

Diálogos

Discusiones en la Psicología contemporánea

1

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia



Eduardo Aguirre Dávila

Jaime Yáñez Canal

Editores

Colección Debates en Psicología

Diálogos

Discusiones en la Psicología contemporánea

1

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia



Eduardo Aguirre Dávila

Jaime Yáñez Canal

Editores

Colección Debates en Psicología

Rector - Universidad Nacional de Colombia

Victor Manuel Moncayo

Decana - Facultad de Ciencias Humanas

Luz Teresa Gómez de Mantilla

Director - Departamento de Psicología

Eduardo Aguirre Dávila

Diálogos No. 1, Septiembre de 2000.

Discusiones en la Psicología contemporánea

Editores

Eduardo Aguirre Dávila

Jaime Yáñez Canal

Diseño y diagramación

Unidad de Publicaciones

Facultad de Ciencias Humanas

316 5000, ext. 16 208

Fax: 316 5149

Edición y carátula

Nadeyda Suárez Morales

Distribución

Unibiblos – Ciudad Universitaria

Librería Torre de Enfermería

368 1437, 368 4240.

Siglo del Hombre Editores

Cra. 32 No. 25-46, 337 7700, 368 7382.

Índice

Presentación	5
Psicología del Desarrollo y Moral	
Debates en torno a la obra de Piaget <i>Jaime Yáñez Canal</i>	13
La relación Ética – Psicología <i>Yalile Sánchez</i>	79
Debates en la Psicología del Desarrollo Moral <i>Jaime Yáñez Canal</i>	117
Psicología Social	
La socialización como un proceso interactivo <i>Eduardo Aguirre Dávila</i>	147
La búsqueda de sentido en la obra de Viktor Frankl <i>Jaime Yáñez Canal</i>	177
Breve aproximación histórica a la Psicología Social <i>Edgar Barrero Cuellar</i>	203
Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana <i>Eduardo Aguirre Dávila</i>	211

Psicoanálisis

El Psicoanálisis dentro del universo de las ciencias 227

Carmen Lucía Díaz L.

Mario Bernardo Figueroa M.

Javier Jaramillo G.

Belén del Rocío Moreno C.

Pio Eduardo Sanmiguel A.

Luis Santos V.

Psicología y Psicoanálisis: 267

Acercamiento a la problemática de la formación del psicólogo

Carlos Alberto Abril Martínez

PRESENTACION

La Psicología en Colombia, aunque cuenta con una historia de más de 50 años y que está presente en por lo menos 80 programas curriculares, todavía no ha logrado establecer una tradición investigativa que le asegure el reconocimiento de la comunidad académica.

Las razones de esta "debilidad" pueden ser varias, pero dentro de ellas vale la pena mencionar el poco interés que existe por el trabajo investigativo y las dificultades para participar en foros, donde los avances o las diferentes posiciones sean escuchadas y debatidas.

Sólo recientemente se evidencia el interés por crear comunidades académicas, que incorporen en sus discusiones las diferentes posturas y las múltiples problemáticas de investigación o trabajo psicológico. La creación de revistas, la realización de congresos, la conformación de distintos grupos de investigación o de profundización en temáticas relacionadas con el trabajo profesional, son intentos por establecer las condiciones mínimas para el desarrollo de esta comunidad académica dentro de la disciplina psicológica.

El Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, con el ánimo de contribuir a crear espacios que a mediano plazo permitan a los psicólogos conformar comunidades académicas de amplio reconocimiento nacional e internacional, presenta la Serie "Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea",

publicación que recogerá la producción investigativa de los diferentes campos de la psicología que alimente una interlocución propositiva.

Este primer número de la Serie recoge un conjunto de trabajos e ideas de algunos profesores de la Universidad Nacional de Colombia y de psicólogos que ejercen en distintos campos de la profesión, con la intención de despertar el interés de otros colegas y con la esperanza de que sean motivo de debates y discusiones en el mundo psicológico. Hemos evitado seleccionar los textos por su orientación teórica o por el tipo de temáticas, e incluso por su grado de elaboración conceptual. Nuestro interés, como editores, es ofrecer una tribuna desde la cual las diferentes voces y niveles de elaboración se hagan escuchar y motiven todos los esfuerzos investigativos que se estén realizando en áreas similares.

El texto contiene nueve artículos de muy variada orientación, que podríamos presentar de la siguiente manera:

*Inicialmente está el trabajo del profesor Yáñez Canal “**Debates en torno a la obra de Piaget**”, quien presenta una particular organización de la serie de críticas que se desarrollaron en contra de la teoría de Piaget. Antes de ser sólo una recopilación de estas críticas, el autor contextualiza éstas en el conjunto de la teoría piagetiana y hace una original interpretación de ellas, de manera que lleva a un cuestionamiento de los presupuestos tradicionales de la Psicología del desarrollo.*

*El segundo artículo elaborado por la profesora Yalile Sánchez “**La relación Ética – Psicología**” nos invita a pensar, de un lado, en los análisis realizados sobre la ideología por la primera generación de la Escuela de Frankfurt y otros teóricos “críticos” a inicios del siglo XX, y de*

otro, en una forma de comprender lo ético y el desarrollo moral que supere, según la autora, todos los anatemas que pretéritamente se le endilgaban a las posiciones positivistas. Las nociones de Libertad y Autonomía serían los conceptos que, además de permitir visualizar la "pobreza ética" del positivismo, llevan a la autora a relacionar la obra de Piaget, Kohlberg, Freud y muchos otros, con sus ideas sobre una teoría del desarrollo moral, que sea lo más abarcadora posible del complejo fenómeno moral.

El tercer artículo "Psicología del desarrollo moral" elaborado por el profesor Yáñez presenta del profesor los debates más importantes dentro del campo de estudio sobre moral en la Psicología. Tanto en el primer artículo como en éste, aunque no se proponga de manera explícita, desarrolla una particular propuesta para pensar los supuestos de lo que debería contener una Psicología del desarrollo; supuestos que podrían reorientar la conceptualización y los futuros trabajos en el campo.

El siguiente artículo "La socialización como un proceso interactivo", del profesor Eduardo Aguirre Dávila, muestra cómo el concepto de Acción, desarrollado en la sociología comprensiva, puede ofrecer herramientas conceptuales para pensar el trabajo teórico de la Psicología y especialmente el de la Psicología social. El concepto de Acción que se emparenta, según el autor, con concepciones que rescatan el estudio del significado y con él la consideración de lo social, permite en la Psicología repensar procesos que habían sido descartados bajo el dominio conductista. El profesor Aguirre hace un análisis sobre el sentido y los orígenes del concepto de acción y lo emparenta con una serie de conceptualizaciones dentro de la Psicología Social que llevan a recordarnos el parentesco de esta área con la disciplina Sociológica. Este artículo antes que presentarnos únicamente categorías o

conceptos particulares de análisis, nos invita a pensar en los fundamentos que permitirán abordar la Psicología Social como un área plenamente constituida.

*En el artículo **"Cambios sociales y practicas de crianza en la familia colombiana"**, el profesor Aguirre aborda el problema de las prácticas de crianza y los importantes cambios que éstas han sufrido en los últimos años en nuestro contexto. Estos cambios se asocian a la transformación que afecta a la sociedad colombiana y que necesariamente repercuten sobre los diferentes aspectos de la vida social del país, produciendo la aparición de nuevos fenómenos socioculturales, tales como: la conformación de una nueva identidad personal y social de la población colombiana; los ajustes en la familia y en el papel jugado por la mujer; o la modificación en la forma de relacionarse entre padres e hijos. Es en este escenario en el que se expresan nuevos patrones de socialización, en los que el bienestar de los niños orienta las distintas prácticas empleadas para criar a los niños. Por ejemplo, es más frecuente encontrar que la relación entre los padres jóvenes y sus hijos está mediada por la expresión más espontánea del afecto y por la valoración del tiempo libre de los niños como tiempo de ocio. El artículo recoge, en el contexto de la vida citadina -se basa en datos obtenidos en las veinte localidades de Santafé de Bogotá, hallazgos importantes en este campo, que contribuyen a mejorar la comprensión de este fenómeno.*

*En esta línea de una aproximación a la Psicología Social, el quinto artículo **"El análisis existencial de Viktor Frankl"**, del profesor Yáñez, presenta las propuestas existenciales en la Psicología y especialmente el trabajo de Viktor Frankl. Frankl al igual que otros existencialistas jugaron un papel importante en las discusiones antipsiquiátricas de los años 70 y 80s y sobre todo en el pensar en otras categorías de*

comprensión de lo humano, donde la libertad y la responsabilidad pudieran ocupar un papel central. A pesar de que el profesor Yáñez presenta la obra de Frankl con cierta distancia y con un aparente interés exegético, es importante resaltar las reflexiones que el autor del artículo extrae de las conceptualizaciones existenciales. Reflexiones que nos incitan a pensar de otra manera el trabajo conceptual de la Psicología y sus maneras de comprender los procesos de desarrollo del ser humano.

Cierra esta aproximación a la Psicología Social, el artículo de Edgar Barrero Cuellar **“Breve aproximación histórica a la Psicología Social”**, donde se presenta la evolución de la Psicología Social a la vez que se resalta sus más importantes debates y perspectivas de futuro desarrollo. El artículo es un documento que realmente nos invita a pensar en las múltiples similitudes con otras áreas de la Psicología y a ver los debates de un área que en nuestro medio ha tenido un desarrollo irregular.

Finalmente, los dos artículos siguientes son elaboraciones conceptuales dentro del Psicoanálisis. El primero de ellos **“El psicoanálisis dentro del universo de las ciencias”**, elaborado por profesores del Grupo de Psicoanálisis del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, presenta la relación entre el Psicoanálisis y las diversas Ciencias, señalando con respecto al saber las diferencias en su producción, no solamente por la particularidad de su método, sino por su objeto mismo de estudio; punto que lleva a consideraciones sobre lo propio de la investigación en Psicoanálisis. Esta diferenciación necesaria no implica ausencia de lógica, de coherencia ni de relación con la Ciencia misma; se reconoce cómo en el devenir histórico del Psicoanálisis siempre ha existido un vínculo y un diálogo fecundo entre éste y diversos campos del saber. Así mismo, el texto hace un recorrido a lo largo de la relación entre Psicoanálisis y la Ciencia en general y de

modo particular con las Ciencias Sociales; introduce una reflexión sobre la investigación y en forma detallada y específica muestra sus nexos con la Medicina, campo en el cual nació, con la Psicología, la Lingüística, la Historia, el Arte, la Sociología, la Economía, la Antropología, las Matemáticas y la Educación.

*En esta caracterización del Psicoanálisis el siguiente artículo “**Psicología y Psicoanálisis. Acercamiento a la problemática de la formación del Psicólogo**”, desarrollado por Carlos Abril Martínez, contrasta el profundo conocimiento de las discusiones psicoanalíticas con el pobre y poco actualizado conocimiento de las otras “tendencias”, y discusiones psicológicas.*

*Con la presentación de los artículos nos queda sólo repetir algo ya dicho, la Serie “**Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea**”, sus editores y el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, sólo quieren presentar un medio para la difusión y el debate del desarrollo conceptual de los psicólogos colombianos. La responsabilidad por las ideas y por el nivel de desarrollo que tengan los trabajos presentados es exclusivamente de los autores. Algunos de los artículos podrán ser considerados borradores que exigen una posterior elaboración, o incluso pueden generar opiniones más favorables. Cualquiera que sea el juicio que despierten los diversos trabajos aquí presentados, por su nivel de elaboración o por la posición teórica, consideramos que son el insumo necesario para crear un espacio donde la reflexión teórica y los avances investigativos encuentren un terreno fértil para futuros desarrollos y así se fortalezca la comunidad científica en el campo de la Psicología colombiana.*

Dejamos al lector esta primera edición de la Serie "Diálogos" y lo invitamos a participar en el debate con artículos o con la lectura crítica de todas las ideas que hoy le presentamos.

Editores

PSICOLOGIA DEL DESARROLLO Y MORAL

DEBATES EN TORNO A LA OBRA DE PIAGET ¹

Jaime Yáñez Canal²

Introducción

El interés sintetizador de Piaget podría ser presentado a partir de dos aspectos que fueron pilares centrales de toda su majestuosa obra:

1. El conocimiento está estructurado de acuerdo con unas formas organizativas que garantizan la coherencia y la sistematicidad. Estas formas organizativas permiten entender al sujeto como un ser activo y constructor de su mundo y de su conocimiento.
2. El conocimiento tiene un desarrollo que presenta rupturas radicales hacia formas cada vez más complejas, autónomas y diferenciadas de las situaciones particulares del mundo.

Estos dos aspectos de la obra piagetiana están estrechamente relacionados. Las formas de conocimiento están sometidas a una génesis tanto filo como ontogenética. El aspecto genético, en cuanto a su direccionalidad y en cuanto al establecimiento de cortes o estadios, reclama un modelo estructural, un análisis sincrónico para poder establecer las comparaciones y la vección en el desarrollo.

Estos dos aspectos, que expondremos de manera somera, servirán de preámbulo para presentar algunas polémicas a la obra de Piaget³.

¹ Este artículo hace parte de un documento que se presentó a la Universidad Nacional, en 1993. He añadido al mismo, algunos detalles mínimos que permiten contextualizar la exposición y hacerla más comprensible.

² Profesor del Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia.

³ En este trabajo nos concentraremos en la época piagetiana que va desde 1935 a 1970, período que podríamos denominar como más estructuralista en la obra de Piaget, además de ser el más conocido de su trabajo y en el cual postuló su más ambicioso programa. En algunas ocasiones nos habremos de referir a algunas variaciones conceptuales en la obra de Piaget, aspectos que serán marginales de nuestra exposición (el lector puede remitirse a Yáñez, 1998b, para consultar sobre la evolución intelectual de Piaget).

Polémicas que igualmente se centrarán en su aspecto estructural como genético.

1. Planteamientos centrales de la teoría de Piaget

1.1. La noción de desarrollo

El desarrollo para Piaget está orientado por un proceso progresivo hacia formas que posibilitarían un cada vez mayor entendimiento del mundo, además de una mayor capacidad de control y anticipación de la acción humana.

Este desarrollo es entendido según una progresiva diferenciación entre el individuo y el ambiente o entre las formas organizativas y los contenidos reales⁴, diferenciación que habría de ser evaluada en términos de que el sujeto podría cada vez más independizarse de "exigencias" o imposiciones del mundo cercano y podría, a su vez, hacer depender de manera progresiva "lo real" de "construcciones racionales", las cuales harían que lo real fuera un caso entre otros posibles (1946; 1947; 1967a; 1955).

La progresiva diferenciación debería, igualmente, permitir en el hombre el entendimiento de sus momentos anteriores, los que pasarían a estar contenidos en las nuevas estructuras, que por su mayor complejidad posibilitarían una ampliación del espacio de conciencia. Este avance genético significa que el hombre se va haciendo más consciente y más autónomo respecto de unas condiciones externas particulares y concretas. La conciencia a su vez, es entendida por Piaget, como un proceso de reorganización y control de la acción humana (1974b; 1947)⁵.

⁴ Realmente el concepto de diferenciación es difícil seguirlo en la obra de Piaget, ya que puede tener diversos significados, como la adquisición de las reglas y la socialización, en el sentido que le da a las ideas de Durkheim (en sus primeras obras, por ej. 1924); la diferenciación del espacio presente (su sentido de representación, 1946), la progresiva capacidad de los organismos en la evolución para anticiparse a eventos del mundo (1967a), la mayor posibilidad de crear mundos hipotéticos y de lograr la independencia respecto a lo real (1950, 1955); la diferenciación entre asimilación y acomodación, entre forma y contenido, entre afirmaciones y negaciones, entre esquemas particulares (Piaget, 1975, 1970^a, 1976b) y tal vez otras que dependerían de sus cambios teóricos o de sus preocupaciones temáticas del momento; en este trabajo, nos centraremos sobre la diferenciación entre la forma y el contenido (refiriéndonos a sus otros sentidos cuando sea necesario, con la correspondiente aclaración) por facilidades expositivas y porque creemos que en este par de términos se pueden abarcar los otros sentidos del proceso diferenciación - integración.

⁵ El concepto de conciencia es otro que cambió en la obra de Piaget. En sus primeros textos (1923-1924), con alguna influencia psicoanalítica, lo inconsciente estaba ligado al pensamiento prelógico, donde se presentaban, entre otras "reglas" de procesamiento, la "condensación" y el "desplazamiento"; estando la conciencia, al

Pero para que la evolución fuera vista como un proceso que implicaba la aparición de novedades, que posibilitaba igualmente la ampliación de universos de percepción, se necesitaba entender el desarrollo según una secuencia de cortes, de discontinuidades que a su vez, garantizaran el diálogo entre momentos diferentes en este proceso de cambio.

Así como la historia necesita los cortes para entender la novedad y los intentos de reorganización de acciones anteriores (pensando piagetianamente), necesita también de una continuidad que garantice que dos momentos diferentes en el tiempo puedan ser comparados. Si no hay un hilo conductor que asegure el vínculo lógico o funcional de dos fenómenos, no podremos tener la certeza de que nos estemos refiriendo al mismo proceso, que exista una historia unificada, que puedan establecerse puentes de comunicación o traducción de un nivel al otro (por lo menos del más elemental al más complejo) o que realmente uno (el más complejo) pueda referirse al otro para reorganizarlo o ampliar su horizonte (Piaget, 1947, 1955, 1967^a, 1970c).

La ruptura o la continuidad es una dicotomía que Piaget intenta resignificar. Rupturas en la historia, que se expresan con las nuevas cualidades o posibilidades de acción del organismo (el instinto, la inteligencia animal y la representación humana son saltos en la evolución biológica; los periodos preoperatorio, operatorio concreto y formal son saltos del desarrollo psicológico). Continuidad garantizada por la "invariancia" de algunos aspectos funcionales (tal y como entendía Piaget la adaptación y la organización) y por la secuencia ordenado de estadios sucesivos en el desarrollo.

contrario, ligada al pensamiento lógico. En su texto *la formación del símbolo en el niño*, la describe en términos funcionales, como la mayor participación de la acomodación en las interacciones del sujeto. Además, la conciencia sería una forma de conocimiento sobre el mundo, que estaría mediatizada a través de una imagen, un símbolo o un signo. El símbolo, en contraposición con su anterior época, era una forma de "conocimiento" y por lo tanto de "conciencia". Posteriormente, ubica la conciencia como un mecanismo de reorganización propio de un cambio de estadio. Cada nuevo estadio o periodo se describiría tanto en términos de la ampliación de los espacios de conocimiento como de "toma de conciencia". La nueva estructura no funcionaría como faro iluminador de contenidos o acciones alejados de la conciencia (como crítica el concepto de conciencia en Freud) sino que tiene por función ampliar los límites de entendimiento de una acción, así como ejercer un mayor control "planificado" (o mejor, estructurado) de la acción (1946; 1974b). La conciencia no es un proceso que opere independientemente de las capacidades propias de cada nivel de desarrollo, ni una capacidad a la que se le atribuirían tan sólo funciones de iluminación, sin ningún poder de organización o de control. Al contrario, la conciencia reflejaría los momentos particulares en que el individuo va tomando control sobre sus acciones y va potenciando su poder transformador de lo real. Esta última idea creemos puede adecuarse a sus anteriores formulaciones y complementarse a sus ideas de complejización, a pesar de que fue formulada tardíamente.

Piaget, siguiendo a algunos vitalistas (obviamente con el interés de modificar para la ciencia, según él, algunos conceptos fundamentales)⁶ propone al fenómeno viviente como el primer salto en la naturaleza que implicaría una reorganización de elementos físicos, los cuales no podrían dar cuenta de la originalidad de la vida por su sola recombinación (Piaget, 1967a).

La vida sería, según Piaget, un sistema abierto en constante interacción con el ambiente. Un sistema que posee una organización consistente en subsistemas integrados y autorregulados⁷. El organismo como totalidad funciona de manera similar a los sistemas cibernéticos, realizando compensaciones de tipo reactivo o proactivo. Es decir, un organismo ante un desequilibrio puede hacer correcciones locales para solucionar momentáneamente un problema o generar una forma que pueda anticiparse a situaciones futuras igualmente desequilibrantes. Estas totalidades, que explican la coherencia de las acciones de un organismo, permiten mostrar que la vida es un sistema que se regula así mismo (que niega la entropía propia de los fenómenos físicos), al igual que permiten entenderla como un mecanismo que se desarrolla hacia formas más complejas, entendiendo esto como un proceso hacia la independencia de las acciones o contextos específicos.

Este mismo análisis lo establece Piaget entre lo animal y lo humano, al proponer como característica esencial del hombre la capacidad de representación, la cual expresaría una organización que ya no necesita actuar directamente sobre el mundo, sino que, al contrario, podría construir modelos de interpretación del mundo que harían más fácil la integración o adaptación a él. El proceso de diferenciación que se daba a nivel

⁶ Son muchas las ideas vitalistas (de Bergson y Koestler, entre otros) que algunos autores han querido modificar, respetando las diferencias de los fenómenos (la inconformidad permanente del vitalismo), para buscar una unidad en las leyes naturales. Los conceptos utilizados pueden ser desde principios termodinámicos, relativistas o cuánticos. (Bertalanffy, Prigogine, Schrödinger, Elsasser, etc) Piaget puede inscribirse en este grupo, que con Bertalanffy retoma los principios termodinámicos para describir la novedad-continuidad de la vida.

⁷ Realmente el origen de los conceptos de adaptación y organización se diferencian de los de sistema abierto y sistemas de control; los primeros fueron tomados de Baldwin (desde los primeros libros de Piaget sobre el período sensoriomotriz en la época que va de 1935 al 1945) y los segundos, de la termodinámica y la interpretación sistémica de ella, además de la exposición de los sistemas de control de la cibernética. Piaget, a pesar de estas diferencias, integró en sus teorías bajo el primer par de términos adaptación-organización estas conceptualizaciones. Solo después de la década del 60 puede utilizar estos conceptos biológicos para realizar su eterno sueño: vincular los procesos psicológicos y científicos con mecanismos biológicos y con realidades físicas (1967a; 1972b; 1974a; 1976).

filogenético, se da a su vez en las organizaciones representativas del ser humano.

En lo humano, que también debe describirse en términos organizativos⁸ y adaptativos, el proceso de diferenciación lleva el desarrollo hacia las formas más complejas de la naturaleza, la ciencia humana; aquella forma que permitirá a la naturaleza tomar conciencia de sí misma. Para Piaget este máximo nivel de diferenciación se expresa gracias a la utilización de modelos formales. Modelos "formales" que al operar de manera diferenciada de los "contenidos", permitirán al ser humano abordar variados hechos de la realidad y a la vez dar cuenta de sus características naturales. (Piaget 1950; 1967a; 1967b).

La lógica y la matemática entonces, al ser el último nivel del proceso de diferenciación evolutivo, (obviamente no significa que no tengan otras posibilidades de desarrollo sino que claramente se ha demarcado su función formal)⁹, habrán de posibilitar el conocimiento del mundo.

⁸ En biología, las similitudes entre los organismos han generado una serie de preocupaciones tales como si se deben a la posesión de iguales capacidades, a la presencia de orígenes evolutivos comunes, o a una descripción superficial que sólo utilizaría facetas de las conductas no relevantes, donde se haría énfasis en lo funcional (la comunicación auditivo - sonora de los pájaros, algunos peces y algunos primates, por ej., donde el medio se evidenciaría como irrelevante para diferenciar especies tan distantes en las clasificaciones biológicas). En éste debate se ha propuesto diferenciar las homologías (que en algunas teorías de la evolución se propone para establecer vínculos evolutivos) o similitudes formales, de las analogías (similitudes comportamentales, que expresan aspectos funcionales, como el canal utilizado para la comunicación). Bertalanffy, y Piaget con él, proponen las homologías pero incluyendo en ellas tanto lo formal como el origen evolutivo.

⁹ Los modelos que Piaget retoma para caracterizar el pensamiento son bastante variados y reflejan momentos diferentes de la conceptualización en las matemáticas o en las discusiones epistemológicas. En su primera época teórica (ver Yáñez Canal, 1998) los modelos utilizados para describir el pensamiento provenían de algunos test psicológicos, algunas categorías antropológicas (como el animismo, el artificialismo, finalismo, etc), o algunas categorías lógicas simples como los silogismos, y los conectivos lógicos. Posteriormente, retomando la propuesta estructuralista de los Bourbaki y la conceptualización sobre las clases y las proposiciones, desarrolla su propuesta operatoria, que le permite diferenciar las clases, relaciones y proposiciones. En este período (que va del año 1945 al 1970) propone el operatorio formal como período último del desarrollo. En este período se daría un "equilibrio móvil", que podría describirse bajo las tres estructuras madres (las estructuras algebraicas, de orden y topológicas) propuestas por los Bourbaki. Posteriormente (después de los 70), habiéndose cuestionado el programa estructuralista en las matemáticas, Piaget retoma otros modelos formales (como la teoría de morfismos y categorías, la lógica de las funciones y la identidad, además de algunos análisis procedimentales) y con ellos ya no volvió a hacer mayor énfasis con un final del desarrollo en las estructuras del conocimiento del niño.

1.2. El análisis estructural de Piaget

Si el último eslabón de la evolución, según lo expuesto, son los modelos formales, estos deben ser los que ofrezcan las mejores herramientas para el conocimiento del mundo (Piaget 1968a). Los procesos formales permitirán ampliar los campos de acción humana hasta más allá de lo existente, pero así mismo, facilitarán que la integración con el mundo sea mayor en el sentido de una más compleja comprensión y una mayor potencia en los marcos explicativos.

Sólo gracias a su origen biológico, y a su vínculo con las acciones sensoriomotrices, se garantiza que estas formas totales establezcan una correspondencia con las cosas del mundo y puedan convertirse en modelos que garanticen la necesidad de las explicaciones científicas. Las explicaciones científicas deben tratar sobre hechos físicos, biológicos, psicológicos o sociales que no son más que los fenómenos específicos que antecedieron en la evolución a las formas más complejas de la razón humana¹⁰.

Piaget establece un nexo complementario entre el modelo estructural y su teoría genética. Los modelos estructurales ayudan a precisar el funcionamiento de los diferentes momentos del desarrollo, su coherencia, universalidad y generatividad, a la vez que complementan el análisis de los mecanismos evolutivos. El modelo genético permite entender la historia de las relaciones entre las formas y los contenidos al igual que su mutua dependencia en las primeras formas de adaptación biológica.

Estructura-génesis, dos tipos de análisis complementarios en la obra de Piaget. Cualquier análisis sobre la obra de Piaget exige necesariamente que se aborden estas categorías propuestas para dar cuenta del

¹⁰ Las comparaciones entre diferentes momentos evolutivos la establece Piaget en términos *isomórficos*. Realmente el concepto de isomorfismo e isomorfismo parcial en la obra de Piaget, tiene varios significados (aunque claramente relacionados), como por ejemplo, entre los diferentes momentos evolutivos, (esto se expresa en el modelo utilizado para representar el desarrollo: la espiral), y entre fenómenos diferentes que los habrá de comparar con los mismos modelos formales (grupos de desplazamientos en el sensoriomotor, lógica proposicional en el sistema nervioso y las proposiciones y los grupos del operatorio formal). Su concepción de evolución filogenética le permite rastrear los orígenes del conocimiento científico y las formas lógicas más allá de las acciones sensoriomotoras, en las formas elementales de vida. Estos vínculos "biológicos" le permiten además establecer las similitudes entre el conocimiento humano y otras formas de conocimiento tanto en aspectos funcionales como formales. Su posición sobre el vínculo evolutivo le permite argumentar respecto a las maneras de establecer las "correspondencias" entre lo "formal" y lo real, además de permitirle justificar la función de los modelos formales en las ciencias físicas, biológicas y psicosociales.

conocimiento y su desarrollo. Desarrollemos separadamente algunas discusiones sobre estos tópicos en la obra de Piaget.

2. Comentarios críticos sobre la obra de Piaget

2.1. Discusión sobre su análisis estructural

Iniciemos el debate sobre el análisis estructural y el papel otorgado por Piaget a sus modelos formales, tal como ofrecer un marco universal que pudiera dar cuenta de todos los contenidos o tareas particulares que corresponden a cierto nivel de dificultad.

Así por ejemplo, si el sujeto posee las estructuras de agrupamiento propio de las operaciones concretas, deberá poder hacer clasificaciones o establecer relaciones simétricas o asimétricas sobre cualquier conjunto de objetos independientemente de sus variaciones particulares. Si posee la estructura de las operaciones formales podrá operar sin las restricciones espacio-temporales de los fenómenos existentes, a la vez que procederá de manera ordenada en ánimo de contrastar las hipótesis que construya para dar cuenta de las realidades particulares.

Debido a que las estructuras cognitivas capacitan al sujeto para enfrentar determinado tipos de problemas, las variaciones metodológicas de las tareas piagetianas (la manera en como se realiza el interrogatorio, el tipo de objetos que se presenten para evaluar una determinada operación lógica) será estructuralmente irrelevante.

Así, si se pretende evaluar los agrupamientos lógicos de clases, será un problema irrelevante si se le da al sujeto seres vivientes o figuras geométricas para clasificar. Igualmente el cómo se den las instrucciones en las pruebas de clasificación, seriación, conservación, descentración espacial, el manejo de la balanza, del péndulo etc. será un problema menor siempre y cuando se respeten las exigencias estructurales. Es decir los objetos, verbalizaciones o condiciones experimentales habrán de respetar única y esencialmente las exigencias estructurales de la tarea. Una teoría que intenta sistematizar los procesos cognitivos en términos de procesos formales, deberá concentrarse en estas maneras de abordar los problemas antes que las particularidades de los objetos, que por su singularidad habrán de variar de manera inaprehensible.

Veamos si esto se cumple con algunas tareas. En los estudios sobre el preoperatorio Piaget caracterizaba al niño en términos de deficiencia, es decir el niño en este período se definía en términos negativos en relación con la estructura operatoria. El niño del preoperatorio se caracteriza por no manejar las conservaciones (1962) las clasificaciones y relaciones (1959), por ser incapaz de dar explicaciones causales, manejar nociones

temporales, reglas sociales, etc., etc. (1927, 1932). En oposición al operatorio concreto y sus formas estructurales representadas en sus ocho tipos de agrupamientos, el preoperatorio se caracterizaría por una incapacidad lógica presente en sus formas yuxtapuestas y sincréticas.¹¹

Pero Siegel (1982), Brown y Desforges (1980), Boden (1982) Donaldson (1979), Mounoud (1984), Fraisse (1979) Case R (1989), Bresson (1984) y muchos otros, coinciden en que lo que demostraría estos experimentos de Piaget, no sería la coherencia de las respuestas en los niños ni las diferencias cualitativas en estas, sino más bien las condiciones de la tarea que generan unas expectativas o disparan unas creencias particulares en el sujeto de experimentación.

Si Piaget utiliza como parte de su método la interacción verbal¹², ésta genera una serie de expectativas que han de ser percibidas de manera diferente por los niños más pequeños sin que esto implique necesariamente deficiencias estructurales. Por ejemplo, el hecho de que el

¹¹ Piaget retomó diferentes conceptualizaciones y diferentes modelos para caracterizar los periodos del desarrollo cognitivo. Inicialmente (en los años 20 a 35) caracterizaba el pensamiento infantil según categorías antropológicas, (como animismo, artificialismo, realismo, finalismo, pensamiento mágico), el manejo de conectivos lingüísticos, o lógicos, e incluso categorías psicoanalíticas y psicométricas. Posteriormente fue integrando modelos lógicos y matemáticos diversos (la teoría de los tipos lógicos, la logica proposicional, las estructuras de los Bourbaki, la teoría de categorías, la logica de la identidad y las funciones.) Pero aparte de éstas variaciones conceptuales para la argumentación que queremos desarrollar son irrelevantes las categorías, o los modelos lingüísticos, o psicométricos (antes del año 45), o lógicos utilizados para caracterizar los niños de edades entre 2 y 11 años. Igualmente es irrelevante en este punto el que en su libro "*Psicología y epistemología de la identidad*" y otros posteriores haya decidido definir la estructura del niño de 2 a 7 años en términos positivos. Lo fundamental en el debate que a continuación desarrollamos está en el proponer capacidades lógicas diferentes para distinguir el preoperatorio y el operatorio.

¹² Piaget cambió mucho sus ideas sobre el lenguaje y la relación de este proceso con el pensamiento. Inicialmente (hasta los primeros años del 30) consideraba al lenguaje el vehículo del pensamiento y por esto sólo recogía las respuestas o expresiones verbales del sujeto, proponiendo para esto una infinidad de categorías de origen psicométrico y lingüístico para su evaluación; posteriormente (después del año 45) lo consideró como una forma entre otras, propia de la función simbólica e ideó condiciones que exigieran una manipulación experimental por parte del sujeto, pero siguió utilizando la entrevista verbal como instrumento para la recolección de información. Después del 70, con importantes modificaciones de su teoría del desarrollo y de sus modelos formales, la importancia del lenguaje como estrategia de recolección de información fue menor. En esta época la experimentación y exploración activa del niño le llevo a un análisis de las tareas donde la verbalización ya no jugaba un papel fundamental (el análisis de este artículo, insistimos en ello, es fundamentalmente sobre la teoría de Piaget que va del año 35 al 70).

experimentador haga la misma pregunta dos veces, puede hacer vacilar al niño, ya que generalmente, según los autores citados, el niño piensa que un adulto no hace la misma pregunta a no ser que espere una respuesta diferente.

Rose y Blank (1974) trataron de comprobar esto suprimiendo en las pruebas de correspondencia uno a uno, la pregunta inicial sobre la mayor cantidad en dos filas de canicas apareadas. Al alargar una de las filas, se le formulaba al niño una sola pregunta por la mayor cantidad de fichas en alguna de las filas. Los autores citados comprobaron su hipótesis, ya que la supresión de la pregunta inicial llevó a que los niños pequeños contestaran correctamente ante la prueba en un porcentaje significativo.

También McGarrigle y Donaldson (1974), propusieron que las respuestas del niño pueden ser influidas por las acciones realizadas por el experimentador, en la situación de prueba. El niño podría presuponer que debería cambiar su respuesta para tener en cuenta la transformación realizada por el adulto que lleva a cabo la investigación. Para demostrarlo, alteraron parte del experimento piagetiano e hicieron que la transformación del ordenamiento de las filas de canicas fuera realizada "accidentalmente" por un juguete. Con esta variación "no estructural" de la tarea se mostró que porcentajes significativos de niños más pequeños respondían de la manera como se esperaría lo hicieran los niños del período operatorio concreto¹³.

Igualmente podemos añadir experimentos donde la alteración se realiza sobre la construcción gramatical (Donaldson 1979, Boden 1982, Carretero y Marín 1984), los que dan resultados diferentes a los presentados por Piaget; por ejemplo, en las pruebas de inclusión, la prueba clásica de Piaget consistía en presentar cinco bolas de madera en la que tres de éstas cuentas estaban pintadas de marrón y las restantes de blanco; presentadas estas bolas se procedía a preguntarle al niño "Qué hay más ¿cuentas marrón o cuentas de madera?". El niño en esta prueba sólo

¹³ El quien realice el alargamiento de las filas de las canicas (el experimentador, o un juguete "accidentalmente") no llevará a sugerir que hubo una alteración en las exigencias estructurales. Ya que si esto se planteara y se sostuviera que la variación experimental dirige la atención a características específicas de la tarea, se generarían más problemas que aquellos que pretenden resolverse. Si son problemas dependientes de la tarea, podría llevar a poner en cuestión que función entonces tendría una estructura si no puede captar la coherencia del sujeto ante diversas tareas de similar complejidad. Además si estas variaciones afectan las respuestas cognitivas, porque generan expectativas particulares, como habría de sustentarse que las pruebas piagetianas no hacen lo propio. Esta argumentación va a ser ampliada, después de contextualizar una serie de conceptos que faciliten su comprensión.

hasta el período operatorio concreto podía entender la pregunta y responderla correctamente. Donaldson cambió esta situación por otro tipo de objetos y con un cambio en la expresión del siguiente tipo: presentando 5 vacas, 3 negras y 2 blancas, todas durmiendo, se le pregunta al niño: ¿Hay más vacas negras o más vacas durmiendo?

La introducción de la acción de dormir hace que los resultados sean diferentes a los de Piaget, a pesar de que la estructura de esta nueva situación sea isomórfica con la suya. Se podría objetar que el cambio lingüístico es externo a la preocupación de Piaget, pero en su teoría el lenguaje es tan sólo una forma de expresión de la función simbólica y depende de las estructuras cognitivas propuestas por este autor. Una variación gramatical, en principio, no habría de alterar las respuestas dadas bajo una misma forma estructural. Si lo contrario fuera el caso, encontraríamos un proceso que no se sometería a las mismas reglas estructurales en un período dado, lo que generaría el cuestionamiento de su idea de organización totalizadora, y además dejaría el interrogante de cómo estas dos formas habrían de relacionarse.

Sigel y otros (1982) postularon que los niños podrían comprender la pregunta de inclusión, si esta no contenía la palabra "más". Su pregunta fue: ¿Quieres comer los smarties o los confites? Los niños de cuatro años nuevamente dieron más respuestas de inclusión.

Shipley (citado por Siegel y Hodkin 1982) encontró también mejores resultados poniendo la pregunta en términos de "todo" y "uno", así: "¿Qué es más, un smartie o todos los candies?" Hodkin (1981) concluyó que la simple modificación del "todo" es suficiente para mejorar la ejecución. Los niños respondieron con mayor acierto a la pregunta: "¿Hay más smarties o más dulces?"

En fin, la diferencia del uso de la pregunta consiste en que en la entrevista piagetiana la subclase más grande (por ejemplo tres bolas marrones) se utiliza siempre en la pregunta de inclusión, lo que predispone a los niños a comparar la subclase que han probado anteriormente que es mayor, con la otra subclase no presentada en la segunda pregunta (por ejemplo, dos cuentas blancas). En cambio, cuando se resalta la clase superordinada y otras condiciones, la respuesta es completamente diferente, como en los ejemplos citados anteriormente.

Además de los efectos lingüísticos, el problema de la inclusión de clases depende del estímulo específico usado; en ciertos casos, cuando en los elementos a clasificar se ponían animales como caballos, los niños contestaban más fácilmente que cuando la categoría era una mosca, debido a que el primer espécimen era considerado más prototípico de la clase animal (Carson y Abrahanson 1976).

Todos estos ejemplos citados para los agrupamientos, muestran que la estructura propuesta no opera por encima de las particularidades de los objetos o contenidos, ya que la más mínima alteración de la tarea afecta las respuestas de los niños. Si la forma sugerida se propone como universal, no deberían alterarse las respuestas de los niños ante una variación de una tarea que contuviera las mismas exigencias estructurales que las tareas clásicas piagetianas.

Estos mismos argumentos podrían sustentarse en los estudios críticos hechos sobre la conservación (Siegel 1978; Curcio, Robbins y Ela 1971); seriación (Gollin, Moody, Schadler 1974); sobre el egocentrismo, como el de Shantz y Gelman (citados por Marchesi 1984), que demostraron que el niño puede reconocer el contexto y las características del interlocutor al emitir expresiones, o explicaciones sobre eventos particulares.

Igualmente de acuerdo con quien se esté dirigiendo, el niño adopta roles, respeta y sigue las reglas (Bruner 1989); En el manejo de instrumentos que impliquen una coordinación mental de acciones también pueden encontrarse datos que apoyarían los argumentos presentados. (Mounoud 1984, Case R 1989).

A todas estas investigaciones podríamos añadir también las hechas sobre el operatorio formal, en donde se muestran también diferencias debidas a la manera de presentación de la tarea (Carretero 1985); a la familiaridad del contenido (Wason 1984; Johnson-Laird, Pulos y Hinn citados por Carretero 1985); a la adecuación cultural o rutinaria de la tarea (Doise 1980). En últimas, una alteración de la situación experimental, sea por el cambio en el contenido de la tarea, en el tipo de pregunta o en las condiciones de experimentación, produce unas respuestas diferentes a las descritas por Piaget.

La interpretación que proponemos para dar cuenta de estos estudios refiere al núcleo central del programa estructuralista: la separación de las "formas" y los "contenidos". Consideramos que los experimentos citados evidencian que el papel generativo asignado a las formas estructurales es bastante problemático; igualmente consideramos que la "operatividad" estructural para poder actuar en su papel organizador necesita de manera previa una decisión de tipo semántico, es decir un proceso de valoración inicial de los "contenidos".

Para mostrar el porque arribamos a esta comprensión de las tareas cognitivas, precisamos enunciar primero otras posibles interpretaciones del debate presentado, al igual que una extensa exposición sobre la significación de los conceptos de "Forma" y "Contenido" en la obra de Piaget.

2.1.1. El problema americano

Una primera interpretación que alguien podría sugerir para dar cuenta del debate citado, puede relacionarse con lo que Piaget denominaba "el problema americano". Esta expresión la usaba Piaget para cuestionar los estudios "críticos" contra su teoría en los años sesenta y parte de los setenta en los EE.UU. Estos iniciales debates se centraron sobre la explicación del origen de las estructuras del conocimiento y el aceleramiento de estas.

Muchos de los estudios de esta época, con una clara preocupación por el aprendizaje desde perspectivas conductistas, se centraban en cuestionar el concepto de equilibración¹⁴ y con él el proceso de construcción del conocimiento. El aprendizaje, dado según influencias directas del mundo externo, sería para estas investigaciones conductuales el criterio para entender el desarrollo y para hacerlo más rápido.

Este debate que es claramente irrelevante para la propuesta piagetiana, desconocía que el concepto de conocimiento en la teoría estructural hace referencia a estructuras de conjunto, que siguen una secuencia determinada, independientemente de la velocidad con que las formas de conocimiento sucesivas se presenten.

Aceptando, con Piaget, que estos debates iniciales reflejaban incomprensión de los principios estructuralistas, queremos hacer notar que las investigaciones citadas en este texto no guardan ningún parentesco con ellas. Las investigaciones que hemos citado no refieren a programas de aprendizaje, no proponen una noción diferente de estructura, ni es su único interés mostrar que la secuencia de etapas se da de manera más rápida.

Lo que evidencian estos trabajos es que las mismas tareas piagetianas, con variaciones secundarias (secundarias en el sentido de cambiar el objeto, o las condiciones experimentales de la tarea) llevan a respuestas completamente diferentes a las descritas por Piaget. El hacer énfasis en el "contenido" no es para sugerir un factor que limita el operar de las formas,

¹⁴ Valga anotar que el concepto de equilibrio en Piaget tuvo una particular variación. En sus inicios (años 20 al 35) no era un concepto central y refería más a las relaciones de respeto e igualdad entre los individuos como garantía del desarrollo. En su segunda época teórica (años 35 al 45) utilizaba el concepto de Baldwin para proponer el desarrollo como un proceso de interacción entre la asimilación y la acomodación. Posteriormente (del 45 al 70) aparte de mantener la anterior conceptualización, proponía el concepto para explicar el desarrollo como el interjuego de los factores de experiencia física, social y maduración. Al final de su obra, la equilibración empieza a ser un concepto más preciso, el que empieza a entender en términos procedimentales y en términos de algunos modelos cibernéticos.

ni para señalar niveles diferentes en la descripción, sino para mostrar que el proceso de conocimiento opera a partir de procesos no estructurales.

Pero antes de arribar a nuestra conclusión discutamos otra interpretación que se propone como complemento al programa estructuralista. Una interpretación que considera que lo que señalan los experimentos citados es un nivel complementario a la caracterización estructural; un nivel que refiere a aspectos particulares del funcionamiento psicológico o de la caracterización de las tareas.

2.1.2. Competencia-actuación o la diferenciación de "Formas" y "contenidos".

Una segunda interpretación sugeriría que los datos presentados complementan las descripciones estructurales ya que apuntan a contemplar niveles de descripción propiamente psicológicos. Esta segunda interpretación se propone a partir de una diferenciación entre Competencia y actuación.

Esta discusión tuvo su presencia en este siglo, entre otros, en la propuesta lingüística de Chomsky. La competencia era planteada por Chomsky para referirse a los procesos gramaticales, que descritos en términos formales expresaban las capacidades de los seres humanos para hablar una lengua. La competencia era el objeto de trabajo de la lingüística, que habría de abordar esta cualidad "cognitiva" con modelos formales que contemplaran procesos universales. La actuación (performance) referiría al contrario a las diferencias infinitas dadas por usos regionales, dialectales, estilísticos e incluso "psicológicos". La actuación, en oposición a la competencia, no podría plantearse como un proceso universal y por lo tanto sería imposible de formalizar.

El objeto de la lingüística sería, según la propuesta chomskiana, la competencia. La actuación, aunque sería no relevante para la lingüística, podría ser campo de trabajo para la sociología, la estilística, o la psicología¹⁵. Chomsky con esta formulación presupone que la psicología

¹⁵ La diferenciación abstracto-concreto, expresada de múltiples maneras, como por ejemplo, forma (o esquema)-contenido, o lo dado-construido, ha sido un presupuesto constante en los debates de la filosofía y la ciencia moderna. Lo abstracto ha sido considerado la expresión de la razón, el espacio más elevado y espiritual de la naturaleza humana. Lo concreto ha estado asociado a las pasiones individuales, a lo particular, al egoísmo, a los fenómenos que no pudiéndose sistematizar se escapan al control y la predicción, o en el mejor de los casos a fenómenos de importancia secundaria.

es una ciencia menor que abordaría simplemente fenómenos particulares¹⁶.

Los post y neopiagetianos (y el Piaget de los años 70s¹⁷) retoman esta diferenciación para interpretar algunas dificultades de la teoría de Piaget, como las señaladas en este artículo. La diferenciación entre competencia-actuación en la Psicología se ha expresado de múltiples maneras y relacionado con variadas conceptualizaciones como la separación de las Formas y los Contenidos, lo universal y lo particular, lo abstracto y lo concreto, el sujeto epistémico y el sujeto psicológico etc.

Pero antes de abordar la oposición de "competencia-actuación" y para una más precisa comprensión de esta temática, que permitiría interpretar los experimentos citados más arriba, necesitamos ampliar el sentido que tienen las estructuras y los modelos formales y la relación de estos con los contenidos y/o fenómenos de la realidad en la teoría de Piaget.

¹⁶ No solo Chomsky entiende de esta manera la psicología. Los filósofos insistentemente entienden la psicología según una versión bastante estrecha del empirismo. Algunos sociólogos, igualmente le han dado un estatuto menor con argumentos similares. Piaget en sus textos iniciales (de 1920 a 1935) retomando a Comte, Durkheim y Bovet entendía el desarrollo psicológico como un proceso de lo individual, no organizado, caótico hacia lo socializado, donde lo individual se diluía para dar paso a un pensamiento más abstracto. Independientemente de la relación que se establece en algunas disciplinas entre lo abstracto-concreto y lo social-individual, o universal-particular, lo interesante es cómo el primer elemento de cada par (lo abstracto, universal, construido) se ha convertido en un criterio que todas las disciplinas, o teorías dentro de ellas, utilizan para justificar la madurez o fortaleza de sus investigaciones, sin que se tome conciencia de la imprecisión y vaguedad que este elemento (o su par dicotómico) trae consigo.

¹⁷ Inicialmente Piaget no establece una diferenciación entre Competencia y actuación. Posteriormente (finales de los 60s) se excluyen de su teoría ciertos eventos señalados por sus críticos a los que se les relega al sometimiento de una ciencia psicológica preocupada por las diferencias entre los sujetos y las tareas particulares, manteniéndose la propuesta piagetiana por su preocupación "epistémica". De esta manera bastante particular acabó retirando sus resultados del desarrollo ontogenético (a pesar que durante 40 años afirmó lo contrario) de la disciplina psicológica. Independientemente del término, lo que evidencia esta variación piagetiana es su estrategia de inmunización de todos los comentarios críticos que pudieran recibir las perspectivas estructuralistas. El remitir a "marcos epistémicos" diferentes, o a disciplinas que tienen otras caracterizaciones de los fenómenos, o de las metodologías los experimentos críticos, cumple la función de licenciar de la atención necesaria los datos empíricos como los presentados en este texto. La diferenciación de Formas y Contenidos así como sus relaciones son el núcleo fundamental de estas propuestas estructuralistas y para clarificar sus debates y sus estrategias de defensa es imprescindible referirnos a su conceptualización de manera explícita.

La caracterización de las "formas" y los "contenidos", así como sus relaciones, es bastante variada en la teoría de Piaget. La relación de estos dos conceptos se expresa de manera diferente en las referencias a la historia de las matemáticas, en la exposición sobre su concepción de las explicaciones causales, en sus descripciones de las estructuras cognitivas, así como en su concepto de *decalage*. Veamos cada uno de estos sentidos de las relaciones entre las formas y los contenidos para poder debatir sobre la posible diferenciación de los fenómenos de "actuación" del sujeto "epistémico" piagetiano.

2.1.2.1. Las Formas y los contenidos desde la historia de las matemáticas y el proceso de reestructuración estructural.

Las formas de razonamiento del sujeto son descritas a través de los modelos estructurales de las matemáticas¹⁸ las que operando de manera sistemática, generativa y con leyes de totalidad

posibilitarían la explicación de los pensamientos coherentes y estables de los seres humanos.

La escuela Bourbaki en ánimo de sacar a la luz la "arquitectura de las matemáticas" propuso apoyar éstas sobre un número no deducible a priori de estructuras fundamentales o matrices. Estructuras madres que generarían las diferentes ramas de la matemática por un doble movimiento de diferenciación interna de las estructuras y de combinación entre ellas, o entre ciertas subestructuras de las estructuras fundamentales.

¹⁸ En las matemáticas apareció en la primera mitad del siglo un debate que se conoce como el debate sobre "la crisis de los fundamentos matemáticos". Este debate giraba sobre la posibilidad de hablar de la Matemática, o las matemáticas. Es decir la discusión giraba sobre si hubiese algunos fundamentos comunes, unos principios que fueran compartidos por todas las ramas de las matemáticas, o si más bien, éstas no podrían tener reglas o principios comunes. El programa estructuralista de los Bourbaki proponía una matriz básica conformada por tres estructuras madres: las estructuras algebraicas, las de orden y las topológicas. Piaget (1961) aceptando este programa propone una matriz estructural para explicar la capacidad cognitiva de los sujetos. Los hombres habrían de operar según unas estructuras básicas (sin conciencia de ellas, claro está) de las que habrían de derivarse todas las formas de razonamiento y explicación del mundo. A las estructuras básicas que operarían de manera estricta solamente en el operatorio formal, habría de añadirle unas leyes particulares (de manera similar a como pretendían derivar en el programa de los Bourbaki las otras ramas de la matemática), -identidades especiales- para poder dar cuenta de los juicios lógicos de los sujetos humanos. El fundamento de la lógica estaría en este modelo matemático, que a su vez como modelo para la psicología cognitiva piagetiana permitiría describir el pensamiento sistemático del ser humano. Si la matemática es una sola, según los Bourbaki, y ésta es una forma elaborada de razonamiento, los procesos cognitivos de los seres humanos deberían a su vez poder modelarse con las mismas estructuras totales.

Piaget reconoce la importancia de esta propuesta y la retoma para asumir con ella tres tareas complementarias. 1. El de recurrir al concepto de estructura para ofrecer una posible comparación con los procesos mentales. 2. Para desarrollar su concepto de filiación de las estructuras matemáticas con las explicaciones genéticas. 3. El utilizar el método empleado para describir las estructuras (antes de justificarlas axiomáticamente); método que le habría de permitir desarrollar sus conceptos de la abstracción reflexiva.(Piaget & Beth 1961).

Respecto a este último punto, la teoría de las estructuras es un formalismo; un formalismo logrado una vez que se hayan descubierto y caracterizado las estructuras principales; sólo para descubrirlas y reducirlas al menor número posible de estructuras básicas, no hay otro método que el de una comparación sistemática, y si se quiere inductiva, de las teorías o ramas particulares existentes en las matemáticas, de manera que se pueden establecer sus semejanzas estructurales más generales. Los Bourbaki, afirma Piaget, se cuidan al sostener que el número de estructuras fundamentales, que esta escuela propone, no tienen nada de definitivo.

Con esto Piaget sostiene que en este programa no hay deducción a priori de las estructuras, y su detección más bien corresponde a un análisis reflexivo y retroactivo que a una construcción directa. Allí donde la construcción progresiva ha conducido a una compartimentalización cada vez más numerosa de las matemáticas (álgebra, teoría de números, geometría etc.) el análisis comparativo se remonta, por el contrario, de manera reflexiva hacia las bases comunes más generales.

Esto se realiza por una búsqueda de isomorfismos entre diferentes ramas o compartimentos que habrían de conducir a estructuras irreducibles entre sí. Las estructuras matrices son las estructuras algebraicas, las de orden y las topológicas, de las que se habrían de derivar todas las demás por diferenciación o por combinación. La derivación lleva a limitar la generalidad de las estructuras matrices y a enriquecer la caracterización de cada rama o estructura particular con axiomas adicionales o "leyes especiales".

En este punto hay que especificar el sentido que adquiere el concepto de "contenido". En la caracterización de las estructuras matemáticas, éstas por ser elaboraciones de ciencias formales operarían de manera pura. Igualmente cualquier forma matemática habrá de operar como estructura formal si se describe su operatividad particular, pero habrá de proponerse como "contenido" si es parte de una estructura más abarcadora que daría cuenta de su funcionamiento.

Este proceso de integraciones de estructuras Piaget lo retoma de la historia de las matemáticas, en donde se darían integraciones

progresivas y no sustituciones de teorías como se presenta en la historia de la física y de otras ciencias empíricas. La historia de las matemáticas no muestra cambios, sino más bien integraciones de nuevas formulaciones quedando las teorías precedentes como casos particulares de formas o estructuras más abarcadoras.

En la historia de las disciplinas lógico–matemáticas...“se encuentra un hecho que, hasta ahora, parece ser general, y que compete pues, a la historia y a la psicogénesis y no a la demostración lógica: el de que un nuevo campo de evidencia no llega a abolir completamente el anterior, sino que lo integra en sí como subcampo; así, las intuiciones no euclídeas no han abolido las euclídeas, sino que lo único que han hecho es limitar su generalidad.... En resumen: la sucesión de las evidencias del plano lógico–matemático no se presenta como una simple sustitución (cosa que, en ciertos casos, es posible en el plano físico), sino como una integración acompañada de ampliación y de acomodaciones imprevisibles del marco general, así como conservación de los marcos anteriores como casos particulares” (Beth y Piaget, 1961, pág. 218).

Esta concepción de la historia de las disciplinas lógico–matemáticas permitirá, cree Piaget, entender el desarrollo psicogenético. El desarrollo de las estructuras operatorias lo entiende según una secuencia de estadios y niveles particulares, donde cada uno es una reorganización e integración posible del anterior. Este desarrollo muestra necesariamente una vección donde por análisis retroactivo se ve como cada estructura es el producto de un necesario proceso de reflexión y de reorganización de estructuras anteriores.

“La primera consecuencia de la perspectiva de los estadios y niveles jerárquicos es que la evolución del pensamiento no es lineal y que la jerarquía de los niveles no es comparable a una simple estratigrafía por superposición. En efecto, si la formación de las conductas no obedeciese más que a una ley de sucesión acumulativa, tanto los niveles como los estadios no expresarían otra cosa que una división arbitraria efectuada a lo largo de un proceso continuo o puramente aditivo. Mas el hecho fundamental, por el contrario, es que las estructuras adquiridas en un escalón determinado no pasan sin más a los escalones siguientes, sino que han de experimentar una reconstrucción antes de que, así reconstruidas, puedan quedar integradas en nuevas estructuras elaboradas en estos últimos. Acabamos de ver dos ejemplos de estas reconstrucciones ya que el grupo de los desplazamientos adquirido en el plano sensoriomotor se reconstruye entre los dos y los siete años en el de las operaciones concretas y vuelve a hacerlo en el plano integrado dentro de sistemas más complejos” (Beth & Piaget, 1961, pág. 182).

La vección del desarrollo entendido como diferenciaciones e integración de estructuras permite entender la relación de forma y contenido en términos genéticos, siendo el contenido solo una forma anterior del desarrollo y ya no una situación externa a las formas con existencia independiente. Bajo esta perspectiva el contenido no existe de manera aislada y no debe ser un criterio para caracterizar o evaluar las posibilidades de una estructura.

De esta manera, como la historia de las matemáticas lo refleja, el desarrollo sería un proceso de integración generado por mecanismos de abstracción reflexiva, o de reorganización de reorganizaciones.

2.1.2.2. Las explicaciones causales y la relación de las formas y los contenidos.

Otro sentido dado a la relación forma-contenido es el referido por Piaget en sus exposiciones sobre la causalidad. Para aclarar la comprensión de este autor al respecto, expongamos inicialmente su concepción sobre la explicación causal, tal como se presenta en las ciencias empíricas.

Citemos a Rolando García, el colaborador con el que Piaget trabajó de manera directa esta temática.

“ Las relaciones causales se limitan a constatar secuencias de observables. De allí surgen, por generalización de las regularidades observadas, las leyes empíricas, las cuales no pueden invocar “necesidad” alguna en las relaciones establecidas entre observables.

Las explicaciones causales involucran conjuntos de relaciones coordinadas en un sistema que rebasa la correspondencia directa con observables. El proceso de construcción de las explicaciones causales podemos esquematizarlo de la siguiente manera:

- Se parte de una representación o “modelo” de la realidad empírica (situación o fenómenos a explicar)
- Sobre dicha representación se construye la “teoría explicativa”.
- Las relaciones establecidas dentro del modelo son relaciones lógicas.
- El carácter de necesidad de esas relaciones está dado por la coherencia lógica de la teoría.
- Una vez constatada la correspondencia de la teoría con los datos empíricos, conferimos el carácter de “relación causal” a las

relaciones entre los observables correspondientes." (García, R. 1997, págs. 64- 65).

En estas disciplinas lo real no solo tiene la función de generar las teorías y sus formalizaciones, sino que también habrá de establecer los límites de adecuabilidad de estas formulaciones. El "contenido" en este contexto refiere a lo "real" que de manera mediata, o inmediata habrá de decidir sobre la certeza de una determinada formulación.¹⁹

García sintetiza este otro sentido dado en el estructuralismo genético a los contenidos y a su relación con las formas. El contenido entendido como temporal impondría ciertas condiciones que las "formas" tendrían que "reconocer" para poder dar cuenta de su funcionamiento.

El concepto de validación de un determinado conocimiento, sería diferente en las explicaciones causales y en las formalizaciones lógico-matemáticas. En las disciplinas formales el hecho externo no tiene ninguna relevancia para evaluar una determinada propuesta formal. En las disciplinas empíricas, según cree Piaget, si existiría un criterio de validación externo dado en los hechos, en los contenidos de la realidad.

En las disciplinas formales el desarrollo y la evaluación de una determinada propuesta se sucede independientemente de los hechos reales. En las disciplinas empíricas, aparte del uso de modelos formales para describir los fenómenos de estudio, los hechos imponen una serie de restricciones al uso de modelos además de validar estos con particulares criterios de contrastación.²⁰

¹⁹ Piaget antes de los años 70s asumía una posición popperiana respecto a los procesos de validación de las teorías científicas. Las teorías deberían formularse de manera que pudieran ser sometidas a pruebas empíricas, siendo los hechos particulares los argumentos que llevarían a falsear una teoría particular. Posteriormente (1982) mediando entre Kuhn y Lakatos propone un falsacionismo sofisticado en la medida en que una teoría reemplaza otra en cuanto sea mayor su poder heurístico.

²⁰ En sus textos posteriores al 70 (*Las explicaciones causales* y *La explicación en las ciencias*) propone un paso posterior a la utilización de modelos, que sería la formulación teórica la que habría de dotar de sentido al proceso de modelización formal. Este es el tipo de argumento que queremos ir desarrollando para referirnos a los procesos cognitivos. Al igual que en una teoría particular el modelo que permite dar cuenta de la regularidad y sistematicidad de un fenómeno exige de manera previa un proceso de atribución y de interpretación que determine qué, cuándo y cómo deben aplicarse una determinada manera de procesar la información, en la Psicología cognitiva habría de exigirse el mismo proceso. Es decir las estructuras cognitivas habrán de operar a partir de un proceso anterior -no estructural- que "decidiría" cuando y cual "forma estructural" habría de operar. Si existe ese proceso "no estructural" anterior al operar estructural es claro que el proceso cognitivo central debería describirse de manera "no estructural".

La epistemología piagetiana buscaba establecer el vínculo y el proceso progresivamente paralelo entre las disciplinas formales y las empíricas. En la medida en que se desarrollaban las ciencias formales más posibilidades podrían ofrecerse para las teorías que buscaban dar cuenta del funcionamiento de lo real. Las ciencias empíricas habrían de contar con modelos cada vez más abstractos que permitirían descifrar los mecanismos regulares con que operan los fenómenos reales. La relación de las formas y los contenidos habría de ser diferente según fueran disciplinas formales o empíricas. En las formales, el contenido serían a su vez formas que por su menor nivel de elaboración pasarían a ser parte de formas más abarcativas. En las ciencias empíricas los hechos reales, que en este contexto igualmente denominaremos contenidos, no sólo determinarían los modelos que habrían de retomarse para dar cuenta de la generatividad del hecho real, sino que a su vez pondrían los límites para evaluar la fortaleza de una formulación teórica particular. En las disciplinas empíricas lo real no solo restringe el operar de las formas, sino que a su vez habrá de considerarse el tribunal final que permitirá evaluar la potencia de las formalizaciones particulares.

Las anteriores exposiciones sobre las ciencias formales y las empíricas le permiten a Piaget caracterizar los criterios diferenciales de validez en las disciplinas, al igual que su concepto de explicación causal. Las formas en estado puro en las matemáticas habrán de operar sin ninguna referencia a lo real, cosa que de manera diferente se manifestará en las ciencias empíricas, donde lo real asume un papel de restricción y de evaluador de las propuestas explicativas.

En la Psicología la anterior caracterización adquiere otro sentido, por las diferentes funciones que de manera opuesta se le atribuyen en la teoría de Piaget. La Psicología es además de una ciencia empírica, una disciplina fundamental dentro de la epistemología genética ya que permitirá entender el proceso de diferenciación de las formas y los contenidos y los mecanismos que en una progresiva secuencia conducen a las formas de operatividad pura propias de las disciplinas formales.

2.1.2.3. La Psicología y el análisis estructural.

La Psicología por su papel de ser instrumento para entender el proceso de diferenciación de las formas y los contenidos en todo proceso genético se habrá de caracterizar de una manera que pareciera violentara la caracterización expuesta anteriormente sobre las disciplinas empíricas. El individuo como sujeto constructor debería caracterizarse en términos de una estructura formal, pero debido a que a la vez este sujeto no ha llegado a los máximos niveles de abstracción

habrá de caracterizarse con unas formas completamente supeditadas a los eventos reales.

Los modelos formales en la Psicología se utilizan para caracterizar el proceso cognitivo de los sujetos, pero estos procesos "formales" habrán de describirse en estrecha dependencia con lo real, que en esta disciplina se entendería en referencia a la caracterización de las tareas hecha por Piaget.

Las dos dimensiones que son fundamentales para la propuesta epistemológica piagetiana adquieren una expresión particular en su referencia a la Psicología. Por un lado, la caracterización de los tipos de conocimiento (entre las disciplinas formales y las disciplinas empíricas) parece se contrapusiera con su perspectiva genética, desde donde intenta dar cuenta de los procesos de constitución y desarrollo de los conocimientos y disciplinas particulares.²¹

Los procesos "formales" del sujeto habrán de describirse de manera estrecha con lo real, ya que en él se refleja un proceso más primitivo de indiferenciación de las formas y los contenidos. Los fenómenos psicológicos se describirán como formas de conocimiento que no han podido liberarse de lo real, como si sucedería con las disciplinas formales que operarían de manera "pura" e independiente de los acontecimientos reales²².

Veamos cómo establece la diferenciación entre el pensamiento puro de las disciplinas formales y el pensamiento operatorio del sujeto.

²¹ La Psicología en la epistemología piagetiana parece asumiera múltiples funciones. Por un lado le permitiría establecer el vínculo de las formas lógico-matemáticas con lo real, gracias a que éstas son un producto emergente del desarrollo psicológico que a su vez sería una forma de adaptación y de interacción con el mundo. Igualmente con la Psicología se podrían contemplar de manera más clara los mecanismos que posibilitan el desarrollo y las formas anteriores de conocimiento. Formas que permitirían entender los procesos de complejización y de diferenciación de los conocimientos. Estos propósitos asignados a la Psicología parece que lo llevaran a caracterizar a la Psicología de una manera diferente a como lo proponía debía hacerse para las disciplinas empíricas.

²² Piaget propone dentro del análisis interno de la epistemología psicológica el paralelismo psicofisiológico, que consiste en caracterizar de doble manera a esta disciplina. Por un lado la Psicología sería una disciplina con explicaciones causales dadas en el nivel fisiológico; por el otro lado igualmente la Psicología sería una disciplina de la "implicación en sentido amplio" donde se buscaría establecer las formas organizativas con las que el sujeto conoce y significa la realidad. El uso de modelos formales en ambos casos habría de ser necesariamente diferente, ya que al describir los fenómenos psicológicos en términos de "formas implicativas" la Psicología es pensada en función del proceso de desarrollo que conduce a las ciencias formales que son las disciplinas de la "implicación en sentido estricto".

a) Las estructuras de las matemáticas son objeto de reflexión por parte del matemático al elaborar ésta su teoría. Las estructuras operatorias no son objeto de reflexión por parte del sujeto, el cual ni siquiera toma conciencia de ellas en cuanto nociones determinadas. Las estructuras operatorias manifiestan su existencia en la conducta o en el razonamiento gracias al análisis que ofrece el observador.

b) Las condiciones que cumplen las relaciones propias de las estructuras matemáticas son los axiomas de éstas. En las estructuras operatorias las condiciones se mantienen inmanentes a su funcionamiento y el sujeto no extrae de ellas ninguna axiomática; es decir el sujeto no opera a partir de una serie de axiomas explícitos que habrían de orientar un particular razonamiento.

c) En las estructuras matemáticas los axiomas o condiciones de cada estructura constituyen el punto de partida de una deducción formal; es decir, opera sin hipótesis acerca de la naturaleza de los elementos que entran en juego. En las estructuras psicológicas las deducciones no son formales, ya que en las operaciones **la forma es indisociable de su contenido**²³. (Beth & Piaget, 1961)

Las estructuras operatorias las describe Piaget en relación estrecha con un pensamiento que en su máxima expresión (si nos referimos a las operaciones concretas) se reduce a sistematizar lo "real", sin dar cuenta de él de manera generativa. El sujeto no habría de liberarse de la realidad existente y por lo tanto sus "formas" de razonamiento habrán de ser descritas bajo "sistemas de implicación amplios".

La descripción de los estadios (ya no su mecanismo de reestructuraciones) presenta en la teoría de Piaget otra conceptualización de la relación de las formas y los contenidos. Ya las formas se van a ver restringidas en su libre ejercicio por las condiciones concretas a las que se enfrentan los individuos. Las estructuras operatorias no son estructuras lógico-matemáticas en sentido estricto. Las estructuras operatorias son formuladas por Piaget para describir el razonar "natural" del individuo. Lo "real", representado en este contexto por las características del pensamiento natural, habrá de funcionar como restricción para el ejercicio de las formas "puras". Con otras palabras las

²³ Especialmente en las estructuras anteriores al operatorio formal. Las identidades especiales que Piaget propone para el operatorio concreto (la absorción, la idempotencia y la tautología) además de la no integración de las dos formas de negación (por inversión y por reciprocidad) ejemplifican como el razonamiento "natural" no es puro, ni tiene un gran poder generalizador. En el preoperatorio y en el sensoriomotriz a su vez el sujeto al analizar los fenómenos sin contemplar las "transformaciones" o al depender la percepción del mundo de sus acciones inmediatas está mucho más supeditado a lo "real".

"formas" cognitivas habrán de operar de manera no diferenciada con "contenidos" reales. Lo "real" en este contexto psicológico no es todo lo preciso que pudiéramos desear, ya que puede referir a la manera de razonar del sujeto, o a las tareas físicas a las que se enfrentan los sujetos experimentales, tareas que Piaget utiliza para ilustrar lo que ha caracterizado como "concreto"²⁴.

Pero independientemente de la manera de referirse a lo "real", es preciso resaltar que la relación de las "formas" y los "contenidos" en las estructuras del pensamiento natural se da en estrecha dependencia, teniendo aquí el contenido la función de restringir el "puro" operar de las "formas".

Los diferentes niveles de análisis expuestos en la teoría de Piaget y sus mezclas o posibles conflictos no son en realidad objetivo de nuestro artículo. La razón de su exposición fue para diferenciar los diferentes sentidos del par "Forma-contenido" y su expresión en la Psicología.

Resumiendo lo dicho hasta ahora podemos ver tres maneras de entender los "contenidos" y sus relaciones con las "formas". En una primera concepción, los contenidos no tienen existencia independiente, y si se hace referencia a ellos es para referir a momentos, o formas anteriores en el tiempo que acaban siendo contenidas en formas más abarcadoras. Esta concepción sobre las disciplinas formales contrasta con las ciencias empíricas, donde el contenido refiere a fenómenos reales que imponen ciertos límites al operar de las formas. Por último, podemos referirnos a las descripciones piagetianas sobre las estructuras de conocimiento psicológico, donde los contenidos (independientemente de lo impreciso que pueda presentarse este concepto en la Psicología piagetiana), como factores "restrictivos", habrán de determinar que los procesos formales no operen de manera separada y tengan un campo de operatividad bastante restringido.

Si se quiere, (ya que nuestro objetivo no es hacer un análisis sobre la clasificación de las ciencias, ni sobre la caracterización de la Psicología piagetiana) estos diversos sentidos pueden sintetizarse en dos grupos: los primeros como contenidos-dependientes de las formas, y los otros

²⁴ La caracterización de las estructuras cognitivas se hacen en estrecha dependencia con ciertas tareas específicas, creando las tareas un contexto desde donde las formas adquieren el sentido que les permiten ser leídas. Se podría afirmar que los ejemplos y experimentos citados por Piaget funcionan como paradigmas (en el sentido de casos ejemplares, prototipos) para delimitar el operar de las formas. planteó esto porque es usual en el pensamiento piagetiano descalificar una serie de experimentos por no referirse a lo estudiado por Piaget, a pesar de cumplir con los requerimientos estructurales por él propuestos. Este tipo de defensa de la teoría de Piaget es anterior a su formulación sobre el sujeto epistémico y psicológico y realmente más difícil de sostener, por lo que evitaremos su tratamiento.

podríamos agruparlos bajo el rótulo "contenido como restricción-límite" del operar de las formas.

Pero a estas dos connotaciones sobre los "contenidos" y sus relaciones con las formas podemos añadir otro sentido, que ya no tiene ninguna relación con una propuesta estructuralista. Este otro sentido que habremos de denominar "contenido como destabilizador", o "contenido como generador de significaciones particulares" se puede observar en las referencias de Piaget a su concepto de "*decalage*" horizontal.

2.1.2.4. La regresión y los contenidos como generadores de significaciones particulares.

En este punto nos referiremos a un sentido dado en 1924, y 1925 al concepto de *decalage* horizontal como regresión (es claro que en esta época no utilizaba el término *decalage* pero si el sentido de regresión que posteriormente iba a emparentar con el primer concepto²⁵). El

²⁵ Piaget utiliza de varias maneras el concepto de *decalage* horizontal. Un sentido es el referido a las nociones de conservación (de masa, peso y volumen), que pondría en problemas las formas estructurales, ya que las diferencias entre éstas nociones se atribuyen a características no formales. Este sentido puede considerarse como parte del argumento ya expuesto de la consideración del contenido como instancia que impone ciertas restricciones al funcionamiento estructural (realmente las diferencias entre estas nociones de conservación fue un permanente problema para la aplicación de las estructuras a los problemas infralógicos, ya que sus diferencias no se acompañan de cambios estructurales). Piaget incluía dentro del *decalage* horizontal los problemas que implicaban claramente una regresión. Claramente se puede observar que los *decalages* referidos a los problemas de conservación no se deben a regresiones en las estructuras cognitivas sino a elementos asociados a la percepción o las variables físicas propias de las tareas de peso y volumen. Al fin y al cabo a pesar de las similitudes estructurales los retrasos en estas capacidades son uniformes en los individuos y pueden asociarse a variaciones subestadales entre el período operatorio concreto y el formal. Respecto a la regresión en sentido estricto se puede afirmar que no presenta esta uniformidad entre los sujetos y más bien se relaciona directamente con las diferencias individuales y las particularidades de las tareas, que no pueden ser previstas por la teoría, o el abordaje metodológico piagetiano. Por esto debemos diferenciar en el concepto de *decalage* el referido a tareas analizadas y previstas en la teoría de Piaget (como los problemas de conservación) de aquel que hace referencia a las regresiones. Piaget después de 1945 no volvió a plantear como parte de su teoría del desarrollo la regresión, pero siguió utilizando la misma idea para dar cuenta de aquellas situaciones no previstas dentro de sus descripciones estadales. La regresión (que posterior a esa época la incluía en el concepto de *decalage*) como concepto se utilizaba para depositar en ella algunas "anomalías" persistentes en su teoría del desarrollo.

sentido de *decalage* que abordaremos en este punto es el referido a las regresiones dadas por eventos externos a las estructuras y que pueden atribuirse a características particulares de las tareas, o de la significación que generen éstas en los sujetos²⁶.

Piaget ilustra algunos casos donde algunos niños que poseyendo una determinada estructura operatoria, al enfrentarse a ciertos "contenidos" (que podrían poseer una significación particular en la historia de los niños) pueden presentar formas de razonamiento más primitivas a su nivel alcanzado (1955, 1959, 1932, 1970c).

Este concepto de regresión exige que expongamos algunas variaciones teóricas en la obra de Piaget desde sus primeros textos, donde revelaba alguna influencia del psicoanálisis, hasta su claro período estructural. Piaget en sus textos iniciales desarrolló una propuesta que intentaba integrar las conceptualizaciones de Freud, Durkeim, Levy-Bruhl y algunos de los primeros psicómetras. El aspecto esencial de éstas primeras conceptualizaciones era el caracterizar las primeras etapas del desarrollo como la expresión de un pensamiento completamente caótico donde solo se expresaban deseos e impulsos egoístas²⁷. El pensamiento del niño, que en esa época denominaba prelógico según el término de Levy-Bruhl, expresaba una dependencia de lo real inmediato, que incluía tanto la frágil influencia a las apariencias de los eventos externos, como los impulsos individuales que no se habrían sometido al papel controlador del lenguaje y la norma social. Este período "prelógico" se podría comparar con el pensamiento mórbido²⁸, con el

²⁶ El *decalage* vertical, expresado en su concepto de espiral no va a ser abordado en este artículo. Basta anotar sobre este punto como el *decalage* vertical está relacionado con su concepto de isomorfismo parcial, que visto en términos de períodos, no queda claro que papel jugaría lo "parcial" (que en algunos contextos parece que tomara el sentido de las "identidades especiales" de las formalizaciones operatorias, y en otros parece que se refiriera a la representación y a la separación con esta del operar sensoriomotriz) en la determinación de las formas de razonamiento.

²⁷ El concepto de egocentrismo en esta primera etapa era marcadamente asociado al concepto original del psicoanálisis. Es decir, las primeras etapas podrían describirse como un momento de predominio de las leyes del proceso primario psicoanalítico. Posteriormente y especialmente después de la polémica con Vygotski le dio un sentido diferente, asociando el egocentrismo al concepto de dualismo.

²⁸ El pensamiento mórbido era una expresión de Blondel que equivaldría a la posterior denominación de pensamiento esquizofrénico. Esta comparación del niño con la esquizofrenia (en términos de organización lógica, claro esta), con el sueño, o con otros fenómenos, era común en las ciencias sociales de inicios de siglo. Comparación que introducida por Stanley Hall intentaba reinterpretar la teoría de la recapitulación embriológica. Piaget, al igual que muchos otros, retomó de esta hipótesis, la idea de una secuencia única, descartando la explicación maduracionista que esta tesis contenía. Piaget complementó con su concepto de historia de

sueño, con el proceso primario psicoanalítico, y con el pensamiento mágico de los pueblos, en esa época llamados "primitivos".

El niño de esta manera al ser comparado en términos de sus formas de razonamiento con el pensamiento que se expresa en el sueño, o con las patologías psiquiátricas, o con otros procesos, se entendía, aparte de la total ausencia de formas lógicas, como invadido por impulsos que sólo deseaban la satisfacción y descarga. Los contenidos, entendidos como deseos o significaciones particulares que se resisten a hacer parte de una organización particular, expresaban esos impulsos²⁹ que habrían de entorpecer o propiciar el operar de las formas lógicas más desarrolladas.

En esta época, Piaget entendía el desarrollo como un proceso de socialización externo, donde gracias al lenguaje el pensamiento "narcisístico" era puesto bajo control. Control que nunca iba a lograrse en su totalidad. La regresión entonces era una posibilidad coherente con esta teorización y habría de presentarse cuando ciertos impulsos "afectivos" presionaban a los sujetos, y hacían que en ciertas situaciones el significado particular de ciertos eventos entorpecieran el ordenado trabajo de los razonamientos lógicos. Es en esta época cuando la concepción de contenido como elemento "desestabilizador" se expresa de la manera más explícita.

Posteriormente, en "*la formación del símbolo*" (en su segunda época de 1935 al 1945), al distanciarse de muchos planteamientos psicoanalíticos y de poner en duda las representaciones tempranas de los niños, cuestionó el concepto de regresión a las primeras etapas del desarrollo. Las situaciones no incorporadas fácilmente por los sujetos ya no precisaban explicarse únicamente como producto de "impulsos desestabilizadores", sino que podrían ser explicadas por los mecanismos funcionales de la asimilación y la acomodación.

En esta época, retomando los conceptos de Jung y Silberer, Piaget empieza a entender las formas no lógicas como formas de conocimiento y, por lo tanto, conscientes. Igualmente, retoma de estos autores una idea que va a ser fundamental para su posterior teorización: las

estructuras sucesivamente integradas, el concepto de una única historia que originalmente tuvo su más fuerte significado con la aceptación de la tesis de Stanley Hall. Es claro que en escritos posteriores rechazó de manera más radical la teoría de la recapitulación, pero lo importante es que Piaget mantuvo la idea de una secuencia única según una particular concepción de progreso.

²⁹ Piaget, aún mucho tiempo después, en muchas conferencias de divulgación cuando hablaba sobre el afecto, se refería a él como el aspecto energético del conocimiento, el que habría de entorpecer o propiciar el uso estable de las formas estructurales. Este aspecto energético lo ligaba a los procesos de sentido particulares en los sujetos.

expresiones simbólicas (además de no entenderlas como expresión no estructural) no se habrían de entender como expresiones repetitivas de momentos anteriores del desarrollo, y que por lo tanto propiciarían la regresión, sino que serían formas de conocimiento que intentarían anticiparse o al menos ofrecer un camino de posibilidades para un desarrollo abierto hacia el futuro. La historia anterior estaría contenida en todos los esquemas presentes, y todas las expresiones simbólicas, o no simbólicas, expresarían mas bien un camino hacia una mayor capacidad de descifrar la historia y los eventos del mundo.

Con esta concepción, lo que antes entendía como regresión lo iba a reinterpretar de acuerdo con sus mecanismos funcionales. Con este cambio conceptual, la regresión sería un concepto externo a (y sin interés para su tematización dentro de) su conceptualización sobre el desarrollo, lo mismo que la concepción del "contenido como elemento desestabilizador" o la formulación de formas de conocimiento no integrables, ni sucesivamente contenidas en las posteriores. Este cambio conceptual se expresó con toda su fuerza de los años 1945 a 70, y corresponde a todo lo que hasta ahora hemos dicho sobre las estructuras y el desarrollo.

A pesar de que a partir del año 1945 entendió el desarrollo según estructuras englobantes, donde el contenido no tenía existencia independiente, Piaget no abandonó del todo la concepción de la regresión y del "contenido como elemento desestabilizador". El *decalage* horizontal (entendido acá como regresión), a pesar de que fue un concepto marginal de su obra, lo utilizó tanto para mantener el sentido dado a la regresión en su primera época, como para depositar todas las inconsistencias y dificultades de su obra. Fuera bajo impulsos afectivos (que los entendía como elementos energéticos no sometibles a una análisis estructural), bajo significaciones de experiencias particulares con ciertos objetos, los individuos podrían presentar un desfase con respecto a sus capacidades estructurales.

Lo más importante de esta concepción del contenido como "elemento desestabilizador" es el darle este una existencia independiente de las formas. El contenido podría, además de "desestabilizar" una estructura cognitiva particular, funcionar en total independencia de estas, o con reglas o procesos no sometibles al análisis estructural. El contenido bajo esta concepción estaría determinando la significación de ciertos hechos y estipulando qué tipo de acción, o procesamiento debería activarse para abordar los fenómenos o eventos particulares. La significación del evento llevaría o a la manifestación de una estructura más primitiva, o al uso de la estructura "más adecuada" según la caracterización de la tarea hecha por Piaget.

El proponer al contenido como un elemento que puede afectar el funcionamiento esperado de una estructura determinada implica que debe existir un proceso anterior a cualquier proceso formal que "lea" las características particulares de los eventos y las dote de una determinada valoración. Con otras palabras, el operar de las formas sólo es posible desde un proceso de valoración anterior que determine el sentido del evento y el procedimiento que mejor se correspondería para su abordaje. La organización de los contenidos es posible cuando previamente se haya establecido el sentido de estos por parte del sujeto.

Este sentido dado al contenido se contrapone a las otras concepciones presentes en la obra de Piaget, donde éste estaría supeditado al operar de las formas y en el mejor de los casos a oponer a éstas una resistencia u oposición pasiva. En la concepción psicológica piagetiana las formas asumen un papel generativo que le permitiría al sujeto abordar una infinidad de situaciones isomórficas. En la última concepción expuesta, los contenidos están asociados a un conjunto de significaciones que los convierte en el mecanismo generador de los procesos de conocimiento. Esta concepción de los contenidos no es tan marginal en la obra de Piaget, ya que explica todas las dificultades presentadas en su teoría (aunque crea que no tendrían por qué afectarla) según un proceso de valoración individual de los sujetos.

Con esta última exposición podemos volver al punto que nos llevó a esta amplia exposición de la conceptualización de Piaget sobre la relación "forma-contenido". ¿Bajo qué concepción de la relación de las formas y los contenidos podemos interpretar los experimentos críticos arriba citados? ¿Cómo podría entenderse el problema de la Competencia y la actuación?

De las diferentes variantes expuestas sobre la relación de las formas y los contenidos, la referida al contenido como generador de una serie de significaciones parece ser la más adecuada para dar cuenta de los experimentos críticos y para poder dar respuesta al problema de la Competencia y la actuación, siempre y cuando esta última se entienda como el operar independiente a las formas.

Si las tareas piagetianas se realizan con algunas variaciones en cuanto al objeto sobre el que se trabaje, las instrucciones del experimento, o los medios para resolverlas, darán unos resultados diferentes a los previstos bajo el marco piagetiano. Si estas variaciones secundarias de las pruebas piagetianas llevan a unos resultados diferentes a los propuestos por él, podríamos proponer que la significación de la tarea para el sujeto es lo que determina su operar intelectual.

Si estos experimentos se interpretan en términos de la concepción de los contenidos como elementos significantes, ¿qué queda de la

concepción piagetiana sobre la dependencia de los contenidos de las formas estructurales?³⁰.

Si los contenidos se entienden como procesos significativos externos a las estructuras, ¿cuál habría de ser entonces la relación de las formas y los contenidos? ¿Estos contenidos "desestabilizadores" habrían de entenderse como fenómenos externos no entendibles bajo ninguna estructura propuesta? Si existieran significados "externos" no comprendidos por ninguna estructura, ¿qué instancia habría de decidir cuando operar con una forma estructural particular? (Obviamente esta instancia, si se propone, debería operar de manera externa a las formas operatorias propuestas por Piaget).

Este último punto parece el más plausible para contextualizar los experimentos críticos presentados en este trabajo contra la descripción de los estadios de Piaget. La oposición competencia-actuación parece corresponderse con la última concepción de los contenidos como elementos desestabilizadores. Solo proponiendo aspectos externos a las formas, que no se someten a sus reglas, se podría proponer un factor desestabilizador para las mismas.

Sobra aclarar que de los múltiples sentidos que ha asumido el debate sobre la "Competencia" y la "actuación" hemos retomado aquel que desde una perspectiva formal pretende relegar a fenómenos secundarios todas aquellas conductas que no se someten a sus descripciones ni a las situaciones presentadas como prototípicas del actuar de sus modelos formales.

Con nuestra exposición intentamos mostrar que a partir de lo que se supone son casos excepcionales podemos evidenciar que todo proceso de conocimiento opera sobre una serie de significaciones que son las que habrán de determinar el valor del objeto o de la tarea. El que ante algunas variaciones experimentales los sujetos respondan de manera diferente, no refleja los casos anómalos, ni la falta de experticia del experimentador, ni su "simple" concepción teórica, sino más bien que

³⁰ No quisiéramos complicar esta polémica sobre Piaget, pero conviene recordar que con este tipo de defensa de su obra, propuso en 1970c, que un sujeto podría tener varias formas estructurales *de acuerdo con* los campos donde se desarrollara. Esta interpretación genera más confusión respecto a su propuesta estructuralista, ya que las formas habrían de depender y variar de acuerdo con los diferentes dominios de especialización de los sujetos, o a los contenidos con los que usualmente interactuaran. Igualmente esta nueva formulación de Piaget sugiere que las formas no se integran en el desarrollo, sino que pueden operar independientemente y manifestarse de manera separada en un momento particular de este. Si las formas se establecen en estrecha dependencia de los contenidos, es claro que el concepto de integración de las estructuras operatorias, al igual que la noción de dependencia de los contenidos a las formas, y con ello su poder generativo, queda en cuestión.

todo proceso está determinado por una serie de significaciones que no necesariamente son evidentes.

Si se argumentara en defensa de Piaget que estos datos refieren a aspectos de actuación del sujeto, según la concepción del contenido como proceso generador de significaciones, (aparte del argumento ya expuesto sobre la incoherencia con la propuesta estructural de Piaget), ¿no podría interpretarse que los experimentos de Piaget generan igualmente ciertas valoraciones significativas en los sujetos? ¿Bajo qué razones podría seguir sosteniéndose que los experimentos diferentes de Piaget generan sentidos (o contenidos) significativos particulares en la historia del sujeto y los de Piaget no? ¿Bajo qué tipo de argumentaciones podría afirmarse que las tareas de Piaget están exentas de esos procesos de significación particulares? ¿Será posible argumentar que las tareas por él propuestas tienen un carácter universal? Es decir, ¿podría dársele a sus tareas (o los contenidos a los que se enfrentan los sujetos en sus experimentos) un carácter de universalidad y mayor abstracción, al no depender de significaciones particulares de los sujetos, como si dependen los estudios críticos citados? Pero si esto se sugiriera (el diferenciar las tareas en función de niveles de abstracción y de la imparcialidad que generan), ¿no sería dotar de cualidades a los contenidos que en la teoría de Piaget eran exclusivas de las formas?

La oposición competencia-actuación propuesta para dar cuenta de una serie de situaciones que la teoría de Piaget no puede contemplar, más parece una estrategia de inmunización y de construcción de hipótesis ad hoc antes que una diferenciación de niveles de análisis, o un intento de complementación de su teoría.

Después de esta larga exposición sobre los sentidos que tienen las relaciones de las formas y los contenidos en la obra de Piaget y mostrar su vínculo con la oposición Competencia-actuación, queremos resaltar que los experimentos citados en vez de sugerirse para diferenciar niveles de análisis, o estudios complementarios para el abordaje de lo cognitivo nos lleva a cuestionar la ya usual diferenciación de las formas y los contenidos.

Por ahora no creemos necesario ampliar esta polémica³¹; bástenos comentar por último que la imposibilidad de dar cuenta de la

³¹ La diferenciación de Piaget y algunos neo y postpiagetianos entre sujeto epistémico y sujeto psicológico es exactamente similar a la diferenciación presentada entre competencia y actuación, salvo la enunciación expresa de incluir modelos procedimentales para dar cuenta de los aspectos de actuación. Esto no resuelve el debate formulado en este texto, ya que los modelos procedimentales propuestos para hablar del sujeto psicológico son también modelos formales, a pesar de intentar caracterizar los procesos ante tareas particulares. Esta

diferenciación de las formas y los contenidos, al igual que la dificultad de contestar a los experimentos que reflejan como los niños ante variaciones de las tareas piagetianas contestan de manera completamente diferente, nos conduce a dudar de los modelos estructurales para caracterizar los estadios del desarrollo. Todo este debate intentó mostrar todas las limitaciones del análisis estructural. Con esto podemos pasar a analizar los otros aspectos de la teoría piagetiana.

2.2 Lo genético

Las preocupaciones por el desarrollo en la obra de Piaget las exponíamos alrededor de varias temáticas:

2.2.1. La idea del desarrollo hacia la complejización (su idea de progreso).

2.2.2. Las rupturas y continuidades en el desarrollo.

2.2.3. La explicación del desarrollo.

Para tratar estos puntos, bastaría citar lo expuesto sobre la estructura, ya que la discusión sobre este concepto pone en cuestión los otros conceptos de la obra piagetiana. Por ejemplo, después de mostrar cómo la propuesta estadia de Piaget es construida de manera estrecha con ciertas condiciones experimentales, y cómo una variación mínima en la presentación de las tareas arrojan resultados diferentes a los presentados por Piaget, se genera la duda de cómo podrán abordarse los puntos propuestos para el desarrollo. Si se cuestiona la diferenciación de formas y contenidos, si se muestra que las variaciones secundarias de las condiciones experimentales llevan a eliminar las diferencias entre los niños, si las diferencias en el desarrollo no se contemplan en términos estructurales, la idea de un desarrollo como el paso a una estructura superior, y con él el concepto de complejización, queda en cuestión.

Lo mismo podríamos afirmar sobre los conceptos de rupturas y explicación en el desarrollo, que sin el apoyo del análisis estructural, presentarían un sinnúmero de problemas.

argumentación va a ser retomado más adelante en el texto, pero no va a ser abordada con la profundidad necesaria, ya que exigiría una contextualización mayor sobre lo que son los métodos procedimentales, contextualización que desborda los objetivos de este artículo.

Pero tratemos de abordar estas preocupaciones de manera más precisa, refiriéndonos a lo expuesto sobre la estructura o a otros aspectos que en la obra de Piaget son expuestos de manera complementaria.

2.2.1. La idea del desarrollo hacia la complejización

La idea del desarrollo hacia formas más complejas implica el concepto de adaptación, entendido como un equilibrio entre las necesidades o características organizativas del individuo y las exigencias del objeto, según un criterio de adecuación al mundo de una manera cada vez más efectiva³².

En Piaget, al igual que en muchas teorías evolutivas,³³ el concepto de adaptación implica la caracterización de la especie, según formas de organización uniformes, las que permitirían establecer las comparaciones entre diferentes especies ubicadas en diferentes momentos de un continuo evolutivo. Comparación que permitiría establecer un continuo desde las formas más elementales a las más complejas.

Dada la consideración de la armonía y coherencia de las formas biológicas, obviamente su jerarquización debería establecerse en función de una escala de complejidad en sus respuestas a las mismas condiciones ambientales. Si las diferencias estuviesen dadas por las diferentes formas de conocimiento que tuvieran las especies o los sujetos, deberían igualarse, para poder proponer esta clasificación, las mismas condiciones donde operarían estas organizaciones diferenciales.

Sólo reconociendo que el medio presenta unas constantes y predadas condiciones podemos entender el desarrollo, como efectivamente lo hace Piaget (1967a), como una progresión hacia formas más complejas, que posibilitan que la acción del sujeto pueda ser más anticipadora, pueda contemplar más fenómenos, o pueda comprender de manera más

³² Este concepto de adaptación que presupone una *realidad predada*, la que impone restricciones particulares, es común en las obras de Darwin, en los neodarwinistas, y en las ideas evolucionistas de Huxley, Bertalanffy y Piaget.

³³ Las diferencias en muchas teorías evolutivas estarían dadas (aparte de las explicaciones sobre el papel del medio, la herencia y la consideración de lo genético) en que la progresión estuviera explicada según la presencia en ella de una direccionalidad, o simplemente, fuera una historia sin orientación particular; pero no en el mantenimiento del medio como un espacio constante que impone condiciones al organismo.

profunda los "problemas de la realidad", que las formas antecedentes tan solo ignoran o enfrentan de manera automática o refleja.

En últimas, el mundo ha de ser constante y común a todos los sujetos, para que pueda convertirse, sometiendo a todos los organismos a las mismas condiciones de prueba, en el evaluador de los niveles de adaptación de los organismos. Los eventos a los que se someten los organismos serían unos "contenidos" que tendrían una existencia independiente y que además serían los que determinarían las formas más adecuadas, o adaptadas a sus constantes exigencias.

En este contexto vuelve a ser visible el variado uso que Piaget le da a su concepto de contenido. En este contexto el contenido adquiere otro significado, ya que él se constituye en parte de un contexto donde las formas tienen que adaptarse. El nuevo sentido dado a los "contenidos" se presenta para cuestionar el concepto de direccionalidad y de progreso en la obra de Piaget. En este contexto el proponer una realidad externa y estable le permite proponer un criterio para comparar los momentos del desarrollo y sugerir cómo éste está orientado según una particular noción de progreso.

El concepto de adaptación ha de presuponer que el mundo es constante y uniforme para que en su "resistencia" evalúe el progreso de una organización particular. Sólo de esta manera podemos evaluar cuándo una forma de conocimiento tiene mayor capacidad para contemplar más fenómenos y como es que puede anticiparse a ciertos sucesos de la realidad.

El concepto de adaptación, sea en la obra de Darwin, en los neodarwinianos o en los defensores de la direccionalidad evolutiva, implica que una idea de coherencia y unificación sea dada en el medio o en el sujeto como condición para unificar los parámetros de comparación y poder sostener que en el desarrollo habrá de contemplarse el progreso³⁴.

³⁴ La discusión establecida por Piaget entre Darwin y Lamarck (o Waddington que según él, en contra del mismo Waddington, sería una posición intermedia) es en este contexto de fundamentación no-necesaria, ya que sólo apunta a sostener si la variación genética es debido a mutaciones provenientes del sistema genético, o a si el organismo establece una permeabilidad a ciertos estímulos ambientales, que lo habrán de afectar y desencadenar una posibilidad inscrita en el sistema genético. En esta línea, realmente la discusiones postdarwiniana y apoyada en planteamientos en Gould, Lewontin, Jacob y Varela), pretende sostener que así como no podemos precisar una forma universal y constante de conocimiento, tampoco podemos proponer unas condiciones universales y constantes a las que se enfrentan los organismos. La sugerencia es, que existen tantas condiciones particulares del ambiente, como especies o acciones particulares de los organismos. Piaget, de nuevo en textos posteriores, sostiene historias particulares que deberían evaluarse

Este concepto, en fin, implica una unidad y constancia en un mundo predado y contra él es que se dirigen los siguientes problemas empíricos³⁵.

¿Cómo decidir sobre el nivel de adaptación de un murciélago o un búho, animales que, utilizando diferentes canales sensoriales “seleccionan” condiciones particulares del ambiente? ¿Cómo establecer entre estas especies de animales una jerarquía de mayor adaptación, cuando el “mundo percibido”, en uno, esté constituido a través de sonidos que el otro no percibe por ser su visión su canal y su medio de “construcción” de lo real? ¿Cómo establecer criterios de evaluación externos a estas especies, que solo comparten el hecho de operar en momentos nocturnos, para decidir grados de adaptación o de equilibrio con el ambiente?

¿Cómo establecer una comparación entre aquellas especies que estableciendo una relación de aseo con otros animales (en algunos peces y aves que limpian de parásitos a animales más grandes, los que les permiten recorrer todo su cuerpo, incluso hasta el interior de su boca) consiguen su alimento, con aquellas especies que, “copiando” las características de estos “altruistas aseadores”, logran acercarse a los mismos animales grandes de quienes habrán de tomar no sus incómodos parásitos sino un pedazo de su propio cuerpo? ¿Cómo habrá de establecerse la mayor capacidad adaptativa al comparar plantas que desperdigan sus semillas a través de membranas arrastradas por el viento, con plantas que logran su reproducción al ser transportadas sus semillas por animales que han consumido sus frutos? ¿Cómo decidir sobre niveles de adaptación, al comparar a los pájaros que incuban y alimentan a sus crías con aquellos que depositan sus huevos en los nidos de pájaros de diferente especie para que sus crías sean por otros protegidas? ¿Bajo qué condiciones podemos evaluar la capacidad de anticipación al comparar los animales que migran en invierno con aquellas que acumulan grasas para hibernar durante el mismo período?

Estos puntos no nos llevan a negar la evolución, solamente cuestionan la concepción de que ésta debe ser entendida como una progresión

en sí mismas, sin un criterio externo unificado para la comparación (Piaget; García 1982b).

³⁵ En este artículo evitaremos abordar la variabilidad conceptual de Piaget y las dificultades que se generan en una empresa que pretende integrar una serie de discusiones de tan diferente procedencia. El integrar a su concepción constructiva del conocimiento (en el sentido sincrónico) una perspectiva diacrónica con tan particular concepción de progreso le lleva exponer diversas concepciones sobre lo real y el papel que asumen éstas en los procesos de conocimiento. Insistimos que, a pesar que lo hemos mencionado, el objetivo de este ensayo no es evidenciar los variados sentidos de algunos conceptos piagetianos, ni las dificultades de una empresa transdisciplinaria tan ambiciosa. Nuestro objetivo es tan sólo analizar algunos conceptos centrales dentro de la conceptualización piagetiana y sobre todo aquellos que tienen que ver directamente con la Psicología del desarrollo.

comprendida según el modelo de la mayor diferenciación o aprovechamiento de las condiciones del medio.

Cada especie tiene su nicho particular y habrá de disponer de manera diferencial los elementos o estímulos del ambiente, y en este proceso no podrán establecerse unos criterios de evaluación comunes y externos a la especie, según una escala de mayor diferenciación o de mayor independencia de las "condiciones existentes".

Si imponemos un criterio de complejización, ello implica hablar de estructuras unificadas y jerarquizadas en función de un criterio externo de mayor adaptación, de mayor equilibrio entre el sujeto y el ambiente y de un mayor develamiento de lo real. Pero veamos otros ejemplos para hacer mayor énfasis en la dificultad de establecer comparaciones bajo un único criterio de optimización:

Respecto a la percepción del color, los humanos poseemos unas categorías básicas para la percepción de este; lo cual no nos puede inducir a pensar que dichas categorías son más efectivas que las presentes en otras especies animales o afirmar que ellas nos permiten una mayor separación de los estímulos inmediatos.

Nuestra visión puede diferir de la presente en otras especies. Nuestra visión es tricromática, en oposición a la de las ardillas, los conejos, los gatos, o algunas especies de primates, en que es dicromática. Igualmente existen algunos peces y algunas aves como la paloma y el pato, que son tetracromáticos e incluso pentacromáticos como es el caso de algunas aves diurnas. (Harosi y Hashimoto citados por Yáñez 1998c).

Los espacios de color descritos son completamente diferentes e inconmensurables entre sí y no nos muestran una línea de desarrollo hacia formas más complejas ni de mayor adaptación al mundo, ya que cada especie posee un nicho particular difícilmente comparable con los otros. Además, estas características no se pueden diferenciar según las variaciones de familias o de especie (entre los primates hay diferencias, lo mismo que entre las aves o entre los peces).

Lo mismo podríamos decir respecto a la percepción de sonidos, de sustancias químicas o respecto a la mayor discriminación de detalles en la percepción visual, e incluso respecto a la comparación del sistema digestivo o a las malformaciones anatómicas, etc. (Ratray Taylor, 1980).

Además, si se pudiera establecer una línea ascendente, ¿cómo explicar las diferencias en los grandes troncos de la evolución (sean familias, órdenes o Phylum) y sus múltiples variaciones? Es decir, si se pudieran hacer cortes globales, ¿debería considerarse a algunos animales como anfibios, peces, insectos, microbios o incluso plantas, como estadios

anteriores de la evolución y serían considerados como ramas secundarias, debido a que no podrían alcanzar otras formas de conocimiento?

La evolución muestra que estos organismos tienen características particulares adecuadas a nichos también particulares, y que presentan a su vez una historia no evaluable en términos externos por una mayor complejización en sus formas de conocimiento. La evolución muestra que es una ramificación de caminos o derivas evolutivas completamente diferentes e incomparables entre si y no una estructura total bajo la que puedan compararse todos los movimientos (Ratray - Taylor 1980; Varela, Thompson, Rosch 1992).

Piaget que pareciera aceptar esta idea³⁶ con su mecanismo de las creodas o caminos posibles en la evolución, tanto de todas las especies como de cada especie particular, sigue proponiendo que el que se instaure o el que predomine uno en particular, es debido a ciertas condiciones reales del mundo físico (Piaget 1967a).

Independientemente del variable uso que le dé al concepto de contenido o realidad, para mostrar la justificación de una estructura, de una génesis particular, propongamos otros argumentos para evaluar las consecuencias de una concepción de desarrollo como direccionalidad.

En el terreno psicológico, donde los estadios más evolucionados se caracterizarían igualmente por la presencia de formas lógicas más potentes y con mayor capacidad de operar con independencia de lo real, pasaría otro tanto. Por ejemplo, ¿deberíamos hacer depender el talento artístico (sea en la música, la pintura, las artes literarias) del desarrollo de las estructuras operatorias? ¿Las estructuras operatorias serían la condición necesaria del desempeño artístico?

¿Quiere esto decir que en casos como el de Mozart o cualquier genio precoz, la estructura de operaciones formales (o cualquiera que fuera

³⁶ Piaget en sus escritos anteriores a 1970 proponía un desarrollo tanto filo como ontogenético hacia la complejización entendida por estructuras totales que podían anticiparse cada vez más efectivamente a futuros problemas. Este modelo que era común a todos los procesos genéticos y que le permitiría establecer sus comparaciones, lo aplicaba con cambios categoriales a la biología, psicología, sociología, e historia del conocimiento (1950; 1967b; 1970a). Esta concepción fue puesta en duda por Piaget, al sugerir que el conocimiento no podría analizarse como estructuras independientes de los contenidos o problemas a los que el sujeto se enfrentaba. Al proponer una posible dispersión de las formas del conocimiento, obviamente habría de aceptar la posibilidad de historias diferentes que seguirían caminos completamente particulares (ver Piaget y García 1982b). Las propuestas del último Piaget exigirían un artículo diferente en donde se analizaran algunos de sus cambios teóricos y sus intentos de coherencia con toda su anterior obra. Tarea que por ahora postergamos y que esperamos el lector nos exima de ella.

prerrequisito para la combinación de variaciones tonales) se presenta en casos excepcionales desde los períodos iniciales? O si comparamos el conocimiento artístico con algunas tareas propuestas por Piaget, ¿cómo podríamos establecer la diferencia entre estos tipos de conocimiento en términos de mayor anticipación, o de mayor diferenciación de formas y contenidos? ¿O será que un único criterio de optimización no puede contemplar estos caminos diferenciales en el desarrollo?, ¿será el desarrollo propuesto por Piaget un camino particular donde se privilegia un tipo de conocimiento?

Si el desarrollo de un Mozart, de un precoz maestro de ajedrez, de un habilidoso bailarín o de un genio de las artes plásticas no pueden abordarse bajo un mismo parámetro de desarrollo ¿podríamos aceptar que el modelo de desarrollo estructural es universal? o más bien, ¿podríamos aceptar que el criterio propuesto por Piaget es particular y adecuado para un tipo de conocimiento?

Al igual que en los ejemplos biológicos respecto a estas preguntas en la psicología habría dos posibilidades: La primera, agregar hipótesis ad-hoc para evitar que estos análisis sean aceptados, para defender a posteriori con nuevas categorías el análisis estructural y sugerir formulaciones complementarias que harían referencia a otros niveles de análisis; la segunda, es cuestionar un criterio externo y uniforme para evaluar todos los tipos de conocimiento por el que todos los sujetos habrían de pasar en una secuencia ordenada y secuencial. Todos los tipos de conocimiento no se habrían de evaluar bajo el único criterio de mayor capacidad de combinación mental o mayor independencia de las condiciones reales. Cada tipo de conocimiento exigiría, o impondría unos criterios de evaluación que no habrían de ser homologables, o siquiera comparables entre sí. El desarrollo podría seguir caminos divergentes en función de variables exigencias temáticas.

Cada camino habría de disponer sus criterios de adecuabilidad a parámetros particulares y no a una realidad "externa", que entendiéndose de manera estable impusiera las mismas condiciones a todos los tipos de conocimiento para asumir sus roles de evaluador imparcial y universal.

Pero, además de estos argumentos empíricos, otra consecuencia que podría derivarse de una idea de la complejización de estructuras totales (¿de qué otra manera se puede imponer un único criterio de complejización?) y de su secuencialidad ordenada, es la necesaria comparación del desarrollo del niño con el desarrollo cultural o social. El niño preoperatorio con sus características animistas o mágicas debería ser comparado estructuralmente con las explicaciones mágicas y animistas de los pueblos "primitivos", con las culturas orientales e, incluso, con las explicaciones de los filósofos griegos.

Debido a que en todos estos niveles se presentarían formas mágicas y animistas, podrían establecerse algunos isomorfismos entre ellas y necesariamente deberían colocarse como formas anteriores del pensamiento desarrollado que tiene su mejor ejemplo en la ciencia occidental.

Con esta secuencia de la historia, o nos veríamos obligados a aceptar este etnocentrismo, o deberíamos cuestionar la idea de análisis totalizadores como el de Piaget, debido a la imprecisión para diferenciar los contextos o los sentidos particulares dominantes en cada cultura.

Así, a pesar de las aparentes similitudes en algunas manifestaciones, podemos encontrar grandes diferencias, hoy bastante obvias, como la compleja argumentación, coherencia y consistencia de los filósofos griegos, de los filósofos orientales, las grandes habilidades de los navegantes malayos o de los astrónomos aztecas o los geómetras y arquitectos egipcios. En todos estos ejemplos se han generado unas normas de convivencia y/o de acción práctica sumamente compleja en oposición a la torpe e inconsciente conducta infantil (según las primeras descripciones hechas por Piaget, claro está). Nuevamente, el establecimiento de "homologías" o isomorfismos entre los procesos de desarrollo cultural y psicológicos, en vez de mostrar el gran poder de generalización de la teoría de Piaget, puede mostrar su poca precisión para contemplar los procesos y sus particularidades. El que se pueda comparar las producciones intelectuales de algunos filósofos griegos, o de otras culturas, con las creencias no ordenadas de los niños en edad preescolar, no refleja el atraso cognitivo de los primeros sino la categorización tan global de Piaget y su amplia e imprecisa manera de describir los procesos de razonamiento humanos, además de las limitaciones de proponer sólo una vía de desarrollo invariable y secuencialmente ordenada³⁷.

³⁷ Piaget, al igual que muchos autores de inicios de siglo, retomó la tesis de Haeckel que en las ciencias humanas llevó a Stanley Hall a proponer la teoría de la recapitulación de los procesos mentales. Piaget al igual que Freud, Wallon, Vigotsky intentó en sus primeros escritos comparar el pensamiento mágico de los "primitivos", el pensamiento esquizofrénico, y los sueños con el pensamiento del niño pequeño. Esta tesis de la recapitulación, de la que negaba el componente maduracional-biológico le llevó en sus primeros escritos (de 1920 a 1935) a utilizar categorías descriptivas provenientes tanto de la antropología, como de la psicología, psiquiatría y psicoanálisis. Posteriormente rechazó abiertamente la teoría de la recapitulación pero mantuvo, y esto es lo importante, la noción de progreso, entendida como un proceso hacia la mayor diferenciación y autonomía del sujeto, tanto para las descripciones sociales como psicológicas del desarrollo. Solamente al final de su obra (en los años 70s) se distancia de su concepto direccional del desarrollo y sugiere la posibilidad de considerar múltiples caminos en éste.

Nuevamente nos vemos necesariamente remitidos a cuestionar en Piaget su idea de estructura total sobre la que construye su idea de una secuencialidad ordenada, para poder aceptar la diferencia, los múltiples caminos y para poder incorporar las variadas posibilidades de desarrollo del ser humano desde un novato chaman hasta la genialidad única y particular de un Mozart.

2.2.2. Las rupturas y continuidades en el desarrollo

2.2.2.1 Las rupturas

Con todo lo planteado podríamos decir que las diferencias radicales entre períodos del desarrollo, dadas por reorganizaciones estructurales, son puestas en cuestión.

La clasificación, seriación, explicaciones y otras nociones propias del operatorio concreto, pueden ser observadas en niños más pequeños; lo mismo podríamos decir de la combinatoria del grupo INRC y del pensamiento probabilístico del operatorio formal.

Si, como lo hemos señalado, con algunas variaciones experimentales se observan las mismas capacidades estructurales en niños de diferentes edades y si además dudamos sobre la idea de la complejización del desarrollo, la concepción de rupturas o cambios radicales entendidos como *reorganizaciones estructurales* será necesariamente también un punto polémico en la obra de Piaget.

Pero amplíemos la discusión sobre este punto, ya no sobre las diferencias estructurales de los períodos operatorios, sino sobre la separación que propone como radical entre lo sensoriomotor y lo representativo.

Para Piaget lo representativo es una ruptura en la evolución filogenética, que implicó la aparición de lo humano y con ella la posibilidad de transformación de la naturaleza (1932; 1967a).

La representación o función simbólica, o semiótica como la denominó en diferentes textos, aparece a los dos años de vida del niño y consiste en la capacidad de evocar acontecimientos u objetos distantes en el tiempo y el espacio, y además posibilita la realización o planeación de metas distantes en el futuro.

El momento en que un niño ha adquirido la representación, según Piaget, se puede comprobar a partir de sus experimentos del objeto permanente. El niño cuando es capaz de continuar la acción de búsqueda de un objeto independientemente de la no-visibility o de la existencia de indicios asociados con él, dice Piaget, ha logrado la representación mental. La

representación hará que la acción del niño esté dirigida por procesos mentales previos, sin necesidad de realizar todas las acciones o explorar por ensayo y error su espacio (1936; 1937; 1946).

Pero Bower (1979; 1982; 1983) y otros autores (Puche 1980) cuestionan que la realización o no de una acción sea un indicador confiable de la ausencia o no de representación, y proponen para comprobarlo una serie de situaciones experimentales diferentes a las realizadas por Piaget. En una situación de juego con un niño de más o menos 4 meses, al intentar alcanzar un objeto atractivo para él, en vez de cubrirlo con otro elemento opaco (como lo hacía Piaget) se le cubría con uno totalmente transparente (una taza o un velo). La conducta del niño era exactamente igual a la descrita por Piaget como prueba de la no-permanencia del objeto (de la desaparición del objeto para el niño); pero dado que el objeto no ha desaparecido a la percepción del sujeto, la interpretación debe ser necesariamente diferente.

Bower propone una limitación en el desarrollo motor o en la percepción, pero no necesariamente relacionado con el desarrollo cognitivo. Para demostrar esta idea pone otras condiciones donde el objeto no es desaparecido, sino tan sólo colocado en un espacio donde los límites de él se confundan con los de otro colocado en su cercanía. Nuevamente, ante la acción de alcanzar un objeto interesante, se colocaba éste sobre una plataforma (como una caja de fósforos sobre un libro). Ante esta nueva situación el niño detenía su acción y la dirigía hacia el libro al que cogería entre sus manos, o simplemente detenía su acción. Cuando se coloca el mismo objeto (la caja de fósforos) encima, sin tocar el objeto de apoyo (el libro), el niño si puede realizar la acción de alcanzarlo.

Estos experimentos lo que podrían mostrar son las limitaciones perceptivas para disociar dos objetos que se tocan y especialmente si el que actúa de sostén o cubierta es algo mayor que el otro. La acción (o no acción en ese caso) no sería un indicador para mostrar la ausencia de la representación, ya que al seguir estando presente el objeto se producirían los mismos resultados de inmovilidad demostrados por Piaget en sus pruebas sobre el objeto permanente. En una situación diferente (sin contaminaciones perceptivas) Bower (1979; 1982; 1983) procedió a demostrar que la no-visibilidad de un objeto puede generar conductas de búsqueda en niños muy pequeños. Colocado un niño nuevamente en una situación de búsqueda de un objeto, se apágaban las luces de un salón, de manera que el niño no pudiera ver el objeto. Contrario a lo propuesto por Piaget, niños de pocos meses de vida, continuaban buscando el objeto con exploraciones variadas sobre el espacio cercano donde lo vieron por última vez.

De nuevo, las diferencias establecidas por Piaget en el desarrollo se expresaban en ciertas restricciones experimentales, que lo único que

reflejaban era conductas particulares ante un conjunto de situaciones específicas y no un proceso cognitivo básico que hubiera de caracterizar todas las posibilidades de comportamiento del sujeto.

Experimentos variados (Bower 1979; 1982; 1983; Bruner 1984; Puche 1980) se han realizado para probar que otros procesos que se relacionaban con la noción del objeto permanente, se daban desde las primeras conductas del niño recién nacido y no expresaban rupturas radicales entre diferentes estadios. Estos experimentos fueron sobre las imitaciones invisibles de partes del propio cuerpo, sobre el manejo de la perspectiva, la intencionalidad, las relaciones causales y temporales y muchos otros que nos generan inquietudes sobre la consideración de estadios marcadamente diferenciados en el desarrollo.

Por ejemplo, la percepción de la distancia que acompaña al manejo del espacio y que podría, según Piaget, manifestarse a partir de los 6 meses, puede ser observado desde las dos primeras semanas de vida. Si a un niño de 10 días de nacido, al que sentado, se le aproxima un objeto, reacciona con la dilatación de los ojos, retracción de la cabeza e interposición de las manos entre la cara y el objeto, podemos inferir que el niño maneja la perspectiva. (Bower 1979;1982;1983). Si la velocidad de aproximación del objeto se aumenta, y si el niño esta en posición acostada, estas conductas no se presentan. Las condiciones experimentales variadas (el que el niño se sentará y el que la velocidad de acercamiento del objeto fuera diferente) daban resultados completamente diferentes. Estos resultados señalaban que las capacidades que Piaget describía como logros tardíos del sensoriomotor se dan desde el nacimiento. Antes de estar evaluando capacidades cognitivas "generales", las pruebas de Piaget evalúan simplemente el desempeño de los niños "ante las pruebas de Piaget".

El que el niño esté sentado cuando se evalúe su manejo de la perspectiva, o que la velocidad de acercamiento de un objeto a su rostro sea diferente a la utilizada en otras condiciones experimentales, no permite afirmar que estas investigaciones desconocían los principios centrales de la teoría de Piaget. Las variaciones experimentales en los estudios sobre el sensoriomotriz no permiten diferenciar las teorías en términos de un criterio de universalidad - concreción, o de competencia - actuación, como insistentemente se afirma cuando de defender obstinadamente la teoría de Piaget se trata³⁸.

³⁸ Suponiendo que la diferencia competencia-actuación tenga algún valor teórico, en el período sensoriomotor es realmente difícil de establecer. Olvidando lo que en páginas anteriores se dijo al respecto, tratemos de pensar como podría hacerse este análisis en el sensoriomotor. Si la competencia hace referencia a "capacidades generales" como la permanencia del objeto, el tiempo, la causalidad, la intencionalidad, el juego, la imitación y las otras categorías estudiadas por Piaget en

Con estos estudios se podría concluir que ciertas nociones no son "construidas" en el desarrollo del niño y además que en la génesis de éste no necesitamos postular estadios, cambios radicales, entendidos como complejizaciones de formas cognitivas.

El desarrollo perceptivo o motor no implica que estos aspectos reflejen un cambio paralelo en los procesos cognitivos. Con otras palabras, el que el niño presente la conducta de agarre de los objetos a los 6-8 meses no implica que solo hasta esta edad maneje la perspectiva y el espacio tridimensional. Esto puede significar que en los momentos donde no se evidencia esta conducta (entre los 2-6 meses) ésta se está desarrollando al hacerse más finos los esquemas necesarios para su actualización. Efectivamente ésta puede ser una explicación ya que en las primeras semanas de vida el niño presenta las conductas de agarre aunque de manera más torpe y menos integrada. Esta conducta desaparece entre los 2 y los 6 meses, para volver a aparecer de manera más precisa posteriormente. Igualmente podrían interpretarse esas situaciones como una incapacidad de coordinación motora o de discriminación perceptiva, sin que ello implique su correspondiente en términos cognitivos.

Lo interesante de estos estudios es que muestra que los indicadores utilizados por Piaget para inferir determinados procesos cognitivos no son lo suficientemente confiables. Si observamos las conductas de agarre de objetos, o las de imitación vemos que pueden no presentarse (entre las 2 y los 6 meses) sin que podamos inferir nada de ello (ya que en los primeros momentos de la vida ya se presentaban). Igualmente el que un niño deje de buscar un objeto, en las pruebas de permanencia de objeto ideados por Piaget, no es garantía suficiente para concluir que no maneja la noción de objeto permanente, ya que esa misma conducta (la no búsqueda del objeto) se presenta cuando el objeto estando presente se cubre con un velo transparente.

Las acciones del niño están, en estos casos, estrechamente vinculadas con las tareas a las que se ven sometidos. La "no-acción" o la "acción" del niño está estrechamente ligada a condiciones experimentales, a ciertas

este período. ¿Qué procesos, de los experimentos citados, harían referencia a la actuación, al sujeto psicológico? ¿La diferenciación, estaría en la preocupación por plantear procesos generales? ¿Los estudios por el "sujeto psicológico" no pretenden a su vez establecer procesos generales? ¿O la idea de lo general hace referencia a un sujeto ideal, que en el sensoriomotriz, aparte de la descripción de las capacidades ya nombradas, queda como un enunciado vago e impreciso? Si suponemos que la diferencia está en que en los "Estudios psicológicos" se contemplan factores, o variables intervinientes, ¿cuáles factores diferentes están contemplando los estudios de Bower, Bruner y los autores citados? Igualmente, si creemos que las posturas de "actuación" hacen énfasis en las particularidades de la tarea ¿cómo establecemos una diferenciación en el sensoriomotriz para decir que las tareas son más concretas, o exigen significaciones particulares a los sujetos ?

condiciones que diseñadas *de acuerdo con* ciertos presupuestos de parte del investigador llevarán a entender al niño y su desarrollo de cierta manera³⁹.

Por último, podríamos citar los estudios sobre la intencionalidad, la que Piaget entiende como la búsqueda dirigida de un objeto diferente al propio cuerpo, y que diferenciado de éste exige el reconocimiento de sus reglas de funcionamiento (Piaget 1936).

Este concepto estrechamente relacionado con el de inteligencia sensoriomotriz, es descrito por Piaget como propio de un niño del cuarto (4o.) estadio de este período, es decir, de un niño de 6-8 meses de edad. Los indicadores de esta conducta están en las acciones de búsqueda coordinada. Pero, como dice Bower, estos indicadores motores no garantizan que un proceso cognitivo este ocurriendo, ya que lo único que reflejarían sería incapacidades motoras del sujeto y no limitaciones cognitivas.

Bruner (1984), sosteniendo estas mismas ideas, crea una situación experimental consistente en un proyector que puede ser conectado a un biberón controlado electrónicamente para que la frecuencia e intensidad de los chupeteos produzcan alteraciones en las imágenes a las que se enfrentan niños de pocas semanas de vida y que han probado ser llamativas para ellos. Bruner, al afirmar que la mayor destreza motora de un niño recién nacido está en su boca, logra comprobar que los movimientos sincronizados de chupeteo que realiza el niño expresan una

³⁹ Esta argumentación es similar a la que hace Piaget en contra del Psicoanálisis y de las teorías que otorgaban al niño recién nacido la capacidad de representarse el mundo. Para estas teorías la prueba de que habría procesos representacionales en el niño, era el que durante el dormir del niño habría movimientos, tal como se presentan en el sueño R.E.M. de los adultos. Piaget argumentando en contra de estas teorías que incluso asignaban esta capacidad en los animales, dice que el que se presente una determinada "acción" no es prueba de que esta sea la expresión de un proceso interno, sino más bien podría ser una descarga muscular que no tiene relación con la representación. Un ejemplo para sustentar su afirmación son los niños ciegos (o las conductas de los niños en estado fetal) de nacimiento, quienes a pesar de no haber visto nunca nada del mundo y por lo tanto no tener imágenes visuales de este, presentan movimientos oculares durante el dormir. El que la representación esté acompañada de actividad electroencefalográfica y electromiográfica podría explicar que ella es producto de un proceso de interiorización de la acción, lo que no implicaría que en los estadios iniciales de este proceso toda acción exprese un proceso representacional. La única manera de demostrar como y cuando la acción es expresión de la representación sería con sus estudios sobre el objeto permanente. (Piaget, 1936, 1947) Bower argumenta de la misma manera que Piaget y demuestra que la acción o no acción no es un indicador confiable de la presencia de procesos cognitivos.

búsqueda intencional, ya que estos se asocian con ciertas alteraciones de las imágenes que para el niño han aparecido como interesantes.

Todas estas investigaciones en unión con las referidas a los períodos operatorios nos aportan nuevas luces sobre los temas anteriores tratados. Nos permiten afirmar, por ejemplo, que en el desarrollo no son reales los cambios radicales, las rupturas que Piaget nos habría propuesto. El que un niño recién nacido no difiera respecto de uno mayor, sea de 6 meses o un año de vida, en cuanto a capacidades globales o formas organizativas, (tales como las relaciones espaciales, la representación, la coordinación lógica de acciones, etc.), nos sugieren que las capacidades más complejas organizadas en formas totalizadoras, según las ideas de Piaget, ya estarían presentes en un niño recién nacido.

Si un niño del período sensoriomotriz posee representaciones, si un niño recién nacido posee intencionalidad, maneja la perspectiva y las relaciones espaciales, si además el niño preoperatorio puede realizar operaciones o si lo formal puede ser observado en edades tempranas, si las diferencias no se dan en términos estructurales, ¿cómo podríamos seguir aceptando que existen cambios radicales en el desarrollo y, sobre todo, cuando estos se refieren a la aparición de formas lógicas más potentes y a la ampliación de nuevos espacios de percepción?

Claramente unido a la crítica de los modelos estructurales y a la idea de complejización, la separación de momentos en el desarrollo según criterios formales es necesariamente cuestionada. La génesis no puede plantearse en términos de cambios radicales, por formas separadas según la mayor complejidad en las relaciones de sus componentes o, incluso, por la presencia de nuevas cualidades (en el sentido dado por Piaget a la representación), que darían nuevos poderes cognitivos a la mente humana.

Podríamos continuar este análisis sobre los cortes en la génesis con los comportamientos animales, como los instintos o los tropismos e incluso podríamos dirigir la discusión sobre la caracterización de lo viviente, en donde los biólogos o los físicos podrían mostrar que la presencia de la organización o la búsqueda del orden no es característica única de los fenómenos vivientes, pero debido a que nuestro interés es básicamente psicológico debemos continuar nuestra discusión con el siguiente punto de este apartado.

2.2.3. Continuidades en el desarrollo

Piaget entendía las continuidades según un desarrollo alrededor de un eje de problemáticas o espacios relacionados, y a través del mantenimiento de unos invariantes funcionales. La continuidad, lo constante en lo biológico y

en las formas de conocimiento humano serían las invariantes funcionales de la organización y la adaptación. Estos conceptos, que se sugirieron para diferenciar lo viviente de lo no viviente, presentan actualmente más problemas que los que aclaran, ya que en las maneras en que Piaget describía la organización y las relaciones de un sistema abierto podrían utilizarse para describir fenómenos físicos y por lo tanto no serían únicamente características de lo biológico.

Adicionalmente podemos señalar otros problemas de este par de términos, como por ejemplo su poca precisión y su variado uso en la obra de Piaget.

El interés sintético de Piaget se relaciona de manera estrecha con la generalidad de algunos de sus conceptos. Precisamente sus conceptos de organización y las relaciones entre asimilación y acomodación son de tal generalidad que pueden aplicarse a una indeterminada cantidad de fenómenos, lo que les quita cierto valor teórico.

Los conceptos de organización y de asimilación y acomodación, según la caracterización de Piaget, pueden ser utilizados tanto para caracterizar el comportamiento de un organismo, como un órgano de este, un grupo de organismos, o una especie.

Esto que posiblemente sea una ventaja, o una ayuda para empresas transdisciplinarias que intentan integrar las disciplinas a partir de preguntas generales, genera en las disciplinas particulares un vacío al no permitir precisar, ni delimitar sus fenómenos de estudio, ni el camino para estudiar las características particulares de cada nivel de análisis.

En la psicología podríamos visualizar estas imprecisiones con los conceptos de asimilación y acomodación. Piaget utiliza este par de términos para explicar tal variedad de fenómenos que se generan dudas sobre su utilidad conceptual. El par asimilación-acomodación se utiliza para oponer igualmente la imitación y el juego, la experiencia lógica y la infralógica, la imagen y el símbolo, el consciente y el inconsciente, la imitación diferida y el juego simbólico o el sueño, el significante y el significado, la abstracción y la generalización, etc.⁴⁰. Antes de abordar

⁴⁰ Los invariantes funcionales se relacionan con las formas y los contenidos y al igual que ésta relación su significado es bastante variable en la obra de Piaget. La organización corresponde al espacio de las descripciones "formales". La asimilación al proceso de "incorporación", o de determinación en el conocimiento de las estructuras operatorias. La acomodación al espacio donde hacen presencia los contenidos. La diferenciación entre la "organización" y la "asimilación", sobre todo cuando intenta describir ciertas formas de conocimiento (como los símbolos, los signos, por ej.) es poco precisa, al igual que otras diferenciaciones ya señaladas en la obra de Piaget. El análisis que a continuación desarrollaremos debe verse en relación con lo ya expuesta respecto a la poca precisión de la terminología piagetiana.

cualquier par de estos propuestos, presentemos los variados significados que reciben los términos de asimilación y acomodación.

Bajo el concepto de "Asimilación" podemos encontrar las siguientes connotaciones: La asimilación se expresaría en las necesidades del organismo y del sujeto, en los reflejos innatos, la experiencia del sujeto, los parámetros del sujeto bajo los que interpreta un fenómeno, los procesos de conexión o relación entre fenómenos, las conexiones y operaciones lógicas, el inconsciente, el juego, los sueños, los intentos por entender las situaciones "traumáticas", los actos funcionales o repetitivos para ejercitar un esquema o un conocimiento particular (la asimilación repetitiva o funcional), los actos generalizadores que buscan aplicar determinados esquemas o conocimientos a otros objetos o situaciones (asimilación generalizadora), los actos que "reconocen" e identifican las características o funciones de un objeto (asimilación cognoscitiva o de reconocimiento) y las secuencias procedimentales utilizadas por el sujeto para abordar una tarea específica.

La misma imprecisión y variedad de significados la encontramos bajo el concepto de "acomodación"; por ejemplo se pueden encontrar las siguientes connotaciones: lo que corresponde a la acomodación es la experiencia física, la experiencia social, los "contenidos" a los que se somete el sujeto, las tareas particulares, lo "real" que ofrece una resistencia a la acción del sujeto, las "características" objetivas de ciertos fenómenos, las variaciones en la conservación de la sustancia, peso y volumen que se deberían a características particulares de cada concepto, las dificultades para clasificar algunos objetos por parte de los niños de acuerdo con experiencias singulares con ellas, la imitación sensoriomotora, el contagio emocional, lo mágico-fenomenista del sensoriomotor, la imagen, la imitación diferida, los automatismos, el consciente⁴¹, las conductas repetitivas inconscientes, etc.

⁴¹ El par consciente-inconsciente en Piaget tuvo, lo mismo que los otros conceptos citados, una variación conceptual. Inicialmente en sus textos de los años 20 inconsciente era equiparado con el pensamiento "prelógico". Posteriormente (en los años 35-70) refería el inconsciente al sensoriomotriz, o lo establecía en términos del par asimilación o acomodación, o en términos evolutivos, donde una estructura más compleja garantizaba la toma de conciencia y la reorganización de los niveles anteriores. En los últimos escritos Piaget trató de desarrollar este último aspecto, a la vez que mantuvo el aspecto funcional ya señalado (la relación asimilación - acomodación). Comentario aparte merecen sus estudios sobre el espacio y la geometría donde citando a Claparede afirma sobre las nociones topológicas "que lo primero que se adquiere en el plano de la acción es lo último que se desarrolla en la toma de conciencia". Esta afirmación la hace para justificar como las relaciones de contenido - continente logradas en el sensoriomotor son las construcciones matemáticas más tardías al nivel de nociones en el desarrollo del sujeto y en la historia de las matemáticas. Como se integran estas posiciones y como expresar la concepción de Piaget sobre la conciencia (aparte de la reorganización propia de los

Con todos estas connotaciones de la asimilación y la acomodación nos podemos preguntar nuevamente ¿Qué aporta en cuanto a precisión, diferenciación de fenómenos, este par de términos? ¿Cómo podríamos diferenciar la asimilación generalizadora de los contenidos que imponen restricciones al accionar del sujeto y que sería parte de la acomodación? O ¿esta misma forma asimiladora, de la generalización empírica, que Piaget propone como espacio de la acomodación? O ¿cómo diferenciar la asimilación de reconocimiento, de aquellas experiencias que llevan a que las experiencias físicas o sociales se vivan de manera diferente? O ¿cómo delimitar las acciones que ante accidentes o situaciones traumáticas, gracias a la asimilación, el sujeto repite constantemente, de aquellas dificultades en la clasificación ante objetos con los cuales se han tenido experiencias negativas, que habría de atribuirse a la acomodación? O ¿cómo diferenciar la asimilación repetitiva de los automatismos e imitaciones repetitivas propias de la acomodación?

Si no queda claro el significado preciso de estos términos, el valor teórico que pudieron tener queda en cuestión. Esto se evidencia más claramente si los estudiamos en su aplicación a cualquiera de los fenómenos observados por Piaget. Tomemos, para demostrar esta argumentación, el desarrollo de la representación.

Al estudiar Piaget el desarrollo de la representación utiliza el par asimilación-acomodación bajo los términos de significante y significado. El significante correspondería a la acomodación y el significado a la asimilación. En el desarrollo del sensoriomotriz, el sujeto, en el sometimiento a los objetos⁴², va construyendo la posibilidad de reconocer

estadios, la acomodación de los esquemas, o la integración de ellos es esquemas asimilatorios más complejos) es una tarea que no emprendemos aparte de lo variable de sus sentidos, por la poca dedicación a este tema en el trabajo de Piaget.

⁴² Con esta expresión me refiero a la "imitación" sensoriomotriz, que Piaget la entiende de variadas maneras. Tanto aquellas de imitar los gestos u acciones de otros seres humanos, como las acciones del sujeto al percibir un objeto. Citando los estudios de Andre Rey y otros neurofisiólogos, Piaget describe como la imagen de un objeto lleva a que los sujetos repitan los mismos movimientos (de maneras que pueden ser imperceptibles, pero que se acompañan de una actividad electromiográfica), que tuvieron al observar el objeto cuando este estaba ante la vista. Esta acción la llama Piaget también "imitación" y es parte de la acción acomodativa a las características físicas de los objetos, que daría lugar a los significantes. Aprovechando esta temática, quiero hacer una anotación al margen sobre el problema de la acción en Piaget. En este caso la acción sobre un objeto permitirá el desarrollo de las imágenes y del conocimiento infralógico. Pero la lógica la define como la interiorización de las acciones y a pesar de que puedan diferenciarse los diferentes tipos de acciones que implican de manera diferencial al conocimiento lógico-matemático y al conocimiento infralógico, la pregunta es ¿si este tipo de acciones se pueden diferenciar claramente en el período sensoriomotriz donde habrán de desarrollarse estas dos formas de conocimiento? O, con otras palabras, ¿para explicar la aparición de estos procesos en el gran período

que las cosas del mundo tienen una existencia independiente de sus acciones. Esta diferenciación entre las acciones del sujeto y las características objetivas del mundo, va a posibilitar que el sujeto le dé permanencia a los objetos, así estos estén fuera del ámbito de su acción o percepción. La permanencia del objeto es lograda por la separación de asimilación y la acomodación o lo que es lo mismo, del significante y del referente. La permanencia del objeto no es otra cosa que la aparición de la representación. Pero lográndose la separación del referente y del significante, Piaget habrá de caracterizar nuevamente el desarrollo de la función representacional como un proceso de diferenciación entre referente y significado, en donde la completa separación se daría gracias a la arbitrariedad del signo lingüístico⁴³.

Además de lo impreciso que es repetir el mismo proceso de diferenciación del referente y del significado para explicar la aparición como el desarrollo de la función simbólica, es bastante confuso explicar con este par de términos tanto los componentes de la representación, como las manifestaciones de esta función semiótica. Piaget describe el referente (espacio de la acomodación) tanto como la parte perceptible de un mensaje, como la imagen o el objeto al que refiere el mensaje. El significado (espacio de la asimilación), a su vez, serían las interpretaciones del mensaje, los conceptos, como también los símbolos entendidos como las yuxtaposiciones de imágenes.

Es decir, al haber ligado el referente a la acomodación lo entiende como todo aquel aspecto funcional que remite al objeto físico perceptible, sea el sonido, el gesto, o el objeto al que se refiere un determinado mensaje o su imagen. De igual manera, al haber ligado el significado a la asimilación, ésta es tanto los sentidos personales o sociales, como las fusiones de partes de la realidad de manera disgregada, es decir, los símbolos.

representativo necesita proponerlos como preexistentes, o existentes de manera previa en el sensoriomotor?

⁴³ Esta confusión terminológica se debe por haber tomado literalmente la propuesta de Saussure para caracterizar el signo lingüístico, como por haber tomado la caracterización de la "función simbólica" de Cassirer. Para el primero, el interés era establecer la diferencia entre el símbolo y el signo, para el segundo la razón para la separación referente significado era para diferenciar al hombre de los animales. La solución de este conflicto terminológico se podría establecer con Prieto, quien establece para la representación una separación entre el sema (compuesto de referente y significado) y el objeto de la realidad (o sentido). La diferenciación entre el símbolo y el signo se haría solamente entre el referente y el significado en el sentido de Saussure. Obviamente estos tres términos implicaría una adición al par piagetiano de asimilación y acomodación, cosa que como sabemos no se realizó, a pesar de las inconsistencias e imprecisiones que este par dicotómico generó.

Esta diferenciación, que aparte de variar algunos términos como usualmente se entienden, presenta más problemas si nos referimos al lenguaje del niño preoperatorio o al signo lingüístico propio de los estadios más desarrollados.

En el signo, el significante hace referencia solamente al estímulo sonoro expresado a través de un sistema de códigos lingüísticos, y el significado, a las relaciones conceptuales y abstractas a las que refiere el significante, ¿cómo, en el paso del preoperatorio al operatorio, el significante, que siendo inicialmente el medio de expresión y el objeto referido, pasa a convertirse solamente en el medio de expresión, y la referencia, ya no siendo una imagen, pasa a ser función del significado?

Piaget solo se refirió al lenguaje de manera explícita en sus primeros textos de los años 20. En estos textos estudiaba al lenguaje sólo tomando en cuenta el manejo de algunas preposiciones, conectivos lógicos y el manejo de palabras. Posteriormente no volvió a referirse al lenguaje en términos precisos. Simplemente se refería a él como una manifestación de la función simbólica y, como todas sus manifestaciones (tales como la imitación diferida, el sueño, el juego simbólico, el símbolo, el signo, etc.), habría de someterse a las particulares estructuras cognitivas.

Pero si aplicamos las estructuras cognitivas, sobre qué material lingüístico habrá de aplicarse: ¿sobre los sonidos y la sistematización de ellos para constituir palabras?, ¿sobre el manejo conceptual de cada palabra?, ¿sobre las relaciones entre palabras, contemplando las relaciones de simetría y asimetría que se derivan de los agrupamientos de relaciones?, ¿sobre el significado de la frase en su conjunto?, ¿sobre las reglas gramaticales que determinan la construcción de frases activas, pasivas, interrogativas, etc.? o, más bien, ¿sobre las relaciones de caso que establecerían el significado a partir de relaciones semánticas? o ¿el análisis habría de centrarse en la estructuración del discurso?

Todas estas preguntas, que pueden ser centrales en la lingüística y que diferencian las posiciones que asumen unidades de análisis y conceptualizaciones diferentes, son ignoradas bajo una categorización tan general y vacía de formas lógicas e invariantes funcionales.

La generalidad de Piaget no permite precisar como estaría estructurado el sistema fonético, ni si ello sería un problema del significante y el significado. Igualmente, el esquema piagetiano daría pocas luces sobre la constitución morfosintáctica, sobre la diferenciación sintáctico - semántica, ya que al no tener la precisión necesaria los invariantes funcionales pueden asumir las características de términos completamente opuestos.

Igualmente, podríamos continuar probando el valor heurístico de las invariantes funcionales en las otras temáticas donde fueran aplicadas por

Piaget, temáticas como lo lógico y lo infralógico, el consciente y lo inconsciente, la abstracción y la generalización, que a su vez subdivide en puntos intermedios como abstracción empírica (o refleja, como la llamó inicialmente) o reflexiva o generalización empírica y constructiva, etc. Pero, por razones de espacio, preferimos evitar hacer análisis similares al hecho sobre el significante y el significado a estas categorías, para poder continuar con otros problemas de la utilización de los invariantes funcionales.

Si los invariantes de asimilación y acomodación pecaban por imprecisión, difícilmente habrá de quedar claro como Piaget propone el equilibrio entre estos dos componentes funcionales. Debido a que en toda acción o funcionamiento de un organismo participan la asimilación y la acomodación, sería difícil establecer una diferenciación entre éstas y su "adecuada" integración. El sugerir que la inteligencia sensoriomotora expresa un equilibrio funcional (como lo sería igualmente la representación al diferenciar el significante y el significado o, nuevamente, el signo lingüístico, por estas mismas razones, o el pensamiento operatorio concreto y formal), deja grandes dudas de si la descripción de las capacidades cognitivas se aclara con este impreciso concepto de equilibrio.

En fin, si los invariantes funcionales se presentan en la teoría de Piaget para mostrar, como su nombre lo indica, el funcionamiento similar de los seres vivos, su capacidad de precisión y descripción de los fenómenos propios de las disciplinas particulares habrá de ser bastante limitada.

Reconociendo la gran empresa transdisciplinar que emprendió Piaget para establecer el vínculo entre el conocimiento y los mecanismos de adaptación biológica, para proponer puntos de encuentro entre diferentes niveles de la explicación científica, para establecer los invariantes en todos los procesos de conocimiento, tenemos que afirmar que las especificidades de las disciplinas fueron completamente dejadas de lado. Las continuidades fueron propuestas desde categorías tan generales que con ellas se perdieron las especificidades de los seres vivos y las capacidades cognitivas específicas del ser humano.⁴⁴

⁴⁴ Un concepto relacionado con estas continuidades sería el modelo de desarrollo de la espiral (1970c; 1976). Este modelo que es denominado por Piaget como "*decalage* vertical" intenta establecer los nexos (o mejor, *isomorfismos*) entre diferentes períodos del desarrollo. Las polémicas contra este modelo del desarrollo podrían señalar la poca precisión sobre la participación en cada círculo concéntrico tanto de los modelos formales como de las "nuevas cualidades" que se presentan en cada gran período del desarrollo. Igualmente, si este modelo se propone para ilustrar los ciclos "aparentemente" repetitivos del desarrollo, ¿cómo podría ilustrarse este "*decalage* vertical" en el desarrollo de las sociedades (Piaget retoma en este contexto la espiral marxista, cosa que hace más confusa su relación con los esquemas cognitivos), en la evolución filogenética o en la historia de la ciencia? De

2.2.4. La explicación del desarrollo

De igual manera que con los puntos anteriores, bastaría citar los argumentos ya hechos para cuestionar un concepto necesariamente emparentado. Respecto a la explicación sobre el mecanismo del desarrollo, sobre el porqué se "pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento", podríamos recurrir a las críticas contra sus modelos formales, contra su idea de cortes o estadios en el desarrollo, etc., para ponerlo en duda. Igualmente, si recogemos lo presentado en el apartado anterior, sobre la poca precisión de las invariantes funcionales y sobre su noción de "equilibrio", necesariamente deberíamos concluir de manera similar que es igualmente impreciso su noción de desequilibrio, como concepto explicativo del desarrollo.

Pero como lo hemos intentado hacer en este ensayo, presentaremos otros argumentos para debatir sobre esta nueva temática. Sólo conviene recordar las diferentes concepciones, expuestas hasta acá, que tiene Piaget sobre el "contenido", las "formas" y su relación. Su primera concepción, expuesta en primer lugar en este trabajo, le daba un papel generador a las formas, limitando los contenidos a una función dependiente. Esta concepción, emparentada con la historia de las matemáticas, contrastaba con el papel modelador que se le asignaba a estas disciplinas cuando se precisaba describir los procesos cognitivos del ser humano, o cuando se recurría a ellas para proponer el concepto de "explicación causal" de las disciplinas que tenían que ver con fenómenos que se desenvolvían en el tiempo⁴⁵. Las formas en estos últimos casos

la misma manera, ¿cómo podrá establecerse la relación de las formas y los contenidos, si las primeras habrán de expresar la "organización" de cada ciclo de la espiral, dejando a cada nueva "herramienta cognitiva" una función secundaria?

⁴⁵ Las disciplinas formales operaban de manera atemporal, pero cumplían un papel organizador al ampliar las posibilidades de las disciplinas empíricas. Las explicaciones causales, en oposición a las implicaciones formales, eran propias de las ciencias físicas y biológicas. La psicología era una disciplina intermedia entre las explicaciones causales y las implicaciones puras. Por esto Piaget la denomina como ciencia de la "implicación en sentido amplio" (ver Yáñez 1998a). Pero que quiere decir con esto, es un gran interrogante, ya que las formas organizativas (espacio para la formulación de las formas) son características biológicas, lo que haría a esta última disciplina también una disciplina de la "implicación en sentido amplio". Pero cuando habla de clasificación de las ciencias y de la caracterización particular de la psicología, se refiere a la disciplina biológica como neurofisiología, cosa que nunca había entendido cuando hablaba de ella. Además si el uso de los modelos formales para describir fenómenos temporales convertía estas ciencias en explicativas, por qué la psicología no cabría en su conceptualización de lo que es una disciplina explicativa? Si las acciones de los sujetos se suceden en términos temporales y los razonamientos de los sujetos ¿por qué no se dan en términos axiomáticos? En últimas, la diferenciación de las ciencias formales y empíricas en términos evolutivos es poco clara en Piaget.

funcionaban como un lenguaje de segundo orden que permitían abordar los fenómenos empíricos de manera sistemática.

Pero aparte de estas dos concepciones, Piaget entendía los "contenidos" de otras maneras no necesariamente relacionadas. Por un lado con su concepto de *decalage* horizontal, el contenido tendría una función desestabilizadora, función completamente opuesta a aquella que le asignaba un papel dependiente de las formas. De la misma manera, esta función independiente de los contenidos se expresaba en su concepto de progreso, en donde lo real asumiría una función "evaluadora". Una función que determinaría cuáles formas serían las más adecuadas para funcionar. En otras palabras, la noción de "direccionalidad" del desarrollo exige que la realidad externa exista como un contenido independiente, que a su vez sometería a las formas a sus condiciones y posterior evaluación.

Por último, el concepto de contenido adquiere en la obra de Piaget otro sentido. Este último sentido refiere al papel "dinamizador" del desarrollo. El contenido ya no sólo será entendido como "resistencia" al libre ejercicio de las formas, sino que habrá de desequilibrarlas para exigir de ellas su inclusión y consideración.

Puede que se insista en considerar que todos estos sentidos del concepto de contenido y de formas están relacionados, y que se reducen al de contenido "dependiente de las formas" y de contenido como "límite-restricción- dinamizador". Puede que todo lo expuesto pueda resumirse en estos dos pares opuestos de significación, pero tan sólo con esta oposición ya son bastante lamentables las consecuencias que esto podría tener para la teoría de Piaget.

Muchas contradicciones que genera el variable sentido de las relaciones entre formas y contenidos ya han sido señalados en este artículo. Retomemos los dos sentidos propuestos de manera sintética para tratar de comprender como se corresponderían con la explicación del desarrollo propuesta por Piaget y para tratar de evidenciar una vez más las dificultades de su modelo estructural.

Concentrémonos, entonces, en nuestro nuevo punto. En la obra de Piaget pueden encontrarse algunos cambios conceptuales sobre su sentencia de explicación, y más específicamente sobre su explicación del desarrollo del conocimiento humano.

Al inicio de su trabajo (década de 1920), retomando a Durkheim, explicaba el desarrollo como un proceso de socialización. Debido a que el sujeto era considerado un ser individual, fuente de deseo, e intereses personales, concretos y caóticos, el desarrollo habría de entenderse como un proceso hacia lo "social", hacia lo reglamentado y abstracto. El lenguaje, según el Piaget de esta época, al ser una expresión social y por lo tanto un

instrumento "abstracto" sería el factor esencial para llevar a los sujetos a vivir en comunidad y a desarrollar un pensamiento socializado.

Esta inicial conceptualización fue abandonada rápidamente por Piaget, al abandonar su oposición individuo-sociedad y al evidenciar que todo proceso externo o de "interiorización" habría de exigir un proceso interno de selectividad de los sujetos para "sensibilizarse" ante determinadas condiciones del medio.⁴⁶

Piaget, al caracterizar los seres vivos como seres interactuantes incorporó las relaciones sociales dentro de su caracterización de la vida. Es decir todo ser vivo al interactuar con su medio ambiente habrá de tener unas formas organizativas que lo hacen seleccionar ciertas particularidades del ambiente, el cual puede incluir a sus semejantes. Es decir los códigos comunes referidos a miembros de la misma especie posibilitan que entre estos se dé la comunicación y, por lo tanto, la vida social.

Si lo social es característica esencial dentro de la definición de la vida, lo que diferenciará al hombre de los animales no sería el vivir en comunidad, sino el cómo se habrá de caracterizar esta vida en comunidad.

La diferencia entonces, entre el hombre y los animales estaría en la nueva "capacidad cognitiva" que es la representación. Nueva capacidad que haría especial y más compleja la comunicación e interacción humana, pero que haría del lenguaje un producto, una manifestación de las formas cognitivas humanas, no un factor externo que se encargaría de su desarrollo.

Piaget pretende abordar el desarrollo como un proceso de reorganización de estructuras cognitivas que podrán incorporar mecanismos comunes a todos los seres humanos, siendo lo social tan solo un espacio de interacción de las particulares formas de organización de los sujetos⁴⁷.

⁴⁶ Claramente las razones teóricas que lo llevaron a este cambio fueron muchas y más complejas. Los estudios de Köhler, Wallon, Werner y el mismo Vygotski tuvieron una influencia significativa en la reconceptualización de Piaget. Algunos de los hechos más significativos y que lo llevaron a restarle importancia al lenguaje como factor explicativo, fueron los estudios sobre la "inteligencia de las situaciones" o "práctica" o sensoriomotora de los niños o animales. Igualmente un hecho importante fue el reconocimiento de las habilidades cognitivas de los sujetos sordos y otras poblaciones con dificultades en los sistemas comunicativos.

⁴⁷ Esta formulación empezó a ser explícita a partir de sus estudios biológicos y de su gran síntesis "psicología de la inteligencia". Antes de los años 60, a pesar de haber establecido los aspectos básicos de esta formulación, proponía para explicar el desarrollo cuatro (4) factores: Experiencia física, social, maduración y el equilibrio entre estos factores. Esta formulación que hacía en conferencias de divulgación, antes que tener un valor teórico, más parece un "discurso" de complacencia para

De acuerdo con esto, el conocimiento entendido como un acto constructivo exigirá otros modelos para explicar el cambio⁴⁸. En sus textos biológicos propone una necesidad intrínseca y mecanismos de compensación para explicar el desarrollo, a los que posteriormente complementa con análisis procedimentales. Lo fundamental en la teoría del Piaget, posterior a 1935, sobre el desarrollo, y esto se puede plantear en términos generales, es su concepto de equilibración, que es el proceso de búsqueda del equilibrio, el que se habrá de explicar como un mecanismo de cambio impulsado por las contradicciones o desequilibrios a los que se enfrenta el sujeto. Contradicciones o desequilibrios que habrán de generar formas organizativas más complejas como manera de manejar y superar los problemas en un momento dado.

Siguiendo a Waddington, va a proponer en la evolución una necesidad intrínseca, necesidad entendida según un sistema de autorregulación que acepta el cambio siempre y cuando mejore su organización. Esta explicación del cambio necesariamente está relacionada con la concepción

con los psicólogos, y una respuesta de compromiso para una temática que solo más tarde trataría de manera directa. Con solución de compromiso, quiero decir que solo es un verbalismo general sin valor teórico, ni heurístico. Ninguno de los llamados "factores" fue abordado de manera directa por Piaget. La maduración, era un concepto que en ninguno de sus textos sobre el desarrollo del niño aparece. Igualmente la diferenciación entre experiencia física y social tampoco es preocupación de sus trabajos investigativos. Por lo tanto formular el interjuego de "múltiples" factores, no es sino decir las generalidades que en las discusiones psicológicas han hecho carrera (especialmente en los años 60-80). Las discusiones que convierten los debates en enunciaciones mágicas, que para "evitar" los reduccionismos les basta afirmar que el desarrollo es el producto de factores que posiciones opuestas han defendido. Estas afirmaciones que más fueron formuladas como anotaciones al margen de la obra de Piaget no las abordamos, porque en realidad no reflejan el pensamiento sistemático de Piaget.

⁴⁸ El concepto de explicación causal en Piaget también tuvo un cambio. En sus estudios iniciales (años 20-30) no abordó esta temática de manera directa, pero con su concepción de la socialización y con sus estudios sobre las explicaciones causales del niño, puede observarse que este es entendido como establecimiento de relaciones entre elementos o factores y como la capacidad de ser generalizadas. Posteriormente, en textos variados (1967b; 1968a) propone ésta a partir de la construcción de modelos matemáticos estructurales, donde las leyes habrán de derivarse de los modelos formales y no constituirse de las relaciones entre eventos particulares. En esta época cuando habla de explicación causal se refiere a los análisis sincrónicos, o los fenómenos que pueden ser expresados en modelos formales atemporales. Posteriormente (1982b, 1975) retomando las discusiones entre Bachelard, Kuhn, Fereyabend, Lakatos etc, y algunas formulaciones cibernéticas, aborda los mecanismos explicativos del cambio. En este apartado no abordaremos estas últimas formulaciones con todo el detalle necesario. Nos habremos de remitir a ciertas formulaciones embrionarias sobre el proceso de cambio que formulo en años anteriores al 70, aunque es claro que en este aspecto sus diferentes planteamientos habrán de considerarse como complementarios.

del desarrollo según una línea ascendente de complejización (Piaget, 1967a).

Esta direccionalidad o vección en el desarrollo exigirá, como mecanismo explicativo, el ver cómo cada nivel o momento evolutivo presenta una serie de desequilibrios y unas superaciones o equilibraciones que muestran una reorganización y complejización estructural.

Los desequilibrios pueden ser:

1. Entre los esquemas de asimilación y los objetos a los que dichos esquemas deben acomodarse. Esta relación la refiere, en muchas ocasiones, a la relación entre "formas y contenidos", entendiéndose contenido en este contexto al significado de "límite" establecido en los primeros apartados del presente artículo.
2. Entre los subsistemas que luego se integran en un sistema.
3. Entre diferenciaciones e integraciones. Las diferenciaciones consisten en introducir, en una forma, negaciones parciales, generadoras de subsistemas, pero conservando los aspectos positivos de la totalidad. Las integraciones consisten en reunir en una nueva totalidad sistemas que operaban independientemente.⁴⁹

Estos desequilibrios pueden generar diferentes mecanismos de compensación:

- a) La negación del desequilibrio.
- b) La corrección con transformación de ciertos elementos para corregir una situación problemática.
- c) La transformación de la organización para la anulación del desequilibrio y la anticipación de problemas similares (Piaget 1977).

La contradicción y el desequilibrio son los mecanismos explicativos del desarrollo que posibilitan la reorganización de nuevas estructuras en una línea de complejización.

⁴⁹ El último tipo de desequilibrio-equilibrio empieza a ser trabajado por Piaget en sus últimos años, el que relaciona con los mecanismos de la abstracción y la generalización, y con su concepto de contradicción y su tardía formulación de la toma de conciencia. Estas últimas formulaciones de Piaget exigirían otro artículo y la discusión de problemas bastante diferentes. Razón suficiente para evitar por ahora el abordaje del "último" Piaget.

Ya que hemos abordado en este trabajo, de manera reiterativa, las relaciones entre forma y contenido y poseemos ya unos significados claros al respecto, abordemos nuevamente esta relación, pero ya desde los procesos de equilibración. Para Piaget, la forma se refiere (la tercera concepción de la relación forma-contenido ya expuesta) a una organización cognitiva universal y coherente que crea un espacio de conocimiento que le posibilita al sujeto abordar ciertos problemas o contenidos particulares; es decir, las formas estructurales además de consistir en ciertas reglas que dan cierta coherencia y sistematicidad en las respuestas, generan un horizonte que posibilita la percepción de unos determinados contenidos reales. El desequilibrio, propuesto a partir del conflicto entre las formas y los contenidos, se refiere a cómo una determinada forma puede ser desestabilizada debido a ciertos problemas o fenómenos empíricos, que generen una contradicción o desequilibrio para la forma, que no los había previsto como posibilidad.

Pero si recordamos la descripción hecha de las formas como totalidades que funcionan como horizontes (aparte de su función organizadora), que imponen los espacios de percepción de los problemas, o de los hechos que pueden ser contemplados como posibles, la argumentación de Piaget sería inconsistente⁵⁰.

Si la "forma" es la que genera o determina los contenidos, un contenido que depende de ella no podría generar contradicciones, ya que sólo operaría bajo los lineamientos de ésta misma "forma". Y si el contenido que generara la contradicción estuviera fuera de los límites de la forma, no tendría que ocasionar la contradicción, porque ni siquiera podría ser contemplado, ya que existe fuera de los límites de conocimiento que una forma particular posibilita.

Con otras palabras, el mundo externo, al depender de las estructuras de conocimiento del sujeto, no existe de manera independiente y, por lo tanto, no habrá de generar conflicto en el sujeto. Si un objeto "externo", un contenido es percibido, es porque la estructura cognitiva ya lo contempla como posibilidad y, si es así, el conflicto máximo habrá de generar una corrección interna sin llevar necesariamente a un cambio de estructura. Si el conflicto aparece en un horizonte de conocimiento se podrá agregar información o reglas complementarias para dar cuenta del

⁵⁰ En una nota anterior señalábamos como Piaget se distanció de la propuesta falsacionista de Popper, quitándole el poder falseador a los hechos empíricos. Sin embargo a pesar de este cambio de sus últimos años, la referencia a Lakatos para justificar un "análisis racional" del progreso de la ciencia puede ser blanco de similares críticas.

fenómeno, pero esto no exigirá un cambio de estructura, en el sentido en que los entiende Piaget⁵¹.

Según lo expuesto, si se toma la primera concepción de la relación de las formas y los contenidos (donde los contenidos no tienen existencia independiente), el concepto de contradicción se revela como una imposibilidad.

Si, al contrario, se propone el contenido como espacio de resistencia, como límite del ejercicio de las formas, que a su vez les ocasionaran un desequilibrio, las formas deberán entenderse como sometidas a la determinación de las condiciones externas.

Si se insiste en que la postura piagetiana propone una posición intermedia entre las formas de conocimiento y las condiciones reales, habría que determinar inicialmente cómo caracterizar lo real, para de esta manera establecer por qué las formas no dan cuenta de lo real, por que abordan de manera equívoca los hechos. La diferenciación de que corresponde al sujeto (o a sus equívocas formas de interpretación) y que a la realidad -la que habría de exigir actos de corrección a las acciones que se ejercieran sobre ella-, demanda una consideración previa de que, o cuando una acción se corresponde con la realidad.

Es decir, la sugerencia de una interacción entre el sujeto y lo real, y el ordenamiento de las respuestas en función de la mayor adecuabilidad a lo real, exige que lo real sea planteado como estable y como lo conocido

⁵¹ Con los trabajos de Bruner y de Inhelder, Sinclair y Bovet, el desequilibrio empezó a estudiarse en términos de procedimientos. Pero los procedimientos no necesariamente en su corrección o mejoramiento, a partir de los "obstáculos" a los que se enfrentan los sujetos, habrán de llevar a un cambio estructural. La corrección y el mejoramiento, según un mecanismo de contradicción, se podrá observar a nivel local y siempre "a posteriori", en donde la contradicción será una reconstrucción de los sentidos de los obstáculos y lo que estos pueden haber generado. Los estudios de Piaget en "Acertar y comprender" "La toma de conciencia" y "La equilibración de las estructuras cognitivas" van en esta misma dirección. Estos estudios son parte de la última época de Piaget (años 70), donde su interés en la equilibración y en los análisis procedimentales fue mayor. La relación de estos estudios con sus análisis estructurales no quedó suficientemente clara, a pesar de que de ciertas tareas y procedimientos particulares sacara conclusiones para el desarrollo cognitivo en general. Pero, aparte de sus variaciones conceptuales, el argumento es contra la oscilación permanente de Piaget entre un sujeto constructor del conocimiento y una "realidad" que se resiste. Si se toma su postura constructivista, la contradicción entre las formas y los contenidos (estos según el sentido señalado más arriba), sería totalmente contradictoria con su teoría. No negamos que la teoría de Piaget sea más que una teoría interaccionista, pero sus últimas formulaciones no contaron con el tiempo suficiente para reformular sus conceptos de adaptación y desarrollo que permitieran resaltar su radical postura constructivista.

previamente, para garantizar que su papel desequilibrador posibilite el que el desarrollo se dé hacia su mayor desciframiento.

El constructivismo piagetiano con esta concepción del proceso que explica el cambio sería una postura completamente anticonstruccionista.

Tal como lo exponíamos en un apartado anterior, el concepto de realidad en Piaget es bien variable, ya que el conocimiento de ésta habrá de ser una construcción dependiente de las estructuras del sujeto, pero a la vez ésta habrá de tener una existencia independiente del sujeto para poder evaluar a todas las estructuras del conocimiento bajo las mismas condiciones.

Igualmente, esta "contradicción" de la teoría de Piaget se ve en su concepto de equilibración. Si una determinada forma de organización selecciona los eventos ante los que habría de "sensibilizarse" el sujeto, el desarrollo habría de entenderse como un proceso interno, "cerrado" que generaría nuevas formas de conocimiento más adecuadas según criterios sólo válidos para esta forma de conocimiento particular⁵².

El par desequilibrio-equilibrio presupone que el desarrollo del conocimiento se habrá de evaluar en cuanto a la capacidad mayor del sujeto de adaptarse a la realidad, de conocer y descifrar de manera más precisa el funcionamiento de la realidad. El equilibrio logrado en un momento particular del desarrollo significa que el sujeto ha logrado descifrar las leyes, exigencias o características de la situación problemática.

El desarrollo y con él su concepto explicativo de la equilibración implican un proceso de acercamiento y de conocimiento mayor de la realidad. Pero acá queremos repetir y reformular en otros términos un argumento ya presentado. Para decidir que mi conocimiento sí contempla la realidad a la que se refiere, necesito tomar una posición externa que me permita evaluar si esto en verdad se consiguió. Igualmente, para decidir si este criterio utilizado para establecer la correspondencia es acertado, necesitaríamos otro observador externo que juzgara sobre esta nueva correspondencia, y así sucesivamente. Es decir, el establecer que un

⁵² La idea de un sistema "cerrado" es más una exposición de Maturana y Varela. El haber retomado éste su término es para resumir su forma argumental, que consiste en la imposibilidad de diferenciar el error del acierto en una organización biológica, o en una forma de conocimiento. Si esto es imposible de establecer, será un contrasentido sugerir un criterio de contradicción con una realidad externa. Maturana, Varela, Von Foerster, Watzlawick, Glassersfeld, Schmidt, etc, son los representantes de una postura que a veces se denomina como "radical" porque negándole existencia a una realidad independiente, cuestiona la idea de una estructura de conocimiento global, y con ella una direccionalidad universal en el desarrollo.

sujeto enfrenta una contradicción o un desequilibrio entre su forma de conocimiento y una situación particular es más una construcción de un observador externo antes que un proceso propio del sujeto. Una construcción de un observador externo que estipula qué significado tiene una tarea, cómo debe ser resuelta y qué elementos deben ser considerados, al igual que determina a posteriori los momentos por los que se pasa para su resolución.

Con este último punto que hemos analizado de la obra de Piaget, queremos reiterar que la argumentación y la defensa de su "constructivismo genético" no refleja coherencia ni estabilidad en los conceptos por él utilizados. Su propuesta de progresiva interacción entre el sujeto (expresado en sus formas de conocimiento) y el objeto, recurre a variados sentidos de cada concepto y de sus posibles interacciones. El proceso de conocimiento posibilitado por las estructuras del sujeto necesita ser explicado por las condiciones externas al sujeto, que a su vez han de determinar qué tipo de estructura es la más adecuada, más compleja, o mejor adaptada a sus leyes particulares.

En resumidas cuentas, con el ánimo de fundamentar el conocimiento y su desarrollo, Piaget recurre tanto al polo del sujeto, como al polo de una realidad preexistente. Cada uno de estos extremos va a ser defendido de acuerdo con la temática a que se va a debatir. Esta oscilación puede lograrse con una vaga caracterización de las formas, los contenidos, sus relaciones, los invariantes funcionales y una única vía de desarrollo.

Sin desconocer la importancia de la obra de Piaget para la psicología del desarrollo y las discusiones epistemológicas, este artículo quiere ofrecer unos nuevos supuestos para el debate de su obra. Unos nuevos supuestos que ojalá generen todas las "contradicciones" que nos lleven a una comprensión más amplia del proceso de conocimiento y su desarrollo. Todas las "contradicciones" posibles, repito, independientemente qué entendamos por esto y por aquello que habiéremos de considerar como un conocimiento más complejo.

Ya para finalizar este apartado, y con él este artículo, queremos rescatar de Piaget su postura constructivista y sugerir una mayor radicalidad en su interpretación. Una mayor radicalidad que elimine de su propuesta los modelos formales, la separación de éstas de los contenidos (no solo por su impreciso y variable sentido, sino porque esta separación siempre conllevará contradicciones insuperables), la búsqueda de "invariancia"s y similitudes entre procesos u organismos, la idea de progreso entendida en términos de mayor abstracción o conocimiento del mundo, los caminos únicos e invariables en el desarrollo, los mecanismos que intentaban explicar el desarrollo. Una teoría más radical que acepte la imposibilidad de diferenciar el acierto del error, que reconozca las

características de los conocimientos particulares, que reconozca las diferentes vías que puede tomar el desarrollo del conocimiento y que desista de explicar los mecanismos del desarrollo. Si después de eliminar lo que se sugiere eliminar e incorporar, lo que se propone incorporar se guarda el temor de haber construido una teoría diferente a la de Piaget, habremos de vivir con ese temor, al igual que con la esperanza de no poder descifrar el mecanismo que de cuenta del futuro.

Bibliografía

- BOWER, T.G.R.(1979). *El desarrollo del niño pequeño*. Ed. Debate. Madrid.
- BOWER, T.G.R. (1982). *El mundo perceptivo del niño*. Ed. Morata S.A. Madrid.
- BOWER, T.G.R. (1983). *Psicología del desarrollo*. Siglo XXI Editores. Madrid.
- BRUNER, J. (1966-1980⁵³). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río Editores Madrid.
- BRUNER, J. (1980-1985). *El habla del niño*. Ed. Paidós. Madrid.
- BUTTERWORD, G. (1987-1990). Algunas ventajas del egocentrismo. En Bruner J. *La elaboración del sentido*. Ed. Paidós. Barcelona.
- CARRETERO, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud. Las operaciones formales. En Carretero, M.; Palacios, J.; Marchesi, A. *Psicología cognitiva*. Tomo III. Ed. Alianza Madrid.
- CARRETERO, M.; Madruga, A. (1984). Introducción, en *Lecturas de psicología del pensamiento*. Ed. Alianza. Madrid.
- CARRETERO, M.; MARTIN, E. (1984). Las operaciones concretas, en Palacios; Marchesi; Carretero. *Psicología evolutiva*. Tomo II. Ed. Alianza Madrid.
- CARSON, M.T.; ABRAHANSON, A. (1971). Some members are more equal than others: the effect of semantic typielity on class inclusion performance. *Child Development*. 47 (pág.1186-1190).

⁵³ La primera fecha refiere al año de la publicación original. La segunda fecha refiere al año de la edición consultada.

- CASE, R. (1989). *El desarrollo intelectual*. Ed. Paidós. Barcelona.
- CURCIO, F.; ROBBINS, O, and ELA, S.S. (1971). The role of body parts and rediners in acquestion of number conservation. *Child Development*. 42, 1641-1646.
- DONALDSON, M. (1979). *La mente de los niños*. Ed. Morata. Madrid.
- DUNN, J. (1987-1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En Bruner y otros. *La elaboración del sentido*. Barcelona.
- DUNN, J; KENDRICK, K. (1982-1986). *Hermanos y hermanas*. Ed. Alianza Madrid.
- FRAISSE, P. & PIAGET, J. (1963^a-1979). *La percepción*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- FRAISSE, P. & PIAGET, J. (1963^b-1979). *Historia y método de la psicología experimental*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- FRAISE, P. (1979). Las emociones. En Fraisse y Piaget. *Motivación, emoción y personalidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- GARCIA, R. (1997). Análisis constructivista de los conceptos básicos de la ciencia. En *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- GARDNER, H. (1980). *La estructura de la mente*. Fondo de Cultura Económica. México.
- GOLLIN, E.S.; MOODY, M.; SCHADLER, M. (1974). Relational learning of a size concept. *Developmental Psychology*, 10 (p. 101-108).
- HASTE, H. (1987-1990). *La adquisición de reglas*. En Bruner. *La elaboración del sentido*. Barcelona.
- LIGHT, P. (1987-1990). *La adopción de roles*. En Bruner, *La elaboración del sentido*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Mc-GARRIGLE, J. and DONALDSON M. (1974). Conservation Accidents. *Cognition* 3 (p.341-350).
- MOUNOUD, P. (1983). La evolución de la imagen de sí mismo entre los 3 y los 11 años como ilustración de un modelo teórico del desarrollo del niño. En Puche R comp). *Investigaciones postpiagetianas*. Ed. Cleps. Cali (Colombia).
- PIAGET, J. (1923-1972). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.

Diálogos No. 1

- PIAGET, J. (1924-1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1926-1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata ed. Madrid.
- PIAGET, J. (1932-1971). *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona.
- PIAGET, J. (1936-1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ed. Aguilar.
- PIAGET, J. (1937-1965). *La construcción de lo real en el niño*. Ed. Proteo. Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1941-1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Editora nacional. Madrid.
- PIAGET, J. (1946-1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1947-1955). *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psiqué. Buenos Aires.
- PIAGET; J. (1946-1982). *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Hogar del niño. Barcelona.
- PIAGET, J. (1950-1975). *Introducción a la epistemología genética*. 3 Tomos. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1955-1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1959-1967). *La génesis de las estructuras lógicas elementales*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- PIAGET, J. & BETH, E. W.(1961-1980). *Epistemología, matemática y psicología*. Editorial Critica. Barcelona.
- PIAGET, J. (1965-1977). *Estudios sociológicos*. Ariel. Barcelona.
- PIAGET, J. (1967^a-1969). *Biología y conocimiento*. Siglo XXI ed. México.
- PIAGET, J. (comp.) (1967^b-1970). *Lógica y conocimiento científico*. 7 Tomos. Ed. Proteo.
- PIAGET, J. (1968^a-1968). *El estructuralismo*. Ed. Proteo. Buenos Aires.

- PIAGET, J.; GRIZE; SZEMINSKA; BANG, V. (1968b). *Epistemologie et psychologie de la fonction*. Paris. Presses Universitaires de France. EE.G XXVII.
- PIAGET, J.; SINCLAIR, H.; VINGH-BANG y otros. (1968c-1971). *Epistemología y psicología de la identidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1969) *Psicología y pedagogía*. Ariel, Barcelona.
- PIAGET, J. (1970^a-1977). *La epistemología genética*. De. Salpin. Buenos Aires.
- PIAGET, J.; MACKENZIE, W.J.M.; LAZARSELD y otros. (1970b-1976). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Ed. Alianza.
- PIAGET, J. (1970c-1971). *Psicología y epistemología*. Ed. Ariel. Barcelona.
- PIAGET, J. (1970d-1978). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En Delval. *Lecturas de la psicología del niño*. Vol.2. Ed. Alianza. (p.208-213).
- PIAGET, J. (1972^a-1975). *Problemas de psicología genética*. Ariel. Barcelona.
- PIAGET, J. (1972b-1974). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Siglo XXI. Madrid.
- PIAGET, J. (1974^a-1977). *El comportamiento, motor de la evolución*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- PIAGET, J. y otros. (1974b) *La toma de conciencia*. Ed. Morata. Madrid.
- PIAGET, J. y otros (1974c-1978). *Investigaciones sobre la contradicción*. Siglo XXI. Madrid.
- PIAGET, Jean (1974d). *Reussir et comprendre*. Paris. P.U.F.
- PIAGET, J. (1975-1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.
- PIAGET, J.; INHELDER, 'B.; GARCIA, R. Voneche (eds) (1977-1981). *Epistemología genética y equilibración*. De. Fundamentos. Madrid.
- PIAGET, J.; INHELDER (1979). *Procédures et structures*. Arch de Psychol. 47. (p.167-176).

Diálogos No. 1

- PIAGET, J. (1980^a-1982). *Investigaciones sobre las correspondencias*. Ed. Alianza. Madrid.
- PIAGET, J. (1980b-1982). *Las formas elementales de la dialéctica*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. (1971). *Las explicaciones causales*. Ed. Barral. Barcelona.
- PIAGET, J.; GARCIA. (1982b) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI eds. México.
- PIAGET, J; GARCIA, R. (1987-1990) *Hacia una lógica de la significación*. Ed. Gedisa.
- PUCHE, T. (comp). (1983). *Investigaciones postpiagetianas*. Ed. Cleps (Cali).
- RATTRAY, Taylor. (1980). *El gran misterio de la evolución*. Ed. Planeta. Barcelona.
- ROSS, S.; BLANK, M. (1974). The potency of context in childrens cognition an ilustration throught conservation. *Child Development* 45 (p.499-502).
- SIEGEL, H.; and HODKIN, Bárbara.(1982) The garden Path to the understanding of cognitive development: en Modgil and Modgil. *Piaget Consensus and controversy*, by Praeger publishers. New York.
- SIEGEL, L.S. and GOLDSTEIN, A.G. (1978). Conservation of number in young children: Recency versus relational response strategies. *Developmental psychology*. 1, 128-130.
- VUYK, R. (1984). *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget*. Tomo I. Ed. Alianza. Madrid.
- YÁÑEZ, C. J. (1998 a). El círculo de las ciencias: la fundamentación biológica-evolutiva de la obra de Piaget. En revista: *Aportes a la Psicología*. Año 4, N.7. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- YÁÑEZ, C. J. (1998b). Epistemología, problemas y métodos en la obra de Piaget. En revista : *Aportes a la Psicología*. Año 4, N.7. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- YÁÑEZ, C. J. (1998c). La Angustia cartesiana y el constructivismo radical de Varela. En revista: *Aportes a la Psicología*. Año 4, N.7. Bogotá, Universidad Santo Tomás.

La relación Ética – Psicología

Yalile Sánchez¹

Introducción

Frente a la necesidad de hacernos partícipes del diagnóstico y búsqueda de alternativas en relación con los grandes problemas y dilemas de la sociedad contemporánea, la reflexión ética se ha hecho ineludible, considerándose que hace parte de un componente necesario al desarrollo de la ciencia hoy. Si se tiene en cuenta que la reflexión ética nos remite a interrogarnos sobre nuestra condición de seres humanos en un mundo en crisis, es indeclinable que la psicología participe de este cuestionamiento al igual que otras disciplinas, que de alguna manera se interesan en los procesos de constitución del agente humano. Postulamos aquí que la relación entre la psicología y la ética tiene que ver fundamentalmente con la concepción que se tiene de "lo humano" y los caminos que la psicología ha recorrido en sus intentos de aportar en la clarificación de los procesos que le son inherentes.

Pero el problema que tiene la ciencia en el contexto mundial actual es que de ninguna manera puede limitarse a describir el orden social o a identificar simplemente el discurso que los actores y la sociedad tienen sobre ellos mismos o a intentar explicar las conductas de los actores como respuestas a las condiciones existentes. Se requiere igualmente de la reflexión y el análisis, sobre sus formas específicas de experimentar el mundo, de tomar conciencia de su existencia mediada por las relaciones y las voces de los otros, lo que resulta para la psicología un aspecto crucial, si mantenemos el supuesto de que, a pesar de la pluralidad de posturas, todas las psicologías de una manera u de otra se interesan en la especificidad de la experiencia humana. Aunque como dice Wertsch: "Por lo general (los psicólogos), han olvidado el hecho de que el objetivo final de la psicología consiste en contribuir a una descripción holística e integrada de la naturaleza humana" ².

¹ Profesora del Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia

² Wertsch, J. La formación social de la mente. Barcelona, Paidós, 1988, pág. 19.

La tarea de favorecer la creación de lugares de debate, donde se acceda a una elaboración de los conflictos de la vida social, es un propósito común de la ética y la ciencia. Constituye una forma de participación social que nos implica a todos en la reconstrucción de unos valores que faciliten la convivencia, al mismo tiempo que se avanza en la construcción de espacios que posibiliten a los individuos recobrar una cierta autonomía. El problema dentro de esta perspectiva reside en interrogarse sobre los medios que deben ponerse en obra para que los individuos recobren su estatus de sujeto social en lugar de verse como objeto de manipulación.

Para la psicología, la apertura a la reflexión ética se puede hacer desde distintos ángulos; sin embargo, un punto en donde convergen estas distintas entradas es la concepción de sujeto, con la cual asume la psicología desde la disciplina y la profesión su práctica social; de esta concepción se deriva una u otra posición ética. ¿Qué lugar se le da al sujeto humano en el mundo, en continuidad y en discontinuidad con el resto de las especies?; ¿cómo se asumen los diversos factores externos e internos que lo condicionan?; ¿qué lugar ocupan la necesidad y la libertad? ¿Qué actitudes genera un saber insuficiente, todopoderoso, sobre el sujeto? ¿Cómo asumir las densas consecuencias que pueden tener las intervenciones del psicólogo, en los distintos ámbitos sociales, en una sociedad en crisis? ¿Cuales son los aportes que puede hacer la psicología hacia una caracterización de la subjetividad humana en este final de siglo?

Por supuesto, el propósito es solamente contribuir a aclarar el sentido de algunos de estos interrogantes. En la primera parte, discutimos algunos problemas relacionados con los desarrollos disciplinar y profesional de la psicología; en la segunda parte, nos referiremos al debate ético contemporáneo y la convocatoria que éste implica para la psicología.

Primera Parte

Implicaciones del predominio positivista en psicología

La ciencia moderna se consolidó bajo el estímulo de los ideales de la ilustración, y más específicamente dentro del marco del positivismo o, como dice Muguerza, dentro de la degeneración positivista de los ideales ilustrados³. El proceso de construcción y diferenciación del saber psicológico dentro del panorama de la ciencia del siglo XIX, con una

³ Muguerza, J. Desde la perplejidad. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.

ciencia natural firmemente asentada en los pilares de la tradición galileana, significó al igual que para las demás ciencias sociales, inscribirse en el canon predominante en la ciencia moderna. En efecto, el camino sinuoso tomado por la psicología en dirección a alcanzar un estatus científico, a partir de criterios positivistas (de nuevo y de viejo cuño), trajo como consecuencia no sólo la "eliminación" de lo subjetivo, sino también el desconocimiento de lo singular, para centrarse en la objetividad homogeneizadora ⁴. Esta impronta positivista ha dejado de alguna manera sus huellas en los distintos desarrollos de la psicología.

El objeto "oficial" de la psicología durante varias décadas ha sido un individuo objetivizado, abstracto, ahistórico, asocial, aislado del contexto al que pertenece, aislado de sus congéneres. EL dualismo sujeto-objeto (subjetividad-objetividad, lo interno-lo externo), colocó a la psicología entre el subjetivismo y el objetivismo ⁵, aunque distintas teorizaciones han mostrado cómo los dos son caras de una misma moneda, los dos dejan a la psicología sin sujeto ⁶.

La centración en el método, con la pretensión de que el método científico es válido universalmente en cualquier contexto y para cualquier contenido, es una de las características del paradigma positivista, que conlleva a una mitificación del conocimiento y la verdad científica, dado el carácter absoluto que adquieren. Sólo se considera científico la búsqueda de leyes universales que permitan predecir los eventos (inclusos los sociales) y formalizar las explicaciones causales

⁴ Por el contrario, sería necesario decir con Schuster "que no hay un solo sentido de objetividad, aunque se pretende que lo haya, sobre todo por parte de los científicos naturales" y, más adelante, aclara: "La objetividad de la ciencia no es cosa de los científicos individuales sino, propiamente, el resultado social de una crítica recíproca." Schuster, F.G. "Los límites de la objetividad en ciencias sociales" en Varios. El sujeto como objeto de las ciencias sociales. Bogotá, CINEP, 1982, págs. 191 y 198.

⁵ Vygotski, en varios de sus escritos, hace una crítica a este dualismo. Haciendo un análisis de como la psicología ha ignorado las leyes y características específicas del desarrollo cultural, plantea que, "colocando sobre el mismo pie la psicología subjetiva y objetiva, nosotros afirmamos que la posición atomista característica de estas dos escuelas, no permite debido a razones de principio y de hecho una investigación sobre los procesos psíquicos superiores que sea adaptada a su naturaleza psicológica". Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, pág. 185.

⁶ Un ejemplo de este dualismo es el experimento que hizo a principios de este siglo McDougall, D. al someter al escrutinio objetivista el alma mediante "un procedimiento simple: obtuvo el peso de varios individuos poco antes de su muerte e inmediatamente después de ella", comprobando que con la muerte "el peso disminuía sistemáticamente en todos los casos (mas o menos en unos 30 gramos)" Gergen, K. El yo saturado. Barcelona, Paidós, Barcelona, 1992.

que se obtienen a partir de la transformación de la observación de los comportamientos en datos cuantificables.

En estas condiciones, el conocimiento científico se distingue y se separa de cualquier otro tipo de saber; sólo se reconoce el saber de la ciencia, cualquier otro tipo de saber es subvalorado; los conceptos científicos son precisos, los términos empleados deben tener significados unívocos, el ideal de exactitud y objetividad busca erradicar toda ambivalencia y no requiere de la interpretación. La ciencia no puede ser reflexiva, el conocimiento se considera independiente del contexto social y de los intereses del investigador, y se legitima a través de los valores: eficacia y utilidad. La neutralidad valorativa que se proclama hace parte de esta mitificación de la verdad científica como un valor incuestionable. La reflexión ética no tiene lugar dentro del proceso de la ciencia, a lo sumo lo que podría hacerse sería metaética.

El lugar de la discusión ética

Ante la pregunta por el lugar de la dimensión ética hoy es necesario empezar reiterando que la reflexión ética no es algo exterior a la ciencia. Toda teorización, toda investigación se desarrolla partiendo de unos presupuestos que implican unos conceptos de ser humano, sociedad, ciencia, etc., así como unos puntos de vista en torno a los propósitos, resultados y utilidades del conocimiento. No es en la aplicación que surge el problema ético, es en el inicio mismo del conocimiento, desde la formulación misma del problema-objeto de estudio de la disciplina.

El descabezamiento ⁷ de la ciencia que hizo el positivismo, al considerar que la reflexión sobre el sentido, las finalidades y los supuestos con los cuales trabaja el científico son algo externo a la ciencia misma, es el resultado de darle prioridad a unos valores, así sea de forma implícita.

El hecho de colocar el conocimiento científico en el pedestal de verdad única, no solo absolutiza *la verdad científica* como valor único, sino que plantea una separación entre los saberes científicos, los cuales sólo son un tipo particular de saber y otros saberes como el mito o, incluso, el

⁷ A esta situación se refiere Hoyos G. en los siguientes términos: "el intento originario de las ciencias sociales por comprender desde la reflexión crítica y desde las posibilidades de libertad y praxis, la complejidad de la experiencia humana, queda hoy defraudado al haberse positivizado las ciencias sociales, seducidas por el ideal de exactitud y objetividad de las ciencias empíricas e incómodas por su vecindad con la reflexión filosófica. ...El positivismo es la negación de la reflexión, diagnostica J. Habermas. Antes había afirmado enfáticamente Husserl que el positivismo decapita la filosofía". Hoyos, G. "Kant y las Ciencias Sociales", en *El sujeto como objeto de las ciencias sociales*. Bogotá, CINEP, 1982, pág. 33.

saber filosófico. Las separaciones entre teoría y práctica, entre contexto de verificación y contexto de aplicación que desde aquí se hacen, implica que ni los supuestos o puntos de partida, ni los efectos que ocasiona la ciencia se consideran como parte de la ciencia. Así la reflexión ética se la relega a espacios que supuestamente no corresponden a la ciencia ni a los científicos, sino a quienes aplican el conocimiento científico. Es este el lugar que le da el positivismo al problema ético y que de alguna manera, se generalizó dentro de la ciencia contemporánea, lo cual conlleva a que las diferentes disciplinas, incluidas las psicológicas, se desentiendan de la ética.

En el contexto actual ante la pluralidad de teorizaciones desde distintos paradigmas se hace evidente la necesidad de una clarificación y discusión de los supuestos epistemológicos y éticos, los cuales orientan los diferentes enfoques psicológicos, intentando clarificar sus alcances y sus límites, haciendo evidente que existen otras opciones diferentes a la alternativa positivista, y que no toda la psicología está sustentada desde la racionalidad instrumental.

Precisamente donde se articulan los distintos aspectos (supuestos y consecuencias) que tienen que ver con la dimensión ética, como lo dijimos anteriormente, es en la concepción de sujeto con la cual trabajan las ciencias humanas y, muy particularmente, los diferentes desarrollos disciplinares de la psicología. Es entonces la concepción de sujeto la que define el lugar de la reflexión ética, en cada uno de los enfoques. El lugar donde la ciencia social recupera su conexión con las preguntas acerca de la finalidad y el para qué de la investigación, preguntas estrechamente conectadas a la dimensión ética y política.

Debemos decir que la insuficiente reflexión crítica sobre el sentido del saber y quehacer del psicólogo en este final de siglo, está íntimamente relacionada con la sociedad consumista y tecnocrática en que vivimos y su redimensionamiento por lo tanto no se separa de la búsqueda de sentido del hombre de hoy.

El sentido de la intervención del psicólogo

A nivel ético, nos movemos dentro de una paradoja: la neutralidad valorativa desde la cual se sustenta el conocimiento científico en el marco positivista, en realidad lo que hace es abrir el campo para la incidencia de unos prejuicios, que se convierten en valores. Al plantearse como un punto de partida la neutralidad, no se están suprimiendo o erradicando los intereses, sentimientos y valoraciones que todos poseemos y que tienen su origen en nuestra pertenencia a una cultura, simplemente se supone que se pueden dejar en suspenso, que están ahí pero que no deben entrar

en juego dentro de los procedimientos "asépticos" de la ciencia. Pero el análisis que hacer es que la ciencia al negar su relación con los contenidos valorativos, de los cuales todos somos portadores, lo que hace es entronizar unas valoraciones particulares. Objetivar al sujeto, convertirlo en objeto (en un medio) a nombre del valor "verdad científica" o conocimiento científico no es ser neutrales en cuanto valoraciones se trata; es, por el contrario, jugar con valores como el control, la eficacia, la utilidad. Y son este tipo de concepciones que argumentan la neutralidad valorativa, las que abogan por un control desde afuera para la distintas prácticas del psicólogo, control externo que afianza la heteronomía. La elaboración y deliberación acerca del sentido y finalidad de la psicología no puede ser sustituida por un código, una cátedra de ética o por una evaluación psicológica que defina quién puede ejercer como psicólogo, como algunos proponen. Las normas morales, cuando son impuestas, dan lugar a heteronomía y pueden generar autonomía si son fruto de la argumentación, deliberación y participación. Las normas morales obligan al sujeto en cuanto co-constructor o en tanto que se le ha permitido apropiarse de ellas, de su argumentación, de las razones que las sustentan, no en tanto generan una presión externa sobre el sujeto, como es el caso de los códigos jurídicos. Por esto es definitiva las condiciones y el proceso dentro del cual se construye un código de ética.

No es desde el exterior de la ciencia que la reflexión ética puede aportar en la comprensión de las acciones humanas, es desde el interior mismo a partir de los supuestos que ella asume, desde una u otra concepción del sujeto humano. Cada paradigma desde una determinada concepción de sujeto, teoriza y sustenta un tipo de intervención y legitima uno o otro rol del psicólogo.

Las prácticas sociales que realiza el psicólogo no requieren un control, pero sí exigen una autorregulación por parte de los propios implicados. Autorregulación sustentada en una concepción de ser humano que le dé cabida de alguna manera a la autodeterminación, excluyendo y siendo críticos frente a cualquier intento de manipulación a nombre de cualquier valor, así sea el valor camuflado de la verdad científica. Cuando una teorización toma como punto de partida un determinismo subjetivista u objetivista, mecánico, de manera tal que no deja ningún espacio para la intervención del propio sujeto, para decidir y argumentar sus opciones, el ser humano es convertido en un simple títere de fuerzas externas o internas. En medio de la consideración de las múltiples y distintas condiciones del contexto social, de la historia personal, de las redes de significación en las que se encuentra inscrito el individuo, que actúan en la determinación de los actos humanos, debe haber siempre un espacio para la autonomía. Una autonomía relativa pero al fin y al cabo autonomía; como dimensión que nos obliga a tener en cuenta la capacidad humana de significar, de argumentar, de elegir, de proponerse metas, de hacerse cargo de sí, de sentirse responsable, de sentirse actor y autor en alguna

medida de su propio proyecto de vida⁶. Autonomía de un sujeto dependiente del reconocimiento que el otro le da, autonomía de un sujeto atado por los contenidos de su cultura; autonomía de un sujeto sujetado.

Y reconociendo el valor que tiene esta autonomía en el desarrollo humano, es posible plantear que la intervención clínica o educativa del psicólogo no puede prescindir de ella; y, por el contrario, orienta estas intervenciones en dirección a buscar ampliar y potenciar esta dimensión específicamente humana. Estamos hablando entonces del aporte del psicólogo en la construcción de espacios de autonomía frente a la heteronomía que caracteriza el proceso de inscripción del hombre en un orden cultural determinado. Es este sujeto necesitado y dependiente de los otros que requiere de unas condiciones socioculturales, de unas interacciones sociales, el que a su vez necesita que estas mismas prácticas le ayuden a desarrollar sus posibilidades de autonomía.

Y es precisamente en este contexto que es posible pensar en las posibilidades y los límites de la intervención del psicólogo y de cualquier otro profesional. El psicólogo interviene a nombre de una disciplina que construye diversos análisis, diversas conceptualizaciones sobre el agente humano, con la legitimidad social que esta condición le da. Se trata, en esta perspectiva, de plantear que la legitimidad de la intervención que hace el psicólogo en la vida de alguien se da en tanto que se supone que éste, a diferencia del lego, se encuentra instrumentalizado con la caja de herramientas de una u otra teorización, en uno u otro paradigma dentro de la disciplina psicológica; pero esto no puede significar que este relativo saber se pueda utilizar para manipular al otro. Al mismo tiempo, el psicólogo, como los demás especialistas de las ciencias sociales, tiene que indagar sobre las limitaciones de su propio saber, tiene que reconocer la humildad de su conocimiento y, sobre todo, tiene que saber que el único saber posible lo tiene el otro, pues es un saber sobre su historia. En la educación, pero también en la clínica "no se puede hacer del otro lo que se quiera", la responsabilidad última la debe tener cada persona y no el psicólogo. Existen unas fronteras que el psicólogo no puede sobrepasar en su intervención. Fronteras vinculadas no solo a las condiciones del otro como sujeto, sino también relacionados con el estado de desarrollo del propio instrumental teórico con el que actúa. Esto significa, como vemos, considerar que el conocimiento sobre este sujeto es un conocimiento un tanto ambiguo, relativo e incompleto; y entonces, las alternativas se hacen evidentes: o se sitúa el psicólogo como poseedor de un conocimiento y un poder que éste le concede, o por el

⁶ En términos de Adela Cortina: "Las dos dimensiones que constituyen al sujeto que se denomina realizativamente 'yo' son la autonomía personal y la autorrealización individual" Cortina, A. "Ética comunicativa" en Camps, V. y otros. *Concepciones de la ética*. Madrid, Trotta, 1992. La dimensión de autorrealización expresa la especificidad individual, el proyecto biográfico de realización personal.

contrario, como conocedor del precario conocimiento de que dispone la ciencia, sobre el sujeto, interviene para darle a este la palabra con el propósito de responsabilizarlo, de que se haga cargo de sí.

El psicólogo no puede orientar su trabajo a hacer cambiar al otro, de "cuidarlo" o "sanarlo" encubierto en una relación de ayuda, para encontrar la norma ideal de comportamiento. La base de la relación no puede ser la pretensión de llenar el vacío de saber de aquellos que se suponen desposeídos de él. La relación, en la cual uno se constituye como sabedor de lo que se debe hacer o ser, y el otro como el que no sabe, es una relación que reduce al otro a la condición de objeto. El ejercicio de un saber sobre el otro, de centrar la relación en la postura de dominar un saber sobre el otro, de buscar curarlo o educarlo a cualquier precio resulta contraproducente.

Al contrario, el acogerlo ubicándose en un espacio de reflexividad donde el ser humano recupera su posición de sujeto, ya sea como sujeto individual o como sujeto colectivo, en el marco de una relación donde la intervención del psicólogo se dirige a empoderar al otro. Para esto se requiere que el psicólogo esté armado de una teoría sobre el sujeto que le permita reconocer la pequeña pero potente dimensión que tiene el ser humano que nos permite hablar de autorregulación, de consentimiento voluntario, de responsabilidad, para concebirnos, como dice Bruner, "agentes impelidos por intenciones auto-generadas"⁹.

Así, podríamos decir que desde unas preocupaciones éticas, no interesa demasiado los contenidos y especificaciones particulares de la teoría dentro de la cual se sitúe el psicólogo, lo fundamental se refiere al tipo de relación que le permite construir para negociar y asumir un rol.

Es en el marco de estas consideraciones donde tiene lugar la pregunta por la ética del psicólogo, que reflexiona sobre los límites y posibilidades que tiene su intervención, reconociéndole al otro su condición de sujeto deliberante. La ética del psicólogo, crítico, reflexivo frente a los peligros de manipulación y cosificación que una sociedad como la que vivimos plantea a partir de unas demandas específicas de intervención.

La psicología puede responder ante las demandas que le hace la sociedad buscando clarificarlas e, inclusive, modificarlas, aportando en la construcción de estrategias que abran caminos de reconocimiento, de deliberación y participación de los sujetos o puede intentar satisfacer simplemente las demandas que le hacen, afirmándolas e incluso escudándose en las representaciones que ellas vehiculan. Y, entonces, el psicólogo se atribuirá un poder ilimitado, y tras un discurso cientifista

⁹ Bruner, J. La educación puerta de entrada de la cultura. Madrid, Visor, 1998, pág. 34.

terminará interviniendo y manipulando a nombre de unos valores implícitos no cuestionados, como un aplicador de técnicas que busca mejorar la eficacia de los individuos o, como amigo-consejero, formulando recetas.

Otro aspecto para tener en cuenta en la reflexión ética desde la psicología se relacionaría con la forma como asume las demandas crecientes que le hace la sociedad. Es este un factor, entre otros, que le permite a la psicología ubicar unas prioridades en el campo de la investigación y que, al mismo tiempo, le debería permitir interrogar y cuestionar las teorías a la luz de estas demandas. Se requiere un profundo sentido ético del psicólogo para ubicarse frente a las demandas desmesuradas que se le hacen e intentar aportar en su clarificación y, por supuesto, en su solución, sin crear demasiadas esperanzas, banalizando los problemas o intentando asumir un saber que no posee la psicología o intentando asumir un poder que no posee el psicólogo.

La tarea más compleja en este sentido, como ya se dijo, es la de trabajar en dirección a que las instituciones y los individuos asuman cada vez más sus propias responsabilidades y en lo posible se hagan cargo de sí mismos; mediar para que los sujetos se asuman como tales, sean más conscientes de sí y asuman sus propios proyectos de vida. Tareas que tienen un importante contenido ético y que el psicólogo asume junto con otros profesionales.

El psicólogo se sitúa en una relación en la cual el otro tiene una representación de su saber y del papel que él debe cumplir. Diferentes investigaciones dan cuenta de cómo estas representaciones sociales son desmesuradas; a los psiquiatras, psicoanalistas y psicólogos se les atribuyen poderes desmesurados, mágicos¹⁰. Y un deber ético y un saber hacer profesional del psicólogo hace referencia a cómo plantearse frente a este supuesto saber y a estas representaciones que circulan a nivel social.

Saber situarse en una relación sin atribuirse el saber todopoderoso, que con frecuencia supone el otro y sin esconderse o escudarse detrás del rol de "técnico", haciéndose más consciente de las condiciones de su propia práctica, develando sus puntos de partida, sus fines implícitos, deberá facilitar el encuentro con el otro, como Sujeto. Reflexión que toca los límites de lo epistemológico y lo ético.

El sujeto observado, entrevistado, evaluado o medido con uno u otro test, el sujeto-objeto de la demanda, objeto de la intervención se pierde muchas veces a lo largo del proceso técnico. En la intervención diversas

¹⁰ Ver monografía sobre las representaciones sociales del psicólogo de Bejarano, G. y Burgos, R. y Palazzoli, et al. El mago sin magia. Barcelona, Paidós, 1987.

condiciones pueden romper la relación con el otro como sujeto y mantenerlo en la condición de objeto. La reflexión permanente del psicólogo dentro de su práctica profesional por las condiciones de esta ruptura y sobre el restablecimiento de la relación, pertenece al orden de lo ético.

La psicología sin sujeto

Paradójicamente dentro de la ciencia moderna el paradigma que se hizo hegemónico fue justamente el que conducía a la exclusión del sujeto. Se trata de la perspectiva que se desarrolló exigiendo que la subjetividad en la aprehensión de los fenómenos sea controlada, sea puesta entre paréntesis, en últimas sea "borrada"¹¹. Como ya se planteó, se trata del tipo de racionalidad científica que busca explicar las causas de los fenómenos como un encadenamiento de antecedentes y consecuencias; un análisis causal que puede ser calculado, formalizado, con el ideal de que esta formalización no deje ningún residuo. Ideal que sólo se realizaría a manera de una ecuación matemática. Racionalidad científica que busca, por lo tanto, explicar sin interpretar.

La explicación sin ninguna referencia a una interpretación subjetiva puede caracterizarse como una aproximación a la realidad donde el sujeto es excluido, donde la "autoría" no debe dejar ninguna huella, donde el agenciamiento humano no es considerado. La búsqueda de una explicación a partir de una disyunción total entre conocimiento científico y subjetividad ha hecho posible una psicología sin sujeto. La psicología sin sujeto es también una psicología aislada de las demás ciencias sociales, que no puede reconocer las distintas perspectivas y los diversos niveles de análisis que los hechos humanos requieren. La separación y oposición que se establece entre subjetividad y objetividad hace parte del mismo dualismo que opone lo individual y lo social, lo biológico y lo cultural que ha marcado el desarrollo de las ciencias humanas y que conduce a que las investigaciones desarrolladas en cada disciplina no puedan ser integradas.¹²

¹¹ Con Hoyos, podemos decir que: "Lo que ocurre es que el problema de la subjetividad en las ciencias sociales no se esquivo ni se obvia con simular un sujeto que pudiera ser descrito empíricamente". Ob. cit., 32.

¹² Según Wertsch, "Vygotski fue capaz de agrupar diferentes ramas del conocimiento en un enfoque común que no separa a los individuos de la situación sociocultural en que se desenvuelven. Este enfoque integrador de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos tiene una capital importancia hoy en día transcurrido medio siglo desde su muerte". La formación social de la mente. Barcelona Paidós, 1988, pág. 34.

En efecto, esta psicología abordó el estudio de los hechos humanos utilizando la metáfora de la máquina. "Para los psicólogos norteamericanos, en particular, la imagen de la máquina suministró la metáfora predominante para la persona. Si sólo era posible observar el mundo material, el conocimiento tan perseguido de las personas tenía que ser el conocimiento de la materia de la que estaban constituidas. Y si las máquinas son, entre todos los materiales que el hombre conoce, las construcciones más complejas, poderosas y adaptables, por cierto debían parecerse los seres humanos en su funcionamiento.. Un ser cuya esencia era mecánica" ¹³.

Desde la metáfora de la máquina o más recientemente desde la metáfora del computador,¹⁴ se trata claramente de aproximaciones que no pueden dar cuenta de la subjetividad ya sea intra o inter. En efecto, podemos considerar éstas como psicologías sin sujeto.

Pero, aunque un poco marginal, la psicología ha tenido también otra mirada sobre la subjetividad. Algunas teorizaciones se han preocupado por una interioridad oculta, que yace bajo la capa de la razón consciente, haciendo énfasis igualmente en la singularidad de las experiencias de los seres humanos; a esta visión corresponden por ejemplo los tipos de aproximación que desarrollaron la psicología profunda y la psicología humanista. La psicología como ciencia moderna también ha ayudado a caracterizar al ser humano en su singularidad. Mientras que la psicología predominante ha estado interesada en buscar lo universal, desde otros paradigmas¹⁵ se ha hecho énfasis sobre la existencia del individuo como ente único. La psicología humanista mantiene una concepción holística del ser humano; cada persona como un ser integro

¹³ Gergen, K. Ob. cit., 65.

¹⁴ "En gran parte, este mismo cuadro se repite hoy en las ciencias cognitivas; el cambio fundamental radica en la forma de la máquina. En la actualidad se dice que la mente opera como una minúscula computadora. Ahora la metáfora de la computadora se ha llevado a la práctica bajo las diversas formas de terapia cognitiva, las técnicas de desprogramación y los juguetes informáticos de construcción mental dirigidos a los niños". Gergen, K. Ob. cit., pág. 65.

¹⁵ La psicología humanista rechaza tanto el determinismo freudiano como el determinismo ambientalista. Según Buhler la meta de los seres humanos no es restablecer la homeostasis, su verdadera meta es la autorrealización que se logra al cumplir consigo mismo y con el mundo. La autorrealización como la pulsión de los individuos para crecer, mejorar y desarrollar todo su potencial. Para Rogers los individuos son capaces de resolver sus problemas y convertirse en quien desean ser sin necesidad de críticas o dirección, solamente animados por un ambiente de aceptación y comprensión. Rogers afirma que cada persona tiene dos yo: el yo que percibimos ser, es decir el yo que es nuestra percepción del yo real y el yo ideal que nos gustaría ser. Rice, P. Desarrollo Humano. Mexico, Prentice-Hall, 1997. Otros representantes de la psicología humanista son: Maslow, A. y Rogers, C.

y único de valor independiente; la persona como algo más que una colección de instintos, pulsiones, y experiencias de aprendizaje; con una visión muy positiva y optimista de la naturaleza humana, afirma que los seres humanos son agentes libres con capacidades superiores para utilizar los símbolos y pensar en términos abstractos, capaz de ser responsables de sus acciones y realizar su potencial como personas autorrealizadas ¹⁶.

Por supuesto la postura radical del psicoanálisis frente a la subjetividad humana a partir de su conceptualización del inconsciente, ha jugado un papel fundamental en todo el siglo XX¹⁷.

La postura de Piaget sobre el sujeto epistémico ha sido ampliamente discutida. Y quisiéramos incluir, así sea brevemente (pues el tema merecería una amplia discusión que no es posible recoger en este documento), una referencia al sujeto dentro de la elaboración teórica piagetiana; para hacerlo, retomamos los planteamientos de Delval al respecto: "Un rasgo esencial de la posición constructivista es que constituye una teoría del sujeto y supone que el nivel en el que debe producirse la actividad teórica en psicología es el que se construye en el interior del sujeto y no el de las condiciones exteriores que afectan o influyen en esa construcción. En esto coincide con otras posiciones psicológicas, en particular con la psicología cognitiva, que también es una teoría del sujeto, y se diferencia de las posiciones empiristas o ambientalistas. Pero esto no siempre ha sido entendido así y muchos le reprochan que no se ocupa de las condiciones en las que actúa el sujeto...Piaget da por supuesto que el organismo se encuentra necesariamente en un medio y que no puede desarrollarse fuera de él, pero lo que le interesa es descubrir qué es lo que sucede en el interior del sujeto cuando conoce. La realidad exterior es necesaria para que se pueda producir el conocimiento, y el sujeto trata de conocerla actuando sobre ella, transformándola. A Piaget le interesan mucho menos las condiciones externas en las que el conocimiento se produce, porque su punto de vista sostiene precisamente que el conocimiento es producto de la actividad del sujeto y no de la presión de la realidad, como sostienen los empiristas...Las condiciones externas pueden facilitar o dificultar la formación de determinados conocimientos, pero en todo caso no lo producen sin la actividad del sujeto...Creo que en este sentido la concepción de Piaget es coherente con el resto de sus posturas epistemológicas. Lo que puede discutirse o rechazarse es que sea posible o conveniente realizar un análisis interno de lo que sucede en el sujeto

¹⁶ Rice, P. Ob. cit.

¹⁷ Teniendo en cuenta la complejidad de la elaboraciones teóricas del psicoanálisis sobre el sujeto, pensamos que intentar hacer un resumen puede llevarnos a equívocos.

cuando conoce, sin considerar simultáneamente las condiciones exteriores en las que el sujeto se encuentra. Sin duda una teoría que tenga en cuenta simultáneamente la situación interna del sujeto y el ambiente, tal como son concebidas por un observador exterior, será más completa que una que sólo considere el interior del sujeto, y este último tipo de teoría es perfectamente posible"¹⁸.

La ciencia y el conocimiento científico han jugado distintos roles en la vida social, concretamente la psicología ha intentado copar y sustituir cualquier otro tipo de saber, dándole uno u otro sentido a las experiencias del sujeto, buscando reemplazar los significados que éstas tienen en la vida cotidiana, dentro del sentido común, evaluando y dictaminando lo que es normal o "patológico", midiendo las capacidades humanas, respondiendo a distintas demandas sociales; en todos los casos cumpliendo roles, con hondas implicaciones éticas. En relación con la ontogénesis las descripciones que hacen distintas teorías de los procesos del desarrollo del individuo, en cuanto a su carácter teleológico, en cuanto a sus rasgos y condiciones, a pesar de plantearse como teorizaciones eminentemente descriptivas, no pueden desprenderse de las connotaciones prescriptivas que ellas conllevan; mostrando las dificultades que hay para diferenciar tajantemente el ámbito de la ciencia y su dimensión ética, los hechos y los valores.

Desde diversos paradigmas y desde diferentes teorías que muchas veces delimitan campos problemáticos propios, la psicología ha desarrollado diferentes aproximaciones en la tematización del sujeto y se pueden citar las propuestas de Freud y el psicoanálisis, de Piaget, de Kohlberg, de Wallon, de Erikson, de Vygotski, Bruner y la psicología cultural; pero lo que resulta evidente es que el siglo que termina fue copado en buena medida por el debate generado alrededor de la investigación de los procesos cognitivos. Esto ocasionó que la psicología se desentendiera del problema del sujeto pasando a un segundo y tercer plano, y es precisamente a partir de la revolución cognitiva que resurge el concepto de mente¹⁹.

El retorno del sujeto

La pregunta por el sujeto tiene que ver con el intento de caracterizar la forma de ser y estar del ser humano en el mundo; su manera de experimentar, vivenciar y actuar; la forma en la cual deviene de manera relativa actor y autor de su inscripción social, y de las relaciones con su contexto; desde una subjetividad que se constituye entre lo dado por la herencia, lo aportado por la cultura y lo elaborado en la singularidad

¹⁸ Delval, J. "La fecundidad de la epistemología de Piaget". *Substratum*, vol. III, No 8-9, 1996. pág. 104.

¹⁹ Bruner, J. Ob. cit.

inequívoca de cada historia personal. En términos psicológicos diríamos que la especificidad de lo humano se instala en la concurrencia y tensiones generadas entre lo innato, lo adquirido y lo construido. El ser humano como animal semiótico que asume su condición de sujeto dentro de un proceso contradictorio, siempre inacabado. A partir de su insuficiencia e incompletud constitucional, desde su nacimiento se inscribe en distintas redes significantes que lo preceden y lo significan, antes de que él mismo pueda atribuir significados. Su condición de sujeto tiene un punto de partida: la apertura²⁰ que le da su equipamiento biológico, la dependencia del otro que está inscrita en sus propios genes. El estatus de sujeto tiene que ver con su característica de indefenso, inmaduro y subdesarrollado embrión²¹ pero tiene que ver al mismo tiempo con el imponderable poder que le da la cultura, con su posibilidad de "empoderarse" a partir de la apropiación de las herramientas semióticas. Teniendo en cuenta, entonces, que el sujeto es a la vez producido por lo simbólico y también productor de sentido?

Se trata así de plantearse la condición de los individuos de una especie, cuya naturaleza no es dada sino que por el contrario, es una conquista²²

²⁰ Apertura biológica que, según Berger y Luckmann, sufre un cierre **relativo** en la socialización primaria. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

²¹ Esta referencia al embrión humano, caracterizado en su debilidad y en su plasticidad es planteada retomando la parábola de la creación tal como se hace en la introducción "Perspectivas en aprendizaje" de la revista *Substratum*. Se dice que el ser humano dentro de la disyuntiva que plantea la evolución entre un equipamiento inicial especializado y una inmadurez inicial prolongada, optó por lo segundo. "La infancia prolongada requiere cuidados parentales durante varios años y genera dependencia, a cambio de ello el premio evolutivo parece ser una gran plasticidad del cerebro". Vol. 1, No. 3, pág.9.

²² Conquista que no es fácil de abordar, pues nos habla de la complejidad autoconstruida de la naturaleza humana. "La humanidad es una conquista de la humanidad y un producto de la evolución que nos ha dado la complejidad necesaria. Y la autonomía y la autoorganización son una consecuencia necesaria de la complejidad de las estructuras necesarias, y más ellas son complejas más son autoconstruidoras: y ¿cuál es el campeón de la complejidad? Nosotros los hombres somos los campeones de la complejidad... Pues bien, así la mejor definición que pueda darse de hombre es: un animal que ha recibido de la naturaleza una complejidad tal que recibe individualmente el poder de atribuirse colectivamente poderes. Y es necesario insistir sobre el "colectivamente", pues, para hacer un hombre son necesarios hombres alrededor de él. Para hacer un hombre son necesarios los genes de hombre, es una condición necesaria pero no suficiente pues mis genes me han enseñado a fabricar cuerdas vocales, pero no me han enseñado a hablar. Si yo pienso, es que yo hablo y si yo hablo es que yo pienso; pero todo el mundo sabe que esto se vuelve un círculo; si yo pienso es que yo he construido herramientas, pero si yo construyo herramientas, es que yo pienso, etc. Todo esto va relacionado pero va junto porque otros hombres me lo han enseñado. Dicho de otra

lograda en su inscripción en un orden cultural y social, en continuidad y discontinuidad con las demás especies.

La investigación sobre los rasgos distintivos de la subjetividad humana irremediablemente conduce a una perspectiva genética, conduce a analizar el proceso de su formación teniendo claro que la emergencia del sujeto y la conciencia del otro son contemporáneas y correlativas. De forma tal que la teorización sobre el sujeto y la formación de su identidad conducen a una teorización sobre el alter, sobre el otro como un eterno acompañante del yo como dice (Wallon, H.); el otro significativo de la socialización primaria (Berger y Luckmann), el otro generalizado (Mead, G.H.).

El resurgimiento del sujeto como tema de debate dentro de la psicología tiene diversos orígenes pero quizá uno de los hechos más importantes ha sido el giro lingüístico²³ que se dio en la filosofía y en las ciencias sociales, giro que permitió redimensionar las preguntas sobre la subjetividad humana. Ya no se trata de una subjetividad monológica; por el contrario, el problema ahora es el análisis y la investigación de como se constituye el sujeto como participante en una red de relaciones sociales dentro de un tejido semiótico; las preguntas se refieren a cómo funciona el ego frente a un alter buscando construir una perspectiva desde adentro, sobre la interioridad de esta relación interpersonal, sobre los procesos intermentales e intramentales que allí ocurren y sobre los aspectos psicológicos, sociales y culturales de este proceso. El concepto central es, por lo tanto, el de intersubjetividad. Metodológicamente se subraya la necesidad de una hermenéutica que permita acercarse a la comprensión del sujeto en el marco de sus interacciones y en la textualidad de su identidad. Resulta ineficaz para el investigador mantenerse solamente como observador, se requiere asumir los problemas metodológicos que surgen en la investigación desde la posición de intérprete.

Hace ya un poco más de dos décadas que Habermas nos planteó que las acciones a diferencia de los comportamientos incluyen el sentido con el que ellas son realizadas; este sentido asume una forma simbólica y

forma, la humanidad es una conquista de la humanidad". (Jacquard, A. 1987, *On n'apprend pas tout seul*. Paris, E.S. F. 114.

²³ Solamente el reconocimiento de que los seres humanos nos constituimos como tales en cuanto nos integramos a la urdidumbre de relaciones y contenidos semióticos que conforman la vida social y que fue realizado en psicología por Vygotski permitió el retorno del sujeto a la psicología; pero se trata del retorno de un sujeto distinto al sujeto mono lógico, solipsista que habían conceptualizado hasta ese momento las teorías psicológicas. Ver artículo "Vygotski: el giro lingüístico en Psicología". *Revista Colombiana de Psicología*.

por lo tanto debe ser interpretado ²⁴, mientras que para dar cuenta del comportamiento es suficiente la observación en situación de tercera persona ²⁵.

Si la exclusión del sentido excluye el sujeto, la consideración del sentido y de la negociación de significados exige la consideración del sujeto; sin embargo, como hemos visto se trata de un nuevo sujeto.

Si la psicología ha tenido serias dificultades para elaborar una teorización sobre el sujeto, ahora puede trabajar conjuntamente con la filosofía y otras ciencias sociales, las cuales apuntan en la misma dirección. Se requiere explicar su constitución en el contexto de sus interacciones con los otros y a partir de las mediaciones semióticas. En términos vygotkianos, la integración dentro de la explicación de lo social (como intersíquico) y lo individual (como intrapsíquico) se hace necesaria, como dos planos de la actividad del sujeto. Se requiere tener en cuenta, de igual manera, la compleja determinación de los fenómenos humanos. Otra característica predominante dentro de las investigaciones psicológicas ha sido la de darle un peso excesivo a la búsqueda de explicaciones universales. Bajo los presupuestos sobre los que se da el retorno del sujeto es posible la elaboración de teorizaciones sobre la subjetividad humana que permitan la consideración de sus contenidos universales, contextuales e individuales.

²⁴ La interpretación conduce al signo y el signo nos conduce al otro social y cultural; la interpretación convoca los múltiples significados del signo, la diversidad de voces desde donde hablamos.

²⁵ Habermas nos propone el siguiente ejemplo: "Comparemos dos juicios perceptivos o dos 'enunciados de observación': 'Yo veo una mosca chocarse con el vidrio' es una frase por medio de la cual registro la observación de un comportamiento; en contraste, 'Yo veo regresar a Juan del trabajo' es una frase por medio de la cual describo una acción 'observada'. En los dos casos, empleo de manera idéntica el término 'ver' pues las dos frases hacen referencia a procesos en los cuales el locutor pretende percibir algo en el instante. Sin embargo en el primer caso 'ver' se refiere a la observación de algo que es susceptible de ser aprehendido como comportamiento mientras que en el otro caso se trata de la comprensión de una acción. Aunque esta comprensión se apoya en la observación; pero aquí las características del comportamiento y los hechos observados son *interpretados por referencia* a un contexto de acción. Este se compone de normas de acción en nuestro caso de normas sociales que regulan por ejemplo el tiempo del trabajo y el tráfico a las horas de afluencia. Yo veo regresar a Juan del trabajo significa que yo comprendo un proceso observado como la realización de una norma o como una acción determinada. 'Ver', 'observar' o 'percibir' una acción siempre quiere decir a la vez comprender una norma (o la intención correspondiente del actor) e interpretar unos movimientos (o estados) a la luz de una regla de acción (o de una intención) que se ha comprendido" Habermas, J., "Approches objectivistes et subjectivistes en sciences sociales" en *Sociologie et théorie du langage*. Paris, Armand Colin, 1995, 9.

En psicología ha sido común que se plantee el sujeto humano como la suma de unos componentes biológicos y sociales; derivándose desde aquí posturas que consideran que los componentes biológicos tienen un mayor peso o posturas que consideran que son los factores sociales los que tienen mayor importancia. Así, el sujeto es biológico y su desarrollo aparece preformado o es "social" y es, entonces, el resultado de fuerzas "sociales" que actúan sobre el sujeto individual. En este último caso, lo social es reducido a un componente más, a una variable entre otras considerando lo social algunas veces como lo externo, como el medio ambiente, como lo opuesto a lo interno y otras veces como lo colectivo, como lo grupal, como lo opuesto a lo individual. Todo esto hace que los puentes que se buscan tender entre los aportes de la sociología, la biología, la antropología y la psicología en la explicación de los procesos humanos resulten artificiales y se conviertan en una sumatoria de factores que llevó a postular una solución salomónica, caracterizando el ser humano como sujeto "biopsicosocial".

La constitución del ser humano como sujeto se realiza dentro de un conjunto de procesos complejos que permiten, al mismo tiempo, su socialización e individuación y que van desde lo intermental hacia lo intramental, desde lo intersubjetivo hacia lo subjetivo. Por lo tanto, su comprensión exige un vínculo con una teoría de la sociedad, como dice Habermas fundada sobre la idea de la comunicación que permita entender cómo se generan las estructuras significativas que tienen una fuerza de obligación intersubjetiva²⁶. Vinculando de esta forma la producción de las formas de vida social macro con las estructuras subjetivas que se generan en el contexto micro de las interacciones sociales.

Explicar e intentar comprender estos procesos es instalarse en un terreno blando lleno de contradicciones; es asumir que el estatus de sujeto se consigue dentro de las tensiones que se producen entre la adaptación y la resistencia, entre la integración y el conflicto, entre la unidad y la fragmentación, entre la identidad y la diferencia, entre la simbiosis y el distanciamiento.

²⁶ Habermas, J. Ob. cit.

Segunda parte

Filosofía moral y psicología moral

Dentro de las críticas que se hacen a nivel contemporáneo a los fundamentos de la modernidad resurge una oposición que ha sido clásica dentro de la filosofía moral. Esta oposición entre lo justo y el bien ha sido fundamental en la distinción del pensamiento práctico moral antiguo y el pensamiento moderno. Y cuando se discute sobre la prioridad de lo justo sobre el bien reaparecen otros problemas relacionados entre los cuales están la oposición entre universalismo y contextualismo, entre comunidad y sociedad. Un contenido particular del debate ético es de tipo antropológico. Según los comunitaristas, los filósofos liberales²⁷ en sus análisis encubren una teoría implícita de sujeto moral y esta teoría es altamente cuestionable. La controversia paso entonces por admitir o no, si las teorizaciones sobre el sujeto ocupan algún lugar en estas discusiones; lo cual pondría en juego la posibilidad de que la filosofía y la psicología se acerquen en su investigación sobre la moral.

Pero en realidad, aunque la concepción kantiana de la moral sustenta la idea de que ésta debía mantenerse a distancia de la cuestión antropológica, los desarrollos actuales de la discusión han llevado a que se le dé un lugar central a los problemas relacionados con la formación del agente moral. Se admite como necesaria la indagación sobre quiénes somos, sobre cómo estamos constituidos, sobre las condiciones que afectan nuestra definición de cómo debemos obrar y sobre cómo unas u otras condiciones históricas socioculturales nos ayudan a comprender nuestro ser, nuestra identidad, las formas complejas de nuestra subjetividad.

Y así en el marco de estas discusiones las ciencias humanas resultan convocadas. Los análisis sobre las diversas condiciones de vida del

²⁷ En la literatura encontramos que se habla en distintos contextos de antiguos y modernos, de neoaristotélicos e ilustrados, de neoaristotélicos y neokantianos, de comunitarios y liberales, de contextualistas y universalistas. Según los contenidos particulares del debate, que podría decirse empezó con la oposición de lo justo y el bien, los participantes en la contienda actual conforman una gama tan amplia de posiciones con argumentaciones que traen a la discusión una diversidad de problemas, que se hace bastante difícil hacer referencia a las posiciones y al lugar de los participantes. Para nuestro objetivo y en aras de hacer una introducción al debate, utilizaremos estos términos como intercambiables.

hombre realizados desde las ciencias humanas tienen hoy cierta importancia para hablar sobre moralidad y muy particularmente, para abordar el problema de las condiciones de posibilidad de la autonomía y la autorrealización. Es posible decir que algunas de las temáticas incluidas en estos análisis que se hacen desde la filosofía moral, tienen su propio desarrollo dentro de las ciencias humanas, particularmente desde la antropología y la sociología. La psicología aunque ha estado implicada en estas polémicas, se ha mantenido un poco al margen, siendo relativamente escasa la bibliografía sobre el tema; solo unos cuantos autores hacen referencia a sus contenidos. Tal vez si tenemos en cuenta que las referencias filosóficas del debate, la amplia bibliografía que existe sobre el tema y por supuesto los autores (Aristóteles, Kant, Hegel, Gadamer, etc.) que son convocados para defender las posiciones en conflicto, es posible comprender por qué una disciplina como la psicología haya sido tan poco permeable a estas discusiones. También es necesario tener en cuenta el cientifismo que ha predominado por muchas décadas dentro de la psicología.

De otro lado, hay que decir que desde la filosofía moral hay un insuficiente conocimiento de los desarrollos de la psicología y de los posibles aportes que esta puede dar al debate ético actual.

El debate entre universalismo y contextualismo tiene sus propias resonancias dentro de la psicología y, sin que éste se haya generalizado, en los últimos años ha tomado cierta relevancia con la revitalización de la psicología cultural.

Como nuestro interés al citar aquí a la filosofía moral es contextualizar el análisis de algunos de los aportes que la psicología puede hacer sobre la constitución del ser humano como sujeto moral, sólo haremos referencia a este problema, pues esta confrontación de la manera como se viene dando desde hace varios años pone en juego temáticas de discusión de largo alcance que tienen una larga tradición dentro de la filosofía y en nuestro medio disponemos de una bibliografía en español bastante amplia²⁸.

Y entre otras muchas cosas lo que nos documenta esta bibliografía es que los diferentes autores que trabajan la filosofía moral hacen de forma explícita o implícita afirmaciones en uno u otro sentido sobre la

²⁸ Ver por ejemplo: Camps, V. (Ed.) (1989), *Historia de la ética*. T. III, Crítica, Barcelona; Guariglia, O. (1996), *Cuestiones morales*. Trotta, Madrid; Camps, V., Guariglia, O. y Salmeron, F. (1992); *Concepciones de la ética*. Trotta, Madrid; Cortés, F. y Monsalve, A. (1996); *Liberalismo y comunitarismo*. Edicions Alfons el Magnanim, Valencia; Rawls, J. (1978), *Teoría de la justicia*, FCE, Madrid; Walzer, M. (1993), *Esferas de la justicia*, FCE, México; Thiebaut, C. (1992), *Los límites de la comunidad*, Centro de estudios constitucionales, Madrid.

naturaleza humana. Para plantearse el problema de la moralidad las diferentes tradiciones hacen énfasis sobre diferentes hechos, rasgos y cualidades humanas e incluso se contraponen desde la definición misma de la moral. Thiebaut presenta de la siguiente manera la controversia: "La modernidad filosófica se ha definido, así, en términos de lo que se ha llamado un cambio de paradigma desde una "ética de bienes" (como sería la ética clásica) a una "ética de deberes" (como sería la moderna), y lo ha hecho al bascular sus acentos desde la idea de virtud y felicidad a la de deber y punto de vista moral". Y más adelante "Así pues las éticas ilustradas y kantianas acentuarían los elementos de autonomía, de reflexividad del sujeto con respecto a sus fines, y de motivación racional- pues los fines dados deben ser sometidos al tribunal de la razón práctica para ser evaluados y aceptados o criticados-, las éticas neoaristotélicas contrargumentarán que sólo la consideración de esos mismos fines puede dar sentido ético a la acción de los hombres." ²⁹.

En efecto según los liberales los individuos no son definidos por sus pertenencias económicas, sociales, éticas, sexuales, culturales, políticas o religiosas. Por el contrario ellos son considerados libres de cuestionar y rechazar cualquier forma de participación en grupos instituciones o actividades particulares, como libres son de cuestionar sus convicciones, incluso las más profundas. Es en este sentido que Rawls (1978) afirma la prioridad de sí sobre los fines que se defiende ³⁰.

Según los comunitarios esta concepción de sujeto no tiene en cuenta las condiciones en las cuales se da la formación de la identidad de los individuos. De forma tal que presenta al sujeto como un ser sin raíces radicalmente no comprometido, capaz de escoger soberanamente los fines y los valores que orientan su existencia. Esta concepción le atribuiría al sujeto una facultad para actuar libre y racionalmente, que hace imposible todo razonamiento práctico, o sea, todo juicio sobre lo que puede ser y debe hacerse en un contexto dado.

En estos términos se trata de una visión equivocada del sujeto de una psicología moral simplista y se requeriría entonces un análisis más completo de los procesos de socialización ³¹. La libertad y la identidad

²⁹ Thiebaut, C. "Sujeto moral y virtud en la ética discursiva" en Guariglia, O. (1996), Cuestiones morales. Trotta, Madrid, pág. 24.

³⁰ Como esta polémica se ha desarrollado a lo largo de varias décadas, algunos autores plantean la necesidad de tener en cuenta la cronología del debate a partir de los efectos que produjo en 1971 el libro Teoría de la justicia de Rawls.

³¹ De los autores que más aportes han hecho sobre esta tematización del problema del sujeto moral, están: Rawls 1978; Taylor, 1992 y 1996; Walzer, 1993; Sandel, 1984; Thiebaut, 1992; MacIntyre, 1988; Habermas, 1991; Tugendhat, 1988 y Kymlicka, 1990.

del hombre no son características ontológicas innatas de la persona. Al contrario lo que le da sentido a la existencia, son los contenidos sustanciales que tejen la historia propia de cada uno y estos contenidos son culturales; ellos preceden al individuo y determinan la manera en la cual el podrá definir su identidad y ejercer su libertad. Se plantea de manera radical que es dentro de una relación hermenéutica con esta tradición que cada cual puede decir quien es y devenir el sujeto de su propia historia. El punto central es que no tenemos un acceso directo a algo así como un 'yo racional y autónomo', sino que necesariamente pasamos por la vía larga de la vuelta por la interpretación a la luz de los rasgos culturales que permiten definirnos. Se defiende de esta manera una concepción antropológica relacionada con el peso que tienen los modos de socialización. Se afirma que el yo es inseparable de la socialización. Los neoaristotelicos quieren mostrar que el individuo autónomo de los neokantianos es el mismo el producto de una forma específica de socialización. De esta manera una parte de la discusión gira alrededor de la argumentación acerca de un sujeto situado en contra de un sujeto desencarnado.

Pero lo descriptivo se plantea muy relacionado con lo normativo. El describir e interpretar las significaciones de la tradición no es solamente explicitar el lugar que ocupo en un espacio social definido y de intentar dar cuenta de los determinismos sociales que me afectan; lo que principalmente se pone en cuestión y se devela es el sentido de mi existencia. No es posible separar la pregunta de ¿quien soy? de la pregunta sobre ¿qué quiero ser? y de la pregunta acerca de ¿qué debo hacer? No podemos determinar esto que somos sino por la orientación hacia bienes que estimamos dignos de ser realizados por nosotros y en relación con nuestras pertenencias sociales. Los fines que orientan nuestra existencia no son el producto de una elección arbitraria y soberana, sino el producto de una interpretación contextualizada de nuestra situación en un horizonte sociocultural que nos precede.

La constitución del sujeto moral

La formación del sujeto humano como sujeto moral se puede abordar desde perspectivas diversas: una de estas perspectivas está dadapor el conjunto de investigaciones que diferentes disciplinas de las ciencias sociales han realizado sobre el proceso de socialización; otra hace referencia a las teorías específicas del desarrollo moral que desde la psicología han elaborados diversos autores.

Así, hablar de constitución del sujeto moral nos lleva a adentramos en un tema que es objeto de polémica dentro de las ciencias sociales y que no

puede ser abordado a la luz de una sola teorización, pues diversas elaboraciones intentan aprender diferentes aspectos de este proceso.

Son estos dos caminos complementarios para teorizar sobre la formación del sujeto moral. Pero pueden plantearse también como opuestos. El uno, tematizando el problema desde un análisis culturalista de las condiciones que definen los procesos de socialización, subraya los contenidos afectivos, cognitivos prácticos, concretos y contextuales que construyen al sujeto en un grupo, en una comunidad dada; estas representaciones sociales estos contenidos simbólicos serían elementos determinantes de las acciones morales y de la moralidad que construye el ser humano. De otro lado estaría la perspectiva que busca abordar la explicación del origen y evolución del sujeto como sujeto capaz de acciones morales orientadas por un razonamiento moral universalista; es decir el sujeto que en el marco de unas interacciones sociales específicas dentro de un proceso de descentramiento tiene la competencia de elaborar juicios abstractos y construir criterios de moralidad racionales (normas o principios) no condicionados.

Socialización y construcción de identidad

En la vida cotidiana creemos que la gente tiene intenciones, que poseen un juicio independiente, que tienen opinión propia, tenemos ciertas definiciones compartidas de lo que sienten y piensan los otros. Estas definiciones se forman en nuestra convivencia con los otros en contextos sociales concretos; contenidos que circulan horizontalmente en los distintos espacios sociales y, verticalmente, de generación en generación.

Los adultos, como agentes socializadores y portadores de valoraciones, estamos continuamente haciendo de cierta manera un adoctrinamiento vivencial y ejercemos como educadores morales por diversos caminos en la cotidianidad de la vida familiar, escolar y social general.

La globalización, a partir de las nuevas tecnologías que permite un cierto tipo de relaciones directas e indirectas con un círculo más amplio de individuos, está produciendo cambios en los procesos de socialización. A la familia, la escuela, la calle se han integrado otros socializadores, lo que trae como consecuencia que se multipliquen y desconecten las voces que participan y aportan en la construcción de sentido y de los significados de lo que es valioso en la vida de un ser humano.

Los cambios en los procesos de construcción de la identidad son evidentes ante el cambio que ha ocurrido en los procesos de socialización y los papeles que en este plano cumplen la familia, la escuela, los grupos de pares, los *mass media*, etc. Hoy se plantean interrogantes totalmente nuevos: ¿qué pasa con el niño o el joven que,

sin tener unos vínculos fuertes, significativos con los otros de su contexto cultural, entra en un mundo de relaciones virtuales que lo absorben, que le dificultan incluso el mantenimiento de unas relaciones personales? Si bien estos casos pueden ser excepcionales, nos plantean la necesidad de repensar los problemas de la socialización y la construcción de identidad. Diferentes condiciones nos muestran en la actualidad los problemas que suscita la pluralidad de dimensiones de la subjetividad moral en las sociedades contemporáneas y las dificultades que se presentan al intentar aprehender sus rasgos y conceptualizar sobre ellas.

Identidad, subjetividad moral, socialización son términos que emergen permanentemente en el vocabulario de las ciencias sociales como en el lenguaje corriente. Se escucha con frecuencia hablar de la crisis de identidad en las sociedades contemporáneas y se incluyen allí diversos hechos de muy diversa clase: se habla de la ruptura de los lazos sociales, de relaciones abandonadas, de que las instancias socializadoras primarias no cumplen su función, etc. Diferentes teorizaciones se refieren a los procesos de identificación primaria, de identidad social e individual, de identidad de sexo, identidad de clase social, de identidad étnica, de identidad masculina y femenina, de identidad profesional, de identidad virtual e identidad real, de identidad relacional o biográfica, etc.

La identidad de alguien es sin embargo aquello que la persona tiene como más precioso: la pérdida de identidad es sinónimo de alienación, de sufrimiento, de angustia y de muerte. La identidad no le es dada al ser humano de una vez por todas en el nacimiento, ella es construida en la infancia y de ahí en adelante se reconstruye a lo largo de toda la vida. El individuo no la construye jamás en solitario; ella depende fundamentalmente de los juicios del otro, de las interacciones con los otros y claro de las propias orientaciones y definiciones de sí que cada uno vaya elaborando.

La identidad es un producto de socializaciones sucesivas, es el producto de un proceso interactivo y comunicativo complejo, resultante de un proceso de construcción y negociación conjunta entre el individuo y los otros de su cultura.

Comprender cómo se reproducen y se transforman las identidades sociales implica aclarar los procesos de socialización por medio de los cuales ellas se construyen y se reconstruyen a lo largo de la vida. En efecto, es en los distintos espacios de socialización donde las mediaciones culturales y nuestros encuentros con los otros se realizan, donde comienza la constitución del sujeto moral.

Pero el término socialización exige ser redefinido ante el abuso que se hace con frecuencia de este concepto. Dentro de la historia de las ciencias

sociales el término “socialización” ha sido utilizado en sentidos muy diversos, algunas veces con connotaciones negativas o un tanto simplistas: inculcación, imposición o adoctrinamiento; al punto que algunos autores han propuesto suprimir su uso dentro del vocabulario científico. Pero suprimir la palabra no elimina el problema.

Es frecuente encontrar que los enfoques sociológicos y psicológicos de la socialización se plantean como opuestos en lugar de ser complementarios. Una gran diversidad de autores nos aportan una gran variedad de conceptualizaciones sobre el tema, entre ellos: Durkheim, Parsons, Kardiner, Benedict, Bourdieu, Berger y Luckmann.

La socialización es un proceso interactivo y multidireccional; supone una transacción entre el socializado y los socializadores; y ésta implica procesos de renegociación permanentes; implica un punto de reencuentro y acuerdo entre las necesidades y deseos del individuo y los valores de los diferentes grupos con los cuales él entra en relación; no es sólo transmisión de normas y de reglas, es el desarrollo de una cierta representación del mundo. Esta representación cada individuo la compone lentamente tomando imágenes de las diversas representaciones existentes y reinterpretándolas para construir un todo original y nuevo.

Hay reestructuración permanente de influencias presentes o pasadas de múltiples agentes de socialización. Esta socialización latente es impersonal, no intencional: si se puede hablar de aprendizaje es un aprendizaje impersonal e implícito. La socialización es principalmente una construcción lenta y gradual de un código simbólico, constituyendo (no como dice Durkheim: un conjunto de creencias y valores heredados de la generación precedente), sino un sistema de referencia y evaluación de lo real que le permite al individuo comportarse de una forma o de otra, en una situación. Reactualizando la perspectiva piagetiana, Percheron (1974) subraya que no hay una relación “objetiva”, que todo concepto, toda noción toma su significado en su relación con otras nociones después de una serie de mediaciones y transformaciones: no hay objeto por fuera de unas representaciones que implícitamente sostienen estos conceptos y no hay representaciones por fuera del conjunto de actitudes que organizan toda aprehensión de lo real y que permiten orientarse. Así socializarse es aprender a representar un significado con la ayuda de uno de los múltiples significantes que sirven para su representación.

Es en el marco de este proceso de socialización que se construye la identidad de los sujetos, dentro de una intrincada trama de interacciones e identificaciones. La complejidad de esta construcción tiene que ver con el hecho de que los grupos de referencia son múltiples y por la ambivalencia de las identificaciones de las cuales se participa. Entre el deseo de ser como los otros y el aprendizaje de la diferencia, el niño y el joven deben construir su propia identidad a partir de una integración progresiva de sus

diferentes identificaciones positivas y negativas. La aprehensión desde un punto de vista empírico de la identidad es particularmente compleja, pues no hay una identificación única sino un proceso con referentes plurales, diversos, ambivalentes e incluso contradictorios.

Diferentes identidades pueden convivir sin ser excluyentes, pues se trata de un sentido de pertenencia que tiene múltiples coordenadas: pertenencia a una familia, a un grupo o grupos, a una comunidad, a una región, a un país y también incluso cabe preguntarse sobre una comunidad muy particular como es la humanidad. Lo anterior nos permitiría preguntarnos si a propósito del concepto de identidad, universalismo y contextualismo son excluyentes.

Las discusiones a nivel ético nos han permitido diferenciar sobre todo dos comprensiones de la moral: una, la moral concreta que se forma en la vida cotidiana dentro de los contextos culturales de los diferentes grupos sociales y donde se validan unos u otros valores; y otra, la moral comprendida como la posibilidad de formular juicios morales a partir del ejercicio de la propia conciencia moral, cuando el hombre se libera de la tutela moral y ejerce su autonomía.

Es en el contexto complejo de la socialización donde se crean las condiciones y se realiza la apropiación y elaboración de unas u otras normas y unos u otros valores. Resulta claro entonces, que la reflexión sobre el desarrollo moral nos remite a un análisis más amplio del proceso de socialización en el cual se inscribe el sujeto en su desarrollo como sujeto cultural. Son unos procesos de interacción social específicos los que posibilitan y dan cuenta de la constitución del sujeto humano, hecho que ha permanecido un poco opacado, ante las investigaciones que particularmente en la psicología hablaban principalmente del desarrollo de un individuo solipsista. En los últimos tiempos el análisis de las mediaciones sociales y culturales en los procesos de desarrollo humano ha recobrado su vigencia.

Es el estudio de las formas de interacción social características de cada contexto lo que permite una mejor comprensión de los sujetos que allí se constituyen y de las problemáticas individuales y sociales que allí se vivencian. Las peculiaridades de estas interacciones y la calidad de las relaciones interpersonales imprimen su huella en una u otra dirección en los sujetos humanos en su proceso de constitución. Pero el análisis no puede ser unilateral, se requiere tener en cuenta la implicación y participación activa de los individuos en unos escenarios sociales particulares; no es la simple transmisión o influencia social o apego a unos modelos culturales aportados por la generación precedente. Es necesario tener en cuenta que en estos procesos hay siempre una construcción activa y, podríamos decir, interactiva del sujeto frente a su medio social que da como resultado la reconstrucción y recreación del mundo para sí.

El desarrollo moral

De las anteriores discusiones se destaca el papel especial que tienen los procesos de transmisión, construcción e interiorización de normas dentro de la socialización. Teniendo presente los desarrollos teóricos realizados dentro de la psicología sobre el desarrollo moral, es necesario darle un lugar importante al estudio de los diferentes factores y los modos particulares a partir de los cuales se realiza la transmisión, apropiación y elaboración de las normas sociales, aspectos centrales en la constitución y formación del sujeto desde el punto de vista moral. Dentro de la literatura sobre el tema se le da gran importancia hoy a las condiciones y a las formas de transmisión de las reglas; y dentro de las diferentes teorizaciones que hay sobre el desarrollo se puede avanzar algunos elementos muy generales, en cuanto al papel de padres y educadores en general. Pero hace falta investigar sobre los diversos factores sociales que entran en juego en los cambios que se producen en la construcción de los juicios, los sentimientos y las acciones morales. En psicología, ni Piaget, ni Freud investigaron las condiciones que propician el desarrollo moral o a que se debe la transición de una etapa a otra; Kohlberg dentro de sus investigaciones, es quien hace más precisión sobre los estadios del desarrollo moral, pero hay un largo camino para la investigación. Mecanismos como el de la interiorización que es utilizado por casi todos los autores dentro de sus conceptualizaciones exige aún mayores clarificaciones.

Si bien hoy en día tenemos en cuenta que cuando hablamos de moral no hacemos referencia solamente a los juicios morales, sino que también es necesario tener en cuenta los sentimientos y las acciones morales, resulta demasiado complejo hacer un seguimiento a estos aspectos de forma integrada. Cada uno de los autores se centra en uno u otro contenido. Piaget y Kohlberg dejan en claro que el componente racional juega un papel fundamental, no solo en el momento de tomar decisiones morales, sino como elemento fundamental a la hora de reconocer en el niño, el adolescente y el adulto humano sus posibilidades como constructores de sentido, a partir no sólo de contextos particulares sino alrededor de categorías universales, como la de justicia e, incluso, a la hora de reformular las reglas de convivencia o de reconstruir su fundamentación. De una forma o de otra, los criterios (sean estas reglas o principios) o contenidos que nos permiten referirnos a nuestras formas de actuar e intentar justificarnos ante nosotros mismos o ante un tercero son de tipo racional, pues estamos instalados de hecho en una cultura que le da un lugar importante. Piaget y Kohlberg nos hablan de unos procesos que si bien no dan cuenta de todo los contenidos morales, demuestran que los contenidos que ellos abordan son obligatorios.

Tener en cuenta lo anterior significa pensar el desarrollo moral como un proceso influenciado por múltiples factores, que no se puede explicar reduciéndolo a un simple proceso de modelamiento a partir de figuras de identificación sobre un ser relativamente pasivo; como tampoco se puede explicar como el resultado de un condicionamiento o adiestramiento a partir de recompensas y castigos, ni como un aprendizaje de cálculo de consecuencias. Tampoco puede explicarse simplemente por el uso de la autoridad o la imitación o la habituación.

Se podría hablar (sintetizando) de tres teorías explicativas del desarrollo moral: la teoría psicoanalítica³², la del aprendizaje social y la cognitivo-evolutiva. Nos referiremos aquí muy brevemente a estas teorizaciones³³.

Los teóricos del aprendizaje hacen énfasis en el papel que tiene la imitación en el comportamiento moral. Los niños imitan los modelos que tienen a su alcance: los padres otros niños, la gente en la televisión, etc.; así aprenden nuevos comportamientos y específicamente una variedad de conductas morales; adquieren un repertorio de comportamientos que funcionarán como si el niño tuviera un conjunto de normas sobre lo que es correcto o no. Desde esta perspectiva, no se utilizan categorías como interiorización o conciencia. En su lugar, hablan de adquisición de un patrón de conducta moral y suponen que el comportamiento moral se adquiere de la misma manera como cualquier otro comportamiento.

Una característica central de este enfoque se refiere a que la conducta moral no difiere de los demás tipos de comportamiento ni por su forma ni por los mecanismos de adquisición. Según Skinner la conducta humana no depende de mecanismos innatos ni de principios normativos independientes de las contingencias sociales que actúan como reforzadores. Los teóricos del aprendizaje social o enfoque sociocomportamental (Bandura, Walters, Aronfreed entre otros) hacen énfasis en el papel que tiene el aprendizaje vicario en el comportamiento moral. Los niños imitan los modelos que tienen a su alcance; adquieren un repertorio de comportamientos que funcionan como si el niño tuviera un conjunto de normas sobre lo que es correcto o no. De esta forma investigan el desarrollo de habilidades específicas, por ejemplo, manifestar culpabilidad, resistir la tentación. Es posible plantear que la pregunta por

³² Aunque a la vez es necesario tener en cuenta que cada uno de estos paradigmas al mismo tiempo tiene desarrollos múltiples dentro de diversas teorías.

³³ En otro trabajo hemos hecho un análisis de los estudios de C. Gilligan sobre la psicología del desarrollo femenino, quien recoge elementos del psicoanálisis y de la teoría kohlbergiana, al tiempo que les hace algunas críticas. Sus planteamientos acerca de que autores como Freud, Piaget y Kohlberg han tenido en cuenta en sus investigaciones solo una voz que es la masculina, en sus investigaciones ella, por el contrario, se interesa por esa voz diferente que no había sido reconocida.

como se forma la personalidad se responde acudiendo al mecanismo de aprendizaje por asociación. Se intenta describir la manera como aparecen en el niño habilidades de auto-control teniendo presente unas reglas sociales dadas. Así conductas como la agresión, el altruismo, la obediencia se consideran producidas por estímulos ambientales, se forman dentro de procesos de aprendizaje específicos y no requieren en su explicación conceptos tales como sentido o autonomía³⁴.

El enfoque psicoanalítico sobre la moral se interesa más sobre cómo desarrolla el niño un conjunto de normas interiorizadas que provienen del exterior y que le permiten constituirse como sujetos sociales y culturales. El problema moral es central en las teorizaciones freudianas. Sus diversas teorías, además de tener una significación clínica o psicoterapéutica aportan una interpretación de la cultura y del proceso de constitución del sujeto y es éste el contexto para hablar de moral. La moral se conquista según Freud en contra de la pulsión y a favor de la cultura. Para Freud, la sexualidad infantil es bisexual, indeterminada, polimorfa y puede proyectarse en cualquier dirección; su finalidad esencial es el placer. Pero esta libido amorosa y asocial evoluciona y en esta transformación es crucial el conflicto edípico. La evolución hacia una sexualidad adulta significa hablar del ingreso del individuo al orden social, al orden de la cultura, al orden de una moral concreta. Hay un antagonismo entre pulsión y cultura, la moralidad es extrínseca a la pulsión. Para Freud la conciencia moral es un resultado dentro de los procesos de constitución del sujeto. La pulsión sexual se satisface o se reprime a favor de la cultura y la moralidad; el psiquismo inconsciente es principalmente el psiquismo reprimido, donde las pulsiones son sometidas a la censura. Pero, aunque el deseo original sea reprimido, en cualquier momento puede reaparecer.

Desde esta perspectiva, la vivencia del complejo de Edipo (como deseo sexual por la madre, odio al padre e identificación con él, sentimiento de culpabilidad, miedo a la castración) es lo que permite la instauración de la instancia psíquica de la moralidad, el superyó. El conflicto edípico simboliza el momento por el cual el psiquismo (individual o colectivo) "pasa" del estado presocial y premoral al estado social y moral, el nacimiento de la ley. La renuncia al deseo de incesto y parricidio da lugar al nacimiento del superyó. El superyó consiste no solo en la conciencia moral sino también en un ideal del yo. La "internalización" o introyección de la instancia paterna prohibitiva se funda en la identificación del hijo con el padre. Identificación que posibilita la adopción de las normas mediante las que opera el padre. Desde este momento el principio de autoridad moral deja de estar fuera del sujeto y pasa a formar parte de su propia estructura

³⁴ En este punto es posible remitirse al texto "Mas allá de la libertad y la dignidad" de Skinner B.

interna. La instancia moral penetra de esta manera los estratos más profundos del psiquismo inconsciente.

El sujeto humano se constituye como tal dentro del conflicto entre naturaleza y cultura, entre pulsión y moralidad. La moral es un mal necesario. El sujeto humano se mueve entre la satisfacción y la represión. La moral como una fuerza generadora de culpabilidad, de enfermedad, de malestar, pero al mismo tiempo necesaria en el proceso de constitución del sujeto, ya que hace parte integral del proceso de construcción del sujeto como sujeto social y cultural. Freud alerta contra los peligros de los excesos de la represión, hace un análisis del malestar que produce la cultura. Al tiempo Freud aboga por una moral del yo; junto a la moral psicopatológica del superyó está la moral de la conciencia y la razón; se plantea así el valor de la conciencia como esperanza de salud y racionalidad. "El superyó debe su especial situación en el yo, o con respecto al yo , a un factor que hemos de valorar desde dos diversos puntos de vista , por ser, en primer lugar, la primera identificación que hubo de ser llevada a efecto, siendo aún débil el yo y en segundo, el heredero del complejo de Edipo, y haber introducido así en el yo los objetos más importantes" ³⁵ . De esta forma la moral no es solo del dominio del superyó, sino que el yo como el centro de la organización, del control y de la planeación de la personalidad también participa.

El interés fundamental dentro del paradigma desarrollado por Piaget y Kohlberg, al abordar el estudio del desarrollo moral se ubica en los aspectos cognitivos, en el desarrollo de los juicios morales; sin negar la importancia de otros aspectos, como podrían ser los sentimientos morales.

Piaget construye una perspectiva psicológica en el estudio de la moral a partir de los juicios morales, interesándose en su génesis y evolución. Esta centración sobre las concepciones morales se hace con el supuesto de un vínculo específico entre estos juicios y estas acciones. La idea sobre la moral como guía de la acción implica que es la acción la que está dependiendo de los juicios morales y no a la inversa; si fuera al contrario no se podría abordar su estudio intentando construir una teoría sobre los aspectos generales de la evolución moral en el niño. Las acciones morales están sujetas a condiciones de muy diverso tipo. La experiencia moral tiene un carácter personal-subjetivo. Los juicios morales son abordables como concepciones (formas de comprensión) de las reglas y Piaget elabora un camino para su análisis.

Se aplica en el estudio de la moral la noción de estadio, como secuencia longitudinal invariable, para describir el desarrollo moral. Desde esta aproximación se piensa el desarrollo moral como un proceso ordenado,

³⁵ Freud, S. El yo y el ello en Obras completas, 25.

que no se puede explicar totalmente por la experiencia particular de cada individuo, considerada desde fuera; se rechaza el innatismo, el subjetivismo y el determinismo ambientalista. Cobra de esta manera importancia la tarea de aclarar el proceso mediante el cual el sujeto construye las estructuras que definen los estadios morales, los cuales representan diferentes niveles de organización del razonamiento moral.

El juicio moral se desarrolla a través de una serie de transformaciones de las actitudes primitivas, según mecanismos que son comunes al desarrollo cognitivo. Construyendo una manera de investigar sobre moral dentro de un enfoque cognitivo, que deja bien sentado el papel que cumple el sentimiento de respeto. El sentimiento de respeto hacia el otro significativo sería la base sobre la cual las normas adquieren su sentido de obligación, de deber. "Lo que nos hace considerar obligatoria la regla prescrita es el respeto que sentimos por el individuo. Por lo que respecta al niño, la aparición del sentimiento del deber se explica de la manera más simple por el hecho de que los niños más grandes en el juego y los adultos en la vida imponen consignas y el niño respeta a sus mayores y a sus padres"³⁶ El desarrollo moral implica una construcción activa del individuo considerado al interior de las interacciones sociales y a través de procesos de descentración. Estos dos aspectos son fundamentales pues el sujeto moral aquí considerado no es un sujeto solipsista. La evolución se da a partir de un proceso de descentración en el cual se avanza desde el egocentrismo infantil hacia una perspectiva universalista. La reciprocidad es para Piaget el camino de la universalización.

El desarrollo como descentración: En términos piagetianos, esta descentración se presenta en la ontogénesis, de igual manera en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de los juicios morales, siendo la vía de la objetividad y la universalidad.

La descentración no sólo le permite al niño estar en la capacidad de reconocer otros puntos de vista diferentes al propio y confrontar otras perspectivas, otros juicios, sino construir un criterio moral impersonal.

De lo anterior resulta una jerarquización que valoriza la asunción de un punto de vista descentrado desde la perspectiva del individuo (egocentrismo) y desde la perspectiva de la sociedad, comunidad o grupo en el cual el individuo se forma (etnocentrismo). Anticipándose de esta forma el enfoque cognitivo-evolutivo a las teorías morales fundadas sobre el principio de la intercambiabilidad de los individuos.

Dentro de la perspectiva piagetiana de la moral el psicólogo debe interrogarse sobre el origen de las reglas, sobre la manera como estas se "instalan" en la conciencia del individuo, sobre qué les otorga su carácter

³⁶ Piaget, J. Ob. cit., 89.

de obligatoriedad. Piaget asume la perspectiva kantiana de nuclear la discusión moral sobre el sentido de obligación que ella expresa. Como lo han planteado diversos autores este sentido de obligatoriedad se manifiesta en un yo debo. Deber que es interpretado por Piaget en un sentido diferente al deber kantiano.

El trabajo pionero que realizó Piaget en este campo, dado a conocer en 1932 en su obra "El criterio moral en el niño", dejó firmemente sentadas las bases de lo que hoy se denomina enfoque cognitivo-evolutivo. Perspectiva en el estudio de la moral que es retomada por Kohlberg ³⁷.

Kohlberg inicia su investigación tomando como base los trabajos piagetianos, estudia el fenómeno moral desde el juicio moral, aplica una perspectiva estructural y describe su desarrollo en términos de un desarrollo secuencial. "Mi trabajo sobre la moralidad se inspiró en las nociones de estadios de Piaget y en su noción de que el niño era un filósofo. Basándome en el esfuerzo pionero de Jean Piaget para aplicar una perspectiva estructural al desarrollo moral, he elaborado paulatinamente a través de los años un esquema tipológico describiendo los estadios generales del pensamiento moral que pueden ser definidos independientemente del contenido específico de decisiones morales particulares sobre los actos" ³⁸.

Orienta su investigación en dirección a retomar las investigaciones piagetianas, pretendiendo además subsanar sus puntos débiles. En primer lugar, según Kohlberg, el reconocimiento de sólo dos fases en el desarrollo moral debilita la hipótesis sobre su carácter evolutivo. Y en segundo lugar, la relación entre lo cognitivo y lo moral no está suficientemente elaborada.

Su teoría no solo acentúa el cognitivismo, igualmente desarrolla una especial atención sobre la evolución de la perspectiva social como elemento importante de su formulación de los estadios. Kohlberg, en sus estudios, llega a conclusiones fuertes tales como que la moral orientada en su desarrollo hacia la universalización a partir de la evolución del razonamiento moral implica avanzar hacia una moral basada en principios; dentro de esta evolución va progresivamente decreciendo el peso de los factores socioculturales.

³⁷ Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896, en Neuchatel. Lawrence Kohlberg nació el 25 de octubre de 1927, en Nueva York. Como ya hemos dicho, la investigación de Piaget sobre la moral corresponde al Piaget joven (1932) y que según algunos autores corresponde a una etapa de su obra en la cual se plantea más como psicólogo que como epistemólogo y se interesa más sobre el papel de las interacciones sociales, a diferencia del Piaget epistemólogo.

³⁸ Kohlberg, citado por Mifsud, 1985, pág. 99.

Algunos ven en Kohlberg un complemento de Piaget, otros hablan de confirmación y extensión del pensamiento piagetiano sobre la moral. Pero entre estos dos investigadores no solo hay coincidencias, también hay divergencias

Las investigaciones de Kohlberg en relación con una fundamentación cognitiva del desarrollo moral, no sólo le permitieron una descripción teórica de los estadios sino que al tiempo elaboró una teoría de la moralización y una propuesta de educación moral. Sus elaboraciones tienen una fundamentación además de psicológica, filosófica. Su compleja teorización sobre el desarrollo moral fue reformulada en diferentes oportunidades, intentando Kohlberg y sus colaboradores responder y elaborar las diversas críticas planteadas desde muy distintas posiciones. La teoría kohlberiana ha mantenido un dialogo permanente con psicólogos de otros enfoques y con filósofos, interesados en el debate ético, particularmente desde el universalismo neokantiano; entre muchos otros podemos citar a Habermas. Apel, Rawls.

La perspectiva kohlbergiana supone una alta correspondencia entre desarrollo moral y desarrollo cognitivo; relación estrecha que es el núcleo de su teorización de la moral y que distancia a Kohlberg de otros autores. El desarrollo moral como una reestructuración, una secuencia invariable de formas de razonamiento moral o niveles del desarrollo del juicio moral en un progreso hacia juicios más consistentes, más racionales y más justos. Para Piaget y Kohlberg, explicar el desarrollo significa explicar la sucesión de reorganizaciones estructurales como formas sucesivas de equilibrio. Sus teorizaciones no logran explicar todos los contenidos del desarrollo moral. Es posible decir que para Kohlberg es claro que la moral incluye otros aspectos que él no ha abordado; en sus últimos escritos enfatiza que su teoría debe ser vista como "una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia"³⁹ y no como estadios generales. Piaget en las primeras páginas de su libro, deja claro que sus análisis no abarcan todos los aspectos del desarrollo: "Lo que nos hemos propuesto estudiar es el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales"⁴⁰.

Nosotros quisiéramos plantear aquí que sus investigaciones pueden ser analizadas no como la reducción de lo moral a lo racional, sino como una sustentación ampliamente documentada de que hablar de formación del sujeto moral debe incluir necesariamente tener en cuenta la manera como los sujetos elaboran los juicios morales en la ontogénesis, al tiempo que sustentan la existencia de una dimensión de autonomía del sujeto como

³⁹ Kohlberg, 1984, pág. 249.

⁴⁰ Piaget, J. Ob. cit., pág. 7.

sujeto moral. Y los dos hacen referencia de cómo el paso de la heteronomía a la autonomía implica una cierta intelectualización. Para Piaget el niño avanza desde la obediencia hacia lo racional (cooperativo); según Kohlberg el desarrollo de los juicios morales se orientan hacia un razonamiento universalista basado en principios. Igualmente implica un proceso de descontextualización y de funcionamiento abstracto. Piaget claramente define estos procesos como dos tipos de socialización que implican formas de interacción con los otros claramente diferenciadas.

En otro trabajo⁴¹ hacemos la comparación entre los conceptos de autonomía y heteronomía de Piaget, de moral superyoica y moral yoica de Freud, y los conceptos de regulación externa y autorregulación de Vygotski, que nos permite concluir que los tres autores hacen referencia al desarrollo, a los procesos de constitución del sujeto humano ubicando una teleología que va desde una dependencia inicial de los padres o cuidadores hacia la constitución de una cierta independencia. Independencia o autonomía en la cual tienen un peso importante la racionalidad y la toma de conciencia.

Según Vygotski, funciones psicológicas superiores, es decir las funciones específicamente humanas pueden ser caracterizadas a partir de cuatro criterios: "1) el paso del control del entorno al individuo, es decir la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores, y 4) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores"; "los procesos psicológicos superiores obedecen a una autorregulación". Las funciones psicológicas superiores cuyas características básicas diferenciales son la intelectualización y el dominio, es decir, la realización consciente y la voluntariedad"⁴².

Según Freud, como ya se planteó anteriormente, no hay un sólo tipo de moral en el niño: en principio se forma la conciencia moral del superyo, pero ésta no es la única instancia moral, también se forma una conciencia moral del yo. Junto a la moral psicopatológica del superyo está la moral de la conciencia y la razón, Y aunque en términos freudianos "el criterio de la conciencia no vale mucho es todo lo que tenemos"⁴³.

⁴¹ Artículo titulado "Heteronomía, conciencia moral superyoica y regulación externa. Piaget, Freud y Vygotski. En proceso de publicación.

⁴² Wertsch, J. La formación social de la mente. Barcelona, Paidós, 1988, págs. 42 y 43.

⁴³ Freud, S., Ob. cit.

Espacios de autonomía para un sujeto heterónomo

El hombre en su incompletud biológica se constituye como sujeto en tanto se constituye como sujeto cultural que se apropia de unas normas y valores que le vienen del exterior, y en tanto sujeto moral es capaz de autonomía aunque sin la ilusión de trascender su dependencia, su condición heterónoma. La autonomía de la que podemos hablar es entonces relativa, pero no por ello menos importante. Pero hablar de autonomía debe significar hablar de una concepción de hombre activo, deliberante, participante, constructor de sentido, constructor de nuevos saberes y nuevos valores, etc., se requiere entonces, tematizar los presupuestos implicados en esta concepción. Porque esta competencia humana, como otras competencias, se desarrolla y construye en concordancia con los contenidos de la cultura en la cual se socializa el individuo, y depende entonces de la forma como se la conciba del papel ella cumpla en la vida social de cada grupo social.

Dentro de la argumentación que se ha venido exponiendo, el cierto nivel de acuerdo de las conceptualizaciones de Freud, Piaget, Kohlberg y Vygotski, inscritas en paradigmas diferentes, nos lleva a reflexionar sobre los procesos que intervienen en la constitución del agente moral y que no hacen referencia únicamente a la transmisión que de generación en generación se realiza a través de distintos medios dentro de la cotidianidad y la convivencia. Se argumenta, entonces, sobre un estrecho pero ineludible espacio donde el hombre se ubica para proponerse una acción intencional, racional sobre el mundo.

Como punto de partida del análisis es necesario ubicar la inserción del sujeto como sujeto social y cultural, como sujeto semiótico que en el marco las interacciones sociales, se apropia de los instrumentos de su cultura pero este es un proceso doble, de la sociedad hacia el individuo y de este hacia la sociedad. Con alguna frecuencia solo se tiene en cuenta la acción de la sociedad sobre el individuo. Discutir entonces sobre los procesos de formación del sujeto humano es al mismo tiempo tener en cuenta esta doble condición, de forma tal que sin renunciar a inscribirlo en una cultura, con todo lo que esto significa como proceso de integración a una normatividad, a un universo simbólico, se le reconozca sus posibilidades para la autorregulación.

En estas condiciones, nos tropezamos con la dificultad y la necesidad de teorizar sobre contenidos que aparentemente son disyuntos pero que de alguna manera coexisten en este proceso: permanencia y cambio, unidad y fragmentación, integración y distanciamiento, contextualización y descontextualización, imposición y reflexión. Y entonces es posible plantear que la formación moral incluye no sólo el proceso de inscripción

en una normatividad y la adopción de unos determinados fines, valores y creencias, que se expresan en unos sentimientos, juicios y comportamientos, no solo incluye el desarrollo de la racionalidad moral, es decir la capacidad de explicar y sustentar con juicios racionales (juicios morales) nuestras acciones, y las de los demás, sino que incluye también, de manera muy importante la posibilidad del ser humano de erigirse y reconocerse como constructor de unos criterios de unos valores. La constitución del hombre como sujeto moral no se define en términos simplemente de responder a unas exigencias que le plantea la sociedad (padres, maestros y otras autoridades) de una moralidad externa, se define también en términos del desarrollo de las posibilidades de un cierto gobierno de sí mismo. Y llámese autonomía o autorregulación o moral yoica, en distintos contextos teóricos encontramos que la psicología ha teorizado sobre esta dimensión específicamente humana.

Universalidad y singularidad en moral

En psicología, cuando hablamos de desarrollo moral podemos referirnos a cómo se constituyen los sentimientos, las acciones y los juicios morales, aunque en realidad no existe una teorización que abarque estos diferentes aspectos. Se han elaborado teorías sobre aspectos parciales del desarrollo moral y desde allí se habla de la constitución del sujeto moral.

Desde estas teorizaciones nos queda claro que unos contenidos morales son más generalizables que otros. Los contenidos menos universalizables quizá sean los contenidos afectivos en tanto que serían más dependientes de las situaciones, aunque algunos investigadores, nos plantean que en las emociones también hay componentes universales, contextuales e individuales.

Si bien es necesario reconocer el componente de singularidad, particularidad y contextualidad que tiene todo sentimiento, toda acción y todo juicio moral, tampoco podemos negarle al ser humano la posibilidad de pensarse como ser genérico, como humanidad, y es aquí donde tiene lugar una cierta dimensión de universalidad, a la cual nos aproximamos a través de la reciprocidad y la intersubjetividad ⁴⁴.

⁴⁴ Un psicólogo culturalista como Bruner, en su último libro aborda un nuevo tipo de análisis sobre el sujeto humano con unos planteamientos que resultan muy oportunos, a los cuales no podemos dejar de referirnos. Dejando claro cómo el sujeto significa y construye su realidad en el marco de su cultura, hace referencias sobre ciertos contenidos universales: un "elemento universal de la experiencia humana es el fenómeno del yo" y aunque es formado de distinta manera en distintas culturas tiene el mismo rasgo universal. "Dos aspectos del yo se consideran universales. El primero es la agencia. El yo, según creen la mayoría de los estudiosos de la materia,

El otro como semejante y como diferente. En tanto hombre yo puedo reconocer frente a un otro a través de la intersubjetividad al mismo tiempo cierta universalidad en sus sentimientos y experiencias aunque tenga claro que éstas no pueden ser comprendidas sino en su contextualidad y que nunca serán aprehendidas totalmente, dada su singularidad. Los distintos componentes afectivos o cognitivos responden de distinta manera a los intentos de generalización que hace la ciencia, en términos de Kohlberg son los elementos cognitivos del desarrollo humano los que permiten definir regularidades y encontrar universales. La dimensión moral humana no se puede absolutizar en su universalidad, como tampoco se puede absolutizar en su subjetividad y singularidad. Podemos hablar de dignidad, de autonomía en tanto sujetos humanos aun cuando sepamos que éstas se realizan en unos contextos socio-históricos determinados y de una forma individual. El ser humano no puede renunciar a pensarse como sujeto desde esta paradoja que une universalidad y singularidad.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1998). *La educación puerta de entrada a la cultura*, Visor. Madrid.
- Camps, V., Guariglia, O. y Salmeron F. (1992). *Concepciones de la ética*. Trotta, Madrid.
- Gergen, K.J. (1991). *El yo saturado*. Paidós, Barcelona.
- Lorenzer, A. (1986). "Símbolo, interacción y praxis" en Jensen, H. (Coord.), *Teoría crítica del sujeto*. Siglo XXI, México.
- Mead, G. H. (1983). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, Barcelona.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad*. FCE, Madrid.

deriva de nuestra sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta". La segunda característica universal del yo según Bruner: "la valoración. No sólo experimentamos el yo como agente, también valoramos nuestra eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer. El yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones. Llamo "auto-estima a esta mezcla de eficacia agente y auto-valoración. Combina nuestra idea de aquello de lo que creemos que somos (o incluso esperamos ser) capaces, y lo que nos tememos está más allá de nuestro alcance. El cómo se experimenta la autoestima (o cómo se expresa) varía, por supuesto, con las formas de la cultura". Bruner, J. *La educación, puerta de entrada a la cultura*. Visor, Madrid, 1998, págs. 54,56.

- Perinat, A. (1993). "La intersubjetividad y sus fundamentos psicobiológicos" en *Comunicación animal, comunicación humana, Siglo XXI*, Madrid.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Paidós, Buenos Aires.
- Rubio, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal*. Tecnos, Madrid.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (Eds.) (1985). *Vygotski aujourd'hui, Delahaux et Niestle*, Paris.
- Vygotski, S.L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- Vygotski, S. L. (1981). "The genesis of higher mental functions" en Wertsch, J. (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*, Sharpe, Nueva York.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño*. vol. I, Pablo del Río, Madrid.
- Wertsch, J. (1988). *La formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.
- Wertsch, J. (1993). *Las voces de la mente*, Visor, Madrid.

Debates en la Psicología del Desarrollo Moral

Jaime Yáñez Canal¹

Introducción

En la Psicología del Desarrollo se plantean algunos puntos centrales, donde se diferencian las propuestas teóricas. El concepto de estadio, los modelos o concepciones para abordar los procesos de conocimiento o comprensión humanos, la direccionalidad en el desarrollo y las razones del cambio o de la evolución son las temáticas sobre las que los autores polemizan. En la Psicología del Desarrollo Moral estos mismos puntos permiten diferenciar las posturas teóricas y los debates más significativos.

El concepto de moral, la consideración o no del desarrollo en términos de estadios, el que la evolución sea dada o no en la consecución progresiva de principios universales, son las inquietudes centrales que reeditarán en el campo moral los puntos ya señalados como fundamentales dentro del campo de la Psicología del Desarrollo.

La Psicología del Desarrollo Moral, además de retomar algunos aspectos presentes en otros campos de la Psicología, presenta diferentes posiciones procedentes del debate filosófico y ético. De ésta manera, se encuentran en los estudios psicológicos sobre la moral polémicas alrededor de la comprensión del fenómeno ético, la fundamentación de éste en términos cognitivos o sociales, la diferenciación entre enunciados generales y particulares, etc.

Algunas de las diferentes conceptualizaciones van a ser ilustradas en este artículo a partir de unas temáticas particulares tales como las diferencias de género y la oposición entre la justicia y la benevolencia, el juicio como dependiente de principios morales o como realización de valores y presuposiciones particulares, el desarrollo como adquisición de principios o comprensión de presupuestos, la metodología de dilemas y la indagación² de historias narrativas de mayor complejidad.

¹ Profesor del Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia.

Es necesario dejar claro que los debates que presentamos es este artículo sólo son una parte del debate actual en la Psicología del desarrollo moral, ya que nuestro principal propósito es presentar algunas argumentaciones para repensar muchas de las problemáticas ya clásicas de esta área de la Psicología.

La presentación de este artículo habrá de hacerse con los siguientes apartados y temáticas:

1. El modelo estructural del desarrollo moral.
2. Gilligan y la moral femenina.
3. El modelo del desarrollo.
4. Algunos problemas metodológicos en el campo.

1. El modelo estructural del desarrollo moral

En la Psicología del desarrollo moral las tesis estructuralistas marcaron tanto la constitución de este campo de estudio como la metodología y las concepciones para comprender el abordaje psicológico del problema moral. Al igual que en otros campos de la Psicología, en los estudios sobre los juicios éticos, la conceptualización de lo cognitivo, del desarrollo y de la noción de progreso presentan una gran influencia de las concepciones piagetianas.

La concepción de estadios separados por cualidades "estructurales", el desarrollo entendido como un proceso hacia formas cada vez más abstractas e indiferentes a 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 la Psicología.

A pesar de ser Piaget el primero que bajo esta concepción estructuralista abordó la temática de lo moral en el desarrollo psicológico², es con Kohlberg que la perspectiva estructural colonizó el

² Realmente los primeros estudios de Piaget sobre lo moral poco tienen que ver con conceptualizaciones éticas. La preocupación de Piaget en *"El Criterio Moral en el Niño"* se dirige más a comprender el desarrollo de nociones particulares como la mentira, el manejo y origen de las reglas, el castigo, etc., sin que se exigiera una comprensión de problemas morales. La clara influencia durkheimiana llevó a Piaget a entender la justicia como el manejo de reglas sociales y al simple acto de transformación de éstas por consenso social. Estas "capacidades" cognitivas se corresponderían con lo que Kohlberg presenta como propio de un razonamiento

campo del desarrollo moral (Kohlberg, 1974, 1975, 1976^a, 1995^a, 1995b, 1995c; Kohlberg, Levine y Hower, 1995; Kohlberg y Candee, 1995). Este autor intenta desarrollar una teoría psicológica del desarrollo moral basándose fundamentalmente en las propuestas filosóficas de Kant, John Rawls y Hare, y en modelos cognitivo-evolutivos como el de Piaget, Mead y Selman.

Con Kant y Rawls Kohlberg, intenta caracterizar los juicios éticos en términos de justicia deontológica. Para Kant, lo ético debe fundamentarse en una razón universal que puede emitir sus juicios independientemente de intereses o necesidades particulares. El ser humano, como ser libre, deberá escoger las normas de acuerdo con unas formulaciones que puedan ser aceptadas por su poder racional y no por las consecuencias que ellas puedan generar. Sólo, bajo la fortaleza de los argumentos, un ser autónomo podría incorporar determinadas reglas como parte de sus compromisos y de sus obligaciones morales.

Lo ético, para una concepción deontológica, debe entenderse independientemente de los ideales de realización o de perfección que puedan defender o buscar los individuos particulares. Lo ético debe expresarse en términos de deberes que posibiliten que todos los seres humanos sean respetados y considerados como iguales. Para la consecución del respeto de lo "humano" tanto Kant, Rawls, como el mismo Kohlberg, proponen un procedimiento que, al ser aplicado, permitiría en todas las decisiones contemplar los aspectos que podrían afectar la dignidad y las "más humanas" características del ser humano.

El procedimiento de decisión moral se garantiza partiendo de una serie de principios universales que asumirían la función de criterio de evaluación de todas las decisiones que se ejerzan en contextos particulares. El considerar al hombre como un fin en sí mismo³, al que debe asegurársele su libertad, la igualdad y las condiciones mínimas de existencia, tiene un valor de principio del que se partiría para evaluar las acciones o decisiones que afecten de alguna manera al ser humano.

El respeto de la libertad y la dignidad humanas habrá de proponerse por encima de ideales religiosos o políticos que pretendan la realización de una "naturaleza" humana por ellos prevista. Los ideales de realización o

convencional; en el texto de Piaget señalado faltan los análisis estructurales, desarrollados por él en textos posteriores.

³ Esta formulación que hace parte del imperativo categórico kantiano, Kohlberg la asocia al respeto a la vida y a la dignidad humana. La dignidad ya no es entendida de manera estrecha, como en Kant, en relación con el respeto a la autonomía y a la capacidad racional propia de todos los seres humanos sino a cierto tipo de vida donde el dolor y la miseria no impidan el logro de condiciones mínimas de existencia.

de "perfeccionamiento" deben contar con las condiciones de libertad para su desenvolvimiento, pero con la condición de que su implementación no conlleve la anulación de espacios para otras propuestas de realización y "perfeccionamiento". Lo ético, bajo ésta perspectiva deontológico, asumiría un papel de juez imparcial que velaría por el desarrollo de todas las propuestas particulares que propenden por una vida mejor, sin que ninguna de ellas se proponga como única, ni como superior. La imparcialidad se convierte en garantía de juicios morales con carácter de universales y en sinónimo de la justicia.

La Justicia como equidad⁴ se convierte en una forma de juicio moral, donde las decisiones se habrán de tomar después de considerar aquello que en el ser humano debe ser inalienable. El formular la justicia como ideal moral permitiría asegurar que el ser humano no vuelva a convertirse en un medio para la consecución de un ideal formulado por particulares concepciones políticas y religiosas.

La justicia como equidad, formulada como ideal en las discusiones filosóficas se convierte en la obra de Kohlberg en parte de un estadio final al que tiende todo ser humano en su desarrollo. El último estadio asume en Kohlberg un doble papel. Por un lado, sería un estadio con un sentido filosófico más que psicológico y por otro, permitiría justificar la direccionalidad de todo desarrollo moral de los sujetos.

Respecto al valor filosófico, el sexto estadio del desarrollo moral según Kohlberg (el cual habrá de considerarse como el estadio final del desarrollo moral) expresa una discusión sobre cómo habrá de entenderse lo moral de una manera que de ahí puedan derivarse los criterios para la descripción y el estudio empírico. La discusión sobre lo bueno, sobre lo correcto éticamente, habrá de ser abordada de manera no empírica, de manera que pueda decidirse sobre la función prescriptiva de un determinado juicio. Sólo tomando una posición inicial respecto a cómo entender lo ético, podrá clasificarse ese estado ideal de razonamiento hacia el que el desarrollo de los seres humanos habría de tender.

⁴ El concepto de justicia como equidad que Kohlberg retoma de Rawls agrega a lo anteriormente expuesto la consideración de las personas que están en condiciones sociales desventajosas. No sólo debe plantearse en la justicia la no interferencia y el libre desarrollo de los proyectos de realización, sino que deben considerarse como juicios justos aquellos que se hagan considerando la situación desventajosa de algunas personas en la sociedad. La igualdad no se plantea de manera elemental, sino que implica asegurar el acceso de todas las personas a aquellos bienes primarios que garantizarían que pudieran hacer presencia social en total igualdad de condiciones.

El aspecto empírico del estudio psicológico de la moral se entrelaza con lo dicho en el párrafo anterior. Si el desarrollo se caracteriza según una vección dada hacia la abstracción y la autonomía, esta vección conducirá a un estadio donde el ideal filosófico se materializará.

Sólo clarificando y tomando posición con el estado final deseado y justificado filosóficamente podrá entenderse el juicio moral de los seres humanos. Los estadios anteriores a este estadio final esperado diferirán de éste en su menor capacidad de abstracción y su menor capacidad de realizar juicios universales e imparciales.

Entre más se alejen los juicios morales de un estado ideal de razonamiento habrán de ser cada vez más concretos y dependientes de las relaciones particulares que posean los sujetos, así como de sus intereses y necesidades. El último nivel del desarrollo moral que Kohlberg denomina de pensamiento postconvencional contrastaría con los niveles anteriores, donde los juicios son emitidos en relación con convenciones o normas de grupos o sociedades particulares. En el nivel convencional, por ejemplo, los sujetos considerarán correcto sólo aquellas conductas que se sometan a las leyes o a las normas aceptadas por la mayoría, independientemente de cómo estas normas puedan afectar la libertad o la igualdad entre los hombres. De manera mucho más evidente, el nivel inicial del desarrollo, el preconvencional, contrastaría con el último ya formulado. En el nivel más elemental, el niño sólo atendería a los beneficios para sí mismo o para todas aquellas personas de su grupo cercano de relación; las normas en este momento no se comprenden y sólo se formulan en relación con el castigo o la conveniencia propia⁵.

Con su concepción del desarrollo moral cree Kohlberg no sólo poder explicar las dificultades de comprensión de problemas morales de los individuos, sino demostrar por qué las éticas deontológicas representan un estadio de mayor evolución en la historia de los debates éticos. La justicia como imparcialidad y no interferencia sería la manera de proponer un análisis de tipo ético; cualquier perspectiva que hiciera un llamado a las particularidades de las personas involucradas en un dilema ético o que propusiera su abordaje desde consideraciones

⁵ El esquema básico del desarrollo en la teoría de Kohlberg contempla tres niveles que a su vez están subdivididos en dos subestadios cada uno. Este esquema que mantuvo durante toda su obra recibió, aparte de mayores precisiones que pudieran determinar con más exactitud las respuestas de los sujetos ante sus entrevistas, variadas modificaciones. Por ejemplo, propuso hablar de un estadio 4, 1/2, de subestadios A y B, donde sus características estructurales no jugaban ningún papel. Algunas razones de estos cambios van a ser citadas en el presente artículo.

altruísticas o de bienestar debería ser descalificada como una perspectiva relativista o simplemente "psicológica"⁶.

La preocupación kohlberiana por el razonamiento moral lleva a proponer el estudio del desarrollo moral en términos de estadios diferenciados por la capacidad de argumentación o de la capacidad de seguir un procedimiento que debe operar con la mayor imparcialidad posible. El procedimiento que en las reflexiones éticas se propone como método ideal, descontaminado de las posibilidades de "realizabilidad" asume en Kohlberg la función de parámetro para evaluar las formas de argumentación psicológica contaminadas por circunstancias de ejecución particulares. El nivel más alto de desarrollo moral está ejemplificado en las formulaciones ideales propuestas en la filosofía que, a su vez, se proponen como criterio de reflexión que no pueden ilustrarse a través de personas particulares. Este "ideal" no representado por ningún ser humano concreto se convierte en el punto final hacia el que "debe" tender todo proceso de reflexión moral. El desarrollo debe seguir una única línea posible hacia "una visión de ningún lugar".

La formulación de Kohlberg que presentamos de una manera muy somera habrá de ser analizada desde algunos autores psicológicos o, mejor, desde algunos puntos centrales dentro de su teoría "psicológica", tales como la consideración de las diferencias, la separación de las formas y los contenidos, el modelo del desarrollo y sus criterios metodológicos.

⁶ En las disciplinas que abordan problemáticas humanas usualmente se establecen ciertas dicotomías de manera bastante variable e imprecisa. En la Psicología de corte racionalista y estructural se remite a la filosofía como espacio de fundamentación de lo cognitivo y lo ético, para proponer una capacidad universal expresada en modelos "formales" o en términos de principios. Estos fundamentos atribuidos a la disciplina filosófica parecerían oponerse a la labor de una disciplina incapaz de pensar en términos incondicionales como sería el caso de la Psicología. Pero los autores que pretenden estudiar el desarrollo psicológico -Piaget y Kohlberg afirmaban inicialmente en sus trabajos que su trabajo referido al desarrollo cognitivo y moral era básicamente psicológico- proponen la comprensión de los procesos humanos en términos similares a los expresados en las posturas filosóficas que dicen retomar. De la misma manera, después de recibir una serie de críticas por la manera en como analizan los procesos de conocimiento (crítica que puede provenir de autores obviamente preocupados por formular teoría con carácter universal), estos autores pueden recurrir al amparo de la reflexión filosófica que les permitió constituir una disciplina empírica. De esta manera es usual encontrar en la obra de Piaget y Kohlberg cómo su reflexión tiene un valor "epistémico" o "ético" y las críticas tienen un estatus propio de teorías que abordan lo "psicológico" o el problema secundario de la "actuación". Lo universal y lo particular, las formas y los contenidos asumen muchas veces funciones retóricas que se justifican generalmente por la permeabilidad de los conceptos y los presupuestos que se imponen como criterios de racionalidad y científicidad en las variadas disciplinas.

2. Gilligan y la moral femenina

Para la teoría estructural genética de Piaget y Kohlberg es irrelevante contemplar las diferencias en el desarrollo debidas a variaciones culturales, sociales, educativas o de género. Las diferencias entre los sujetos habrán de evaluarse en términos de la velocidad en pasar por los estadios establecidos en términos universales. Las diferencias culturales, educativas o de cualquier otro tipo sólo jugarán o no un papel de facilitador de este desarrollo propuesto de antemano.

Las diferencias de respuesta de los sujetos bajo un único esquema de desarrollo se interpretarán bajo un esquema de desarrollo-insuficiencia-en-el-desarrollo. Los sujetos que den respuestas no esperadas para su edad y para los parámetros establecidos por la teoría estructural, se habrán de clasificar dentro de estadios previos debido a posibles atrasos o regresiones⁷ en el desarrollo.

Si dentro del análisis estructural el desarrollo se entiende según un encadenamiento de estadios ordenados, según una escala de concreción-abstracción, habrá sólo dos posibilidades de interpretación de las respuestas de los sujetos: o se acercan al ideal propuesto como final del razonamiento moral o, alejándose de éste, expresan una primitiva forma de razonamiento, donde el individuo, de manera heterónoma, sufriría las influencias de personas o relaciones particulares.

El hecho de que solamente un número reducido de la población alcance el estadio más alto de desarrollo, o el que se presenten diferencias en los estadios alcanzados en diferentes poblaciones, parece no inquietar a Kohlberg y con él a los planteamientos estructural-genéticos. Las diferencias individuales serían un problema para una teoría de la actuación, en la que habrían de comprometerse estudios que contemplarían otras variables y factores no abordados por una teoría estructural.

El que una determinada población se encuentre en un alto porcentaje en estadios iniciales del desarrollo moral, no invalidaría, cree Kohlberg, su teoría sino que ilustraría las condiciones paupérrimas, en términos

⁷ Piaget, en su primera época teórica (más precisamente en la década de 1920) aceptaba los fenómenos de regresión. Kohlberg, igualmente, hablaba de regresión, la que reinterpretaba según las teorías psicoanalíticas del Yo como regresiones al servicio del yo. Posteriormente, al formular su estadio 4 y 1/2- considera que lo que describió como regresión era una mezcla de la forma de razonamiento del estadio 4 y el contenido del estadio 2. Igualmente con otros desarrollos conceptuales no volvió a formular la regresión como posibilidad en el desarrollo.

morales e intelectuales a que está expuesta esta población. Las poblaciones diferentes permitirían no cuestionar su teoría en términos de cómo se favorecen bajo su criterio cierto tipo de población, sino más bien ilustrar cómo las condiciones poco favorables conducen a limitar el desarrollo de los sujetos hacia capacidades que, bajo el esquema kohlberiano, son claramente estrechas.

Por ejemplo, investigaciones realizadas en los años 1960 y 1970 (Haan, Smith y Block, 1968; Holstein, 1976) concluían que las mujeres, en su mayoría, permanecían en un estadio 3 de desarrollo moral, mientras que los hombres alcanzan el estadio 4 de este mismo proceso. Este resultado que reflejaba un precario desarrollo femenino, era comentado por Kohlberg en los siguientes términos:

“La estabilización del pensamiento moral debe interpretarse como un proceso de ‘socialización’ y no de la teoría moral. Esto se sugiere para plantear que el pensamiento del nivel convencional que en la edad adulta se estabiliza depende del rol sexual asignado socialmente. De los jóvenes que en el High School se encontraban en el estadio 3 sólo el 6% permanecen en él en la joven edad adulta, mientras que el resto cambian al estadio 4. Al contrario, el estadio 3 en las mujeres parece ser un estadio más estable. Mientras en el High School se encuentra el mismo porcentaje de jóvenes y niñas en el estadio 3, en las poblaciones del College analizadas por Haan, Smith y Block se encuentra el doble de mujeres en relación con los hombres en este estadio. Incluso en la muestra de padres analizada por Holstein es más notoria esta diferencia. En este estudio se encuentran cuatro (4) veces más mujeres que hombres en el estadio 3. Con otras palabras, si las mujeres asumen el rol de madres después del High School o el College permanecen en número considerable en el estadio 3, mientras que los hombres avanzan hacia estadios superiores. La moral de la armonía personal es funcional para madres y amas de casa, pero no para los hombres de negocios o los profesionales” (Kohlberg y Kramer, 1955, pág.63).

Esta cita de Kohlberg refleja lo que antes ya habíamos planteado: las diferencias se interpretan según una escala de mayor o menor desarrollo. Las mujeres (otros estudios señalan el bajo puntaje en las mismas pruebas de los negros, latinos y personas de otras culturas o de bajo nivel social) estarían en estadios más primitivos que aquellos alcanzados por los hombres. Independientemente del esfuerzo de Kohlberg por dar explicaciones sociales a este “retraso” en el desarrollo femenino, es claro que la diferencia sólo se habrá de entender en su teoría como insuficiencia. De manera contraria, ante los datos de las mujeres presentados anteriormente puede sugerirse que: o las mujeres o sujetos sometidos a circunstancias desfavorables permanecen en estadios elementales del desarrollo o los criterios de la teoría kohlberiana favorecen a poblaciones determinadas.

La segunda alternativa argumentaría que en vez de considerar los juicios éticos bajo la perspectiva única de la justicia, existirá otra orientación moral diferente, lo que permitiría incorporar en el estudio de la moral la comprensión de la diferencia.

Carol Gilligan es precisamente la autora que propone esta segunda interpretación sobre las diferencias sexuales. Las mujeres poseerían (según las primeras formulaciones de Gilligan) una orientación moral que esta autora denomina "ética del cuidado y de la responsabilidad" (Gilligan, 1976, 1984, 1991, 1993).

La ética del cuidado como orientación moral parte de la consideración de individuos concretos y de la conservación de relaciones entre individuos particulares. Además, esta orientación moral incluye el concepto de responsabilidad y la no-violencia como criterios fundamentales del juicio. (Gilligan, 1976, 1984, 1993, 1991; Gilligan y Wiggins, 1993; Maihofer, 1988).

Gilligan cree, igual que Kohlberg, derivar de principios universales sus criterios para el estudio del desarrollo moral de los individuos. La benevolencia y el bienestar serían las categorías, que igual que la propuesta de justicia de Kohlberg, podrían proponerse como ideal ético al cumplir los requerimientos exigidos a los principios morales.

Gilligan cree que una psicología que contempla el desarrollo bajo la perspectiva de la autonomía de los individuos y de la ausencia de vínculo en éstos no podría aclarar el problema de la racionalización. Incluso, una teoría moral que entiende el progreso en la dirección a la igualdad y de la recíproca consideración, piensa nuestra autora, corre el peligro de confundir objetividad con desprendimiento, y conduciendo a la moral a un proceso de extrañamiento. (Gilligan y Wiggins, 1993; Gilligan, 1993).

Para evitar este proceso de desprendimiento y extrañamiento, Gilligan propone su ética del cuidado, desde la que se plantea la búsqueda de bienestar de personas específicas, de aquellas que habrían de ser afectadas por las decisiones morales.

Las consecuencias para mi vida, para el futuro de mis hijos y de las próximas generaciones, de las que no se puede esperar un trato recíproco, representan un nuevo aspecto que una teoría moral debería tener en cuenta. Esta consideración de los otros, en términos de su bienestar, habrá de incluir necesariamente la responsabilidad como un componente esencial del juicio.

El cuidado como orientación moral exige la consideración del agente en un contexto específico, sus intereses y perspectivas a la vez que las consecuencias que habría de tener una determinada decisión moral. La

responsabilidad y la consideración de los participantes en un determinado conflicto, representan un componente esencial de una ética del cuidado, ética que aspira al mantenimiento del equilibrio en las relaciones de sujetos específicos sin ocasionar ningún perjuicio a ninguno de los sujetos ni a sus relaciones.

Esta orientación moral propuesta por Gilligan ha generado una variedad de debates que giran sobre diferentes interpretaciones de su teoría.

Una de estas polémicas se ha centrado sobre la diferencia de los sexos en el razonamiento moral. Otros autores han intentado analizar de manera más profunda su aporte y han interpretado el debate Kohlberg-Gilligan como una versión psicológica del debate que actualmente se presenta en la filosofía entre el liberalismo y el comunitarismo⁸.

Independientemente de los estudios empíricos que buscan establecer si existen diferencias de género en cuanto a razonamiento moral, la importancia de Gilligan en el campo de la psicología moral fue el poner en duda los criterios utilizados por Kohlberg para comprender los juicios morales. El esquema de Kohlberg restringía los juicios morales al campo de la justicia y desconocía entre las argumentaciones morales aquellas referidas a la solidaridad, al cuidado de mí mismo y a la consideración del bienestar de los otros.

La teoría de Gilligan por lo tanto tiene más un valor en cuanto a la conceptualización de aquello que habremos de entender como moral; la no interferencia o la imparcialidad como partes esenciales de los juicios de justicia llevan a la no consideración de los otros particulares con sus historias y biografías únicas. La consideración de los otros sólo es posible si ese "otro" es reconocido en su particularidad y en sus individuales exigencias de reconocimiento. El reconocimiento del otro

⁸ La consideración de una ética no formalista, sea expresada como ética del cuidado, de la compasión, la piedad, del amor o denominaciones similares, es bastante antigua en las discusiones filosóficas. La importancia de Gilligan no está en haber recordado una discusión ya antigua, sino en evidenciar cómo la idea de justicia conllevaba a discriminaciones contra poblaciones particulares a la vez que presentaba una idea de progreso y de autonomía que restringía el proceso de entendimiento de lo moral. El planteamiento de Gilligan ha sido interpretado de muchas maneras dentro del movimiento feminista. En la década de 1970 sirvió como argumento para las posturas radicales que reclamaban una comprensión diferente de lo femenino. Posteriormente, y a la par de otros debates éticos, la teoría de Gilligan fue retomada para argumentar contra los criterios de justicia como manera de caracterización de lo moral, a la vez que para cuestionar las propuestas cognitivistas y formalistas de la ética.

demanda una alta dosis de altruismo y solidaridad, para que el particular beneficio sea realmente una exigencia moral⁹.

3. El Modelo del desarrollo

La discusión sobre la justicia como única orientación moral trae consigo otros aspectos polémicos contra la teoría estructuralista y su particular modelo de desarrollo. La noción de estadio, la direccionalidad en el desarrollo y otros puntos son fundamentales dentro de la teoría de Piaget y la de Kohlberg.

Si se cuestiona la idea del final de desarrollo representada en una sola orientación moral y se propone otra concepción de lo moral, necesariamente habrá de cuestionarse la visión del desarrollo como estadios caracterizados por estructuras totales, a la vez que éstos sean parte de un único esquema de estadios ordenados según un esquema secuencial de menor a mayor capacidad de abstracción y de realización de juicios imparciales y universales.

Dreyfus y Rorty ofrecen un nuevo modelo para el entendimiento del desarrollo moral, un modelo que propone este proceso según una secuencia a la concretización, la expertización y la ampliación de la sensibilidad.

El modelo de Kohlberg relaciona el último estadio del desarrollo (estadio 6) con un pensamiento ético formulado en términos de universalidad, imparcialidad y de respeto a la libertad y dignidad humanas. Las reflexiones éticas de Kant, Rawls y Hare llevan a Kohlberg a proponer como ideal del desarrollo la realización de juicios en términos de la

⁹ La discusión entre Kohlberg y Gilligan tuvo cambios bastante fuertes. Inicialmente Kohlberg repitiendo argumentos Kantianos y Rawlsianos contra el utilitarismo y las éticas teleológicas descalifica la teoría de Gilligan por ser una teoría sin "fundamentación" ética. El aborto (el tema inicial de estudio de Gilligan) obedecería a problemas que atañen a personas y grupos particulares y por lo tanto no tendrían un carácter universal, ni posibilitarían establecer los juicios en términos de imparcialidad y justicia. Posteriormente considera el concepto de la benevolencia y el cuidado como complementario pero en niveles psicológicos y en espacios de "actuación". Gilligan igualmente después de defender una postura radical que abogaba por las diferencias sexuales, acabo proponiendo su concepto de benevolencia en términos de una orientación moral que igualmente los hombres poseían. El debate que presentó Gilligan sobre una ética del cuidado, independientemente de las diferencias sexuales, llevó el debate moral más allá del problema del deber y los derechos, e incluso mostró la posibilidad de realizar la "fundamentación" en términos diferentes a las referidas a una capacidad racional ejercida en procedimientos de argumentación.

filosofía moral. En el estadio final del desarrollo, el sujeto habrá de razonar sobre principios universales, independientemente de sus intereses, las normas de una determinada comunidad o los acuerdos establecidos por determinadas mayorías. Este juicio moral, denominado postconvencional por Kohlberg, llevará a que el sujeto pueda diferenciar en sus juicios aquello que refiere a principios universales de aquello que es propio de valores de comunidades particulares. Los niños menores, al contrario emitirán juicios, según el mismo autor, donde las diferenciaciones entre lo universal y lo particular no se podrán expresar. Igualmente los niños más pequeños de manera relacionada con lo dicho anteriormente buscarán la utilidad en sus juicios ya que éstos están determinados por sus intereses y relaciones personales. (Kohlberg, 1974; 1976a; 1995b).

Turiel (1983), Nucci (1981), Keller y Edelstein (1986) presentan investigaciones que contradicen las teorizaciones de Kohlberg formuladas anteriormente. Estos autores muestran como los niños en edad preconvenicional muestran un conocimiento de las reglas independientemente de las sanciones y de la autoridad. Incluso estos autores afirman que los niños pequeños diferencian las normas sociales de aquellas que contemplan un entendimiento moral universal. Los niños en edad preescolar designan como falsas o incorrectas conductas como el golpear a otro, herirlo, y el robar, independientemente de si existen reglas sociales que lo permitan o no. De otra parte se considera como incorrecto el pararse de la mesa durante el almuerzo siempre y cuando exista una regla en una determinada comunidad que así lo prescriba. De esta manera los niños pequeños consideran que estas últimas reglas pueden ser cambiadas, cosa contraria a las primeras (robar, golpear, etc.) las que ven como prescripciones universales y que deben verse como incambiables.

Con estos resultados los autores citados afirman que los niños de todas las edades diferencian las reglas morales de aquellas no morales. Estas investigaciones no solo contradicen la afirmación de que los niños pequeños se orientan hacia la autoridad y la obediencia, sino que además demuestran que estos niños ya son capaces de darle un valor universal a ciertas expresiones morales¹⁰.

¹⁰ Kohlberg, aceptando estas críticas de Turiel y colaboradores, propone incorporar en su análisis los subestadios A y B. En contra de los diferentes estadios del desarrollo (sus seis estadios) que operan en términos "estructurales", es decir que pueden analizarse por los procesos de argumentación y justificación, los subestadios A y B operan como actos de "intuición". Los subestadios A y B, que se presentarían desde estadios bastante elementales hasta el estadio 5 expresarían intuiciones sobre la justicia (el subestadio B) o la autonomía y la heteronomía. Con esta formulación se generan muchas más dudas que las que se pretenden resolver. Por ejemplo, el estadio 2B (que expresaría argumentos preconvenionales con

De la misma manera Nunner Winkler (1993) muestra que los niños pequeños pueden renunciar a necesidades o intereses personales en pro de creencias morales. La mayoría de los sujetos en el estudio de Nunner-Winkler desean hacer lo justo "porque es lo correcto" independientemente de la recompensa, sanción o el sentimiento de culpa y vergüenza, o de cualquier reconocimiento por parte de su grupo social o persona significativa.

Si con estos resultados se muestra que en las edades tempranas se presenta lo que Kohlberg atribuía como logro de las etapas más avanzadas del desarrollo, si el desarrollo de la justicia no pasa por un estadio de heteronomía, si en el desarrollo no se presentan diferencias en cuanto al carácter universal de ciertas normas, si igualmente no se presentan diferencias en cuanto a la capacidad para reconocer los intereses y las necesidades de los otros, ¿cómo podríamos seguir sosteniendo que el desarrollo moral se da por cambios cualitativos o que éste debe entenderse como un proceso hacia formas universales libres de intereses egoístas y determinaciones particulares?

En contraposición a la tesis de Kohlberg y la teoría estructural del desarrollo, se presenta la propuesta del proceso de expertización, esbozado en tesis pragmáticas, en la teoría de Dreyfus y en la propuesta desarrollada por el autor de este artículo (Yáñez Canal, 1993).

Con en ánimo de aclarar más esta posición, debemos rescatar algunas de las ideas del pragmatismo y del comunitarismo. Debemos retomar la tesis de que el conocimiento es una actividad pública que opera sobre una ilimitada serie de presuposiciones. De acuerdo con este supuesto podemos entender lo moral como un acto constituido a partir de la serie de presuposiciones socialmente fundadas.

Las posturas pragmáticas nos permitirán entender ciertas manifestaciones morales de otras culturas, como por ejemplo el que en algunas civilizaciones anteriores a pesar de existir un discurso explícito sobre la justicia y la dignidad humana, ésta se presentaba paralelamente a la práctica de la esclavitud.

De la misma manera, el que en culturas "premodernas" a la par de precisas leyes en relación con el comercio y la participación política se presenten discriminaciones de género, de raza o económicas, donde ciertas minorías son excluidas de los deberes y derechos, muestra otra posibilidad para la interpretación del desarrollo.

intuiciones de justicia) sería más elemental que el estadio 3A (siendo el subestadio A expresión de heteronomía)? La constante reformulación de sus conceptos lleva a dudar de la teoría de Kohlberg como una serie de hipótesis ad hoc.

El que otros seres humanos de diferente procedencia, color de piel, género o religión sean considerados iguales no depende de una determinada forma de razonamiento, sino de un cambio en la cultura de lo que se da a entender por extraño o semejante.

El considerar a los sujetos que difieren en origen, posición social, raza, sexo o religión como sujetos con iguales derechos y miembros de la comunidad humana, es relativamente una nueva característica en la historia de la humanidad. Nueva si se compara con las formulaciones morales que referían a la justicia y al amor al prójimo, por ejemplo.

La consideración de las necesidades de los hombres que no pertenecen a nuestro círculo social o familiar y el reconocimiento de sus derechos no es producto de nuestras formas de razonamiento, sino más bien una ampliación de los criterios de la sensibilidad que nos permiten recordar al otro como semejante.

Este proceso de ampliación de los espacios de "sensibilidad" y de las posibilidades de interpretación nos lleva a proponer un nuevo modelo del desarrollo moral. Para una mejor aclaración de este proceso que habremos de llamar "expertización" o de "concretización" es necesario exponer con algún detalle las teorías de Rorty (1994) y Dreyfus (1993).

Para Rorty (1994), el desarrollo moral del ser humano consiste no en un proceso hacia el mayor control de la acción y la diferenciación entre lo irracional y lo racional, entre lo general y lo particular, sino más bien un proceso hacia un mayor grado de flexibilidad.

El desarrollo, según Rorty, no consistiría en un aumento de la racionalidad ni en una progresiva disminución de la influencia de los prejuicios y supersticiones que nos llevaría a una mayor claridad en nuestros juicios y a una mayor capacidad de reconocimiento de nuestros deberes.

El desarrollo para el mismo autor consiste más bien en una ampliación de las esferas de nuestra "sensibilidad". Una ampliación que haría a los miembros de una comunidad más "sensibles" ante las necesidades de los otros miembros de su esfera de relaciones.

"De acuerdo con esto, habría que entender el progreso moral en el sentido de un progresivo crecimiento de la sensibilidad y de la receptividad hacia las necesidades de un siempre mayor número de personas y de cosas. Incluso, como los pragmatistas entienden el progreso de la ciencia habrá de entenderse el progreso de la moralidad.

El desarrollo del conocimiento no está dado como una progresiva clarificación de la naturaleza interna de la realidad escondida tras un velo de las apariencias, sino como la creciente capacidad de reaccionar

a las demandas de un mayor número de personas... de la misma manera se entiende el progreso moral como el desarrollo de una capacidad que permita contemplar un cada vez más amplio número de personas como semejantes". (Rorty, 1994, pág. 79-80).

Esa comparación entre la ciencia y la moral en el trabajo de Rorty y el pragmatismo tienen un valor ilustrador. Rorty entiende el desarrollo del conocimiento no como un acercamiento a la verdad. Exactamente este proceso lo entiende como un desarrollo de la capacidad de justificación.

Según Rorty, no sería posible disponer de un criterio externo válido para todo momento histórico o para toda toma de posición, que nos permitiera decidir si una afirmación es relevante o verdadera. Más bien, el desarrollo estaría orientado como una variación, reformulación o transformación de determinadas presuposiciones de una comunidad particular.

El desarrollo así entendido habría de entenderse en términos de la retórica,¹¹ como la capacidad de justificación que habría de coincidir con el universo de presuposiciones que garantizan la pertenencia a una historia determinada.

Si el desarrollo del conocimiento se propone como un proceso de enriquecimiento o de variación de determinadas presuposiciones, así habrá de entender Rorty el desarrollo de la moral.

El desarrollo moral en la historia humana, aparte de la variación de las virtudes que habrán de evaluarse como morales y significativas, está en la ampliación del concepto de semejante. El concepto de semejante, y con él el significado de quienes son merecedores de mi respeto y mi atención, ha variado a través de la historia hacia círculos cada vez más amplios.

Relacionado con esta concepción del desarrollo como la ampliación de los sujetos merecedores de "consideración", se puede proponer el desarrollo como la mayor capacidad de actuar sin reglas explícitas.

Si para el pragmatismo (y con él para la fenomenología de Dreyfus o el constructivismo de Varela) lo fundamental es oponerse a las dicotomías dadas entre el esquema y el contenido, lo abstracto y lo concreto, lo

¹¹ El recurrir a la retórica moderna se observa en el trabajo de Gadamer, en el postmodernismo y en el comunitarismo, al igual que en la psicología de Bruner. El sentido del concepto refiere a cómo el acto de convencimiento depende de una serie de presuposiciones compartidas en una determinada comunidad. Esas presuposiciones determinan qué tipo de argumentos, ejemplos o explicaciones serían aceptables. Cada comunidad dispone de una serie de implícitos que en el ejercicio del experto se expresan con mayor claridad.

individual y lo social, etc., el desarrollo habrá de entenderse como el proceso de consideración de cada vez mayores posibilidades y más variadas situaciones y experiencias.

El desarrollo del conocimiento y de lo moral habrá de entenderse bajo el modelo del experto, el que determina los datos relevantes de un evento y el peso retórico de determinados argumentos.

Dreyfus¹² ilustra cómo sería el conocimiento de un "experto" a través de los ejemplos de un maestro de ajedrez y un chofer. Según Dreyfus lo que diferencia a un experto de un novato es que el primero orienta sus juicios y acción no por reglas estrictas sino por un acto de intuición. La intuición la entiende Dreyfus, como una experiencia no limitada, que opera en cada caso en particular poniendo en relación la información de miles de casos posibles y de un sinnúmero de hechos y valoraciones. El experto dispone de miles de ejemplos y posibilidades de interpretación que posibilitan el juicio y la acción correcta en las situaciones particulares.

En tanto nos encontremos en el estadio de experticia, evitamos pensar las situaciones desde la perspectiva de un observador externo, que buscaría principios que le permitieran orientar su acción. La acción del experto opera con experiencias holísticas y totales, donde cada caso particular ilustra el universo de relaciones, planes y objetivos de un universo de presuposiciones que no se pueden delimitar. Cada nuevo caso es un espacio de actualización de las significaciones y relaciones totales ya construidas y una resignificación y ampliación de sus difusos límites.

La analogía del maestro de ajedrez y del chofer conduce a Dreyfus a proponer un nivel de "experticia" moral como un estadio en que el sujeto decide y juzga independientemente de estrictas reglas y principios.

En ánimo de clarificar el ejercicio contextual de la "intuición", Dreyfus presenta el dilema kantiano que refiere al asesino que pregunta a un sujeto por el lugar donde se encuentra su amigo. El niño, dice Dreyfus, que en este ejemplo ocuparía un lugar de no experto moral, orientaría su acción de manera estricta basándose en la regla "no debes mentir", a pesar de que el revelar el lugar donde se encuentra su amigo significaría su muerte.

¹² Este autor se basa en la fenomenología existencial y en el pragmatismo para exponer su idea sobre el conocimiento (1983, 1989). Basándose en estas ideas, Dreyfus critica los modelos formales y computacionales en la descripción del conocer. A pesar de que él no propone entender el conocer como una actividad pública, entiende este proceso en términos holísticos.

El experto moral (los sujetos con una mayor desarrollo moral) al contrario, habría de interpretar esa regla contextualmente y evaluaría en ese contexto lo que ella implicaría, y la necesidad de no cumplirla por el bien de su amigo.

En el nivel de experticia, continúa Dreyfus, el sujeto dispondrá de una amplia experiencia para juzgar en cada situación, independientemente de las reglas o principios, si debe decir la verdad o mentir.

El "experto" ¹³ en terrenos "éticos" sería un sujeto que perteneciendo a una comunidad que comparte una serie de presuposiciones dispone de un reino de enormes posibilidades para valorar las situaciones específicas. Esta riqueza presuposicional le posibilitará contemplar otros elementos que para los sujetos de niveles inferiores estarían fuera del campo atencional.

Esta concepción del desarrollo, que nos recuerda la propuesta ortogenética de Werner y Sussane K. Langer o de algunos postpiagetianos, nos lleva a cuestionar la idea piaget-kohlbergiana del desarrollo. Esta nueva concepción del desarrollo hacia la "concretización" nos lleva a proponer el desarrollo de dominios que exigen un proceso de entendimiento particular. Este proceso de desarrollo habrá de llevar a entender lo moral según orientaciones morales diferentes que poseen variados universos valorativos.

4. Algunos problemas metodológicos en el campo

En la psicología del desarrollo hay una serie de críticas al método de investigación de las posturas estructuralistas. Estas críticas van dirigidas a como en la obra de Kohlberg y Piaget la recolección de datos, se realiza a partir de conversaciones que generan respuestas no naturales en el niño. (Mounoud, 1974; Butterworth, 1980; Light, 1987; Dunn, 1982; 1990; Donaldson, 1979; Haste, 1987; Geulen, 1982).

El tipo de entrevista piaget-kohlberiana, con las que se intenta evaluar la capacidad de argumentación de los sujetos, genera más bien unas expectativas o supuestos que no tienen nada que ver con una capacidad estructural.

¹³ El término no debe llevar a confusión. Este es entendido no para sugerir un criterio racional de decisión, ni para diferenciar espacios de conocimiento científicos o filosóficos de otros espacios culturales. El término de experto se usa en el sentido de un conocimiento que opera en vez de reglas y métodos con infinidad de casos y presuposiciones que se actualizan en los contextos específicos para permitir determinar la valoración de los acontecimientos y de los caminos para su comprensión o su manipulación.

En la situación de entrevista, se obliga al sujeto a concentrarse en ciertos aspectos de la situación que el investigador ha establecido como relevantes, lo que llevará a que las respuestas se evalúen en cuanto a la consideración o no de ellos. (Mounoud, 1974).

En la metodología de Kohlberg, las situaciones hipotéticas que se presentan a los sujetos de la investigación pueden generar una serie de presuposiciones diferentes para éstos, en comparación con aquellas del investigador. Diferencias que no deberían llevar a nominar las variaciones como incapacidades estructurales.

Para especificar este argumento, comparemos una de las situaciones hipotéticas propuestas por Kohlberg con otras situaciones que habrían de presentar de manera similar la misma situación dilemática. La primera situación hipotética en el sentido de Kohlberg, se denomina el dilema de Heinz, y la describe de la siguiente manera:

En algún lugar de Europa, se encuentra una mujer enferma de cáncer, cerca de su muerte. Existe un medicamento que podría salvarla. Un medicamento que un farmacéuta de su misma ciudad ha inventado recientemente. El farmacéuta cobra 2.000 dólares por su invento, diez veces más su valor real. El esposo de la mujer enferma, Heinz, solicitó a sus amigos y conocidos el dinero prestado para pagar la medicina. Al no obtener la suma requerida, le solicitó al farmacéuta que le vendiera más barato el medicamento o que le permitiera pagarlo más tarde. Al recibir del farmacéuta un "No" por respuesta, Heinz en su desesperación, entró a la farmacia en la noche y se robo el medicamento. ¿Debió Heinz realizar el robo? ¿por qué? (Kohlberg, 1974).

En esta situación, Kohlberg supone que se presenta claramente un conflicto entre la salvación de una vida y el respeto a la propiedad privada. Con el supuesto de que la situación gira alrededor de dos valores opuestos, las respuestas habrán de evaluarse según diferencias estructurales o diferencias en el entendimiento de principios universales y no egoístas.

Si en términos kohlberianos, lo significativo de la situación es el conflicto entre el respeto a la vida y la ganancia económica, contemplemos otra situación que reproduce el mismo conflicto de valores y evaluemos si ésta habrá de interpretarse de la misma manera:

Un sujeto, que desde hace tres años está adscrito a una EPS, en la que paga 20.000 pesos por el seguro, presenta desde hace dos años ocho meses un grave problema renal. Desde la fecha hasta el presente, la EPS ha costeado las transfusiones de sangre por un valor superior a los 90 millones de pesos. De acuerdo con la administración de la institución,

la EPS decidió suspender el tratamiento para el paciente. ¿Qué opina sobre el caso?

En este dilema, como en el de Heinz, se parte del valor de la vida. En ambos dilemas, se señala la prioridad de la vida sobre la ganancia económica. Pero, al contrario del dilema de Heinz, en el dilema de la EPS, la información no es tan clara y, además, contiene una serie de elementos que harían que los juicios de los sujetos no puedan analizarse sencillamente.

En el dilema de Heinz, la conducta y perspectiva del protagonista son las que prevalecen en la narración. La situación del farmacéuta, de la esposa de Heinz, del juez, son descritos de manera secundaria y sus razones o puntos de vista no son considerados para el juicio moral.¹⁴

Intentemos ahora presentar el mismo tipo de dilema, pero desde la perspectiva del farmacéuta o desde la perspectiva de aquel que exige por su invento un precio determinado:

Erik es un químico que obtuvo un título después de largos años de estudio y trabajo simultáneo. Después de una penosa y larga historia como empleado en firmas de las que recibía un depreciado salario, descubrió un medicamento, con el 70% de efectividad, contra la hepatitis B. A pesar de la alta efectividad de su medicamento, recibió poca atención de las grandes firmas farmacéuticas y de la comunidad científica internacional. Debido a los altos costos de su investigación y en ánimo de continuar su trabajo y elevar el porcentaje de efectividad de su descubrimiento, impuso un alto precio para su venta. Semanalmente, debió rechazar varias solicitudes de donación, o rebaja del valor de su medicamento, de enfermos de variada procedencia. Después de algún tiempo, y con los ingresos por la venta de su medicamento, logró continuar exitosamente su investigación, alcanzando el 100% de efectividad para su fórmula. Además, Erik descubrió la vacuna contra la malaria. Esta última la donó a la UNICEF, para que de esta manera los países pobres pudieran acceder a ella. La medicina contra la hepatitis B, en cambio, la vendió a un costo alto a una firma farmacéutica. ¿cómo juzga usted la conducta de Erik?

Al comparar los dilemas de Heinz, de la EPS y los de Erick, ¿podemos esperar respuestas similares? Podemos decir que en las dos últimas, en contraposición al dilema de Heinz, se resaltan intereses personales y no

¹⁴ A pesar de que la característica de los estadios más avanzados sea el considerar todos los puntos de vista y emitir un juicio en términos de pros y contras, la presentación de la historia determina que la perspectiva de los otros involucrados en el dilema de Heinz no sean tenidas en cuenta.

se posibilitan juicios imparciales? Si esto fuera así,¹⁵ ¿significa que la imparcialidad depende de la presentación de las situaciones dilemáticas?, ¿la imparcialidad sólo se manifestaría en las maneras *parcializadas* en que Kohlberg presenta sus historias?, ¿la manera en que se resalta la figura de Heinz, en el dilema que lleva su nombre, habrá de considerarse como irrelevante, como parte de una situación hipotética, al contrario de lo que representaría la figura de Erick?

Con estas palabras, si realmente existe una diferencia en historias expuestas, ¿cómo habrá de diferenciarse cuáles hacen referencia a problemas abstractos y cuales hacen referencia a problemas concretos? o ¿cómo se podrá diferenciar en estos dilemas aquellos que generan "juicios imparciales" de los que se refieren a intereses personales o atañen a un determinado grupo?

De igual manera si las situaciones dilemáticas presentadas al sujeto son el aborto o la guerra, los juicios habrán de depender de los supuestos o premisas que los sujetos tengan para realizar un análisis y no llevarán necesariamente a que se les dé un peso igual a los argumentos encontrados. (MacIntyre 1987).

Tanto en los dilemas de Heinz, Erik o en los dilemas sobre el aborto o las guerras "justas", las posiciones encontradas no se pueden analizar en términos de complejidad de la argumentación, sino más bien en términos de las premisas o presupuestos de partida. En el caso del dilema de Heinz (sea en su versión original, o en la variante de Erik) el conflicto no es entre principios universales e intereses particulares, sino entre intereses particulares propios de campos o contextos presuposicionales particulares. El farmacéutico (Eric, bajo nuestra variante propuesta), por ejemplo, posee a su vez unos intereses que demandan ser considerados ya que pueden ser parte de unas presuposiciones propias de una comunidad científica que reclama a su vez por su sostenimiento.

El aborto puede ser otro ejemplo de la misma argumentación; si consideramos que el feto puede considerarse como un ser humano a partir de los dos meses, la decisión de realizar el aborto habrá de considerarse como una decisión personal que habrá de considerarse a las

¹⁵ Cosa que Kohlberg argumentó con ciertos dilemas (el aborto, el divorcio, o los dilemas de situaciones concretas en algunos presos). Argumento que sería de por sí contradictorio con su planteamiento, ya que lo que caracteriza el juicio de principios es el realizar la forma de argumentación imparcial independientemente de las personas involucradas, o de los intereses o dilemas particulares. Es decir, si los juicios dependen de capacidades de argumentación de los sujetos, no se pueden descalificar algunos dilemas morales "porque favorezcan respuestas parcializadas", o porque no son dilemas morales universales.

personas involucradas. Si al contrario, partimos del supuesto que la vida se encuentra desde el momento de la concepción, la decisión de abortar ya involucra el respeto a la vida de otro ser humano. Cualquier decisión sobre el particular depende de los supuestos de partida y no de las maneras que se esgriman para justificar una u otra solución. Es claro que los supuestos sobre cuándo debemos considerar a un feto con vida no se pueden resolver recurriendo a planteamientos científicos o religiosos; la consideración de qué sería lo viviente es parte de premisas contrarias y completamente inconmensurables.

Un dilema moral se resuelve sobre los supuestos que cada posición tenga y los que no pueden reducirse para ser analizados por una posición que se presenta como imparcial y como proveedora de una manera universal de argumentar. En un dilema moral no es posible diferenciar las posiciones en términos de niveles de abstracción o de compromiso respecto a la consideración de principios o de valores universales¹⁶.

Con otras palabras, si realmente existe una diferencia en las historias expuestas, ¿cómo habrá de diferenciar cuáles hacen referencia a problemas abstractos y cuales hacen referencia a problemas concretos? o ¿cómo se podrá diferenciar en estos dilemas aquellos que generan "juicios imparciales" de los que se refieren a intereses personales o a atañen a determinado grupo?

El hecho de que las historias se simplifiquen (como en los dilemas hipotéticos de Kohlberg) y que contengan pocos elementos biográficos o que la narración se concentre sobre ciertos personajes, no significa que de esta manera se faciliten los argumentos imparciales por parte del sujeto o que sus presuposiciones no jueguen algún rol.

Las situaciones "hipotéticas" presentadas por Kohlberg en vez de lograr suprimir la serie de intereses y presupuestos que operan en una determinada comunidad, lo que consigue es que éstos operen de manera implícita. El suponer que la descripción de las situaciones es lo suficientemente clara, que es suficiente para la consideración de una historia el concentrar la narración desde la perspectiva del protagonista,

¹⁶ Esta argumentación es retomada de MacIntyre, quien, esgrimiendo los ejemplos sobre el aborto, la justicia redistributiva y la guerra, demuestra la inconmensurabilidad de las diferentes posiciones en un conflicto moral y obviamente la imposibilidad de un procedimiento de decisión racional. Kohlberg es bastante ambivalente con algunos de los ejemplos citados. Por ejemplo sobre el aborto opina inicialmente que no debe ser considerado un problema moral porque atañería únicamente a las mujeres. Posteriormente, al considerar la posibilidad de hablar de la vida desde momentos iniciales de desarrollo del embrión considera al aborto un problema moral, a pesar de reconocer la dificultad de calificar las respuestas de los sujetos cuando emiten juicios sobre esta problemática.

puede conducir a que la investigación sólo logre evaluar la capacidad del sujeto de considerar los mismos presupuestos que llevaron al investigador a escoger las situaciones.

En últimas, todos estos cuestionamientos a la metodología de Kohlberg nos llevan a sugerir otro tipo de metodologías para la evaluación de los juicios morales de los sujetos. En vez de simplificar las historias que se le presentan al sujeto, deberían plantearse historias complejas, donde se vea obligado a explicitar la mayor cantidad de presupuestos de los que parte para proponer una conclusión o interpretación. Historias que traten de otras épocas, de otras culturas, de otros roles sexuales, donde el sujeto sienta extrañeza ante la situación e intente compararla con el contexto donde él normalmente vive.

En la valoración de las respuestas habrá de tenerse en cuenta si en una historia que contiene diferentes situaciones, el sujeto utiliza un mismo esquema o variados para analizar todos los posibles contextos o problemas morales presentados.

El preferir "historias complejas" (filmes, eventos con variados escenarios y personajes) no implica que se descarte la metodología propuesta por Kohlberg, sino que esta habrá de utilizarse o interpretarse de manera diferente. En vez de evaluar en los dilemas de Kohlberg el nivel de argumentación de los sujetos, habremos de contemplar el tipo de planteamiento que estos sugieren y su capacidad para considerar más personas, o elementos en las situaciones dilemáticas. Los dilemas de Kohlberg podrían utilizarse, pero en vez de interpretarse según su esquema de un proceso hacia la mayor abstracción, serán interpretadas como historias específicas que exigen un proceso de concreción, de consideración de elementos particulares en estas historias presentadas.

En últimas, el hecho de presentar historias que generen la necesidad de explicitar los presupuestos sobre los que operan normalmente nuestros juicios, es para provocar en los sujetos construcciones narrativas, narraciones que permitan descifrar los guiones que usualmente se utilizan para analizar situaciones específicas.

Conclusiones

La teoría de Kohlberg presenta de manera coherente e integrada una serie de conceptos; el concepto de estadio va asociado a una concepción particular de entender los juicios morales como parte de un proceso estructural de argumentación, al igual que guarda una estrecha relación con un esquema direccional del progreso. En este artículo intentamos presentar otras posibilidades dentro del campo de la Psicología Moral. El sugerir por ejemplo, una ética del cuidado centrada

en considerar las particularidades e intereses de los participantes de un dilema moral nos podría llevar a cuestionar la manera de considerar las enunciaciones morales en términos de juicios, a la vez que nos presentaría la posibilidad de incorporar la benevolencia y el altruismo como parte de las consideraciones morales.

De igual manera, dentro de esta conceptualización que propone considerar las particularidades de los contextos y los individuos con sus intereses y específicas biografías habrá de proponerse un esquema de desarrollo que esté marcado por una flecha que conduce de la abstracción a la concretización. El desarrollo no habrá de evaluarse como un proceso de mayor capacidad de argumentación, ni de mayor independencia de los intereses y presupuestos de una comunidad particular, sino, todo lo contrario orientado hacia el desciframiento y la mayor riqueza presuposicional.

Esta nueva comprensión del desarrollo moral reclama de manera relacionada nuevas estrategias metodológicas al igual que nuevas posibilidades para la intervención pedagógica y para el diálogo y la negociación al interior de una cultura. La indagación y el desarrollo de los horizontes de significación moral se habrán de lograr, según la perspectiva presentada, a través de la creación de espacios más amplios de expresión y participación, donde el mito, el arte, el diálogo abierto vuelvan a jugar el papel de motivos de cohesión y de comunicación que nunca han dejado de tener.

Referencias

- Butterworth, G. (1987). Algunas ventajas del egocentrismo. In J. Bruner (Hg). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Donaldson, M. (1979). *La mente de los niños*. Madrid: Ed. Morata.
- Dreyfus, H. L. (1989). *Was computer nicht können*. Frankfurt/ Main: Athenäum Verlag.
- Dreyfus, H. L. (1993). Was ist moralische Reife? Eine phänomenologische Darstellung der Entwicklung ethischer Expertise. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 41(1993), 3, 435-458. Berlin: Akademie Verlag.
- Dunn, J. (1982). *Hermanos y hermanas*. Madrid: ed. Alianza.

- Dunn, J. (1987). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. In J. Bruner (hg), *La elaboración del sentido*. Barcelona: ed. Alianza.
- Geulen, D. (1982), (Hg), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Gilligan, Carol. (1984), *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper. (Original 1982).
- Gilligan, C. (1991). *Moralische Orientierung und moralische Entwicklung*. In Nunner-Winkler(Hg), *Weibliche Moral*. (S. 79-100). Frankfurt/ Main: Campus.
- Gilligan, C. (1993). *Verantwortung für die anderen und für sich selbst- das moralische Bewußtsein von Frauen*. In G. Schreiner (Hg), *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Aachen-hahn: Hahner Verlag-Ges.
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1993). *Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen*. In H. Nagl-Docekal & H. Pauer-Studer (Hrsg). *Jenseits der Geschlechter Moral* (S. 69-104). Frankfurt/ Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Haan, N., Smith, M. B. & Block, J. (1968). *Moral reasoning of young adults: Political and social Behavior, family, background, and personality correlates*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- Haste, H. (1993). *Die Moral, das Selbst und der soziokulturelle Kontext*. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam, (Hrsg), *Moral und Person*.(S.385-413). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München: Quintessenz. Verlag.
- Holstein, C. (1976). *Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgement*. *Child Development* 47, 51-61.
- Keller, M. & Edelstein, W. (1986). *Beziehungsverständnis und moralische reflexion. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung*. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (hrsg). *Zur Bestimmung der Moral* (S. 321-346). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

- Kohlberg, L. (1976a). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. In T. E. Lickona (Ed), *Moral development and Behavior* (S. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1976b). *Moral stage scoring manual: Part I, Introduction to interviewing and scoring*. Center for Moral Education. Harvard, Cambridge, Massachusetts.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Editorial Desclee de Brouwer, S.A Bilbao, España
- Kohlberg, L. (1995a) *Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-Entwicklungsteoretische Ansatz*. In W. Althof (Hg), Lawrence Kohlberg. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (S. 123-174). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1976a).
- Kohlberg, L. (1995b). *Moralische Entwicklung*. In W. Althof (Hg), Lawrence Kohlberg. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (S. 7-40). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1988).
- Kohlberg, L. (1995c). *Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter- neu interpretiert*. In W. Althof (hg), Lawrence Kohlberg. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (S.85-122). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1973).
- Kohlberg, L. (1995d). *Die Bedeutung und Messung des Moralurteils*. In W. Althof (Hg), Lawrence Kohlberg. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (S. 175-216). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1979).
- Kohlberg, L., Kauffman, Scharf, P. & Hickey, J. (1974). *The just community approach to correction: A manual, Part II*. Harvard University, Moral Education Research Foundation.
- Kohlberg, L. & Elfenbein, D. (1975). *The Development of Moral Judgements Concerning Capital Punishment*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45(4), 614-640.
- Kohlberg, L., Levine, Ch. & Hower, A. (1995). *Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen*. In W. Althof (Hg), Lawrence Kohlberg. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (S. 217-372). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1984).

- Kohlberg, L. & Candee, D. (1995). Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln. In W. Althof (Hg), Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung. (S. 373-494). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1984).
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1995). Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In W. Althof (Hg), Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung. (S. 41-80). Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Original 1969).
- MacIntyre, A. (1987). Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt/ Main: Campus.
- Mounoud, P. (1983). La evolución de la imagen de si mismo entre los 3 y los 11 años como ilustración de un modelo teórico del desarrollo del niño. In R. Puche (Hg), Investigaciones Postpiagetianas. Cali, Colombia: Ed. Cleps.
- Nunner-Winkler, G. (1991). Gibt es eine weibliche moral? In G. Nunner-Winkler (Hg), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. (S. 147-161). Frankfurt/ Main: Campus.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg), Moral und Person. (S. 278-306). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. (1994a). Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskamp. Zeitschrift für Soziologie. 23(6), 417-433.
- Nunner-Winkler, G. (1994b). Der Mythos von den zwei Moral. Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1994, 42,237-254.
- Nunner-Winkler, G. & Edelstein, W. (1993). Einleitung. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, & G. Noam. (Hrsg), Moral und Person. (S. 7-32). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Rorty, R. (1994). Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien: Passagen Verlag.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Turiel, E. & Smetana, M. (1989). Conocimiento Social y Acción: la coordinación de los dominios. En Turiel, E. & Smetana (eds.). *El Mundo Social en la Mente Infantil*. (S.389-408). Madrid: Ed. Alianza.
- Yáñez, C. J. (1993). Cognición y desarrollo humano, un programa de investigación. En revista: *Aportes a la Psicología*. Universidad Santo Tomas. Bogotá.
- Yáñez, C. J. (1998). Epistemología, metodos y problemas en la obra de Piaget. En revista: *Aportes a la Psicología*. Año 4, N.7. Universidad Santo Tomas. Bogotá.

PSICOLOGIA SOCIAL

LA SOCIALIZACION COMO UN PROCESO INTERACTIVO

Eduardo Aguirre Dávila*

La inserción del individuo en el mundo social, su ajuste y la transformación que va sufriendo en el transcurso de la vida, se realiza gracias al proceso de socialización, el cual no se manifiesta de manera unilateral, sino que se da como un proceso dialéctico. Esto quiere decir, que desde un principio, toda persona establece una relación interactiva con lo social, haciéndose evidente las múltiples contradicciones que se suscitan entre el individuo y la sociedad.

En esta particular forma de relación, los individuos a la vez que son influidos por lo social son también capaces de modificar a esta instancia. Esta mutua influencia presente en la relación individuo-sociedad por supuesto que se manifiesta en los vínculos que se establecen entre las personas, las cuales llevan integrada en su forma de ser, pensar y actuar las características propias del grupo social al cual pertenecen. En última instancia, la interacción se manifiesta, de manera concreta, en las relaciones cotidianas de los individuos.

Interpretar la socialización desde esta perspectiva interaccionista significa que se intenta trascender el papel pasivo que frecuentemente se le asigna al individuo en los procesos socializadores. Desde esta aproximación, se rescata en el individuo la capacidad que posee para poner límites a las exigencias de lo social y para buscar la satisfacción de sus demandas y expectativas personales, aceptando, discriminadamente, las condiciones de la sociedad de referencia.

Con el fin de aclarar esta posición teórica es necesario realizar un deslinde del concepto de interacción en términos de la teoría de la acción. Se trata de establecer los límites que diferencian la noción de acción de la idea de conducta, con la cual no es posible incorporar los componentes subjetivos del comportamiento humano, que particularmente se hacen visibles en las relaciones interpersonales.

*Profesor de Psicología Social del Departamento de Psicología e Investigador del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional de Colombia.

En este sentido, la importancia del análisis interaccionista radica en el hecho de que por este medio es posible dar cuenta, analítica e interpretativamente, de los distintos elementos que conforman el comportamiento humano, tanto los de carácter objetivo como los de carácter subjetivo. Las herramientas teóricas con las que cuenta el análisis interaccionista han sido desarrolladas en diferentes campos de las ciencias sociales y con las cuales se ha mejorado la explicación y comprensión del obrar de los hombres. En el caso de la psicología social, esta aproximación ha permitido que nuevamente se aborden los problemas asociados a la subjetividad que se suscitan en los diferentes vínculos interpersonales.

Deslinde del concepto de interacción

La socialización se distingue porque es un proceso que encierra una particular forma de relación entre los hombres. Se caracteriza por la confrontación suscitada entre las partes comprometidas en la relación y por el cambio motivado por la tensión que surge en el enfrentamiento de las partes, la cual se resuelve cuando se produce la transformación de los diferentes rasgos que identifican a los individuos involucrados en la relación.

Siempre que un nuevo miembro entra a formar parte de un colectivo, su incorporación enfrenta dos tipos de exigencia: aquella relacionada con el grupo, que se expresa en la exigencia de éste hacia el individuo para que ajuste su comportamiento a las condiciones de la estructura grupal, con el fin de ratificar su membresía, y la que proviene del mismo individuo, en el sentido de que existe en éste una exigencia interna de lograr que sus propias demandas sean tenidas en cuenta por los miembros de la comunidad.

Esta forma de relación dialéctica, típica de la socialización, debe interpretarse como un proceso de interacción, esto es, como un vínculo definido por la influencia mutua que sufren las partes enfrentadas en la relación y que, gracias al influjo de una sobre la otra, resultan transformadas.

Con el fin de profundizar un poco más en la definición del término interacción, es necesario conectar el sentido de este concepto con el de relación. Frecuentemente, las nociones de relación e interacción se toman como sinónimas. La falta de diferenciación del significado de los dos conceptos no permite, en muchas ocasiones, vislumbrar la real importancia y las ventajas comparativas que poseen estos dos conceptos en el corpus e instrumental teórico de las ciencias sociales.

Esta indiferenciación condujo en la década de los años setenta, al intento de alcanzar un claro deslinde conceptual de los términos, empresa que respondió a dos motivaciones claramente definidas: en primer lugar, fue el resultado de la reacción ante el marcado influjo del positivismo en las ciencias sociales, expresada en la fuerte influencia que ejercía el conductismo sobre la interpretación de la psicología humana, cuyo paradigma se construyó sobre la idea de un control unilateral de la conducta por parte de los estímulos del medio; y, en segundo lugar, por el afán de alcanzar mayor comprensión de los vínculos intersubjetivos desarrollados entre las personas, donde la influencia recíproca y la transformación de la "conciencia" se identificaban como los rasgos típicos de toda relación intersubjetiva.

En este nuevo contexto el concepto de relación adquiere un sentido mucho más amplio, dado que se intenta recuperar en su significado las diferentes maneras de conexión en las que se manifiestan las acciones humanas. De esta manera, con el término se hace referencia a las distintas formas de vínculos que se manifiestan entre las partes de un todo y que se pueden tipificar de la siguiente forma: a) relaciones unidireccionales, cuando la influencia se experimenta sólo en uno de los sentidos, por ejemplo, cuando el comportamiento de una de las partes de la relación causa un efecto sobre la otra, pero sin que éste se dé manera inversa; b) relación bidireccional, cuando el vínculo que se establece se expresa en los dos sentidos, de "X" hacia "Y" y de "Y" hacia "X", pero sin que necesariamente su coordinación sea sincrónica; c) relación multidireccional, cuando el nexo se establece simultáneamente entre dos o más individuos, en distintos sentidos y en tiempos diferentes y d) relación concomitante, en el caso de que los eventos relacionados puedan aparecer simultáneamente en un tiempo y espacio determinados, pero sin que éstos guarden un nexo de influencia mutua, sólo aparecen juntos.

Como se puede inferir por lo anotado anteriormente, la noción de relación es un concepto marco que sirve para referirse a todo tipo de conexión, correspondencia o comunicación entre dos o más partes de un todo, sea este vínculo unidireccional, bidireccional o de otro tipo. Es la noción más universal para referirse a los nexos que guardan las partes entre sí.

La interacción se presenta como un caso particular del fenómeno de la relación y está conectado con dos aspectos específicos presentes, de manera implícita, en el concepto de relación: la influencia mutua y simultánea que se suscita entre las partes involucradas en un momento dado y la reciprocidad existente entre ellas.

Como lo afirman Marc, E. y Picard, D. (1992, p. 14):

El término en su misma etimología, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad. Se encuentra esta idea, aplicada a las relaciones humanas, en la definición propuesta por J. Maisonneuve: 'La interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa (1968, p. 51)'. La expresión viceversa remite a la noción de feedback, término que viene de la cibernética y que designa un proceso circular (formado por bucles de retroacción) donde la respuesta de B se convierte a su vez en un estímulo para A. En esta definición la interacción parece cercana a la influencia. Los dos términos pueden incluso parecer sinónimos; existe sin embargo una diferencia entre ellos, por si se puede hablar de influencia entre dos sujetos cuando los comportamientos y las cogniciones de uno son modificadas por la presencia o la acción de otro, 'es la reciprocidad, la conducta en retorno, lo que confiere a las conductas, a la consideración del otro, su carácter de interacción (G. de Montmollin, 1977, p 21)' El autor precisa que percibir a una persona no es un hecho de interacción; por el contrario, 'en la medida en que la percepción del sujeto que percibe es modificada por la espera de una reciprocidad, hay interacción social. Por lo mismo, el hecho de que el sujeto percibido se sienta percibido, puede llevarle a modificar su apariencia, sus actitudes, sus palabras, sus conductas, es decir, los indicadores que sirven de base a los juicios del percibir, lo que transforma su percepción; se está entonces en presencia de una interacción social.

En esta aproximación conviene resaltar dos características esenciales de la interacción: el "lazo de dependencia" que se establece entre las personas, vínculo que evoca la relación causal entre las acciones de los individuos, y la "co-presencia" o el situarse "frente a frente", que de manera metafórica se refiere a la necesidad de ser reconocido por el otro en un determinado momento.

De manera complementaria y siguiendo a J. Pérez (1997), se puede anotar que la interacción se concibe desde tres perspectivas:

Como una relación causa-efecto. Aquí el intercambio de información es el elemento esencial del proceso; los fenómenos están vinculados por la influencia que ejerce una de las partes sobre la otra. A este respecto, la definición propuesta por Maisonneuve, referenciada en la cita de Marc, E. y Picard, D., constituye un buen ejemplo del proceso relacional. El mencionado autor sostiene que "... se da interacción cuando una unidad de acción producida por un sujeto A interviene como

estímulo de una unidad de respuesta y viceversa". Aquí, lo distintivo de la idea de interacción es el "viceversa", que remite a la noción de retroalimentación. Sin embargo, sostiene J. Pérez,

... se notará que más que hablar de interacción quizá convendría hablar de causación: el primer polo es la causa del segundo, y éste es copia y producto del primero. Y es quizá de esa relación causal de la que se deduce que ha habido una interacción, cuando en realidad se trata de una simple impronta de una parte sobre la otra. O, si se sigue prefiriendo llamar a tal proceso interacción, habrá que precisar que es de naturaleza unidireccional. (J. Pérez, en J. Fernández, 1997 p. 28).

Como afiliación. Desde esta óptica se sostiene que la interacción se fundamenta en la necesidad que tienen los seres humanos de sus semejantes y que se expresa en la tendencia hacia la afiliación, esto es, a procurar ser reconocido y aceptado por los otros. En este sentido, la interacción se hace manifiesta en situaciones específicas, en las que confluyen las acciones de los individuos encaminadas a lograr satisfacción en el reconocimiento que el otro pueda hacer de ellos.

Como un fenómeno social. Esta última perspectiva pone de manifiesto que la interacción está determinada por su inscripción en una estructura social específica. El vínculo interactivo responde a normas, valores o tradiciones de todo tipo, que concurren en un ámbito sociocultural definido. Esto quiere decir que "...la interacción no obedece al azar, sino que se estructura, se organiza en lo que Piaget llama un 'sistema de interacciones'". (G. Rocher, 1990, p. 20). El autor se refiere a la siguiente definición de interacción que da J. Piaget en su texto "Estudios Sociológicos":

... la relación entre el sujeto y el objeto material modifica al sujeto y el objeto a la vez, por asimilación de este último al primero y por acomodación del primero al segundo... Pero, si la interacción entre el sujeto y el objeto modifica así a ambos, resulta a fortiori evidente que cada interacción entre sujetos individuales modificará a uno con respecto al otro. Cada relación social constituye pues una totalidad en sí misma, que produce caracteres nuevos y transforma al individuo en su estructura mental. De la interacción entre dos individuos a la totalidad constituida por el conjunto global de las relaciones entre los individuos de una misma sociedad, se da pues una continuidad, y, en definitiva, la totalidad así concebida se revela consistente no en una suma de individuos, sino en un sistema de interacciones

que modifican a estos últimos en su misma estructura (J. Piaget, 1983).

Estas tres concepciones son complementarias y muestran otros aspectos del fenómeno interactivo, el cual, de acuerdo con lo expuesto en este apartado, ayuda a explicar cómo los individuos pueden apropiarse de las exigencias que les hace el medio social y cómo imponen límites a éstas, manifestando y procurando que sus propias demandas sean, de una u otra forma, satisfechas por la sociedad.

En resumen, la interacción se debe definir como un fenómeno de relación social, que implica reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes del vínculo interactivo. Es necesario resaltar el hecho de que la influencia de una persona sobre otra, no se manifiesta de idéntica forma, ni con la misma magnitud e intensidad en cada uno de los sujetos comprometidos en la interacción. Las interacciones están sujetas al desarrollo de los individuos, éstas tienen lugar desde las primeras semanas de vida y se desarrollan a lo largo de la existencia de las personas. En este proceso, las interacciones presentan diferencias, como se dijo, respecto al grado de influencia mutua. Esto es claro cuando nos acercamos a la comprensión de las interacciones suscitadas entre los niños y los adultos; la interacción manifiesta distintos grados de reciprocidad y bidireccionalidad.

La relativa contribución del niño, y, es de suponer, de la 'otra persona', afectará a la naturaleza y al resultado de la interacción. Esta contribución depende tanto de los niveles existentes de experiencia y conocimiento como de la naturaleza y propósito de la interacción. En el caso del niño, su edad, lenguaje previo y conocimiento lingüístico influirán sobre la naturaleza y el alcance de su contribución. Hay que tener también presente que el contexto y la función de la interacción social determinará el/los papel/es adoptados por los participantes y sus relativas contribuciones (tanto esperadas como reales).

Por ejemplo, existen diferencias entre la interacción de una madre con su hijo de seis días de edad, la de dos años jugando a 'hombres del espacio' y la que tiene lugar cuando una hermana mayor enseña a su hermano pequeño a contar. El contenido de las interacciones es obviamente diferente. La primera es puramente social y sociable y probablemente consistirá en que la madre diga cosas tales como '¿y quién es un niño bueno?' y el niño no muestre ninguna señal externa de responder, con excepción, quizá, de volver su cabeza hacia la fuente de sonido. La segunda implica el establecimiento y mantenimiento de roles entre

dos niños de igual status (más o menos, dependiendo de los requisitos del juego) para que prosiga la actividad. Finalmente, el último escenario es didáctico: la niña mayor está enseñando al niño menor un concepto matemático (A. Garton, 1994).

Además, el fenómeno interactivo supone la participación activa de cada uno de los miembros involucrados en el nexo para que se concrete el intercambio de experiencias y que las acciones realizadas por los individuos se hallen íntimamente coordinadas, formando un todo coherente. En este sentido, para que la secuencia de actos pueda ser considerada como una "secuencia unitaria", cada persona involucrada en el vínculo debe demostrar una organización y consistencia en sus actos referidos y motivados por el otro.

Finalmente, la condición de ser una relación "cara a cara", esto es, siempre referida y enmarcada en una relación de dos, hace de la interacción un tipo de vínculo, que no puede establecerse al mismo tiempo con distintas personas. Esto no quiere decir que las personas en un grupo no interactúen entre sí, sólo se restringe la relación típica denominada interacción a la relación particular que puedan establecer con los otros, una a la vez. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado en las investigaciones sobre grupos. Así, en la definición de grupo, es precisamente la relación de persona a persona, la que establecen entre sí cada uno de sus miembros, la que delimita la idea de grupo, esto quiere decir que si las personas no interactúan no podrán conformar grupo. En otras palabras, la condición necesaria para la conformación del grupo es que se haga presente la relación interactiva; los individuos, necesariamente, deben interactuar todos entre sí, lo que implica que todos, en algún momento, puedan conocerse personalmente "cara a cara", sin que la relación tenga que pasar por algún intermediario.

H.R. Schaffer (1989) añade una característica más a la condición necesaria de la co-presencia, la complejidad. La relación "cara a cara" involucra distintas manifestaciones verbales y no verbales, que hacen de la relación una circunstancia bastante compleja y en creciente aumento conforme se hacen adultos los participantes. Este autor sostiene lo siguiente:

Como se ha puesto de manifiesto en la investigación con adultos (por ejemplo, Argyle y Cook, 1976), la regulación mutua en situaciones cara a cara es una tarea sumamente compleja que implica destrezas diversas que se ejecutan con toda fluidez y que se llevan a cabo con precisión matemática y, por lo general, sin noticia consciente alguna. No sólo debe coordinar cada individuo las diversas

actividades que el mismo realiza -palabras, gestos, miradas, movimientos corporales- en una totalidad integrada, sino que debe también sincronizarlas con las actividades del otro. La sincronía intra-personal necesita ir de acuerdo con la sincronía inter-personal, si de la reunión de individuos ha de seguirse un resultado satisfactorio. (H.R. Schaffer, 1989).

Vínculo entre el concepto de acción y la idea de interacción

Una aproximación que de razón del verdadero sentido que encierra el concepto de interacción debe fundarse en el deslinde de la idea de acción; y en la clarificación del uso que se da a éste en las ciencias sociales, especialmente en la Psicología Social. Esta tarea permite, ante todo, situar los alcances que tiene el comprender la socialización en función del vínculo interactivo.

El desarrollo de las ciencias sociales, en la segunda mitad del presente siglo, procuró que el concepto de interacción ganara un mayor rigor conceptual, esto facilitó la introducción de la interpretación del comportamiento humano en términos de acciones, mostrándose como una alternativa frente a la idea de conducta. Esta iniciativa estuvo fuertemente influida por el trabajo teórico desarrollado en los campos de la filosofía, la sociología y la psicología, labor relacionada estrechamente con la fenomenología moderna. Esta corriente filosófica brinda los términos de referencia esenciales para entender el comportamiento de los hombres, dejando que lo característicamente humano se haga presente en su esencial contenido objetivo. En este contexto, la esencia está relacionada con la manifestación de las intenciones de los individuos, las cuales no sólo están originadas de manera aislada en el individuo sino que también son inducidas por el entorno.

“El ‘yo soy’ es el fundamento intencional primordial de ‘mi mundo’, pero no puedo olvidar que también el mundo objetivo, el mundo para todos nosotros, que tiene validez para mí en ese sentido, es ‘mi’ mundo; el ‘yo soy’ es fundamento intencional primordial incluso de mí mismo, de mi vida, de todos los actos de conciencia. (G. Hoyos, 1986).

Así, la fenomenología propone entender que la conciencia intencionada, como conciencia del mundo, es el flujo de vivencias intencionales que actúan sobre las representaciones de algo.

La influencia de la fenomenología en las ciencias sociales hizo que una parte de éstas abordara el estudio del comportamiento humano más bien de manera homogénea, en tanto que respondían a un mismo ideario fenomenológico. Este hecho facilitó que se consolidara la

confianza científica y técnica sobre los alcances prácticos en el empleo del concepto de acción para el análisis y la comprensión de la realidad social.

En el contexto de la psicología contemporánea, especialmente en el de la psicología social, se hizo más evidente el influjo de la idea de acción, como elemento contestatario frente a la hegemonía de la noción de conducta, noción introducida, a principios del siglo XX, por la escuela "behaviorista". Se trató de demostrar que el estudio de la psicología del ser humano no se podía reducir a un evento bastante restringido como es el de las manifestaciones motoras del comportamiento de los individuos, no se podía continuar por el sendero trazado por el conductismo; que con su radical posición, tendiente a concentrar los esfuerzos científicos en torno a la conducta, circunscribió el interés de la psicología como disciplina por fuera de aspectos tan importantes del psiquismo humano como pueden ser el afecto y los procesos de pensamiento.

El enfoque conductista intentó establecer un claro límite entre la psicología especulativa y la científica, esta última definida por su proximidad al método y a la concepción teórica de las ciencias naturales. En el afán por alcanzar la objetividad lograda en las ciencias físicas, redefinió el objeto de estudio de la psicología; ya no podía darse crédito a la experiencia subjetiva, dado que era imposible que ésta fuera registrable objetivamente a través de algún recurso cuantitativo.

Inicialmente, el paradigma conductista concentró el foco de sus críticas en la denominada psicología estructuralista de finales del siglo pasado y principios de éste, la cual poseía un enraizamiento en la psicofísica. Descartó como objeto de estudio los "estados de conciencia" como la estructura distintiva de lo psicológico, debido a que presentan serias limitaciones cuando un observador imparcial intenta acceder a las vivencias (percepciones y sentimientos) de las personas. En la medida en que la experiencia subjetiva se encuentra aislada del medio externo, al investigador sólo le queda el recurso de la mediación del lenguaje para abordar los diferentes estados de conciencia de las personas, con lo cual se pierde el rigor de la observación directa y objetiva.

Así mismo, se desechó el método introspectivo por carecer de seguridad en la recolección de los datos y por no poseer un carácter universal, debido a que esta estrategia no permitía el estudio de individuos diferentes a personas adultas y que no presentaran enfermedades mentales.

Este repudio por todo lo que tuviera visos de subjetivismo se generalizó y abarcó en buena parte a las otras disciplinas de las ciencias sociales, que desarrollaron su corpus teórico dentro de la nueva forma de

concebir y estudiar el psiquismo humano, la conducta. Esta noción de conducta, la cual hace referencia a las manifestaciones del comportamiento observables directamente y posibles de registrar en forma cuantitativa, permitió que en el trabajo emprendido por los psicólogos y por diferentes investigadores de otros campos de las ciencias sociales, se hiciera evidente el tipo de análisis funcional del comportamiento humano y desarrollaran tecnologías "totalmente objetivas" acordes con este principio teórico. En estos términos, lo psicológico, como objeto de investigación científica, se reducía a las manifestaciones motoras del comportamiento humano, elicítadas por los estímulos del medio. Todo lo anterior se puede inferir de lo afirmado por James D. Watson, quien fija el núcleo central del modelo conductista en su famoso texto de 1913 "La psicología tal como la ve el conductista", más conocido como "el manifiesto conductista".

La Psicología, tal como el conductista la ve, es una rama puramente objetiva y experimental de las ciencias naturales. Su objetivo teórico es la predicción y el control de la conducta. La introspección no es parte esencial de sus métodos, ni depende el valor científico de sus datos de la prontitud con la que se presten a interpretación en términos de conciencia. El conductista en sus esfuerzos por lograr un esquema unitario de la respuesta del animal, no reconoce línea divisoria entre el hombre y éste. La conducta del hombre, con todos sus refinamientos y complejidad, es sólo una parte del esquema total de investigación del conductista...

Podemos asumir tanto la presencia como la ausencia de la conciencia en cualquier punto de la escala filogenética, sin afectar en un ápice o una tilde el problema de la conducta y sin influir en modo alguno la manera de atacarlos experimentalmente

La psicología que yo trataría de elaborar tomaría como punto de partida, en primer lugar, el hecho observable de que el organismo, tanto el hombre como el animal, deben adaptar al medio ambiente lo que poseen por herencia y hábito. Estas adaptaciones pueden ser muy adecuadas o tan inadecuadas que el organismo apenas mantenga su existencia; en segundo lugar, que ciertos estímulos hacen que los organismos respondan. En un sistema psicológico completamente elaborado, una vez dada la respuesta se puede adivinar el estímulo; dado el estímulo se puede predecir la respuesta" (J.B. Watson, 1929, en J.M. Gondra, 1982).

Del citado escrito de J.B. Watson, los aspectos más destacables, para efectos del presente trabajo se pueden resumir en los siguientes puntos:

La conducta se define en términos objetivos, es decir, ésta se reduce a lo que los hombres hacen o dicen.

El objeto de la psicología es sencillamente el conjunto de movimientos del organismo humano en el tiempo y en el espacio. El término "dice" no debe inducir a error; no esconde tras sí ninguna dimensión mentalista: 'apresurémonos a señalar -dice Watson ... - que hablar es hacer, esto es, comportarse. El hablar explícito o con nosotros mismos (pensar) representa un tipo de conducta tan objetivo como el béisbol' ... De esta forma, incluso aquello que la tradición concibió como producto más espiritualizado -por tanto inobservable- en el hombre -el pensar- ahora queda asimilado a una forma de hacer objetiva, a una forma de comportamiento o conducta, 'exactamente tan objetiva, como las más abiertamente objetivas del organismo. Naturalmente, si esto es cierto para el pensar (hablar implícito, con uno mismo), con mayor motivo será válido igualmente para hablar explícito (con los demás) (J. Quintana.1985).

El conductismo sostuvo que el nuevo objeto de estudio de la psicología con suficiente status científico, la conducta, sólo podría ser estudiada objetivamente en términos de estímulo y respuesta. Lo esencialmente objetivo en la conducta de los hombres es, en última instancia, el conjunto de respuestas y el conjunto de estímulos que elicitan a las primeras. "La respuesta debía explicarse por medio de la relación causal con los estímulos que la producen. Por lo tanto, el centro del interés científico e instrumental se trasladó al estudio descriptivo de los estímulos, lo que hizo de esta perspectiva una propuesta eminentemente ambientalista" (E. Aguirre, 1996).

En este sentido, el medio juega un papel determinante en la definición de conducta. La situación, como marco de toda experiencia de los individuos, será, en última instancia, el elemento que defina tanto la orientación como el carácter de las conductas. Los estados de conciencia, la sensación y percepción, la motivación o las demás experiencias subjetivas, en el más estricto sentido conductista, no tienen injerencia directa en la explicación del comportamiento de las personas.

La conducta es un concepto lo suficientemente general como para abarcar a todos los organismos y no sólo al hombre. En otras palabras, se desplazó al hombre del foco de atención tradicional de la Psicología y fue sustituido por

el estudio del organismo, pretendiendo salvar con esto el dualismo cartesiano, hasta entonces existente, entre cuerpo y alma. (E. Aguirre, 1996).

De una manera todavía más radical y con un mayor desarrollo en el análisis de la conducta, B.F. Skinner, resaltó la importancia de la estrecha relación entre los acontecimientos ambientales y la conducta. Su interés se concentró en la descripción minuciosa de esta relación, conduciéndolo a rechazar cualquier elemento mediador entre estas dos instancias y sólo a aceptar la existencia de un organismo, entendido éste como una caja negra. En los inicios del conductismo, esta noción de "organismo" jugó un papel central para comprender la relación entre el estímulo y la respuesta. Las características propias del organismo funcionaron como elementos mediadores y pivotes entre las determinaciones del medio y las respuestas del individuo. B.F. Skinner defendió la idea según la cual no era necesario acudir a ninguna de las características del organismo para explicar la conducta, bastaba con atenerse a la descripción detallada y al registro minucioso de las respuestas y de los estímulos que las provocaban.

Frente a esta marcada restricción de lo psicológico a la conducta observable, se alzaron, desde las distintas esferas de las ciencias sociales, serias y sesudas críticas que desembocaron en la propuesta de complementar la visión del comportamiento con la idea de acción. En este nuevo contexto, la acción hace referencia, en términos generales, a las experiencias subjetivas que anteceden a las expresiones conductuales.

La propuesta de J. Piaget, según la cual la existencia está formada principalmente por acciones, se expresa en la idea de que la realidad se construye y que proceso se manifiesta como una actividad de carácter tanto mental como motora.

Para el psicólogo ginebrino, las acciones son indispensables para la supervivencia biológica así como para el desarrollo del pensamiento. En la relación que se establece entre el sujeto y el medio, la actividad del primero añade organización y coordinación al medio circundante. Las acciones se manifiestan de dos maneras concretas: como acciones físicas (caminar, aprehender objetos, observar, etc.) y como acciones interiorizadas (procesos de pensamiento, la elaboración lógica, etc.). Lo característico del aporte piagetiano está en acentuar el carácter activo del comportamiento humano y en considerar la acción como una experiencia subjetiva que se expresa en esquemas mentales que facilitan la organización del medio al ejercer su influencia sobre objetos concretos. Esta relación, por supuesto, nunca la planteó como un hecho unidireccional, sino que también sostuvo que los objetos condicionan la manera como se ejerce la acción sobre ellos, de tal forma que las

acciones pueden alcanzar otro grado de diferenciación en función del uso que se da a cada objeto.

Según Piaget, las acciones ejecutadas por el sujeto constituyen la sustancia o la materia prima de toda adaptación intelectual y perceptual. Durante la infancia, las acciones a que hacemos referencia son relativamente manifiestas, sensorio-motoras; el infante prende y chupa objetos, hace exploraciones visuales, etc. Con el desarrollo, las acciones se hacen progresivamente internalizadas y encubiertas. Al principio ... la internalización es fragmentaria y demasiado literal; al parecer, el niño hace poco más que repetir en su cabeza las secuencias de acción simples y concretas que acaba de ejecutar o que está por ejecutar. A medida que la internalización prosigue, las acciones cognoscitivas se vuelven cada vez más esquemáticas y abstractas, de alcance más amplio, más semejante a lo que Piaget llama reversible, y se organizan en sistemas que son estructuralmente isomórficos respecto de sistemas lógico-algebraicos (por ejemplo, grupos y reticulados. (J. Flavell, 1978).

De la cita anterior se puede inferir que las acciones en tanto que son físicas no poseen ninguna diferencia frente a la noción behaviorista de conducta. Se trata de reacciones motoras relacionadas con una aplicación sobre el medio objetivo en el que se inscriben los comportamientos humanos. Pero en lo referente a la acción como "acción interiorizada", J. Piaget, estableció una clara distancia frente a los aportes del conductismo. Sostuvo que el actuar de los hombres estaba necesariamente mediado por los procesos de pensamiento y que éstos debían ser comprendidos como acciones interiorizadas, esto es, como operaciones.

De esta forma, se puede afirmar que desde la perspectiva piagetiana, las acciones se distinguen por el hecho de que están orientadas y organizadas por la experiencia subjetiva, la cual se manifiesta en esquemas y operaciones.

Una aproximación complementaria a la idea de acción legada por la psicología es la que proviene del análisis fenomenológico del comportamiento humano. En este otro contexto de las ciencias sociales, se parte de la descripción y comprensión de la realidad cotidiana, en donde los hombres regularmente establecen los diferentes intercambios; es en este ámbito en el que se hallan incluidas las acciones, y los resultados de éstas, los actos.

La acción es considerada como algo coherente que muestra aquellos rasgos más característicos del individuo y de su grupo social de referencia. En su estudio, el énfasis recae, tanto en lo efectivamente actuado, ya sea de manera consciente o inconsciente (involuntaria), como en el sentido que posee el obrar diario. Las acciones, por lo tanto, son comportamientos que se pueden registrar e interpretar de manera objetiva, sea acudiendo a la observación directa o al interrogatorio del sujeto que actúa, información de la cual se puede inferir el significado individual y social de las acciones.

Por otro lado, la acción, desde esta perspectiva, sólo se la puede considerar en tanto que ha sido causada por algo o por alguien, esto es, que esté estrechamente relacionada con el medio circundante, compuesto por personas o extensiones de ellas. La acción será siempre una acción social; una forma de actuar nunca se da de manera solitaria y aislada, sino que siempre se manifiesta en una red de relaciones comportamentales.

Además, por el hecho de que las acciones están vinculadas a un otro, éstas producen consecuencias para el individuo y el entorno social, aunque por sí solas no ayudan a explicar el sentido que guarda la acción del sujeto. Para deducir el significado, es imprescindible acudir a otros aspectos relacionados con el actuar y que hacen parte del orden subjetivo, con lo cual, el análisis fenomenológico del comportamiento humano se diferencia del conductismo que imperó en las ciencias sociales.

No todo en la vida humana es acción. No se actúa cuando se duerme, ni cuando se sueña (aunque naturalmente se puede soñar que se actúa). Muchas veces permanecemos ante nosotros mismos en estado somnoliento; otras veces nos entregamos con total conciencia al flujo de las experiencias sin ejercer ninguna actividad. Pero muchas cosas en la vida del hombre se componen de múltiples acciones diferentes, desde que nos levantamos por la mañana hasta que nos acostamos por la noche. Ya antes de salir de casa por la mañana, antes de empezar propiamente el día, se han tenido innumerables acciones: apagar el despertador, preparar el café, limpiarse los dientes, mirar la hora, cerrar la puerta ... por tanto, actuado, actuado y actuado. En otras palabras: la cotidianidad es el sector de la acción práctica, de la praxis (Th. Luckmann, 1996).

Entonces, ¿qué es lo que distingue a la acción? ¿Qué acontecimientos en la vida de las personas revelan sus acciones? Con el fin de responder a estos interrogantes, la corriente fenomenológica de las

ciencias sociales, que ha servido de modelo a la psicología social contemporánea en el abordaje del comportamiento humano, introduce una clara diferencia entre proyecto de la acción, acción y acto. Estos tres conceptos, a la vez íntimamente relacionados y con una clara diferencia entre sí, cumplen con un propósito específico en el estudio y comprensión del actuar de los hombres, que para efectos del presente trabajo se constituyen en elementos facilitadores para el empleo del concepto de acción en el deslinde de la idea de socialización, entendida ésta como un proceso interactivo de negociación.

... las experiencias anticipadas se llaman proyectos; la corriente actual de experiencias que corresponde a un proyecto se llama acción; y la acción que ha llegado a consumarse se llama acto ... Los actos, a diferencia de las vivencias y de las experiencias simples, no tienen lugar por sí mismos, sino que se entienden a partir de las acciones; están 'motivados'. El motivo que incentiva la experiencia es la consecución del fin; el fin es la experiencia anticipada en el proyecto. El sentido actual de la acción se constituye con la relación entre el proyecto y el flujo actual, entre la 'fantasía y la realidad'. La acción obtiene su sentido prospectivamente y lo tiene actualmente. Pero como todas las demás experiencias, también la acción consumada o interrumpida puede tomarse en la captación de la conciencia, ponerse en relación con otros actos, esquemas de actos, máximas morales, legitimaciones, etc., adquiriendo así también un sentido reflexivo. (Th. Luckmann, 1996).

Este párrafo resume en gran medida los aspectos más característicos asociados al concepto de acción: a) la relación de éste con los estados de conciencia, b) ser una corriente de experiencia, c) su vínculo con la idea de proyecto, d) la noción de sentido y e) la posibilidad de decisión que encierra la acción.

Cualquier referencia a la idea de acción debe contar con una clara aproximación al concepto de conciencia. Esta referencia a la conciencia, pone de manifiesto el hecho de que la lectura fenomenológica considera a la acción como una manifestación subjetiva del comportamiento humano y que al igual que en la interpretación piagetiana, considera que las acciones son los actos interiorizados, cuyo sentido puede ser traslúcido a la conciencia o puede mantenerse invisible a ésta. Para ambas interpretaciones lo que más caracteriza a la acción, es el rasgo subjetivo dado por el campo de las experiencias de conciencia.

Ahora bien, es necesario aclarar, primero, que la conciencia es siempre "conciencia de algo"; no pueden los hombres ser conscientes si este

proceso no está referido a algún contenido concreto; los individuos piensan la realidad bajo las condiciones de los objetos reales o imaginados y, segundo, que la conciencia debe ser considerada como un estado del funcionamiento cognoscitivo, el cual sólo puede actuar gracias a que cuenta con representaciones del mundo. En el contexto de la psicología social cognoscitiva:

Una representación es la reproducción mental de un objeto: la representación consiste en reproducir mentalmente algo ausente. La representación no es un reflejo del objeto, sino que es una versión simbólica de la relación entre el objeto y el sujeto. Además de esta sustitución simbólica de lo ausente, de esta reproducción mental de la relación entre el objeto y el sujeto, la representación se caracteriza por su capacidad de fusionar lo percibido y lo conceptualizado, integra el conocimiento previo con las señales percibidas, produciendo como efecto la realidad inmediata, que es el producto de la interacción constructiva del sujeto con la estructura estimular ambiental.

La representación como forma de pensamiento, es un modelo interno, que tiene por función el conceptualizar lo real a partir de la activación del conocimiento previo (A. Echevarría, 1991).

Además, la conciencia es la encargada de producir síntesis de los diversos contenidos que la definen. Esta síntesis se realiza gracias a que el aparato cognoscitivo funciona como un paradigma o una "mini-teoría", presente, de manera implícita, en la estructura mental conocida bajo el nombre de memoria semántica; en realidad la síntesis se logra por medio de la coordinación de diferentes paradigmas mentales, los cuales están conformados por una variedad amplia de rutinas y reglas, que pueden ser de carácter explícito e implícito. Así, los modelos que se internalizan y almacenan a lo largo de la existencia del individuo, funcionan estructurando y organizando internamente los contenidos de la realidad, logrando síntesis cada vez más complejas. Esta intervención de los paradigmas se manifiesta en los procesos mentales como la identificación, el reconocimiento y la formalización, tanto de contenidos singulares como de los más genéricos.

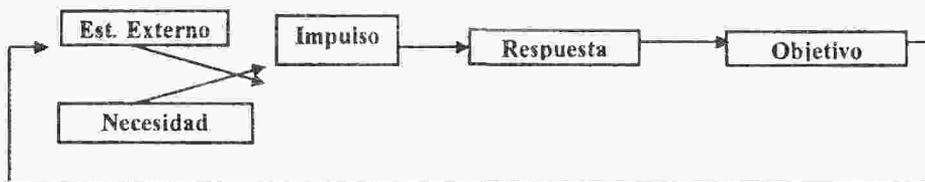
De acuerdo con el deslinde que hace Th. Luckmann de la noción de acción, ésta se define como la corriente actual de experiencias, esto es, como el conjunto de vivencias subjetivas que se manifiestan en la conciencia, la cual, temporalmente hablando, siempre se situará en el presente. Dicha corriente de experiencias hace referencia a los distintos contenidos de conciencia, relacionados con la puesta en marcha de las operaciones cognoscitivas y afectivas, como consecuencia de que los

sujetos se encuentran enfrentados a una realidad que solicita de ellos algún tipo de respuesta. Estas operaciones se ejecutan sobre contenidos específicos y permiten al individuo comparar distintas experiencias subjetivas, a fin de aceptarlas y almacenarlas o rechazarlas y desecharlas.

La acción, así definida, se debe distinguir de los actos, que son las acciones realizadas en una conducta específica. El acto es la expresión objetiva y terminal de la acción, sólo a través de su registro se puede afirmar la presencia de una acción determinada, éstos están presentes en el comportamiento diario de las personas y toman la forma de manifestaciones motoras y/o verbales.

En cuanto a la relación que guarda la acción con el proyecto, concebido como un conjunto de experiencias anticipadas, se puede decir que toda acción se define por la relación que guarde con una meta o fin. El proyecto, en tanto que se refiere a experiencias anticipadas, resalta el hecho de que toda acción cuenta siempre con una finalidad, la cual permiten que el obrar tenga una orientación y una realización progresiva en el tiempo. El proyecto, de acuerdo con la psicología, constituye uno de los componentes de la motivación. Las distintas teorías psicológicas de la motivación coinciden en que la motivación es una dinámica del comportamiento que subyace a toda tendencia por la supervivencia y que está definida, básicamente, por tres momentos: la iniciación, el momento en el que se hace evidente algún tipo de activación; el mantenimiento, presente en la capacidad y disposición para emplear los diferentes recursos psicológicos durante un período de tiempo lo suficientemente prolongado como para alcanzar una satisfacción determinada; y el fin, el objetivo que se busca alcanzar, el cual dirige y encamina los distintos recursos psicológicos comprometidos en el proceso. Este último componente es el que define al proyecto como experiencia anticipatoria de la acción.

En la psicología de la motivación se considera que la activación del comportamiento está dado, tanto por efecto del impulso de las necesidades internas como por los estímulos externos y que la atracción que ejercen éstos sobre el individuo, definen el objetivo de sus acciones, así como la posibilidad de alcanzar su plena satisfacción. Este objetivo o meta recibe el nombre de valor de incentivo. Es necesario aclarar que este valor está determinado por la combinación, en distinto grado, entre los impulsos propiciados por las necesidades internas y los estímulos que provienen del mundo externo. El siguiente gráfico resume el proyecto dentro del conjunto de elementos que conforman el proceso de la motivación.



Aunque el objetivo se sitúa en la parte final del gráfico, se puede considerar que éste está presente en el inicio del proceso. En este sentido, se puede afirmar que la acción, en tanto que está referida al proyecto y dado que éste se define por la anticipación, siempre estará determinada por la antelación de un fin específico.

En el deslinde de la idea de acción, el otro componente, que tal vez se constituye en el de mayor relevancia, es el sentido. A lo largo de la historia, el interrogante por el significado que encierra el comportamiento de los hombres, ha preocupado a los investigadores de las ciencias sociales. Con frecuencia, ante este interrogante se propusieron respuestas particulares y a partir de ellas se hicieron descripciones del obrar humano. Con la aparición del enfoque fenomenológico se centró de una manera más adecuada la respuesta a la pregunta por el sentido del comportamiento.

Como se puede inferir de la cita de Th. Luckmann (1996), la acción se caracteriza porque contiene al sentido y por ende da significado al acto final, el cual puede ser descrito e interpretado. Cuando se afirma que “el sentido actual de la acción se constituye con la relación entre el proyecto y el flujo actual”, se afirma que el significado se conforma entre la anticipación de las experiencias y la realización efectiva de las acciones, los actos. En tanto que toda acción cuenta siempre con una finalidad, que permite que el obrar tenga una orientación y una realización progresiva en el tiempo, podemos decir que el elemento mediador entre el proyecto (fin de la acción) y el flujo actual de experiencias, debe ser algún aspecto de la psicología humana que facilite el logro del fin.

Este elemento mediador no es otro que las intenciones que manifiestan los sujetos cuando orientan su comportamiento hacia el logro de una meta. En este orden de ideas, el sentido de la acción estará definido por las intenciones presentes en los comportamientos de los individuos.

Ahora bien, el problema que se plantea es la manera como se debe entender la intención. Como manifestación de la subjetividad y presente en el flujo de experiencias, esto es, en la acción, la intencionalidad es una propiedad de lo mental que se manifiesta en la mayoría de la conducta humana. El hombre se comporta con intenciones concretas,

que pueden ser entendidas en la medida que sea posible reconstruir, tanto el contexto en el que se da el comportamiento como los contenidos de la intención que se hacen presentes en los actos. Pero, de manera más precisa, la intencionalidad no está presente en todos los actos; comportamientos tales como los reflejos, los marcados por una intensa ansiedad o los motivados por algún tipo de trastorno orgánico, que afecte no sólo al cerebro sino también a otras partes del organismo, son ejemplos de conductas en las que no es posible inferir la intencionalidad.

El filósofo americano J. Searle (1992), que se interesa por aclarar el concepto de intención, considera bueno introducir una diferenciación entre intencionalidad e intención.

... tener intención de y las intenciones son sólo una forma de Intencionalidad entre otras, no tiene su status especial. Hay un cierto equívoco bastante obvio respecto de la 'Intencionalidad' e 'intención' que sugiere que las intenciones, en el sentido ordinario, tienen algún papel especial en la teoría de la Intencionalidad: pero de acuerdo con mi explicación, la intención de hacer algo es sólo una forma de Intencionalidad junto con la creencia, la esperanza, el temor, el deseo y muchas otras: no intento sugerir, por ejemplo, que porque las creencias sean Intencionales, contengan de algún modo la noción de intención o intentar algo, o que alguien que tenga una creencia deba por eso tener la intención de hacer algo en relación con ella ...La Intencionalidad es la direccionalidad; tener la intención de hacer algo es sólo una clase de Intencionalidad entre otras". (J. Searle, 1992)

Con el primer concepto se hace referencia a un estado psicológico general, mientras que con el segundo, a una de las manifestaciones de la intencionalidad, que tiene que ver con el proyecto de actuar intencionadamente y con la tendencia concreta de hacerlo. La intención es, ante todo, el componente "motor" de la acción; se manifiesta cuando el sujeto enrumba su potencial mental y la energía necesaria con el fin de alcanzar la meta de lo proyectado. Este será uno de los índices que permita inferir el sentido que encierra la acción de los hombres. Se trata de la realización efectiva, presente en los actos, de la suma de la anticipación de una determinada meta y el flujo de experiencia subjetiva.

La intencionalidad es un estado psicológico, un modo de ser y como tal comprende dos aspectos: el contenido y la manera o modo psicológico en el que se manifiesta el contenido. Simbólicamente, J. Searle expresa la intencionalidad de la siguiente manera:

E (r), donde la 'E' marca el modo psicológico y 'r' el contenido representativo ... Así, por ejemplo, si un hombre ama a Sally y cree que está lloviendo, sus dos estados Intencionales son representables como

Amar(Sally)

Crear (está lloviendo). (J. Searle, 1992).

Otro aspecto de la intencionalidad tiene que ver con las condiciones de satisfacción, las cuales están relacionadas con la dirección de ajuste. Esta dirección de ajuste se expresa cuando la orientación en el uso de los recursos del individuo se ponen al servicio del logro de la realización del modo psicológico de la intencionalidad. En este sentido, cuando el contenido es claro también es evidente la dirección de ajuste entre el contenido y la satisfacción concreta, relación que se enmarca en unas condiciones de satisfacción puestas por los estados psicológicos específicos. Cuando una persona promete algo las condiciones en las que se da dicha promesa serán las condiciones de satisfacción. Si la promesa excede sus posibilidades de realización, la intencionalidad se manifiesta como una disposición sin posibilidades de realización efectiva. La promesa se satisface sí y sólo si el estado psicológico de prometer se realiza y las condiciones de satisfacción son realizables, no son una fantasía o una mentira.

En palabras de J. Searle,

Cada estado intencional consta de un contenido Intencional en un modo psicológico. Cuando ese contenido es una proposición completa y hay una dirección de ajuste, el contenido Intencional determina las condiciones de satisfacción. Las condiciones de satisfacción son aquellas condiciones que, en tanto que determinadas por el contenido Intencional, deben darse si el estado se satisface. Por esa razón la especificación del contenido es ya una especificación de las condiciones de satisfacción. (J. Searle, 1992).

Ahora bien, los estados intencionales no se dan en forma aislada sino que siempre se estructuran y se manifiestan dentro de una red de estados intencionales (estados psicológicos y representaciones del contenido de la intencionalidad). Esto quiere decir que en el trasfondo de la intencionalidad están presentes ciertas formas de relación funcional entre el hacer cosas y el saber cómo funciona dicho obrar. Una consecuencia de lo anterior es que los estados intencionales no se presentan en forma completamente individualizable, como estado único y claramente diferenciado de otros estados intencionales del sujeto. Así,

por ejemplo, en el creer, desear y lograr algo, la intencionalidad en la que se basa cada uno de estos estados psicológicos, está estrechamente imbricada, por estar determinada por una red de estados intencionales. Un ejemplo puede ayudar a entender mejor este asunto.

Cuando una persona decide ser presidente de una nación, este estado intencional parecería ser claro y único, pero, si se analiza con detalle, se establece que no es suficiente con desear, sino que este modo psicológico está relacionado con el creer, esto es, tener información de una posición directiva del Estado, de una forma de organización presidencialista de la sociedad, etc, y simultáneamente a estos modos en los que se expresa la intencionalidad de ser presidente, deben estar presentes las condiciones para lograr la posición. Este estado intencional no es posible en una sociedad tribal en la que, por las condiciones propias de la organización social no está la dirección del grupo representada en la forma de presidencia, por tal motivo no se tiene el conocimiento ni las condiciones de su realización. Si se diera este estado intencional: o sería una fantasía o un acto fallido fuera de contexto e inentendible.

Así, no sólo la constitución de la intencionalidad frente a una circunstancia específica depende de la red de estados intencionales, sino que su realización sólo puede ser efectiva si está dentro de esta red. La definición de un estado psicológico y del contenido de la intencionalidad estará dada por la referencia a otros estados intencionales, lo cual nos coloca frente a un hecho interesante en el análisis de la intencionalidad. No puede darse una definición substancialista de la intencionalidad, en el sentido de que no es posible encontrar elementos más simples o estados psicológicos más elementales que la intencionalidad para que ésta sea definida. Sólo es posible conocerla, fijarla en una definición y tratar de manipularla dentro de la red de relaciones que guarda con otros estados intencionales, dado que la intencionalidad relacionada con la red es la unidad mínima a partir de la cual se estructuran los actos intencionales de los hombres. Por lo tanto, el sentido del comportamiento humano se manifiesta en la intención definida por referencia a otros estados intencionales.

En este orden de ideas, se puede afirmar que la característica más específica de la acción, el sentido, se expresa en los estados intencionales, los cuales están conformados por el modo psicológico de su conformación y por su contenido, así como por las relaciones que guardan entre sí las diferentes manifestaciones intencionales. El carácter básico de la acción es la intencionalidad, que constituye su expresión fenoménica, lo más evidente, lo que está más cerca para conocer e interpretar la acción; el sentido de la acción está determinado por los estados intencionales del comportamiento humano. De manera

resumida, podemos decir que la mejor forma de expresar esta última característica de la acción es la siguiente:

Acción (estado intencional) = Acción con sentido

Esto quiere decir que el comportamiento expresa un sentido en la medida en que se funda en una acción y ésta en un estado intencional, estado que en últimas será el responsable del sentido de los actos de los individuos.

Finalmente, se puede decir que otra característica de la acción señalada por la fenomenología y explicitada por Th. Luckmann (1996) en la cita que se viene comentando, es la posibilidad de elección presente en las acciones de los individuos. Los hombres no actúan como "robots"; aunque las condiciones en las que se da su acción están determinadas por el entorno, les es posible elegir la orientación de su obrar. La acción presupone la posibilidad de elección, lo cual remite a un tema que ha sido abordado por las distintas ciencias sociales y en el pasado por la filosofía, el de la libertad humana. El comportamiento de los individuos se desarrolla bajo unos márgenes de libertad que se evidencian en las distintas formas de elección que orientan la realización de sus actos.

Ahora bien, los estados intencionales y las posibilidades de elección no son producto dado por una generación aislada en el funcionamiento psicológico de los individuos, sino que siempre están determinados por las relaciones que establecen los sujetos con su entorno social, esto es, con el "otro" con quien interactúan. Tanto la génesis como las condiciones de satisfacción de los estados intencionales que encierran las acciones, estarán motivadas por los otros, de tal forma que se puede afirmar que no existe propiamente una acción individual sino que ésta es en principio una acción social. Fueron los modelos sociológico y los de la psicología social, los que llamaron la atención sobre esta característica del comportamiento humano definido por la acción: toda acción individual es siempre una acción social.

Desde esta otra perspectiva, en la que se define el comportamiento humano en términos de la acción social, el concepto de acción juega un papel importante a la hora de describir y entender el comportamiento humano y marca una diferencia con aquella forma de interpretar el comportamiento de los hombres que se da desde la concepción "behaviorista".

La interpretación del comportamiento humano dado desde la perspectiva de la acción social recibió un gran impulso gracias a la reflexión sociológica. Desde los inicios de la sociología moderna se resaltó la necesidad de comprender la vida en sociedad tanto desde la óptica de la subjetividad humana como de las condiciones externas a ésta. Su

interés giró esencialmente en torno a la idea de la existencia de una acción social. Entre los representantes más destacados, en buena parte los fundadores de la sociología moderna, están Max Weber, Emile Durkheim y Talcot Parson. Los dos primeros autores rescataron la noción de acción pero desde perspectivas diferentes, pero que a la luz de las nuevas concepciones sociológicas podríamos decir que son complementarias, mientras que el tercero resume en gran medida las dos posiciones haciendo énfasis en la regulación funcional de las acciones sociales.

Max Weber abordó el estudio de la noción de acción tomando como punto de partida al sujeto, esto quiere decir, que define el término de un modo subjetivo. Según este sociólogo alemán, se puede definir la acción como:

... una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La 'acción social', por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (M. Weber, 1977).

En el sentido weberiano, la acción social expresa dos rasgos característicos: encontramos, por un lado, el "hacer externo", esto es, las manifestaciones conductuales observables directamente y, por el otro, el hacer interno, el accionar subjetivo. Además, se debe resaltar la idea según la cual la acción se orienta por el sentido. En esta definición se entiende por sentido la intención, expresada, consciente o inconscientemente, por los sujetos al momento de actuar y que permite trazar un límite entre la acción una reacción completamente mecánica e involuntaria.

La definición propuesta por M. Weber introduce de una manera clara la diferencia que existe entre la acción y la conducta. Esta distancia entre las dos manifestaciones comportamentales -expresiones que antes que ser antitéticas son complementarias, con "límites enteramente elásticos"- está acentuada por la introducción de la noción de sentido, que se concreta en la intencionalidad de los sujetos. Mientras que para la acción la clave de su definición está en la intención, para la conducta no, debido a que con esta última noción sólo se quiere hacer énfasis en la manifestación externa y observable del comportamiento, tal como se entiende el concepto en la teoría conductista. La conducta estaría determinada, entonces, únicamente por los movimientos del organismo, sin que se tenga en cuenta la intencionalidad.

Otro aspecto que se debe resaltar en la definición weberiana es el carácter social de las acciones humanas. Como se indicó más arriba, para la sociología la acción es ante todo un comportamiento referido y motivado por los otros. En este sentido, se puede decir que la acción es el fundamento mismo de la interacción, en la medida en que involucra al otro. La idea de que la acción social "...es una acción en donde el sentido mentado del sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo", nos indica que ésta se manifieste, siempre y cuando los sujetos estén, de algún modo sintonizados, cuando evocan sus intenciones de actuar, esto es, que los contenidos subjetivos (ideas, sentimientos, etc.) y las manifestaciones objetivas, se generen a raíz de la acción de uno o varios de ellos.

En este sentido, y tal como lo resalta G. Rocher en su "Introducción a la Sociología General", la definición propuesta por M. Weber permite establecer tres rasgos esenciales del carácter social de las acciones. En primer lugar, encontramos la condición según la cual las personas deben tener en cuenta el comportamiento de los demás y el suyo propio. Como casos extremos en donde la interacción es mínima o nula, se pueden citar los siguientes ejemplos: el juego solitario, en un mismo espacio y, simultáneamente, de dos o más niños de corta edad, el paso de una persona sumergida en sus pensamientos al lado de otra o la caricatura del marido que lee atentamente el periódico mientras desayuna en compañía de su esposa. En segundo lugar, está el atributo de la significación, en su doble acepción, como signo:

... en el sentido de que la acción del sujeto debe tener su valor de signo o de símbolo para los demás, y de que la acción de los demás debe tener asimismo valor de signo o símbolo para el sujeto. (G. Rocher, 1990).

o como intención, en el sentido que le da a este término la perspectiva fenomenológica:

... tener en cuenta a los demás no basta para que una acción sea social. También es necesario que el sujeto indique por su acción que ha comprendido las expectativas de los otros y que su acción está destinada a responder a las mismas o evidencie su negativa a responder. Cuando dos personas se abordan en la calle y una de ellas tiende su mano, la que ejecuta esta acción indica claramente por este signo (al menos en la civilización occidental) que espera de la otra idéntico gesto, de acuerdo con la costumbre vigente en materia de saludos. Si el segundo interlocutor no estrecha la mano que se le tiende, el primero sabrá comprender muy pronto, por otros signos derivados del comportamiento del otro, si se trata de una simple

distracción o de una negativa voluntaria. Prestar un significado a la propia conducta y a la conducta de los demás equivale a atribuirles un sentido simbólico susceptible de ser transmitido y comprendido gracias a un código de indicios o signos; equivale, más exactamente aún, a inscribir esas conductas en un sistema de comunicación. (G. Rocher, 1990).

Y, finalmente, el tercer rasgo se relaciona con la comprobación. Este criterio se refiere al hecho de que debe ser manifiesto que los sujetos den indicios claros de haber comprendido las intenciones de los otros, esto quiere decir que la acción está influida por la percepción de los actos de los demás y los del sujeto. La comprobación es el componente externo, dado que sólo se puede comprender los contenidos subjetivos de la acción a través de las manifestaciones externamente observables:

Es preciso, en otras palabras, que los sujetos comprueben, con su comportamiento, que han comprendido las expectativas de los demás y que se acepta o no responder a las mismas. (G. Rocher, 1990).

En la obra de M. Weber, la acción social se puede tipificar según la orientación que manifieste y de acuerdo con un grado decreciente de racionalidad. La clasificación es la siguiente:

- Racional con arreglo a fines. Esta acción está determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como "condiciones" o "medios" para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos.
- Racional con arreglo a valores. Acción determinada por la creencia consciente en el valor -ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma que se le interprete- propio y absoluto de una determinada acción sin relación alguna con el resultado, es decir, puramente en méritos de ese valor.
- De forma afectiva. Es la acción especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales.
- De forma tradicional. Es aquella acción definida por una costumbre arraigada en el contexto cultural en el que se desenvuelva el sujeto.

En la tipología antes referida, el interés se centra en la distinción de los grados de racionalidad. Se basa en los fines por los que un determinado sujeto se orienta en una actividad teleológica (dirigida hacia el logro de un fin o una meta precisa). De manera sucinta se puede reconstruir la

tipología referida de la siguiente manera: el sujeto se comporta de forma racional con arreglo a fines, cuando éste elige sus fines entre un horizonte de valores articulado con mucha claridad y que, tras considerar las consecuencias alternativas, organiza sus acciones para conseguir los medios adecuados. La limitación de esta forma de ordenar las acciones sociales, radica en el hecho de que sólo se considera la relación medio-fin en las acciones de los sujetos, sin tener en cuenta lo que acontece propiamente en la relación.

Así, se puede decir que en la secuencia antes citada, la conciencia del sujeto se va estrechando poco a poco: en la acción racional con arreglo a fines, donde todo gira en torno a los medios, la subjetividad se estrecha, dado que no se tiene en cuenta al otro como fin sino únicamente como medio; en la acción con arreglo a valores se desvanece el sentido subjetivo, en la medida en que el individuo pierde el control racional de las consecuencias; en la acción afectiva al sujeto se le escapan las consecuencias y los valores, y, finalmente, en la acción tradicional (dada por las costumbres) ya no se tiene control incluso de los fines.

Para salir de este escollo, del énfasis tan marcado sobre los medios que se necesitan para lograr alcanzar unos fines determinados, es necesario comprender la realidad humana siempre como un actuar orientado por el otro, en la medida en que ese otro es la base de la existencia del sujeto que dirige sus acciones hacia el mundo.

Como complemento a la visión "subjetiva" de la acción social que se desprende de la teoría weberiana, está la perspectiva propuesta por E. Durkheim. Este autor resaltó la importancia del entorno social como la instancia que antecede a los individuos y que configura las acciones de los individuos, condicionando el sentido y la orientación del comportamiento individual. Siempre sostuvo que lo social tiene las características de una unidad corpórea independiente y superior de los individuos. Sin embargo, también es claro que las condiciones sociales sólo pueden resultar de la interacción vivida por los individuos en un grupo y no como consecuencia de la experiencia aislada y solitaria de las personas. Sostuvo que los hechos sociales no pueden ser la expresión de las características individuales o la suma de las experiencias psicológicas.

En suma, para este autor la acción social consiste

... en unas maneras de obrar, de pensar y de sentir, externas al individuo y dotadas de un poder coercitivo en cuya virtud se imponen a él. (E. Durkheim, 1982).

La aparente oposición que se presenta entre E. Durkheim y M. Weber, en alguna medida se disipa si se tiene en cuenta la teoría durkheimiana de las dos conciencias.

Para el pensador francés existe la conciencia colectiva y la individual. La primera está constituida por el conjunto de maneras de obrar, de pensar y de sentir que integran la herencia común de una sociedad determinada. Esta se establece en el transcurso de la historia de un grupo determinado y se transmiten de generación en generación, siendo admitidas y practicadas por la mayoría o el término medio de las personas que integran el grupo. Estas maneras de pensar, de sentir y de obrar comunes se caracterizan por ser externas a las personas y porque son el contenido de las representaciones sociales, las cuales preceden, trascienden y sobreviven a los individuos. La conciencia colectiva da el sello específico a una sociedad y brinda la posibilidad de establecer las diferencias entre los distintos grupos humanos.

La conciencia individual se relaciona con el universo privado de cada persona, comprende sus rasgos de personalidad, su temperamento y las formas particulares de actuar. Gracias a esta conciencia, el individuo posee un grado de libertad y autonomía frente a las determinaciones sociales y es gracias a esta que integra las formas colectivas de obrar, de pensar y de sentir.

Desde la óptica de E. Durkheim, la acción social no se define por los estados subjetivos, sino por el imperio de lo objetivamente externo. Serán las condiciones sociales las que delimiten la acción, en tanto que éstas coaccionan su conformación y expresión. El obrar individual tendrá fuerte y definido componente social, dado que el sujeto no puede escapar al contexto social que lo antecede, así como tampoco lo podrá transformar de manera inmediata.

Con base en el concepto de acción social, es posible ahora entender la noción de relación social como una acción plural -de varios- que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida y orientada por esta correspondencia. La relación social consiste, pues, plena y exclusivamente, en la probabilidad de que se actuará socialmente con un sentido específico. Está definida por el significado común de la acciones, esto es, cuando éste tiene un sentido para una de las personas involucradas en la relación y otro para el interlocutor, pero siempre y cuando existan modos de predecir la probabilidad de cómo actuará el otro o por qué de una manera específica.

En la relación social, el contenido de la bilateralidad de las acciones puede variar, es decir que puede transformarse con el tiempo, está marcada por la solidaridad -ya sea ésta mecánica u orgánica, en el sentido en el que entiende estos conceptos E. Durkheim-, su expresión

siempre será empírica y nunca responderá a normas "justas" o a verdades metafísicas. Otro rasgo de la relación social se encuentra en su permanencia o transitoriedad, circunstancia que depende tan sólo de la probabilidad de la repetición continua o no de la acción.

En este sentido, al fundarse la interacción en la acción social, ésta manifiesta influencia mutua, coordinación, secuencialidad y sincronización de acciones. Como afirma H. R. Schaffer:

Para considerar como interacciones a las distintas actividades de sus participantes, tienen que hallarse éstas coordinadas de tal modo que formen una secuencia unitaria. Así, cuando se las considera conjuntamente, las contribuciones de cada individuo tienen que tener una coherencia que las permita ser consideradas como una entidad única: una conversación, un juego, una pelea, un debate o cualquier otra actividad que se base en la influencia mutua de los participante en ella. (H. R. Schaffer, 1989).

La socialización, pues, como proceso interactivo, supone además de la influencia mutua entre el agente socializador y el individuo socializado, la coordinación de intereses. Para lograr tal ajuste, es necesario que se dé una acción negociadora en torno a las expectativas que puedan tener las partes de la díada. Los resultados de esta negociación se manifiestan de diferentes maneras, pero siempre con la consecuencia final de satisfacer en alguna medida a las dos partes involucradas en el proceso de socialización.

Bibliografía

- Aguirre, E. (1996). *Enfoque teóricos contemporáneos en Psicología*. Santafé de Bogotá, UNISUR.
- Durkheim, E. (1982). *De la división social del trabajo*. Madrid, Akal.
- Baro, I. M. (1985). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centro América*. San Salvador, U.C.A.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- _____ (1994). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- Bürgermann, S (1982). *Nuevos conceptos de identidad en el interaccionismo simbólico*. Föbingen, Revista Educación.

- Echebarría, A. (1991). *Psicología Social Sociocognoscitiva*. Bilbao, D.D.B.
- Flavell, J. (1978). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós.
- Gondra, J. (1982). *La Psicología Moderna*. Bilbao, D.D.B.
- Hoyos, G. (1986). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá D. E., Universidad Nacional de Colombia.
- Luckmann, Th. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Mead, G. H. (1982) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.
- Morales, F. (1997). *Psicología Social*. Madrid, McGraw-Hill
- Pérez, J. (1997). *La influencia social*. En Morales, F. *Psicología Social*. Madrid, McGraw-Hill
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, Ariel.
- Quintana. J. (1985). *Psicología de la conducta. Análisis histórico*. Madrid, Alhambra Universidad.
- Rey, G. (1984). *Palabra, gesto y poder. Una aproximación psicológica*. Bogotá D.E. Universidad de los Andes.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona, Herder.
- Searle, J. (1992). *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid, Tecnos.
- _____ (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós.
- Schaffer H. R. (1989). *Interacción y Socialización*. Madrid, Visor.
- Weber, M. (1977). *Economía y Sociedad*. México, FCE.

LA BUSQUEDA DE SENTIDO EN LA OBRA DE VIKTOR FRANKL

Jaime Yáñez Canal¹

El sentido de las propuestas existenciales

En la psicología, las reacciones contra la positivización han sido numerosas y variadas. La teoría de la *gestalt*, las interpretaciones hermenéuticas del psicoanálisis, las propuestas estructuralistas y constructivistas, las posturas humanistas y existencialistas son ejemplos de estas oposiciones a cierta conceptualización que dominó el ámbito académico en muchas geografías nacionales.

La reacción contra el concepto de explicación analítico se dio a través de múltiples teorizaciones. La "intuición", las "expresiones simbólicas", la "interpretación del sentido", lo "holístico", los "modelos estructurales", la "conciencia", etc., son ejemplos de los múltiples intentos por sugerir otros parámetros para la comprensión de lo psicológico, que estuvieran alejados de la atomización de elementos y de las relaciones entre eventos independientes.

El análisis existencial es parte de esos intentos de postguerra que intentan señalar los peligros de una racionalidad que opera sobre la instrumentalización de la realidad y sobre un análisis de eventos particulares, que de manera neutral pretenden desentrañar los secretos de la naturaleza y la acción humana.

Al igual que los análisis hermenéuticos (presentes desde el siglo pasado e inicios de este), al existencialismo le preocupó establecer una diferenciación entre las ciencias naturales y las sociales. Las ciencias naturales son caracterizadas desde el análisis existencial como el espacio donde la libertad humana es violentada con ánimo de "reducirla"². Al contrario la consideración de la "existencia" rescata el ámbito de la libertad y la no determinación de la acción humana.³

¹ Profesor Universidad Nacional de Colombia.

² La reacción contra las ciencias naturales, es más una reacción contra la interpretación que se hace de ellas desde posturas positivistas. Es irrelevante

La libertad en el existencialismo no se caracteriza a partir de la autonomía o la capacidad racional del ser humano, sino a partir de una historia que siempre habrá de estar marcada por las particularidades, la incertidumbre y la búsqueda de sentido.

Viktor Frankl, como un representante más de esta corriente, habrá de caracterizar la acción humana a través de un tiempo que al no repetirse, se resiste a la predicción y que sólo se interpreta en situaciones particulares que guardan una coherencia en función de los proyectos o sentidos que orientan cada vida.

La existencia humana estaría motivada, según Frankl, por una búsqueda del otro, que puede manifestarse en ideales altruistas o en ideales de trascendencia simbolizados en la figura de Dios.

La figura de Dios, al igual que toda figura utópica, tiene en la interpretación de la existencia individual un valor teórico que no se debe simplificar. Dios o la "realización" de un proyecto no definido de antemano⁴ sugiere, en el desarrollo ontogenético, un proceso abierto a la incertidumbre, un camino incierto que habrá de ser construido bajo la responsabilidad individual de cada sujeto.

El desarrollo no está marcado por un camino único que todos los seres humanos tengan que recorrer. La evolución no está dirigida por una senda en donde el final está estipulado de antemano. La historia no sigue planes "racionales", en el sentido de que existe un nivel más complejo que refleje una madurez de la razón o un mayor control de la

discutir si las ciencias naturales operan de la manera como son caracterizadas por el existencialismo (u otras posiciones). Lo esencial de las críticas existenciales va dirigido contra ciertas posiciones en psicología, que según ellos "reducen" el comportamiento humano.

³ Desde el planteamiento kantiano y la filosofía de la ilustración la libertad se ha convertido en el concepto límite y regulador de la acción humana, a la vez que el concepto evaluador de las teorías sobre la acción del hombre. Por ser un concepto regulador (y a la vez no cognoscible en términos kantianos) su consideración siempre se propone como elemento para formular una crítica contra una determinada posición que se califique de reduccionista, ya sea por no haberla considerado como parte esencial del ser humano o por haberla interpretado de una manera particular.

⁴ La indefinición del concepto de Dios o de "autorrealización" o de "felicidad" es parte de la tradición existencial. Frankl (y podríamos incluir en esto a otros existencialistas como Perls, Laing, Cooper, Biswanger, Rollo May, Jaspers) se resiste permanentemente a caracterizar lo que sería una "vida feliz", "realizada". Esta "resistencia" se hace de manera coherente con su aversión a la imposición de modelos externos a las existencias particulares. La "realización" es más un concepto que posibilita la consideración de la historia en otros términos antes que ser un concepto del que se deriven criterios de evaluación precisos.

naturaleza o una mayor autonomía; la historia existencial está orientada a la búsqueda de sentidos que no pueden ser evaluables bajo parámetros externos.

La historia existencial, al entenderse como abierta al futuro, pretende incorporar una visión optimista⁵ en la acción humana. Una visión optimista ya que el ser humano, al estar movido por la búsqueda de trascendencia, podrá superar permanentemente sus conflictos y problemas. La historia marcada por la incertidumbre del futuro le da la posibilidad a cada acción, al ser interpretada, de ser un símbolo que señala hacia un nuevo camino de resignificación de la existencia humana.

Aparte de este concepto de historia, propio del análisis existencial, Frankl propone otros puntos para el debate en la psicología que habremos de abarcar en este artículo bajo los siguientes puntos:

1. La caracterización de Frankl de lo que sería una teoría de la satisfacción de impulsos.
2. Crítica a la teoría de la satisfacción de los impulsos.
3. Frankl y el análisis existencial.
4. Comentarios sobre la propuesta de Frankl.

Antes de abordar estos puntos quisiera aclarar las razones que me movieron a escribir sobre esta temática, la que algunos habrán de calificar como irrelevante por referirse a discusiones ya no tan presentes en la psicología.

Primero que todo, tengo que aceptar que las argumentaciones presentadas en el existencialismo, y especialmente en la obra de Frankl, se han hecho insustanciales tanto por referirse a debates lejanos en el tiempo como porque muchas de sus ideas son ya parte de nuestro "culto" sentido común.

⁵ El "optimismo" es un argumento usual en las posiciones que incorporan el tiempo en sus análisis. El desarrollo bajo particulares concepciones de bienestar y progreso habrá de sustentarse, entre otras formas, por una positiva posibilidad de impulsar el cambio humano. La idea de bienestar asociada al futuro posibilita el que cierto tipo de argumentación valorativa sea posible y necesaria en algunas posturas.

Pero independientemente de estos juicios que se hagan sobre sus argumentaciones,⁶ el presentarlos nuevamente en el escenario contemporáneo tiene varias razones:

- Primero, en las discusiones sobre el desarrollo se está considerando nuevamente si éste debe ser caracterizado según una línea única de complejización, debate que necesita recuperar argumentos y posturas anteriores para visualizar las posibilidades de las posiciones actuales.

- En las teorías del desarrollo y la socialización (y en los debates éticos) no ha perdido relevancia el debate sobre el egoísmo y el altruismo. Estos debates buscan fundamentar la característica social del comportamiento humano y el carácter obligante que se deriva del considerar al otro como parte esencial de la constitución humana.

Estos dos aspectos, que sin mucha discusión se pueden proponer como relevantes y actuales, justifican presentar las posturas existenciales y sus argumentaciones al respecto.

Pero, aparte de este interés "arqueológico" (y para sorpresa de aquellos que creen que la historia de la ciencia está señalada por la flecha irreversible del progreso) tengo que decir que muchos de los debates presentados por el existencialismo han "reaparecido" en el presente.

Las psicologías humanistas, transpersonales, algunas propuestas mal llamadas "sistémicas" en terapia, (el mismo Frankl sigue siendo una alternativa terapéutica en muchos países del mundo), la cíclica reincorporación del budismo en psicología, las posturas narrativas, los análisis post-estructurales en algunas disciplinas, etc., reincorporan un debate que repetidamente se presenta en la psicología y las ciencias humanas.

El existencialismo de la post-guerra, el anterior o el actual, sólo es parte de una postura que se resiste a desaparecer del debate sobre lo humano. Una postura que intenta mostrar que la historia humana siempre habrá de desbordar los límites que les imponen las propuestas teóricas particulares. Una postura que, repetitivamente, habrá de mostrar que la búsqueda de sentido no sigue una línea ascendente de progreso. Una postura que cíclicamente habrá de reaparecer para intentar mostrar que la historia es insistentemente repetitiva.

Por tanto, considero válido hacer trabajos "exegéticos" como el que intento sobre la obra de Frankl, para pensar nuevamente el problema del

⁶ Nos referimos a lo que a la luz de los debates actuales podría decirse sobre su propuesta de diferenciación de las ciencias, sobre su idea de explicación causal, sobre la interpretación del psicoanálisis, sobre su "implícita" teoría moral.

desarrollo, la concepción del tiempo en éste, la idea de progreso y el papel del sentido en la caracterización de lo humano. Como repetidamente ha mostrado la historia de la psicología, cada vez que los paradigmas dominantes muestran vacilaciones o grandes dificultades para abordar ciertas preguntas, los debates se dirigen a autores del pasado, para reformular algunos presupuestos, para referir algunos hechos olvidados o, simplemente, para darle la oportunidad de renacimiento a posturas competidoras que en un lapso de tiempo fueron llevadas al olvido.

En muchos campos de la psicología se están “rescatando” autores y temas ya perdidos en el tiempo. Con este artículo sobre Frankl no pretendo proponerlo como modelo (ni su terapia, ni su defensa de Dios, independientemente de que no creamos que llegue a convertirse en eso, porque esos son aspectos de creencias que nos tienen sin cuidado), sino presentar argumentaciones que de manera similar están reapareciendo en la actualidad.

1. El modelo homeostático y la satisfacción de impulsos

En la psicología y la etología se presentan algunas teorías que explican la motivación de la conducta según impulsos energéticos. Las explicaciones energéticas se sustentan en modelos fisiológicos que dan cuenta del comportamiento en términos de acción-reacción y de sensibilización del organismo. La motivación así entendida podría explicar las conductas maternas debido a la presencia de hormonas específicas en la madre recién parida. Igualmente, la actividad sexual, la agresión, los sentimientos de soledad, sumisión, etc., podrían ser aclarados por la presencia de ciertos correlatos fisiológicos o impulsos energéticos. (Nuttin, 1979; Madsen, 1968).

Dentro de esta interpretación de la motivación podemos ubicar las teorías de McDougall, Masserman y Young (citados por Madsen, 1968), Lorenz (1981), Tinbergen (1980) y Freud (1973), quienes proponen que la conducta estaría dirigida por instintos particulares. McDougall, por ejemplo, explicaba las conductas del ser humano según el vínculo que estas tuvieran con instintos igualmente particulares. Las emociones o comportamientos humanos se explicaban a partir de instintos como el de dependencia, el de sumisión, el de ahorro, el de ostentación y vanidad, el de dependencia, posesión, supremacía y soledad.

Independientemente de las dificultades conceptuales que pueda tener una teoría que proponga tantos instintos (como concepto explicativo) como conductas particulares quiera explicar, lo esencial de esta teoría y de las otras citadas, es que la explicación del comportamiento se da a

partir de unas fuerzas energéticas que llevan al organismo a huir o a detener el incremento de estimulación. (Nuttin, 1978; 1972).

Viktor Frankl, retomando esta discusión, afirma que similares explicaciones se encuentran en la obra de Freud⁷. Según Frankl, en el psicoanálisis todo estaba determinado por impulsos energéticos. El "Ello" estaría conformado por diferentes impulsos, mientras que el "Yo" sería una instancia derivada del "Ello", que a su vez se serviría de él como el mejor camino para lograr la satisfacción de sus impulsos. Igualmente, el "Super- Yo", al menos a partir de la tercera teoría sexual, podría generarse gracias a un instinto especial, el instinto de muerte.

Las normas, la conciencia y las acciones del "Yo" serían, en el psicoanálisis, según nuestro autor, sencillamente estrategias del "Ello" para lograr su satisfacción (Frankl, 1972; 1974)

El instinto⁸, en la teoría de Freud, se liga a su interés de dar una explicación causal del funcionamiento psíquico, como requisito indispensable para elevar a la psicología al status de una ciencia natural⁹. Con la concepción de las zonas erógenas y la descarga de energía se lograría acercar la psicología a la física del siglo XIX.

⁷ Al interior de la teoría psicoanalítica se ha desarrollado igualmente este debate. Dalbiez (citado por Assoun 1982) proponía distinguir entre el método psicoanalítico y la doctrina freudiana. Esta diferencia se proponía para diferenciar el concepto energético de la postura hermenéutica propia del psicoanálisis. Lorenzer (1976), Hippolite (citado por Assoun, 1982), Ricoeur (1975), Habermas (1982) proponen eliminar en el análisis del sentido las referencias a instintos energéticos y zonas erógenas. Esta eliminación de lo energético posibilitaría realizar un trabajo de interpretación de lo simbólico. Aparte de esta crítica a lo energético, Frankl intenta incorporar otras dimensiones del análisis del sentido, como lo mostraremos más adelante.

⁸ Es claro que la referencia al instinto es entendida acá como impulso (Trieb). El concepto de instinto en sentido biológico y su separación del impulso (Trieb) es irrelevante para la argumentación en contra de la obra de Freud que emprende Frankl.

⁹ Esta visión "reductiva" en la obra de Freud es explicada por él mismo al afirmar que su sueño consistiría en lograr una mejor "explicación científica" de su teoría. En una de sus primeras obras, "Proyecto de una Psicología para neurólogos", expresa este deseo de explicar todo fenómeno psicológico en términos fisiológicos. En esta obra trata de unificar la teoría de la neurona y la teoría de los fenómenos mentales como si respondieran a las mismas leyes de la física y la química. Para ello construye un modelo neurofisiológico que funciona regido por los principios de inercia y constancia. De aquí de este "Proyecto..." pueden ya definirse las líneas que guiarán la obra posterior de Freud: ya se ve su teoría dinámica y económica y así mismo se dan algunos ejemplos de la acción de represión con la cual ya se explicita la teoría estructural que se desarrollará en definitiva hacia el año 1923.

La teoría de los impulsos y con ella toda la teoría psicoanalítica serían para Frankl "reduccionistas" al entender al ser humano como si fuera un autómatas, donde el nivel espiritual, no tendría cabida.

La persona estaría controlada por ciertos mecanismos con los que habría de relacionarse el médico a través de determinadas técnicas. Técnicas que, como el operar de una máquina, permitirán reestablecer su equilibrio y orden.

A través de las cuales se destruye de alguna manera el alma. El psicoanálisis despersonaliza al ser humano a la vez que personaliza las particulares- y entre ellas conflictivos- instancias dentro del tejido psíquico, tales como el Ello y su complejo asociativo (a los que convierte en independientes y arbitrarias seudopersonales entidades). Y digo personifica estas instancias por no decir demonifica. (Frankl, 1974, pág. 10).¹⁰

Estas instancias independientes amenazan constantemente al individuo y habrían de generar una patología si los instintos se expresan de manera directa. Es decir, si los instintos no se expresan de manera disfrazada, simbólica, como normalmente se expresarían para engañar a la censura.

Estas instancias inconscientes, aparte de convertir la historia humana en una historia repetitiva donde los impulsos siempre habrán de ser los

Assoun (1982) incluso niega la interpretación hermenéutica dada a la teoría de la fantasía de Freud, e interpreta toda su teoría psicológica como un espacio transitorio hasta el completo desarrollo de las disciplinas naturales donde sustenta sus iniciales teorizaciones. "En la triple dirección en que se despliega la ambición explicativa de Freud, o sea en la tópica, la dinámica y la económica... el saber analítico, se concibe como una especie de intervalo imaginario que explora un espacio transitorio. Su validez y su especificidad quedan tanto mejor asegurados cuando se piensa como ese intervalo.

A) La tópica se establecerá cuando se determine el nexo con el sustrato anatómico, lo que incumbe a la anatomía. B) Que la dinámica se dilucidará cuando se descubra la sustancia química cuyo proceso determina su fuerza lo que le incumbe a la química. C) Que la económica quedará asegurada cuando se realice el imperativo de medición que incumbe a la física" (Assoun 1982, pág 185).

Frankl de manera similar niega toda posibilidad de entender la teoría de Freud como una teoría de interpretación del sentido. Esto implicaría un cambio sustancial en la comprensión del fenómeno psicológico a la vez que una conceptualización del concepto de historia y desarrollo.

¹⁰ La traducción de esta cita y otras aparecidas en el artículo son libres.

mismos, permiten interpretar los motivos de la acción humana como egoístas y como cargados de maldad y enfermedad¹¹.

Evidentemente no parece llamarles la atención ni a los legos ni a los especialistas que el inconsciente tenga en todas las interpretaciones tan negativas características. Leyendo las típicas interpretaciones psicológicas de algunas enfermedades, uno podría llegar a pensar que el inconsciente sería un receptáculo de toda la maldad en nosotros, el poder del diablo sobre nuestra alma. (Lukas, E 1983, pág. 170).

Al interpretar cualquier conducta como el producto (disfrazado o no) de determinados impulsos, anteriores a cualquier relación con el otro, el ser humano habría de ser eximido de responsabilidad. El comportamiento estaría determinado por fuerzas existentes más allá de la conciencia y el control humanos, donde únicamente se nos prestaría nuestra capacidad de sufrimiento.

Si el Yo es producto del Ello y la conciencia sólo tiene funciones de "faro iluminador", sin poder para organizar y controlar las fuerzas ciegas del Ello, es claro que el mecanismo explicativo está más allá de las responsabilidades humanas y la labor terapéutica habrá de declararse como un sinsentido práctico.¹²

¹¹ Los análisis antipsiquiátricos hicieron famosos estos argumentos. Laing, Cooper (quienes partían del existencialismo sartriano para el análisis de la "enfermedad" mental), Foucault, Basaglia y Szasz, muestran cómo el concepto de enfermedad implicó la eliminación del concepto de responsabilidad en la acción del paciente. Estos autores, a pesar de que se diferencien en sus argumentaciones y tipos de análisis, coinciden en la calificación de "opresivo" al referirse al aparato conceptual y terapéutico de la psiquiatría y el psicoanálisis. La argumentación de Frankl, presentada en el texto, debe entenderse dentro de estos mismos análisis realizados hace ya varias décadas.

¹² Acá obviamos las dificultades que generaría un esquema de oposición como el presente en el psicoanálisis. Por ejemplo, cómo puede derivarse del Ello el Yo, cuando el primero no posee la capacidad para reconocer las consecuencias de su acción? O, cómo puede traducirse de un sistema ilógico a otro lógico, cuando sus leyes de funcionamiento son completamente opuestas y diferentes? Estos puntos, que llevarán al desarrollo de una psicología del Yo, no son parte de la argumentación de Frankl, pero al igual que él, posibilitarán otras concepciones de la historia humana, que nos excusamos de abordar en sus relaciones con la obra de Frankl.

2. Crítica a la teoría de la satisfacción (descarga) de impulsos energéticos

A) Ejemplos que contradirían una teoría energética de la motivación.

Frankl, además de la argumentación expuesta en el apartado anterior, dice retomar la teoría general de los sistemas para mostrar cómo en el psicoanálisis el hombre se convierte en máquina, y para afirmar cómo su teoría motivacional no tendría respaldo empírico.

La analogía con una máquina es presentada por Bertalanffy para equiparar el conductismo y el psicoanálisis. Según Bertalanffy, en ambas teorías el comportamiento humano está determinado por fuerzas (o causas) ajenas a su control y a su intencionalidad.

La intencionalidad sólo podría entenderse a partir de modelos cibernéticos donde las acciones de los organismos y sus relaciones con el ambiente obedecerían a mecanismos de control que posibilitarían la aparición de la responsabilidad en el ser humano. Esta argumentación es retomada por Frankl de una manera particular para proponer su análisis existencial.

Para entender la argumentación de Frankl es necesario recurrir a algunos datos empíricos a los que refiere cuando cita a Bertalanffy, pero los que no expuso de manera detallada.¹³

Las teorías de la motivación como descargas de energía son cuestionadas a partir de una serie de datos empíricos provenientes de la biología y la etología.

Kohn (citado por Nuttin, 1979) muestra que ratas hambrientas dejan de buscar alimento sin que se produzca ninguna descarga de energía por la vía de los órganos efectores. En lugar de darles de comer, inyectaba a las ratas una solución nutritiva en el estómago. Las ratas dejaban de manifestar "comportamientos de hambre", aunque la "energía", que se

¹³ La referencia a estos datos empíricos es para ampliar el contexto teórico de la obra de Frankl. La presentación de estos datos no va encaminada a presentar las relaciones de su obra con la de Bertalanffy u otro autor, ni a mostrar las posibilidades de un análisis existencial a partir de las conceptualizaciones sistémicas. El objetivo es más limitado, simplemente citar aquellos datos a los que Frankl refiere cuando afirma que "la teoría general de los sistemas y la biología contradicen las teorías de descarga de la energía". Obviaremos la posible contradicción que puede presentarse en su utilización de las "ciencias naturales", a las que critica, cuando de sustentar su análisis existencial se trata, para poder seguir una exposición ordenada y coherente de su obra.

suponía acumulada por la estimulación del hambre, no se hubiera descargado en la actividad de comer. Esto pondría en duda, dice Nuttin, la teoría de la descarga de una energía acumulada. Según esta teoría, la actividad de buscar alimento sólo podría cesar cuando esta energía se hubiera descargado en acciones específicas.

Por otra parte, Bellows (citado por Nuttin, 1979) muestra en un perro con sed, que esta necesidad se suspende al ingerir agua, aunque el líquido se desvíe en el esófago a través de una fístula, eliminándose sólo por estimular ciertos receptores ubicados en la boca. Otras necesidades orgánicas como las deficiencias alimenticias no se traducen en conductas selectivas. Por ejemplo, los animales con déficit de vitamina A y D manifiestan preferencia por los alimentos que tiene un sabor azucarado, aunque sustancias más ácidas responden mejor a sus necesidades.

Sobre otros elementos fisiológicos a los que se les da una interpretación igualmente cuantitativa, como la presencia de hormonas que generan determinados instintos maternales, Nuttin presenta más datos. Por ejemplo, ratas que normalmente cuidan a sus crías en sus primeros 20 días, pueden continuar esta conducta hasta 429 días después del parto, si se cuida de ponerlas cada vez en presencia de jóvenes lo suficientemente pequeños. Además, en el primer día después del parto pueden suspender esta actividad, si se ponen en su nido jóvenes de mayores dimensiones. (Nuttin, 1979).

Los etólogos tienen infinidad de pruebas en contra de esta teoría energética, como la construcción de nidos en los pájaros, los cuales realizan indefinidamente esta tarea si encuentran el ya hecho destruido, o suspenden la acción si encuentran uno ya terminado. La protección de crías es otro ejemplo, ya que esta actividad es realizada en muchos animales por cualquier miembro de un grupo sin que necesariamente las haya procreado. Igualmente la constitución de parejas de aves o peces, quienes mantienen la relación incluso después del apareamiento o de haber ya terminado el cuidado de sus crías (Hinde, 1977; Eibl-Eibesfeldt, 1974a; 1974b; Alcock 1978).

Todos estos hechos muestran la necesidad de proponer un modelo diferente al energético, un modelo que contemple al organismo como un sistema homeostático, que manifieste diversas formas de equilibrio.

Ha quedado bien demostrado que la mayor parte del comportamiento se completa no por ejecución de un acto, sino por la presencia de cierta situación estimulante... Así, el movimiento de huida cesa si el perseguidor se va..., el llanto del bebé cede en cuando aparece la madre..., el

pájaro deja de construir su nido si encuentra uno ya hecho y vuelve a comenzar su trabajo si lo quitamos. Entre los pájaros que forman parejas, mucho antes de la copulación, dejan de hacerse la corte una vez que la pareja está constituida...etc. Todas estas observaciones no tienen explicación por el modelo hidrodinámico... ni por ningún otro en el que la energía motriz pueda disiparse únicamente por la realización de un acto...Por el contrario, parecen explicarse muy bien por medio de los mecanismos de *feed-back* descritos por la cibernética. (Kauffman, citado por Zazzo, 1977 pág. 33)

Este modelo cibernético, que sería un elemento fundamental de la propuesta sistémica es el que parece retomar Frankl cuando afirma que "Bertalanffy y la biología demostraron la falsedad de una teoría energética de la motivación". Apoyándose en esta teoría, Frankl afirma que al contrario de un modelo energético, que sostiene que un organismo al descargar su energía busca eliminar tensión, el organismo busca la tensión y lo novedoso y, además, necesita siempre algún grado de tensión. Grado de tensión que le permitirá enfrentarse a lo nuevo y lo incierto del futuro o simplemente a las exigencias del presente.

La búsqueda de tensión lleva al ser humano a asumir tareas que le darían un sentido a su vida. La eliminación de la tensión y su satisfacción como búsqueda de un estado de Nirvana, sería, según Frankl, más bien la expresión de un estado patológico. Sustentando su idea, el creador de la logoterapia describe casos clínicos en los cuales se observan fenómenos de incontinencia emocional. Por ejemplo, en pacientes en quienes existe una lesión en el tálamo pueden presentarse, sin una razón aparente, llantos o risas incontrolables. Igualmente, los epilépticos pueden hablar ininterrumpidamente llegando incluso, a revelar detalles íntimos de su vida sin el más mínimo sentimiento de vergüenza. Los ejemplos de pacientes en estado vegetativo ilustrarían, afirma nuestro autor, lo que sería el estado de ausencia de tensión y la completa satisfacción de las necesidades. (Frankl, 1982, 1979, 1972).

B) Consecuencias para el psicoanálisis y la psicoterapia

Después de los argumentos en contra de una teoría energética presentados anteriormente, podemos ampliar algunos de los

cuestionamientos al psicoanálisis hechos en un apartado anterior (apartado 1).

La primera consecuencia (ya señalada), que para Frankl se derivaría de un modelo energético, es que la motivación y el comportamiento temprano del niño son considerados bajo un punto de vista patológico.

Pero, aparte de este aspecto, el mismo autor señala otras consecuencias para un modelo tal, como el existente en el modelo energético freudiano. Por ejemplo, su visión fatalista del ser humano y la no consideración de la responsabilidad.

Para el psicoanálisis, los primeros años del desarrollo, los que son completamente controlados por impulsos sexuales, son los que determinan el desarrollo posterior del individuo. De acuerdo con la forma como se haya dado la expresión de los instintos particulares, se habrá de determinar el comportamiento futuro del individuo. El ser humano estaría destinado a repetir ésta, su historia inicial.

Los mecanismos desarrollados por el "Yo" e, incluso, las normas desarrolladas por la cultura serían tan solo desviaciones o "disfraces simbólicos" que estarían sometidos al dominio despótico de los impulsos sexuales infantiles. Estos mecanismos de control solo serían estrategias de los mismos impulsos para seguir sometiendo al individuo y a las reglas de la cultura a un sistemático y persistente engaño.

Este fatalismo, que condena la vida a una repetición de conflictos o deseos infantiles sería, para Frankl, la consecuencia necesaria de una teoría que considera la motivación humana según un modelo de descarga y satisfacción de impulsos particulares.

La vida de los seres humanos no sólo estaría dominada por impulsos egoístas, sino que éstos a su vez, no son construidos en la interacción con el otro, sino que ellos operarían de una manera universal en todos los individuos por encima de sus significados culturales y de las variaciones históricas. El hombre sería producto de fuerzas que operarían fuera de las historias particulares, como marionetas que realizan de manera indefinida el mismo juego.

El monto de una determinada carga de instintos sexuales sería la "causa" para la presencia de un determinado comportamiento neurótico o psicótico. Una "causa" que opera de manera externa e independientemente de las posibilidades de control e influencia humana. Una "causa" ante la que sólo restaría someterse, ya que en ella no se dejarían vestigios de la voluntad y responsabilidad humanas.

La más grave consecuencia de una teoría causal (aparte de la crítica al modelo energético de la teoría psicoanalítica, Frankl incluye las teorías

causales entendidas en términos de relaciones de factores) es que convierte el comportamiento humano en un mecanismo predecible y manipulable donde se harían superfluas las reflexiones sobre la dirección de su bienestar y sobre su capacidad para orientar y decidir el camino que se hubiera de tomar.

Si en el psicoanálisis, por ejemplo, la conciencia es una instancia al servicio de la satisfacción de impulsos, los que de manera “determinista” controlan el operar y el origen de los pensamientos y la voluntad, ¿qué sentido tendría plantear dentro de los objetivos terapéuticos el hacer consciente lo inconsciente y ampliar los espacios de acción de la razón y la libertad? Qué sentido tendría proponer como fin terapéutico lograr un mayor control por parte de la conciencia, si su función en esta misma teoría es el de iluminar los contenidos o los caminos de satisfacción que ha tomado un determinado instinto, sin pretender con ello controlar o dirigir éstos? ¿Qué sentido tendría postular como tarea el fortalecer la libertad humana o su capacidad de decisión y de planeación de su propio destino, si la descripción de su aparato psíquico se propone bajo fuerzas que operan de manera determinista por encima de las biografías?, ¿desde dónde sería posible incorporar la pregunta por el bienestar, si desde la caracterización sobre el desarrollo humano esta pregunta se muestra como irrelevante o absurda?

Partiendo de estas contradicciones y limitaciones, que Frankl cree evidentes en el psicoanálisis, este mismo autor propone otros criterios para poder dar cuenta de la libertad y la responsabilidad, a la vez de poder ofrecer una visión optimista del desarrollo humano.

3. Frankl y el análisis existencial

A) Causas y razones (Ursachen und Gründe)

La crítica a la teoría de los impulsos energéticos (o al modelo hidráulico) tiene como intención el oponerse a la consideración del ser humano como un mecanismo que habría de someterse a fuerzas externas a su voluntad y responsabilidad.

Tales teorías que Frankl califica como reduccionistas seguirán, afirma el mismo autor, los lineamientos típicos de las ciencias naturales. Lineamientos que proponen la explicación causal a partir de la atomización de elementos particulares que en sus relaciones de dependencia, habrían de dar cuenta de eventos presentados posteriormente.

Esta visión de la causalidad convertiría el comportamiento humano en un fenómeno similar a los hechos físicos y biológicos, donde el objetivo fuera la manipulación. Manipulación que haría desaparecer las reflexiones sobre el bienestar y el sentido del desarrollo humano.

Para Frankl, el psicoanálisis, la psicología individual, las explicaciones sociológicas y biológicas y todas las posturas "reduccionistas" han eliminado de las reflexiones sobre lo humano las preguntas por la búsqueda de sentido y trascendencia humana.

En oposición a estas posturas "reduccionistas" Frankl propone el análisis existencial y las posturas humanistas que incluyen dentro de su análisis la consideración de razones (gründe) ¹⁴ y análisis teleológicos ¹⁵

En qué consiste entonces la diferencia entre causa y razón? Si alguien corta una cebolla, llora. Sus lágrimas tienen una causa. Pero él no tiene una razón para llorar. Si a un alpinista, que se acerca a una cima de cuatro mil metros, lo sobrecoge un sentimiento de opresión o de miedo, ¿podemos decir que esa sensación tiene una causa o una razón? La causa puede ser la falta de oxígeno. Pero si el alpinista sabe que no está lo suficientemente dotado de herramientas o que no está bien entrenado, entonces, podemos decir que su miedo tiene una "razón", no una "causa". En tanto ser hombre significa "estar - en - el - mundo", se incluye dentro del mundo un mundo de valores y de sentidos. Sentido y valores son las "razones", que

¹⁴ El término "Gründe" se traduce a veces al español como motivos. Debido a la connotación de problema específico de investigación que ha adquirido este término preferimos traducirlo como "razones".

¹⁵ Es claro que otras interpretaciones de la obra freudiana, al rescatar el análisis de la fantasía reclaman para Freud esta interpretación. Pero la interpretación de "búsqueda de sentido" como una historia teleológica ha sido normalmente atribuida a autores que se les ha dado el confuso término de humanistas. Independientemente del término, lo significativo es que dentro de esta posición el futuro es un campo abierto, que muchas veces el mismo sujeto habrá de determinar. La labor teórica y terapéutica, es descifrar esa direccionalidad en las expresiones simbólicas. El símbolo, ya no es disfraz inconsciente, sino una forma de conocimiento y de anticipación que necesita ser descifrada.

Aparte de From, Sartre, Perls, Merleau-Ponty, Frankl, M.Elliade, G. Durand podríamos incluir a Jung, a pesar de que las interpretaciones existenciales de conceptos como libertad y responsabilidad no se presenten en su obra.

mueven al hombre a un determinado comportamiento y acción" (Frankl, 1979, pág. 57).

B) Libertad y responsabilidad

Los motivos o las razones contienen sentidos y valores con los cuales la vida humana se entendería como una búsqueda de algo fuera de uno mismo. Una característica de la consideración de la libertad en la acción humana es la posibilidad de realizar múltiples valores.

Esa búsqueda de "realización" hace de los hombres seres abiertos al mundo, seres que siempre van tras la búsqueda de una meta, seres capaces de la autotranscendencia. Para Frankl, el ser humano siempre está a la búsqueda de nuevos espacios para las decisiones y la autodeterminación, más allá de todos los "determinismos"; es un ser que juega dentro de las posibilidades de la libertad. (Frankl 1972; 1982).¹⁶

Esa libertad se encuentra en todo acto intencional, en la "voluntad de sentido" que no puede ser manipulada. Esta libertad no puede ser manipulada en el mismo sentido que nadie puede ordenar a otro reír o amar. Si alguien desea, continúa Frankl, que otra persona ría, intenta contar algo gracioso. De la misma manera nadie puede ordenar a otro el tener una "voluntad de sentido", nadie puede prescribirle a otro el desear, el creer y el tener esperanza.

La idea de una voluntad (o búsqueda) de sentido
no se puede mal interpretar apelando a un

¹⁶ El concepto de libertad que a partir de la ilustración juega un papel esencial en las reflexiones filosóficas, en el humanismo y en el existencialismo adquieren una función particular. Para Frankl, la libertad, aparte de ser un concepto regulador (acá no se diferencia de las posturas típicas de la ilustración), desde donde se habrán de criticar ciertas propuestas, se liga a la existencia. Es decir, la libertad no es parte de una razón que se impone leyes debido a su no completo estado de incondicionalidad, ni un estado a alcanzar en un reino utópico propuesto por la razón en su ejercicio, sino la libertad es el grado de incertidumbre en todo proyecto humano. El desarrollo humano expresa una búsqueda de sentido, pero el sentido final no es estipulable por la razón o por un criterio cualquiera, externo a las vidas siempre singulares. Esta indeterminación de la "existencia" se da incluso al proponer a Dios como meta de máxima trascendencia, ya que Dios sería simplemente el ejemplo perfecto de esa libertad entendida como incertidumbre. El incorporar a Dios en el análisis de las historias existenciales es una característica particular de Frankl (en otros existencialistas no se observa esta incorporación), ya que la trascendencia espiritual sería la máxima expresión del desprendimiento de sí mismo en el ser humano.

sentido del concepto de voluntad. Creencia, amor, esperanza no se dejan fabricar ni manipular. Nadie puede ordenar que se tengan. Incluso rehuyen al control de la propia voluntad. Yo no puedo imponerme la voluntad de creer, yo no puedo imponerme la voluntad de amar, ni la voluntad de tener esperanza, y sobre todo yo no me puedo imponer el deseo de desear. Con esto resulta inútil exigirle a un hombre la búsqueda de sentido. El apelar a la voluntad (búsqueda) de sentido significa mas bien dejar que el sentido aparezca por sí mismo y dejarle a la voluntad que exprese su búsqueda. (Frankl, 1972, pág. 47).¹⁶

Esta libertad de las acciones intencionales implica una indiferencia relativa de las causas o sucesos del pasado y una impredecibilidad respecto a los acontecimientos que en el futuro pueden suceder. "El hombre viene de la nada y va hacia la nada".¹⁷

El hombre opera sobre un espacio de decisión donde su acción expresa la búsqueda de un sentido que la vida le ha asignado como tarea. Cada situación a la que se enfrenta el ser humano es particular no solamente en el sentido de diferencias entre personas sino en el sentido de la fugacidad que cada acontecimiento presenta.

"Las tareas cambian no solamente de hombre a hombre- de manera correspondiente a la individualidad de cada persona- sino también de hora a hora, de acuerdo con la unicidad de cada situación".

La libertad de la vida humana hace de cada acción una confrontación permanente en el campo de lo posible. Una confrontación que hace inevitable la búsqueda de 'sentidos particulares de vida', la 'realización

¹⁶ En alemán la palabra voluntad y desear tiene el mismo origen, debido a esto, el juego de palabras de la versión original de Frankl se pierden en la traducción.

¹⁷ "Der mensch kommt von nichts und geht zum nichts". Para algunos este enunciado existencialista expresa la defensa de la irracionalidad. Pero en contra de estas afirmaciones, el quitarle el poder a la razón es para evitar que sobre criterios externos a las existencias particulares se estipulen obligaciones, deberes, que ignoren las historias y los vínculos con otros.

La voluntad de sentido (en contra de la voluntad de la razón, u otra voluntad sugerida para fundamentar la acción) se propone para posibilitar múltiples vías de desarrollo y cuestionar que un criterio de universalidad propuesto por la razón, sería tan solo una particularización que pretende bajo esquemas de autoridad hacerse atemporal.

en relación con tareas o personas¹, que habrían de resaltar la "autotrascendencia".

Este "completamiento" del ser, ésta, su libertad, traería consigo, de manera indisoluble, según la teoría frankliana, una responsabilidad.¹⁸ Con esta formulación del Ser, la libertad y la responsabilidad, cree Frankl ofrecer una nueva caracterización de la vida basada en la teoría de la motivación como búsqueda de tensión, de sentido.

Basándose en la teoría motivacional ya expuesta, Frankl intenta derivar de la concepción del organismo como un sujeto que activamente busca tensión, la idea de un sujeto que se distancia de sí mismo, que está proyectado hacia lo nuevo, hacia el otro, hacia el futuro.

En contra de la teoría de la huida y descarga de tensión, la teoría de la búsqueda de tensión llevaría, cree nuestro autor, a la consideración del otro, de aquel que es diferente al mí-mismo, consideración que habría de incluir la posibilidad del altruismo.

El otro o lo otro, entendido como aquello que me posibilita distanciarme de mí mismo, implica un acto de responsabilidad, un deber que se correspondería a toda búsqueda de sentido, de valores. Un acto de responsabilidad propio de las razones que dirigen mi actuar en cada momento dentro del imprevisible continuo que conduce al futuro.

Al cuestionar Frankl la razón como entidad legisladora, de donde se pudieran establecer juicios generales sobre los acontecimientos, se posibilitan otras comprensiones del fenómeno humano. La razón, entendida como la instancia que, operando de manera abstracta y desprendida de las "existencias" particulares, habría de orientar la acción es cuestionada por Frankl.

El cuestionamiento a la razón trae consigo a su vez la crítica a que la comprensión sea un acto de síntesis y sistematización de la

¹⁸ Como se expuso anteriormente la voluntad no está determinada por juicios de la razón sino por el sentido. De manera relacionada, la responsabilidad hace referencia a la acción individual y no a juicios universales sobre el deber. La preocupación existencial por la responsabilidad es coherente con esta posición cuyo interés es básicamente hacer análisis de lo particular y lo contextual. En las discusiones éticas y en la psicología del desarrollo moral (básicamente en las posturas deontológicas) se establece una diferencia entre juicio y acción, siendo esta última el espacio de la responsabilidad, que a pesar de depender de los juicios morales no habrían a su vez de afectarlos. En el análisis existencial la voluntad de sentido cuestiona el concepto de razón como instancia legisladora o como proceso formal, para proponer que el sentido y la responsabilidad son parte de un proceso permanente de interpretación, donde el vínculo y el respeto por el otro serían los criterios para las conductas responsables.

experiencia. El sentido siempre es particular y como tal no puede proponer criterios para su diferenciación, clasificación o la determinación de sus logros. La referencia al sentido en el análisis existencial de Frankl sugiere entender el acto de entendimiento a través de actos interpretativos de los sujetos. El desarrollo está orientado por la búsqueda de sentido o por los fracasos de esta búsqueda y ésta sólo es evaluable en actos de comprensión que refieren a las historias existenciales.

A pesar de las imprecisiones de la formulación existencial de Frankl, podrían resaltarse de su conceptualización las sugerencias para entender la motivación, el desarrollo humano y su búsqueda de sentido. Igualmente, el considerar el acto de entendimiento y comprensión como equilibrios transitorios de una existencia que permanentemente se escurre en la dinámica del tiempo, sería otra de sus reflexiones que merecerían resaltarse al hacer un análisis de la obra¹⁹.

4. Comentarios sobre la propuesta de Frankl

Dentro de la teoría de Viktor Frankl hay algunos puntos, que a manera de síntesis, se pueden resaltar.

a. El partir de modelos cibernéticos para descubrir la motivación y las conductas intencionales.

Este modelo, que posibilita entender a los organismos en sus relaciones con el ambiente y con los otros, permite entender el fenómeno biológico como un fenómeno de búsqueda del otro, como un fenómeno social.

El ser vivo se relaciona con el otro, no para convertirlo en un medio o un espacio donde se van a colmar sus necesidades o impulsos, sino para

¹⁹ Algunos análisis hermenéuticos (como el de Ricouer, Durand, por ejemplo) al hacer la crítica a la razón formal y legisladora proponen su conservación al oponer a ella otras formas de conocimiento. El que esta nueva forma de conocimiento (sea lo simbólico, lo narrativo, o cualquier otra denominación que reciba) sea resaltada en comparación con el pensamiento lógico (o discursivo, o lineal, o cualquier otra denominación) es irrelevante en la discusión, ya que esta oposición contiene la misma separación entre lo abstracto y lo concreto, y un esquema de ordenamiento temporal. En el análisis existencial no se proponen estas diferenciaciones, e insistimos en ello, el acto de comprensión sólo se establece sobre niveles de concordancia del sujeto consigo mismo en las situaciones particulares. No es causal que muchos de los autores existenciales hayan establecido, con estos planteamientos, vínculos con filosofías orientales. Independientemente de estas relaciones, o de la poca precisión de algunos de sus conceptos, es necesario resaltar las consecuencias que para el entendimiento de la razón trae consigo algunos de los planteamientos existenciales.

conformar una unidad donde el equilibrio se establece en el reconocimiento mutuo y en el establecimiento de nuevos puntos de encuentro hacia el futuro.

La tensión constante que hace a un sujeto salir de sí mismo y buscar la novedad, permitiría en el caso humano el establecimiento de metas y el reconocimiento del otro.

Este modelo que cuestiona el egoísmo de las posturas que parten de necesidades que exigen ser satisfechas, promete una respuesta que se fundamenta en el altruismo, promesa que sin embargo se quedó a mitad de camino.

El criticar el modelo de descargas instintivas no convierte el modelo de Frankl en una propuesta positiva o definida sobre el altruismo. El mostrar que los organismos no buscan un espacio de no-tensión no aclara cómo sus búsquedas incluyen al otro, o más específicamente, como habrían de solidarizarse con el otro.

La teoría de Frankl en este punto cumple con una función crítica que, como muchas veces en la ciencia, ofrece nuevas preguntas de trabajo, nuevas posibilidades heurísticas a pesar de no ofrecer herramientas conceptuales sobre como sería su modelo alternativo.

b. La "Existencia" como opuesta a la "Razón"

La idea de razón en la modernidad va asociada al concepto de libertad. El ser humano se entiende como libre debido a la capacidad humana para autolegislar y para tomar decisiones autónomas. Esto es posible si la razón es entendida de acuerdo con su capacidad de dar juicios universales, independientemente de las historias, intereses o relaciones particulares de los individuos con sus semejantes. La razón, de esta manera, posibilita la aparición de un sujeto imparcial y "desencarnado", un sujeto constituido por "formas" que operan de manera generativa para dar cuenta de las acciones o creencias particulares. En el mundo moderno las dicotomías adquieren una connotación moral al atribuirse a lo abstracto el poder de lo imparcial y el espacio que posibilitaría el entendimiento.

Lo concreto, lo particular, la biografía individual, el sentido específico, en cambio, habría de ocupar un espacio secundario. Lo concreto, el contenido serían expresiones de la naturaleza "no-racional" del ser humano, manifestaciones anteriores del desarrollo del pensamiento o simplemente, el espacio donde se manifiestan todos los intereses y pasiones no sociales del ser humano. Frankl y el existencialismo cuestionan esta concepción de la razón y el desarrollo al proponer su particular concepción de libertad.

Al sugerir entender la libertad desde la dimensión de la existencia, Frankl elimina la oposición entre la forma y los contenidos, entre lo universal y lo particular. Ya la existencia humana no habrá de ser evaluada de acuerdo con criterios externos supuestos como imparciales, ni como organizadores de la acción. La existencia sólo puede ser comprendida al interior de un particular proyecto de vida, que no opera sobre un esquema válido para toda obra humana.

La libertad, vista como incertidumbre y como posibilidad de un futuro abierto, solo puede ser reconocida en las historias individuales que en cada acto se enfrentan a su propia constitución.

Además de lo importante que pueda ser el criticar algunas de las oposiciones señaladas anteriormente, nos surgen algunas dudas sobre las posibilidades del existencialismo para desarrollar este propósito crítico. Por ejemplo, la separación entre las ciencias "naturales" y "sociales" los enfrentaría a otra contradicción no fácilmente resoluble. El que en las ciencias naturales sí se acepte el esquema anteriormente criticado (la oposición forma-contenido), ya genera suficientes dudas sobre la coherencia y fortaleza de sus críticas.

El que se establezca una separación entre la razón de las ciencias "naturales" y las "sociales" llevará a suponer que de todos modos la separación entre lo abstracto y lo particular se sigue dando. En el estudio de lo "natural" habría de operar el establecimiento de leyes universales y en lo social operaría un pensamiento orientado a lo particular. Esta "clasificación de las ciencias" que parece proponerse como ruego para reconocer un estatuto epistemológico diferente al estudio de lo "social", entraría en contradicción con la caracterización holística de los proyectos humanos.

Es decir, si los proyectos humanos están orientados por razones contextualmente comprensibles, ¿cómo habrá de entenderse la investigación en la "ciencia natural"? como expresión del mismo pensamiento contextual? O como excepción de ese pensamiento contextual? Si es la primera posibilidad, significa que en ciertos proyectos humanos se pueden proponer parámetros de evaluación y comparación? Al contrario, si es la segunda posibilidad, ¿cuál es la propuesta de totalidad que sugieren?²⁰.

²⁰ Esta argumentación es similar a la presentada en otros debates hermenéuticos entre las causas y las razones, o entre lo lógico y lo simbólico, entre lo discursivo y lo narrativo. Este debate es bastante reiterativo en las ciencias sociales y además de implicar una convivencia pacífica entre posiciones encontradas, lleva a aceptar que las oposiciones entre lo abstracto y lo concreto son imprescindibles. Lo que implicaría esta oposición sería para unos el desprecio de lo expuesto en términos de un pensamiento simbólico (o de razones, o de sentidos, o cualquier término

El sugerir una diferenciación de formas de conocimiento lleva a contradecir la idea de que en la búsqueda de sentido se eliminan las oposiciones y las manifestaciones de procesos complementarios.

C. La conciencia y la responsabilidad

Comentarios similares podríamos formular contra sus conceptos de conciencia, libertad y responsabilidad y búsqueda de sentido. Concentrémonos en algunos de los conceptos que más relación directa puedan tener con las discusiones psicológicas, por ejemplo el concepto de conciencia.

Podríamos reconocer la crítica al concepto de conciencia en la obra de Freud, en términos de que si ésta se entiende como una estrategia del Ello, o si su función se reduce a iluminar -más no controlar- los contenidos del inconsciente, su tarea dentro del aparato psíquico sería completamente insignificante y el objetivo de ampliar los campos de conciencia sería irrelevante. Pero aparte de estas anotaciones críticas, el análisis existencial no ofrece un modelo claro sobre lo que sería la conciencia o aquello que asumiría las funciones de esos conceptos relacionados, como la libertad, la responsabilidad o la búsqueda de sentido.

Que el par consciente-inconsciente no sea entendido como un par en continuo y repetitivo conflicto podría ser una propuesta muy valiosa para la comprensión de lo psicológico; que la historia individual exprese una direccionalidad o encierre la búsqueda permanente de soluciones o de trascendencia al futuro, podría igualmente considerarse fundamental; incluso, podría reconocerse como no necesario que se describa el operar o las reglas de funcionamiento del inconsciente y consciente gracias a que en cada "momento presente" toda toma de conciencia habrá de significar una ampliación de esa "sabiduría" o intuición inconsciente. Pero lo que no queda claro es el criterio (considerado en términos de coherencia con lo expuesto anteriormente) para decidir en que momento se ha dado una reorganización de un particular sentido de vida o una "autorealización", para utilizar un término existencial.

Si la diferenciación consciente-inconsciente facilita, al oponer "formas" de funcionamiento, entender los procesos de reorganización propios de

relacionado), o para otros el rescate romántico de ese pensamiento, al que se le atribuyen casi los mismos poderes asignados a la magia. La radicalidad de la crítica a esta oposición entre lo abstracto y lo concreto (o entre formas y contenidos, o entre individual y social, u otra dicotomía similar) conduciría a un pensamiento holístico donde todo el conocimiento humano debería entenderse en términos sociales, incluyendo en este (sin diferencias metodológicas, o de otro tipo) al conocimiento científico. Las reflexiones de Gadamer, Vattimo y las filosofías que parten del segundo Wittgenstein desarrollan este planteamiento.

un proceso de cambio, ¿cómo pretende comprender el cambio el análisis existencial? La oposición consciente-inconsciente tiene un valor heurístico fundamental en el planteamiento psicoanalítico, ya que al describirse como procesos diferenciales está oposición, una instancia (el consciente) habrá de posibilitar el acto comprensivo y la función orientadora para nuevos redireccionamientos de la vida. Si en el análisis existencial se propone eliminar estas oposiciones (en ánimo de quitarle poder a la razón, la que se asocia a la conciencia) queda la pregunta sobre cómo una forma determinada de clarificación sea efectivamente un acto de clarificación y de "reordenamiento" existencial. Con otras palabras, ¿cómo habrán de proponerse reorganizaciones en la búsqueda de sentido, si no se establecen procesos diferenciales de funcionamiento y si no se pueden proponer criterios para diferenciar los momentos que implicarían una mayor "realización"? O ¿cómo puede decidirse que una determinada conducta es más responsable o que expresa un mayor grado de libertad, si todas las manifestaciones humanas operan bajo las mismas historias de sentido no evaluables externamente?

Si el ser no tiene manera de determinar o de evaluar los logros alcanzados, si la "felicidad" no es un estado precisable en lapsos particulares, como propone Frankl, si este sentimiento puede ser parte de una vida sufrida y dolorosa o de una vida simple y sin sobresaltos, ¿cómo entender la búsqueda de sentido?, ¿cómo diferenciar en esta "realización" aquello que exprese una armonía o una trascendencia, de aquello que puede ser una satisfacción de una necesidad producto de un momento, un capricho o una imposición social?

Comentario aparte merece el proponer a Dios como el fin trascendente por excelencia. Esto podría interpretarse como otra contradicción en la obra de Frankl, ya que proponer a Dios como sentido de búsqueda significa poner un criterio, una meta a partir de lo cual se evaluarían los grados de satisfacción o de logro de la libertad.

Dios y libertad como referentes incognoscibles cumplen funciones de comodín en la obra de Frankl. Si son conceptos indefinibles permitirían señalar permanentemente las limitaciones de toda definición, de toda evaluación definitiva, de toda delimitación de lo que signifique felicidad, realización o búsqueda de sentido. A pesar de que Dios y la libertad funcionan como ideas reguladoras, que le permiten a distancia señalar las eternas insuficiencias de toda tarea humana, Dios se convierte en una creencia específica que habría de permitir evaluar a aquel que la tuviera como parte de su vida, como el ejemplo más claro de consecución de esa eterna "búsqueda de sentido".

Dios, a la vez de ser el modelo de lo incierto, se convierte en la creencia que permite presentar una vida como "realizada" en su búsqueda de

sentido. Es decir, para evitar la vaguedad de una "búsqueda" que sería evaluable existencialmente, sugiere un final ideal de todo desarrollo, un ideal representado en la creencia de Dios. Pero, al hacer esto, ya pone un criterio externo para la evaluación de las historias individuales y la caracterización de éstas como procesos particulares cargados de incertidumbre y con ausencia de parámetros de comparación, queda en cuestión. O incertidumbre, y con ella su concepto de libertad, o una creencia externa que permita entender qué significa "búsqueda de sentido". Esos dos puntos llevan a una paradoja la propuesta de Frankl. Contradicción que habrá de presentarse de igual manera en otros conceptos bastante imprecisos de su obra, como por ejemplo los de libertad, responsabilidad, realización y altruismo.

La crítica a la razón y la propuesta de la voluntad de sentido, manteniendo el sentido como un acto individual, genera algunas complicaciones en la obra de Frankl. Si el sentido es parte de una construcción individual, cómo se garantiza que en su "búsqueda" el sujeto reconozca al otro o pueda desarrollar conductas de trascendencia hacia el otro, si no hay criterios ni claridades sobre el acto de entendimiento mutuo o la obligación que involucre el respeto al otro o los significados que pudieran darse compartidos.

El acto de consecuencia necesario de la argumentación contra la razón y la defensa de la búsqueda del sentido sería el sugerir una fuente no individual en la construcción y el desarrollo. El acto de entendimiento habría de ser realizado en espacios sociales, donde los individuos se inscriben en una trama de sentidos que ellos sólo expliciten y donde el acto de comprensión sería tan sólo la participación de una serie de presupuestos y tensiones sociales.

En fin, el acto mayor de consecuencia de las argumentaciones críticas del existencialismo sería el que dejaran de hacer un análisis sobre la existencia, que dejaran de ser aquello por lo que reciben su nombre de identificación.

La consecuencia perfecta para su crítica a la conciencia y la inconciencia sería el que abandonaran el discurso psicológico, donde el conocimiento (la conciencia de eventos o sentidos particulares) deba ser reconocido en la comunicación.

Igualmente el desarrollo, como la búsqueda de sentidos específicos, que cuestiona la universalización del proceso de "crecimiento", sería sólo posible como un proceso hacia el entendimiento del conjunto de sentidos sociales no delimitables.

Estas posibilidades no psicológicas no son posibles cuando la unidad o fuente del análisis, son las existencias individuales. El existencialismo,

al no hacer este tránsito de lo individual a lo social, deja una serie de formulaciones que sólo pueden entenderse como borrosas o como muchas veces lamentablemente se han entendido, propuestas de desespero y de escape al vacío.

Tal vez esta tarea sólo sería posible cuando el nihilismo sea lo suficientemente radical y reconozca la ausencia del sujeto en el acto de entendimiento. Tal vez este vacío, que siempre motivó al análisis existencial, se redireccione no solamente contra ideas particulares de razón sino también contra los sujetos que conocen. Tal vez sólo así, el vacío existencial descubra que el sentido siempre estuvo ahí, en el otro, en la interacción, en el horizonte de significaciones que una comunidad permanentemente reconstruye.

La propuesta que se ofrezca está por encima del existencialismo, ya que al fin y al cabo esta postura nunca intentó sugerir un camino particular para interpretar las historias de sentido. El que la propuesta llegue a ser viable sólo podrá ser decidido por una tradición particular, en la que no pueden tener presencia planteamientos existenciales, ya que ellos no podrían decidir si "algo" que se ha buscado ha sido finalmente conseguido.

Bibliografía

EIBL-EIBESFELD, (1970). *Amor y Odio*. Siglo XXI, Mexico, (1972).

(1972), *Etología*. Ediciones Omega, Barcelona, (1974).

FRANKL, Viktor, *Der Wille zum Sinn*. Hans Huber Verlag, Bern, (1972).

FRANKL, Viktor. *Der unbewusste Gott*. Kösel Verlag, München, (1974).

FRANKL, Viktor. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. Piper und Co. Muenchen, (1979).

FRANKL, V. *Ärztliche Seelsorge*. Franz Deuticke Verlag. Wien, (1982).

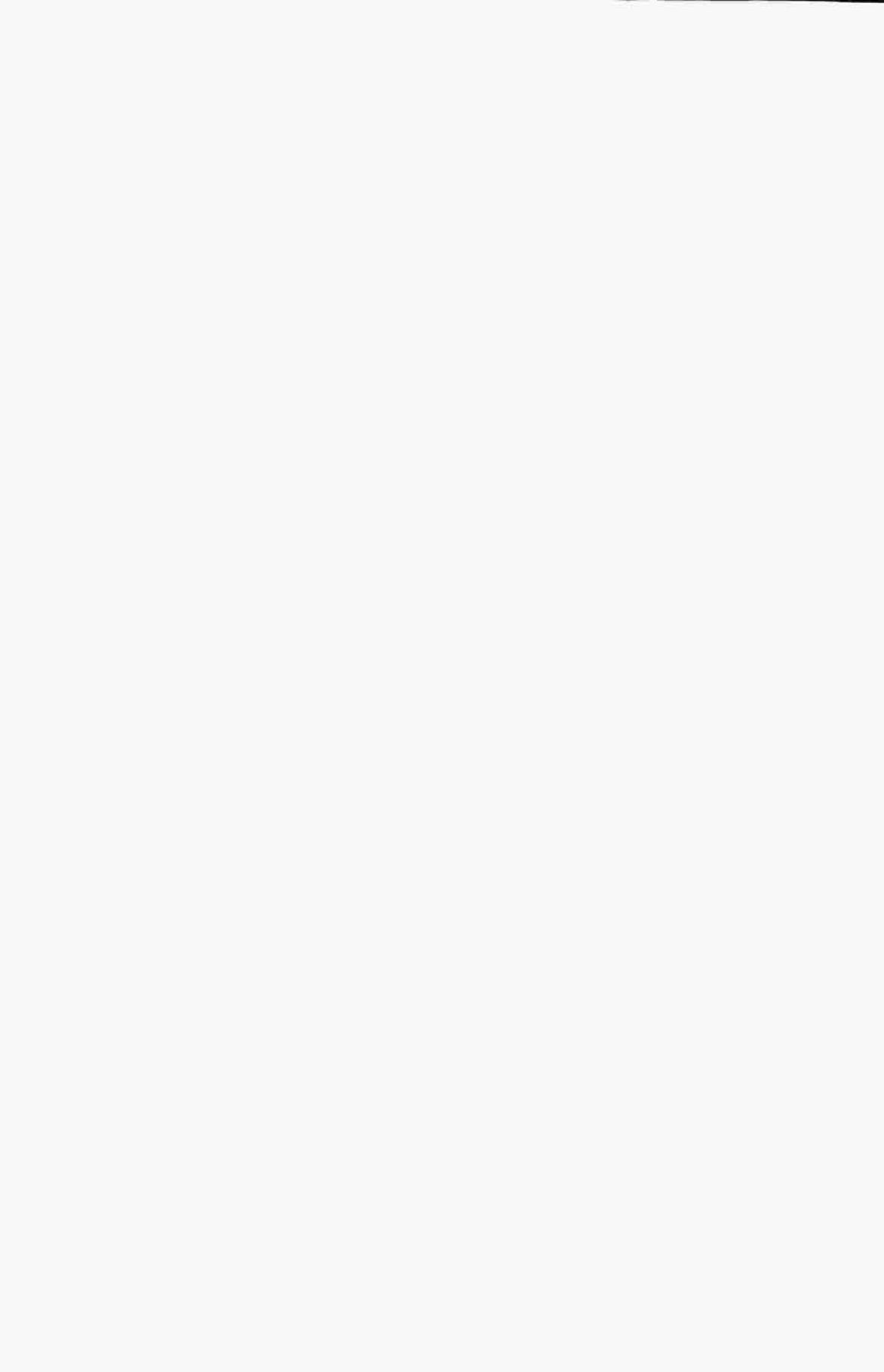
HINDE, R. A. *Bases biológicas de la conducta social humana*. México, (1977).

KÜHN, Rolf. *Sinn-Sein-Sollen*. Traude Junghans Verlag. Cuxhaven, (1995).

LUKAS, Elisabeth. *Höhenpsychologie*. Herder. Freiburg. (1983).

NUTTIN, Joseph. La Motivación. En Fraisse, P. y Piaget, *Motivación, emoción y personalidad*. Buenos Aires, (1979).

ZAZZO, R. La vinculación. En Anzieu y cols. *La vinculación*. Valencia, (1977).



BREVE APROXIMACION HISTORICA A LA PSICOLOGIA SOCIAL

Edgar Barrero Cuéllar¹

Todo indica que la psicología social tuvo sus orígenes desde el momento mismo en que algunos psicólogos asumieron que no solo los componentes biológicos y fisiológicos influían en la conciencia, el comportamiento y la conducta de los hombres; sino que lo social y lo cultural también eran determinantes en la configuración de procesos psicológicos como la conciencia, la emoción, el afecto y los procesos complejos de pensamiento.

Desde finales del siglo XIX, psicólogos como Wundt se dedicaron a la experimentación para saber cómo se formaba la conciencia en el hombre y de qué manera influían los factores externos en tal configuración; para lo cual se utilizaba el estudio de la "experiencia interior" a través del análisis por separado de cada una de las partes que la componían y de las relaciones que entre ellas se presentarían; todo lo anterior desde una perspectiva estructuralista.²

Según Wundt, en el laboratorio sólo se pueden estudiar los fenómenos mentales que tienen estrecha relación con los procesos fisiológicos; y los procesos psicológicos elevados o superiores sólo pueden ser estudiados a través de la cultura: el lenguaje, las costumbres, las creencias, las instituciones, etc.³

¹ Estudiante de Psicología Social, Universidad Nacional a Distancia, y Director de la Corporación para la Investigación Social y Comunitaria "EXODO".

² Robert A Barón define el estructuralismo como aquella "teoría que sugería que la psicología debía centrarse en la experiencia consciente y en la tarea de analizar dicha experiencia en sus partes básicas"; mientras que el funcionalismo postulaba que la experiencia interior tenía que ser analizada en términos de su utilidad biológica, es decir, en términos de la función que ella cumplía en procesos de adaptación.

³ Sandoval Barrera, Humberto, El Homo Machina, epistemología de la psicología. Pág. 137. 1995.

Recordemos que Wundt, además de ser psicólogo también fue Fisiólogo, luego sus experimentos buscaban explicar fenómenos de estrecha relación psico-fisiológica como la percepción, la sensación y la volición; pero asumía que la conciencia era la fusión de estos elementos; de tal manera que para estudiarla había que hacerlo tomando cada elemento por separado.

De acuerdo con Martín Baro (1997), Wundt propone que la psicología de los pueblos "son aquellos productos mentales creados por una comunidad humana que no se puede reducir a la conciencia individual, sino que presupone la acción recíproca de muchos individuos"⁴

Es decir, que los procesos psicológicos elevados como la conciencia son solo explicables dentro del contexto social y cultural en donde se originaron y desarrollaron.

Desde una perspectiva diferente el psicólogo soviético Vygotsky planteó que la conciencia era el producto del desarrollo histórico de la humanidad y que era justamente el medio social el que determinaba la conciencia de los hombres, en donde el lenguaje cumplía un papel importantísimo en el proceso de internalización de la cultura y del medio social.

Consecuente con su pensamiento marxista, sostuvo la idea que, gracias al trabajo y a la utilización de herramientas, el hombre ha transformado la naturaleza y, al mismo tiempo, se ha transformado a sí mismo: "Al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, números) han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de sociedad y desarrollo cultural"⁵.

Watson por su parte planteó que la psicología no debía estudiar los procesos interiores individuales de los hombres sino su exterioridad y qué mejor que la conducta y el comportamiento; pues éstos al contrario de la mente, el pensamiento y la conciencia, sí se podían observar y medir con los mismos instrumentos de las ciencias naturales.

Otro autor importante en la historia de la Psicología Social, fue Freud con sus estudios sobre aspectos propios de la actividad grupal: "La disminución de la actividad intelectual, la carencia de restricciones

⁴ Martín Baro, Ignacio, Acción e Ideología, Psicología Social desde Centroamérica, Uca Editores, pág. 33. 1997

⁵ Rubio, Ricardo, Textos Epistemológicos, Epistemología Genética, Ediciones UNISUR, Pág. 57

emocionantes, la incapacidad para moderarse y contenerse, la inclinación a rebasar todos los límites a la manifestación de los afectos y a la completa desviación de estos actos" (Schellenberg 1985); y la propia idea de que al nacer al sujeto se le impone una cultura, utilizando para ello la mediación de instituciones como la familia, la escuela y la propia sociedad.

James A Shellenberg en su libro "Los fundadores de la Psicología Social" (1985), cita además de Freud a Mead con su tesis del interaccionismo simbólico y de la conducta social del hombre⁶; a Lewin con su propuesta de la teoría de campo, según la cual un campo es "una totalidad de hechos que coexisten y que se conciben como mutuamente dependientes"⁷ ; y ese campo está constituido básicamente por el hombre y el ambiente; de tal manera que la conducta es el resultado de la actuación de los dos.

Y finalmente menciona a Skinner con su postura conductista pero abonándole el concepto de condicionamiento operante: "toda psicología tiene que ver con la conducta, y toda conducta es un producto del ambiente en el que acontece."⁸

América Latina no es ajena al desarrollo de la Psicología Social, pues desde la década de 1970 se empieza a mostrar interés por encontrar respuesta a aquellos problemas sociales concretos que generaban consecuencias psicológicas en el individuo y la sociedad misma, lo cual implicó dar un viraje a la concepción del sujeto de la psicología, pues se asumió que el medio socio cultural tenía influencia notable en los procesos psicológicos como la conciencia y el comportamiento, y que el hombre tenía a su vez la capacidad para transformar su propia realidad, lo cual planteaba la necesidad de diseñar estrategias de investigación que implicaran un compromiso del psicólogo con esas realidades desde el momento mismo de la intervención.

Aunque en sus inicios no se puede hablar de una psicología social con un corpus teórico definido, sí se puede hablar de una psicología social comprometida con las distintas realidades nacionales, que desde la

⁶ El autor plantea el Interaccionismo simbólico como aquella teoría que postula la estrecha relación entre mente individual y sociedad: " Se considera que los actos de los individuos son guiados por la imaginación social, es decir, por concepciones socialmente basadas de lo que es posible que suceda"; y frente a la conducta se dice que es social, pues ésta se presenta como una actividad exterior al individuo y por lo tanto puede ser observada y analizada por los demás miembros que comparten su espacio.

⁷ Ibid, pág. 77

⁸ Ibid, pág. 100

práxis misma le fueron configurando un sentido, unos métodos, unos campos de aplicación y unos objetos y objetivos propios a la disciplina que se quería consolidar.

A pesar que desde 1967 se contaba con el Comité Latinoamericano de Psicología Social (COLAPSO), es a partir de la década de 1970 que la psicología social comienza a tener un auge considerable no sólo en sus publicaciones, sino también en el número de personas preparadas para esta profesión, lo mismo que en los avances de las estrategias de comunicación e información entre las organizaciones de psicólogos sociales de los países de la región.

"Como testimonio del crecimiento de la Psicología social en Latinoamérica, pueden mencionarse eventos tales como el Primer Seminario Latinoamericano de Psicología Social celebrado en Caracas en diciembre de 1975; la Fundación de la Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO), como una filial de la ALAPSO, los diversos simposios organizados por ALAPSO en los congresos interamericanos de Psicología realizados en Bogotá y en Miami Beach; la reunión regional de ALAPSO durante la II Jornada de Psicología de Brasilia (1976); las primeras Jornadas Nacionales de Psicología Social de Venezuela (1977); el Encuentro Nacional de Psicología Social de Argentina (1977); y la Inauguración del Posgrado en Psicología Social en la Universidad Central de Venezuela (1977)"⁹

Marín (1980), desglosa la evolución de la psicología social contemporánea en tres áreas: la psicología social aplicada, la tecnología social y la psicología social comunitaria; cada una con la pretensión de "explicar el comportamiento social del hombre", pero desde perspectivas teóricas y metodológicas diferentes, aunque muchas de las veces interrelacionadas.

Para el caso de Latinoamérica, en psicología social aplicada se encuentran publicaciones como "el estudio de valores de habitantes marginados (Cárdenas, 1976); la identificación de los correlatos actitudinales de la fertilidad (Belcher, Grader y Vásquez-Valderrama, 1976; Jaccard. Davidson, Triandis, Morales y Díaz-Guerrero, 1976); el estudio de inmigrantes (Cruz y Castaño, 1976); la identificación de la relación entre la densidad y la criminalidad de una ciudad (Escovar, 1976); el estudio de las características socio-culturales del lenguaje (Wainerman, 1976); las características que promueven la iniciación de una cierta conducta social (Rendon Aponte , 1977; Marín, 1976). La medición de las percepciones de ciertos grupos (Salazar, 1975; Santoro, 1975); los efectos ambientales de motivaciones sociales (Marín, Mejía y

⁹ Marín, Gerardo, la psicología social en latinoamérica, volumen 2, editorial trillas, Mexico, 1978.

Oberle, 1975); la inhibición de conductas agresivas (Schake y Castelli, 1973) y otros temas mas."¹⁰

La psicología social comunitaria latinoamericana toma distancia del modelo de psicología comunitaria norteamericano con una raíz esencialmente clínica que buscaba desarrollar modelos de prevención y tratamiento de aquellos comportamientos considerados como perturbadores dentro de nuevos modelos de desarrollo y producción de la sociedad capitalista; pues para la psicología social comunitaria Latinoamericana, los paradigmas y las teorías psicológicas predominantes no eran suficientes para enfrentar la problemática social que se vivía y reflejaba en las mismas condiciones de subdesarrollo, miseria, analfabetismo, desempleo, urbanización sin planeación y violencia generalizada."y las soluciones de ellos derivadas solo alcanzan entonces a tratar el malestar de unos pocos y a ignorar la dolencia de muchos. Se planteaba, y ese planteamiento sigue vigente, la necesidad de dar respuesta inmediata a problemas reales, perentorios, cuyos efectos psicológicos sobre el individuo no solo lo limitan y trastornan, sino que además lo degradan, y, aún peor, pasan a ser generadores de elementos mantenedores de la situación problemática"¹¹.

En Colombia, como en los demás países de la región, el desarrollo de la Psicología Social habría que ligarlo al desarrollo mismo de la sociedad capitalista en proceso de modernización; Para nadie es un secreto que el desarrollo del capitalismo trajo consigo el desarrollo de la lucha de clases y esto implicaba buscar estrategias de dominación de una sobre la otra. Es decir, de un lado los dueños de los medios de producción tratando de encontrar la forma de someter y alienar a los trabajadores, o si se quiere un termino mas moderno, la "ADAPTACION ACTIVA A LA REALIDAD", que propone Schvarstein (1997) en su libro sobre psicología social de las organizaciones; y del otro, una clase desposeída, que sólo tenía la fuerza de su trabajo para venderla, pero que empezaba a ser consciente de la falsa realidad que le mostraba la teoría del capitalismo.

Es decir, que la psicología social en Colombia no surge por que simplemente aparece un nuevo objeto de investigación sino porque hay un desarrollo histórico que determina nuevas necesidades para los individuos y la sociedad. El desarrollo del capitalismo industrial genera fenómenos como la urbanización a gran escala con sus respectivos cordones de pobreza y miseria, la proletarización, la división del trabajo ,

¹⁰ Marín, Gerardo, Hacia una Psicología Social Comunitaria, en Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 12 --No 1, 1980,.

¹¹ Montero, Maritza, La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos, en Revista Latinoamericana de Psicología, Volumen 16--No 3 , 1984

la concentración del poder económico, político y cultural y, por lo tanto, configura nuevas formas de actuar, pensar e interrelacionarse, pues ya no es entre grupos pequeños que se dan las comunicaciones, sino a nivel masivo y homogeneizante.

A lo anterior hay que sumarle el clima de violencia que por décadas ha padecido nuestro país, pero que se acentúa a mediados de siglo con la muerte de Gaitán y que da paso a la creación de las guerrillas liberales que años más tarde se convierten en guerrillas comunistas dispuestas a la toma del poder; lo cual configura nuevas realidades psicosociales que ni los reduccionismos sociológicos ni psicológicos son capaces de explicar y mucho menos de comprender.

A pesar de que en la década de 1960 ya se venían haciendo esfuerzos por explicar y comprender estos fenómenos, al tiempo que tomaba fuerza la tesis de que el profesional investigador tenía ante sí la obligación de adquirir un compromiso político con la comunidad investigada; es a partir de la década de 1970 cuando se observa un crecimiento significativo en la Psicología Social en Colombia, como producto, entre otras cosas, de un auge en los programas de psicología: "En la década de los años setenta se crearon nueve centros de enseñanza e investigación en psicología, en su mayoría en las capitales departamentales, aun cuando se quedaron algunas regiones sin tales centros".¹²

Es la década en que se publican libros, folletos, revistas e investigaciones en psicología social, como lo demuestra Ardila (1973) y Cruz (1990) refiriéndose a publicaciones de libros: Fundamentos para un Análisis Psicosocial (Jorge Varela, 1971), Psicología y Problemas Sociales en Colombia (Alfredo Ardila, 1971), La Psicología Social en Latinoamérica (Gerardo Marín, 1975, con un segundo volumen en 1981), Manual de Investigación en Psicología Social (Gerardo Marín, 1975), Lecturas en Psicología Social (Gerardo Marín, 1976), El Diferencial Semántico del Idioma Español (Díaz-Guerrero y Miguel Salas, 1975); además de artículos e investigaciones publicados en diferentes impresos como la Revista de Psicología de la Universidad Nacional, los Cuadernos de Psicología de la Universidad del Valle, la Revista Latinoamericana de Psicología, entre otros, pues no se contaba con un medio de comunicación y difusión propio de la Psicología Social.

Más recientemente, en la década de 1980 y comienzos de la de 1990 se han publicado textos sobre psicología social, básicamente por Rubén Ardila, Florence Thomas y Gerardo Marín, recogidos y analizados de manera brillante por Julio Eduardo Cruz en el capítulo sobre Psicología

¹² Mankeliunas, Mateo V, Desarrollo Histórico, La Psicología en Colombia, Compilación de Ruben Ardila, T/M Editores pág. 55. 1993.

Social que hace parte de la compilación realizada por Rubén Ardila (1993) bajo el título: La psicología en Colombia.

Ya en la década de 1990, se inicia el proceso de institucionalización de la psicología social en Colombia bajo dos modalidades: a nivel de pregrado en la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá (Hoy Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-), como una propuesta del Estado para aquellos sectores que tradicionalmente no han tenido acceso a la educación "superior"; y a nivel de maestría en la Pontificia Universidad Javeriana, como un intento de especializar al psicólogo en la comprensión de los complejos procesos cotidianos y comunitarios que hoy viven nuestras comunidades.

En la UNAD se ofrece el programa de Psicología Social Comunitaria, bajo la modalidad A DISTANCIA, en una propuesta que parte de hacer una ruptura con la psicología tradicional, pero que se queda corta a la hora de su implementación metodológica dentro de las características propias de la educación abierta y a distancia, pues a un sólo asesor se le asignan hasta 60 estudiantes, con los cuales tiene que desarrollar cuatro ejes temáticos en un tiempo récord, cuantificado en horas, con el agravante de que no existe un departamento de investigaciones que diseñe y oriente las líneas de investigación e intervención, sino que esto se deja en la mayoría de los casos al libre albedrío de asesores y estudiantes.

Sin embargo, los dos programas, junto a asignaturas que ya se dictan en la mayoría de universidades, constituyen un esfuerzo por recuperar y redimensionar el quehacer de la psicología como una disciplina encargada del "estudio de la relación del individuo con su medio sociocultural; sobre todo, si damos al término "relación" un contenido dialéctico, interactivo, que nos permita examinar no sólo cómo los factores sociales afectan la conducta del hombre, sino también cómo la conducta del individuo incide sobre lo sociocultural."¹³

Es decir, que si la psicología social pretende hablar de cambios, debe reflejar en sus teorías y en su práctica esa relación dialéctica entre procesos sociales por un lado y procesos psicológicos por otro, lo cual implica que haya una formación concienzuda en estas dos ramas del saber social, y no esa mezcla ecléctica y vergonzante que proponen nuestras universidades, en aras de lo que distorsionadamente han dado por llamar interdisciplinariedad.

Basta recoger aquí las conclusiones a las que finalmente llegó Julio Eduardo Cruz en su estudio sobre psicología social en 1990, puesto que

¹³ Salazar, José Miguel, Vigencia y perspectiva de la Psicología social, en la psicología Social en Latinoamérica de Gerardo Marín, edit. Trillas, pág. 37. 1981.

mantiene vigencia y deben constituirse en motivo de reflexión para quienes aún creemos en la posibilidad de construir una disciplina comprometida con la compleja realidad social colombiana, a partir de principios teóricos como los que nos enseñó el maestro Ignacio Martín Baro¹⁴: "1) Asumir una posición crítica en todos los órdenes del ejercicio profesional; 2) Sacar provecho de los conocimientos producidos desde las más diversas perspectivas epistemológicas en psicología social; 3) Optar por un enfoque multidisciplinario en psicología social; 4) Optar por una Psicología Social que considere al ser humano como un constructor de la realidad, y 5) Asumir la perspectiva de las mayorías oprimidas."¹⁵

Dice Cruz: "El mayor número de centros de entrenamiento y de profesionales, en lugar de facilitar una aproximación conceptual y metodológica más sólida, ha conducido, por las apremiantes problemáticas colombianas, a una actividad ecléctica y, fundamentalmente, pragmática. La paulatina pérdida de influencia de los pioneros de la psicología social latinoamericana y de las escuelas norteamericanas y europeas, parece responder más a un fenómeno de aislamiento que a la construcción de alguna(s) teoría(s) particular(es) nacional(es). Mientras los psicólogos sociales colombianos no logren superar los obstáculos tratados, optimizando los recursos físicos y humanos para el desarrollo de investigaciones, tanto en el área básica como aplicada, y promueva la tendencia unificadora que la psicología general vive, no habrá posibilidad de predecir un mejor futuro para la especialidad."¹⁶

¹⁴ en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia existe en la actualidad una cátedra libre organizada por los estudiantes denominada "CATEDRA IGNACIO MARTIN BARO", dedicada a recuperar y hacer circular el pensamiento de este magnífico psicólogo social

¹⁵ Banchs, María A, La propuesta teórica de Ignacio Martín Baro para una Psicología Social latinoamericana, ponencia presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, Costa Rica, Julio de 1991.

¹⁶ Cruz, Julio Eduardo, Psicología Social, La Psicología en Colombia, compilación de Ruben Ardila, T/M Editores, pág. 381. 1993.

CAMBIOS SOCIALES Y PRACTICAS DE CRIANZA EN LA FAMILIA COLOMBIANA

Eduardo Aguirre Dávila*

La discusión suscitada en torno a la Modernidad, que compromete de un lado a posiciones que intentan rescatar lo más "esencial" de ésta, y de otro a posturas radicalmente antimodernistas, ha puesto de manifiesto los profundos cambios a los cuales se ha visto sometida la sociedad contemporánea. Factores como la consolidación de la economía de mercado, el alto desarrollo científico-tecnológico, la globalización del dominio de los medios de comunicación y la relativa facilidad de acceso a la información, contribuyen de manera decisiva a la configuración de nuevas estructuras sociales y afectan directamente la organización de las relaciones interpersonales. Este hecho ha despertado el interés de las ciencias sociales por comprender las transformaciones de la subjetividad humana, para lo cual centra su atención en uno de los procesos más determinantes como es el de la socialización.

En el caso colombiano, los profundos cambios que ha vivido la sociedad, principalmente en los últimos treinta años del siglo veinte, gracias a factores como: 1) la modernización de las estructuras sociales y económicas, 2) el desmonte del frente nacional, que en la práctica se traduce en la desorganización de los partidos tradicionales y la aparición de nuevos actores políticos, 3) la mayor cobertura alcanzada por el sistema educativo y 4) el desplazamiento hacia las principales ciudades de grandes masas de la población, por efecto de la violencia y el desempleo.

Esta transformación y los cambios que en general vive el mundo moderno, afectan necesariamente a los diferentes aspectos de la vida social del país, produciendo la aparición de nuevos fenómenos sociales como por ejemplo: los cambios en la conformación de la identidad personal y social de la población colombiana; la reproducción de la violencia en sus distintas manifestaciones; los ajustes en la familia y en

* Director del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Psicología Social e Investigador del Centro de Estudios Sociales (CES).

el papel jugado por la mujer; o la modificación de los patrones de socialización.

En este escenario, los cambios que enfrenta la familia se constituyen en un campo de investigación de suma importancia para las ciencias sociales, y en particular para la psicología. El interés se centra sobre diferentes aspectos que atañen tanto a la intimidad de la familia como a sus relaciones con el entorno que la rodea. Son objeto de investigación aspectos que van desde el orden económico hasta los de carácter estrictamente psicológicos, y han motivado estudios que brindan información valiosa para caracterizar a esta institución, mostrando los ajustes acaecidos en la estructura y dinámica familiar así como en el papel socializador de la familia.

De manera más concreta, las investigaciones en este terreno han delineado, por un lado, el tipo de transformación dada en las relaciones familiares, especialmente entre padres e hijos, y por otro, el nuevo sentido que encierran dichas relaciones en la convivencia familiar. Los resultados de estos esfuerzos investigativos muestran un cambio apreciable en las prácticas de crianza, que se expresan, por ejemplo, en el rechazo a la violencia, especialmente aquella ejercida sobre los niños; en el manejo del tiempo libre de los niños; en las prácticas de cuidado de la salud; o en el desarrollo de una nueva representación social del niño.

Es en este contexto en el que se inscribe el presente artículo y en el cual se analizará la concepción que tienen los padres de familia sobre el tiempo libre de sus hijos, la manera como les expresan afecto y las ideas que poseen sobre el castigo.

Todo indica que actualmente en las prácticas de socialización de las familias urbanas se manifiesta una tensión entre formas tradicionales de educar a los niños y maneras más contemporáneas de orientar su conducta, típicas de las sociedades industrializadas. Coexisten concepciones tradicionales sobre el castigo que justifican, por ejemplo, el empleo de la violencia como medio para hacer de los niños unos "hombres de bien" y posiciones que rechazan el empleo de la violencia como un instrumento para corregir el comportamiento infantil. Más aún, estas dos concepciones pueden manifestarse simultáneamente en las acciones de los padres de familia. En efecto, pueden emplear el castigo físico acompañado de un discurso en el que se reconoce lo inconveniente de esta forma de proceder, sosteniendo que es preferible dialogar y buscar otras maneras de corregir a los niños que el empleo de la agresión física. Esto nos indica que los cambios no han llegado a transformar del todo las prácticas de crianza, aunque debe reconocerse que sí son un indicador importante de que algo está cambiando en nuestro entorno socio-cultural.

Ahora bien, los cambios acaecidos en las prácticas de crianza no sólo se deben entender como manifestación de la transformación que se viene dando en el contexto socio-cultural colombiano, sino también como resultado de modificaciones en la manera como los individuos asumen los diferentes papeles en el proceso de socialización.

Para comprender el importante papel que juega el rol asumido por los individuos en la socialización y en especial en las prácticas de crianza, es necesario resaltar dos aspectos. En primer lugar, la socialización es un proceso interactivo, quiere decir que existe influencia mutua entre las personas involucradas en el proceso de socialización, donde cada uno de los miembros de la relación encarna el todo social al cual pertenece. Los individuos no asumen en forma pasiva las exigencias sociales sino que participan activamente en el proceso, aportando de manera efectiva no sólo a su propia socialización, sino también a la reconstrucción del sistema social donde viven y actúan.

Desde esta perspectiva las prácticas de crianza no pueden ser entendidas sólo como acciones unilaterales ejercidas por el adulto sobre el niño, sino que también es necesario reconocer que los niños son capaces de condicionar en algún grado los alcances de esta relación. Como sostiene H. R. Schaffer

“... el niño, lejos de empezar siendo un ser antisocial que debe ser socializado a la fuerza, está preadaptado desde que nace para la interacción social. Lejos de ver la relación madre-niño como una lucha interminable, los investigadores han llegado a reconocer el impresionante “ajuste” de los grupos de patrones de conducta de ambos individuos” (H. R. Schaffer, 1989).

En segundo lugar, la socialización es un proceso a través del cual se desarrolla la identidad personal y social del individuo, que le dará a la persona un sello distintivo, constituyéndose en el registro de toda la experiencia vivida por el individuo a lo largo de su existencia y que se refleja en su personalidad y en las relaciones que establece con otras personas. Esta identidad se va conformando primero en la relación entablada con los adultos a través de las prácticas de crianza y posteriormente alcanza una sedimentación en la vida adulta. En la construcción de la identidad personal

“... cada individuo va configurándose como persona.. La imagen tradicionalmente ofrecida para explicar el proceso educativo como un escultor labrando una estatua es muy engañosa. No es que exista primero el individuo por un lado y la sociedad por otro, como dos realidades acabadas e independientes (imperfecto el individuo, perfecta la sociedad). La persona se va configurando, va llegando a ser, en su

desarrollo enfrente a la sociedad, como afirmación de su particular individualidad” (I. Martín-Baró, 1985).

En la socialización la manera como se facilita el desarrollo de la identidad social es mediante el modelamiento de formas de acción, que responden a las condiciones del medio socio-cultural en el que se encuentre sumergido el individuo.

“La socialización marca al individuo con el ‘carácter’ o sello propio de la sociedad y grupo social en el que históricamente se realiza su proceso de socialización. La persona surge a través del proceso como alguien con una identidad propia, pero se trata de un sujeto ‘de’ tal o cual sociedad, ‘de’ tal o cual clase social. El ‘de’ señala una pertenencia desde las raíces más profundas de la estructura humana de cada persona. No hay identidad personal que no sea al mismo tiempo y por lo mismo identidad social.” (I. Martín-Baró, 1985).

Por lo tanto, se puede asegurar que la conformación de la identidad no es un problema de carácter eminentemente intrapsíquico, sino que por el contrario cae en el ámbito de lo social, en la medida en que la identidad es producto de la interacción.

Teniendo en cuenta los dos aspectos antes resaltados, es necesario comprender la socialización como un proceso interactivo, que por medio de la negociación con el otro se va dando de manera progresiva la incorporación de los individuos a la estructura y dinámica social del grupo primario de referencia y a la sociedad en su conjunto. En este proceso de socialización tienen un papel importante las prácticas de crianza, las cuales se deben entender como acciones que realizan los adultos, en especial los padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Aunque difieren en la forma como se expresan y en los contenidos que transmiten, en todos los grupos humanos la finalidad última es la misma: asegurar a los niños la supervivencia y su integración a la vida social.

A través de las prácticas de crianza los padres pueden comunicar a los niños las diferentes exigencias que recaen sobre las actividades cotidianas de los niños, teniendo que aceptar cierta resistencia de parte de ellos, dado que estos tienen cada vez más la oportunidad de expresar sus deseos y necesidades en forma abierta. Las prácticas de crianza son, entonces, un medio de control de las acciones infantiles, destinado a orientar el comportamiento del niño, logrando con esto la inhibición de algunas tendencias y la estimulación de otras. En este sentido, las prácticas de crianza se constituyen en el medio particular a través del cual la sociedad facilita la incorporación de los nuevos

miembros, transmitiéndoles los valores y las formas de pensar y de actuar, que posee el grupo de referencia.

Robert Myers (1994) sostiene que las personas encargadas de los cuidados de los niños

“...no solamente inician la interacción y le dan respuestas directas a las necesidades del niño, sino que también ayudan a proporcionarles el ambiente físico y, en caso necesario, a protegerlo del ambiente mismo.

En este proceso, la persona que cuida al niño trae a esta labor: (1) cierta tecnología (serie de prácticas); (2) una idea de lo que debe hacer, esto es, las prácticas reglamentarias y (3) creencias de por qué una u otra práctica es mejor que la otra. Esto afecta el estilo y la calidad del cuidado a los niños. Por ejemplo, la práctica de cargar a un niño tiene un efecto diferente en su desarrollo que la práctica de dejarlo en una cuna o en un corral”.

En esta interpretación de las prácticas de crianza, resaltan tres componentes fundamentales e inseparables de las acciones relacionadas con el cuidado de los niños: la práctica propiamente dicha, la pauta y la creencia.

La práctica es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que lo rodea. La pauta se relaciona con el ¿qué se debe hacer? Es lo esperado en la orientación de las acciones de los niños. En la pauta las determinaciones culturales propias del grupo de referencia, se expresan como un canon para el actuar y por tanto se trata de una condición restrictiva y poco flexible, lo que no quiere decir, que no se modifique con el transcurso del tiempo. Las creencias se relacionan con la explicación que se del modo como se orienta el comportamiento de los niños. Son certezas compartidas por los miembros del grupo y de acuerdo con R. Myers (1993) se trata de explicaciones “... de por qué las pautas y prácticas son como son o como deberían ser”. Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder, que se legitima en el conjunto de creencias de la sociedad.

En relación con estos componentes de las prácticas de crianza, los diferentes estudios realizados en Latinoamérica y en particular en Colombia, muestran que si bien es cierto que el cuidado de los niños es

una labor que en la práctica todavía, en la mayoría de la población, corresponde a las madres, también es cierto que en lo referente a la pauta se perciben cambios importantes, dado que los padres consideran que la responsabilidad del cuidado y el bienestar de los hijos es de ambos. Este nuevo ideal es muy probable que esté influenciado por los cambios acaecidos en las relaciones de género, aunque éstos sean más discursivos que concretos; por el ingreso de la mujer al ámbito del trabajo; y por la mayor oportunidad de capacitación que actualmente tiene y la conciencia de que este es un medio que le permitirá alcanzar más seguridad y libertad de acción.

Una práctica de crianza más generalizada, que responde a una nueva pauta, se refiere a las acciones de los padres de familia que propician el empleo del tiempo libre de sus hijos como tiempo de ocio, en el sentido de que no se les exigen tareas distintas a las propias de la vida infantil, como por ejemplo el juego. Esto muestra un importante cambio en las relaciones entre adultos y niños y apunta a que en el proceso de socialización se exprese la negociación de tiempos y espacios propiamente infantiles. Bajo estas nuevas condiciones los niños pueden influir de una manera más explícita sobre las prácticas de crianza de los padres.

En el pasado los padres no veían con buenos ojos que el niño dedicara parte de su tiempo a actividades diferentes a las labores encomendadas por los adultos o a las de la escuela, con lo cual se creaban condiciones en las cuales al niño no le quedaba otro camino que el de obedecer y someter el empleo de su tiempo libre a los oficios del hogar o a las labores escolares. La posibilidad que los niños tenían de contraponer sus necesidades a las exigencias de los adultos se reducían a su mínima expresión. En estas circunstancias poco o nada podían hacer para exigir el disfrute del tiempo de ocio, en contraposición a esto, actualmente los niños, especialmente de la clase media, pueden demandar abiertamente el que se les permita dedicarse a actividades lúdicas.

Este cambio es el resultado de la divulgación e incorporación de las teorías psicológicas sobre la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño y de la modificación en la representación social del niño, el cual ya no se le considera como un adulto en pequeño, sino que se le reconoce como un individuo que posee características propias y diferentes a las del adulto. Todo esto ha repercutido en la concepción que tienen los padres de familia sobre el tiempo libre, quienes consideran que es un ámbito de socialización en el que los niños aprenden a utilizar herramientas sociales y dominarlas para su empleo futuro. También ha permitido que valoren este tiempo como un espacio apropiado para que sus hijos construyan nuevos conocimientos sobre la realidad y valores éticos para la convivencia ciudadana. De esta manera, hoy en día los niños cuentan con mayores oportunidades para alcanzar un desarrollo más integral.

Los datos de investigaciones recientes (R. Reyes-Navia, 1993; J. Barreto, 1996; Y. Puyana, 1998; E. Durán y E. Aguirre, 1998; L. Echeverri, 1998)) sugieren que hay una mejor apreciación del tiempo libre y del juego en la población colombiana. Los padres ya no consideran que sea "una pérdida de tiempo" y en muchos casos se aprecia una clara promoción de las actividades lúdicas, con el propósito de favorecer su desarrollo intelectual y afectivo. En estos trabajos reconocieron que juegan con sus hijos y que este juego se caracteriza por el contacto físico, los besos, las cosquillas, "sentarlos en las piernitas" o "recochar", considerando este tipo de manifestaciones como algo natural y sano en la crianza de sus hijos, en contraposición con lo que acontecía en el pasado. En el trabajo de Y. Puyana (1998), las madres de mayor edad manifestaron que una de las carencias más significativas en su crianza fue la escasa disposición, tanto del padre como de la madre, para expresar cariño a través del contacto físico, en particular a través de las caricias y los besos.

Lo anterior evidencia otra interesante modificación en las prácticas de crianza, específicamente en lo referente a la expresión de afecto, en donde la pauta está más cerca de la práctica de crianza en la medida en que los padres no sólo reconocen que es necesario expresarles afecto y cariño a los niños, sino que también a través de acciones concretas son más tiernos con sus hijos. De manera frecuente las madres y los padres expresan su afecto hacia los niños a través de regalos, verbalizaciones de apoyo y contacto físico (caricias, besos y abrazos). Según lo expresan los padres esto contrasta con lo que les tocó vivir en su infancia, en general una relación distante con sus progenitores, lo cual ha motivado la necesidad de no actuar como sus padres, estableciendo relaciones más afectuosas con los niños. Esta relación explícitamente más tierna ayuda a que los niños manifiesten en la escuela frecuentes y espontáneas expresiones de afecto. De acuerdo con I. Recagno (1985), este tipo de práctica de crianza responde más a un modelo adaptativo, dado que las acciones de los padres no reproducen ciegamente lo que les tocó vivir, sino que ajustan sus prácticas y especialmente sus pautas a las condiciones socioculturales actuales.

Se puede decir, entonces, que los niños actualmente reciben más atención y apoyo emocional de sus padres cuando éstos están tristes, aburridos o callados. En la investigación de E. Aguirre y E. Durán (1998), la mayoría de los padres, que pertenecen a los estratos 1 y 2, se mostraron conscientes y dispuestos a atender las necesidades afectivas de los niños, lo cual repercute favorablemente en el desarrollo de la autoestima y en la construcción de unas relaciones más gratificantes entre ellos, constituyéndose en factor protector del desarrollo infantil. Este resultado contrasta con lo encontrado por J. Barreto y Y. Puyana (1997), en su trabajo con mujeres de sectores populares de Santafé de Bogotá, que a través de las historias de vida dan a conocer la manera como fueron criadas por sus padres. En estos relatos se destaca el hecho de que

predomina la "... función socializadora con énfasis en el sufrimiento, al identificar un ejercicio impositivo de la autoridad de los padres sobre sus hijas, una obligatoriedad de trabajar desde muy pequeñas, constantes prohibiciones del juego y diversas maneras de represión de la sexualidad"; en contraposición, para los padres actualmente es importante la atención y el amor que reciban sus hijos, y esto probablemente esté estrechamente relacionado con una nueva representación social de la infancia, especialmente de la población perteneciente al rango de edad comprendido entre los tres y los seis años. De una concepción una tanto abstracta y negadora de los rasgos característicos de la infancia, se ha pasado a una representación del niño en la que se reconocen como importantes las necesidades de carácter afectivo que éstos tienen y como se mencionó anteriormente, que tienen una forma particular de comportarse y de pensar, muy distintas a las de los adultos.

En general, este reconocimiento que hacen los padres de la importancia del lazo afectivo y del contacto físico, los compromete más con el desarrollo integral del niño, facilitando no sólo la conformación de su "yo individual" sino también del "yo social", en la medida en que con las manifestaciones de afecto les brindan seguridad para enfrentar las relaciones con los otros y con el contacto físico procuran que el nivel de confianza y de autoestima del niño se incremente, habilitándolos para establecer relaciones más gratificantes y felices con los demás. Tal como lo sugiere H. Maturana (1997), estos dos aspectos son los verdaderos fundadores del modo de vida propiamente humano, en la cual es esencial contar con el deseo de brindar protección y confianza a la prole para que la sociedad sea un proyecto viable.

"El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social: sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social" (H. Maturana., 1997).

Los estudios sobre el tema de la expresión explícita y oportuna del afecto, muestran que los comportamientos paternos basados en el cariño promueven la competencia social en los niños (S.G. Moore, 1997). En este sentido, el reconocimiento que hacen los padres de manifestar afecto a sus hijos, no sólo con palabras sino también con el contacto físico, y de la importancia de este comportamiento para el desarrollo de los niños, decididamente se constituye en una circunstancia que favorece el aprendizaje de la convivencia democrática, dado que ésta se crea, como lo afirma H. Maturana (1997), en el ámbito de la emoción. Es en el momento en que se hace evidente la seducción mutua sin discriminación ni violencia sistemática, cuando la competencia

social facilita la convivencia democrática entre los seres humanos. Esta idea es realmente sugestiva en la medida en que nos invita a comprender el vínculo característico de la vida democrática más en función del deseo, deseo de amar y ser amado, que en el de la sola razón instrumental, la cual ve en este tipo de convivencia la solución práctica a los conflictos que cotidianamente enfrenta el individuo y los grupos.

Aunque los datos sugieren un cambio en las prácticas de crianza referidas a la expresión de afecto, es probable que estemos todavía distantes de hacer uso efectivo de este potencial para una real convivencia democrática, debido principalmente a que esta transformación se manifiesta más en el campo de la pauta que en el de la práctica.

Por otro lado, no obstante que en las últimas décadas ha ido en aumento, especialmente en las capas menos favorecidas de la sociedad, la proporción de mujeres como jefes de hogar (A. Rico de Alonso 1999), y se ha transformado el papel del hombre como proveedor de la familia y debilitado su autoridad masculina (M. Gonzáles de la Rocha, 1999), lo cual hace que la responsabilidad de la crianza recaiga en gran medida sobre la mujer, la información que se posee en la actualidad sobre las prácticas de crianza, indica que es más frecuente de lo esperado que sean ambos padres los encargados de orientar el comportamiento de los niños y de reprenderlos por faltas que hayan cometido, en oposición al pasado cuando el padre se constituía en una figura de autoridad distante y poco involucrada en la crianza diaria de los niños en edades tempranas.

La mayoría de los padres que participaron en la investigación de E. Aguirre y E. Durán (1998), sostuvieron que la responsabilidad de educar moralmente a los niños y apoyarlos en sus deberes escolares recaía en ambos progenitores. Este fenómeno está estrechamente relacionado con los cambios socioeconómicos y culturales a los que se ha visto sometida la sociedad colombiana. El ingreso de la mujer al sistema de trabajo formal ha desplazado hacia el cónyuge parte de las tareas propias de la crianza. En los hogares donde la pareja convive (E. Aguirre, 1998), los padres tienen que coordinar las rutinas domésticas para poder cumplir con los horarios de trabajo, de esta forma es frecuente que el baño y el acicalamiento de los niños esté a cargo del padre, mientras que la madre se encarga del desayuno. Algo similar sucede con la tarea de llevar a los niños a las instituciones escolares o a donde otros familiares. Estos cambios también se relacionan con una transformación en la representación social del hombre en la sociedad moderna. El núcleo central de esta representación social se va configurando en torno a un ideal de hombre más demócrata, respetuoso

del rol de la mujer y preservador de los derechos del niño. Como lo afirma L. Echeverri,

“Es cierto que hay nuevos tipos de padres. Hay hombres que asumen la paternidad como otrora lo hicieran las madres; que cumplen la función de crianza y de socialización, mientras la mujer trabaja y que se sienten orgullosos de hacerlo. Los hay también que pelean por conservar a sus hijos después de una ruptura, o que asumen el manejo del hogar y las relaciones con sus hijos con total dedicación y afecto. Y también aumentan los varones que no sólo aceptan, sino que disfrutan de la coparticipación en el cumplimiento de todas las funciones y con el manejo democrático de las relaciones domésticas. (L. Echeverri, 1998).

En cuanto al castigo, los datos muestran que se han suscitado cambios significativos respecto a su empleo y concepción como una forma de crianza. Aunque todavía es frecuente el empleo de los castigos físicos como práctica de crianza, es también evidente que se presenta un cambio tanto en la pauta como en la creencia debido a que hay un reconocimiento “racional” de que no se les debe “pegar” a los niños y que el maltrato infantil es perjudicial para su desarrollo.

Los padres consideran que es preferible explicarles a los niños sobre lo inconveniente de determinada conducta y no someterlos a la reprimenda acostumbrada. El que manifiesten que es preferible “conversar” con el niño no significa que efectivamente no utilicen el castigo como medio para someterlo a un adiestramiento moral y físico. Sin embargo, el sólo hecho del reconocimiento de la importancia que tiene el explicarle al niño sobre lo inadecuado de su comportamiento, muestra un cambio en las prácticas de socialización tradicionales y en la representación social del niño que se tiene actualmente en nuestra sociedad, en la medida en que las respuestas dadas por los padres no son un evento aislado, sino que se enmarca dentro de determinaciones socioculturales más generales. En esta transformación, la escuela y los medios de comunicación han jugado un papel importante, dado que a través estas instancias se transmiten nuevos valores y distintas concepciones de mundo, no sólo a los niños sino también a los padres y adultos encargados de su crianza. En la educación es creciente la conciencia que se tiene sobre el papel que deben jugar los padres en el proceso formativo, dado que se considera a la escuela algo totalmente distinto a un “depósito” transitorio de niños. En consecuencia, esta institución viene ejerciendo una influencia cada vez mayor sobre los adultos y su papel socializador.

De acuerdo con lo referido por los padres de familia en la investigación de E Aguirre y E. Durán (1998), los castigos no son tan severos como en el

pasado y todo indicaría que son menos frecuentes. La mayoría de ellos comprenden lo negativo del castigo y además son conscientes de las implicaciones legales que puede acarrear dicho comportamiento. Esto también fue corroborado por la investigación de M. Jimeno sobre comportamientos asociados a la violencia, realizada entre 1993 y 1994, quien afirma que

“... se detectó un cambio generacional, aún incipiente, en la valoración del conjunto corrección-respeto como aval del empleo de la violencia en el hogar. Fueron precisamente los mayores de 30 años quienes más sufrieron los castigos brutales y, en contraste, entre los más jóvenes se encontró una mayor influencia de un sistema de referencia que sanciona el uso de los castigos brutales y otorga un mayor reconocimiento al derecho de los hijos a no ser maltratados” (M. Jimeno, 1998)

Algunos padres perciben estos cambios como una amenaza a su autoridad y al mismo futuro de los niños, por considerar que éstos podrían criarse sin una orientación clara sobre lo bueno y lo malo de su comportamiento. Más allá de los temores naturales de los padres a perder su autoridad, los cambios que se vienen registrando no han sido comprendidos del todo por ellos, ya que antes que menoscabar su responsabilidad y autoridad, se trata de una circunstancia propicia para reorientar las acciones familiares hacia la construcción de nuevas formas de relación y por ende de un renovado ámbito social, en el que esté menos presente la violencia hacia los niños y las mujeres. Puede servir de un inicio, de un pretexto para establecer reglas distintas, relaciones menos autoritarias y espacios de concertación de intereses más efectivos.

Bibliografía

- AGUIRRE, E. y DURAN, E y (1998). *Caracterización de prácticas de crianza y cuidado de la salud en padres y niños de transición en veinte escuelas públicas de Santafé de Bogotá.* – CES-Universidad Nacional de Colombia y Secretaría Distrital de Salud.
- AGUIRRE, E. (1998). *Prácticas de crianza en familias de clase media.* Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia (Inédito).
- ALZATE, M. V. y ARBELAEZ, M. C. (1996). *Las percepciones niños y niñas sobre sus patrones de crianza en Risaralda: Presentación de hallazgos.* Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. Año 3 No. 9.

Diálogos No. 1

- ARANGO, M., y otros (1996) *Prácticas de crianza en Antioquia. Un estudio de caso (campesino)*. Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional (Sin publicar).
- BARRETO, J. Y PUYANA, Y. (1996). *Sentí que se me desprendía el alma. Análisis de procesos y prácticas de socialización*, Santafé de Bogotá, INDEPAZ.
- BUENO, J. (1996). *Prácticas de crianza en dos comunidades de Bogotá*. Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. (Sin publicar)
- CELAM, UNICEF, SELAC. (1994) *Prácticas de crianza*. Santafé de Bogotá: Krimpes.
- CELAM, UNICEF, SELAC. (1994). *Los niños del Ecuador. Prácticas de crianza en zonas rurales y urbano marginales*. Santafé de Bogotá, Krimpes.
- ECHEVERRI, L. (1998). *Transformaciones recientes en la familia colombiana*. Santafé de Bogotá, Revista de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia
- GONZALES DE LA ROCHA, M. (1999). *Cambio social y dinámica familiar*. Santafé de Bogotá, Revista Nómadas-Universidad Central.
- MATURANA, H. (1997). *Fundamentos biológicos de la democracia*. En Niñez y democracia. Santafé de Bogotá, Ariel.
- JIMENO, M. (1998). *Corrección y respeto, amor y miedo en las experiencias de violencia*. Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia - CES.
- MARTÍN~BARÓ, I. (1985). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador, UCA.
- MOORE, S. G. (1997). *the role of parents in the development of peer group competence*. Champaign, Illinois, ERIC Digest.
- MYERS, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Washington, OPS.
- MYERS, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Santafé de Bogotá, CELAM-UNICEF.

- PUYANA, Y. (1992). *La transición de los procesos de socialización*. Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Revista Maguare.
- PUYANA, Y. y ORDUZ, C. (1998). "Que mis hijas no sufran lo que yo sufrí". *Dinámica de socialización de un grupo de mujeres de sectores populares. Estudio de caso sobre la región cundiboyacense*. Santafé de Bogotá, CES-Universidad Nacional de Colombia.
- PUYANA, Y. (1999). "Quiero para mis una infancia feliz". *Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales sobre la infancia*. Santafé de Bogotá, Revista Nómadas-Universidad Central.
- REYES-NAVIA, R. (1993). *El juego, proceso de desarrollo y socialización. Contribución de la Psicología*. Santafé de Bogotá, CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- RICO DE ALONSO, A. (1999). *Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia*. Santafé de Bogotá, Revista Nómadas-Universidad Central.
- SACHAFFER, H. R. (1989). *Interacción y Socialización*. Madrid, Visor.
- TABARES, X. (1998). *El castigo a través de los ojos de los niños*. Santafé de Bogotá, CES-Universidad Nacional de Colombia.

