1] Introducción

Actualmente, el diálogo entre la psicoterapia y la neurociencia está comenzando a ganar terreno (Fuchs, 2004). En este sentido, la implementación de las modernas técnicas de neuroimagen ha contribuido a consolidar dicho diálogo a partir del esclarecimiento de los correlatos neurobiológicos que subyacen a ciertos trastornos mentales (David & Halligan, 2000). Asimismo, recientemente, dichas técnicas están comenzando a utilizarse con el objetivo de medir los efectos que la psicoterapia tiene sobre el cerebro de los individuos.

No obstante, los datos neurobiológicos se presentan como fragmentarios sin un adecuado marco teórico que los interprete. En este contexto, el psicoanálisis, en tanto corriente psicológica inaugurada por Freud, representa, para algunos autores, un marco conceptual sumamente rico al momento de interpretar los mencionados datos (Solms, 2004). En esta misma línea de pensamiento, Kandel (2006) afirma que el psicoanálisis constituye la teoría sobre lo mental más coherente e intelectualmente satisfactoria que existe hasta el momento. Asimismo, dicho autor sugiere ocho áreas en las cuales la neurobiología podría unirse al psicoanálisis para realizar contribuciones significativas, afirmando que una de ellas sería, precisamente, la referida a la psicoterapia y su relación con los cambios estructurales en el cerebro (Kandel, 1999). La hipótesis que subyace a dicha afirmación es que las modifi-

caciones de la conducta a largo plazo, pueden sobrevenir como consecuencia de los cambios en la expresión genética inducidos por las experiencias de aprendizaje adquiridas en el contexto de la psicoterapia.

En efecto, dichos cambios pueden leerse a partir de los desarrollos actuales en neurociencia, apoyados en los hallazgos sobre la plasticidad cerebral y la incidencia del ambiente sobre la expresión genética (Gilliam, Kandel & Jessell, 2000). En este sentido, el cerebro sería un órgano en gran medida influenciado por una multiplicidad de factores socio-ambientales cada vez más vastos, de entre los cuales, la psicoterapia sería un ejemplo.

Dado lo anterior, el objetivo que persigue el presente artículo consiste en revisar una serie de investigaciones referidas al estudio de la posible relación entre la psicoterapia y sus efectos sobre el cerebro de los individuos. Conviene aclarar que los estudios aquí reseñados utilizan abordajes terapéuticos diferentes que incluyen tanto la terapia cognitivo-conductual como la psicoanalítica. No obstante, más allá de las diferencias existentes en las estrategias terapéuticas utilizadas, el elemento común que presentan dichos estudios consiste en un intento por integrar los aspectos teóricos y metodológicos de diversas disciplinas, en pos de un abordaje interdisciplinario de los trastornos mentales.



[2] El impacto del medio ambiente sobre la expresión genética

En las últimas décadas, el estudio de la interacción entre el comportamiento, los genes y el medio ambiente a partir de la experimentación con animales, ha proporcionado una serie de resultados de gran valor heurístico (Gabbard, 2000). Por ejemplo, a partir del estudio de la *Aplysia* (una suerte de caracol o babosa marina gigante), Kandel (1998) logró demostrar que ciertos tipos de estímulos eran capaces de provocar un reforzamiento del reflejo protector del animal. Dicho reforzamiento podía estabilizarse durante días y semanas, y constituía, por ende, una forma de aprendizaje mediado por la memoria a largo plazo, medible a partir del reforzamiento de ciertas sinapsis como consecuencia del incremento de terminales axónicas.

En este contexto, uno de los principales conceptos que permiten pensar de qué manera el medio ambiente ejerce su influencia sobre el cerebro, es el de “neuroplasticidad” (Fuchs, 2004). En líneas generales, dicho concepto hace alusión a los cambios que ocurren en la organización sináptica del cerebro como resultado de la experiencia del individuo. Al poseer el cerebro una extraordinaria flexibilidad, las conexiones sinápticas pueden ser alteradas y fortalecidas a lo largo de la vida, a través de la expresión genética regulada por la síntesis de proteínas.

De esta afirmación también se sigue que, si consideramos el ambiente humano como un entorno fundamentalmente social, gran parte de las funciones del cerebro serían susceptibles de ser socialmente influidas y, a su vez, dichas influencias, podrían ser incorporadas biológicamente por el individuo en la expresión de su genoma (Silva, 2003).

Conviene aclarar en este punto que la función transcripcional del gen -esto es, su capacidad para dirigir la producción de proteínas específicas- resulta ciertamente sensible a los factores ambientales. Entre los mencionados factores, conviene mencionar las experiencias tempranas del desarrollo, los traumas y las situaciones de aprendizaje mediadas por la memoria a largo plazo, de las cuales, la psicoterapia sería un ejemplo. En efecto, existirían un conjunto de factores cada vez más vastos que podrían modular la expresión genética. La modificación que tendría lugar sobre esta última, estaría representada por la activación o desactivación de ciertos genes, de la misma forma en la que se enciende y apaga una llave eléctrica (Kandel, 2008). A grandes rasgos, este proceso recibe hoy en día el nombre de regulación epigenética y consiste en un tipo de modulación que mediaría la adaptación del individuo al ambiente, a partir de la generación de distintos fenotipos ante los requerimientos ambientales (Kaminker, 2007).

Lo previamente expuesto también explicaría, en gran medida, el cambio de enfoque progresivo que se ha dado en el cam-

po de las neurociencias, según el cual, la perspectiva puramente determinista de los genes habría comenzado a perder vigor. En la actualidad, los genes están comenzando a ser considerados en tanto predisponentes para la aparición de un determinado fenotipo. Esto se debe a que, para que ciertos genes se expresen, deben concurrir una serie de factores, sin cuya presencia quizá nunca podrían llegar a manifestarse (Silva, 2003).

[3] Las técnicas de neuroimagen y el abordaje experimental de los trastornos mentales

En las últimas tres décadas, el desarrollo de la neuroimagenología permitió un claro avance en el abordaje experimental del cerebro. Tal es así que ciertos autores plantean que la incorporación de las modernas técnicas de neuroimagen ha propiciado un salto cualitativo en el estudio del mencionado órgano (Pozo, 2004; Sierra-Fitzgerald & Munevar, 2007). Entre las mismas, conviene destacar la tomografía por emisión de positrones (PET), las imágenes por resonancia magnética funcional (fMRI) y la tomografía computarizada por emisión de fotones individuales (SPECT).

Resumidamente, el valor de este conjunto de técnicas radica en su capacidad para explorar el cerebro humano intacto a partir del análisis de las variaciones de la actividad neuronal en re-

lación con procesos mentales específicos. El producto final que se obtiene es un mapa funcional del cerebro ya sea como resultado de la medición de la actividad neuronal definida en términos electromagnéticos, de cambios metabólicos o de cambios en el flujo sanguíneo (Pozo, 2004).

En este contexto, la utilización de técnicas de neuroimagen está proporcionando una nueva vía de acercamiento al estudio de diversos trastornos mentales (David & Halligan, 2000; McGuire & Matsumoto, 2004). En efecto, muchos de dichos estudios intentan diagnosticar y comprender los diversos trastornos mentales a partir de la medición de los efectos que tiene la psicoterapia sobre los mismos. No obstante, resulta necesario mencionar que, ciertos autores, advierten que esta línea de investigación se encuentra aún en su infancia (Etkin et al., 2004) y que los experimentos llevados a cabo necesitan de futuras repeticiones (Fuchs, 2004).

[4] Una perspectiva neurobiológica sobre la psicoterapia

Schwarz et al. (1996) observaron, en un estudio llevado a cabo con PET en un grupo de pacientes con trastorno obsesivo compulsivo (TOC), que luego del tratamiento efectivo con terapia cognitivo-conductual se reducía de manera significativa el metabolismo de la glucosa en el núcleo caudado. Por el contrario, en aquellos pacientes que no respondían a la psicoterapia, la dismi-



nución de dicho metabolismo no se producía.

En esta misma línea de investigación, Brody et al. (1998) estudiaron con PET un grupo de pacientes con TOC, implementando dos tipos alternativos de terapia. El objetivo del estudio consistía en determinar predictores metabólicos de respuesta al tratamiento del TOC con terapia cognitivo-conductual por una parte, y con farmacoterapia (administración de fluoxetina) por otra. Observaron que, en el grupo de pacientes que presentaba una mayor actividad metabólica en la corteza orbitofrontal izquierda antes de recibir el tratamiento, la respuesta a la terapia cognitivo-conductual era más exitosa. Contrariamente, aquellos pacientes que presentaban una actividad metabólica menor en dicha zona, respondían mejor al tratamiento con fluoxetina. En consecuencia, Brody et al. sugirieron que los pacientes con TOC podían responder, preferencialmente, a un tipo de tratamiento u otro en función de los patrones metabólicos particulares que presentaban en regiones específicas del cerebro.

Bryant et al. (2008) encontraron, en un estudio llevado a cabo con fMRI en un grupo de sujetos con trastorno por estrés postraumático (TEP), que el volumen de la corteza del cíngulo anterior (ACC) funcionaba como un predictor de respuesta al tratamiento con terapia cognitivo-conductual. Comprobaron que los pacientes que poseían un mayor volumen de dicha zona respondían mejor al tratamiento que aquellos que presentaban

un volumen más reducido de la misma.

En la línea de investigación relativa a los trastornos de ansiedad, Furmark et al. (2002) observaron, en un estudio llevado a cabo con PET en un grupo de 18 pacientes con fobia social, que existían respuestas similares al tratamiento alternativo con terapia cognitivo-conductual o con farmacoterapia (administración de citalopram). En el estudio se dividió el total de los sujetos en tres grupos. Un primer grupo recibió psicoterapia, un segundo grupo recibió farmacoterapia y un tercer grupo que funcionó como control, no recibió ningún tipo de tratamiento. Los dos primeros grupos presentaron modificaciones similares en la amígdala y el hipocampo, mientras que el grupo control no presentó modificaciones significativas.


Por su parte, Paquette et al. (2003) llevaron a cabo un estudio con fMRI en un grupo de 12 sujetos con fobia a las arañas. En dicho estudio, midieron el nivel de actividad cerebral en un grupo de sujetos fóbicos y en un grupo control constituido por sujetos sanos mientras se los exponía a un video en donde se describía a dichos insectos. Luego de la exposición, encontraron en los sujetos fóbicos un incremento en la profusión sanguínea en la corteza prefrontal dorsolateral derecha y el giro parahipocampal. Subsiguientemente, sometieron al grupo de sujetos fóbicos a una terapia cognitivo-conductual y realizaron, posteriormente, nuevas mediciones. Luego de la implementación de la psicoterapia

y la realización de nuevas mediciones, ya no observaron activaciones significativas en las áreas previamente identificadas.


Por otra parte, en la línea de investigación relativa al estudio de la depresión, Brody et al. (2001) estudiaron con PET a 24 sujetos que padecían depresión mayor y los subdividieron en dos grupos, aplicando, en cada caso, un tipo de tratamiento diferente. Los dos tipos alternativos de tratamiento utilizados fueron la psicoterapia interpersonal y la farmacoterapia (administración de paroxetina). Conviene destacar que todos los sujetos presentaban, antes de ser sometidos a uno u otro tipo de tratamiento, un metabolismo cerebral anormal en la corteza prefrontal, el núcleo caudado y el tálamo. Tras la implementación de los dos tratamientos observaron, en ambos casos, una normalización similar del metabolismo de las regiones cerebrales previamente mencionadas.

Martin et al. (2001) estudiaron con SPECT un grupo de 28 sujetos que padecían depresión mayor aplicando, alternativamente, psicoterapia interpersonal o farmacoterapia (administración de venlafaxina). Encontraron que, en los sujetos que habían recibido psicoterapia, se producía un incremento en el flujo sanguíneo en regiones específicas del cerebro límbico, cambio que, por el contrario, no se observaba en aquellos sujetos a los cuales se les había administrado venlafaxina. Sin embargo, una característica común de ambos tratamientos, consistía en un incremento del flujo sanguíneo en el ganglio basal.

Goldapple et al. (2004), en un estudio llevado a cabo con PET en 17 sujetos con depresión mayor, hallaron, tras su tratamiento con terapia cognitivo-conductual, modificaciones significativas en el metabolismo de regiones específicas del cerebro límbico y la corteza



... tras un año de someter al sujeto a la mencionada psicoterapia, su nivel de recaptación de serotonina, previamente alterado, se había normalizado.



Por otra parte, Viinamäki et al. (1998) llevaron a cabo un estudio en el que midieron con SPECT los cambios inducidos por la psicoterapia dinámica en un sujeto con personalidad borderline y depresión. Dichos estudios demostraron que, tras un año de someter al sujeto a la mencionada psicoterapia (sin complementarla con medicación), su nivel de recaptación de serotonina, previamente alterado, se había normalizado.

Finalmente, Schnell & Herpertz (2007), en un estudio realizado con fMRI en un grupo de 6 sujetos femeninos con trastorno borderline, hallaron que el tratamiento con terapia dialéctico-conductual inducía una disminución en la respuesta hemodinámica frente a estímulos negativos en regiones cerebrales como el cíngulo posterior, el hipocampo y las áreas frontales.

[5] Emoción, vínculos afectivos primarios y transferencia

En la última década, el estudio de los fenómenos emocionales ha ganado un fuerte impulso en el ámbito de la neurociencia. En este contexto, el estudio de las emociones a partir de las experiencias tempranas del desarrollo, constituye un área de investigación sumamente rica y estimulante dado que permite establecer, entre otras cuestiones, cómo la disfunción de ciertos vínculos afectivos primarios podría incidir, posteriormente, en la génesis de trastornos mentales (Fonagy, 2003).

René Spitz (1945; 1946), introdujo el concepto de “hospitalismo” para dar cuenta de un conjunto de perturbaciones somáticas y psíquicas que tenían lugar en ciertos niños como consecuencia de la permanencia prolongada en una institución hospitalaria donde se encontraban completamente privados de los cuidados maternos. En efecto, los cuidados eran administrados en forma anónima y despersonalizada, sin que tuviese lugar el establecimiento de un lazo afectivo entre el niño y sus cuidadores. Spitz observó que, a partir de dicha situación, se producían una serie de trastornos severos como el retardo sensorio-motriz del desarrollo corporal, la falta de adaptación e interacción con el medio ambiente y la disminución progresiva de la resistencia inmunológica a las enfermedades infecciosas. Spitz concluyó que este conjunto

de perturbaciones en el desarrollo del niño se debía a un trastorno en el vínculo madre-hijo, como consecuencia de una carencia afectiva total. En este sentido, sugirió que el factor afectivo constituía, en los primeros años de vida, un elemento sumamente determinante para el posterior desarrollo normal del niño.

Otro autor que estudió el papel de la privación afectiva durante la niñez fue John Bowlby, autor ampliamente reconocido por la sistematización de sus ideas en lo que actualmente se conoce como la teoría del apego. Al igual que Spitz, Bowlby (1951) estudió las consecuencias que podía tener sobre el desarrollo psicológico del niño el haber padecido, durante su infancia, una privación del cuidado materno. En efecto, observó que los niños que habían sufrido, a partir de una institucionalización, una privación afectiva severa, presentaban una serie de síntomas característicos. En consecuencia, postuló que la perturbación afectiva del temprano vínculo con la madre constituía un factor relevante en la génesis de la enfermedad mental.

En este contexto, el concepto de transferencia, entendido desde una perspectiva freudiana, adquiere un valor explicativo relevante. Dicho concepto hace alusión, en términos generales, a un mecanismo psíquico a través del cual una persona inconscientemente transfiere y reactiva relaciones parentales primarias en su vínculo actual con el terapeuta. Conviene aclarar que el mismo fue primeramente utilizado por Freud para caracterizar un con-

junto amplio de fenómenos. No obstante, a partir del caso Dora, adquirió una conceptualización más específica en relación con la cura psicoanalítica (Laplanche & Pontalis, 1968; Roudisnesco & Plon, 2005). Posteriormente, Freud (1914) afirmaría que el paciente no recuerda, en general, nada de lo reprimido, sino que lo actúa en su relación con el terapeuta. Esto es, no lo reproduce verbalmente como un recuerdo, sino como una acción que repite, sin saber, desde luego, que lo hace.

Estudios recientes señalan que los vínculos afectivos tempranos entre la madre y el niño serían internalizados de manera inconsciente en la memoria procesal del individuo en tanto relaciones prototípicas. En este sentido, Amini et al. (1996) afirman que la transferencia consiste en la puesta en acto, de manera automática y estereotipada, de dichas relaciones adquiridas durante la infancia. En otras palabras, el mecanismo que se pondría en juego en el contexto de la relación paciente-terapeuta estaría, en gran medida, influenciado por los modos de relación objetal internalizados por la persona durante su niñez. En esta misma línea de pensamiento, Gabbard (2000), postula que la comprensión de los mecanismos involucrados en la memoria procesal, constituye un fenómeno sumamente relevante para dar cuenta de lo que ocurre en el vínculo transferencial.

En efecto, se puede afirmar que la relación transferencial es un elemento ineludible a tener en cuenta al momento de analizar la

incidencia de un tratamiento psicoterapéutico sobre el cerebro de un individuo. Tal como sugieren Gerber & Peterson (2006), la naturaleza del vínculo entre paciente y terapeuta, más allá del abordaje psicoterapéutico utilizado, posee un gran valor predictivo de la recuperación del paciente. En este sentido, las modificaciones estables en el cerebro de las personas solo tendrían lugar a partir del aprendizaje afectivo que se produce en el marco de la relación transferencial con el terapeuta. Asimismo, dicha hipótesis permitiría explicar porqué, en algunos casos, la psicoterapia resulta efectiva y porqué en otros casos no.

[6] Consideraciones Finales

Como se mencionó previamente, el diálogo entre la psicoterapia y la neurobiología está comenzando a ganar terreno. En este sentido, la primera cuestión que se pone de manifiesto es la complejidad que entraña el abordaje interdisciplinario de los trastornos mentales. En efecto, se trataría de un proceso que podría analizarse a partir de diferentes niveles de jerarquía, tanto “arriba-abajo” (top-down) como “abajo-arriba” (bottom-up). De esta manera, la experiencia subjetiva que tendría lugar en el contexto de la relación transferencial con el terapeuta, incidiría sobre el nivel físico-químico del cerebro. Asimismo, los efectos físico-químicos producidos a partir de la implementación de farmacoterapia, tendrían consecuencias sobre el comportamiento



global del individuo. En líneas generales, se puede afirmar que, a partir de lo expuesto, la distinción mente/cerebro, heredada del dualismo cartesiano, comenzaría a perder vigor (Fuchs, 2004).

No obstante, conviene señalar que la relación transferencial entre paciente y terapeuta, en tanto variable relevante a tener en cuenta al momento de analizar los resultados obtenidos, no fue considerada en ninguno de los estudios reseñados. Por lo tanto, se sugiere como posible dirección futura, la realización de estudios que contemplen si dicha variable posee o no algún tipo de incidencia sobre las modificaciones neurobiológicas observadas a partir de la implementación de la psicoterapia.



Referencias Bibliográficas:

- 1 Amini, F. et al. (1996). Affect, attachment, memory: Contributions toward psychobiologic integration. *Psychiatry*, 59 (3), 213-39.
- 2 Baxter, L. R. et al. (1992). Caudate glucose metabolic rate changes with both drug and behavior therapy for obsessive-compulsive disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 49 (9), 681-689.
- 3 Bowlby, J. (1951). *Cuidados maternos y salud mental*. Ginebra: O.M.S.
- 4 Brody, A. L. et al. (1998). FDG-PET predictors of response to behavioral therapy and pharmacotherapy in obsessive compulsive disorder. *Psychiatry Res*, 84 (1), 1-6.
- 5 Brody, A. L. et al. (2001). Regional brain metabolic changes in patients with major depression treated with either paroxetine or interpersonal therapy: preliminary findings. *Arch Gen Psychiatry*, 58 (7), 631-640.
- 6 Bryant, R. A. et al. (2008). Rostral anterior cingulate volume predicts treatment response to cognitive-behavioural therapy for posttraumatic stress disorder. *J Psychiatry Neurosci*, 33 (2), 142-6.
- 7 Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.
- 8 David, A. S. & Halligan, P. W. (2000). Cognitive Neuropsychiatry: Potential for progress. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*, 12 (4), 506-510.
- 9 Etkin, A. et al. (2004). Individual differences in trait anxiety predict the response of the basolateral amygdala to unconsciously processed fearful faces. *Neuron*, 44 (6), 1043-55.
- 10 Fonagy, P. (2003). Genetics, developmental psychopathology, and psychoanalytic theory: The case for ending our (not so) splendid isolation. *Psychoanalytic Inquiry*, 23 (2), 218-247.
- 11 Freud, S. (1914). Recordar, repetir y reelaborar (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II). En S. Freud *Obras Completas*, Vol. XII (pp. 145-157). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1992.
- 12 Furmark, T. et al. (2002). Common changes in cerebral blood flow in patients with social phobia treated with citalopram or cognitive-behavioral therapy. *Arch Gen Psychiatry*, 59 (5), 425-433.
- 13 Gabbard, G. O. (2000). A new neurobiologically informed perspective on psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 177, 117-122.
- 14 Gerber, A. J. & Peterson, B. S. (2006). Measuring transference phenomena with fMRI. *J Am Psychoanal Assoc.*, 54 (4), 1319-1325.
- 15 Gilliam, T. C., Kandel, E. R. & Jessell, T. M. (2000). Genes and behaviour. En: Kandel, ER; Schwartz, JH; Jessell, TM (Eds), *Principles of neural science* (pp.36-62). New York: McGraw Hill.
- 16 Goldapple, K. et al. (2004). Modulation of cortical-limbic pathways in major depression: treatment-specific effects of cognitive behavior therapy. *Arch Gen Psychiatry*, 61 (1), 34-41.
- 17 Kandel, E. R. (1998). A new intellectual framework for psychiatry. *Am. J. of Psychiatry*, 155, 457-469.
- 18 Kandel, E. R. (1999). Biology and the future of psychoanalysis: A new intellectual framework for psychiatry revisited. *Am. J. of Psychiatry*, 156, 505-524.
- 19 Kandel, E. R. (2006). Essay: The new science of mind. *Sci Am Mind*, 17, 62-9

20 Kandel, E. R. (2008). En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente. Buenos Aires: Katz.

21 Kaminker, P. (2007). Epigenética, ciencia de la adaptación biológica heredable. Arch Argent Pediatr, 105 (6), 529-531.

22 Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1968). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Editorial Labor.

23 Le Doux, J. (1996). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. New York: Simon & Schuster.

24 Martin, S. D. et al. (2001). Brain blood flow changes in depressed patients treated with interpersonal psychotherapy or venlafaxine hydrochloride: preliminary findings. Arch Gen Psychiatry, 58 (7), 641-648.

25 McGuire, P. K. & Matsumoto, K. (2004). Functional neuroimaging in mental disorders. World Psychiatry, 3, 6-11.

26 Paquette, V. et al. (2003). "Change the mind and you change the brain": Effects of cognitive-behavioral therapy on the neural correlates of spider phobia. Neuroimage, 18 (2), 401-409.

27 Pozo, M. A. (2004). Neuroimagen funcional: una ventana abierta al funcionamiento del cerebro. Revista de Occidente, 272, 5-23.

28 Roudinesco, E. & Plon, M. (2005). Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

29 Schnella, K. & Herpertz, S. C. (2006). Effects of dialectic-behavioral-therapy on the neural correlates of affective hyperarousal in borderline personality disorder. Journal of Psychiatric Research, 41, 837-847.

30 Schwartz, J. M. et al. (1996). Systematic changes in cerebral glucose metabolic rate after successful behavior modification treatment of obsessive-compulsive disorder. Arch Gen Psychiatry, 53 (2), 109-113.

31 Sierra-Fitzgerald, O. & Munevar, G. (2007). Nuevas ventanas hacia el cerebro humano y su impacto en la neurociencia cognoscitiva. Revista Latinoamericana de Psicología, 39 (1), 143-157.

32 Silva, H. (2003). Presente y futuro de la psiquiatría. Revista Hospital Clínico Universidad de Chile, 14 (3), 235-241.

33 Silva, J. C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: El modelo de vulnerabilidad/resiliencia. Rev Chil Neuro-Psiquiat, 43 (3): 201-209.

34 Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanal Study Child, 1, 53-74.

35 Spitz, R. A. (1946). Hospitalism: a follow-up report on an investigation described in Volume 1, 1945. Psychoanal Study Child, 2, 113-117.

36 Viinamäki, H. et al. (1998). Change in monoamine transporter density related to clinical recovery: a case-control study. Nordic Journal of Psychiatry, 52, 39-44.

Cómo citar este artículo

AMORUSO, LUCÍA: Una aproximación al estudio de la relación entre los efectos de la psicoterapia y las modificaciones estructurales en el cerebro. | Revista Psyberia | Año 2 Número 3 Junio 2010:112-123 | ISSN 1852-2580

RESEÑAS



Secretaría de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología UNR



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 3 - junio 2010

[CLAUDE RABANT]



Claude Rabant

Título: Litteratura
(De Kafka a los nudos)

Editorial: Homo Sapiens
Año de edición: 2007
Isbn: 978-950-808-530-6

Autores de reseña:
Álvarez Soledad, Silva Sonia
Estudiantes de Psicología

Ψ

El libro Litteratura es un compilado de tres clases continuadas dictadas por Claude Rabant en la Sede de Gobierno de la Universidad Nacional de Rosario.

El autor en la primera de las clases desarrolla sus teorizaciones sobre la cuestión de la letra. Para ello retoma a Freud entre dos escritores: Frank kafka y Philip K. Dick.

Habla de la literatura en tanto letra, letra con la cual se encuentra cargada la literatura. La letra es translengua, transgenero, transmundo, la letra se desplaza, nos dice.

La literatura coincide con una operación de metamorfosis. Que es la metamorfosis del sujeto en letra.

Es la transformación que produce el sujeto ante una incertidumbre del espacio, frente a una amenaza permanente de desmoronamiento del espacio. La letra es el puente que uno quiere construir pero es frágil. La relación con el espacio y en particular con el espacio como superficie frágil como superficie que se esta desmoronando es también algo que tiene relación con un tipo de operación sobre el nombre. La relación de letra a la vida cotidiana, al espacio, a la metamorfosis, es lo que circula. Retomando las teorizaciones freudianas acerca del yo como la proyección de un espacio, para Claude Rabant la pulsión estaría ubicada en el límite de este cuerpo como espacio, y el tiempo no lineal.

Entonces se pregunta qué puede el cuerpo, en tanto la pulsión sin límites, en tanto la potencialidad de posibilidad de metamorfosis.

Prosigue esta clase disertando sobre el deseo, como indestructible. El objeto del deseo es indestructible comparable en esto al porvenir y al futuro. Futuro entonces es igual a deseo, una vez que se concreta no es mas futuro, al igual que el deseo, porque todo objeto no es el objeto causa.

Ante esta imposibilidad de satisfacción del deseo, la Sublima-

ción es trabajo posible, trabajo con la pulsión. Para producir otra cosa. Algo de la cosa, anderes, un pedacito de goce, se deja ver en esta otra cosa, producto de la sublimación.

En cuanto a esta sublimación podríamos pensar en el ejemplo del personaje de Frank Kafka en *La metamorfosis*, el cual a pesar de los ruidos comunes de su novela familiar, que él vivía a modo de tortura, se da la posibilidad de hacer algo con ello: con la letra poder transformar este atolladero en literatura.

Claude Rabant se pregunta además, qué es la realidad, qué es lo que constituye a un ser humano auténtico, y reflexiona que sobre estas realidades cada ser humano vive en un mundo único. Su objetivo es explorar el mundo de la esquizofrenia.

Teoriza acerca de la diferencia entre el mundo de los esquizofrénicos y el nuestro. Retoma de Philip K. Dick, la idea de una serie de presentes paralelos.

Ubica a Freud en cercanía a Philip Dick en cuanto a la realidad: como reminiscencia y presente, no a través del tiempo, sino de las reapariciones de la realidad.

La postura del autor sobre lo citado anteriormente es que la realidad es siempre lo que es, más la posibilidad de su propia reaparición en la manera de su pasado. En la clase dos comenta y trata de

desarrollar los mecanismos psíquicos: Forclusión, desestimación.

La desestimación estaría entre la perversión y la psicosis, crea un tercer polo, la melancolía: como la pérdida, de un deseo que ha perdido su objeto, cuya pérdida crea lo que llama una fantomática. Hay una especie de borramiento del límite entre la vida y la muerte, una especie de pérdida de creencia de la diferencia entre la vida y la muerte.

Luego se abre a discusión la temática sobre el amor y el goce, citando la frase de Lacan “el goce del Otro, del cuerpo del otro no es signo de amor”.

Reflexiona sobre Sade en tanto estatuto de goce y del amor en la psicosis como un amor extático. El amor en la erotomanía se presenta como un postulado certero, donde no funciona la creencia.

Por otro lado en la perversión aparece un goce totalmente inmoral, sin ley, con acceso al goce del cuerpo del otro: solo las mujeres que tienen eso, (fetiche,), porque el goce no es signo de amor. En el caso del fetichismo: cinematográficamente se trata de una toma desde abajo, luego una detención sobre la imagen que deja entonces la cosa deseada fuera del campo. El fetiche es una letra y a veces es solo un acento, facilita el goce, el fetiche es una creencia y sostén de ella, diferente de la erotomanía.

En la última clase habla del síntoma como lo que hace vivir al sujeto, es la vida del sujeto, si se lo quita se lo mata, es por ello que el analista no deberá enfrentarse al síntoma.

En esta clase Claude Rabant nos cuenta y afirma que no hay una manera de goce. Sin embargo ciertas construcciones nos proponen que hay una manera de gozar.

Retoma a Kierkegaard sobre el sacrificio de Abraham para introducir la discusión acerca del objeto a, y define a este último como un objeto de la cultura que se transmite de unos a otros.

En base a una lectura Lacaniana, Claude elabora una cierta transmisión del objeto a entre padre e hijo, madre e hija, ello hace que no haga falta dictar órdenes (debes hacer esto, no hagas esto otro) basta con decir yo ya te pasé la cosa ahora arrégla-telas con tu goce.

En esta clase finaliza con la introducción del término condensación, en esta palabra está dicho *verdichtung*, *dichtnug* es la poesía, que indica también el *dicht* que es lo denso. Por eso mismo la palabra condensación encubre la poética.

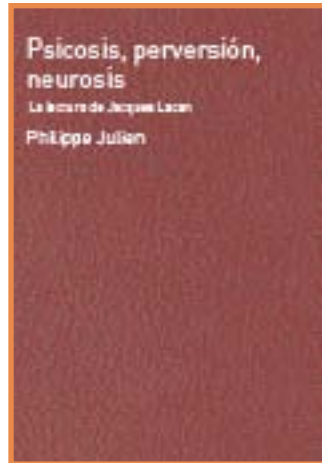
Un término con el que nos vamos a topar a lo largo de la lectura de esta clase, es el de la idea de *condansation*, este es uno de los aspectos posibles, nos dice Rabant, en relación al espacio, como el

encuentro con el cuerpo. Una de las maneras de trabajar el cuerpo es percibir el espacio en el que nos movemos. La virtud de las limitaciones es la *condansation*.

Se encontraría entonces en la *condansation* esta idea de la condensación de huellas, de movimientos.

Álvarez Soledad, Silva Sonia
Estudiantes de Psicología

[PHILIPPE JULIEN]



Philippe Julien

Título: Psicosis, Perversión, Neurosis

Editorial: Amorrortu Editores

Año de edición: 2002

Isbn: 950-518-101-9

Autor de reseña:

Carlos I. Prina

Estudiante de Psicología



Coartando el porvenir en una sintomatología fundada en el no-saber:

Tal vez sea una exageración –reacción transferencial por excelencia- el hecho de reconocer este libro de Julien como un intento de revocar aquel deseo freudiano, interrumpido por la tiranía del tiempo, de su Esquema del Psicoanálisis. De aquí a pensar la clínica en función de la estructura, es decir, a la enseñanza lacaniana, no hay demasiado. No es excesivo entonces, sugerirlo como un texto imprescindible. Su título: Psicosis, Perversión, Neurosis. Sus primeras tres palabras de la introducción: Psicosis, perversión,

neurosis inmediatamente remienda cualquier intento nomenclador. La verdad por su parte es otra: Yo la verdad, hablo. Habla por la boca del analizante. Lacan leído desde sus registros (Real, Simbólico, imaginario), desde sus nudos, no en perspectiva de erudición sino con la clínica como horizonte, en ese lazo social entre un analizante y un analista.

Julien apuesta a la dirección en que se van inscribiendo los registros en el transcurrir de la enseñanza lacaniana, siendo la interpretación aquel péndulo que potencialmente permite algún tipo de intervención, haciendo resonar aquella frase freudiana: “El psicoanálisis no busca probar nada, sólo intenta cambiar algo”. Decimos entonces, triple dimensión de la interpretación:

- En lo simbólico, una palabra a escuchar. Son las formaciones del inconciente que hablan, aún cuando implacables voces le piden silencio. Advierte el hecho de que creer en la supremacía de la palabra sería asumir la existencia de un metalenguaje, al mejor estilo arquetípico junguiano, donde lo dado ya estuviese escrito en algunas tablas, sólo sería cuestión de leerlas.
- En lo real, una letra a leer, ese sin-porqué del deseo del Otro. Revelación decepcionante para los creyentes. Consecuencia de un proceso que por la vía del sentido



subyacente a la producción significativa desembocaría en el análisis interminable.

- En lo imaginario, una nueva consistencia a presentificar. El sujeto mismo responde al final del análisis, poniendo su fantasma en el lugar del vacío de la falta en el Otro.

Escribir con intención de indicar los ejes es ahorrarle la tarea al lector cuando el deber es en este caso sugerir el derroche de su abordaje. Extraviarse en sus múltiples determinaciones cuando su intención parece ser organizar –el modo en que están dispuestos los capítulos por estructuras clínicas es un indicio-, “ordenar” el cuerpo teórico del psicoanálisis en tiempos –siempre son los mismos- en que pareciera que el cuerpo teórico mismo pareciera padecer una regresión, cual esquizoide, al temprano autoerotismo. Fragmentaciones de todo tipo, discordancias en círculos cada vez más pequeños, donde nadie se pone de acuerdo, salvo si los une una jerga que les permita sentir que dicen lo mismo.

Responder con la historia es tarea de los historiadores. Julien, al pasar, tampoco se ahorra apreciaciones de éste tipo. Recuerda que la historia del movimiento psicoanalítico nos muestra a esta disciplina, que se precia de poner en primer plano las desventuras de alguien que “no es el más desdichado del mundo”, focalizando en la historia del sujeto las causas de su padecer. Julien lo recuer-

da, asumiendo las consecuencias de disoluciones –no fatalistas, como dicta la neurosis- sino como posibilidades de refundación. Esto es inherente al Psicoanálisis, es un signo de su temporalidad. Los límites impuestos por este intento de seducción que suele ser una reseña permiten un último intento. Cierta vez, recuerda con algo de nostalgia Theodor Reik en su libro “30 años con Freud” (escrito apenas meses después del fallecimiento de quien fue su mentor) que estaban con el maestro en una conferencia escuchando a un joven discípulo, quien en lugar de presentar un examen del problema, anunciaba pretenciosos planes para el tratamiento de posteriores asuntos científicos. Freud, en ese instante, con su ética característica, le desliza un papel a su amigo con la inscripción “¿Satisface su estómago la lectura del menú?”. No es nada inapropiado definir una reseña. El resto, tarea del futuro lector.

Carlos I. Prina
Estudiante de Psicología

I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología

La formación del psicólogo/a en el siglo XXI

