

COLECCIÓN CURRICULAR  
SERIE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

CUADERNOS DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA  
TOMO I

# ***APUNTES PARA UNA POSIBLE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA***

*Prof. Ps. David Amorín*  
(Director)

**2da. Edición**

Montevideo - Marzo 2010

Editorial:



**PSICOLIBROS**



**waslala**



Editorial  **PSICOLIBROS** -  *waslala*

Mercedes 1673 - Montevideo - Uruguay

Tel.: (598 2) 400-38-08 / 403-03-32

E-mail: [info@psicolibrowsaslala.com](mailto:info@psicolibrowsaslala.com)

[www.psicolibrowsaslala.com](http://www.psicolibrowsaslala.com)

Diseño de tapa: Ernesto Anzalone

E-mail: [oroboros@adinet.com.uy](mailto:oroboros@adinet.com.uy)

Primera edición: Octubre 2008

Segunda edición: Marzo 2010

© Psicolibros Ltda.

© David Amorín

E-mail: [cdamorin@adinet.com.uy](mailto:cdamorin@adinet.com.uy)

ISBN 978-9974-8126-6-6

# Índice

|                                                                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introducción .....                                                                                                        | 7         |
| Algunas consideraciones sobre la historia de la Psicología Evolutiva .....                                                | 9         |
| Acerca de la psicología evolutiva .....                                                                                   | 29        |
| <b>Generalidades del proceso de desarrollo .....</b>                                                                      | <b>51</b> |
| Un posible modelo para concebir el ser como compleja entidad<br>bio-psico-ambiental en relación con la subjetividad ..... | 69        |
| Proceso de socialización. El desarrollo encauzado .....                                                                   | 75        |
| El desarrollo afectivo sexual previo a la pubertad y algunas consideraciones<br>desde la psicología evolutiva.....        | 85        |
| Pubertad y adolescencia .....                                                                                             | 121       |
| Acerca de la adultez .....                                                                                                | 129       |
| Sexualidad en la vejez.....                                                                                               | 139       |
| Desarrollo cognitivo .....                                                                                                | 143       |
| Bibliografía.....                                                                                                         | 203       |

# INTRODUCCIÓN

En octubre de 2008 se publicó el texto que hoy estamos re-editando y en menos de un año se agotó. Esperemos que esta primer re-edición corra la misma suerte. Se trata de *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*, tomo I de la Serie Cuadernos de Psicología Evolutiva, que con mucho entusiasmo y no menos esfuerzo me ha tocado dirigir y sostener.

La elaboración de este ejemplar se nutre especialmente de apuntes y esquemas utilizados para la exposición de las clases teóricas del curso de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, el cual dicté en Montevideo durante 10 años, siendo entonces Profesor Adjunto responsable del mismo, del mismo curso que dicté en Facultad de Psicología en Salto (esta vez como Profesor Agregado), de las desgrabaciones disponibles de dichas instancias, de reflexiones personales surgidas del estudio de estos temas y del fértil intercambio con un número importante de generaciones de estudiantes de la Facultad de Psicología. Se agregan además, en algunos capítulos, tramos de textos de mi autoría ya presentados en otras publicaciones. De allí que *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva* revista un carácter amplio, introductorio y general, con el compromiso de que en números posteriores iremos retomando y presentando con más profundidad algunos de los temas aquí planteados así como otros no incluidos en esta edición. El libro contiene lo básico, los aportes mínimos necesarios para acercarse a la comprensión de la Psicología Evolutiva, presentando una suerte de ABC imprescindible para iniciarse en el estudio de estos temas y problemáticas. Se busca despertar y acicatear el interés y la curiosidad intelectual del lector/a esperando que se dirija motivado/a hacia los textos de referencia que más le interese consultar para verdaderamente profundizar en las temáticas planteadas.

Cuando puse en marcha la tarea de dirigir una serie de textos que difundieran producciones del Área de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, el desafío que me impulsó fue aportar al estudiante de Psicología, así como también a docentes, colegas y profesionales de disciplinas afines, materiales de referencia que condensaran oportunamente algunos de los conocimientos más trascendentes dentro del vasto campo disciplinar de la Psicología Evolutiva y sus referentes interdisciplinarios.

La demanda que suscitó el tomo que hoy re-editamos, así como la publicación en Junio de 2009 del tomo II, *Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva* y el tomo III, *Investigar en Psicología Evolutiva* que estará disponible a mediados de 2010, son señales claras de que era imprescindible emprender esta tarea.

Mi agradecimiento una vez más a la Editorial Psicolibros *waslala*, que con su trabajo y confianza en la producción nacional de textos de psicología ha dado impulso a la creación y difusión de materiales fundamentales.

Prof. Ps. David Amorin.



# ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Comenzar por relevar someramente los antecedentes de nuestra disciplina nos sitúa mejor en la complejidad, variedad y riqueza de los elementos actuales de la Psicología Evolutiva (en adelante P E), sin los cuales no podríamos comprender una serie de aspectos importantes que la definen como campo de producción de conocimientos dentro de la Psicología entendida en tanto ciencia.

La Psicología es una disciplina (más que otras) en la que lo histórico, lo diacrónico y lo procesual —en el sentido de una perspectiva genético-constructiva desde la cual los fenómenos van precipitándose hasta dar por resultado nuevos dinamismos— tienen capital importancia.

Para que podamos entender la P E debemos remitirnos a una serie de nombres, fechas y sucesos que no tienen sentido si no se contextúan, es decir, si no son utilizados para pensar en y desde esta cadena de dispositivos macro sociales progresivos y determinantes que van dando cuenta de nuevas construcciones y producciones culturales, ideológicas, científicas, etc.

La P E, tal como la conocemos hoy, comienza siendo una Psicología del niño. El interés por el adolescente, por el adulto y por el anciano se le fueron sobre agregando paulatinamente.

## Los derroteros de la noción de infancia<sup>1</sup> hasta la Edad Media

Encontramos en la historia del pensamiento de la humanidad fenómenos que podemos considerar pre-requisitos para lo que hoy es la P E.

La incipiente medicina nacida en la antigua Grecia se manejaba con criterios propiamente de barbarie para nuestros días respecto de los recién nacidos/as. El conocido Hipócrates<sup>2</sup> (mítico antecedente de la medicina junto con Galeno quien llegaría bastante más tarde en el siglo II de nuestra era) consideraba como natural el hecho de distinguir cuáles bebés convenía conservar y criar, entendiendo que los niños/as malformados o portadores de algún tipo de debilidad debían ser privados de su posibilidad de seguir con vida. Sabido es que este criterio ha sido utilizado a lo largo de la historia de la humanidad por otros pueblos y culturas debido a variables demográficas o a catástrofes, como falta de alimentos, etc.

---

<sup>1</sup> Si bien esta expresión deriva directamente de *infans* que quiere decir: sin palabras, sin lenguaje, sin habla, usamos aquí el término de manera amplia de modo que incluye también las etapas de la niñez posteriores a los primeros 18-24 meses de vida.

<sup>2</sup> Nacido hacia el año 460 antes de Cristo.

En cuanto a los griegos, tal actitud proviene de una ética cívica impregnada de valores que privilegiaban y exaltaban la fuerza, la estética y la integridad del cuerpo. El niño pequeño, será viable entonces, en tanto un potencial adulto saludable y disponible para la sociedad, verdadero embrión que la educación habrá de desarrollar.

Por lo anterior, la dignidad y los derechos del niño/a no le son intrínsecos, no provienen propiamente de su persona, sino que devienen de su padre, transformándose literalmente en una propiedad de pertenencia de éste.

Aristóteles, (citado en Bideaud, J. y otros 1992) plantea en *L'Ethique á Nicomaque* (libro VIII, Cap. XIV), que "aquel que proviene de un ser pertenece en propiedad particular a este ser (como un diente, un cabello, etc., a su poseedor), mientras que el ser de donde proviene no pertenece de ninguna manera a esta cosa" (traducción del francés en versión libre).

El niño es antes que nada un candidato a ciudadano y la legislación debe prescribir las reglas que determinen los términos de la educación que lo convertirá en tal.

Vemos que la sociedad romana funciona de la misma forma a este respecto, validando como práctica corriente la asfixia por inmersión de los niños/as débiles o mal constituidos.

Es determinante en Roma el poder del padre (*Pater familias*), que es considerado absoluto, muy especialmente sobre los hijos/as.

La eliminación infantil era más despiadada con el sexo femenino, se discriminaba a niñas y varones, muchos de estos últimos eran conservados por razones de orden bélico.

Es importante ir subrayando momentos donde lo jurídico va introduciendo prescripciones y prohibiciones que modifican por la vía de sanciones las relaciones entre el adulto y los otros grupos etareos. Así, por ejemplo, hacia el año 390 d. C., una disposición legal quita al padre el derecho sobre la vida y la muerte de sus hijos/as. Vemos aquí un efecto saludable de la difusión de las enseñanzas del evangelio pregonadas por los cristianos.

Se abre así la posibilidad de un intercambio de afectos en la interacción entre padres e hijos/as, el cual tomará mayores dimensiones (pensemos en los efectos psicológicos que esto conlleva para la construcción de una subjetividad y en la estructuración emocional de los vínculos) conforme va avanzando la civilización humana.

La dinámica del grupo familiar y su modo de inserción en la sociedad (que obviamente era diferente a la que conocemos hoy) definía y prescribía los intercambios entre sus integrantes; "el amor parental y filial existen, pero sobre el telón de fondo de las necesidades sociales" (*idem*) (traducción libre del francés).

Con el advenimiento de la Edad Media (siglos IV al XV) se produce una tendencia resistente que determina un acortamiento dramático de la infancia como etapa evolutiva.

Prácticamente desde su destete, el niño se ve precipitado e integrado a la vida del adulto, aprendiendo allí sobre él mismo y las cosas del mundo. La niñez queda invisibilizada como tal.

Los ámbitos educativos mezclan las edades de 6 a 20 años y lo que hoy llamaríamos escuelas eran muy poco frecuentes, eran reservadas para sectores privilegiados de la población, (consideremos que solamente del 10 al 15% de la población sabía leer y escribir).

Esta mezcla de edades es una constante de la vida cotidiana siendo difundida en el trabajo rural, artesanal, la práctica de oficios diversos y la vida familiar.

Como tal, la infancia parece en vías de extinción debido a la precariedad de las condiciones de existencia, la incidencia determinante de la intensa mortalidad infantil por el efecto de enfermedades y la bajísima expectativa de vida resultante (poco más de 20 años).

Los niños/as que sobreviven se ven precipitados precozmente a una sociedad donde toman sin mediación las cargas y obligaciones de los adultos/as.

Hasta la Edad Media inclusive, la imagen del niño/a con sus características singulares no tenía un lugar propio en el imaginario social. Las categorías de lo infantil y lo adolescente no estaban presentes como lo están hoy. Dichos momentos evolutivos y sus dinamismos tienen en la sociedad actual un peso muy significativo, lo que determina adaptaciones en las lógicas de las disciplinas (pensemos por ejemplo en el marketing y toda la tendencia a producir publicidad dirigida a niños/as y adolescentes considerados como privilegiados impulsores de consumo).

Hasta el siglo XV la infancia y la adolescencia no existían con derecho propio dentro de los lugares prescriptos por las lógicas del tejido social. El niño/a, hasta la Edad Media, no era considerado un sujeto con derecho propio. Era concebido y percibido desde una lógica adultocéntrica y adultomorfa. Intentando compararlo desde el eje central del mundo adulto se le consideraba como imperfecto o como adulto inacabado o incompleto: un adulto/a en miniatura.

Lo infantil no existía como etapa *sui generis*, y no había ningún interés en estudiar a los niños para comprender la especificidad de su forma de estar en el mundo, ni en darles un lugar social, ni psicológico. Uno de los testimonios más contundentes para corroborar esto lo obtenemos del estudio de las pinturas de época: se ven cuadros y grabados costumbristas, en los que hay niños/as representados con las proporciones del adulto, pero más pequeños en sus dimensiones, cuando es evidente que las proporciones morfológicas de los niños/as son diferentes a las de los adultos/as.

Su educación estaba relegada a la familia y a la Iglesia (recordemos que la Iglesia tenía un peso enorme en todos los planos de producción de criterios para enmarcar la existencia humana, y para ello contaba con un aliado que circulaba fuertemente entre la gente: el horror a la ira divina y al castigo, y el modelo del amor a dios como paradigma del amor en general).

Al final de la Edad Media comienzan a darse condicionantes que irán modificando este estado de cosas.



A comienzos del siglo XV, destacamos la aparición de un tratado llamado "*De parvulis ad christum trahendis*", donde el Gobernante J. Gerson (1362-1428) resalta la necesidad de un trato afectuoso y considerado hacia los niños/as pequeños.

Volviendo al arte, en la pintura vemos la revolución que significó el genio de Leonardo Da Vinci, con toda una perspectiva del futuro en general. Recordemos que Leonardo es el paradigma artístico y científico del Renacimiento.

En el Renacimiento los niños/as empiezan a ser dibujados y pintados como tales, se le da un nuevo y más justo estatuto al cuerpo del niño. Se le asigna una realidad discriminada respecto del cuerpo del adulto, se le reconoce como diferente.

Se acepta la particularidad del cuerpo infantil, pero no se reconoce el valor propio del ser infantil. Todavía el niño no tiene valor por su propia existencia.

Al Renacimiento, en lo artístico, le corresponde en el plano de lo científico, el Iluminismo, el Racionalismo. Es por eso que hasta que el sujeto no tenía razón, no era considerado un sujeto propiamente tal, y se suponía que la razón (desde algunos autores), recién era adquirida allá por los 20 años. Esto implica que el sujeto niño/a todavía no era reconocido en su esencia, con componentes específicos y singulares, con una condición propia que lo distinga y que le confiriese un estatuto digno dentro de la especie humana.

Pero había una trascendente innovación relativa al cuerpo y a la estética corporal infantil que empezaban a ser percibidos con mayor objetividad quedando en evidencia sus características propias. Esto no es una anécdota simple, hace referencia a una lectura que, desde lo imaginario del colectivo social, determina lugares, actitudes, derechos, no-derechos, habilitaciones, prohibiciones.

### **Un saludable cambio de perspectiva**

A fines del siglo XV y en el correr de los siglos XVI y XVII, la infancia reaparece en los discursos influyentes de moralistas y humanistas, destacándose el afianzamiento progresivo de una escolaridad que le es propia.

Cobran mayor penetración social las redes de escuelas parroquiales, se enseña a leer con el claro objetivo de la incorporación de preceptos religiosos, siendo el fin último de la educación la formación de buenos cristianos. De todos modos no son todos los niños/as los que acceden a estos dispositivos escolares.

"El humanista holandés Erasmo (1469-1536) expone en diversos tratados los principios modernos de la educación y particularmente en '*De la educación liberal de los niños*', que comprende a los niños de 3 a 6 años, (...) y un programa de estudios destinado a los niños de 10 a 14 años (...). Reclama una instrucción para las niñas (...) insiste sobre el interés del juego y del espíritu de juego de las competiciones intelectuales y sabe que estimulado por la curiosidad y la imaginación un niño retendrá mejor una regla o un precepto. Sabe sobre todo que la competencia y el entusiasmo del maestro son necesarios para el establecimiento de una comunicación cálida sin la cual,



escribe él, no existe una verdadera educación. (...) Le interesa el pasaje del nacimiento psicológico al nacimiento racional, el verdadero nacimiento. No se nace hombre, se deviene hombre, escribe Erasmo" (idem) (traducción libre del francés).

Como vemos, en esta época los aspectos pedagógicos y de educación son relevantes para determinar el desarrollo del niño hacia el adulto. Se encuentran planteos similares en otros pedagogos diseminados por otros países europeos.

Montaigne (1533-1592), por ejemplo, tiene la inquietud de una pedagogía liberal y enfrenta abiertamente la práctica de los castigos corporales considerando, como una verdadera exigencia, la necesidad de una relación afectuosa entre padres e hijos/as, reclamando una enseñanza variada que combine tareas escolares con juegos y ejercicios físicos.

Pensemos ahora en lo que pasa a principios del siglo XVI: probablemente se produce allí la primera gran herida narcisista que sufre la humanidad. En el siglo XVI los postulados de Copérnico sobre astronomía empiezan a generar una serie de cambios en la mentalidad sobre muchas cosas consideradas verdades inmutables y sagradas.

Empieza a caer la hegemonía del modelo paradigmático de Dios en tanto referente universal y de la humanidad orientada hacia una vida que debía encaminarse a la salvación divina, hasta ahora modo de regulación de la interacción del sujeto consigo mismo y con el mundo.

Acá se abre una posibilidad diferente para la humanidad de pensar, pensarse y de poder pensar en los otros no adultos.

Copérnico con su modelo heliocéntrico aporta el primer gran choque a lo instituido. Lo oficial en ese momento era la postura de la Iglesia Católica que sostenía que Dios creó al hombre y que el hombre y la tierra eran el centro del universo y que éste giraba a su alrededor. Ahí hay un quiebre fundamental en el pensamiento sobre lo humano que va a habilitar todo un giro en la cultura y la ciencia.

Esto va a traer aparejada la posibilidad de pensar la realidad de lo humano de otra manera. Estamos en los antecedentes preparatorios de la modernidad.

Comienzan a aparecer constataciones e intereses diferentes respecto del mundo infantil. Como vimos, desde lo pedagógico se produce un gran avance respecto de la forma cómo se concibe al niño/a, el cual empieza a ser tratado como alguien que merece atención especial, constituyendo el germen de lo que luego tomará la forma de la Psicología Infantil, y más tarde de la P.E.

Cuando termina el Renacimiento aparece totalmente difundido el mencionado cambio en lo artístico, dándole derecho y significado discriminado al niño a través del reconocimiento de una morfología propia. Es como si recién ahí se empezara a ver al niño/a de manera más independiente del adulto.

En el siglo XVII se consolida la preocupación pedagógica que implica tratar de explicar diferentes etapas en la infancia, diferentes estados en los niños/as según la edad que tienen, determinando el efecto práctico de instrumentar posibilidades

de educarlos de maneras distintas según su edad, inaugurando a su vez divisiones dentro de la propia infancia. Se apunta al niño/a pensando en cómo formarlo mejor, planteo que no era ni ingenuo ni inocente.

Se destaca la obra de Comenius, en el siglo XVII, que propone una división respecto de las etapas como momentos de la infancia a tener en cuenta para la educación. Toma un período de 6 años y divide la infancia según ese lapso, constituyendo una convencionalidad centrada en un criterio meramente cronológico y no parte de una observación rigurosa.

En 1690, desde la filosofía anglosajona, Locke, en su ensayo sobre el entendimiento humano, realiza su conocida comparación entre el espíritu del niño/a y una tabla rasa sobre la cual actúa la experiencia de la realidad ingresando por la vía de los sentidos.

De todos modos, es muy claro que en el siglo XVII el poder de la iglesia considera al niño/a como alguien a priori y originalmente pecaminoso que por ende debe ser purificado y requiere de un abordaje corrector.

### **El siglo XVIII y los atisbos de una nueva noción de infancia**

Ya en el siglo XVIII (Siglo de las Luces) la atención sobre el niño/a se vuelve ciertamente novedosa e innovadora destacándose significativamente los aportes del filósofo J. J. Rousseau (1712-1778). Su propuesta sentará las bases para lo que será la moderna noción sobre la infancia.

En 1762 con su novela (verdadero tratado sobre educación) llamada *El Emilio* subvierte los planteos precedentes con la enfática propuesta de que el hombre no es malo por naturaleza ni por su pecado original, sino por el efecto desviante de una sociedad profundamente enferma que lo corrompe, para sanarle hay que recurrir a la educación temprana, en tanto considera a los niños/as como seres en estado de naturaleza. La educación debe propender a conservar esa buena naturaleza, imprimiendo un giro radical de perspectiva: no se trata entonces de llenar algo vacío, ni de imprimir contenidos en una página en blanco, sino de preservar esa pureza original.

Preconiza el valor de la lactancia natural oponiéndose a la difundida práctica de recurrir a la crianza con nodrizas. El niño debería ser entregado, en todos los casos en que fuese posible, a las manos de un preceptor que ejerza la crianza en un ambiente campestre, cuidando que no se le den malos hábitos, nada de preceptos morales aleccionadores u obligaciones y prescripciones cívicas, poco o nada de lecturas, son verdaderamente indicadas las conversaciones en un entorno familiar y lecciones de cosas.

Por ejemplo, Emilio aprenderá el concepto y la idea de propiedad incorporándolo directamente de un diálogo con el jardinero. Se debe dejar que la naturaleza actúe, siendo la función del preceptor la de proveer las condicionantes para las interacciones con el mundo físico.

Es justamente de la contemplación no forzada de las leyes de la naturaleza que se obtienen las verdaderas enseñanzas.

Emilio abordará la sociedad a los 16 años dotado de una conciencia pura no alterada negativamente, previniéndose así del contagio de los malos efectos, siéndole de mucha ayuda su posterior encuentro con Sophie, joven criada en las mismas condiciones que él con la que luego se casará.

Rousseau inauguraba lo que iba a ser la técnica de abordaje privilegiada en P E: la observación. Plantea que la niñez y la juventud tenían derecho propio como etapas a ser consideradas como tales, con características merecedoras de valoración y de respeto.

Los preceptos de Rousseau hicieron impacto en una importante franja social de su época modificando costumbres cotidianas en la crianza infantil.

La importancia del vínculo madre-hijo/a se pone de moda en el seno de ciertas familias, y el niño/a es rodeado de cuidados, atención y afectos.

En las clases mas desfavorecidas el abandono infantil y la entrega de la crianza a nodrizas sigue siendo harto frecuente.

Como dato anecdótico sorprende saber que Rousseau ejerció en su vida privada su autoridad paterna colocando sucesivamente a sus cinco hijos/as en la asistencia pública.

En las grandes ciudades, por efectos demográficos, el número de abandonos se incrementó. Ya en 1640 San Vicente de Paul había fundado la obra de los niños encontrados.

Paradójicamente, los abandonos muestran un repudio a la práctica del infanticidio que, penada severamente desde tiempo atrás, seguía siendo corriente en los siglos XV y XVI.

El empleo de nodrizas siguió siendo casi una regla en todas las capas de la población, evidenciándose algunos datos interesantes: del 20 al 35% de los niños/as mueren por causa de condiciones sanitarias deplorables antes de retornar a su familia de origen, a tal punto que, en Francia, Luis XV crea en 1769 una dependencia general de nodrizas para reunir las más competentes, brindando una atención institucional que generó consecuencias muy positivas para la temprana infancia.

Es destacable un giro de trascendencia en este tipo de prácticas; a finales del siglo XIX y principios del XX son las nodrizas las que se desplazan a la casa de los niños/as y no a la inversa. Dejan sus propios hijos/as con sus padres y viajan a las grandes ciudades para brindar su pecho a los hijos/as de la burguesía.

Hay otros esfuerzos, algo después de lo planteado por Rousseau, aunque bastante contemporáneamente. Se destaca un médico, y acá se introducen las ciencias oficiales y respetadas socialmente, llamado Tiedemann, que presenta un texto cuyo título es "Observaciones del desarrollo de las funciones anímicas en los niños" que fue escrito en el siglo XVIII. Se trata de un diario infantil, como una muestra científica de lo que puede ser un niño/a en cuanto al desarrollo de sus facultades anímicas.



Recordemos que el acontecimiento de cualquier fenómeno, sobre todo en ciencias sociales, es producto del devenir complejo de una serie de variables multi-determinadas y poli-causales, surgidas allí en la zona de tensión entre lo macro y lo individual (por establecer una frontera donde en realidad no la hay en forma definitiva<sup>3</sup>). Hay una multiplicidad de factores que producen la eclosión de un fenómeno en un momento dado y no en otro, las cosas no pasan azarosamente en cualquier momento ni porque sí.

La pregunta que cabe hacerse es ¿por qué en el siglo XVIII se afianzan los intereses pedagógicos para diferenciar a los niños/as estudiando cómo deben ser abordados y la Medicina empieza a tomar el estudio del desarrollo, a abordar a los niños/as constatándose un dedicado interés por la infancia en todo sentido?

La respuesta hay que rastrearla recurriendo al fenómeno de la Revolución Industrial, esa segunda gran revolución de los medios de producción posterior a la del Neolítico y antecesora de la que conocemos como científico-tecnológica. Aquella constituyó el segundo gran quiebre dramático de los medios de producción que venía preparándose desde la propia Edad Media.

Lo que había ocurrido antes, el anterior cambio de los medios de producción que implicó un desarrollo importante para la humanidad, fue la revolución del neolítico, 8000-7000 años antes de Cristo, con dramática importancia para el desarrollo de la humanidad.

Había aparecido en ese momento toda una nueva forma de relacionarse con el entorno y con los otros/as. En la revolución del neolítico, que, como ya se expresó, es el antecedente de la revolución industrial —que a su vez es el antecedente de lo que hoy es la revolución tecnológica— aparece el cultivo que luego da paso al auge de la agricultura, la vida sedentaria. Surge la necesaria construcción de lugares físicos estables, confortables y seguros para instalarse por mucho tiempo (origen de la arquitectura con la construcción sistemática de ciudades), se afianza la domesticación de animales, el rebaño y el uso más especializado de ciertas herramientas.

En la segunda mitad del siglo XVIII entonces, se da otro gran quiebre, originalmente disparado por grandes inventos y descubrimientos que van a revolucionar los medios de producción y por ende los dispositivos económicos de la época. Concomitantemente producirá grandísimas transformaciones sociales y en la producción de subjetividad.

Con el advenimiento de la máquina de vapor y los grandes telares industriales se pasa de la producción artesanal a la producción en serie, y esto inevitablemente produce transformaciones sociales. Las transformaciones sociales implican formas diferentes de relacionarse —a veces, radicalmente diferentes— de las personas entre sí, de las personas con los objetos, de las personas con el medio, de las personas

---

3 "Sería una tarea imposible el intento de inferir la mayor o menor relevancia que tiene cada uno de estos polos de la interacción mutua entre sujeto y cultura (...) hacerlo implicaría una perspectiva dialéctica que implícitamente requiere de la existencia de dos unidades discretas (...). El sujeto es la cultura y la cultura es el sujeto. Sólo teóricamente (...) los abordamos de forma separada" (Amorín, D.; Carril, E. y Varela, C., 2006).



consigo mismas. La gran novedad la constituye la aparición de una nueva clase social, el proletariado (la burguesía había aparecido en la Edad Media), y también el fenómeno de la explotación y la categorización de mano de obra barata.

La revolución industrial, con esta explosión de los medios de producción que inaugura cambios en las modalidades de trabajo, dispara la gran máquina del capitalismo apareciendo la producción en serie y su corolario: la explotación en serie y la exclusión.

Los nuevos medios de producción requerían de nueva mano de obra, más plástica y adaptable en la incorporación de nuevos aprendizajes prácticos, para acostumbrarse al nuevo uso de las máquinas. Los niños/as vendrán a llenar este nicho en la cadena de producción, se los considerará aptos para el trabajo industrial ya a partir de los 7 años de edad. Entonces, los niños/as deberán ser conocidos en sus características peculiares, habrá que atenderlos y entenderlos para poder instruirlos y dominarlos mejor a efectos de ponerlos al servicio del acopio de ganancias y para que puedan tener una mejor inserción en los nuevos medios de producción.

La Psicología Infantil empieza a cobrar nuevo desarrollo con la explotación infantil, la que aún en nuestros días sigue siendo, lamentablemente, una práctica difundida.

Las regulaciones jurídicas sobre los derechos de la infancia prácticamente no existían. Prueba de esto es el hecho de que durante esta época (siglo XVIII) en Europa "(...) el robo de niñas[os] no era robo a menos que la niña[o] llevara ropa. De lo contrario era como el robo de un cadáver. El cuerpo no estaba habitado por una persona legal en ninguno de los casos" (Ennew y Milner citados en Burman, E. 1998).

## El siglo XIX: ciencia, pedagogía e infancia "maduran" juntas

El siglo XIX afianzará las tendencias imperantes respecto de la infancia, y dará a luz significativas novedades. A este respecto, le cabe un destacado papel a la teoría evolucionista de Charles Darwin, quien revolucionó definitivamente el pensamiento científico imperante en su época con su libro *El origen de las especies* de 1859. Asimismo, este autor es también considerado como un pionero en lo que respecta al estudio científico de la infancia, con su *Biographical sketch of an infan* basado en notas registradas en 1840 y publicado en 1877.

Desde el paradigma darwiniano se concibe al bebé más próximo a la naturaleza, equiparándolo así al primitivo, al salvaje y al animal, en consonancia con la tesis imperante de que la ontogénesis recapitula la filogénesis (recapitulacionismo). La base conceptual de estas posturas descansa en la idea de que el desarrollo es unidireccional y sigue un sentido escalonado hacia jerarquías superiores crecientemente más ordenadas y organizadas (véase la pregnancia de esta formulación en las teorías de Freud y Piaget).

El interés científico explícito en la observación, estudio y comprensión de los comportamientos infantiles va centrando su foco en las relaciones cotidianas, generando cambios en los hábitos domésticos y de convivencia intergeneracional e

intergenérica. De todos modos sigue vigente el interés por dirigir y “domesticar” las habilidades infantiles, en el marco de dispositivos de poder (científicamente legitimados) bajo la forma de vigilancia, control y disciplinamiento, manteniendo una moral de base religiosa para las prácticas de crianza.

El desarrollo de los macro sistemas educativos mostrará el comienzo del esplendor de su institucionalización durante el siglo XIX. Así, durante 1881 y 1882 en Francia, las leyes de Jules Ferry establecen la obligatoriedad de la escolaridad y la protección regulada de la misma. En esencia, la institucionalización de la educación infantil tenía el sentido de controlar y disciplinar las energías disponibles, so riesgo de que fueran el preámbulo de futuras rebeliones juveniles:

“Las escuelas masivas surgieron de diferentes raíces y son un fenómeno muy reciente en la historia de la educación. La educación masiva deriva de una tradición de ‘alfabetización baja’ (Resnick, D. y Resnick, L., 1977) destinada a producir niveles de competencia mínimos en la población general y surgió en Europa, durante los esfuerzos de la Reforma y la Contrarreforma para formar una población que pudiera leer el catecismo y la Biblia. Durante el siglo XIX la escolarización masiva fue adoptada como parte de una nueva agenda nacional en los países que estaban empezando a formar sus ejércitos nacionales y a imponer un lenguaje y una cultura común a sus habitantes” (Resnick, 1989).

De la misma forma se inicia en estos años en Inglaterra la escolarización básica obligatoria, de la mano de la urbanización y el crecimiento de la población de los suburbios, que hacía temer a las clases dominantes, que asociaban pobreza y delito.

En el siglo que venimos analizando, el Doctor Breier, en un período donde la ciencia toma al niño/a con un interés más académico, más objetivo, escribe un texto llamado “El alma del niño”, concretamente en el año 1882, consolidando así aún más el método privilegiado de la P E: LA OBSERVACIÓN.

Vemos que en el siglo XIX el estudio de la infancia y la Psicología Infantil entran de lleno en el ámbito académico y científico. En este momento se afianza el estatuto científico de la Psicología Infantil a tal punto que, en 1893, en EE.UU., Stanley Hall funda la “Unión nacional para el estudio del niño”. A fines del siglo XIX y principios del XX la psicología comienza a gozar del estatuto de disciplina científica, alejándose de la filosofía y la metafísica. Lo importante en este período lo constituye la búsqueda de nuevos métodos confiables y válidos según los estándares del mundo científico de la época. Hasta entonces el método privilegiado era la introspección, el cual estaba saturado de una fuerte impregnación subjetiva.

En 1888, Ribot crea la primera Cátedra de Psicología en el Colegio de Francia, siendo un alumno suyo, Pierre Janet, quien instaura un método clínico para investigar en profundidad la personalidad. El mismo consistía en la observación de sujetos en situación y los datos obtenidos a través de conversaciones reiteradas (decididamente en el marco del método clínico).

El término “experimental” certifica por primera vez a la disciplina en el “Segundo Congreso Internacional de Psicología Experimental” en el año 1892 en Londres. “Los trabajos de Lamarck y luego de Darwin, inscriben los conceptos de evolución

y de desarrollo. *La Psicología Científica aporta el rigor y el método. El terreno está preparado para una psicología específica del desarrollo*" (Bideaud, J. y otros ob. cit.) (Traducción libre del francés).

Los descubrimientos darwinianos constituyeron una segunda bofetada al narcisismo humano (recordemos que la primera se la había propinado Copérnico), impregnando de manera irreversible a todo el discurso científico de mediados del siglo XIX.

Según E. Burman (ob. cit.) las perspectivas prevalentes a fines del siglo XIX para el estudio infantil implicaban cinco líneas significativas para la investigación evolutiva.

Primeramente, el estudio de la mente; en segundo término, ésta se encontraba ejemplificada en el desarrollo mental infantil; en tercer término, el abordaje del conocimiento en el marco de un contexto biológico; cuarto, participación en la praxis educativa, médica y asistencial; y por último, "(...) *institucionalizó la antigua escisión entre la emoción y la racionalidad, representada en la práctica de la división sexual por parte de la investigación científica*" (idem).

En Inglaterra, F. Galton (1875) definirá el binomio herencia-ambiente que impregnará, de allí en más, toda discusión acerca de las determinantes del desarrollo. Muy pocos años más tarde, se establecerá en su país la escolaridad básica obligatoria.

De la mano de estos desarrollos nacía una psicología individual, verdadera precursora de lo que hoy se conocen como psicología de la personalidad y P E.

Por esta época:

"(...) Taine registraba las observaciones de la adquisición del lenguaje en su hija; el fisiólogo alemán W. Preyer describe cuidadosamente los tres primeros años del desarrollo de su hijo. El punto de partida está dado por S. Hall (1846-1924), que fue el primer estudiante extranjero en Leipzig en el Laboratorio de Wundt. De retorno a los EE.UU., provisto de un método por cuestionario se dedica a la exploración del contenido del espíritu del niño" (Bideaud, J. y otros ob. cit.).

## El siglo XX y el vértigo de los cambios

El propio S. Hall dirigió el doctorado de otro autor bien conocido en el terreno de la Psicología del Desarrollo, A. Gesell (1880-1961). Gesell funda la Clínica del Desarrollo del niño en la Universidad de Yale, siendo allí donde realiza las investigaciones que luego dan lugar a sus libros sobre el tema, los cuales constituyen verdaderos inventarios de la aparición de comportamientos determinados según la edad de los sujetos. Se valió de registros fílmicos para la observación de los niños, siendo el promotor en este terreno.

Baldwin (1861-1934), psicólogo norteamericano, también estuvo en el Laboratorio de Wundt. Fue a su vez, al igual que Froud, discípulo de Charcot, siendo el iniciador de las observaciones metódicas del recién nacido/a, así como también de los primeros estudios sistemáticos de las diferencias individuales a efectos de com-



prender la adaptación del niño/a a su madre. Trasladó los postulados evolucionistas (su teoría se nutrió de Darwin y Hegel) al campo de la Psicología. Desde el punto de vista epistemológico, dejó notorias influencias en Wallon, Piaget y Freud.

Binet (1857-1911) introduce también los cuestionarios, con un altísimo grado de sistematización y rigurosidad para los estándares de la época, los mismos van a transformarse en su escala de medición de la inteligencia infantil, en colaboración con Simón. Más tarde Terman elaborará el Binet-Stanford en Estados Unidos. La imperiosa necesidad de legitimar la Psicología como ciencia, hacía que los psicólogos de la época tendieran a medir y a cuantificar exhaustivamente, de la mano de los criterios positivistas imperantes.

En la primera pos-guerra, la iglesia recibe otro golpe respecto de su estatuto como autoridad moral para definir las líneas relevantes de los cuidados y educación infantil, en tanto es parcialmente relevada por la medicina (en cierta medida se sustituye un discurso autoritario por otro), situación de la que participó la pujante Psicología Infantil de la época.

No podemos dejar de mencionar aquí a Henry Wallon (1879-1962), médico, psicopatólogo y doctor en letras, discípulo de P. Janet. Fundó el Laboratorio de Psicobiología de la infancia en 1925. El propio Lacan tomó de Wallon su concepto del estadio del espejo.

Es de destacar un fenómeno que revolucionó a comienzos del siglo pasado y para siempre la perspectiva desde la cual se consideraba al niño/a: en 1905 aparece la primera versión de *Tres ensayos para una teoría sexual* de S. Freud, produciendo una gran conmoción en los victorianos círculos de Viena, el segundo de estos tres ensayos se llama: *La sexualidad infantil*. Esto generó mucho malestar en el ambiente científico, aumentando las críticas por demás difundidas hacia su autor.

Cinco años antes Freud había publicado su *Interpretación de los sueños*, presentando el primer modelo importante sobre los mecanismos intrapsíquicos de la personalidad.

Prestemos atención a cómo, concomitantemente, se ha ido ampliando el interés hacia la siguiente etapa del desarrollo luego de la niñez, y ya se empieza a ver y a estudiar toda la temática de la adolescencia: el tercero de los tres ensayos se denomina *La metamorfosis de la pubertad*. Como vemos, a través de los siglos, las definiciones e imágenes de lo infantil y lo adolescente siempre fueron subsidiarias y dependientes de las concepciones sobre adultez, parentalidad, familia y estado.

La Psicología como ciencia, recibió un gran espaldarazo con la implementación de los tests mentales, de inocultable utilidad política. El propio Terman diría que por fin llegábamos a constituirnos en una ciencia, ahora sí, tomada en serio.

La lógica imperante se basaba en la descripción, medición, regulación, prescripción, clasificación y comparación lógica a la que no escapaba la P E. Estas prácticas "(...) de la psicología evolutiva, tienen sus raíces en el control demográfico, la antropología comparada y la observación animal, las cuales sitúan al 'hombre' por encima de los animales, al hombre europeo por encima del no europeo, al hombre

*por encima de la mujer, así como al político por encima del indigente*" (Burman, E., ob. cit.). Personalmente agregaríamos: al adulto/a por encima de las otras etapas de la vida.

Se buscaba la rigurosa definición de leyes que rigieran el desarrollo así como la salud, la enfermedad y la conducta, con el fin de lograr precisión diagnóstica que permitiera predictibilidad que avalara pronósticos exhaustivos. A esta forma de abordar el desarrollo le subyace una visión cuantitativa del mismo, a la vez que se considera al niño/a como una tábula rasa o pizarra en blanco, sobre la cual se irá imprimiendo el conocimiento aportado por la experiencia, y la P E dará cuenta de este desarrollo merced a un conocimiento descriptivo similar al de la etología, la antropología cultural, la etnografía y la demografía. El enfoque imperante y la visión que se construía respecto de la infancia puede resumirse en la expresión: "el niño es el padre del adulto".

Durante la primera mitad del siglo XX, se aprecia cómo la P E impregnada de los paradigmas constituidos durante el siglo anterior, va perfilando nuevos sentidos respecto del desarrollo y sus etapas. Estos paradigmas heredados, que rigen la lógica de trabajo del psicólogo evolutivo pueden esquematizarse en dos grandes fórmulas dilemáticas:

- **NORMAL VS. ANORMAL**
- **SOCIAL VS. NO SOCIAL**

Cobra en esta época sustancial relevancia el criterio científico basado en la impronta del modelo médico sobre la base de lo que se definía como "higiene mental". Este esquema de interpretación de la realidad impregnó las prácticas cotidianas, dando por resultado una moral de crianza acorde con el paradigma médico.

Es el tiempo propicio para que Arnold Gesell (mencionado *supra*) –quien prefería otros métodos clínicos y no los tests psicométricos– observara concienzudamente el desarrollo infantil desplegando largos catálogos de conductas esperables según las edades. Gesell, psicólogo y pediatra norteamericano tuvo un papel de enorme significación para la P E en las décadas del 40 y del 50. Fue nombrado Profesor de la Universidad de Yale en 1911, fundando inmediatamente la Escuela de Desarrollo Infantil de la Escuela de Medicina de dicha Universidad. Durante sus años de trabajo observó y filmó a centenares de niños en condiciones cuidadosamente controladas, dejando un enorme archivo fílmico, así como varios libros directamente vinculados al desarrollo durante la infancia y la adolescencia, presentando caracterizaciones estrictamente clasificadas con un criterio cronológico. Sus observaciones se realizaban mayoritariamente a través de un espejo unidireccional que permitía al observador no ser visto (cámara Gesell). Sus aportes tuvieron gran receptividad tanto en el mundo académico como fuera de él.

Desde la segunda década del siglo XX, las influencias en particular de lo escolar y lo familiar y en general de lo social, comienzan a regir las líneas de investigación en P E, siendo que ya, desde los años 20 a los 60 las teorías conductistas desviaban la atención puesta en lo genético, para enfocarla sobre lo ambiental. A partir de los 60,



esta corriente comienza a quedar desplazada por el advenimiento de las psicologías cognitivas como veremos a continuación.

Para ordenar el seguimiento de los aspectos relevantes durante los últimos 50 años del siglo XX, plantearemos un esquema por décadas.

### **Década del 50:**

Se destaca la consolidación del discurso precedente y el comienzo de cambios significativos en la manera en que la P E encara el desarrollo. De la mano del discurso psicoanalítico la figura de la madre y la función emocional que ella sostiene va a considerarse fundamental y definitoria del resto del ciclo evolutivo, así como de la salud mental del sujeto, trocando la fórmula (enunciada *supra*) "el niño es el padre del adulto", por una más refinada: "la madre es el destino del infante". De la mano de esta "verdad revelada" se prefiguraban potentes y efectivos mandatos y estereotipos de género que entramparon a la mujer en el esquema siguiente: "la maternidad es el destino de la mujer", apuntalando toda una estructura de representaciones, prácticas y discursos familiares que, algunas décadas más tarde, han comenzado a ser deconstruidos.

Dado el énfasis del conductismo dentro de los países hegemónicos generadores del discurso oficial de la Psicología, la P E centralizó sus estudios en las influencias ambientales, fundamentalmente las relativas al sistema familiar y al escolar. Ésta, paulatinamente fue desbordando fuera del ámbito puramente académico, para discurrir por carriles de difusión y asesoramiento, "incluso los autores de los primeros estudios infantiles se trasladaron rápidamente desde la observación a la orientación, desde el 'hecho' empírico a la aplicación social" (Burman, E., ob. cit.: 32).

El resultado fue una marcada impregnación de las prácticas cotidianas, los discursos y representaciones a ellas asociadas, dando por resultado una moral de crianza basada en los conocimientos psicológicos.

### **Década del 60:**

El cambio más relevante se observa en las nuevas perspectivas que aportaban elementos acerca de la real condición psicológica del bebé. De una concepción en la que el recién nacido y el bebé de las primeras etapas pos-natales era considerado apenas dotado de un repertorio básico de reflejos primitivos se pasa a una óptica que concibe al infante pequeño/a como competente en la adaptación a la nueva realidad, merced a disponer de herramientas y predisposiciones muchísimo más complejas de lo que se creía hasta entonces. Se modifica toda la concepción referida a la infancia, desde la interacción de los aportes provenientes del desarrollo del psicoanálisis, la tecnología y la psicología evolutiva experimental. El resultado fue el desplazamiento del paradigma conductista por los aportes de la psicología cognitiva: la tábula rasa da un paso al costado ante el advenimiento de los circuitos preprogramados. El paradigma que comienza a surgir sustentando la visión acerca del proceso de desarrollo propone una progresión que lleva desde lo biológico a lo social.



El influjo cultural de la Psicología y de la P E en particular continúa moldeando las dinámicas vinculares y la moral de crianza se sustenta en el par individualismo-diversión (Burman, E., ob. cit.).

En esta década acontece un fenómeno cultural y evolutivo que será, de allí en más, el origen de muchos de los desvelos de la P E y las ciencias de la subjetividad en general: la eclosión de la adolescencia.

### **Década del 70:**

Desde esta época en adelante, encontramos nuevamente, de la mano de la investigación del desarrollo temprano, una vuelta a la importancia de lo biológico, siendo así que *"la psicología evolutiva de principios de los 70 asumía que el bebé humano comenzaba siendo un organismo biológico que tenía que ser incorporado dentro de un sistema social pre-existente"* (idem). Se concibe definitivamente desde el nacimiento la existencia de un rol activo del infante hacia el ambiente. Si en la década anterior, la mente cobró relevancia central en la subjetividad y el desarrollo, ahora la comunicación comenzará a mostrar una importancia determinante. El paradigma interpretativo que da sentido a las conductas evidenciadas en la infancia es el del espacio entre el niño/a y el ambiente.

De allí en más, el auge de la psicología individual (que en nuestro país se difundió bajo el rótulo de psicología diferencial) dio paso a lo que se ha consolidado plenamente, por un lado, como psicología de la personalidad y por otro como la P E que hoy conocemos.

### **Década del 80:**

Durante estos años, las investigaciones sobre el desarrollo infantil van evidenciando nuevas realidades que operan transformando el paradigma imperante sobre el tema hasta el momento, hasta llegar a una ruptura con varios de los enunciados centrales instituidos. Las nuevas evidencias mostraban un bebé aún más activo/a de lo que se creía anteriormente, y lo mismo comenzaba a describirse también para otras etapas del desarrollo infantil.

El vuelco más importante está dado por la adopción del paradigma constructivista entendiendo *—grosso modo—* por tal, una perspectiva que asume que la conducta es siempre una situación social y por ende es generada en ese contexto e interpretada desde allí, lo que da por resultado que, en última instancia, es construida.

La mayoría de las investigaciones toman como unidad de análisis a la interacción madre-bebé, entendida esta estructura como un sistema propiamente social.

### **Década del 90:**

Las investigaciones y teorizaciones concomitantes comienzan a percatarse de la incidencia de otros personajes del entorno relevantes para el desarrollo del

niño/a, y paulatinamente se va quitando el foco y la relevancia asignada a la relación madre-hijo/a.

A estas alturas se ha comenzado a resignificar la función y rol paternos, y el padre cobra una dimensión trascendente en la crianza de los hijos.

De la mano de la difusión y divulgación masiva, y apuntalado en la complejidad que contundentemente revisten las relaciones familiares intergéneros e intergeneracionales, la población media comienza a consumir grandes cantidades de información acerca del desarrollo de los niños/as, generándose un verdadero culto a la Psicología Infantil. Lo mismo ocurre con disciplinas afines a la P E.

### **El siglo XXI:**

Algunos aspectos que desafían la P E desde el 2000 a hoy:

- concepción relacional de las definiciones de infancia,
- incidencia de la perspectiva de género,
- disminución del etnocentrismo y creciente especialización cultural de modelos evolutivos,
- cambios dramáticos en la subjetividad infantil, adolescente, adulta y anciana,
- crisis y desfallecimiento de la adultez,
- incipiente lazo entre P E y políticas públicas con las siguientes características negativas:
  - a) insuficiente análisis de la complejidad del pasaje del conocimiento académico al ámbito público,
  - b) se refuerza la preferencia política para estrategias únicas y de bajo costo,
  - c) no se considera el contexto y su relación con el impacto de la intervención,
  - d) los planes foráneos siguen aplicándose en forma descontextualizada.

### **Algunos hitos de nuestra historia<sup>4</sup>**

Ningún fenómeno puede comprenderse cabalmente sin incluir la referencia al decurso histórico del cual emana. La Psicología en Uruguay, y la P E en particular, se han ido nutriendo de innumerables aportes que no debemos olvidar a la hora de problematizar el estado de nuestra disciplina científica hoy.

---

<sup>4</sup> Este apartado se basa en el capítulo 2.2: "Ubicación del cargo en la estructura de la Facultad de Psicología"; sección 2.2.1: "Facultad de Psicología: Un poco de historia (que no es poca)", del Proyecto de Prof. Titular Encargado del Área de Psicología Evolutiva del autor (2005).

La psicología en nuestro país se inicia entrelazada a problemas relativos a la educación formal y a la medicina, habiendo dado previamente sus primeros pasos en el especulativo terreno de la filosofía. Al respecto, algunos trabajos de Carlos Vaz Ferreira comienzan a ser incluidos en los programas de enseñanza media.

Las transformaciones de la Pedagogía a principios del siglo XX, con la consiguiente formulación de la "Escuela Nueva" constituyen un gran espaldarazo a la consolidación paulatina de nuestra disciplina.

La fundación, en nuestro país, del primer Laboratorio en Psicopedagogía (en el área de la Enseñanza Primaria) se remonta al año 1933 efectuada por el Dr. Morey Otero, el cual ve incrementadas sus actividades a partir del año 1944 por la presencia del Dr. Mira y López. Dicho Laboratorio va dando respuesta a las necesidades de validar y dotar de precisión a la aplicación de técnicas psicológicas. Estamos dentro de lo que podría considerarse la fase psicométrica del desarrollo de esta disciplina en nuestro país.

Previamente, existieron antecedentes ligados a la pedagogía y psicopedagogía que sería injusto no reseñar (se enumeran en continuidad con otros hitos posteriores muy significativos):

- En el año 1925, Sebastián Morey Otero crea la Cátedra de Psicología y Pedagogía Experimental en el Instituto Normal de Señoritas "María Stagnero de Munar".
- En 1929 se funda la Asociación Alfredo Binet, con miras a la investigación psicológica con fines pedagógicos.
- En 1933 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal crea el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental.
- En el año 1937 comienza, en la Universidad del Trabajo del Uruguay, el funcionamiento de la Sección Médico-Pedagógica.
- En 1953 va a tener lugar el acto fundacional de la Sociedad de Psicología del Uruguay, institución que se mantiene en funcionamiento hasta nuestros días.

Uno de los puntos fuertes fundacionales de la psicología nacional lo constituye el Primer Congreso Latinoamericano de Psicología en el Uruguay, en el año 1950. En sus comienzos, "las actividades en psicología en un primer momento se reducen a consideraciones generales dentro de programas de estudios de filosofía en secundaria; la circulación de obras y teorías entre interesados en la temática; más tarde serán prácticas realizadas por personas que no eran psicólogos y finalmente comienza una fase de formación sistemática, formal y universitaria donde surge la figura del Psicólogo Profesional" (Irrazabal, E., 2001).

La vertiente proveniente de la medicina tiene fuerte presencia en el Equipo de la Clínica Médico Psicológica del Hospital de niños P. Visca, dirigida por el Dr. J. Marcos. Este equipo inicia actividades en el año 1947, con tareas de asistencia en Psicología Infantil. Dicha actividad se concreta a partir de 1950 en un curso de



Psicología Infantil y de la Adolescencia integrado a la Escuela de Colaboradores del Médico, el cual expedía título de Técnico en Psicología Infantil, que adquiere carácter universitario en 1967.

"El curso de Psicología aplicada a la Infancia nace en 1950 en la Sección de Auxiliares del Médico de la Facultad de Medicina. En 1965 los cursos funcionarán en el Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela, en la Escuela de Colaboradores del Médico; en 1978 modificará su nombre pasándose a llamar Escuela de Tecnología Médica" (idem).

"Desde el comienzo la formación del psicólogo en ese curso va a dotar de elementos teóricos al estudiante y al docente, al tiempo que emprendía experiencias de campo tanto en tareas asistenciales, de diagnóstico y orientación, como en tareas de asesoramiento a instituciones que trabajaban con niños y adolescentes y de atención primaria de la salud. Su asesoramiento también se extendió a proporcionar información a padres, grupos sociales, gremios y otros grupos, y al relevamiento de datos para su posterior procesamiento y análisis" (Berriel, F.; Hajer, D. y Pérez, C., 1993).

Esta última cita muestra a las claras la innegable tradición universitaria que trasuntaba la incipiente Psicología Universitaria, así como su invaluable aporte al mundo académico y a la sociedad. Sus prácticas implicaban tanto a la capital como al interior. En 1968 se llevaron adelante centros de trabajo barrial en la Teja, Paso Carrasco y el Centro.

En sus comienzos la impronta experimental fue determinante, de la mano de maestros extranjeros como lo fueron, durante la primera mitad del siglo pasado, W. Radecki y Mira y López. En su fase de Psicología experimental y aplicada, desempeñan un notorio papel los laboratorios existentes en el ámbito de la Fuerza Aérea y en la Facultad de Medicina (Neurología y Neurofisiología). El profesor Radecki había sido invitado por el profesor Lorenzo Mérola a impartir cursos de psicología en la Facultad de Medicina.

Paulatinamente fue cobrando auge y dimensión el diagnóstico psicológico, al punto de que "a mediados de la década de los 40, aproximadamente, se va marcando una nueva tendencia de la Psicología cuyo epicentro puede situarse en el Hospital Vilardebó" (Carrasco, J. C., s/f).

A nivel universitario, cabe señalar que en 1952 se crea el Instituto de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Udelar (que había sido fundada en octubre de 1945 siendo su cometido la enseñanza superior e investigación en Filosofía, Historia y Ciencias), y en 1956 comienza sus actividades la licenciatura de Psicología, donde ya se propendía a formar un egresado que fuera bastante más que un profesional liberal. A propuesta de aquel Instituto, el C.D.C. aprueba el nuevo Plan de Psicología en 1971, estableciéndose tres niveles de estudio: 1) Ciclo básico de Licenciatura; 2) Ciclo de Especialización; 3) Doctorado.

Como es sabido, con la dictadura militar y su intervención de la Universidad, se clausura la Licenciatura de Psicología, creándose la Escuela Universitaria de Psicología por resolución ministerial del 12 de setiembre de 1975, la cual empieza

actividades docentes en 1978. A su vez se suspendieron los cursos de Psicología Infantil de la Escuela de Tecnología Médica.

# ACERCA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA<sup>1</sup>

No hay una sola manera válida de concebir un campo o sub-campo disciplinar, de allí que creemos necesario dejar en claro nuestra manera (una más entre otras muy válidas) de concebir, entender, abordar y transmitir la Psicología Evolutiva (en adelante P E).

La P E, en tanto sub-disciplina y especialidad de la Psicología, pertenece al campo de las ciencias, en general de las ciencias humanas y en particular de las hoy llamadas ciencias de la subjetividad.

El estatuto de científicidad en este nivel constituye un problema en discusión aún hoy día, fundamentalmente por la vigencia de paradigmas de impregnación positivista nacidos en el seno de las ciencias naturales.

Nuestra concepción de la Psicología como ciencia no es ingenua, teniendo conciencia del altísimo nivel de implicación que le subyace, lo que obliga a tener siempre presente la referencia de que

“toda ciencia conlleva un monto de desideologización en cuanto, más allá de sus teorías específicas, subtiende una cierta concepción del mundo y en cuanto se inserta en las transformaciones de un modo de producción. En el caso de las ciencias sociales y de la Psicología, en particular, esta ideologización es mucho mayor y la posibilidad inductora de ideología de estas ciencias es reconocida hoy ampliamente” (Amy, A., 1995).

De lo anterior se desprende que no podemos concebir a la P E como un *corpus* teórico cerrado sobre sí mismo, inmutable y sincrónico; se trata más bien (al igual que la Psicología) de “(...) una disciplina que entiende del ser humano en sí, de su quehacer y de sus relaciones dialécticas con la sociedad de la cual forma parte íntimamente, no puede de ningún modo permanecer siendo la misma luego de transitar en el tiempo por las circunstancias (...)” (Carrasco, J. C., s/f).

La P E es una sub-disciplina dentro de las ciencias de la subjetividad que estudia y aborda ampliamente, de múltiples maneras no siempre conciliables, los procesos de producción de subjetividad desde una concepción del desarrollo y la evolución humana que entiende el devenir ontogenético como un proceso dinámico de crisis y momentos evolutivos concebidos como verdaderas categorías de análisis.

Si bien actualmente la P E, según E. Burman (1998), para algunos autores “(...) se trata de una perspectiva o de un enfoque para investigar problemas psicológicos generales, más que de un dominio particular o de una sub-disciplina”, consideramos que es una especialidad (de inspiración interdisciplinaria) de la Psicología en tanto ciencia, y admite diversos enfoques epistemológicos. Mencionamos la necesidad

---

<sup>1</sup> El presente capítulo se basa sustancialmente en el apartado “Área de conocimiento” del Proyecto y Plan de Trabajo del Área de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología - Udelar, elaborado por el autor en el año 2005.



de aportes interdisciplinarios en tanto entendemos que la P E (y su transmisión) debe implicarlos necesariamente dada la complejidad, vastedad y profundidad de su campo de estudio.

Se puede concebir la P E de diferentes maneras, poniendo énfasis en unos u otros aspectos y sosteniendo esa visión en algún paradigma epistemológico determinado y con una concepción metodológica de referencia.

A pesar de su demostrado desarrollo y preponderancia dentro de las ciencias psicológicas, persisten aún problemas epistemológicos centrales que reclaman solución, *“el problema de la Psicología Evolutiva –uno de sus problemas para ser exactos– es que carece aún de una teoría del desarrollo psicológico que sea global, integradora y comprensiva (...)”* (Marchesi, A.; Carretero, M. y Palacios, J., 1991).

Justamente, es en virtud de la plena conciencia respecto de este obstáculo, y en el entendido de que tal vez la búsqueda de una teoría que asimile sin conflictos y en forma global todas las evidencias científicas acerca del ser en desarrollo es la utopía de la P E, que el presente texto se sustenta en el enfoque crítico alternativo, la perspectiva deconstructiva y la epistemología de la complejidad. Las propuestas que acompañan estas reflexiones están imbuidas plenamente de tal criterio como herramientas para trabajar hacia una asimilación recíproca intra, multi e interdisciplinaria.

Consideramos que otro obstáculo-paradoja sobre el que se sustenta la P E radica en el hecho de que su objeto de estudio es invisible. El desarrollo *per se* no es accesible directamente y sólo es inferible a la luz de los comportamientos y conductas evidentes.

Para nosotros, en el Área de Psicología Evolutiva –basados en formulaciones del Prof. Juan Carlos Carrasco, desarrollos de la Prof. Rita Perdomo, y elaboraciones que personalmente hemos venido construyendo al cabo de tantos años estudiando y transmitiendo esta disciplina– dichos comportamientos se inscriben dentro de psico-dinamismos definidos por crisis y momentos evolutivos. De allí que, en última instancia, entendamos que el desarrollo es una sucesión compleja de crisis y momentos evolutivos determinantes, consideración que integra y enriquece definiciones más clásicas que conciben el concepto como sinónimo de *“(...) procesos vinculados temporalmente, con cambios progresivos del funcionamiento adaptativo (...) resultado de efectos combinados de la naturaleza, el ambiente y la actividad personal del individuo”* (Cusminsky, M., 1993).

A estas alturas la P E es un campo de conocimiento con perfil propio dentro de la psicología. Tiene su(s) objeto(s) de estudio sólidamente constituido(s) y las estrategias metodológicas de abordajes científicos para su aproximación.

“El objeto de estudio de la Psicología Evolutiva está constituido por los procesos de cambio psicológico que ocurren en las personas a lo largo de su vida (...) finalmente, al describir y explicar los procesos de cambio individual y las diferencias inter-individuales, la Psicología Evolutiva suministra las bases para intervenir sobre el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo” (Marchesi y otros, ob. cit.).

Desde nuestro punto de vista, en tanto disciplina científica, la P E focaliza su objeto de estudio (más propiamente su sistema complejo a estudiar) en las transformaciones permanentes que acontecen en el ser en desarrollo, entendido como ser **concreto en situación**. Su estrategia metodológica es múltiple, integrando la dimensión clínica, experimental y los paradigmas tanto cualitativos como cuantitativos de investigación. Pone especial énfasis en los abordajes idiográficos en contraposición con los nomotéticos. Es una disciplina de los procesos dinámicos (opuesta a lo estático), y ha devenido a todas luces interdisciplinaria.

Busca comprender el qué, el cómo, el por qué, el para qué y el cuándo de las conductas y comportamientos que se van dando a lo largo de todo el ciclo vital en relación al proceso de desarrollo.

Desarrolla metodologías, incorporando herramientas que irán cobrando un sentido específico dentro de la P E tanto en el plano clínico, el experimental, en los paradigmas de la investigación cuantitativa y cualitativa, etc.

Es un campo disciplinario con verdadera perspectiva diacrónica y dinámica.

Sus abordajes empíricos y la validez y confiabilidad de sus conclusiones permiten posibilidades diagnósticas, pronósticas y de intervención en sendos campos del quehacer humano. Contamos con la explicitación de leyes del desarrollo con verdadero carácter predictivo, y es imprescindible tener en cuenta sus postulados a modo de referencia ineludible a la hora de problematizar el eje salud-enfermedad.

Necesariamente su línea de trabajo debe, a efectos de producir conocimientos, perfilar una **tarea integradora** y de síntesis que permita ir buscando la unidad en la **variabilidad**, lo común en la diversidad (sin dejar de considerar la rica y variada singularidad que caracteriza los procesos ontogenéticos, en el marco de una epistemología crítica alternativa, compleja y deconstructiva).

Al respecto, es menester tener presente permanentemente para cualquier abordaje en el campo del desarrollo múltiples determinantes, por ejemplo: 1) etnia/raza; 2) pertenencia socio-económica; 3) contexto, ambiente, medio; 4) códigos culturales y sub-culturales de referencia; 5) edad; 6) sexo; 7) estereotipos de género; 8) dinámismos metapsicológicos; 9) estructura cognitivo-intelectual.

En otro trabajo expresábamos nuestra visión personal acerca de esta área de conocimiento, y seguimos suscribiendo y ratificando aquellas palabras:

"La Psicología Evolutiva es, dentro de la Psicología, la disciplina cuyo objeto de estudio es el proceso dinámico del cual dependen los cambios y transformaciones que acontecen en el ser concreto en situación desde su concepción hasta su muerte. De lo anterior se desprende que la amplitud de su campo de estudio es enorme.

Su método históricamente privilegiado de aproximación a la realidad es la **observación** en un sentido amplio. A este respecto, entre otros, el Enfoque Crítico Alternativo se torna imprescindible como marco para el trabajo a terreno.

El desarrollo ontogenético global admite, científicamente, un desglose en desarrollos específicos, sin el cual la transmisión de conocimientos disciplinares

sería caótica. Esta ineludible estrategia docente conlleva varios riesgos posibles que es bueno tener en cuenta: parcelamiento; reduccionismo; forzamientos epistemológicos; montajes investigativos no siempre conciliables; inconmensurabilidad de los campos disciplinares a los que hay que recurrir para formular hipótesis y modelos; etc.

Frente a estos obstáculos, el pensamiento complejo aporta herramientas para moverse con otra soltura entre tantos riesgos, promoviendo una re-ligazón prospectivamente transdisciplinaria. (...)

Es justamente la gran cantidad de problemáticas de índole epistemológico, metodológico, etc. de la Psicología Evolutiva lo que nos obliga a ser muy precisos en cuanto a su ubicación dentro de un marco de referencia claro y sólido. A su vez, el vértigo de los tiempos actuales (definidos como mutación civilizatoria) donde los sujetos del mundo de hoy deben desarrollarse, hace que las transformaciones atraviesen directamente todos los momentos evolutivos del ciclo vital, obligándonos a revisar y repensar día a día los conocimientos que poseemos al respecto.

En suma, considero que el enfoque crítico alternativo, y la perspectiva del pensamiento complejo, constituyen anclajes ineludibles para desarrollar y llevar adelante una práctica universitaria centrada en la Psicología Evolutiva que permita performances operativas y articuladas entre enseñanza, investigación y extensión" (Amorín, D., 2001).

Veamos algunos posibles contrastes, similitudes, diferencias e interacciones entre las P E y otros campos científicos dentro y fuera de la psicología:

- a) Antropología filosófica. Esta disciplina es fuertemente especulativa, cuando la P E se inscribe dentro de la tradición experimental. La primera se orienta en virtud de la pregunta: ¿Qué es el ser humano?, mientras que la segunda apunta a comprender cómo es el ser humano en transformación por influjo del proceso de desarrollo.
- b) Antropología cultural. Posee una fuerte impregnación etnológica, en tanto intenta abordar al ser humano en sus distintas culturas. Aporta a la comprensión de la vieja dicotomía ambiente-maduración o herencia-medio, tan asociada a la clásica P E.
- c) Psicología diferencial. Por definición aborda la cuestión de las diferencias entre los sujetos, construyendo tipos psicológicos, modelos de personalidad, etc. La P E debe trabajar con las diferencias subjetivas dentro de los diversos momentos evolutivos del ciclo vital, pero buscando resaltar aspectos comunes.
- d) Psicoanálisis. La P E no es reductible al psicoanálisis ni a ninguna escuela o línea de pensamiento en particular, más bien las hace trabajar entrando en diálogo enriquecedor y fértil. El psicoanálisis constituye un insumo imprescindible para la P E.
- e) Psicología infantil. Remite a la historia de la P E y por momentos fueron confundidas como si fuesen lo mismo.



- f) Psicología genética. Vale el mismo comentario que realizamos para el caso del psicoanálisis. La psicología genética aborda la adquisición progresiva de funciones y capacidades mentales en sentido amplio, por lo que su vínculo con la P E es innegable e imprescindible.
- g) Psicología de las edades. A veces por error se la ha considerado sinónimo de P E. Sin embargo ambas parten de premisas diferentes. La Psicología de las edades, a diferencia de la P E, se sustenta en una perspectiva sincrónica y su metodología es notoriamente descriptiva fenomenológica. Busca confeccionar verdaderos catálogos de conductas y comportamientos esperados para un lapso cronológico dado dentro del desarrollo. Su delimitación a este respecto describe y delimita compartimentos estancos que configuran bloques evolutivos catalogados como estadios, periodos, etapas, fases, períodos, niveles, etc., perdiendo la dimensión epigenética.
- h) Psicología general. Trata acerca de la configuración y característica de la psique adulta. Por ejemplo, estudia funciones e instrumentos como la memoria, la atención, la percepción, la inteligencia, etc.
- i) La psicopatología. Necesariamente debe nutrirse de insumos provenientes de la P E tanto en sus aportes referidos al desarrollo "normal", como a sus alteraciones, desviaciones y disfunciones.
- j) Psicodiagnóstico. Vale el comentario para el punto anterior.

Siguiendo a Saal y Braunstein (1980), los diversos paradigmas en las llamadas psicologías del desarrollo o evolutivas podrían dividirse en "monádicos" y/o "diádicos". La perspectiva monádica concibe un sujeto-individuo portador –desde su origen– de unas condiciones y un potencial que se desplegará espontáneamente y de manera natural y pre-determinada. El tenor de este proceso ontogenético está regido según leyes inmanentes que disparan lo madurativo, más el aporte del ambiente en calidad de actualizador de esa pre-condición, ya sea inhibiendo o facilitando las fuerzas endógenas.

Las concepciones diádicas, por su parte, resaltan como central la interacción entre lo individual y lo social preconciendo ambas dimensiones como previamente constituidas y separadas, reservando diversas explicaciones para el tipo de interjuego en cuestión.

**Proponemos la idea de que una posible superación de estos paradigmas consiste en plantearse una P E que haga trabajar –sinérgicamente– el enfoque crítico alternativo, una epistemología basada en los principios del pensamiento complejo y una perspectiva deconstructiva.**

Tal como la hemos descripto brevemente hasta ahora, y en tanto entendemos que "(...) la psicología evolutiva es considerada como un tema de investigación con derecho propio, con unos objetos y unos sujetos de estudio (los niños, las familias, las madres) contruidos en relación con ella" (Burman, E., 1998), aludiremos a una

serie de paradojas y contradicciones que intentamos no perder de vista en nuestra condición de estudiosos en este campo de problemáticas.

La P E ha prescindido casi totalmente de la variable género en tanto dimensión estructurante del desarrollo. Algo similar ha pasado en relación a un criterio por demás difundido (y escasamente analizado) en la mayoría de las teorizaciones e investigaciones en esta disciplina: la (ideologizada) lógica etnocentrista y de clase según la cual la población blanca y de clase media se erige en paradigma y modelo de todo desarrollo ontogenético, constituyendo este modelo el eje de referencia privilegiado (incluso para jerarquizar criterios de salud y de enfermedad).

Asimismo, otras varias lógicas dilemáticas, ideológicas y consecuentes con el poder económico e institucional quedan invisibilizadas y ameritan una problematización permanente:

“Las tecnologías de la descripción, la comparación y la medición infantiles, las cuales fundamentan la base del conocimiento descriptivo de la psicología evolutiva, tienen sus raíces en el control demográfico, la antropología comparada y la observación animal, las cuales sitúan al 'hombre', por encima de los animales, al 'hombre' europeo por encima del no europeo, al hombre por encima de la mujer, así como al político por encima del indigente” (idem).

Las teorizaciones y modelos acerca del desarrollo que se desprenden de esta práctica han jerarquizado y delimitado etapas, estadios, niveles, etc., adscribiendo periodos cronológicos a los momentos evolutivos careciendo, las más de las veces, de sensibilidad y criterio frente a las flagrantes diferencias subjetivas intra y trans-culturales, de clase, de género, etc. que afectan las expectativas de vida.

Esta óptica crítica que sustentamos respecto de la P E constituye, a nuestro criterio, una argumentación que nos lleva directamente a seguir considerando como válido el enfoque crítico alternativo desarrollado en nuestro medio por el Prof. J. C. Carrasco (1976, 1983a, 1983b, 1988, 2001).

Es evidente la vigencia de los planteos pioneros del autor, una lectura atenta de sus trabajos nos mostrará elaboraciones y reflexiones que contienen –desde hace varias décadas– planteos fermentales preámbulo de otros que, años más tarde, autores de renombre presentaron como innovaciones conceptuales trascendentes.

### **Enfoque Crítico Alternativo**

La psicología crítica alternativa es la que da el enfoque a la óptica que tenemos en esta Área académica centrada en la P E.

Se puede concebir la psicología del desarrollo de diferentes maneras poniendo énfasis en uno u otro aspecto y sosteniendo esa visión en algún paradigma epistemológico determinado y con una concepción estratégico metodológica de referencia.

Si ante la evidencia y los datos que arroja hoy por hoy la psicología del desarrollo, no se tiene un marco orientador explícito en constante revisión podemos perdernos en esta vasta disciplina de lo humano.

El marco es en definitiva un recorte, una óptica parcial entre otras posibles, una postura, un punto desde donde mirar, es en esencia y literalmente un enfoque. Enfoque proviene de foco y en el terreno de la fotografía el foco es justamente el dispositivo que permite la regulación de la mirada que hace ver las cosas con mayor o menor precisión, claridad, nitidez. Es, por otra parte, el punto específico en donde convergen elementos de procedencia variada v. a la vez, es también el punto desde donde emanan aspectos que arrojan luz sobre la realidad. Esta doble condición centripeto-centrífuga nos parece de enorme riqueza para conceptualizar lo que significa el trabajo desde un determinado enfoque, y sus efectos sobre la praxis y sus actores.

La psicología crítica con propuestas alternativas para la P E es un enfoque y no una teoría, no es una escuela, no es una línea de pensamiento al modo de un *corpus* cerrado o una suerte de doctrina. Es la referencia que pauta el encare que damos no sólo a la transmisión de la psicología del desarrollo, sino que damos a la concepción del desarrollo y a los fenómenos complejos por él determinados.

Como ya se planteó anteriormente, en nuestro país el enfoque crítico alternativo ha sido desarrollado desde décadas atrás por el Profesor Juan Carlos Carrasco. Dicho autor es quien ha desarrollado, en consonancia directa con una práctica extensionista, el llamado enfoque crítico alternativo en tanto postura frente a la realidad.

Es imprescindible el intento de posicionarse desde un determinado lugar donde focalizar y priorizar la validez y sensibilidad de la mirada implicada que requiere nuestro quehacer como docentes universitarios. Cuando decimos mirada no referimos a lo arbitrario o a lo ingenuo o a lo silvestre, sino a una práctica dentro del marco de las disciplinas científicas que tratan con la complejidad de lo humano.

El enfoque crítico alternativo es un posicionamiento, una postura, un ángulo desde donde mirar, en definitiva es una actitud ética de la praxis, una ética de la transmisión, una ética de cómo llevar adelante el ejercicio profesional y académico de la psicología.

Según J. C. Carrasco (1983a) la psicología crítica alternativa (aunque todavía no era llamada de ese modo) históricamente tiene su primer movimiento en el año 1926 con la aparición en las ciencias psicológicas de un movimiento que M. Tort definió como freudo-marxista. En el año 1926, en Europa, el psicoanálisis estaba en ebullición, su pensamiento había ganado tanto el mundo científico, como el mundo más amplio de la cultura. El desarrollo de la psicología como ciencia había logrado ganar terreno como una disciplina con producción y derecho propio dentro de las ciencias. La psicología tenía claras líneas hegemónicas: la psicología clásica y sus derivados, el psicoanálisis, el conductismo y la escuela de la gestalt.

En 1926 Freud escribía por ejemplo: *Inhibición, síntoma y angustia*, tres años antes había escrito "El Yo y el Ello" y en 1920, con *Más allá del principio de placer*, reformulaba ni más ni menos que su concepción acerca de las pulsiones. Esta noción a su vez, había revolucionado toda la perspectiva acerca de la sexualidad humana.



Eran tiempos en los que el mundo intentaba sacudirse los horrores de la primer conflagración bélica a nivel mundial (20 años más tarde la historia volvía a repetirse, corregida y aumentada para mostrar que no se había aprendido nada).

Europa se encontraba fracturada y el nuevo mapa geo-político definía pujas de poder vehiculizadas por movimientos político-ideológicos. Alemania, país perdedor, poseía el auge de las ciencias psicológicas cuya hegemonía estaba repartida entre la psicología clásica, que venía de fines del siglo XIX cuando en ese país Wundt había fundado lo que se consideró el primer laboratorio de psicología científica, encarada prácticamente como una psicofisiología de los sentidos y las funciones psicológicas concientes, el psicoanálisis y la gestalt.

La psicología clásica estudiaba las funciones en la personalidad adulta, memoria, atención, concentración, percepción, velocidad y umbrales de respuesta, la conciencia, etc. Ésta era una línea hegemónica, una lectura científica que era prácticamente un derivado de la neurofisiología pero sin referencia al sistema nervioso, sino hacia la psiquis, una especie de psicología de las funciones cerebrales.

Pero también tenía una fuerte hegemonía el psicoanálisis, como lectura del hombre descentrado de la voluntad y la conciencia, revolucionando así toda la concepción acerca del ser humano.

Otra de las líneas fuertes fue el conductismo, línea imperante sobre todo en EE.UU. y entre los autores soviéticos que dominaban la psicología oficial y que contrastaba mucho con el psicoanálisis. Mientras los primeros hablaban de una caja negra entre los estímulos y las respuestas, los psicoanalistas se empeñaban por definir las vicisitudes del psiquismo profundo y del mundo interno construyendo, desde la clínica, modelos que pretendían dar cuenta de lo anímico.

Tradicionalmente han tenido ópticas teóricas bien disímiles. El conductismo hasta esta época funcionaba con la idea de la direccionalidad estímulo-respuesta, lo que había en el medio era una caja negra, no se podía conocer, ni tampoco importaba demasiado, lo que importaba era la relación estímulo-respuesta y el condicionamiento entre ambos registros. En referencia al condicionamiento clásico pavloviano, los comportamientos dependían de una particular articulación entre eventos contemporáneos y contiguos, reforzados por la experiencia.

Estas dos corrientes hegemónicas son ambas psicología, no hay ninguna más genuina que la otra, solamente perfilan líneas científicas disímiles para abordar el comportamiento humano con perspectivas bastante opuestas.

También tenían su peso los teóricos de la gestalt, que era otra escuela fuerte en Europa, sobre todo en relación a su aporte acerca de las estructuras estructurantes (gestalt-gestaltung) y ciertas leyes sistémicas que hasta ahora no habían sido investigadas. Les interesaba el procesamiento de la información perceptiva, trabajaban con figura-fondo y la psicología de la organización y reorganización del campo perceptivo.

M. Wertheimer, W. Köhler y K. Koffka, entendían que debían revisarse muchos de los postulados emanados de la psicológica experimental clásica basada en los experimentos de Wundt.

En 1912 aparece una monografía que da origen al movimiento de la gestalt, publicación que es considerada el "acta de fundación" de este revolucionario grupo, habiendo alcanzado un desarrollo por demás fértil y significativo. "Sin dudas los gestaltistas han ido de prisa y muy lejos. Comenzando con los fenómenos particulares de la percepción, han extendido sus conceptos atravesando todo el campo de la psicología y aún más allá, hasta la biología y la física" (Heidbreder, 1985).

Éstas son las cuatro líneas hegemónicas oficiales que monopolizaban la óptica del ser humano: Psicología Clásica, Psicoanálisis, Conductismo y Gestalt.

Sin embargo en Berlín, y también en Viena, empiezan a aparecer psicoanalistas con formación marxista, empeñados en pensar críticamente. Así por ejemplo hay que mencionar, entre otros, a Reich, Bernfeld, Fromm, Fenichel, etc. A la par, en París, un filósofo del marxismo llamado Georges Politzer desarrolla su psicología concreta. La alternativa que este autor presenta es pensar en una psicología concreta del hombre común, inmerso en su dramática, entendiendo el drama como la totalidad de los comportamientos del ser humano en función de su condición de ser viviente.

Estos pensadores comenzaron a formular la idea de que debían revisarse críticamente las nociones y herramientas teóricas, dado que no daban respuesta a problemas cruciales de la realidad.

En Europa, el conocimiento disponible en la psicología del momento no permitía entender aspectos de la realidad concreta, problemas reales, frecuentes y específicos. Y así es como nace el movimiento freudo-marxista. Esto produce una ruptura institucional con los modelos hegemónicos.

Barembliitt (1974) dirá:

"La aspiración tantas veces reiterada del freudo-marxismo ha impulsado durante muchos decenios la búsqueda de la alianza teórico práctica de las dos corrientes por parte de filósofos, psicoanalistas, sociólogos, etc. Aunque ha sido dura y convincentemente criticada por los modernos especialistas en la cuestión, queremos recordar el peso y mérito de las aportaciones de Adler, Bernfeld y Simmel, R. L. Worrall, F. H. Barlett, M. Eastman, L. Jekels, Jurinetz, Pkrische, R. Osborn, W. Reich, O. Fenichel, H. Marcuse, K. Kornilov, Navielle, Sapir, G. Politzer, Brown, Gordon, Horkheimer, Adorno, Luria, Vigotsky, Kalidova, Fromm, Castilla del Pino, Bleger, y tantos otros ensayos no tan notables extendidos en su aparición durante casi 60 años".

Todos estos movimientos en Europa operan un cambio cualitativo, desde allí en más van a emerger los primeros movimientos psicológicos críticos y con propuestas alternativas.

Estos pensadores producen textos, conocimientos, teorías novedosas, para repensar críticamente los pilares fundamentales de la psicología hegemónica.

Todo esto demuestra la revolución que implicó el movimiento pionero antecesor de la psicología crítica alternativa. Lamentablemente el mismo quedó absolutamente apagado, aplastado, por el advenimiento del nazismo y fascismo en Europa, y definitivamente silenciado al sobrevenir la segunda guerra mundial.

La Segunda Guerra Mundial rompe con estos movimientos, con todas estas críticas de la psicología y en esto encontramos una realidad bien interesante: todos los regímenes autoritarios, dictatoriales, le han pegado muy duro a la psicología. Cada movimiento de ascenso autoritario al poder, una de las cosas que hace es pegar duro a las ciencias psicológicas tal como queda demostrado en nuestro pasado reciente ligado a las dictaduras latinoamericanas, cuyos efectos perduran hoy día.

Hubieron de pasar 10 años una vez finalizada la guerra para que la cimiento dejada por aquellos freudo-marxistas evidenciara sus retoños. En 1955-56 vuelven a discutirse con perspectiva crítica los postulados hegemónicos de la psicología institucionalmente oficial.

En Alemania hay un movimiento en la escuela de Frankfurt, que se corporiza en un seminario realizado en el Instituto de Ciencias Sociales de la mano de Adorno, Horkheimer y Marcuse. Las ideas aquí expuestas se publicaron en un libro cuyo título fue *Eros y Civilización* (Marcuse, H., 1995).

Debieron pasar otros 10 años para que en Latinoamérica se empezaran a generar movimientos instituyentes desde lo interno de las instituciones. No olvidemos que por estas latitudes y en aquel entonces fluían intensos movimientos sociales cuestionadores de los regímenes de poder imperantes, con impresionante participación de movimientos obreros y estudiantiles y fuerte compromiso de vastos sectores intelectuales.

Para ese entonces hacía años que la práctica psicológica en nuestro país implicaba el uso de técnicas y herramientas validadas científicamente en los países de centro. El psicólogo se equipaba con herramientas evaluatorias con fines diagnósticos y salía al mundo a abordar los sujetos humanos con estándares propios de otras latitudes.

Lo que planteó el Prof. Carrasco fue que la aplicación directa y a-crítica de las técnicas que venían de otros países, y los encuadres en ellas prescriptos, no se adaptaban a las características de ciertas poblaciones de la región. Eran técnicas probadas en poblaciones con otro marco cultural y muchas veces en relación a sectores sociales específicos. Es aquí donde la realidad se impone como dato ineluctable y frente a ella

J. C. Carrasco desarrolla propuestas alternativas (acondicionar las técnicas que venían, generar nuevas, revisar los criterios de interpretación y análisis, etc.).

En nuestro medio, P E y enfoque crítico alternativo se implican recíprocamente.

Uno de los elementos a tener en cuenta es la noción de crítica. El primer elemento básico para la crítica es el conocimiento: debo conocer para criticar. Es imprescindible conocer con detalles para criticar y de este modo argumentar con



solvencia y rigor y sostener esa crítica. Por lo que implica que no puede haber ausencia de conocimiento.

El punto de partida radica en conocer los detalles, aproximarse a aquella "realidad" con humildad y con la apertura suficiente para asimilar lo que la "realidad" proveerá, con el auxilio de los conocimientos teóricos disponibles pero no en forma incondicional y a-crítica.

Hay que mencionar que existen, por lo menos, dos tipos de actitud crítica bien diferente: Crítica Académica vs. Crítica Silvestre o Salvaje.

La crítica silvestre o salvaje es la que se mueve por medio de las opiniones extremadamente subjetivas y pre-juiciosas, donde casi no hay mediación del pensar crítico, analítico, problematizador.

La crítica académica implica conocimiento científico del sistema en cuestión, estudio de las teorías de referencia para su comprensión, y nos exige un acercamiento al tema desde un agudo análisis de los modelos de la realidad que proponen las elaboraciones e investigaciones que han sido probadas dentro de marcos epistemológicos válidos.

El crítico silvestre suele ser mucho menos humilde que el académico porque el académico sabe que no sabe; cuanto más va conociendo más ignorante se siente. Comprobará que una buena respuesta abre nuevas preguntas. Cuanto más se va sabiendo, más se sabe todo lo que falta saber en tanto el devenir del conocimiento, cada vez que da una respuesta, en realidad no está obturando sino abriendo varias nuevas preguntas más complejas.

El crítico no académico es el que con un par de detalles se cree poseedor de la verdad, busca una supuesta realidad última e inamovible.

La crítica en un marco ético es muy exigente porque implica mucho trabajo, mucho esfuerzo por conocer e implica también la movilización de angustias y ansiedades. Esto se ve acrecentado debido al componente de autocritica que debe ejercerse permanentemente.

Para poder asumir autocríticamente la realidad, tenemos que flexibilizar muchos elementos internos que son, nuestros afectos, emociones y sentimientos, y también tener una necesaria apertura en nuestra estructura cognitiva. Debemos sensibilizar nuestros esquemas de aprehensión del mundo, de lo contrario vemos lo que queremos ver y oímos lo que queremos oír. La autocritica implica también el conocimiento y aprehensión de los llamados "*patterns* ideológicos" que nos tiñen la realidad; tenemos que desacartonarlos y volverlos más permeables y flexibles, lo que no se logra sino a través de una praxis concreta en, con y hacia la realidad, para transformarla y transformarnos. La crítica va a requerir un posicionamiento problematizador, de apertura más allá de lo evidente, y depende en parte de nuestra capacidad para dejarnos movilizar. Entonces, en el inter juego dialógico se formula una actitud interrogante que va a interpretar y hacer preguntas a la "realidad", interrogantes que irán evolucionando hacia un plano superior al precedente, desde el cual volvemos a formular preguntas.

Se torna una actitud imprescindible el poder abrir nuestros aspectos emocionales, nuestra estructura cognitiva de aprehensión del mundo y los modelos-matrices que nos constituyen y se van constituyendo desde que comenzamos nuestro proceso de subjetivación, para que la realidad externa penetre y circule menos estereotipadamente.

Pero muchas veces somos refractarios, rebotamos aspectos de la realidad defensivamente en función de estos esquemas porque estamos cómodamente instalados donde estamos y cambiar moviliza sensaciones persecutorias, confusionales y de pérdida.

Tenemos que dejar que circule el efecto de la experiencia del encuentro, intelectual y afectivamente honesto con el mundo, aunque esto remueva aspectos de nuestra propia identidad.

La metáfora que podemos usar con respecto al riesgo que conlleva la necesidad de la postura autocrítica es, que el problema está en que hay que desarmar el barco mientras se va navegando, de ahí la pérdida de seguridad y estabilidad que puede estar asociada a la verdadera autocrítica.

La esencia de la propuesta del enfoque crítico alternativo es desplazar, mover el eje de contradicción que generalmente está puesto entre las teorías. Esto es más o menos lo que fue el discurso de la psicología hegemónica. Lo que había era un eje de contradicción colocado entre teoría vs. teoría. Una teoría no es más que un intento de dar cuenta de un recorte de la realidad con mayor o menor gradiente de verosimilitud en tanto constructo. Las teorías son modelos artificiales, son esencialmente similares verosímiles. Es decir, cuanto más verosímil sea el símil más valioso será para interpretar los fenómenos, pero nunca va a lograr una aprehensión definitiva y acabada de los fenómenos (el mapa no es el territorio, como solía decir G. Bateson). Verosimilitud significa acercamiento consistente a la realidad; un símil sin embargo es una copia nunca exacta, nunca es un referente de la "realidad" 100%, siempre hay un plus de fallo, de error, de no entendimiento, de misterio y desconocimiento, de inaprehensibilidad, de construcción.

El aporte crítico alternativo del Prof. Carrasco propone hacer trabajar el eje de contradicción entre teoría (psicológica) y realidad. Construyendo el eje de contraste entre las teorías y la realidad (construida-deconstruida-reconstruida), la aproximación crítica al mundo circundante se hace más viable. Es un quiebre epistemológico que exige un ir y venir permanente en un eje dialéctico de contradicciones. Siguiendo hoy los lineamientos del pensamiento complejo, diríamos que es una dialógica entre teorías-realidad(es).

Ese inter juego está mediatizado por herramientas. Cuanto más disponibilidad de herramientas tengamos más rico va a ser el acercamiento a este campo a estudiar, que es una porción de la realidad: "cuando uno sólo tiene un martillo, todo comienza a parecerse a un clavo", reza una ingeniosa expresión que viene a ilustrar nuestras reflexiones.

Lo que hay que entender es que la realidad no es un *a priori* ni un acabado producto final *per se*, que espera que vayamos a su encuentro para ser descubierto y aprehendido en su real dimensión. Es más propiamente un interjuego de acercamiento y construcción entre un existente complejo y su conocimiento, que nunca es abordable hasta ser agotado. La "realidad" no está esperando ahí afuera establemente, es resultante de un complejo proceso dinámico en el cual, paradójica y dialógicamente, el sujeto la apropia a la par que la construye. Resulta muy sugestiva a este respecto una frase de A. Moffatt: "la realidad es un delirio compartido".

No concebimos la realidad como una esencia última de las cosas separada de quien la vivencia, más bien la problematizamos al modo de una complejidad inconmensurable en su verdadera dimensión, y que admite diversos grados de aproximación a la par que se la construye en el mismo proceso de aprehenderla. Se trata de un verdadero proceso de co-construcción entre sujeto y mundo.

La "realidad" es un punto en fuga como el horizonte: a medida que nos acercamos se va alejando. Lo que hacen las teorías científicas es una suerte de constructo entre el acercamiento real, fáctico y la construcción de esa captación y su comprensión, por eso las herramientas son tan necesarias y a la vez obstáculo y facilitador. Lo que percibimos y conocemos está en función de lo que disponemos como mediadores de aprehensión. Las herramientas son mediadores que acercan pero también alejan de la realidad a indagar, y esta evidencia es la que los psicólogos/as con perspectiva crítico-alternativa han pretendido tener siempre presente.

Aquí, en nuestro país, las propuestas alternativas apuntaban a acondicionar las técnicas "importadas", las que podían tomarse como válidas con la mediación de ciertas modificaciones o alteraciones en consonancia con elementos locales, tomándose viables para este tipo de población.

La alternativa ante estas dificultades también podía girar en torno a creación de nuevas técnicas utilizando otras ya conocidas. Por ejemplo, dicho autor crea técnicas dinámico expresivas que son técnicas diagnóstico terapéuticas para trabajo con niños/as. También podemos referir la instrumentación del Test de Integración Audio Motriz (TIAM).

Vamos a ver qué es el enfoque crítico y propuestas alternativas en la psicología del desarrollo, dado que históricamente en nuestro medio P E y enfoque crítico alternativo se implican recíprocamente.

Se torna imprescindible privilegiar los mecanismos que posibiliten la mayor apropiación crítica de herramientas teóricas y técnicas. De lo contrario, se corre el riesgo de que pase como con *"(...) aquel barquito de juguete que cuando éramos niños teníamos en nuestra casa. Hermoso velero que cuando jugamos con él en la bañera doméstica funcionaba a las mil maravillas. Pero cuando lo llevábamos a la playa a la primer olita se nos daba vuelta mostrando avergonzado su pobre e inútil quilla fuera de toda realidad"* (Carrasco, J. C., 1983 b).

Con las herramientas en psicología puede pasar lo que queda al descubierto en la anécdota citada, todo puede parecer claro, preciso, manejable, pero cuando



se sale a la "realidad" la primera confrontación con los hechos puede desvirtuar los recursos que parecían tan operativos, corriendo el riesgo de tornarlos inútiles. De esto se trata lo alternativo, de que las herramientas y teorías se acondicionen a la luz de lo que la "realidad" exige, no que la "realidad" se encorsete dentro de lo que la teoría y la herramienta influye a percibir perfilando y sesgando el conocer.

Suscribimos que "(...) *la propuesta Crítico Alternativa es una **actitud** recomendable para actuar ante la diversidad cultural latinoamericana y sus particularidades contextuales y situacionales*" (Carrasco, J. C., 2001).

## Perspectiva deconstructiva

Como expresamos, creemos que el enfoque crítico alternativo puede enriquecerse si se lleva adelante en interacción con una perspectiva deconstructiva. Para el caso, nos limitaremos a mencionar brevemente al pensador (recientemente fallecido) J. Derrida, francés de origen judío argelino, quien tuviera como interlocutores a otros/as grandes como ser Lacan, Althusser, Levinas, Foucault, Barthes, Deleuze, Blanchot, Lyotard, Kofman, Bourdieu, entre otros/as.

Partiendo de la idea de deconstrucción de J. Derrida desarrollada desde comienzos de los 70, cabe recordar que:

"Su planteo se estructuró sobre dos momentos, a los cuales en conjunto podemos designar bajo el nombre de *deconstrucción*. El primero, es un movimiento desmitificador que pone en cuestión a los signos y permite someterlos a un examen exhaustivo colocándolos en relación con su historia, puesto que es en esa órbita que estos alcanzan significación y determinaciones. Así se cuestiona sistemática y rigurosamente la historia de estos conceptos partiendo de una actitud inquisidora (...) queriendo poner en tela de juicio esos conceptos fundadores. El momento complementario es una puesta en tela de juicio del *sistema* mismo dentro del cual aquel signo funcionaba. Resulta de una importancia enorme, porque permite operar en terreno enemigo desestabilizando, creando turbulencias y obviando la necesidad de trascender las áreas conocidas. (...) Los elementos para efectuar la deconstrucción los tomamos a préstamo estratégicamente del mismo discurso que queremos desmontar, dado que toda crítica debe hacerse en los mismos términos de lo que se critica" (Cecchetto, S., 2004).

Derrida introdujo el enfoque deconstructivo en la lectura de textos con publicaciones tales como *La voz y el fenómeno* (1973), *De la gramatología* (1977) y *La escritura y la diferencia* (1978). En ellos invalida la idea de que un texto tiene un significado único, preciso e inmodificable. Para ello recurrió a herramientas tales como el psicoanálisis y la lingüística

Para encarar esta perspectiva en nuestra concepción de la P E, entendemos muy válida la lectura que hace E. Burman (1998) quien utiliza

"(...) el término 'deconstrucción' en el sentido de poner al descubierto, o someter a escrutinio, los coherentes temas político-morales que elabora la psicología evolutiva, y mirar mas allá de los actuales sistemas dentro de los cuales se ha formulado la investigación en psicología evolutiva (...). Aquí estoy utilizando

la deconstrucción no como un marco analítico formal, sino mas bien para indicar un proceso de crítica. (Las negritas y el subrayado me pertenecen). Nótese la consonancia entre deconstrucción y enfoque crítico alternativo.

El propio Derrida se encarga de aclarar que la deconstrucción no es negativa ni destructiva, ni su finalidad es disolver o sustraer componentes con miras a descubrir una esencia interior. Más bien se formula interrogantes acerca de la esencia, de la presencia interior-exterior y esquema del fenómeno de la apariencia. Busca el acceso al modo en que un sistema o conjunto se construye constituyéndose históricamente, intentando conocer sus posibilidades y significados (Derrida, J., 1993).

## **Pensamiento Complejo**

Mencionamos también que nuestra propuesta incluye la necesaria imbricación epistemológica con los desarrollos del pensamiento complejo. Partamos de la idea de que

"Es absolutamente cierto que la Psicología es el conjunto de saberes y disciplinas que estudian el psiquismo humano. Lo que no es cierto es que el psiquismo sea un objeto claro y determinable, o localizable, a nivel de los individuos. De partida, no podemos confundir sistema nervioso central con psiquismo" (Leopold, L.; Fuentes, G., 1999).

También es cierto que el psiquismo (dudoso heredero del alma, de antiguas tradiciones filosóficas), tampoco es exclusivamente una mera marioneta sacudida al son de los vientos simbólicos que soplan desde la cultura y lo social. Y en ambos casos se alude al pretendido psiquismo entendido como estructura con algún grado de consolidación y estabilidad.

Esta suerte de "insustancialidad" (o "insoportable levedad" con perdón de M. Kundera) de nuestro objeto de estudio, se torna aún más dramática si abordamos el problema del desarrollo del mentado psiquismo.

En suma, si cualquier intento de estudiar y comprender el psiquismo topa con obstáculos a veces insalvables, el abordaje de su desarrollo y evolución es doblemente difícil.

Para enfrentar el desafío académico de trabajar sobre estas arenas movedizas consideramos imprescindible agregar al enfoque crítico alternativo y la perspectiva deconstructiva, una aproximación a la realidad guiada por los criterios contenidos en el llamado pensamiento complejo desarrollado por E. Morin.

La complejidad que cada vez más evidencia el fenómeno del desarrollo y evolución ontogenéticos, y la necesaria división en áreas, que tenemos que efectuar para su estudio dado el enorme alcance que tiene este campo epistémico, nos obliga a incluir entre nuestras herramientas de trabajo los criterios elaborados dentro de la epistemología del pensamiento complejo. Esta perspectiva es adecuada "*donde quiera se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones*",

(Morin, E., 1994) y no cabe ninguna duda que los fenómenos de los que se ocupa la P E están atravesados por estas complejidades. De hecho no sólo en este plano se encuentra la complejidad, lo mismo puede decirse respecto del difícil ámbito de la interacción entre teorías del desarrollo, las cuales, a veces, se presentan como incommensurables.

A modo de ilustración de nuestra perspectiva sobre el aporte del pensamiento complejo y la interdisciplinariedad a la P E, a continuación se transcribe *in totum* el artículo del autor *Apuntes sobre pensamiento complejo y transdisciplinariedad*, publicado en *Psicolibros waslala La Revista* (Amorín, D., 2002).

### **Apuntes sobre pensamiento complejo y transdisciplinariedad**

Desde el punto de vista de la construcción del conocimiento dentro de las diversas disciplinas, el pensamiento está sometido actualmente a una impostergable revolución que lo torne apto para hacer frente a una realidad que a todas luces se conoce cada vez como más compleja.

Dado el estrecho entrelazamiento entre las herramientas conceptuales que nos permiten comprender, y la porción de realidad que se irá transformando en conocimiento, "(...) la complejidad aparece cuando hay a la vez dificultades empíricas y dificultades lógicas" (Morin, E., 1994).

Es en este contexto que emerge el pensamiento complejo como "...un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término 'complexus' (lo que está tejido en conjunto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religazón (religare)" (Morin, E., 1998).

Profundizando un poco más, encontramos que religar implica además problematizar (superando la dicotomía dilematizadora), contextualizar, ecologizar, globalizar, etc. No es ociosa aquí la referencia al latín: abrazar viene de "complexare", siendo que hoy se impone la necesidad de "un saber que ayuda a comprender y a abrazar la complejidad de lo real" (ídem).

Si bien es cierto que "lo simple no existe, solo existen simplificaciones" (Bachelard, G., 1948), la caracterización de la realidad como compleja no tiene tanto que ver con el cúmulo de dificultades y complicaciones con que se nos presenta, como con el epistème desde donde nuestro pensamiento se dispone a tomarla; complicado no es sinónimo de complejo.

Empezamos a darnos cuenta de que conocer es, propiamente, traducir y deconstruir-construir-reconstruir.

La riqueza caótica de lo real obliga a producir enfoques entramados con una óptica transdisciplinaria donde se conjuguen en reticulado la relación, conjunción, articulación, integración y síntesis de las informaciones, los conocimientos y los saberes que en avalancha precipitan sobre las disciplinas (científicas y no científicas) de nuestros días.



En suma: desglose analítico atomizante simplificador y reduccionista versus construcción-deconstrucción en perpetuo devenir y transformación en red para vincular y complejizar.

Recordemos que si bien el término disciplina atañe a un área del conocimiento que recorta un sector al cual erige en "su" objeto, y ante el cual propone tecnologías de aproximación y comprensión produciendo un discurso generador de un universo de sentidos paradigmáticos, no es menos cierto que disciplinar es esencialmente ordenar, encarrilar lo desviado, diseñar un juego de obediencia y jerarquías entre "lo disciplinador" y "lo disciplinable".

La parcelación disciplinante de la realidad a aprehender va de la mano con las especialidades, los especialistas y los expertos.

Hoy, la tecnocracia de los gobiernos convive con la "expertocracia" de las ciencias; se instaura una lógica en la cual los expertos y especialistas son identificados naturalmente como los más competentes para resolver problemas y dar respuestas a nuevas situaciones. Esta nueva categoría tiene sus orígenes, probablemente en tiempos de la revolución industrial, donde la creciente división del trabajo disparada por la transformación de los medios de producción requirió de conocedores de las realidades específicas; "cada vez las tecnologías son más específicas y más discriminativas del acontecer y de las prácticas que los hombres ejercen en sus sistemas de producción" (Rodríguez, J., 1994).

Detengámonos un momento para explicitar tres términos muy utilizados aunque no siempre unívocamente: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Haciendo un poco de historia, "en un reciente coloquio de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Europeo sobre la interdisciplinariedad (Niza, Septiembre de 1970), Jean Piaget propuso establecer una distinción entre multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.

*Multidisciplinario:* (...) cuando la solución de un problema requiere unas afirmaciones sacadas de una o varias ciencias (...) pero sin que la disciplina de la que se hecha mano (...) resulte por ello modificada o enriquecida.

*Interdisciplinario:* (...) segundo nivel en el cual la colaboración entre diversas disciplinas conduce a unas verdaderas interacciones, es decir, a una cierta reciprocidad en los intercambios, tal como si hubiera habido un total enriquecimiento mutuo...

*Transdisciplinario:* Esta etapa ya no se conformaría con lograr unas interacciones o reciprocidades entre unas investigaciones especializadas, sino que se situaría estas relaciones dentro de un sistema total sin fronteras estables entre las diversas disciplinas. Por ahora no se trata más que de un sueño. Pero no parece irrealizable... (Mendel, G., 1994).

Según esta (a mi juicio) vigente categorización del diálogo –más propiamente una *recreación entendida como poner versiones en conjunción*– entre las disciplinas,

la epistemología que sustenta al pensamiento complejo es, por definición, transdisciplinaria, por lo menos en sus objetivos.

Parece ser que la realidad y los problemas que se nos presentan no son nada domesticables, lejos de esto ostentan una obstinada in-disciplina coronada por un cúmulo de incertidumbres que provocan un des-orden que debemos aceptar como constitutivo de ese punto de cruce entre nuestras teorías y técnicas y lo que demanda ser comprendido.

Debemos revolucionar el pensamiento superando lo simple y proponiendo lo complejo, la diferencia entre ambos

“... conduce a diferenciar **programa de estrategia**. Un programa es una secuencia de actos definidos a priori que funcionan unos tras otros sin variar. Es útil cuando las condiciones circundantes no se modifican y no son perturbadas. La estrategia es un escenario de acción que puede modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos. Dicho de otro modo: la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre” (Hornstein, L., 1995).

Nuestro pensamiento ha sido (de)formado, por la vía de los clásicos dispositivos educativos a los que pertenecemos y hemos pertenecido, sobre una lógica disyuntiva, desintegradora y atomizante.

El último límite de las ciencias –sean éstas físicas, naturales, humanas, sociales, de la subjetividad, etc.– está dado por la modalidad de pensamiento de sus actores. Actualmente las ciencias del sujeto –donde se inscriben epistemológicamente las ciencias “psi”– se ven atravesadas por esta revolución del pensamiento en inevitable revisión de sus postulados más determinantes. En realidad, fueron las crisis de paradigmas de las ciencias llamadas duras, mucho más que las propuestas surgidas de tiendas humanistas, las que propulsaron esta revolución crítica que tiñe hoy la manera de concebir el mundo, el conocimiento, las ciencias y las relaciones entre ellas.

Esta revolución ha destronado al paradigma de la simplicidad, disyuntivo e ingenuamente reduccionista en su postulado de una causalidad lineal. Se había propiciado una hiper-especialización que intenta ser superada por la vía de una lógica basada en una causalidad en espiral donde “las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización y la globalización” (Morin, E., 1998).

La hiper-especialización conlleva la incomunicación entre especializaciones, un parcelamiento del conocimiento que fragmenta y atomiza la realidad acercándonos a la paradoja de que un día lleguemos a saberlo todo acerca de nada.

Se cosifica así al objeto de estudio, aislándolo en una burbuja aséptica que es el negativo de la realidad, descarnándolo de los lazos y nexos que sistémica y solidariamente lo ligan a otros objetos en un movimiento de mutuas implicaciones y conjunciones propiciadoras de cualidades emergentes.

La teoría general de los sistemas encierra en sí misma la idea de complejidad; formulada fundamentalmente por Ludwing von Bertalanffy (1901-1972), dicha teoría se adelantó unos diez años a la cibernética de Wiener. Se orienta a un en-

loque privilegiadamente interdisciplinario, y cuenta entre sus precursores a Hegel y Marx.

En 1968 aparece el célebre texto de Von Bertalanffy *Teoría General de los Sistemas*, plasmando en un modelo general una serie de ideas que venían germinando desde varias ramas de la ciencia.

Se pretende lograr una formulación unificadora general sobre el estudio de las propiedades inherentes a cualquier tipo de sistema, descubriendo analogías e isomorfismos, así como homologías y leyes generalizadoras.

La teoría general de los sistemas nace del estudio de organismos vivos, por tanto su aporte originario proviene de la biología; se diferencian dos grandes tipos de sistemas:

- a) Sistemas abiertos. "Los organismos son sistemas abiertos. Claro está que no son los únicos sistemas abiertos que existen: una llama es un sencillo ejemplo de sistema físico 'abierto' (de donde el antiguo símil del fuego y la vida) (...)" (Von Bertalanffy, L., 1974).
- b) Sistemas cerrados o de grupo restringido. Son estructuras conservadoras, en estado de equilibrio immanente, asimilables al modelo del péndulo con una linealidad causal reversible.

Actualmente tomamos el modelo de las estructuras disipativas para pensar la complejidad del sujeto y del psiquismo, "la lógica de los sistemas abiertos autoorganizadores se expresa en el azar organizativo como principio de complejidad por el ruido" (Morin, E., 1994). En estos sistemas la autoorganización remite a la capacidad de tomar las perturbaciones y desequilibrios como insumos para la reorganización del desorden bajo la forma de una nueva sintaxis estructurante de una lógica, hasta ahora inexistente, en la interacción de sus componentes así como en su funcionalidad. Es un constante devenir, organización, desorganización, re-organización, con alternancias fecundas entre determinismo y azar.

Como dijimos, la perspectiva sistémica conlleva implícitamente la noción de propiedades emergentes. Lo emergente es instituido por derecho propio frente a las propiedades de no deductible y no reductible que presenta la interacción entre elementos: la peculiar organización entre las partes precipita efectos no concebibles desde las meras propiedades de las unidades analizadas aisladamente.

La funcionalidad de los sistemas es inseparable de reorganizaciones y regulaciones creadoras de nuevas regularidades.

El paradigma determinista relacionado a predictibilidad se hace añicos frente a la complejidad de lo real que "... responde a la 'hipersensibilidad de las condiciones iniciales': cualquier pequeña variación en el comienzo produce una gran divergencia en el tiempo" (Hornstein, L., 1995).

La predictibilidad sólo es posible en un sistema simplificado, en el cual deben conocerse todas las condiciones de partida para prever todas sus posibles transfor-



maciones, no podría anticiparse estrictamente cuál va a ser exactamente su devenir, pero sí el número fijo de transformaciones posibles.

En cambio, Prygogine plantea las estructuras disipativas cuya naturaleza es el desequilibrio. El azar pasa a ser una pieza clave en la comprensión de ciertos fenómenos, se transforma en una variable privilegiada: implica la colusión entre por lo menos dos lógicas o encadenamientos causales diferentes y no asimilables totalmente entre sí.

Recordemos los principios rectores que, según E. Morin (1998), se entrelazan para constituir un vehículo de acercamiento desde el pensamiento (complejo) a la complejidad de la realidad.

### 1) La concepción sistémica

Los elementos aislados se ven transformados por las relaciones solidarias con otros elementos en el seno del sistema —en tanto todo organizado—; se producen dinámicas im-previstas con la consiguiente emergencia de propiedades novedosas que no podían inferirse ni anticiparse de los elementos en estado individual. Se produce así un gradiente de incertidumbre disparado desde una multi-determinación irreductible. Desde esta perspectiva los sistemas son por definición creativos.

Este planteo produce un giro casi imperceptible pero de características dramáticas para las problemáticas epistemológicas: ya no podemos hablar de objetos de estudio sino de sistemas de estudio, o en su defecto, de objeto sistémico.

Toda porción de realidad que una disciplina pretenda recortar para responderse las preguntas respecto al **qué**, al **cómo**, al **cuándo**, al **por qué** y al **para qué**, no puede soslayar la evidencia de la existencia de sistemas compuestos por la interacción entre elementos pasibles de algún tipo de organización.

Ya hicimos alusión al fenómeno de las cualidades emergentes, el cual está sometido a una paradoja constitutiva: si bien ya nadie puede poner seriamente en tela de juicio que el todo es más que la suma de las partes, a su vez, la peculiar forma con la que aquel se organiza, somete a éstas a inhibiciones, limitaciones y constricciones que no padecen en estado aislado.

### 2) La causalidad circular, en espiral y en bucle recursivo o autoproductivo

Este principio de la complejidad, en síntesis, remite al movimiento autorregulador y retroalimentador desde el cual los productos y efectos co-producen sus propias causas. Un ejemplo citado por el propio Morin lo constituye la formulación de Norbert Wiener donde el circuito opera sobre la causa anulando la desviación, "... garantizando así una relativa autonomía del sistema. Es el ejemplo del sistema de calefacción que, constituido por una caldera y un termostato, mantiene la autonomía térmica de un ambiente" (idem).

Lo esencial en esta idea se encuentra en el planteo de que "los efectos y los productos se vuelven necesarios para causar lo que los causa y produce" (idem). El ejemplo más cercano y autorreferencial quizás lo constituya la simbiosis entre individuo y sociedad: el (tejido) sistema social no existiría sin la paradoja de que los sujetos son productos y productores del *statu quo*.

Las nociones de auto-producción y auto-organización son inherentes a este principio de causalidad paradójica.

Como ya lo ha señalado Von Foerster la auto-organización es paradójica. "Un ser, una realidad auto-organizada, autoprodutora, consume energía, o sea que la degrada y necesita seguir extrayendo energía del medio ambiente; es dependiente del medio que le confiere su autonomía" (idem).

Los procesos, en sí, se constituyen a punto de partida de una movilidad constante productora de un devenir regenerador.

Es bien conocida en psicología y psicoanálisis la situación de que aquello que nos hace más singulares, nuestra identidad, se construye por la apropiación identificatoria que hacemos de aspectos específicos de las identidades de otros sujetos: lo nuestro más singular es, por definición, originariamente ajeno.

### 3) La dialógica

Este principio da cuenta de la concurrencia, en el mismo fenómeno, de por lo menos dos lógicas que entran en relación de complementariedad y antagonismo sin anularse mutuamente y conservando la diversidad en el todo. Constituye una superación de la dialéctica en tanto no se trata simplemente de la superación de las contradicciones en la formulación de la síntesis.

El ejemplo privilegiado para explicitar este principio lo constituye el hecho de que el ciclo de la vida, tanto desde el punto de vista individual como desde el ciclo trófico entre las especies, avanza impulsado por la ocurrencia de la finitud. Nuestro organismo necesita que mueran permanentemente infinidad de células que se reciclan garantizando la continuidad de la vida.

Todo desarrollo está jalonado de grandes y pequeñas muertes (simbólicas, imaginarias y reales, en el sentido más general de estos términos), para que se posibilite el advenimiento de lo nuevo.

Sin la consideración del principio de la dialógica, la física hubiese quedado atascada en la década del 20 cuando dio de bruces con la paradoja de que las micropartículas se comportaban de manera absolutamente contradictoria según la experiencia, ora tenían propiedades de onda, ora de corpúsculo.

La dialógica, en última instancia, remite a una danza continua entre orden y desorden, vida y muerte, estabilidad y cambio. Todas las religiones parecen coincidir en que la condición imperante en todo origen y en el acto de creación es el desorden.

Dejando de lado la creación divina y centrándonos en la creación artística humana y la invención, vemos que se observa el mismo "principio", ambas conllevan

implícitamente un desvío, un error, una alternativa inédita frente a una organización con la lógica del statu quo.

#### **4) El principio hologramático**

En resumen se trata de la doble continencia del todo en las partes y las partes en el todo: la totalidad de nuestra información genética se encuentra contenida en el interior de nuestras células; la sociedad está presente constitutivamente en el seno de los individuos que la integran; las micropartículas componentes del origen del universo están presentes en cada uno de nosotros; cada especie contiene en sí misma el proceso transitado en millones de años de evolución filogenética; cada sujeto es en sí mismo la condensación de todos y cada uno de los instantes de su historia personal; etc.



# GENERALIDADES DEL PROCESO DE DESARROLLO

El desarrollo ontogenético, concepto central de la P E, tiene una dificultad adicional para su abordaje epistemológico: la de ser un proceso invisible, por lo que resulta inferible por vía de las transformaciones conductuales y comportamentales.

Se requiere para su estudio de elementos mediadores, y de una necesaria traducción entre el psicólogo/a observador/a y el desarrollo, porque el observador/a nunca va a percibir el desarrollo directamente, va a observar comportamientos que se inscriben o no dentro de "lo esperado", y esto va a dar cuenta de lo que llamaremos momentos evolutivos.

En el proceso de desarrollo es posible inferir leyes, y la P E las identifica, describe e interpreta. Éstas permiten realizar aproximaciones diagnósticas al desarrollo normal, y poder cotejar las *performances* de distintos/as sujetos entre sí. La evidencia acumulada por la P E permite anticipar (pronóstico) la ocurrencia de fenómenos para cada momento evolutivo dada la presencia de ciertos dinamismos psicosociales definitorios de los comportamientos y conductas. El hecho de que podamos producir generalizaciones a través de leyes para entender el complejo cambio del desarrollo permitiéndonos lograr aproximaciones diagnósticas y pronósticas, habilita además a una praxis con niveles diversos de intervenciones posibles.

De hecho entonces, estamos ante la posibilidad de enunciar leyes del desarrollo que serán las que definan el escenario donde van a transformarse conductas y comportamientos.

El término conducta referido a la química designa la actividad de una sustancia. En biología se define como la actividad de una sustancia viva. Esto es para ver que el término no es originariamente psicológico, es decir, lo tomamos prestado.

Tomamos tres autores que provienen de tiendas psicológicas específicamente:

Lagache (citado en Bleger, J., 1973), define "la conducta es un conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo", considerándola como el "conjunto de operaciones fisiológicas, motrices, verbales, mentales, por las cuales el organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades". Introduce el trabajo de acondicionamiento a los diferentes momentos, podríamos incluir el aprendizaje, toma el nivel de la tensión como un determinante de la conducta por lo cual conducta y conflicto van de la mano.

Bleger (ob. cit.) la define como todas las manifestaciones del ser humano cualquiera sea su presentación.

- Carrasco entiende que la conducta es cualquier manifestación que el ser exterioriza. El comportamiento sería la articulación de conductas con un sentido específico. Por ejemplo, el parpadeo es una conducta, es una manifestación del ser, pero si se realiza como una guiñada dirigida a alguien, se torna un comportamiento con un sentido. Alzar un brazo puede ser una conducta, cerrar un puño puede ser otra, pero si alzo un brazo y aprieto el puño junto a otras personas en una manifestación pública se trata de un comportamiento claramente definido y con un sentido específico.

Desde nuestro punto de vista, para cada sujeto inserto en cada momento evolutivo hay una determinada estructura bio-psico-ambiental que produce un "pool" de conductas y comportamientos paradigmáticos. Es en realidad el cruce complejo de tensiones propias del momento evolutivo lo que define a la conducta de una manera y no de otra.

Bleger, discípulo de Pichón Riviére, toma un modelo de su maestro y propone tres campos de la conducta: la mente, el cuerpo y el mundo externo. Estos interactúan y no tienen fronteras, hay una porosidad y una permeabilidad tal que la mente está en el cuerpo y el cuerpo en el mundo externo. El uno está en el otro y no puede pasar nada en uno sin que influya en el otro. Serían como círculos concéntricos al modo de los que se producen al hundirse un objeto en una superficie líquida. Según este modelo propone denominar conductas concretas aquellas que aparecen en el mundo externo y en el cuerpo, y conductas simbólicas las relativas a fenómenos mentales.

Este autor (ob. cit.) menciona las consideraciones de Mowrer y Kluckhohn acerca de la conducta:

- a) Es funcional en tanto tiene por finalidad resolver tensiones.
- b) Implica siempre conflicto o ambivalencia.
- c) Debe ser comprendida en función de su campo o contexto.
- d) Todo organismo vivo tiende a preservar un estado de máxima integración o consistencia interna.

Así como es invisible, el desarrollo posee una condición paradójica que consiste en su variabilidad, si hay algo invariable en el desarrollo es su variabilidad. Una variabilidad perpetua, una transformación sistemática continua, progresiva e irreversible, que envuelve al sujeto lanzándolo en el juego de la vida, a la vez renovado e inmutable en tanto ser con una existencia singular y única.

Estamos ante un proceso transformativo perpetuo que también nos instala en otra paradoja<sup>1</sup>: el sujeto se transforma permanentemente para seguir siendo el/a mismo/a.

Vamos a abordar ahora lo que se conoce como la Curva Vital y el Ciclo Vital. La expresión Ciclo Vital responde básicamente a la idea de que durante toda la vida

<sup>1</sup> Ver la referencia a otras paradojas del desarrollo en el capítulo acerca de Proceso de Socialización.



hay un movimiento evolutivo de transformación y cambios. Básicamente, recordemos a E. Erikson, quien trabaja con un esquema bien interesante respecto de lo que define como las ocho edades del hombre. Su último libro lleva por título: *El ciclo vital completado*. Es un texto que luego re-edita su esposa, con algunas modificaciones que el autor venía trabajando. También nos interesa la idea de curva vital, que es la representación gráfica del ciclo vital.

Cabe recordar aquí los aportes de D. Levinson (1986) quien distingue entre el concepto de curso vital (que refiere a la constante evolución de la vida); ciclo vital (dando cuenta de un orden subyacente que define el curso vital, marcando las estaciones o eras por las que el sujeto ha de transitar); y estructura vital (concepto que articula "estructura social" con "estructura de la personalidad", en tanto patrón o diseño que subyace a la vida de un sujeto en un momento determinado).

El desarrollo comienza, por definición, con la unión de los gametos en el fenómeno que conocemos como concepción, que dispara mecanismos biológicos de multiplicación celular y finaliza con la muerte. Discrepamos con autores cuya perspectiva concibe el desarrollo hasta la madurez, el estado adulto del ser, entendiendo que luego prima lo involutivo. Entendemos que hay desarrollo permanentemente, aún en las fases involutivas biológicas propias del envejecimiento (si bien, en definitiva, comenzamos a envejecer desde que nacemos: otra paradoja del desarrollo). Es evidente que desde antes de la vejez se viene produciendo un deterioro paulatino en la esfera bio-somática y en procesos generales que podemos describir, siguiendo algunos autores, como de retrogénesis de las estructuras cognitivas, lo que no obsta para que defendamos la idea de que el desarrollo continúa hasta el final de la vida, en tanto generador de cambios evolutivos en los comportamientos.

Clásicamente se ha graficado el desarrollo por medio del dibujo de la llamada curva vital resultante de un eje de coordenadas donde en el eje horizontal se colocan las edades cronológicas (el tiempo que transcurre, lo cronológico, entendiendo por tal lo que miden las agujas del reloj) y en el eje vertical se da cuenta de los niveles de transformación merced a la intensidad, magnitud y celeridad de los cambios y modificaciones producidas por el proceso de desarrollo, el empuje de los cambios. Ese cruce de abscisas y ordenadas nos da como resultado esta curva.

La curva vital, si la consideramos desde el punto de vista de la ecuación: edad = educción de nuevos componentes determinados por el desarrollo, tiene desde su inicio una aceleración importante en ascendencia, luego va tendiendo a desacelerarse y disponerse hacia una fase de meseta, y finalmente entra en un declive paulatino.

Ambos ejes se interceptan en el fenómeno del nacimiento, allí se demarca el punto 0 identificable, absolutamente observable, que dispara el conteo cronológico de la edad del sujeto. Si bien nosotros vamos a mencionar edades, datos cuantitativos, cronológicos, fechas, que expliquen la sumatoria de tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta el momento del que se trate, es necesario aclarar que no asociamos directamente momento evolutivo con edad cronológica: no se es adolescente por tener 15 años, ni adulto por tener 40 años. No es la edad lo que define la esencia del desarrollo, si bien en general, cada momento evolutivo acontece para la mayoría



de los sujetos en consonancia con franjas etarias. En tanto nuestra perspectiva es la de una P E, nos desmarcamos de las llamadas Psicologías de las Edades, que fundamentalmente apuntan a abordar el desarrollo con la finalidad de confeccionar verdaderos "catálogos" de conductas "esperables" a tales edades, según un claro criterio "normatizador".

En realidad la variabilidad de comportamientos se inscribe en un momento evolutivo en consonancia con los dinamismos psicosociales propios para esa cultura.

Vamos a encontrar las más de las veces correlación entre un momento evolutivo y un grupo etario, pero no es condición *sine qua non* la edad para encontrarse en un momento evolutivo dado. Más bien deberemos apelar al tránsito por crisis evolutivas, las cuales abordaremos más adelante. En su versión más simple, el desarrollo sería un encadenamiento de crisis evolutivas y momentos evolutivos que se suceden de manera compleja

Cada momento evolutivo se define en torno a dinamismos psicosociales forjados en el sistema que emerge de los componentes biológicos, psicológicos y ambientales del desarrollo. Por lo tanto habrá momentos que estarán más perfilados por las fuerzas biológicas y menos por lo psicológico y lo ambiental, otros por mayor incidencia de lo psicológico y otros por mayor influjo de lo ambiental, admitiendo el desarrollo toda la gama de variaciones posibles<sup>2</sup>. A tal punto la edad cronológica no es el eje determinante del momento evolutivo, que hoy por hoy en el tiempo en que nos toca vivir, los momentos evolutivos se expanden y/o se contraen dramáticamente.

Pensemos acerca de cuáles momentos evolutivos podemos identificar en el ciclo vital, y con qué crisis se relacionan.

1) Momento prenatal e intrauterino. El proceso más fuerte que impulsa las transformaciones en el cigoto, el embrión y el feto es dependiente de lo biológico (lo que no quiere decir que estén ausentes lo psicológico y lo ambiental). La primera crisis evolutiva es el nacimiento, definiendo dos momentos evolutivos: el prenatal e intrauterino y el postnatal (macro momento evolutivo que engloba todos los demás luego del nacimiento).

2) Momento conceptualizado como primer año de vida. Su origen está situado entonces en el nacimiento y finaliza cronológicamente, por definición, a los 12 meses de vida. El fárrago de transformaciones evolutivas que acontecen en este momento es vertiginoso, de modo que el primer año de vida tiene estatuto propio como momento evolutivo. Encontramos dentro de este momento diversas crisis evolutivas (que llamaremos internas), con efectos evolutivos pero que no ofician de frontera entre uno y otro momento. La crisis que acontece al final del primer año gira en torno al plano psicomotor y dispara dinamismos intrapsíquicos y vinculares trascendentes. Tiene que ver con la postura bípeda y la marcha mediante la locomoción sobre las dos piernas sin ayuda. Inaugura lo que se conoce como el período del deambulador/a. Hace sinergia evolutivamente con aspectos críticos del desarrollo afectivo sexual que veremos en el capítulo correspondiente. Se acrecienta sobremanera la proyección

neidad muscular, generándose también una sensación de poder debido al manejo más operativo y autónomo de su propio cuerpo y del espacio. Con el advenimiento de la marcha bípeda independiente, el mundo se ensancha considerablemente para el infante (también se "ensanchan" las preocupaciones para los padres, madres y adultos significativos/as que tienen que agudizar los controles y cuidados dada la mayor cantidad de riesgos domésticos a los que quedan expuestos los niños/as). Recordemos que una división clásica dentro del primer año de vida es la que distingue al primer y el segundo semestre de vida. Aquí también hay una distinción muy válida porque se supone que a los 6 meses habría ya un yo cohesionado precozmente, poniendo en marcha mecanismos adaptativos que anteriormente no estaban. Asimismo, desde el punto de vista del desarrollo libidinal, en estos momentos se procesan cambios críticos de gran importancia como consignaremos en el capítulo destinado a tales efectos. Repasemos lo que sugerimos denominar crisis internas dentro del momento evolutivo del primer año de vida:

- A los 2 meses de vida –siguiendo a D. Stern (1991) quien ha abordado la investigación de aspectos psicológicos del desarrollo, con una óptica psicoanalítica pero con aportes cognitivistas y evidencia obtenida de la psicología experimental de lactantes– encontramos un salto evolutivo sustancial. Incluso, este autor plantea que dentro de los 2 primeros meses hay que hablar de infante pequeño, después sigue el resto de la infancia. Hay experiencias muy interesantes con respecto al tema del desarrollo, muy paradigmáticas, muy determinantes, muy esenciales, muy necesarias, que van cobrando relevancia a medida que se viene madurando. A los 2 meses la maduración de las estructuras neurológicas ligadas a la visión y de los músculos oculares hace que el niño/a a las 8 semanas de vida sea capaz de fijar ojo a ojo con gran precisión respecto del rostro que tenga enfrente<sup>3</sup>.

- René Spitz (1996), pionero en el arte de la observación de bebés tempranos, desarrolla la teoría de lo que llama los tres organizadores del psiquismo o precursores del objeto, que son la sonrisa, la angustia del octavo mes y la negación, el no.

- Aproximadamente entre los 4 y 6 meses hay un momento crítico de separación con la madre en virtud de la diferenciación desde la vivencia del niño/a de yo-no yo, sujeto-objeto, mundo interno-mundo externo, adentro-afuera, self-otro. También sucede a por estos tiempos lo que en términos generales llamaríamos crisis del destete, que tiene una franja cronológica muy flexible. Por definición estaríamos en presencia del hecho de la culminación de la lactancia natural donde la madre retira el pecho. El destete, psicológicamente hablando, alude más a un punto de relevancia en la separación de la simbiosis y lo que Françoise Doltó llamó la superación del cuerpo y la prohibición de ciertas sustancias. Allí hay un momento crítico para el niño y concomitantemente para la madre y en cierta medida también para el padre una emoción que ha quedado invisibilizada durante décadas junto con tantos fenómenos

<sup>3</sup> Recordemos que, obviamente el primer año de vida está dentro del gran momento evolutivo de la primera infancia. Tenemos que pensar que si somos fieles a la etimología la infancia no iría más allá de los 6 años de vida aproximadamente. Esto se debe a que infancia viene de infans que significa que no habla, el que no tiene palabras. De allí en adelante nos encontraríamos en lo que llamamos la primera niñez, más específicamente en la primera niñez (aproximadamente hasta los 6 años).



ligados a la paternidad). Debemos tener en cuenta que la mayor madurez psico-motriz del bebé, en confluencia con el restablecimiento de otros lugares socio-afectivos por parte de la madre, predisponen la superación progresiva del cuerpo a cuerpo tal como venía siendo jugado desde el nacimiento. Justamente, a los 6 meses el niño/a ya se sienta sin apoyo; se constata una maduración neuromotora en franco proceso, y también se disponen las modificaciones y superación de las modalidades de contacto en la crianza que se llevan adelante en el desarrollo hasta ese momento. El bebé se encuentra más autosuficiente, menos dependiente, y deseoso de satisfacer su curiosidad con la mayor libertad de movimientos de que dispone. El destete es realmente un quiebre en la lógica de relación erótica bebé-madre. Todos estos comportamientos se inscriben dentro de la sexualidad de la mamá y del bebé, moldeados por las modalidades de uso para la crianza según las pautas culturales que regulan la cotidianeidad familiar, en especial aquellas definidas por estereotipos de género.

– Volviendo a Spitz, este autor partiendo de sus investigaciones propone la existencia de un salto dramático en las respuestas angustiosas del bebé de aproximadamente 8 meses frente a un extraño. Hasta este momento, la mayoría de los niños y niñas no muestran reacciones de angustia ante la presencia de un extraño, a partir de ahora suelen angustiarse con llanto manifiesto. Dicho fenómeno tendría que ver esencialmente con una comparación de huellas mnémicas, se compara el rostro del extraño con los rostros familiares y en especial con el de la mamá, se constata la diferencia y ahí sobreviene la angustia. Esta reacción da cuenta de un salto en el procesamiento de la angustia y en la relación con los objetos en el sentido psicoanalítico del término. Se trata de una disposición más sensible a la resonancia emocional angustiosa frente a una separación porque el rostro del extraño lo que le indica es que "mamá no está". Hay una transformación evolutiva, donde el niño/a tiene una diferente y enriquecida capacidad mental, no sólo desde el punto de vista anímico-afectivo, sino también cognitivo-intelectual. Asimismo, recordemos que también éste es un tiempo en el cual el niño/a puede elegir un juguete preferido entre una serie de objetos dispares.

3) Finalizado el primer año de vida se abre un momento evolutivo que podríamos suponer que se mantiene hasta los 2 años aproximadamente, tiempo en que la infancia da paso a la primera niñez. Aproximadamente a los 18 meses hay una evolución de las estructuras cognitivas tan dramática que allí se empieza a abandonar todo un gran estadio que es el sensorio motor (ver capítulo correspondiente) donde la herramienta es la acción y empiezan a instalarse incipientemente esquemas que preparan el advenimiento de la herramienta del pensamiento representativo. Desde el punto de vista emocional y cognitivo tenemos que el niño/a está comenzando a manejar rudimentos de lenguaje y que está instalándose psicoafectivamente en lo que Freud llamó fase anal. Un niño/a de 1 año y medio está en un momento crítico evolutivo muy significativo, está aprendiendo a manejar signos, está logrando una madurez psicomotora cada vez más habilitante de mayor autonomía, está pasando por el trance de ir dejando la zona erógena oral como rectora libidinal e invistiendo la zona anal y está pasando por un proceso de autoafirmación yoica, nuevo momento de distancia de su madre por la vía del oposicionismo y la inclusión del no.



4) Los 3 años (teniendo en cuenta siempre el margen relativo que conlleva toda referencia a edades) son un mojón a partir del cual niños y niñas estructuran fuertemente sus dinámicos psico-sociales en torno a su curiosidad sexual, enfocada hacia las diferencias anatómicas genitales, que ahora cobran significación a nivel intrapsíquico. Empiezan a manifestarse con gran vigor las fantasías inconscientes y deseos respecto de la pareja parental, con finalidad libidinal y tanática. Si ponemos el énfasis en el desarrollo afectivo sexual encontramos que en estos años finales de la primera infancia (previo a la escolarización en enseñanza primaria) debemos señalar la importancia crítica, en especial para la futura constitución de la identidad sexual, de las vicisitudes y formas que adquiere el complejo dispositivo que el psicoanálisis ha definido como Complejo de Edipo.

5) A los 6 años se cierra la edad preescolar o primera infancia, siguiendo terminología clásica aún vigente, y se inaugura la edad escolar, momento de institucionalización privilegiado en virtud de la entrada a la escuela como gran dispositivo socializador. Respecto del desarrollo afectivo sexual, se produce una declinación del llamado Complejo de Edipo. Por otra parte, algunos autores/as describen desde el punto de vista biológico lo que llaman "el primer cambio de configuración". Ésta es una transformación evolutiva de las proporciones corporales de los niños/as en cuanto a su morfología somática, a su esquema corporal y seguramente a su imagen corporal (inconsciente). Las proporciones morfológicas anatómicas del cuerpo varían sustancialmente, de alguna manera niños y niñas se "estilizan" perdiendo paulatinamente las formas redondeadas que evidenciaban hasta entonces y sobre todo, se modifica sustancialmente la proporción de tamaño de la cabeza respecto del resto del cuerpo. El desarrollo cognitivo da un vuelco hacia el pensamiento operatorio, imprescindible para hacer frente a las exigencias curriculares inéditas.

6) Por definición, el momento evolutivo escolar dura 6 años, hasta los 12, aproximadamente. En su seno acontece otro momento crítico a los 9 años generalmente. Comienzan modificaciones en la constelación hormonal en sangre y empiezan a aparecer cambios corporales preparatorios de una gran etapa que va a ser la pubertad, y cambios psicológicos concomitantes. No hay cambios físicos que no conlleven resonancia psicológica (por lo menos en el registro inconsciente). Se trata de la pre-pubertad o lo que otros autores/as llaman actualmente la pubescencia. No es la pubertad propiamente tal, pero tampoco se asemeja a la edad escolar con los dinámicos de sus primeros 2 o 3 años.

7) La pubertad propiamente dicha sobreviene de manera contundente con la menarca en la niña y las primeras emisiones seminales en los varones. Está centrada en los cambios corporales disparados por la maduración biológica codificados genéticamente (no totalmente independiente del influjo ambiental). Oficia de bisagra entre la niñez y la adolescencia, y si bien décadas atrás pudo ser un período transitado de manera más o menos silenciosa, hoy su ocurrencia produce potentes estruendos a decibeles que no dejan de producir vibraciones intensas en los sorprendidos tímpanos adultos. En suma, así como en la niña la pubertad se define como un hecho evolutivo que está dado fisiológicamente por la maduración gonadal dejada al descubierto por la menarca, en el varón la evidencia de la inclusión en el momento evolutivo de

la pubertad también está dado por un hecho biológico madurativo expresado por la eyaculación.

8) La adolescencia, si bien paradigma de referencia en lo que respecta a crisis evolutivas, ha perdido en parte su hegemonía en este sentido en tanto el concepto de ciclo vital actual apuntala la idea de que en cualquier momento del desarrollo pueden darse transformaciones de enorme significación y dramatismo (particularmente en la dimensión psico-social).

9) La adultez joven se verá muchas veces matizada por el influjo de la inercia de las fases tardías de la adolescencia o por fenómenos dinámicos pos adolescentes. Esta entrada en el mundo adulto requiere también de una elaboración crítica gradual y parece producirse hoy de manera menos contundente y precipitada respecto de lo que acontecía en el desarrollo hace apenas medio siglo atrás (por lo menos para los sectores medios de la población). Se trata por lo general del momento evolutivo en el que se consolida la vida de pareja, se funda una nueva familia y se produce la inserción en el mundo laboral.

10) La adultez media se ha constituido en un verdadero crisol de potenciales transformaciones vitales, y las definiciones impuestas por la crisis de la mitad de la vida exigen en la actualidad ser problematizadas profundamente. En especial las novedosas formas de procesar los vínculos afectivos y la diversidad de dispositivos utilizados para dar organización a los agrupamientos familiares que poseen, a este respecto, un sitial preponderante.

11) La adultez tardía centra sus aspectos críticos en la elaboración de los cambios sobrevenidos por aspectos involutivos<sup>4</sup>, y la transición hacia el momento de la vejez.

12) A la vejez, desde un tiempo a esta parte, se la ha tendido a asociar más bien con el momento de la adultez, pasando a designarla como la edad del adulto mayor. Es muy difundida también la expresión tercera edad y dado el aumento de la expectativa de vida y la longevidad, se ha propuesto también la expresión cuarta edad. Sus dinanismos responden en general a la profundización de los aspectos involutivos, y la incidencia de procesos de duelos y micro-duelos.

La ocurrencia de crisis evolutivas es absolutamente determinante del proceso de desarrollo que da sustento al ciclo vital. Una crisis (del griego: *krino*) es por definición cambio, transformación, modificación, alteración, decisión, separación, juzgar. Podemos relacionarla con peligro, ya que la desestabilización producto del cambio, introduce en el sujeto una movilización tal que, en ausencia de recursos re-adaptativos externos e internos, podría llevar a la no recuperación de la homeostasis perdida (en realidad se trata de la producción de una nueva homeostasis diferente a la anterior). Entendemos aquí la homeostasis como un equilibrio psicosocial (siempre inestable) dinámico que implica los niveles autoorganizativos y aloorganizativos. Si el equilibrio homeostático no es recompuesto el sujeto queda expuesto a problemas que pueden

---

<sup>4</sup> Desde nuestra perspectiva, no por esto el desarrollo se detiene o necesariamente entra en un curso regresivo o de retrogénesis.

por causa de alteraciones y desviaciones del desarrollo, y éstas a su vez de conflictos y trastornos que trasciendan la crisis evolutiva tornándola una crisis de otro orden.

Si un sujeto no reconstruye el nuevo equilibrio homeostático se instala una fractura que puede dar origen a patologías del orden de lo psicosomático, de lo psicológico, de lo vincular y de relación con el mundo. Allí radica el componente de peligro, en la no recomposición del equilibrio que deja al sujeto sumido en un trastorno. A este aspecto se le asocia el de oportunidad, que consiste en la posibilidad de acceder a un estado que trasciende y supera el anterior, acorde con los cambios de la vida, con la consiguiente posibilidad de una lectura autocrítica del momento que queda atrás. La crisis en tanto corte promueve el pasaje de un equilibrio dinámico (psicosocial) a otro.

Fenomenológicamente una crisis es un conjunto o concurrencia de fenómenos que imprimen una exigencia al sujeto, en tanto amenazan con alterar o alteran el equilibrio de los comportamientos cotidianos. Una situación crítica instalada no se puede esquivar, diferir, impedir y exige una respuesta, una tramitación. Tramitar, en términos laxos, sería poner algo en otro lugar. La tramitación requiere de tiempos externos e internos de procesamiento, donde el psiquismo trabaje para ligar y religar la energía a sus objetos internos.

Venimos transitando el desarrollo con un curso de existencia continua (más propiamente con una sensación de continuidad existencial), y la configuración de un fenómeno crítico produce un disloque de dicho estado, sacando al sujeto de ese lugar, le usurpa un equilibrio en el cual estaba sostenido/a, alterando su continuidad existencial, impactando con menor o mayor intensidad en aspectos de su identidad. El sentimiento de continuidad existencial asegura un soporte a la identidad, porque el ser se sostiene sobre la cotidianeidad que es medianamente estable y continua, con la ilusión de que la existencia lleva un curso sin rupturas. El hecho de que nos sintamos uno y el mismo al cabo de nuestras vidas, ocurre porque el psiquismo articula los yoes que fuimos, los yoes que seremos y el yo que somos (Moffatt). El yo que somos admite varios personajes, varios roles, varios estados ante la "realidad".

Esto que nos pasa muchas veces en la vida exige de parte del psiquismo el tránsito por un proceso de elaboración. La oportunidad está también en la posibilidad de elaborar y trascender ciertos esquemas emocionales. Elaborar tiene que ver con "labor" y labor tiene que ver con trabajo. Entonces el aparato psíquico está sometido a la exigencia de un trabajo de sustitución de la homeostasis perdida. El yo tiene que recomponerse para poner en marcha los mecanismos defensivos adaptativos que le van a permitir readaptarse, está exigido a destinar energía psíquica para reelaborar el equilibrio perdido.

El trabajo de elaboración y reelaboración implica que la energía se moviliza para desinvertir, invertir y reinvertir nuevos objetos internos. Ninguna crisis se puede postergar, estamos exigidos, compelidos a cambiar y a trabajar ya por ese cambio. Constituye un imperativo que requiere por lo menos dos procesos entrelazados:

- a) la elaboración del duelo, el cual es concomitante a toda pérdida,



b) la asunción de lo nuevo.

Mientras dura el proceso de elaboración crítica se va perdiendo un estado y se va adquiriendo paulatinamente otro. Se diseña así una zona de transición que moviliza ansiedades específicas al cabo de toda la vida. Desde el nacimiento hasta la muerte se evidencian tres tipos básicos de ansiedades que si no se logran metabolizar nos pueden llevar al proceso de enfermar. Siguiendo terminología proveniente de teorizaciones de Melanie Klein, diremos que la pérdida que dispara el trabajo de duelo promueve ansiedades depresivas; la asunción de lo nuevo dispara ansiedades persecutorias, y el estado de tránsito entre un estado emocional y otro puede movilizar ansiedades confusionales.

Para Moffatt toda crisis implica la invasión de una experiencia de paralización de la continuidad del proceso de vida. El yo no puede percibirse como sucesión inteligible y se fractura sin atinar a concebir la nueva situación, sin saber cómo actuar en tanto las estrategias que ponía en juego ya no se adaptan a las nuevas circunstancias.

Para entender la perspectiva de este autor (la cual, a nuestro juicio, se adapta más cómodamente a lo que definiremos *infra* como crisis accidentales) debemos recurrir a su concepción de una conciencia puntual, forjada por presentes discontinuos. De allí que entonces la sensación subjetiva de continuidad de la experiencia es imaginaria y está sostenida por la trama cultural cotidiana. Por su parte, el cuerpo tiene asegurada su continuidad mediante los mecanismos mediados por leyes físico-químicas.

Según Moffatt, el tiempo y la temporalidad son determinantes esenciales respecto de la experiencia humana. Entiende que al/la bebé y al niño/a se los adiestra en percibir secuencias que se van constituyendo en sistemas de continuidad del yo los que van a tener estrecha relación con la cultura<sup>5</sup>.

Existen tres tipos de crisis: las crisis evolutivas, las crisis traumáticas y las crisis accidentales. Todas son por definición crisis vitales en tanto acontecen en la vida de un ser concreto en situación.

Una crisis evolutiva es justamente aquel fenómeno que habilita el pasaje de un momento evolutivo a otro y que es común a todos los sujetos dentro de un mismo momento evolutivo (de hecho constituye el motor del proceso de desarrollo<sup>6</sup>). Así concebidas, las crisis evolutivas tendrían el valor de rituales de pasaje, de cierre y de iniciación. El tiempo que duren está determinado en gran medida por la impronta de lo macro-cultural.

"Una crisis evolutiva es justamente aquel evento constituido por componentes psico-sociales que dinamizan –por su magnitud, relevancia y significación existencial– el pasaje de un momento evolutivo a otro, y que es común a todos los/as sujetos dentro de un mismo momento evolutivo dado, constituyendo el

5 Este autor define la cultura como el "conjunto de explicaciones compartidas que organizan la sucesión azarosa de la realidad y permiten coordinar las conductas grupales".

6 Cabe sugerir aquí una distinción: llamaríamos crisis evolutivas estructurales a las que habilitan el pasaje a otro momento evolutivo, y crisis evolutivas internas a las que acontecen dentro de un momento evolutivo dado.

motor del proceso de desarrollo que define el ciclo vital. El tiempo que dura está determinado en gran medida por mandatos de índole socio-cultural; si el proceso no se ajusta a estos límites cronológicos caerá fuera de los límites de 'lo normal' para esa cultura" (Amorin, 2007: 51).

La crisis accidental en cambio es individual, y no necesariamente compartida por otros/as sujetos dentro del mismo momento evolutivo. Son ejemplo de ellas: muerte de seres queridos/as; separaciones afectivas; pérdida de empleo; exilio; etc.

Una crisis traumática es el resultado de una crisis evolutiva o accidental, que no pudo ser elaborada, ahí ganó el peligro y perdió la oportunidad. El trabajo de elaboración no fue cumplido, el psiquismo no pudo encontrar mecanismos readaptativos. Entonces, una crisis evolutiva se puede convertir en una traumática y una accidental también. La crisis traumática, nos remite a la idea de trauma, entendido, en términos muy generales, como aflujo de excitabilidades de tal magnitud para el aparato psíquico que éste no puede dar trámite a esta tensión quedando "anegado", maralmente inundado, sin poder ejercer descargas adecuadas ni dar respuestas adaptativas, viendo alteradas sus funciones.

"Una crisis traumática es el resultado de una crisis evolutiva o una crisis accidental que no pudo ser elaborada, allí ganó el peligro y perdió la oportunidad inherente a toda crisis. El trabajo de elaboración no fue cumplido, el psiquismo no pudo implementar mecanismos readaptativos. En términos muy generales, el componente traumático está definido por un aflujo de excitabilidades de tal magnitud para el aparato psíquico que éste no puede dar trámite a esta tensión quedando "anegado", inundado, sin poder ejercer descargas adecuadas ni dar respuestas adaptativas, viendo alteradas sus funciones" (idem: 52).

Una crisis puede ser traumática básicamente por diversas razones. Primero: intensidad de los elementos críticos externos. Aunque el estado del aparato psíquico está en condiciones adecuadas, la intensidad del aflujo de tensión externa es desbordante. Segundo: el estado del aparato psíquico. Esto es, la capacidad para metabolizar ansiedades, que se haya ido obteniendo mediante experiencias pasadas y la capacidad adaptativa de los mecanismos de defensa que el yo pone en juego.

Según la fragilidad o fortaleza del aparato psíquico y el tenor emocional residual de las experiencias vividas, un mismo evento puede en un sujeto ocasionar una situación traumática y en otros no. Tercero: la sumatoria, concurrencia o contemporaneidad de varios eventos de la "realidad" que impactan y exigen cambio crítico. Un evento determinado puede devenir traumático o no también en función de su asociación (ya sea en el presente o, por vía de resignificación, con episodios ya vividos) con otros eventos reforzándose reciprocamente en su potencialidad desestructurante. Cuarto: Posibilidad o no de anticipación. El carácter de inesperado de un evento puede producir un mayor impacto y acrecentar su potencialidad traumática; toma al sujeto por sorpresa y no le permite prepararse. Quinto: presencia o ausencia de recursos adaptativos. ¿Qué elementos pueden hacer que una persona tenga disponibilidad de componentes adaptativos, defensivos, etc., a modo de recursos, para que un evento



que pudiera ser traumático no lo sea? A este respecto es necesario el soporte social para elaborar una crisis, el cual implica:

- Apoyo emocional, que significa contar con alguien y confiar en alguien. Puede ser que tengamos a alguien, pero si no confiamos de nada nos sirve.
- Apoyo tangible, material, o sea elementos fácticos, de relevancia como aportes de respaldo y ayuda concreta.
- Soporte informacional, que implica un *feedback* de reconocimiento consciente de lo que uno va haciendo y el retorno de esos actos. Se refiere a la autopercepción de lo que estoy haciendo, qué me produce y qué me retorna como efecto (positivo o negativo) obtenido.

Retomando la noción de desarrollo, ahora desde una perspectiva teleológica, digamos que el término des-arrollo, nos coloca sobre la pista de algo que está previamente en-rollado, y que sufrirá un proceso en el cual se irá des-enrollando. Va a ser posible según aspectos del ambiente que dispondrán un interjuego de habilitaciones o inhibiciones. Desde esta óptica, el desarrollo consiste esquemáticamente entonces en desplegar algo previamente en-rollado, por lo tanto, esta lectura de la palabra desarrollo va cargada de potencialidad y prefiguración. No quiero decir que en el origen está contenido todo lo que va a acontecer luego (lo que sería una posición en extremo determinista), pero sí están contenidos los límites y potencialidad del ser en situación. De todos modos es necesario poner a trabajar estas ideas en el marco de diversas problematizaciones. Aún en el plano de lo físico hay que matizar estas afirmaciones. Por ejemplo, los límites de rendimiento del cuerpo humano vienen corriéndose al cabo del tiempo (basta con mencionar la ruptura continua que sufren los record en las disciplinas olímpicas y deportivas).

La noción de desarrollo es discriminable de otras nociones conexas como ser la de crecimiento y la de evolución. Crecimiento aquí es entendido simplemente como aumento de cantidad sin implicar lo cualitativo. Refiere a cambio cuantitativo, por ejemplo, aumento de tamaño o aumento de cantidad de elementos (por su parte el desarrollo transforma la funcionalidad y no necesariamente altera la morfología). La idea de evolución está adscripta al desarrollo filogenético, o sea, desarrollo de la especie, donde sabemos que la especie a evolucionado en razón de saltos cualitativamente trascendentes y dramáticos que han trascendido el mero desarrollo y se ha entrado en registros con verdaderos quiebres y rupturas con el estado anterior. La evolución tiene una noción propiamente inscripta dentro de la filogenética. El desarrollo, en cambio, parte de la ontogénesis, del proceso individual que acontece en cada sujeto en particular de una manera que tendrá similitudes con la de los otros/as, pero que también tendrá componentes únicos e intransferibles. La evolución da cuenta de una transformación que trasciende lo cualitativo en tanto, el cambio implica ruptura de la lógica del proceso de variabilidad, pasando a un nuevo dispositivo transformacional donde se altera la estructura y homeostasis del proceso de desarrollo.

El desarrollo es cualitativo<sup>7</sup> y supera la noción de crecimiento (cuantitativo, en tanto refiere a mero aumento de cantidad). Implica diferenciación y en su versión



más simple podemos concebirlo como un proceso que lleva de un estado A hasta un estado X, pasando por diversos estados intermedios gradualmente progresivos. Inicialmente estamos en presencia de un estado de indiferenciación, de indiscriminación, de globalidad, de totalidad, de formas más simples que anteceden a otras más complejas. Configuraciones más sencillas se diferencian para formar un estado de mayor discriminación y complejidad.

¿Qué es lo que se diferencia en el desarrollo?: órganos, funciones, partes y miembros de ese ser vivo en desarrollo.

Pensémoslo desde lo psíquico tomando como ejemplo el bebé recién nacido/a. La gama de afectos que se irán adquiriendo al cabo del desarrollo, en su origen asienta en la oscilación tensión (vigilia)-relajamiento (sueño). El polo de tensión básicamente tiene que ver allí con una necesidad biológica no satisfecha, fundamentalmente el hambre, y el relajamiento está ligado a la saciedad. El hambre y la tensión tienen en este momento directa vinculación con el bebé en estado de vigilia, y la saciedad y relajamiento con el sueño. Estos estados primitivos siguen un trayecto de lo simple a lo complejo y de discriminación y diferenciación.

La diferenciación de partes, miembros, órganos y funciones, mediante el devenir del desarrollo produce especialización. Algunos autores/as proponen que la especialización en la dimensión biológica es antievolutiva, porque sería como entrar en un callejón sin salida en tanto cuanto más se especializa un ser vivo, menos posibilidades tiene de retorno ante nuevas exigencias adaptativas. Toda especialización, discriminación y diferenciación, necesariamente van acompañadas de una integración y estructuración crecientes. La parte especializada no está aislada, forma parte de un todo y se integra a ese todo. Esta integración produce la articulación en un todo funcional y operativo según lo propuesto por J. C. Carrasco.

El primer movimiento va llevando entonces de lo simple a lo complejo y de la totalidad indiferenciada a lo particular y a la par se va configurando un movimiento de diferenciación. Ese movimiento de diferenciación se acompaña del proceso de especialización, donde cada parte que se especializa necesariamente forma parte de un todo. Esta integración produce un efecto que se conoce como "gestalt", que quiero decir un todo integrado por las partes con la peculiaridad de que ese todo es más que la suma de sus partes, y produce a su vez efecto de estructuración y re-estructuración.

Esas partes o miembros integrados tienen una interdependencia funcional y operativa, una interdependencia solidaria que contribuye al desarrollo y a su vez se subordinan a un elemento central (centralización). La centralización implica una subordinación de cada miembro especializado, integrado, a un miembro superior o miembro eje que organiza al resto. En el desarrollo biológico ese centro es el sistema nervioso central, podríamos decir que en el desarrollo psicológico general es el self o el mismo, y en el desarrollo del aparato psíquico es el yo.

Todo esto genera a su vez una estructuración creciente, paulatina, donde los elementos integran una conjunción articulada por la incidencia de leyes que **determinan la funcionalidad**. Esquemáticamente, esta condición cualitativa del desarrollo se sostiene en la tensión entre el potencial genético y el modelo ambiental, lo cual tiene relación con la maduración y el aprendizaje. El potencial genético va a operar desde la maduración y el modelo ambiental se va a imponer desde el aprendizaje, la resultante de esta tensión es el proceso de desarrollo.

Lo que Remplein en su tiempo define como "formas orgánicas" que cobran diferente cualidad durante el proceso de desarrollo, bien podría entenderse hoy como sistemas complejos. Su modelo reposa sobre la idea de un organismo integrado por partes que son propiamente miembros y funciones del mismo, ligados por una constitutiva inserción de las unidades discretas en la totalidad. Es notoria la relación de su planteo con postulados de la perspectiva sistémica. Estas partes constitutivas sufren procesos de transformación impresos por el desarrollo, y se estructuran y reestructuran progresivamente por efecto de la variación constante. Siguiendo el principio hologramático propuesto por el pensamiento complejo, diríamos que la variabilidad de los miembros está contenida en la totalidad y viceversa.

En síntesis:

La **diferenciación** paulatina que produce el proceso de desarrollo lleva de un estado comparativamente simple a uno más complejo, de una menor articulación a una mayor articulación (con el consiguiente aumento en la posibilidad de ocurrencia de fenómenos ligados a propiedades emergentes, si utilizamos el enfoque de la complejidad).

Según Remplein, la diferenciación conlleva también crecimiento, entendiendo por tal un cambio en más, meramente cuantitativo, a modo de aspecto parcial muchas veces contenido en la dimensión cualitativa del desarrollo.

A su vez, la diferenciación prepara el terreno para otro sub-proceso inherente al desarrollo: la **especialización** (proceso que produce la fijación de un potencial). Este mecanismo resultaría antievolutivo y peligroso. De hecho, varias de las especies extinguidas habrían sufrido tal situación a raíz de que su especialización a un hábitat particular no les permitió sobrevivir cuando el entorno sufrió cambios relevantes. El riesgo está en realidad en la condición de irreversibilidad inherente a los procesos de desarrollo. De todos modos la especie humana es la menos especializada en comparación con las restantes (esto ha traído nefastas consecuencias ecológicas).

La **integración** (según Jaensch, citado por Remplein) refiere a la cooperación y mutua compenetración entre las funciones (se refiere más propiamente a lo que conocemos como solidaridad entre procesos).

La **estructuración creciente** es en sí misma un fenómeno creador dentro de las condiciones fijadas para la especie humana por el desarrollo filogenético. Dispone la conjunción de elementos evolutivos articulados como totalidad por un lado, cerrados sobre sí mismos en dispositivos dispuestos por leyes de cierre. Por otro lado, dichas totalidades poseen las características de las estructuras disipativas (abiertas

y autoorganizadas). Las totalidades se organizan en configuraciones donde alternan orden-desorden, determinismo-caos, lo que podría graficarse mediante la secuencia: linealidad-meseta-bifurcaciones.

Veamos de forma bien concreta qué procesos biológicos (nunca totalmente desmarcados de lo ambiental), determinantes del desarrollo, podemos identificar desde una mirada panorámica. La maduración es sin duda el aspecto central a este respecto. Depende del programa genético, que puede considerarse al modo de un plan constructivo filogenéticamente codificado. Éste va a promover disposiciones o estructuras disposicionales que se desplegarán en dirección centrífuga en base a leyes inmanentes (las que tienden a definir un destino, una progresión y un tiempo entrelazado por ritmos). Se determinan así comportamientos de aparición espontánea potencialmente actualizables y actualizados (no determinados) por el ambiente.

Las estructuras disposicionales pueden clasificarse como conteniendo disposiciones estables e inestables. Las primeras se imponen frente al ambiente presentando mayor resistencia a su influjo. Son más impermeables en este sentido y se corresponden con las llamadas disposiciones específicas. Podemos ejemplificarlas mediante reflejos, instintos, impulsos elementales, actitud sensorial, etc., y lo que podríamos llamar las capas psíquicas más profundas.

Las disposiciones inestables comprenden las funciones intelectuales, los rasgos caracterológicos, etc., aquellos aspectos que admiten un moldeamiento convergente desde lo ambiental.

Autores más actuales proponen por ejemplo, acerca del desarrollo, la existencia de cinco motivos básicos en la infancia temprana (Emde, R., 1993), que seguirían presentes al cabo del desarrollo posterior, por lo cual se definen como "modos fundamentales del desarrollo":

- 1) La actividad. La especie humana está dotada desde el nacimiento de una capacidad biológicamente determinada para seguir adelante, progresar y avanzar en el proceso de desarrollo.
- 2) La autorregulación. Dependiente de funciones correctoras que armonizan el proceso de desarrollo.
- 3) La adaptación social. Parte de la capacidad de ensamble o "encaje" biológico con el entorno. Aquí está incluido el concepto de apego considerado más adelante en este texto.
- 4) Monitorización afectiva. Refiere al papel central que cumple la comunicación emocional en el desarrollo.
- 5) Asimilación cognitiva. Está en función de la tendencia innata a buscar lo no familiar en el entorno para hacerlo familiar (retomaremos este concepto en el capítulo sobre desarrollo cognitivo).



## El modelo ecológico de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (psicólogo del desarrollo de nacionalidad norteamericana) merece una mención en este texto por su interesante modelo ecológico del desarrollo humano, el cual repasaremos brevemente. El ser en desarrollo es concebido aquí como eminentemente activo, una verdadera entidad en constante interacción re-estructurante del medio que le circunda, que no pertenece a la dimensión "objetiva", sino que se trata de una realidad construida. Dicho enfoque propone la superación del modelo causalista basado en variables lineales y trabaja sobre sistemas que definen el determinismo recíproco entre sujeto y ambiente. El postulado básico de su teoría se apoya en el hecho de que la principal fuente de influencia para el desarrollo la constituyen los ambientes naturales donde interactúan las personas, de allí su crítica a muchos de los modelos experimentales en los que se ha basado la P E.

El ambiente ecológico se compone de estructuras concéntricas contenidas unas dentro de otras. El nivel más interno está constituido por el entorno (ámbito en que la persona actúa cara a cara). Le sigue el nivel compuesto por las relaciones entre entornos (sistema de entornos). El tercer nivel está integrado por aquellos entornos donde la persona no está presente pero que le influyen. El ambiente está definido como la totalidad que afecta directa o indirectamente a la persona desde el exterior. Veamos nuevamente estos niveles:

**Microsistema:** Es el primer nivel y por tanto el más cercano al sujeto e integra actividades, roles y relaciones interpersonales, consiste en los contextos inmediatos para la persona en su cotidianidad. Se compone de tres elementos:

- a) Actividades: procesos que tienen una meta.
- b) Relaciones interpersonales: se inscriben en una estructura diádica definida por la reciprocidad, el equilibrio de poderes y la relación afectiva. La diada está influenciada por terceros dando lugar a sistemas más amplios.
- c) El rol: "pool" de conductas y comportamientos asociados a una determinada inserción dentro de un sector social.

**Mesosistema:** Es el nivel que se forma por la interacción entre dos o más entornos, y sus componentes fundamentales son los mismos que para el microsistema. Sería un sistema de microsistemas donde el sujeto en desarrollo interviene activamente (familia, trabajo y vida social), incrementándose cuando éste participa de un nuevo entorno.

**Exosistema:** Consiste en aquellos entornos donde no participa la persona activamente pero en los que se producen eventos que le afectan. Sus propiedades están definidas por la comunicación, los vínculos de apoyo y el conocimiento.

**Macrosistema:** Está definido por el grado de coherencia en la interrelación dada dentro de una cultura o subcultura, las dinámicas del micro, meso y exosistema, y las creencias e ideologías que subyacen a dicha coherencia. Se trata del sistema de creencias y estilos de vida comunes a determinada cultura o subcultura, por lo tanto está en estrecha dependencia del momento epocal o histórico social.

Este sistema ecológico dentro del cual se produce el desarrollo ontogenético define dos dimensiones donde se juegan diversos dinamismos: la dimensión de las relaciones interpersonales, y la de la interacción entre los distintos niveles del ambiente.

## EL PSICO-AMBIENTAL EN RELACION CON LA SUBJETIVIDAD

El sistema ecológico dentro del cual se produce el desarrollo ontogenético define dos dimensiones donde se juegan diversos dinamismos: la dimensión de las relaciones interpersonales, y la de la interacción entre los distintos niveles del ambiente.

El sistema ecológico dentro del cual se produce el desarrollo ontogenético define dos dimensiones donde se juegan diversos dinamismos: la dimensión de las relaciones interpersonales, y la de la interacción entre los distintos niveles del ambiente.

El sistema ecológico dentro del cual se produce el desarrollo ontogenético define dos dimensiones donde se juegan diversos dinamismos: la dimensión de las relaciones interpersonales, y la de la interacción entre los distintos niveles del ambiente.

# UN POSIBLE MODELO PARA CONCEBIR EL SER COMO COMPLEJA ENTIDAD BIO-PSICO-AMBIENTAL EN RELACIÓN CON LA SUBJETIVIDAD

Tomemos la afirmación amplia del Prof. Carrasco que define al ser como compleja entidad bio-psico-ambiental. Obviamente esta expresión está constituida por infinidad de contenidos conceptuales. Nos proponemos en las páginas que siguen, en el marco de una P E y tomando prestados términos, conceptos y definiciones de diversos autores/as, compartir un posible modelo que hemos ido elaborando como humilde aporte a la revisión de estos planteos<sup>1</sup>.

Por resultarnos absolutamente imposible en todo sentido y, en especial por no entrar en cuestiones metafísicas de las que luego no sabríamos cómo salir, dejamos aquí sin analizar la cuestión de las condiciones que dan posibilidad a la existencia del ser, como muestra sólo nos limitaremos a recordar la frase de P. Valeríe: "el universo no es más que un defecto en la pureza del no ser". Tenemos que partir entonces de la evidencia de que existe el ser, existe el universo, valga la redundancia: existe la existencia. Existe el ser, no sabemos ni cómo, ni por qué, ni para qué, ni desde o hasta cuándo. Nos contentaremos con declarar nuestra adhesión crítica a planteos filosóficos vitalistas.

Nuestro modelo propone pensar el ser como un entramado de áreas, ámbitos, registros, componentes, dimensiones de subjetividad, y que dan cuenta de su condición bio-psico-ambiental. En realidad, el término ambiental es de incorporación relativamente reciente, originalmente el paradigma de trabajo se conocía como bio-psico-social, luego como bio-psico-socio/cultural. El componente ambiental en nuestro modelo resume y sintetiza tres planos distintos y bien complejos pero que se subsumen en la dimensión ambiental: el social, el cultural y el ecosistémico. Todo eso es para nosotros el ambiente y, por definición, constituye al ser junto con lo biológico y lo psicológico. Lo social es un tejido de interacciones vinculares con una fuerte impronta socioeconómica, que define lugares de inserción y circuitos donde transitan los sujetos. Sólo a los efectos de este texto introductorio a la P E tomaremos en términos amplios lo social como una red o tejido que sostiene, ensambla, define y enlaza la interacción, el posicionamiento y la pertenencia de los sujetos a diferentes circuitos y ámbitos témporo-espaciales. Éstos están en estrecha relación con una

---

<sup>1</sup> Estas reflexiones personales, como tantas otras, surgieron esencialmente al cabo de los 10 años de trabajo como encargado del Curso de Psicología Evolutiva y responsable de la transmisión de sus contenidos en multitudinarias clases teóricas que recordamos con mucho afecto. Es, en gran parte, gracias a la interlocución y motivación surgida del encuentro con estas generaciones de estudiantes, y al acicate constante de sus interrogantes, dudas, cuestionamientos y aportes, que nos ha sido posible formular algunas nuevas ideas e incipientes desarrollos conceptuales sobre estas cuestiones.



pertenencia de clase, o de sector socio-económico, con la consiguiente inserción en un determinado nivel, y en directa relación con la capacidad de consumo. Agreguemos el siguiente aporte:

*"Dimensión social.* Esta dimensión se refiere a la organización social de las prácticas institucionalizadas, de acuerdo con la clasificación de los individuos (...). La valoración y división de las prácticas puede ser diferente para cada grupo socio-cultural. (...) En esta dimensión, también se encuentran las normas formales e informales que regulan las relaciones entre los individuos sexuados" (Alatorre, J., 2006: 306).

Lo cultural sería de un orden diferente, en tanto implica aquellos códigos que conforman tramas de significados de enorme pregnancia en nuestra percepción y comportamientos.

*"Dimensión cultural.* Engloba las codificaciones o representaciones compartidas colectivamente, las cuales establecen, a nivel simbólico, las diferencias construidas socialmente entre los individuos a partir de sus características corporales y sus potencialidades reproductivas" (idem).

Por ejemplo, la sociedad montevideana comprende a todos los habitantes que viven dentro de los límites geográficos de la ciudad de Montevideo, pero la dimensión cultural pauta modelos perceptivos y de comportamiento bien dispares dentro del mismo tejido social. Si un mismo sujeto pudiese haber nacido a la vez dentro de la misma ciudad en una residencia de un barrio de gente adinerada y en un asentamiento fruto de la pobreza, años más tarde sus dos versiones pertenecerían a la misma sociedad, pero a sub-culturas diferentes.

Lo ecológico o eco-sistémico está constituido por las variables fisicoquímicas del contexto, que a su vez definen aspectos subjetivos.

De más está decir que las fronteras entre estos registros biológico, psicológico y ambiental son móviles, lábiles, difusas, imprecisas, arbitrarias, cuando no inexistentes. Es con fines teóricos que se plantean divisiones específicas. El ser es ambiente es biología, es psiquismo, no es una entidad desmarcable en este sentido. Hay que manejar la idea de que no sólo, como suele decirse, el sujeto está inmerso en lo social, lo cultural y lo ambiental, sino que el ambiente está inmerso en el sujeto; el sujeto está dentro del ambiente y el ambiente está dentro del sujeto. En un marco epistemológico complejo, podemos afirmar que el ambiente es el sujeto y viceversa.

Si bien el ser es ilusoriamente unitario y su unidad ilusoria define la existencia de distintas dimensiones o registros, también es ilusorio que no sea una unidad sistémica. Es a todas luces evidente que todo fenómeno que se origine, por ejemplo, en el nivel de lo ambiental va a impactar en mayor o menor medida en el nivel de lo psicológico y en el de lo biológico. Todo fenómeno que se origine en el plano biológico del sujeto potencialmente derivará en efectos en los otros dos registros, y todo fenómeno que se dispare en la dimensión psicológica afectará los otros dos planos.

El efecto de la ida y vuelta entre el plano biológico y el plano psicológico bien puede ejemplificarse a través de lo que son los trastornos psicosomáticos. En estos

se trata de afecciones corporales cuyo origen se debe a conflictos emocionales. Podemos apelar a ejemplos menos complejos y recordar, por ejemplo, cómo el sentimiento de vergüenza es expresado físicamente mediante el rubor. El sentimiento de miedo disparará efectos corporales como el temblor, la palidez, la agitación o la paralización. En la dirección de lo somático hacia lo psíquico, basta mencionar que determinadas afecciones cardíacas son sentidas directamente como angustia, o que cualquier cuadro de afección de salud o enfermedad franca va a modificar el estado de ánimo de la persona.

Ahora bien, un ejemplo bien simple y por de más ilustrativo del entrelazado complejo entre lo bio-psico-ambiental, puede ayudarnos a visualizar esta condición de sistema. Voy a darles uno para que veamos la mutua interpenetración de registros con una conducta muy habitual que muestra claramente la dificultad de deslindar qué corresponde a qué. Es cada vez más frecuente la ingesta de alcohol entre los jóvenes (sin caer en la puerilidad de que "todo tiempo pasado fue mejor", ni tampoco olvidar que este tipo de consumos es también habitual en adultos/as). Este es un comportamiento absolutamente difundido ciertos días de la semana, a ciertas horas y en ciertos espacios sociales pautados por hábitos colectivos claramente identificables, que se repite bastante estereotipadamente y casi con la fijeza de un ritual. Su disparador podríamos ubicarlo en la dimensión ambiental: es una acción determinada, legitimada y promovida culturalmente sin lugar a dudas. Es, en los hechos, aceptado (no sin ambivalencia y doble discurso) por la sociedad adulta, y por los propios/as jóvenes como un comportamiento de reconocimiento, interacción, comunicación e inclusión en un grupo. Sin embargo, su impacto es directamente neuro-fisiológico (biológico) apenas la sustancia traspasa la barrera hemato-encefálica y afecta y compromete determinados circuitos neuronales. Sería ocioso referir los cambios que acontecen a nivel neuro-psicológico y psico-motor. De allí a la alteración psicológica del sujeto, que verá modificados parcial y transitoriamente sus afectos, emociones y actitudes, hay una distancia casi inexistente. No pocas veces la inhibición se transforma en arrogancia y osadía, la cobardía en valentía y heroísmo, y la dureza y frialdad en tanta melancólico irremediable.

En tanto a falta de mejor término hemos utilizado la expresión "sujeto" para nombrar estos registros o dimensiones (deslindables, como dijimos, con fines teóricos). Cabe aclarar que, a efectos de este modelo, concebimos la subjetividad de la manera más concreta posible (y en discordancia con otros planteos): es la peculiar combinación, única e irrepetible de percibir, sentir, pensar y hacer que va adquiriendo/destruyendo el ser al cabo de su ciclo vital. La dimensión subjetiva:

"(...) refiere a la construcción interna que cada individuo mantiene y negocia dentro de su contexto social. Esta construcción individual determina las formas en que sienten, piensan, actúan y se relacionan los individuos" (idem).

Nuestro modelo sugiere tres registros de subjetividad diferenciables desde el punto de vista teórico, desde el punto de vista epistemológico, incluso pedagógico-metodológico, pero no diferenciables a raja tabla en el ser. Esto es obviamente un esquema virtual entre otros posibles, como todo modelo. En realidad el ser no se puede



partir en pedazos, es una unidad sistémica compleja, en el sentido de E. Morin, que funciona como entidad más allá de los componentes muchas veces contradictorios y disímiles que lo constituyen, pero para pensarlo e intentar analizarlo y comprenderlo tenemos que abordarlos por separado.

Un registro de subjetividad sería una dimensión verosímilmente constatable como posible unidad en sí misma y sujeta a dinamismos sistémicos *sui generis* que configuran un campo de conflicto (fuerzas a veces contrapuestas, a veces sinérgicas, con distintos sentidos, efectos e intensidades). Diremos que como resultado concomitante cada registro de subjetividad se sostiene en una tensión. Además coinciden, epistemológicamente, con el "objeto" de estudio de una u otra disciplina científica.

1) Definiremos uno de estos registros de subjetividad como sujeto biológico o del organismo. Aquí la tensión sería la resultante del *continuum* disposición genética-maduración-aprendizaje-contexto (*aggiornamento* y complejización de los viejos conceptos de "natura" y "nurtura", en última instancia).

El sujeto biológico corresponde al plano del organismo, nivel anátomo-fisiológico elemental y filogenéticamente moldeado, que sirve de plataforma, a modo de condición necesaria pero no suficiente, para la construcción del cuerpo (en el cual debemos incluir los registros psico y ambiental).

La maduración está sustentada por las llamadas leyes immanentes que son constitutivas de la dotación genética con la que venimos al mundo. La fuerza de la maduración enlaza con otra fuerza que es la del contexto<sup>2</sup>, con la que choca o hace sinergia, acoplándose y sosteniendo el registro del sujeto biológico. Somos un sujeto biológico, por lo tanto no es que tengamos un organismo, sino que somos un organismo; somos tejidos, órganos, fisiología, fluidos, y cierta psicología cae muchas veces en una amnesia parcializante frente a esta realidad.

2) Distinguiremos otro registro que llamaremos sujeto psicológico, dentro del cual, y a efectos de su descripción, vamos a contemplar a su vez tres planos: a) sujeto cognoscente, b) sujeto de deseo o del inconsciente, c) sujeto neuro-psicológico. Sin entrar en detalles, lo que la psicología llama la mente (cuyo nivel más básico consiste en un epifenómeno resultante de la actividad electro-química del S.N.C.), queda comprendida en la dialógica entre estos componentes.

Así planteado el sujeto psicológico, podemos inferir que se sustenta en la tensión de estos tres planos enunciados y que, a su vez, cada uno de ellos se define por su propia tensión como veremos a continuación.

El sujeto cognoscente se sostiene en la resultante dinámica del *continuum* asimilación-acomodación. Siguiendo a Piaget<sup>3</sup>, la primera permite la interiorización de componentes que están afuera y que pasan a ser integrados a la estructura cognitiva del sujeto. La segunda corresponde al movimiento solidario y a la vez resistencial

2 Siguiendo a Bronfenbrenner (ob. cit.) debemos distinguir dentro del contexto al entorno, que es todo ámbito donde se producen las interacciones cara a cara, y al ambiente, que comprende todo aquello que, directa o indirectamente afecta al sujeto desde el "exterior" (para nosotros, lo social, cultural y ecológico).

3 Ver en este volumen el capítulo titulado Desarrollo Cognitivo



que esa estructura precedente cognitiva debe hacer para dejar asimilar lo nuevo (ver en este volumen el capítulo titulado Desarrollo Cognitivo).

Otro aspecto del sujeto psíquico es aquel que, apelando a terminología psicoanalítica, hemos optado por llamar sujeto de deseo o sujeto del inconsciente. Aquí la tensión subyacente se produce por el *continuum*: desarrollo afectivo-sexual-deseo todo límite que inhiba y/o acote la satisfacción. Respecto del acotamiento, debemos mencionar la articulación entre un acotamiento desde afuera (límite impuesto por la "realidad") y uno interno (proveniente del propio aparato psíquico).

Por su parte, el sujeto neuro-psicológico surge, como su nombre lo indica, en la interfase entre el funcionamiento neurológico y las funciones psicológicas de alta integración (lenguaje, gnosias, praxias, memoria, atención, instrumentos de la inteligencia, etc.). Su tensión está dada por el *continuum* neuroanatomía-neurofisiología-estímulos ambientales.

3) Por último referimos al sujeto sujetado. El mismo puede interpretarse, apelando a la paradoja de poder ser a la vez continente y contenido, como una dimensión en la que quedan comprendidas las anteriores. Este registro subjetivo sería concretamente la encarnación de la subjetividad definida por las condiciones socio-histórico-epocales, y sus corolarios disponibles en formato imaginario, simbólico, discursivo y práxico. El sujeto está sujetado a la ideología dominante a través del proceso de socialización<sup>4</sup>.

Entendemos que la tensión que subyace a este registro de subjetividad deviene del *continuum* repetición/reproducción-innovación. Este conflicto es tal en virtud de que, tomando palabras del Prof. Carrasco, decimos que el sujeto es a la vez objeto, receptor y transformador de la realidad, y producto y productor de la historia.

Esta dinámica de tensión innovación-repetición se nutre de la tendencia a reproducir a-críticamente los estándares y modelos estereotipados y cotidianamente asimilados. En realidad, históricamente el liderazgo en la innovación cultural le ha correspondido a las generaciones jóvenes, aunque hoy se constatan cambios significativos a este respecto. La socialización produce sujetos "programados" para repetir el statu quo, repitiendo lo "normal" so riesgo de ser discriminados, castigados, excluidos, exponiéndose a niveles de sufrimiento poco tolerables.

La innovación consiste en interponer críticamente novedades, como forma de ejercer una praxis desde una percepción no normatizada ni miope de la realidad, en tanto que el proceso de socialización es, propiamente, un proceso de ideologización.

# PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

## El desarrollo encauzado

El proceso de socialización, desde nuestro planteo, no consiste meramente en un desarrollo parcial más, sino que es el marco o cauce del desarrollo global donde discurren el desarrollo afectivo-sexual, el desarrollo cognitivo-intelectual, etc.

¿Por qué cauce? Porque el proceso de socialización es lo que media y produce la construcción de lo que originalmente es un potencial biológico, hasta desplegarlo en lo que finalmente es y va siendo un ser social. Es una suerte de enlazamiento continuo de dos dinámicas procesales indisolubles y en constante dialógica: la individuación, que construye una identidad psíquica y la socialización, que construye el ser social y también la identidad colectiva. El conjunto configura un todo sistémico que requiere ser pensado desde la perspectiva de la complejidad.

El proceso de socialización encauza e imprime sentidos al desarrollo ontogenético. De hecho el desarrollo acontece dentro de una matriz socio-cultural que le da cauce.

La P E intenta comprender qué es lo que pasa en el trayecto vital, cómo ese cachorro/a humanizable que nace con un potencial biológico es "tomado" por el ambiente a efectos de ir deviniendo ser social; no hay construcción de la condición humana sin mediación del proceso de socialización que vertebra el desarrollo.

La marca existencial inevitable de lo que proponemos definir como cachorro/a humanizable es su condición, tomando la expresión de Portmann, de prematuridad fisiológica. Esto tiene que ver con lo primario y el origen. Ninguno de nosotros/as nace con un dispositivo completo de herramientas instintivas suficientes como para sobrevivir solos/as; por eso somos cachorros/as humanizables, una suerte de fetos extra-uterinos dependientes absolutos de otro/a.

A esta primera paradoja de la vida humana que predispone una dependencia absoluta debido a una vulnerabilidad, indefensión y desamparo psíquicos, le sigue otra: todos somos adoptados/as. La supervivencia del cachorro/a humanizable, y la superación de esta condición originaria, depende de que otro(s) humano(s) (ya atravesado por la contundente pregnancia de las trazas significantes socio-culturales), lo adopte material y simbólicamente. En general esta operación inevitable la realizan los propios genitores/as, deviniendo así pareja parental.

Es éste el primer capítulo de la larga saga que da consistencia al proceso de socialización, que en sí es un proceso de ideologización y precipita en esencia en la construcción de una subjetividad sujeta. Sujeto sujeta quiere decir que el ser social es un producto de entramados, redes sociales y trazas simbólicas que formulan una propuesta de sujeto sobre la base de un modelo, modelo que sirve al sistema para reproducirlo, sosteniéndolo y perpetuándolo. Entonces, el proceso de socialización es también la construcción y producción de un adulto/a maduro y "nor-

mal", funcional al statu quo. Si queremos podemos apelar a una tercer paradoja: no nacemos hombres ni mujeres, sino biológicamente machos y hembras en virtud de la conformación genital dependiente del quehacer hormonal dispuesto por los cromosomas XX o XY según el caso<sup>1</sup>. Serán las atribuciones, mandatos, prescripciones y estereotipos de género con que nos nutre el proceso de socialización lo que definirá la pertenencia a la condición femenina o masculina según los atributos legitimados en la cultura de referencia.

Creemos que el proceso de socialización se juega entre la tensión sostenida por el inter juego conflictivo entre "reproducción vs. innovación" (como vimos en el capítulo dedicado al modelo para comprender el ser como entidad bio-psico-ambiental). Es en esta tensión donde se produce el sujeto como ser social.

¿Cómo se produce la ideologización? Básicamente es dotar a ese ser en desarrollo de una especie de "lente coloreado" a través del cual se va a ver la realidad con los tonos establecidos *a priori*. El proceso de socialización implica la imposición e intermediación de "velos" entre el sujeto que percibe, siente, actúa y piensa y su contexto de interacción.

La regulación colectiva del posicionamiento subjetivo a través de legitimaciones, reconocimientos y descalificaciones, repudios y exclusiones, va acompasando en trasvase de componentes ideológicos.

Para llegar a un pensamiento crítico habría que poder descentrarse de lo que ha sido un condicionamiento impuesto por este tránsito inevitable jalonado por los grupos de referencia y pertenencia.

Pero pasemos a considerar la idea, desde la perspectiva del proceso de socialización, de la mutación de ese cachorro/a humanizable en un ser social, desde su inalienable condición como ser concreto en situación y, a su vez, en situación de desarrollo.

La idea del Prof. Carrasco, que es el autor del que tomamos básicamente gran parte de estas ideas, es que no hay posibilidad de pensar el ser si no es en el contexto de su situación.

El ser concreto en situación está inmerso en condiciones materiales de existencia, definidas por un "real" histórico colectivo, desplegando allí su dramática<sup>2</sup>.

Situación, que como veremos, forma un entramado directamente con la cotidianidad, noción que a su vez se toma en continuidad con las nociones de identidad e ideología. Esta condición habilita procesos en el ser concreto en situación que le permiten discurrir como producto y productor (de la historia); sujeto y objeto; receptor y transformador.

1        Tengamos presente algunos datos: "No obstante, la literatura reconoce la existencia de hombres con dos cromosomas X (uno en 20000), así como de mujeres con cromosomas Y (con testículos internos que producen testosterona). Un 2% de los hombres en instituciones penales tiene una composición cromosómica XYY ('supermale síndrome') y se especula con una asociación entre esta composición y la predisposición a las conductas violentas. Las mujeres con tres cromosomas X representan el 1%" (Muñoz, C., 2003: 44).

2        Para Politzer la dramática refiere a la conducta total del individuo en función de la vida.



Vamos a pensar la situación como un corte transversal de la historia (proceso que lleva un decurso longitudinal). El ser en situación se inscribe en el marco de un corte situacional que se opera en el proceso longitudinal de la historia. Para ayudar a asimilar este concepto propondremos un modelo de encastre y escalamiento entre continentes y contenidos.

1) Tenemos entonces un primer gran macro registro que es el de la historia, componente que oficia de meta contexto en tanto devenir progresivo civilizatorio.

Hay autores que proponen (y adherimos a ellos) que hoy estamos frente a una mutación civilizatoria. Hoy, en los comienzos del tercer milenio, esta mutación civilizatoria, produce impactos críticos en todos los niveles del sujeto: intrapsíquicos, interpersonales, transpersonales, intergeneracionales. Este contexto, y estamos hablando de nuestro momento histórico-epocal, es un sistema contexto global, y vaya si hoy nos encontramos ante una cultura<sup>3</sup> global o universal o mundializada. En este plano global tienen gran incidencia los medios masivos de difusión (siguiendo a Guinsburg preferimos la expresión "difusión" en sustitución de "comunicación").

2) El siguiente registro en el corte transversal que dejará al descubierto la situación es el perteneciente a una cultura regional. Por ejemplo, para nosotros, la cultura latinoamericana, para otros la europea, para otros la asiática, etc. Este contexto o sistema global tiene impacto directo en las vidas singulares de los sujetos, determinándolas de manera dramática. Es merced a este dispositivo que se producen los fenómenos de trans-culturación, de-culturación, en-culturación, a-culturación, etc.

3) Luego proponemos distinguir el nivel de una cultura sub-regional, que para nosotros bien podría estar recortada dentro de lo que llamamos cono-sur, y más específicamente aún en lo que concebimos como "rioplatense".

4) El siguiente escalón lo constituye lo que llamamos cultura nacional, que se encarna en el sentimiento de: "soy uruguayo/a". En él se inscribe la dimensión local que, para nuestro caso, podemos ejemplificar en sentido amplio, según la pertenencia a la capital ("soy montevideano") o al interior. Incluso este nivel local admite otros recortes parciales en tanto es obvio que existen idiosincrasias sub-locales como ser la vida en la frontera, en la región costera al sur este del país, en el litoral norte y su zona de influencia, etc.

5) Asimismo, si seguimos haciendo cortes analíticos, tenemos otro plano que tiene directa vinculación con lo que hacemos y somos y que proponemos llamar subcultura de referencia. Aquí estaríamos en un nivel más propiamente micro social, que podemos pensar en relación dinámica con la pertenencia a uno u otro sector socio-económico.

Todo este corte transversal que venimos proponiendo, arroja como resultado una determinada situación en la que el ser está indisolublemente inmerso; todos los niveles mencionados penetran de manera compleja la situación de cualquier sujeto

<sup>3</sup> "Toda estructura social posee una cultura que, a su vez, determina a aquella. La forma en que una cultura determina la estructura social se debe a que cada cultura se ubica dentro de una cadena de significaciones, que está dada por los llamados 'mitos de origen' de esa determinada cultura" (Gulroga, S., 1997: 25).

esté donde esté y definen su cotidianidad. Volviendo ahora al Prof. Carrasco, la situación, por definición, está conformada por coordenadas espaciales, temporales, hechos y acontecimientos. A su vez la situación sirve de continente a la cotidianidad. Diremos que cuanto más fusionada está ésta con la situación, menos conciencia tiene de ésta el sujeto. Según este autor, muchas personas no tienen conciencia de situación, viviendo una cotidianidad no crítica.

Desde el punto de vista del Prof. Carrasco las categorías de cotidianidad (que es un modelo básico de existencia) y de ideología, se asimilan recíprocamente en la dimensión del ser en situación. Entonces, introduciendo uno de los cuatro componentes que el autor entiende que constituyen la situación, podemos decir que la inserción en esa cotidianidad permite, potencialmente, la experiencia vivida bajo la forma de acontecimiento. Si bien en sus planteos no diferencia entre hechos y acontecimientos, nosotros proponemos, a modo de articulación con sus conceptos, que un acontecimiento es la peculiar forma en que un sujeto percibe y se apropia de los hechos de la cotidianidad. Podríamos pensarlo como la resonancia subjetiva que despiertan los hechos cotidianos. El acontecimiento tiene referencia con la identidad del sujeto y su grado de constitución como tal en su definición como ser social. De alguna manera, lo que somos, cómo nos sentimos, qué somos en tanto sujetos psico-sociales condiciona la forma de apropiarnos de esos hechos que componen la cotidianidad. Dicho de otra forma los hechos, fenómenos cotidianos estructurados en la matriz témporo-espacial, cobran dimensión de acontecimientos en virtud de la significación que adquieren para el sujeto, significación que se entrelaza con el tránsito por los grupos de referencia y pertenencia.

Estos grupos de referencia y pertenencia son dispositivos sociales en tanto "disponen" los soportes sobre los cuales se va a vivir la situación y la experiencia subjetiva ante hechos y acontecimientos. Se llaman de referencia porque, entre otros aspectos, devuelven al sujeto una imagen de sí y de la realidad, y de pertenencia porque el sujeto está inmerso, inserto o participando en esa dinámica grupal y se ha generado un efecto de filiación y afiliación.

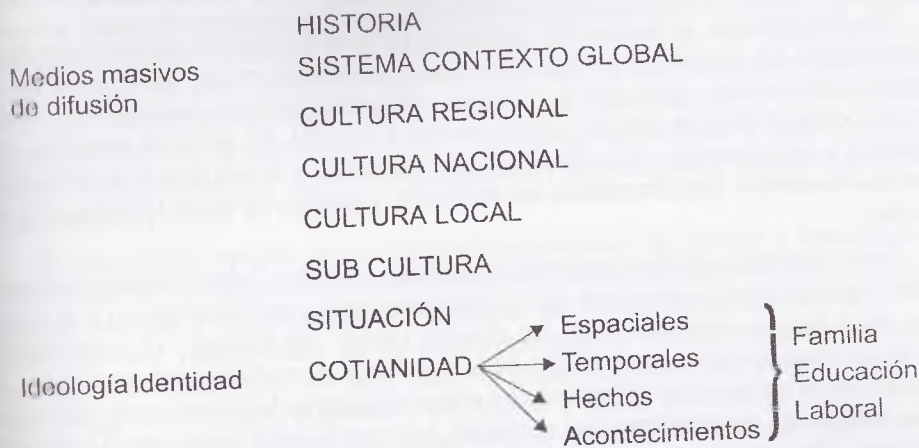
La cotidianidad constituye en sí misma un dispositivo naturalizador y obturador del pensamiento crítico, y contextúa y es contextuada por la situación. Es la experiencia-vivencia de cada instante siempre definida por la relación entre el sujeto y su relación con el ambiente. Carrasco subraya la importancia del fenómeno de relación, entendiéndolo como "(...) la toma de contacto del hombre con el ámbito que lo rodea, al tiempo que hace conciencia de su propia existencia como individuo" (Carrasco, J. C., 1976).

Esa "toma de contacto" está mediada psicológicamente, desde el comienzo de la vida, por mecanismos que implican la introyección de contenidos (internalización) y la proyección (externalización), generando así un efecto de a-percepción del ambiente, elaborándose de este modo imágenes de los objetos.

La situación es una estructura que sintetiza lo singular con lo colectivo, y en ella las contradicciones de la historia son encarnadas y actuadas por los sujetos.



El esquema resultante de los niveles que deja al descubierto el corte transversal que define situación, siguiendo el modelo que hemos propuesto sería el siguiente:



Recapitulando, el proceso de socialización impone un derrotero jalonado necesariamente por significativos grupos de pertenencia y referencia (en general materializados en forma de organizaciones que responden a instituciones) encauzado por tanto en una matriz social. Se conforma así un dispositivo, verdadera estructura-estructurante que transforma el tejido social en una gran red (hasta podríamos recurrir a una telaraña, como metáfora), donde el sujeto no puede sino quedar sujetado, atravesado, alienado, anulado en su singularidad. Esta suje(ta)ción se produce en la medida que los diversos esquemas sociales incluyen al sujeto en un complejo mecanismo de asignación y asunción de roles, de actividades y prácticas, matizando comportamientos bajo la presión de la demanda socializadora hegemónica, que en sí define la vida cotidiana.

Los hechos y acontecimientos que, según planteos del Prof. Carrasco conforman parte de la cotidianidad, van adquiriendo significado y valor para el sujeto a través de imágenes que elabora de los objetos, de los otros/as, del mundo, y de acuerdo con dichas imágenes orientará su praxis como ser en situación.

Veamos ahora (siempre siguiendo a este autor y tratando de hacer jugar sus aportes con otras nociones) cómo se produce esta génesis de las imágenes de la cual depende nuestra percepción de la "realidad" con la que interactuamos, y a la cual nos adaptamos pasivamente las más de las veces.

Inicialmente las imágenes se conforman de manera directa a la función que los objetos desempeñan en relación al sujeto, esto es el significado que puedan tener, ya sea que lo gratifiquen o frustren. Esta etapa corresponde a un momento muy temprano de la vida de los seres; es entonces cuando se tiene una visión panorámica del mundo de tipo «subjetiva e individual». Operan aquí en su máxima expresión los



mecanismos del psiquismo descritos por Melanie Klein: disociación, identificación introyectiva y proyectiva; y apelando a un concepto freudiano, diríamos que el principio de placer incide significativamente en este nivel.

Paulatinamente, la interacción constante entre maduración y aprendizaje como determinante del desarrollo ontogenético, va permitiendo mayor efectividad en los aparatos sensoriales, perceptivos, motores y psíquicos (nótese que de ellos dependen las posibilidades de percibir, sentir, pensar y actuar). Se produce entonces una captación y aprehensión más afinada y discriminativa, a la vez que el sujeto puede ir progresivamente transformando su ambiente y dentro de él su relación con los otros/as.

Este desarrollo permite que el efecto dialéctico primitivo "internalización/externalización" de paso progresivamente (sin desaparecer nunca definitivamente) a un nuevo inter juego que se efectuará entre los objetos "reales" del mundo y el conocimiento que el ser tiene de éstos, pero dentro de una actuación insuficientemente crítica. Se favorece así la incidencia y determinación sobre el sujeto de las tendencias valorativas de los esquemas dominantes en la sociedad, a la cual el autor denomina "Dominante Colectivo". Se genera un nuevo movimiento del juego dialéctico (no existiendo real oposición entre los polos de este sistema): de la polaridad objeto real-conocimiento del objeto, se pasa a apariencia del objeto-conocimiento de su apariencia. Se pierde así la fuerza dialéctica del sistema en el cual pasa a primar el efecto de refuerzo (sistema de refuerzo).

Podrían asimilarse sin mayores forzamientos estos dos niveles propuestos con la adaptación pasiva y a-crítica a la "realidad", (el subjetivo-individual y el de fuerte incidencia del dominante colectivo). El sujeto posee aquí imágenes globales y estáticas, a-críticas, rígidas, difusas y parciales de los objetos, manejándose en forma insuficientemente crítica, dando por resultado una adaptación forzosamente pasiva. Más que frente a la incidencia de pre-juicios, nos encontramos ante la presencia de verdaderos "no-juicios". El dominante colectivo se encarna en los grupos de pertenencia y referencia, los más identificables son la familia, los aparatos transmisores de la educación formal, y los grupos de inserción laboral.

Este segundo nivel de génesis de las imágenes tiene directa relación con la percepción anticipada. Ésta condensa la sutura entre la pauta social y la conducta individual. Las imágenes constituyen su sustrato psicológico. La percepción anticipada está sustentada en un patrón perceptivo procedente de pautas vigentes y modelos automáticos de comportamiento incorporados en la cotidianidad. Es la base psicológica de la ideología.

Ahora bien, ¿es posible trascender el mero conocimiento de la apariencia del objeto para aproximarse al objeto "real"? Intentaremos responder esta pregunta con auxilio de las propuestas que venimos manejando. Una actitud suficientemente crítica y alternativa sobre la percepción, la acción, el pensamiento y el sentir, emanada de una práctica individual y grupal que interpele lo cotidiano permitiría, (si la resistencia al cambio y las fuerzas hegemónicas del ambiente se lo permiten) una actuación desembarazada lo más posible de categorías apriorísticas. Se lograrían

así posturas individuales y/o grupales a través de las cuales se confronte permanentemente el conocimiento (imagen) del objeto y el objeto "real" (sin perjuicio de no perder la perspectiva de que siempre admite un gradiente de construcción, en última instancia, siempre ideológica). Esto permitiría la elaboración de imágenes de carácter analítico, dinámico y procesal (Carrasco). Se produciría así un inter juego complejo donde fluctúen los tres niveles, el subjetivo-individual, el del dominante colectivo y el crítico, en función de una mayor superposición y dominio del último sobre los otros. Esta posibilidad no es alcanzada por la mayoría de los sujetos y, para el caso de quienes eventualmente lo logren, la consecución se produce en algunos planos de la experiencia y no en su totalidad.

El nivel crítico estaría vinculado con la posibilidad de percibir y manejarse en el mundo de forma transformadora e instituyente, donde la vida cotidiana pueda ser pensada, sentida y verdaderamente "actuada" en forma vívida (tomado aquí en el sentido de acto responsable de un sujeto que asume concientemente su autoría como agente de cambio). En este caso, el sujeto lograría trascender en parte el lugar donde ha quedado dispuesto "en cuerpo y alma" por influjo del dispositivo socializador-alienante, movimiento trascendente donde se habilita la posibilidad de enriquecer su interacción con los/as demás a través de la consolidación de vínculos "productivos" (no en el sentido clásico del capitalismo) para sí y los otros/as, en una evaluación crítica permanente de esos dispositivos donde se encuentra inserto dramáticamente.

Se trata en última instancia de una praxis liberadora. Esto lo posicionaría en el sentido de una articulación temporal armónica, hacia un entramado que dé lugar a la reconstrucción histórica de los sucesos pasados para comprender con mayor profundidad su presente, el cual estará estrechamente vinculado y determinado también por su proyecto. El sujeto realiza así un tránsito que habilita paulatinamente a "darse cuenta" de cosas que le habían permanecido ocultas aunque formaban parte de su "realidad" cotidiana. Lo que llamamos "realidad" no es una categoría *a-priori* que pre-existe linealmente al sujeto de modo que éste se adapte a ella mecánicamente, lejos de eso tiene un fértil enlace bi-direccional con el mundo interno y admite una aproximación instrumental transformadora.

En definitiva, el proceso de socialización conduce al aprendizaje e incorporación de modalidades de relación y vínculo con el mundo, así como a la adquisición de un posicionamiento determinado en el puzzle que constituye la imbricación entre estratos sociales, modos de producción, cultura y subjetividad. La trampa radica en que el medio trans(de)forma al sujeto con la intención de que éste no lo transforme a él, salvo a condición de mantenerse dentro de los márgenes del statu quo dominante y sus reglas básicas.

El acceso (siempre parcial) a un nivel crítico de ser en situación, daría por resultado una experiencia que podríamos explicitar de la siguiente manera: poder pensar lo que se siente sintiendo lo que se piensa, para lograr "hacer" en función de ello, sintiendo y pensando lo que se hace. Los sentimientos<sup>4</sup>, se orientan hacia

4 Para una problematización del tema de los afectos y sentimientos ver Amorín, D. y Schubert, R., 2003.

ciertos objetos cuya valoración no sólo está dada por la metapsicología intapsíquica, sino también por las redes socioculturales de sentido, alienantes y determinantes según el sector que el sujeto ocupe en ellas en relación a los medios de producción, al servicio del sistema capitalista globalizado y su corolario, el consumismo.

El pensamiento, producto de los niveles subjetivo-individual y dominante colectivo, está absolutamente encorsetado dentro de lógicas que estructuran el mundo en categorías prácticas, donde lo bueno y lo malo, lo lindo y lo feo, lo deseado y lo indeseable, lo amado y lo odiado, lo valorado y lo despreciado, lo sano y lo enfermo, etc., tienen posiciones polarizadas, dilemáticas, disyuntivas, excluyentes y férreamente pre-establecidas.

En resumen entonces, el proceso de socialización es un proceso ideologizador y es cauce del desarrollo. Requiere de una inserción, un pasaje del sujeto por grupos de referencia y pertenencia, y ese pasaje tránsito, aporta una determinada visión del mundo que el sujeto hace propia y reproduce.

Desde esta perspectiva, si asimilamos el proceso de socialización con ideologización debemos explicar a qué remitimos cuando hablamos de ideología en el contexto de este texto.

En términos muy generales, rescataremos los siguientes elementos relativos al concepto de ideología:

- Término creado por Antoine Destutt de Tracy, para designar una disciplina filosófica destinada a formar la base de todas las ciencias.
- Es un concepto polisémico, que remite a varios aspectos, por ejemplo:
  - 1) Sistema filosófico.
  - 2) Enfoque político.
  - 3) Doctrinas. Entendiendo por doctrina todo conjunto sistematizado de ideas que tienden a explicar la realidad y marcan un tipo de actuación en relación a ella.
  - 4) Jerarquización de valores.
  - 5) Está organizada bajo la forma de sistemas ideológicos, con algunas de las siguientes características:
    - Formaciones complejas (inter e intrasubjetivas) de representaciones y comportamientos organizados en prácticas.
    - Ofrecen una coherencia imaginaria a la representación del mundo.
    - Poseen leyes simbólicas colectivas que trascienden lo individual.
    - Gobiernan las actitudes y asignan roles a los individuos.
    - Código internalizado de aprehensión de la realidad (funciona como verdadero "manual de vida").
    - Definen el pensar, sentir, percibir y hacer.



- Sistema representacional deformado y falseado de la realidad,
- Son eficientes en tanto satisfacen necesidades del sujeto, los grupos y sectores dominantes de la sociedad porque:
  - 1) Afianzan el sentimiento de identidad.
  - 2) Ofician de continente que abarca y delimita (pautando un dispositivo de semejanzas vs. diferencias).
  - 3) El sujeto se siente integrado y más completo.
  - 4) Colaboran en el establecimiento de lazos afectivos.
  - 5) Protegen contra ansiedades confusionales llevando al sujeto hacia una lógica a-crítica y dilematizadora que invisibiliza dramáticas tensiones propias de la vida social, evitando la aparición de determinados niveles de malestar.

Volviendo al Prof. Carrasco, como comentáramos antes, los grupos de referencia y pertenencia<sup>5</sup> son, la familia, el sistema educativo, las organizaciones donde se ejercen las prácticas laborales. Admiten componentes comunes bien identificables: a) poseen una estructura definida por la forma peculiar que adoptan las relaciones jerárquicas entre sus integrantes; b) presentan una dinámica de funcionamiento, donde pueden identificarse procesos de toma de decisiones y procesos de comunicación; c) circulación de contenidos (con elevada connotación valórica).

El autor va a proponer una peculiar estructura generada por la cotidianidad, la identidad y la ideología, donde estos componentes serán comprendidos casi como uno y lo mismo. Desde su concepción, la cotidianidad consiste tanto en los hechos y acontecimientos vividos por el ser en situación, así como la traducción psicológica de estas experiencias. De esta forma la cotidianidad constituye un modelo básico de existencia generador de planes o programas para el aparato psíquico (traducción interna de la vida cotidiana que también se transforma en ideología).

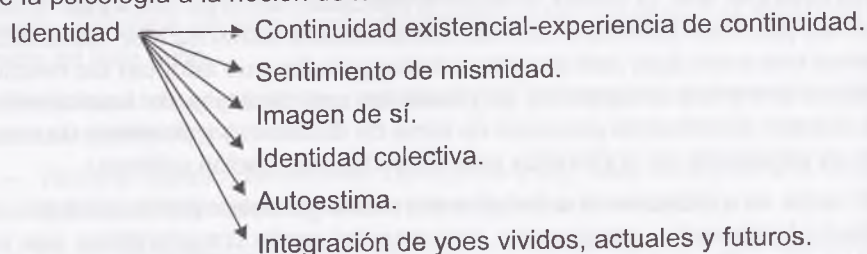
De la identidad diremos –proponiendo como humilde aporte un modelo esquemático para entender un concepto tan complejo– que tiene que ver con una sensibilidad básica, un trasfondo existencial que se conoce como continuidad existencial. Es una experiencia basal, una resonancia vivencial. Esta continuidad existencial podríamos plantearnos que comienza en la vida intra-uterina y produce una experiencia de continuidad, la conciencia o percepción que tenemos de que somos los mismos desde nuestra concepción. Es una conciencia construida porque es ilusoria: la percepción de que hay una continuidad sin rupturas en nuestro desarrollo desde nuestra concepción hasta hoy, la conciencia de que somos los mismos sin solución de continuidad.

<sup>5</sup> No se desarrollará aquí ni la cuestión de lo familiar, ni la del sistema educativo, ni la del mundo laboral, ni la de los mass media (que tienen una potencia pregnante de enorme relevancia en el proceso de socialización). El abordaje de estos temas ameritaría por sí mismo un capítulo entero para cada uno, y aun así apenas podríamos plantear generalidades, dada la complejidad de los conceptos a ellos asociados.

En realidad existe una conciencia puntual perpetua que es discontinua, somos presente y presentes continuos y la memoria, de la mano de la cultura y el cuerpo, nos da ilusión de continuidad. En realidad lo ilusorio de la continuidad también se sostiene por el funcionamiento fisiológico del cuerpo y por el tenor afectivo básico que se conforma en las primeras experiencias, como forma de respuesta emocional propia y auto percibida como tal.

Vivimos presentes perpetuos estancos en el tiempo, la memoria y la sensación de continuidad existencial, sostenida sobre la fisiología del cuerpo y sobre un núcleo básico afectivo, nos dan una conciencia de continuidad ilusoria.

Al sentimiento de continuidad existencial debemos agregarle el sentimiento de mismidad (somos los mismos a pesar de los cambios), una imagen y representación de sí, aspectos provenientes de identidades colectivas, el sentimiento de autoestima, integración entre los yoes que fuimos, el (los) que somos, y los que seremos. De lo que resulta el siguiente esquema mínimo que podemos proponer para dar sustento desde la psicología a la noción de identidad<sup>6</sup>:



# EL DESARROLLO AFECTIVO SEXUAL PREVIO A LA PUBERTAD Y ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

El marco referencial ineludible para abordar este aspecto del desarrollo lo encontramos en la teoría psicoanalítica<sup>1</sup>. Intentaremos presentar sus postulados básicos acerca del desarrollo afectivo sexual en el contexto de una interacción y sinergia conceptual con aportes provenientes de otros ámbitos evolutivos, en un esfuerzo que no siempre se realiza en textos de P E. Asimismo pondremos en diálogo conceptualizaciones de distintos autores/as provenientes del psicoanálisis no siempre fácilmente conciliables entre sí. Esencialmente el psicoanálisis es una teoría del psiquismo que revolucionó y revoluciona la ciencia desde fines del siglo XIX de la mano de su fundador S. Freud. Atraviesa toda la cultura del siglo XX produciendo innovaciones contundentes en todos sus ámbitos. Es también un método de indagación e investigación del psiquismo profundo, y un método terapéutico por excelencia, a partir del cual se han desarrollado infinidad de técnicas terapéuticas de diversa índole. Nosotros nos vamos a manejar con este modelo psicoanalítico en cuanto al desarrollo afectivo sexual.

En su condición de metodología de investigación el psicoanálisis se provee de insumos provenientes del análisis de adultos/as inscriptos en todos los ámbitos comprendidos en el amplio espectro de la psicopatología dinámica y clínica; de la observación directa en especial de bebés y niños/as y también de jóvenes y adultos/as; del análisis de distintos cuadros de psicosis que habilitan el contacto con niveles masivos de regresión o fijación del yo y el mantenimiento o re-instalación de funciones arcaicas; estudios de estados producidos por intoxicación o agotamiento, etc.

Tomando los conceptos psicoanalíticos como herramientas evolutivas (que es el camino que debe seguir la P E) diremos que, para definir el desarrollo afectivo sexual debemos desglosar el concepto en sus dos componentes: AFECTIVIDAD; SEXUALIDAD.

Lo afectivo remite a la resonancia subjetiva de una experiencia, y se define como la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional o su traducción subjetiva. Este aspecto pauta la relación de objeto y la relación del sujeto consigo mismo/a. Paso a citar en extenso planteos formulados en un trabajo anterior para agregar elementos a este respecto:

---

<sup>1</sup> Tal como postula el propio Freud, el psicoanálisis es tanto una teoría del psiquismo y del psiquismo profundo en particular, un método de investigación de estos aspectos y una técnica terapéutica.



"La especificidad de la investigación clínica en psicoanálisis es absolutamente sui géneris dada la triple implicación señalada más arriba: **ética-técnica-afecto**.

La paradoja —frente a los métodos de investigación aplicados en otros campos del saber— consiste en que la adecuada aplicación de la técnica depende del despliegue afectivo entre los participantes.

La clínica psicoanalítica es, en sí misma, una metodología de indagación con derecho propio. Nadie duda de que Freud fue ante todo un investigador, y que la producción de conocimientos por él emprendida emerge ineludiblemente del campo práctico. A su vez, esta práctica consistía y consiste en el 'arte' de curar, o por lo menos mitigar el sufrimiento de aquel que así lo requiere.

(...)

La interpelación que el trabajo clínico con los pacientes ejerce sobre las teorías de referencia, impactando en los puntos ciegos y en las contradicciones conceptuales, es ineludible, y a la vez fértil insumo para nuevos desarrollos. De ahí el planteo de que el costado investigativo que tiene el dispositivo psicoterapéutico analítico toma como objeto (que más que 'objeto' es en realidad un complejo sistema abierto al intercambio con otras estructuras) al mundo afectivo intra, inter y transobjetivo; en tanto que (...) el esclarecimiento de la teoría de la afectividad será un paso hacia la teoría de la técnica y la terapéutica psicoanalíticas. Hasta podría preguntarse si es siquiera concebible una teoría metapsicológica de la técnica y la terapéutica antes de que se haya aclarado el 'status' metapsicológico de las emociones, que ocupan una posición central en los procesos de la terapéutica>" (D. Rapaport. 1953).

(...)

Las conceptualizaciones acerca de la afectividad aún hoy adolecen de falta de claridad y consenso entre los autores (hay líneas de pensamiento dentro del psicoanálisis que prescinden casi por completo de la cuestión). Por otra parte, in situ, el centro de la sesión analítica lo constituye la problemática afectiva del paciente, y la resonancia emocional del analista frente a la misma.

Un rastreo del tema en la obra de Freud (como vimos en el capítulo precedente) muestra que, en esencia, no nos legó precisamente una teoría acabada del afecto, y que la complejidad del tema es tal, que sus seguidores por momentos se han perdido en el intento de explicar esta dimensión de lo humano que es quizás su componente esencial, <el afecto, incluso abordado desde el punto de vista de la conciencia, continúa siendo un perturbador enigma que se extiende más allá de los psicoanalistas, a los filósofos, los psicólogos, en los que no encontramos mucha más unanimidad, más bien menos> (A. Green. 1999).

Los postulados freudianos forjados en el marco de su investigación en el campo de la clínica psicoanalítica, nunca abandonaron del todo la inicial impronta biológica. Los modelos aportados por el autor tienen reminiscencias propias de las ciencias naturales y simulan dispositivos mecánicos que refieren a flujos de energía canalizados, desviados, concentrados, etc. Freud puso el énfasis en la condición interna de los afectos, retirándolos al interjuego dinámico de las distintas instancias intrapsíquicas.

Actualmente, una primera aproximación al tema nos ubica la dimensión afectiva de la subjetividad precisamente en una **zona difusa** que se define entre lo biológico y lo cultural. Es en el encuentro de nuestro organismo (que deviene cuerpo merced a la mediación del psiquismo) con el ambiente (que se estructura ideológica y simbólicamente como cultura), donde se perfilan los dinamismos subjetivos que estarán irremediablemente atravesados por la dimensión afectiva.

No en vano Winnicott (1949) entendía que el origen del psiquismo dependía de la <(...) elaboración imaginativa de las partes, sentimientos y funciones somáticas>.

Así planteada la cuestión, los afectos se forjan en un crisol sometido a la tensión de dos fuerzas a menudo contrapuestas: naturaleza y cultura.

(...)

El cúmulo de investigaciones que abordan el desarrollo temprano, han enriquecido notoriamente nuestra perspectiva acerca de las capacidades del bebé para alternar con su entorno. Las interacciones precoces son de un orden de complejidad muy superior al que se creía hasta ahora.

Las primitivas reacciones emocionales del infante codificadas fisiológicamente, serían **una mezcla de respuestas somáticas, asimilación cognitiva de las experiencias transitadas, e incipiente simbolización psico-afectiva de los eventos en cuestión**, las cuales estarían en directa relación con la presencia de un otro que ejercería la llamada función materna.

La inscripción y retranscripción psíquica que estas experiencias padecen al cabo de la vida del sujeto, configuran la dimensión de su afectividad.

La afectividad tiene tal importancia en la experiencia subjetiva que, tanto regula los dinamismos intrapsíquicos, como las modalidades de elección e interacción con los objetos moldeando el registro de lo interpersonal.

Agregamos entonces para el afecto, otra doble pertenencia, (junto a la biológica y cultural): la dualidad intra e inter-personal.

Toda la gama de dispositivos heredados que estructuran las respuestas emocionales precoces ante la vida, no permitirían el proceso de individuación y socialización (en suma, de 'humanización') sino fuera por la intermediación de otro significativo. Ese otro es presencia ineludible y condición necesaria desde el mismo comienzo de la vida afectiva" (Amorín, D., 2003).

La sexualidad, por su parte, se define en virtud de aquellas excitaciones y actividades que producen placer (no exclusivamente genital). Esta concepción habilita la posibilidad de concebir la existencia de la sexualidad infantil, verdadero estandarte de esta teoría junto con el concepto de inconsciente.

### Sexualidad infantil

Desde este punto de vista la sexualidad infantil posee, en apretado e injusto resumen, las siguientes características:

- a) Se sustenta en el apuntalamiento y apoyo (anacrítico) sobre una función fisiológica. Este componente permite realizar la sutura entre pulsiones de autoconservación y pulsiones sexuales. Aquí se hace efectiva la compleja situación donde se desmarcan necesidad y deseo (aunque en realidad al inicio existe una co-excitación). Lo sexual es susceptible de surgir en los márgenes de cualquier actividad somática.
- b) Asimismo está en relación evolutiva directa con una zona erógena rectora según el momento del desarrollo del que se trate.
- c) Es autoerótica en tanto toma como objeto de satisfacción al propio cuerpo del niño/a. Aquí encontramos satisfacción sin la presencia subjetiva de objeto exterior diferenciado, se toma como objeto el cuerpo propio. La excitación y el placer quedan circunscriptos a una zona erógena (la misma donde se procesan ambas condiciones), situación asociada a lo que se ha conceptualizado como placer de órgano (si bien el psicoanálisis describe fenómenos similares al orgasmo por el nivel de relajamiento y distensión de la excitabilidad sexual). De más está decir que este componente autoerótico de la sexualidad infantil no tiene en cuenta para su satisfacción la satisfacción del/la *partenaire*.
- d) Se trata de una sexualidad de pulsiones parciales (definibles por su fuente y/o su fin) donde cada una se satisface por su cuenta sin la incidencia de una hegemonía subordinadora que sobrevendrá a partir de la pubertad. En este sentido es francamente pre-genital y sus fines no están en función de coito. Estas actividades pre-genitales desempeñarán el papel de preliminares del coito en la sexualidad adulta hegemónica (heterosexual alienada en mandatos prescriptivos de "normalidad" según la cultura de turno). No existe entonces neta distinción entre excitación y placer en tanto acontecen en la misma zona.
- e) Es pregenital y sus fines son diferentes al coito.
- f) Es consustancial a la amnesia infantil acontecida a partir de los 6 años aproximadamente, en tanto la represión de la sexualidad pre-latencia se lleva consigo la memoria de las experiencias vividas.
- g) Entre otros argumentos para sostener la idea de la existencia de la sexualidad infantil podemos apelar a datos tales como: existe una continuidad entre estas experiencias infantiles y la sexualidad adulta; si la sexualidad adulta se ve afectada es pasible de sufrir regresiones a estas etapas propias de la sexualidad infantil; el niño/a experimenta emociones y excitabilidades similares a las del adulto/a; la sexualidad perversa tiene fines relacionados a pulsiones parciales, de manera similar a la sexualidad infantil; la sexualidad infantil se encuentra presente en la del adulto bajo la forma de preliminares del coito (recordemos que la sexualidad adulta, en especial la masculina, es fuertemente coitocéntrica).

Si bien es archiconocida la afirmación freudiana de que la sexualidad infantil es perverso polimorfa, es obvio que no debe interpretarse en clave de lo que se considera perversión en la adultez. La sexuación y genitalización dotan al sujeto, a



partir de la pubertad, de la posibilidad de descarga orgásmica en tanto que niños y niñas antes de esa edad no poseen tal capacidad.

Tengamos presente entonces que la sexualidad que trabaja el psicoanálisis no es reductible a la procreación, ni a la genitalidad y mucho menos a un dispositivo instintivo. Quede claro pues que la sexualidad de la que trata el desarrollo afectivo sexual remite al placer en tanto precipitado desmarcado de las funciones de autoconservación. Dicha sexualidad posee el atributo de quedar mucho más del lado de lo psíquico (del aparato psíquico en particular) que de mandatos fisiológicos (codificados genéticamente) y de mandatos de género (codificados culturalmente).

En cierta medida los planteos precedentes provienen de una mirada parcial del psicoanálisis sobre el desarrollo afectivo sexual. Dicho desarrollo en realidad puede enfocarse desde distintas líneas, a saber: a) los tipos de relación de objeto; b) estructuración progresiva del aparato psíquico, c) la evolución de la libido en lo que respecta a sus avatares cuantitativos; d) desarrollo interactivo entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte.

El psicoanálisis no trabaja sobre una noción de sexualidad instintiva, sino sobre una inédita noción de sexualidad pulsional<sup>2</sup>. De facto esta disquisición define la no fijeza del fin y el objeto de la sexualidad humana. La pulsión consiste en un proceso dinámico o fuerza interna que produce excitaciones que imponen una urgencia (tensión) y la necesidad de una descarga motora. Se trata al decir de Freud de un concepto limítrofe entre los somático y lo psíquico por la vía de representantes.

En la teoría freudiana encontramos una primera clasificación de las pulsiones en pulsiones de autoconservación o pulsiones del yo cuya exigencia se traduce en interés, y pulsiones sexuales cuya energía es la libido (esta es por definición buscadora de objetos, y puede clasificarse en objetal o yoica según donde recaiga). Con años de separación, Freud va a revisar su teoría pulsional preservando el dualismo originario pero pasando a definir pulsiones de vida y pulsiones de muerte. Las primeras están ligadas al erotismo, tienden a la conservación, integración, unión y cohesión de unidades vitales y a la ligazón trófica. En virtud de una fusión progresiva eros debe neutralizando a thanatos (agresión).

Desde un principio básico, la pulsión de muerte tiende a llevar al organismo (orgánico) a un estado inorgánico. La pulsión de muerte es por definición silenciosa.

Otra perspectiva freudiana acerca de la pulsión dirá que la sexualidad infantil está fundada sobre pulsiones parciales, en tanto no se encuentran unificadas ante la primacía de lo genital. Si enfocamos el planteo desde el énfasis en la zona erógena, por definición tendremos paradigmáticamente pulsiones parciales, orales y anales. Si realizamos el enfoque desde la finalidad y meta pulsional bien podemos hablar de pulsión de ver o escópica o escotofílica, voyeurismo, exhibicionismo, de apoderamiento, etc.

<sup>2</sup> Pulsión etimológicamente se emparenta con deseo, inclinación, ansia, voluntad, apetito, pasión.

Desde esta perspectiva podemos plantearnos que el sujeto está sometido a dos órdenes de estimulaciones: uno proveniente del entorno, y el otro proveniente desde dentro del sujeto mismo/a. Dichas estimulaciones producen una reacción, una tensión, un desequilibrio. Las estimulaciones provenientes del ambiente son intermitentes, discontinuas, en gran medida podemos evitarlas, esquivarlas, diferirlas, aplazarlas, contenerlas de alguna manera en términos generales. Aparecen y desaparecen, es un orden que el sujeto en desarrollo siente y vive como intermitente. A diferencia de éstas, las estimulaciones provenientes del interior son continuas, el ser en desarrollo está continuamente pulsado (empujado) por las estimulaciones de su interior, de su mundo interno. Este empuje es explicado mediante el concepto de pulsión, fuerza anímica nacida en la frontera entre lo somático y lo psíquico, que hace tender al sujeto hacia ciertas acciones, hacia ciertas actividades, hacia ciertos objetos (entendidos aquí como correlato de la pulsión) y no a otros. Dicha fuerza admite cuatro componentes, a saber: ímpetu o empuje (define la medida en función de la cual podrá ser contenido o no, y la magnitud de obstáculos que es capaz de derribar para alcanzar la satisfacción); fuente (elemento somato-psíquico donde se origina, lugar desde donde se produce el origen de la excitabilidad y la tensión, por definición la fuente de la pulsión es una zona erógena –cualquier parte del cuerpo cuya estimulación provoca una cierta excitabilidad y una tensión sentida como placentera–); meta o finalidad (lo que busca alcanzar para ser satisfecha, disminuyendo así la tensión alcanzando el placer y evitando el displacer retornando a un statu quo tensional y restituyendo la confianza) y objeto (aquello a través de lo cual se produce la descarga y se alcanza la meta y la satisfacción).

El hecho de la existencia de la sexualidad desde el comienzo mismo de la historia del sujeto va produciendo otra dimensión más allá de lo biológico, una dimensión erógena. El cuerpo va siendo libidinizado, erogenizado a través del desarrollo afectivo sexual, configurando un cuerpo pulsional que va desmarcándose del cuerpo somático u organismo. Los orificios del cuerpo (cuerpo orificial) son ricos en terminales nerviosas, por lo tanto su sensibilidad a la estimulación placentera es mayor. La mirada y la voz de los adultos/as significativos (en especial de la madre) constituyen también una fuente de libidinización para el niño/a.

Aquello a través de lo cual descargamos la pulsión, el objeto que le da satisfacción, no está intuitivamente prefigurado. Se construye y se adhiere en el curso del desarrollo afectivo-sexual. Decimos entonces que el objeto de la pulsión es contingente.

Detengámonos ahora en los conceptos de regresión y fijación (que nos obligan a problematizar la idea de un desarrollo secuencial, lineal y progresivo) desde el punto de vista evolutivo y psicoanalítico.

La regresión, evolutivamente entendida, consiste en el retorno (las más de las veces parcial) a etapas y características propias de estados anteriores del desarrollo. Para el psicoanálisis debemos admitir una regresión en sentido tópico, donde la excitación recorre los sistemas psíquicos en sentido inverso. Una regresión temporal, que promueve un retorno a etapas anteriores en lo que respecta a fases del desarrollo afectivo-sexual, relación con los objetos y evolución del yo. Y una regresión formal,



que implica el retorno a modos de expresión, representación y comportamiento ya superados. Este aspecto de la regresión es el que posee mayor relación con el concepto de fijación.

La fijación desde el punto de vista evolutivo, designa aquellas situaciones en que el sujeto no abandona características propias de una etapa que debió superar. Para el psicoanálisis, la fijación de la pulsión se debe a que ésta queda ligada a experiencias, fantasías, representaciones, sin poder continuar su desarrollo completamente. En otro aspecto de la fijación pulsional, la libido no sigue plenamente su evolución y se mantiene adherida fuertemente a una zona erógena u objeto. Las causas de estos tipos de fijación pueden rastrearse tanto en factores históricos (traumas, influencia familiar, excesiva satisfacción o frustración), como en factores constitucionales ligados a lo somático, o aspectos psicológicos defensivos que determinan el retorno a mecanismos que antaño fueron efectivos contra la angustia.

La consideración precedente acerca de regresión y fijación se relaciona con un concepto bastante lineal de la temporalidad. Sin embargo, el psicoanálisis trabaja sobre la idea de un tiempo cronológico y un tiempo lógico, de lo contrario no sería posible el mecanismo psíquico del que da cuenta el concepto de posterioridad o *après-coup*. Se trata de un mecanismo psíquico que trastoca toda la idea de causalidad ligada a una secuencia irreversible, linealidad y progresión unidireccional pasado-presente-futuro. La libido en la historia personal, por definición inscripto en el psiquismo, es pasible de modificaciones a posteriori en virtud de nuevas experiencias que le confieren significados que antes no poseía, produciendo nuevos efectos en el sujeto psíquico y sus vínculos. De hecho, un evento ya pasado puede devenir traumático por el influjo retroactivo que sobre él generen nuevas experiencias.

### El primer año de vida

Las vicisitudes bio-psico-ambientales propias de los primeros 12 meses de vida prenatal ameritan que el primer año de vida se constituya en el primer gran momento evolutivo identificable (inserto dentro de lo que podemos denominar genéricamente como infancia). Coincide, *grosso modo*, con lo que también se define como período de lactancia y con gran parte de lo que la teoría psicoanalítica ha conceptualizado como fase oral.

### La primera crisis evolutiva: la experiencia del nacimiento

Algunos planteos sugieren que el nacimiento es vivido como una experiencia traumática (O. Rank). Con otra perspectiva, D. Winnicott va a plantear que no todas las experiencias subjetivas del nacimiento son traumáticas para el bebé, y no todas poseen un patrón de angustia.

Seguendo a Winnicott, debemos suponer una suerte de rudimento de psicología fetal intrauterina<sup>3</sup>, del que dependen dos estados posibles y pasibles de

<sup>3</sup> Se trata del momento que algunos autores/as definen como de narcisismo absoluto o narcisismo fetal.



acaecer: un estado de no reacción que sería el estado más habitual, y momentos de reacción o picos de reacción. Básicamente, se podría dividir la vida intrauterina en estos dos estados, de no reacción y de reacción. El estado de no reacción es vivido por el feto como un estado de continuidad existencial (que podríamos pensar como el preámbulo del sentimiento de "ir siendo"). Podríamos pensar que los estados de reacción quitan al bebé de un estado familiar cómodo y son vividos como una especie de usurpación, pudiendo significar una ruptura o alteración de la continuidad existencial y de la identidad primordial cuya fuente es este psiquismo incipiente.

En términos generales la sensorialidad fetal incluye estimulación visual mediante la mayor o menor intensidad de la luz exterior y estimulación auditiva (tanto de sonidos externos, como del ritmo cardíaco propio y de la madre y borborismos producidos por la actividad visceral de la madre).

Entonces, cuando el bebé nace, no es la primera vez que está obligado a reaccionar, los estados fetales de reacción habrían operado al modo de una preparación para la reacción exigida por el nacimiento, salvando las distancias entre una y otra experiencia.

Sin perjuicio de la carga genética, existen diferencias en cada feto al nacer debidas a que en los 9 meses de vida intrauterina fue específico y diferente, para cada futuro cachorro/a humanizable, el equilibrio de reacción-no reacción, así como lo fueron las impresiones provistas por la sensorialidad filtrada. También las dinámicas transgeneracionales producen una disposición, una trama donde se va a insertar este/a sujeto que se inscribe en una genealogía dinámica, una simbología, un imaginario, una red de deseos parentales y en un lugar construido por el narcisismo primordial (Dolto) que los progenitores transmiten de manera inconsciente.

Desde uno de los ejes teóricos más pregnantes del psicoanálisis podemos decir que la maniobra obstétrica de separación bebé-madre de cercenamiento del cordón umbilical, constituye una primera introducción de la lógica de corte instalando los eslabones primordiales de toda la cadena inconsciente de significaciones y re-significaciones relativas a la castración. Allí también se dispara una reacción de angustia porque se interrumpe fugazmente el suministro de oxígeno mientras se inaugura la respiración por la vía aérea. Sin duda que estamos ante eventos que constituyen verdaderos impactos para un psiquismo rudimentario e incipiente, que tendrán o no estatuto de traumáticos. También estamos en presencia de las primeras percepciones relativas al influjo de la gravedad sobre la masa corporal.

Hasta el pinzamiento del cordón el cachorro/a humanizable estaba vinculado al útero a través de la circulación compartida con la madre, dando lugar ahora a un nuevo esquema que surge por la modificación del medio interno que continúa con un ritmo inédito organizado por la acción de respirar y de dormir. Se inauguran también en esta trascendente instancia evolutiva marcas en el cuerpo (ombligo) que tendrán inscripción y re-inscripción en la simbología inconsciente.

Es fundamental para la comprensión de esta primera crisis evolutiva considerar los elementos de separación que ella pone en juego. Siguiendo a Winnicott, desde

la perspectiva subjetiva del bebé no habría propiamente un sentimiento de angustia de separación, porque no habría conciencia de diferencia yo no-yo. La angustia inherente al nacimiento no sería angustia de separación como si lo serían otras angustias vividas como procesos de separación al cabo del desarrollo afectivo-sexual. Asimismo, por definición el nacimiento no sería traumático *per se*, sino que puede llegar a serlo en función de las combinaciones entre determinadas variables del entorno, el estado del feto y la historia intrauterina. Para este autor el estado intrauterino admite dos posibilidades: un estado de reacción y otro de no reacción. El estado de reacción es dependiente de la reactividad refleja al medio, saca al feto de su estado y sería resignificado como una situación de ataque y usurpación con una pérdida temporal de identidad y alteración del ser. La reactividad define núcleos elementales de mismidad y permite el autopercatamiento y la autoconciencia del ir existiendo y del ir siendo incipientes. De alguna manera, estos estados de reacción a estímulos funcionan de sinopsis preparatoria al nacimiento. El estado de no reacción sería vivido y resignificado como relativo a la continuidad existencial del ser y asociado con el retorno a la identidad.

El nacimiento constituye un cambio radical respecto del medio y un pasaje dramático a otro estado en el que se produce una estimulación intensa (externa e interna) en la dimensión táctil, olfatoria, respiratoria, visual, auditiva, propioceptiva de sensibilidad profunda y en relación al efecto de la gravedad y sensación de masa corporal entre otros.

Desde esta perspectiva se concibe la condición intrauterina como un cierto estado mental, esbozo rudimentario de desarrollo emocional y de psiquismo fetal.

La experiencia del nacimiento trae aparejados por lo menos dos momentos de angustia temprana y confusión: el pasaje por el canal vaginal y el corte del cordón umbilical. Justamente, F. Doltó va a hablar de la castración umbilical como inauguración de la lógica de corte que impregnará el psiquismo inconsciente desde este momento.

La angustia concomitante a la crisis del nacimiento no estaría relacionada con un sentimiento de separación de la madre, por ende es de un orden diferente a la angustia por el destete, a la angustia del octavo mes, el desprendimiento de las heces en la fase anal, la angustia de castración (todos eventos ligados a crisis evolutivas), pero se resignifica retroactivamente.

Freud (y Laplanche retomándolo) van a insistir en el efecto de autointoxicación que produce el corte de insumos maternos concomitante al del cordón umbilical.

La angustia del nacimiento debe pensarse como una respuesta-reacción que afecta la totalidad del ser y constituye una reacción espontánea del organismo. Alude más al componente somático de la respuesta.

Recordemos que en su raíz alemana angustia proviene de "*angst*" que se asocia con angosto. De allí que se use para designar una alteración cardíaca y respiratoria (con efecto de opresión) que busca una descarga colateral de energía. Está ligada a una reacción psíquica (representación cualitativa en el psiquismo) que se define como



ansiedad. La angustia del nacimiento entonces no es producto de una separación de objeto, sino por una irritabilidad o excitación reactiva que constituye esencialmente una experiencia física vivida como miedo ante un ataque. Es importante recordar aquí que toda reacción del organismo tiene una traducción y representación cualitativa de alguna índole en el psiquismo. El lado emocional de la experiencia tiende a definirse como un tipo particular de ansiedad.

Volviendo a Winnicott, el autor va a proponer tres tipos de experiencia de nacimiento los que resumiremos a continuación:

- 1) Experiencia normal. El "ataque" del medio no sobrepasa las posibilidades de reacción del/la bebé. Sería un evento sano, positivo y aportaría un modelo/patrón para una futura vida natural. Posee una significación limitada. Inicia el desarrollo de la confianza básica y el sentimiento de continuidad, estabilidad y seguridad. Constituye una muestra exagerada de una experiencia que el/la bebé conoce sinópticamente, por lo que no quiebra significativamente el hilo personal continuado. Favorece y promueve estabilidad y cohesión del yo. Oficia de interferencia en el "ir tirando" (continuidad existencial) y promueve una fase temporal de reacción. De todos modos la reacción ante el ataque que significa el nacimiento no sobrepasa la capacidad adaptativa del/la bebé. Al nacer el niño/a posee un conocimiento rudimentario de los ataques que provocan reacción, en este sentido el nacimiento sería una reacción exagerada de algo ya vivido.
- 2) La experiencia más corriente. Es significativa y conlleva un cierto componente potencialmente traumático debido al efecto del ambiente. Estos efectos son en mayor parte anulados por cuidados posteriores y el buen control y cuidados prodigados al cachorro/a humanizable. Se puede relacionar con angustia (marcando un cierto patrón posterior), irritabilidad y excitación reactiva esencialmente física. Marca un cierto patrón de angustia.
- 3) Experiencia traumática. La excitabilidad y estimulación (sobre todo ligada al tiempo del parto) no es suficientemente elaborada. El medio no se adapta al nuevo ser y exige que éste/a se adapte a él. Su efecto traumático está especialmente determinado por el tiempo de duración del parto, produciendo una pérdida temporal de "identidad". Es difícil de contrarrestar y es significativo dado que sus efectos negativos perduran dejando huella permanente. Marca un patrón de expectativa paranoide (persecutoria, congénita pero no heredada) definitorio de un sentimiento de inseguridad y desesperanza. Recordemos que el trauma deviene de un aflujo no controlable de excitaciones que puede estar determinado, entre otros motivos, por su carácter inesperado, su intensidad, la cantidad concurrente de estos fenómenos, el estado del psiquismo para metabolizarlo, la resignificación.

Para este autor los recuerdos del nacimiento están definidos como registros somáticos inscriptos en el propio cuerpo según la intensidad de la experiencia. A mayor efecto traumático mayor "recuerdo". Se trata de un "recuerdo" global de la experiencia con agregados propios de la fantasía y el conocimiento consciente



tanto de índole personal como universal. Estos "recuerdos" estructuran trastornos psicosomáticos como por ejemplo, sensaciones en la cabeza (relacionados a síntomas expresados como dolor) y/o en el pecho (comprometiendo la respiración y/o el llanto de ira), sin motivos anátomo-fisiológicos que pueden llegar a sufrir ciertos sujetos en el curso de sus vidas. A mayor efecto traumático (no descarga) mayor posibilidad de "recuerdo".

Sea cual sea el tipo de experiencia del nacimiento experimentado emocionalmente por el bebé, la condición de prematuridad fisiológica es universal, no nacemos con la madurez necesaria para sobrevivir y requerimos de otro/a que nos sostenga fisiológica y afectivamente. Esto produce estados psíquicos básicos inevitables: desvalimiento, desamparo, vulnerabilidad e indefensión, configurando estados originarios que marcan nuestra existencia. Nos es constitutiva la necesidad simbiótica de otro/a que nos contenga para poder sobrevivir y transitar nuestro proceso de individuación, de constitución de la identidad y de subjetivación, en suma, de humanización.

Este primer año implica un esfuerzo discriminatorio que va posibilitando la constitución de los *continuum* yo-no yo; sujeto-objeto; mundo interno-mundo externo. A su vez, van discriminándose y diferenciándose dos cuerpos a partir de un originario "cuerpo para dos", dos psiquismos a partir de un originario "psiquismo para dos" y "lo corporal" y "lo psíquico" a partir de un psiquesoma temprano.

En el primer año acontecen a su vez momentos críticos que implican pasajes evolutivos contundentes hacia nuevos funcionamientos más elaborados que los precedentes (esquemáticamente, a los 2 meses hay una franca transformación, entre los 4 a los 6 otra, en torno al octavo mes hay otro momento clave y en torno a los 12 meses se da otro gran salto ligado, entre otras cosas, a la maduración neuromotora y psico-sexual).

Primero podemos plantear la presencia de un organismo que ha sido eyectado al mundo, un verdadero reactor con codificaciones innatas hereditarias llamadas reflejos<sup>4</sup>, y con una incipiente y progresiva disposición a interactuar con el entorno y generar aprendizajes. El bebé posee una temprana inclinación hacia aquellos episodios del entorno que resultan atractivos y agradables, buscando que tiendan a repetirse (ver capítulo dedicado al desarrollo cognitivo).

Ese rudimento, o dispositivo innato, define la temprana capacidad de aprender en el sentido de extrapolar elementos de las experiencias vividas, sin él, nos quedaríamos en el mero acto reflejo y no habría proceso de desarrollo. Por tanto, el comportamiento que se relaciona con sensaciones agradables tiende a repetirse.

Dentro de esta serie de codificaciones innatas que van siendo actualizadas en el contacto con el medio, la orientación de la mirada se destaca como una condición que contribuye a la estructuración del psiquismo merced al vínculo con otros/as. También la sonrisa se presenta como un mediador de interacción social con el otro/a. A las 8

<sup>4</sup> Los reflejos innatos permiten respirar automáticamente y deglutir. También se describen para el recién nacido/a el reflejo de marcha automática, el de succión, el de moro (ante una situación de caída hacia atrás el/la bebé abre sus brazos), el de lateralidad que da cuenta del sentido temprano del equilibrio entre los costados del cuerpo y el de prensión palmar en la planta del pie.

semanas, según datos experimentales, el/la bebé tiene la capacidad de manejar y fijar un contacto ojo a ojo. También a las 8 semanas sonríe desmarcándose paulatinamente del rictus reflejo inicial. Asimismo, es el momento en que se comienzan a producir vocalizaciones que no son sólo y meramente llanto, sino que son emisiones vocales moduladas de forma discriminada según de qué situación se trate, con claro sentido de interacción con el medio.

Otra capacidad trascendente con la que venimos al mundo es la discriminación auditiva y visual. Desde el nacimiento, el/la infante se orienta, instintivamente y por reflejo, visualmente hacia la fuente de un sonido. El/la infante prefiere y se interesa auditivamente por la voz humana en particular, en comparación con otros sonidos, y se interesa visualmente por la gestalt del rostro humano en contraste con otras formas geométricas. Esto es bien interesante para pensar la estructuración del psiquismo, porque la mirada, la voz de la madre, el rostro de la madre, tienen incidencia preponderante en la estructuración del psiquismo. En confluencia con estos factores, se va dando en la lactancia el interjuego entre una succión nutricional y otra que va más allá de la mera necesidad de alimentarse, diferenciando la necesidad fisiológica del deseo sexual. Esto es lo que diferencia la reacción de sobrevivencia, de una reacción sexual infantil placentera.

No debemos dejar de señalar que a los 2 meses se produce la salida de lo que sería el periodo del infante pequeño para entrar en la infancia propiamente tal. Acontece aquí un franco despegue de lo que sería la actividad refleja. Se produce un contacto directo ojo a ojo; se sonríe con más frecuencia; aparecen emisiones vocales catalogadas como “canturrear” y maduran las pautas motrices.

El electroencefalograma muestra que la actividad neurofisiológica cambia.

Básicamente hasta el segundo mes de vida el/la bebé tiene como tarea del desarrollo (con el concurso de los adultos/as que participan de su crianza) una regulación fisiológica: acompasar, coordinar, integrar sus ritmos fisiológicos con los del entorno. Estudios experimentales evidencian que el/la infante al cabo de unos días de este proceso de regulación fisiológica, en el marco de un entorno estable, es capaz de prever 20 minutos de futuro y al cabo de unas semanas dentro del mismo ambiente es capaz de anticipar lo que va a acontecer entre 1 y 2 horas hacia delante.

En términos generales las evidencias arrojadas por la psicología experimental evolutiva del/la infante ratifican aportes ya realizados por el psicoanálisis décadas atrás, pero también aparecen novedades. Hasta ahora veníamos diciendo que la regulación comportamental básica del/la bebé temprano está dada por el equilibrio tensión-relajamiento que se continua en el par sueño-vigilia. Se ha descubierto que la polaridad sueño-vigilia no es monolítica y que existe un estado de inactividad alerta. No es estrictamente sueño ni vigilia, sino un tercer posicionamiento del/la bebé que trasciende el mero eje bipolar sueño-vigilia. Está físicamente quieto/a como en el sueño, pero receptivo y alerta a los estímulos del medio. En la inactividad alerta, el/la bebé es capaz por minutos de prestar atención a ciertos elementos del entorno, no está dormido, pero tampoco está en la tensión propia de la vigilia.



En cuanto a la construcción temprana de "la realidad" digamos que, para el bebé y su psiquismo rudimentario en formación, el sonajero que suena es un objeto distinto del sonajero que es manipulado, del sonajero que es visto, del sonajero que es explorado con la boca, etc. Son ámbitos sensoriales que no están integrados en la mente del niño/a, por lo tanto el exterior para el niño es caótico.

Desde el momento mismo del nacimiento se presenta una tendencia mental central que consiste en ordenar el mundo buscando invariantes.

El/la infante pequeño (0 a 2 meses) posee herramientas como por ejemplo volver la cabeza con relativa destreza; succionar y mirar (ven razonablemente bien a la distancia correcta); poseen una agudísima sensibilidad olfatoria y pueden reconocer el olor de la leche materna. El/la infante se interesa auditivamente especialmente por la voz humana y visualmente por el rostro humano frente a otros patrones visuales, y a los 6 meses mira con más atención rostros que hablan. También se orienta visualmente hacia la fuente de un sonido desde el nacimiento.

En la tarea de regular los ciclos de actividad desde el nacimiento en adelante, padre y madre se esfuerzan en cooperar a este respecto. Si son capaces de ayudar a su bebé éste/a al cabo de unos días será capaz de prever 20 minutos de futuro, y al cabo de unas semanas prevé 1 o 2 horas.

La tarea del/la infante consiste en relacionar experiencias entre sí lo cual confiere un sentido de organización.

El reflejo de succión antes mencionado no es selectivo, por lo que se constata la existencia de una succión nutricional y una no nutricional.

Uno de los desafíos para la P E en su abordaje de la infancia está en comprender cómo se produce una traducción transmodal, que codifique los distintos ámbitos sensoriales en un registro unificado.

Existe una correspondencia innata entre lo que los/as infantes ven y lo que hacen, tendiendo a interconectar lo que se percibe visualmente con lo que se hace. Habría una capacidad innata de transferencia de información transmodal visión-tacto.

En 1977 dos investigadores confirmaron que bebés de 3 semanas imitaban un modelo adulto que sacaba la lengua y abría la boca. Esto es la evidencia de la tendencia hereditaria a repetir imitando gestualmente lo que se percibe. En el año 1982 otro investigador comprobó que bebés de 2 días de nacidos podían imitar fielmente un modelo que sonreía, fruncía el ceño o mostraba sorpresa.

Son frecuentemente citadas en la literatura sobre estos aspectos las investigaciones de Meltzoff y otros autores, cuyos resultados sobre imitación temprana son verdaderamente sorprendentes. Sus conclusiones apuntan a que, casi inmediatamente después de nacido, el/la infante posee la capacidad incipiente de manejar correspondencias entre sus propias acciones y las de otra persona, por medio del mecanismo de percepción transmodal. Éste permite asociar lo que ve con la sensibilidad propioceptiva proveniente de la gestualidad de su rostro. Se trataría de la posibilidad de traducir algunos estímulos ambientales específicos en estados internos (preámbulo y zócalo de la inter-subjetividad). Uno de sus dispositivos experimen-



tales, realizado a los 42 minutos de ocurrido el nacimiento, constata que el/la bebé evidencia un incremento progresivo en el éxito del manejo de coincidencias entre estímulos provenientes de ámbitos perceptuales diferentes, logrando así ajustarse cada vez más eficientemente al modelo presentado.

Nacemos con preferencias o tendencias a prestar atención a rasgos específicos dentro de un ordenamiento de estímulos.

Entre los 3 y 5 meses, el/la infante comienza a asumir el control de la iniciación y la terminación de la relación visual según la orientación de su mirada. Con esto puede regular la cantidad de estimulación social a la que está sometido/a.

En términos generales, entre el segundo y el sexto mes, el/la infante sufre un proceso que le permite comenzar a percibir su cuerpo como separado del de su madre. Este salto evolutivo tiene notorios efectos dinámicos en el psiquismo y si dicho proceso se produce de manera fallida comprometiendo la separación, se podría estar generando una plataforma para la ocurrencia de fenómenos psicossomáticos o de mayor gravedad.

Nacemos con estrategias atencionales: por ejemplo, en lo visual, hasta los 2 meses escudriñamos predominantemente la periferia o los bordes de los objetos, luego, los rasgos internos. En un rostro se presta atención primero a los ojos, luego a la boca y finalmente a la nariz. A los 3 meses el/la infante espera que el sonido de una voz provenga de la misma dirección que la ubicación del rostro.

En el tercer mes de vida, Spitz va a situar la aparición de la sonrisa en tanto organizador<sup>5</sup> del psiquismo. Constituye para el autor la primera conducta activa dirigida e intencional. Al segundo mes de vida el/la infante se interesa francamente por los rostros humanos y comienza a percibirlos como una gestalt-signo. Pero al tercer mes va a responder francamente con una sonrisa intencional frente a esta gestalt-signo (donde los ojos constituyen un elemento relevante, además de la frente y la nariz), superando ampliamente el rictus reflejo precedente. El rostro humano constituye a este nivel, todavía un objeto precursor (la sonrisa se dispara ante cualquier rostro, incluso ante máscaras con estas características). A partir de los 6 meses se deja progresivamente de sonreír a extraños/as. Ya en torno al octavo mes se produce lo que el autor define como angustia del octavo mes o angustia al extranjero, que da cuenta de que en ausencia de la madre y en presencia de un desconocido, el niño/a realiza una comparación con las huellas mnémicas del rostro de la madre y ante la no coincidencia se produce la angustia. Este tipo de angustia acontece entonces porque ahora sí existe una especial sensibilidad y una peculiar noción de la existencia de la madre como diferente de uno/a mismo y como diferente a otros/as. Es el momento de la reacción de angustia ante las separaciones. Hasta antes del octavo mes la reacción al alejamiento de la madre no era tan generadora de angustia y la presencia de un extraño/a, en ausencia de ella, tampoco. Existe entonces una diferente capacidad perceptiva y afectiva. Ahora es cuando se presentan reacciones agudas ante la separación.

5 Concepto tomado de la embriología y que aquí se define como estructura donde convergen diversas líneas de desarrollo.

En relación a lo anterior, en desarrollos posteriores a Spitz, se ha constado que un/a bebé tiene la capacidad de relacionar estados emocionales con expresiones de rostros ajenos. Una experiencia al respecto consiste en lo siguiente: se produce una situación en que un bebé de 9 meses ha pasado un rato con su mamá y luego ésta se aleja. Como consecuencia el/la bebé se angustia y llora. Cuando la madre vuelve el/la bebé no se restituye en un estado idéntico al anterior, sino que queda en un estado que los investigadores llaman de cierta "solemnidad". Si durante este "momento de solemnidad" le presentan dos rostros, uno alegre y otro triste, el bebé gira la cabeza hacia el rostro triste. Asimismo, es a los 9 meses aproximadamente cuando el/la bebé advierte incongruencias entre su estado afectivo y el rostro del otro/a.

Estos resultados son notoriamente significativos para pensar la condición innata del/a bebé para aparear sus estados emocionales con expresiones de rostros de terceros, lo cual tiene mucho que ver con la relación temprana con la madre y con los objetos del entorno. Aquí volvemos a insistir en un punto clave que es la mirada. La mirada inviste, libidiniza y narcisiza, es un espejo donde el bebé ve reflejados sus estados emocionales.

Evidencia experimental permite trazar un desarrollo de la mirada y su evolución. A las 8 semanas el/la bebé es capaz de mantener contacto directo ojo a ojo, a la par que sonríe con frecuencia y es capaz de emitir expresiones vocales. Entre los 3 y 5 meses el/la infante comienza a asumir el control del inicio y término de la participación visual directa regulando el nivel y la cantidad de estimulación social a la que está sometido. El desvío de la mirada significa un "no".

Según investigaciones también posteriores a las de Spitz, entre el séptimo y el noveno mes hay otro efecto de discriminación consistente en que el/la bebé empieza a percibir y concebir (desde su rudimentaria capacidad psíquica) que tiene una mente y que hay otras mentes allí afuera. Se produce una distinción entre sus intenciones y las ajenas, habilitando nuevas opciones inter-subjetivas.

Nos parece importante mencionar brevemente aquí algunos ejemplos para mostrar cómo se procede, en términos generales, para investigar estas vicisitudes del mundo interpersonal del/la infante. Por ejemplo, si un/a bebé orienta su mirada hacia un determinado sector del espacio circundante, quiere decir que hay algo allí que es del orden de su interés, y que captó su atención de forma diferente que el resto de su horizonte visual. De modo que, la orientación de la mirada es una variable privilegiada para la psicología experimental del/la infante. Asimismo, cuando a un bebé le interesa peculiarmente alguna fuente de estímulos, aumenta la frecuencia del chupeteo y aumenta su ritmo cardíaco. De modo que monitoreando estos aspectos también obtendremos datos de interés a consignar. Se trata de parámetros experimentales para inferir elementos motivadores en la conducta de los/as bebés tempranos. También los potenciales evocados registrables en el electroencefalograma constituyen indicadores privilegiados a este respecto en tanto permiten medir intensidad y cualidad de la receptividad sensorial.

¿Cómo es capaz de regular y ordenar el/la bebé en su mente en desarrollo lo que es la presentación caótica del mundo "de afuera"? a través de la discriminación y



selección de invariables, o sea, variables que no se modifican y se mantienen idénticas a sí mismas en cada experiencia. El psiquismo temprano busca, selecciona y registra invariables en sus propias reacciones emocionales y en los eventos del entorno. No olvidemos que las nociones del tiempo, espacio, sujeto, objeto, yo, otro/a, etc., se van construyendo, no están dadas de antemano como categorías a priori.

Supongamos que un investigador/a quiere saber si el/la bebé es capaz de reconocer el olor de la leche de su madre en comparación con el olor de la leche de otra madre, si bien no le puede preguntar directamente, si puede hacerlo por vía experimental. A mediados de la década de los 70 se experimentó con bebés de 3 días poniéndoles protectores mamarios de la madre en un costado y colocando en el otro protectores de otra mujer. Sistemáticamente estos bebés se inclinaban para el lado del protector mamario de su madre. Ergo, la respuesta es "sí, puedo discriminar y elegir la leche de mi madre y no otra". Sabido es que lo olfativo como área sensorial privilegiada cumple un papel determinante en la relación con el mundo de los/as bebés de pocos días y semanas.

Como ya se consignó, entre los 2 y los 6 meses el desarrollo presenta un período diferencial en virtud de su componente fuertemente social. La sonrisa se vuelve interactiva, aparecen vocalizaciones dirigidas específicamente a los otros/as y operan plenamente preferencias innatas por el rostro y la voz humanos.

Se sufre una transformación bio-conductual que convierte al/la infante en un compañero/a altamente social.

La frecuencia sueño-vigilia viene habilitando nuevas posibilidades y después del primer trimestre se está despierto/a de 7 a 8 horas diarias.

Durante estos primeros tiempos hablamos de un psiquismo temprano y bien puede apelarse a la noción de psique-soma de Winnicott. La misma se basa, en síntesis, en el planteo de que las funciones, reacciones y sensaciones corporales (cuerpo que aún no es sentido como propio) se van tornando experiencias vivenciadas por un self incipiente (núcleo elemental de mismidad) merced a la elaboración imaginativa. La suma de experiencias corporales va a ir constituyendo los núcleos del yo. Se trata de un momento en que impera una no integración primaria sustentada por fases de motilidad y percepciones. El/la bebé es al nacer todo cuerpo reactor (Winnicott) y todo ello (Freud), definido como reservorio de lo pulsional. Aquí las funciones mentales van surgiendo de la articulación-desarticulación entre percepción y acto motor. Es el momento del narcisismo primario (ausencia de objetos y de yo) y del sentimiento oceánico. La experiencia se sustenta en el principio de constancia, principio de placer y proceso primario. En el proceso dependencia-independencia (Winnicott), el/la bebé se encuentra en una situación de dependencia absoluta en tanto no dispone de medios psíquicos para ser conciente de la provisión materna, sólo está en estado de sacar provecho o sufrir perturbaciones. Asimismo se va transitando el proceso de ilusión-desilusión. La ilusión que promueve la madre al dar respuesta a las necesidades del hijo/a le hace sentir que es el propio deseo el que crea el objeto que lo satisface, con el consiguiente sentimiento de omnipotencia.



## El apego

Merece especial mención el concepto de apego por aportar significativamente a la comprensión de estos contactos entre padres, madres e hijos/as.

Debemos a J. Bowlby (1969, 1973) el planteo de que en el/la bebé existe una tendencia espontánea, natural y de base biológica a constituir intensos lazos afectivos con personas que se convierten en significativas por el hecho de prestarse a satisfacer las necesidades básicas del/a infante. Las conductas de apego se expresan, por ejemplo, en la búsqueda de acercamiento, proximidad, contacto, aferrarse corporalmente, sonreír, etc. y se despliegan en función de la captación que el/la infante realiza respecto de determinadas señales de su entorno, regulando así, progresivamente, la experiencia emocional intra e intersubjetiva. La constitución de este vínculo de apego permite la instalación de una base segura que todo niño/a necesita para transitar un proceso de desarrollo sano apuntalado en un sólido sentimiento de confianza. El apego es posible merced a la existencia de esquemas innatos determinantes de una motivación intrínseca que dicho autor llamó *internal working models* (modelos de trabajo interno). Estas relaciones tempranas de apego tienen fuerte influjo en el desarrollo de la personalidad, así como en la generación de zonas sensibles para la eclosión de determinadas psicopatologías. Los postulados de Bowlby motivaron fuerte oposición en la mayoría de los autores/as provenientes del psicoanálisis, básicamente porque su formulación era contraria a las tesis freudianas sobre el papel determinante de la sexualidad infantil en la fijación al objeto. El apego constituye un aspecto del niño/a independiente de su sexualidad y estaría impulsado por una motivación intrínseca al servicio de la autopreservación. Otro aspecto cuestionado desde el psicoanálisis era el énfasis puesto en la conducta observable en la mayoría de los estudios sobre el apego, sin referir a las fantasías inconscientes concomitantes y/o subyacentes. M. Ainsworth (1963) entiende que las figuras adultas de apego son determinantes en la seguridad y confianza básica para que el niño/a se lance a la imprescindible actividad de explorar su mundo circundante y que esta conducta exploratoria sufre alteraciones en caso que el niño/a constate que el cuidador/a no se encuentra presente y disponible. Justamente, el llamado apego seguro es posible cuando la figura de apego es vivenciada como disponible, receptiva y accesible, lo que constituye un aspecto esencial y básico para el desarrollo de las capacidades y habilidades psicológicas, cognitivas y sociales. Autores posteriores han reformulado el concepto de apego asociándolo a teorizaciones respecto de la regulación del afecto, dicha regulación sería internalizada gracias a la existencia del apego seguro. De igual modo, se ha asociado el tipo de apego con la mayor o menor capacidad para la empatía. También se vinculan los aspectos positivos del apego temprano con la reducción del riesgo de manifestación de información genética que codifica aspectos patológicos de diversa índole. Los/as bebés no nacen apegados a una persona específica, pero sí con la necesidad del vínculo de apego y con la potencialidad para instalarlo. Es durante el transcurso del primer año con la instalación de las interacciones con adultos/as significativos, que el/la infante va a manifestar distintos intereses y preferencias hacia determinadas figuras de apego.

Ainsworth diseñó una metodología de investigación para el estudio de estas conductas y de los modelos de trabajo interno del/la bebé, describiendo las categorías de apego según las respuestas de los niños/as y desarrolladas por autores/as posteriores: seguro (exploran el ambiente con facilidad en presencia del cuidador/a y buscan rápidamente contacto con este/a luego de un período breve de separación); ansioso-evaluativo o inseguro evitativo (pueden no buscar proximidad con el cuidador/a luego de una separación o incluso no preferirlo/a antes que a un extraño); ansioso-resistente o inseguro ambivalente (limitada capacidad de exploración y juego y se angustian mucho por la separación, con gran dificultad para restablecer el equilibrio luego del reencuentro); desorganizado-desorientado (desorganización y desorientación, intentando escapar de la situación aún en presencia del cuidador/a).

La teoría del apego propone que los modelos de trabajo interno generan modelos de relación para los vínculos futuros.

## El yo

En el esquema freudiano el yo se forma a partir de la capa externa del ello<sup>6</sup>, en contacto con la "realidad" ("allí donde ello era, yo ha de advenir") y es en principio un yo corporal en tanto proyección de una superficie hacia lo interno. Otros autores van a proponer la existencia de un yo-piel<sup>7</sup> (Anzieu). Fenichel, sintetizando postulados freudianos y de otros autores/as plantea que el origen del yo implica procesos diversos no homogéneos, siendo su punto de origen el nacimiento y acaso antes y su constitución definitiva e inmutable no finaliza nunca.

El yo se va constituyendo y desarrollando sobre la base del modelo de la incorporación oral: primero se funda en la oscilación tragar-rechazar (yo realidad inicial), luego lo que causa placer va siendo sentido como yo y lo que causa displacer se asocia al no-yo, y finalmente con el advenimiento del principio de realidad y la capacidad de diferir respuestas se consolida el yo realidad definitivo.

La constitución del yo está producida por un encadenamiento de fenómenos identificatorios (identificaciones primarias) que comienzan en el nacimiento, por lazos y cristalizan hacia el cuarto-sexto mes de vida, conformando una instancia psíquica definida. Este proceso no finaliza hasta que no termine el desarrollo, desde nuestra perspectiva, hasta que la vida no acabe definitivamente. Parafraseando la expresión "mientras hay vida hay esperanza", podemos enunciar: "mientras hay vida hay desarrollo".

6 El ello es la instancia original y originaria, en tanto reservorio pulsional, toda la energía psíquica proviene de allí. Alberga la expresión psíquica de las pulsiones y sus contenidos son inconscientes, innatos, reprimidos y también adquiridos. Su organización es caótica, se guía por el proceso primario y en él coexisten mociones contradictorias. No posee principio de identidad, ni de no contradicción, ni de tercero excluido.

7 El yo-piel constituye el primer límite diferenciador yo no-yo. El concepto privilegia la experiencia de la piel como envoltura que protege del exterior y a la vez permite filtrar los intercambios con el afuera.



El yo admite un aspecto inconsciente que confluye con el ello y que, en otra dimensión, también remite a la puesta en juego de mecanismos de defensa, función volica de enorme trascendencia psíquica. Es la instancia del aparato psíquico que tiene la llave de acceso a la motilidad. Freud lo planteó como sujeto a un triple vasallaje o servidumbre: ante los requerimientos del ello y del superyó "realidad interna" y de la "realidad externa". El carácter del yo está constituido por el residuo de cargas de objeto abandonadas.

La constitución del yo debe mucho a los procesos de identificación primaria, concepto psicoanalítico que intenta dar cuenta de un acontecimiento evolutivo cuya complejidad es de difícil aprehensión.

Desde el nacimiento, el cachorro/a humanizable opera con un principio de inercia, un principio que tiende en la mente temprana a restablecer el equilibrio perdido, comparable a lo que se llama principio de constancia. Es como si el psiquismo primitivo operara sobre la base de mantener estable los niveles de excitabilidad y tensión, en clave de principio de placer, que promueve la descarga y consecución de satisfacción inmediata. Estas identificaciones primarias tienen directa relación con el concepto de yo ideal y de función materna.

Esquemáticamente las propuestas clásicas del psicoanálisis, desarrolladas por distintos autores/as, acerca de la función materna ligada al vínculo temprano presentan algunos de los siguientes componentes:

- a) No se trata de una función intelectual, sino de actitudes emocionales.
- b) Permite la producción de intersubjetividad e intrasubjetividad.
- c) Habilita la construcción del cuerpo y del psiquismo.
- d) La mirada constituye uno de sus componentes trascendentes.
- e) La madre: presenta y representa el mundo.
- f) Libidiniza, narcisiza y erotiza al/la bebé.
- g) Ejerce una seducción originaria.
- h) Se constituye en yo auxiliar del/la infante.
- i) Ejerce el *holding* (sostenimiento, inaugura el juego continente-contenido) y el *handling* (manipulación), tan necesarios para el desarrollo infantil (Winnicott, D.).
- j) Cumple con su rostro el papel de espejo para el niño/a.
- k) Da sentido a las emociones, ansiedades y angustias del/la bebé devolviéndolas y restituyéndolas para que sean reintroyectadas, metabolizadas psíquicamente.
- l) Inaugura la sexualidad infantil.
- m) Debe ser capaz de discriminar, decodificar, interpretar y semantizar las ansiedades del niño/a.



Stern va a plantear desde la psicología evolutiva experimental y según resultados de diversos estudios, que la madre interpreta espontáneamente todas las conductas del/la infante en términos de significados. Estos significados no sólo reflejan lo que ella observa, sino también sus fantasías acerca de lo que el niño/a es y llegará a ser. Esta actitud constituye la base para la intersubjetividad, entendida como proceso mediante el cual se comparten estados afectivos.

Será entre el segundo y sexto mes de vida que el/la infante será capaz de percibir su cuerpo separado del de su madre, gracias a procesos evolutivos de enorme complejidad que van posibilitando la organización y regulación de la discriminación.

En suma, aproximadamente a los 4-6 meses acontece una inflexión evolutiva en el primer año de vida. Respecto de la construcción y constitución del aparato psíquico se han venido desplegando los procesos anímicos que permiten la consolidación o cristalización del yo en tanto instancia mediadora hacia lo interno y hacia lo externo. Se han venido estructurando los núcleos básicos que dan consistencia al yo, lo cual produce una serie de variables y de transformaciones comportamentales en la interacción y en lo intrapsíquico. Esto cambia en el/la bebé la manera de relacionarse con los objetos, como corolario de la nueva estructura interna del aparato psíquico, produciendo lógicas de procesamiento psíquico diferentes. Asimismo, la corporeidad en construcción ha venido desplegándose para dar lugar a distintas dimensiones que la constituyen. Repasaremos de forma muy sintética algunos conceptos que intentan comprender la complejidad de este aspecto de lo humano.

El cuerpo, para de Ajuriaguerra (1980),

"es una entidad física, en el sentido material del término, con su superficie, su peso y su profundidad, cuya actividad propia evoluciona desde lo automático a lo voluntario, volviéndose más tarde a automatizar con una libertad de acción para hacerse económicamente capaz de hacer compatibles la fuerza y la habilidad, siendo capaz de adquirir incluso, por su capacidad expresiva, un valor semiótico y de diálogo (...)"

En cambio nosotros proponemos considerar el organismo como determinado por los aspectos anatómicos, orgánicos y funcionales del soma y al cuerpo como construcción compleja surgida desde la materia prima del organismo más los soportes simbólico-imaginarios en que la cultura lo inscribe y produce y el precipitado que genera la instalación del psiquismo con su cortejo de significados provenientes de la heterogeneidad de sensibilidades, deseos, sentimientos, afectos, emociones, relaciones y vínculos.

Podríamos agregar (pero no desarrollaremos aquí) otras nomenclaturas de uso frecuente en la literatura sobre el tema: cuerpo orgánico (anátomo-orgánico, lo que hemos definido como organismo), cuerpo psicológico (producto de la investidura afectiva del soma), cuerpo representado, imagen corporal o cuerpo imaginario, apariencia corporal, representación corporal, cuerpo erógeno, cuerpo libidinal, cuerpo pulsional (habitado por el sujeto de deseo), yo-corporal, esquema corporal, imagen inconciente del cuerpo, sí mismo o self corporal (que al principio consiste en vagar

y difusas sensaciones de unidad provenientes de las reacciones tónico emocionales primitivas), etc.

Resulta bien sugestivo el ingenio de Calmels (1991) en sus siguientes palabras alusivas al tema del cuerpo:

“Cuando hablamos del cuerpo  
hay que elegir:  
entre la pisada, la huella y el pie.  
Siempre está el riesgo  
de terminar hablando  
del zapato”.

En otro orden de cosas, según la propuesta clásica freudiana, el surgimiento del deseo se desprende de la secuencia siguiente: tensión (hambre en el/la bebé) ---- descarga motora (llanto) ---- acción específica (la mamá da el alimento) ---- experiencia de satisfacción (placer y relajamiento) ---- se genera una huella mnémica de la experiencia ---- al tiempo se produce un nuevo estado de tensión ---- por efecto de una identidad de percepción (aún no se posee juicio de realidad) se carga la huella mnémica y se la confunde con el objeto real (pecho y toda la estimulación inherente a la experiencia de amamantamiento) generando un intento de satisfacción alucinatoria del deseo ---- frustración y descarga motora (llanto) ---- acción específica ----.

Existe evidencia experimental que demuestra que después de los 6 meses de vida si un niño/a ha tenido una buena relación con su madre y pierde esta relación y nadie quiere o puede sustituirla pero sólo cumple con los requisitos de supervivencia fisiológica, (es decir, lo alimenta, lo higieniza, lo abriga) el niño/a igualmente ve gravemente alterado su desarrollo emocional, le falta el holding, e incluso puede sobrevenirle la muerte. A esto se le llamó síndrome del abandono (Spitz) o síndrome de depresión infantil, o también hospitalismo<sup>8</sup>.

Cuando el yo se instala en lo intrapsíquico por la vía de las identificaciones primarias —que tienen que ver con el ejercicio de la función materna— aparece un nuevo principio que pretende subsumir o dominar al principio de placer: es el llamado principio de realidad. El principio de realidad requiere o permite que la descarga de excitabilidad pueda ser aplazada. El/la bebé, al principio, tiene una especie de indiferencia como al aplazamiento de la descarga, va adquiriendo esta posibilidad a medida que se desarrolla, porque, entre otras funciones, el yo es el que tiene “la llave de acceso” a la motilidad, es decir, el que habilita o inhibe el acto motor. El yo hace posible el funcionamiento del principio de placer junto al principio de realidad, y que despliega, dentro de ciertos límites, la capacidad de diferir.

También acá, en torno a los 6 meses de vida, se opera en el desarrollo psicoanalítico un giro dramático que implica el pasaje a una modalidad pulsional diferente a la anterior.

<sup>8</sup> También se habla de hospitalismo ante determinada dependencia institucional que aparece en algunos pacientes psiquiátricos internados, pero se trata de un concepto diferente al que analizamos.

Hasta este momento del desarrollo la teoría psicoanalítica nos plantea la existencia de una fase oral<sup>9</sup> de succión, donde el placer está en el chupeteo y el succionar. Fase que por definición es an-objetal, es decir, desde el punto de vista del/la bebé no hay objeto diferente de sí mismo. Fase también llamada fase oral temprana, que al ser an-objetal es por tanto, pre-ambivalente en el sentido de que no hay soporte objetal para desplegar odio y amor al mismo tiempo. Por definición la ambivalencia es una categoría psíquica que describe los vínculos humanos. Implica la coexistencia de dos impulsos o tendencias afectivas contradictorias hacia un mismo objeto. Un vínculo ambivalente es aquél en el que el sujeto siente impulsos hostiles y de odio y a la par impulsos amorosos y libidinales hacia el mismo objeto. Desde el punto de vista subjetivo del bebé hasta esta edad no hay objeto, por tanto, no puede sentir ambivalencia.

Para Freud la incorporación oral nos ofrece el primer modelo de investidura de objeto y de identificación, se trata de tener el pecho para serlo, interiorizando lo placentero (bueno) excluyendo lo displacentero (malo).

Es decir, que esta fase oral temprana se transita sin experiencia de existencia de un objeto separado de sí mismo y sin ambivalencia. Desde este punto de vista la construcción del yo es solidaria con la construcción del objeto. En los comienzos, sujeto y objeto no están discriminados, están indiferenciados. De esa condición primitiva de indiscriminación en el aparato psíquico se producen dos niveles de diferenciación: se comienza a discriminar por un lado el yo y sinérgicamente por el otro el no-yo. En los orígenes, la ingestión de alimento constituye la experiencia más intensa de la vida del/la lactante. Por lo general esta experiencia alimenticia (y sexual) es vehiculizada por el cuerpo y el psiquismo materno y la relación con ella, matriz de la función materna (el/la bebé no sólo percibe sensaciones gustativas, sino también olfativas, de temperatura corporal, auditivas de diversas tonalidades, de contacto piel a piel, todas ellas muy centradas en su progenitora. De esta forma va introyectando alimento para el soma y para el psiquismo. Existe lo que Winnicott llama madre ambiente.

La construcción del objeto<sup>10</sup> implica dotar de condición de alteridad al mundo exterior. Al principio no hay otros/as, en especial madre e hijo/a se confunden desde el sentir del/la infante, por eso se habla de relación simbiótica o de unidad dual<sup>11</sup>.

Este primer período dentro de la fase oral (aproximadamente desde el nacimiento a los 6 meses), se conoce como fase oral de succión dado que la actividad displacentera para el/la infante gira en torno a su boca y al chupeteo.

9 La boca (labios, lengua, mucosa) es aquí la zona erógena que rige los dinamismos sexuales.

10 En psicoanálisis la noción de objeto admite tres aspectos: a) correlato de la pulsión, aquello mediante lo cual se alcanza la satisfacción; b) correlato del amor u odio; c) correlato del sujeto que percibe y conoce, aquello que presenta caracteres reconocibles por la universalidad de los sujetos, y por ende le cabe el adjetivo de "objetivo" (Laplanche, J. y Pontalis, J. B.: *Diccionario de Psicoanálisis*). A su vez pueden diferenciarse en objetos parciales o totales.

11 El concepto de unidad dual constituye un aspecto central de los aportes de la teoría lacaniana. Hermann (psicoanalista de la escuela húngara que influyó nada menos que en las obras de S. Freud, M. Klein y J. Bowlby).



Las angustias y ansiedades tempranas allí acaecidas son concebidas por algunos/as autores psicoanalíticos como de aniquilamiento, de vaciamiento, de fragmentación.

La crisis que acontece al promediar el primer año de vida la llamamos crisis del destete. Algunos autores/as psicoanalíticos entienden que se produce un efecto significado y re-significado como castración oral. Si seguimos la línea inconsciente simbólica de corte o de castración decimos que al nacer se da la castración umbilical y acá acontece la castración oral. El cuerpo a cuerpo que ha acontecido hasta este momento da lugar a una relación más mediada y distanciada con la madre.

Desde el sexto mes en adelante el/la infante se ve muy atraído/a por –y se vuelve hábil en– la manipulación de objetos. Es capaz de mantenerse despierto/a aproximadamente 12 horas al día. Sus movimientos aislados, inespecíficos, globales y desordenados dan lugar a movimientos orientados a adquirir experiencias.

Todo este tiempo evolutivo viene significando –siguiendo los postulados teóricos de Stern– la construcción de la conciencia de agencia, cualidad de agente o autoría de la acción que evolucionaría de la siguiente forma: 1) La primacía está dada por el sentido de volición que precede a todo acto; 2) la retroalimentación propioceptiva que tiene o no tiene lugar durante el acto; 3) la predictibilidad de las consecuencias que siguen al acto.

El/la bebé reconoce la estructura temporal común con tendencia a aparear hechos sincrónicos interrelacionando las modalidades sensoriales y actúa como si dos hechos que comparten la misma estructura temporal formaran una unidad.

Entre el séptimo y noveno mes el/ la infante descubre que hay otras mentes allí afuera de la mano del progresivo afianzamiento del relacionamiento intersubjetivo.

La relación temprana madre-hijo/a ha sido comprendida como una relación simbólica, poseedora de un equilibrio homeostático entre ambos *partenaires*. También se ha desarrollado el concepto de vínculo (ligazón entre un elemento y otro) temprano, habilitador de interacciones (juego de acciones recíprocas) materno-filiales. Existe una estructura interaccional temprana entendida como una verdadera modalidad particular de funcionamiento psíquico (M. Freire de Garbarino, J. L. Díaz Roselló). La misma posee tres elementos: la imagen interna que la madre tiene de su bebé; el encuentro trófico de ritmos (actividad del niño/a o madre a la que subyace un estado afectivo) y sincronías (coincidencia temporal de los ritmos, experiencia de semantización y codificación que la madre realiza sobre los comportamientos del hijo/a).

### **Fase oral sádica o canibalística<sup>12</sup>**

Con el advenimiento de la dentición el fin placentero se va centrando en el morder, dando paso a lo que se define como fase oral sádica. Con la constitución

<sup>12</sup> El carácter mágico significativo que tiene el canibalismo para el ser humano está ejemplificado en las costumbres rituales antropofágicas de algunos pueblos, en cuentos infantiles, en la mitología (por ejemplo asociado al filicidio en Cronos y Saturno), en el relato bíblico de Jonás y la ballena, en el acto de comulgar de la religión católica, etc.

del yo y los objetos como diferentes a él se producen fuertes sentimientos de ambivalencia en la relación con estos. Asimismo la libido que recae en el yo será definida como narcisista o yoica y la que se destina a los objetos será descripta como libido objetal.

Concomitantemente se despliegan en el inconsciente infantil fantasías y temores de ser devorado/a como expresión de deseo invertido por fines pulsionales pasivos opuestos.

### **Objeto transicional**

En el curso del desarrollo "normal" la separación y evolución del vínculo con la madre constituyen procesos que tendrán efectos saludables o adversos y otras veces serán fuente de trastornos varios. De allí que Winnicott describa la existencia de lo que denominó objeto transicional, como una condición evolutiva que contribuye a estos procesos. Esquemáticamente el objeto transicional reviste las siguientes características:

- a) Ayuda a elaborar la separación con la madre.
- b) Constituye la primera posesión no-yo.
- c) Se crea (y a su vez admite la paradoja de existir previamente) en la zona intermedia entre el pulgar y el pecho.
- d) Es heredero de la primitiva experiencia de ilusión.
- e) Simboliza el objeto materno pero también representa un objeto interno.
- f) Está ligado a la creatividad.
- g) Introduce al niño/a en un universo simbólico.
- h) Hay algo en él que sólo el niño/a que lo creó puede captar (y que sólo puede ser intuido por el adulto).
- i) Mantiene a salvo la omnipotencia (aunque ésta disminuye) dado que constituye una posesión no-yo sobre la que se ejerce un dominio absoluto.
- j) Necesita ser creado a medida que emergen ansiedades depresivas porque la madre se va distanciando.
- k) Es afectuosamente amado y a la vez atacado por el niño/a.
- l) No puede cambiar jamás salvo que sea el niño/a quien lo modifique.
- m) Va siendo paulatinamente desinvertido, no necesariamente reprimido ni perdido (por lo que no requiere un proceso de duelo).

### **El segundo año de vida**

A partir de los 12 meses luego del nacimiento acontecen fenómenos evolutivos con carácter crítico bien trascendentes que van de la mano del proceso de desarrollo y de la construcción del ciclo vital. Uno de los más determinantes en ese momento

consiste en la consecución de la postura y marcha bípeda, que se asocia en el desarrollo afectivo sexual con la erogeneidad muscular y un nuevo mojóon significativo en el proceso de separación con la madre. Estos eventos van preparando el tránsito desde la fase oral a la fase anal como describiremos más adelante.

La posición erecta y la marcha expanden el horizonte perceptivo y de acción del niño/a y permiten un juego de separaciones y re-encuentros con la madre y demás adultos/as significativos. Promueve el desplazamiento de la actividad oral y la libido a los músculos. Es tan importante que algunos autores proponen llamar a este período la fase del deambulador (aproximadamente entre los 15 y los 24 meses). Esta nueva posibilidad también inaugura novedosas relaciones con los contenidos del propio cuerpo.

Se aprecia el enorme placer que proveen los juegos corporales que implican excitaciones producidas por movimientos bruscos, repetidos y mecánicos y su efecto cinético, muscular y propioceptivo.

Niños/as de 1 año de edad son sometidos a experiencias conocidas como de "precipicio visual". Son colocados/as experimentalmente en situación de incertidumbre y ambivalencia respecto de tener que retirarse o acercarse.

Son tentados por el estímulo de un juguete a cruzar gateando un precipicio visual<sup>13</sup> mientras la madre los/as mira del otro lado. Si el rostro de la madre refleja temor, ansiedad, o angustia, el/la bebé retrocede y no avanza hacia el juguete por el precipicio visual. Si en cambio el rostro de la madre muestra beneplácito, confianza y distensión, los/as bebés se dirigen resueltamente hacia delante.

En otro orden de cosas, a los 15 meses aproximadamente, Spiz describe la aparición del "no" como tercer organizador (los anteriores habían sido la sonrisa y la angustia del octavo mes), que significa para el autor el primer concepto abstracto o implica discriminación. El niño/a es capaz de mover enérgicamente la cabeza en sentido horizontal, dando cuenta de una habilidad psicomotora (con connotaciones afectivas y vinculares) no pocas veces movilizante para los adultos/as. El "no" es una herramienta importante para la autoafirmación y el afianzamiento del sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo/a. Implica la capacidad de juicio y de semantizar signos. También proviene de la identificación con prohibiciones y la identificación con el agresor.

El pasaje de una fase libidinal a otra está dada de manera compleja por diversos aspectos: en términos generales la propia maduración concomitante al desarrollo, puede darse el agotamiento de los placeres inherentes a una fase asociado al descubrimiento de nuevas fuentes de satisfacción, coacciones producidas por la crianza y las pautas educativas impuestas familiar y socialmente, defensa y evitación ante conflictos internos y externos, en suma, un conglomerado de disposiciones bio-psico-ambientales.

---

13 Los diseños en el piso del set experimental inducen virtualmente a percibir que existe un desnivel en el piso y que si se sigue avanzando existe el riesgo de caerse.



## La fase anal

Hacia los 2 años, tanto por las razones esgrimidas en el párrafo anterior como por incidencia del aumento en la erogeneidad muscular, la mayor consistencia de las heces y su efecto de mayor estimulación rectal y anal, el influjo de los hábitos higiénicos, mayor interés del ambiente en esa zona, la percepción más madura del cuerpo, la curiosidad sexual infantil, se produce la entrada en la fase anal. Dicha fase también admite una subdivisión en dos sub fases<sup>14</sup> y se caracteriza por los efectos emocionales de las experiencias vinculadas a la defecación y la relación masoquista de objeto que habilita por lo menos tres oposiciones de trascendencia para el desarrollo afectivo-sexual: actividad/pasividad, dominación/sumisión, retención/expulsión (Brusset).

En la fase anal expulsiva o sádico anal, el fin pulsional es pasivo y corresponde a un momento donde aún no hay control de esfínteres. El placer está dado por el desprendimiento de los contenidos intestinales mediante la expulsión. Estos contenidos tienen una condición bien especial para el psiquismo: son primero internos al cuerpo (yo) y luego se transforman en objeto externo (no-yo).

La fase anal retentiva obviamente sólo es posible con la maduración neuropsico-motora que permite el control voluntario del esfínter anal.

El placer ahora está tanto centrado en la retención como la expulsión, incluso un período relativamente prolongado de retención puede estar al servicio de generar mayor estimulación y placer anal en la expulsión. El fin pulsional es ahora activo.

Las heces pueden tener para el niño/a el sentido de un regalo y demostración de afecto que da a sus padres o un sentido hostil y agresivo con el que ataca al medio. En virtud de una ecuación simbólica desplegada en el inconsciente se ligan a oro, dinero, pene, bebé.

En esta fase se presenta una fuerte relación ambivalente con el objeto y marcada obstinación infantil. Además, la fase anal es paradigmática respecto de la bisexualidad constitutiva que el psicoanálisis propone, en particular respecto a las características de la zona erógena rectora para este período. Es también el momento en que se presenta la formación reactiva y los llamados diques anímicos (asco, vergüenza, pudor, ideales estéticos), verdaderos precursores del superyó.

La curiosidad sexual infantil anal se puede esquematizar más o menos de la siguiente forma:

- Aproximadamente entre los 15 y 18 meses el niño/a se pregunta ¿qué es eso que sale?, vehiculizando un interés por los contenidos de su cuerpo.
- A partir de los 18 meses se pregunta ¿por dónde sale?, asociado al fuerte interés por la exploración de los orificios.
- Entre los 2 y 3 años va a desplegarse la pregunta ¿por dónde entró y cómo se formó?, orientando su curiosidad hacia los procesos fisiológicos.

---

14 Ha sido K. Abraham quien partiendo de los postulados freudianos sobre la sexualidad infantil y desarrollo libidinal enfatizó en la subdivisión dentro de las fases.

- Entre los 4 y 5 años la inquietud se desplaza hacia ¿dónde van los excrementos?, preparando las nociones de finitud y muerte que admitirán diversas resignificaciones la cabo del ciclo vital.

## **El erotismo uretral**

En el pasaje de la fase anal a la siguiente cumple un papel el llamado erotismo uretral. El mismo está asociado a la micción y al erotismo que vertebrará la primera organización genital infantil. El acto de orinar constituye en la infancia una de las evidencias determinantes para inscribir psíquicamente las diferencias sexuales anatómicas entre los sexos, con todo el impacto subjetivo como veremos a continuación.

## **La fase fálica**

Es importante detenerse a pensar cómo se produce el tránsito de una fase libidinal a otra. Una sensibilidad placentera (asociada fuertemente a una función fisiológica) que conocemos como el erotismo uretral, hace que de alguna manera haya un interés centrado o dirigido a esa zona del cuerpo, que es una zona que tiene una relación anatómica evidente con los genitales. El placer (sexual) producido por la micción va oscilando de bisagra entre el placer anal y el placer provisto por la primera organización genital infantil, que conocemos como fase fálica. Es justamente el erotismo uretral que centra la atención en la acción de orinar el que dispara el primer nivel psíquico significativo respecto de las diferencias corporales entre varones y niñas.

Esta primera organización genital infantil fue teorizada originalmente hace mucho tiempo (finales del siglo XIX, principios del XX) desde una óptica científica muy falocéntrica y salpicada de machismo (reflejo de una estructura epocal bien distinta a la actual). La elaboración teórica del desarrollo afectivo-sexual se funda en postulados freudianos que se erigieron en paradigma y tuvieron muchísimo las teorías posteriores, hasta que nuevas voces dentro de la escuela psicoanalítica empezaron a esgrimir argumentos respecto de la necesidad de pensar el desarrollo afectivo-sexual de la niña como mucho más complejo de lo que se creía.

El paradigma freudiano (sin perjuicio de su efecto revolucionario respecto de la concepción de la sexualidad humana, liderando todas las transformaciones acaecidas durante el siglo XX al respecto) precipitó en un recorte, una parcialización enorme de la sexualidad femenina, motivando un rico proceso que pasó por los aportes de varias psicoanalistas. La problematización liderada por el feminismo, llega hasta nuestros días dentro del discurso psicoanalítico, incorporando de diversas maneras teóricas conceptualizaciones sobre género que arrojan luz sobre aspectos invisibilizados por el discurso psicoanalítico. Freud asignaba tal potencia a los efectos psíquicos del procedimiento infantil de las diferencias anatómicas entre los sexos que, parafraseando a Shakespeare, propuso que "la anatomía es el destino". Preferimos más bien acompañar a R. Briller (también psicoanalista pero profundamente relacionado con el enfoque de género), en su afirmación de que más bien el destino depende bastante de lo que los hombres como mujeres hacen con su anatomía. Obviamente que el futuro de

un sujeto estará referido de una u otra forma a su anatomía constitutiva, pero no en menor medida dependerá de la forma en que los adultos/as significativos (en especial padres y madres) signifiquen e invistan el cuerpo de sus hijos/as cargándolos de sentidos simbólicos e imaginarios, en el marco de las prácticas materiales de crianza asistidos por el potente efecto constructivo del lenguaje sobre la "realidad".

La deriva que produce la existencia de diferencias sexuales anatómicas entre seres humanos, es una privilegiada muestra de la complejidad existente entre lo bio-psico-ambiental. Tenemos (somos) un cuerpo que posee innegables diferencias anatómicas según pertenezca a un sexo o a otro, y esto genera aspectos psíquicos y culturales de enorme importancia y trascendencia. Desde la original diferencia morfológica genital se produce una significativa diferencia entre la construcción de los aparatos psíquicos respectivos a cada sexo y en la producción de una subjetividad adscripta a estructuraciones de género, que se ve reforzada por atravesamientos socio-culturales.

Si bien las diferencias sexuales anatómicas están vigentes desde la vida intrauterina, en lo que respecta al desarrollo afectivo-sexual, no es sino hasta la edad de los 2, 3 años, que el niño/a se ve expuesto/a a una incidencia dramática de estas diferencias en los caracteres sexuales. Esa diferencia cobra dimensión estructurante desde el punto de vista psico-sexual en el pasaje de la fase anal a la fase fálica. Esta última se organiza precisamente sobre la base de la diferencia, que se explicita en la lógica de tener o no tener.

Entramos en un momento del desarrollo afectivo sexual vertebrado sobre la existencia de estas diferencias sexuales anatómicas que existen desde siempre, pero que cobran trascendencia psíquica al entrar en la fase fálica. Entonces aquí el desarrollo de la niña y el desarrollo del varón se despegan sustancialmente según los planteos de Freud y seguidores/as sobre el desarrollo libidinal. Respecto de la identidad de género, esta bifurcación ya habría tenido lugar desde el mismo momento del nacimiento, donde la cultura captura al/la bebé para incluirlo en un férreo esquema de mandatos y estereotipos que prescriben qué y cómo se es varón (nene) y qué y cómo se es mujer (nena).

Para el psicoanálisis se produce aquí un punto de inflexión de enorme trascendencia, la lógica (prospectiva y a la vez resignificadora) de la castración. Mencionamos la castración umbilical al nacer, la castración oral en el destete, la castración anal en el desprendimiento de las heces en el marco de la educación de los hábitos higiénicos y ahora debemos introducir el concepto de complejo de castración en la fase fálica. Esquemáticamente, niños y niñas simbolizan (en el hervidero de una parafernalia de fantasías inconscientes) las diferencias anatómicas en la matriz: "tener pene" / "no tener pene", inaugurando la dualidad fálico vs. castrado. El propio Freud dirá que en esta fase del desarrollo libidinal la primacía la tiene el falo (entendido como representante de la función simbólica respecto del pene<sup>15</sup>), no los genitales. Justamente, para que en el desarrollo afectivo-sexual el genital masculino cobre papel estructurante en el psiquismo de niños y niñas, se requiere que haya adquirido el estatuto simbólico



de falo. Dicho estatuto está en estrecha relación con la proscripción de los deseos incestuosos emanados del Complejo de Edipo.

El psicoanálisis (en sus orígenes con enormes dificultades para desmarcarse de la lógica machista y misógina de la cultura de la época), ha hecho gran hincapié en la envidia de las mujeres hacia los hombres, pero no ha hecho lo propio con la envidia de los hombres hacia las mujeres. Tímidamente se ha aludido a la envidia masculina respecto de gestar y generar vida y parir ("dar a luz") pero, seguramente, los hombres envidian en sus inconscientes algunas otras virtudes femeninas, como por ejemplo, la potencial capacidad multiorgásmica, por mencionar una de tantas características positivas femeninas invisibilizadas. Al no tener cabida teórica dado el discurso falocéntrico de muchas disciplinas, estos fenómenos quedan sin posibilidad de ser conceptualizados y luego problematizados y desplazados tanto en el micro-universo de la clínica como en el macro universo de la cultura.

La niña, por influjo del desarrollo libidinal (no ha realizado aún una investidura suficiente como para valorar narcisísticamente su genitalidad) y de las representaciones sociales, no puede elaborar la ecuación "él tiene eso (valorado)/yo tengo esto (valorado)", desplazándose hacia la significación: "no tengo eso (valioso), ergo estoy y me siento desvalorizada e inferiorizada", dado que en última instancia el atributo fálico es un atributo positivo de poder.

Entendamos que se trata de la carga simbólico-inconsciente que se adosa a las diferencias anatómicas perceptibles, en virtud del desarrollo psico-sexual, que a estas alturas de la vida del niño/a viene precedido por vicisitudes estructurantes varias. En la elaboración imaginativa de las funciones genitales, se evidencia la permanente importancia del tránsito por lo pre genital. La elaboración imaginativa, según Winnicott y en términos muy generales, es una figura psíquica que se produce a propósito del piquesoma, como la versión fantasmática de la experiencia del cuerpo.

Ante la evidencia de la inexistencia del pene en otros seres, el varoncito re-significa esta realidad bajo la forma de la posibilidad de perderlo con todo el temor inherente a tal interpretación. El desarrollo de la simbolización del niño pequeño sobre la vagina no es muy afectado por lo cultural, la idea que el varón tiene de la vagina se la dan sus propios deseos orales y anales.

La información referida a la anatomía genital de hombres y mujeres el varón ya la ha aprendido de diversas maneras, lo cual no implica que esta información se haya articulado como conocimiento, ni mucho menos que haya derrumbado un saber intrapsíquico. Existe una realidad psíquica ligada a un saber inconsciente que pertenece al mundo interno, que no se modifica simplemente por la evidencia de lo externo, esa dimensión del inconsciente tiene que ver con las fantasías, verdaderas reguladoras del significado que atribuimos a lo que percibimos (a su vez en compleja articulación con el imaginario social).

Por su parte la niña al re-significar su falta de pene, inaugurará un potente sentimiento definido por el psicoanálisis como "la envidia del pene". Tal acontecimiento generará un movimiento vincular: la niña realizará un movimiento dentro del esquema de relación parento-filial, tenderá a alejarse de la mamá y se moverá afectivamente

hacia el papá, lo que se conoce como el cambio de objeto de la fase fálica. Tiene que desinvertir parcialmente a la madre e ir a buscar en el padre aquello que ni la madre tiene ni la madre le dio. Todo esto acompañado también por una suerte de desilusión respecto de la mamá, porque la mamá también está "castrada" en esta lógica fálica. La propuesta teórico freudiana trabajaba sobre la idea de que no habría hasta el momento sensaciones bulbo vaginales que permitan una representación en el psiquismo. Para Freud no existe la excitabilidad necesaria en esa zona como para causar efectos en lo psíquico y llama fase fálica también a este momento del desarrollo libidinal de las niñas, en tanto sostiene que la sexualidad femenina en esta etapa es por definición "masculina", considerando al clítoris como un sustituto del pene.

Si la niña está inserta en un núcleo familiar donde la condición de ser mujer está valorizada, es decir, hay un compañero que ama y respeta a su mujer, transmite ese amor y valora su condición femenina, si ese varón a su vez transmite agrado, interés, satisfacción por la existencia de su hijita y si la mamá frente a las preguntas infantiles por las diferencias sexuales anatómicas es capaz de responder con orgullo y beneplácito desde y acerca de su condición femenina, la Envidia del pene de la pequeña podrá transitarse de manera más armónica, menos conflictiva, habilitándola a un desarrollo afectivo-sexual sano, y a una sexualidad vivida en forma placentera.

En suma, para el psiquismo en construcción (a diferencia de lo que acontece con los significados de género que operan desde lo cultural), las diferencias anatómicas genitales no tendrían en principio una significación relevante en el psiquismo del niño/a, hasta el entorno de los 2 años y medio, 3 años. Es entonces cuando niños y niñas están saliendo de la hegemonía de una lógica anal y están entrando, libidinalmente, en una lógica de posesión/no posesión, tener pene (valorado)/no tener pene (devaluado), fálico/castrado.

La llamada fase fálica captura y catapulta de forma bastante diferente el desarrollo afectivo-sexual de la niña y del varón. No quiere decir que el tránsito por la fase oral y anal sea idéntico en la niña y en el varón, pero para la estructuración del aparato psíquico y la constitución de la identidad sexual, el dimorfismo genital se vuelve preponderante recién en este momento, en tanto la diferencia sexual pasa a vertebrar los dinamismos de la fase libidinal de turno.

Podemos preguntarnos qué pasa hoy respecto del (des)encuentro entre fantasías inconscientes y la parafernalia de contenidos y estímulos a los que está expuesta la infancia. Por la vía de los medios masivos, los niños/as reciben, como sujetos pasivos y pasivizados/as, información y datos<sup>16</sup> que no pueden metabolizar como conocimientos, que quedan en fragmentos que son conocimientos intuitivos, preámbulo de lo que va a ser la adquisición de conocimientos científicamente validados. La información queda con una precaria articulación, como dato, pero no lo pueden simbolizar y hacer operativo dentro de lo afectivo, de lo cognitivo y de la real adaptación al mundo circundante. Entonces, lo que hay es una intoxicación de infor-

16      Mencionemos simplemente, a modo de aclaración, que datos, información, conocimientos y sabiduría constituyen niveles diferentes que comprometen complejamente la dimensión bio-psico-ambiental.



mación que no pueden metabolizar y que lleva a mal entendidos. Pero como una de las características del pensamiento intuitivo —propio de estas edades— es que niños y niñas afirman y no demuestran, rápidamente hacen sus propias teorías y con eso se conforman dado que tienen una respuesta subjetivamente válida.

La intensa excitabilidad del pene y del clitoris en esta fase del desarrollo libidinal dan por resultado una importante actividad masturbatoria en ambos sexos, precedida por lo que en psicoanálisis se conoce como masturbación del lactante y antecesora de la actividad masturbatoria también de fuerte presencia a partir de la pubertad.

## Complejo de Edipo

No es casual entonces que en la llamada fase fálica o primera organización genital infantil, acontezca una estructuración, esencialmente promovida por lo intrapsíquico, que conocemos como el Complejo de Edipo, actualizadora de las vicisitudes del vínculo padres/madres-hijos/as. De alguna manera, la rivalidad, la sensibilidad, el placer erógeno del niño/a en la fase fálica, va a conectarse con fantasías relativas a contactos físicos con su madre y su padre. Se produce una elección de objeto que implica el amor hacia uno de los padres y la consiguiente rivalidad hacia el otro/a.

El Complejo de Edipo está apuntalado por esta primera organización genital infantil y por la diferencia entre los sexos de la cual deviene psíquicamente la lógica del tener y no tener como código vertebrador del desarrollo afectivo-sexual. Estas diferencias sexuales anatómicas precipitan toda una investidura intensa erótica-hostil de las imagos parentales. Las imagos parentales son una representación de padre y madre que el niño tiene introyectada.

Este juego dinámico interno precipita en lo externo acciones y reacciones muy particulares en el vínculo con el papá y la mamá.

En cuanto a la niña, el Complejo de Castración cobra el significado de Envidia del pene. La envidia del pene inaugura en la niña el Complejo de Edipo. La percatación de la diferencia, vivida como inferiorización y desvalorización de sí por la niña, produce una alteración del vínculo que traía con su madre y, relacionalmente, también con su padre. Hay un efecto de desilusión: ¿cómo, mamá no tiene eso? Ante la falta de eso, en la niña se disponen una serie de “teorías”: que el clitoris es un pene chiquito y va a crecer, que lo tuvo y lo perdió, que la madre es culpable de la situación, etc. Entonces se desilusiona doblemente, porque la madre no lo tiene y porque no se lo dio a ella. El camino que le queda es dirigirse hacia el papá.

Desde la pre-historia misma de todo cachorro/a humanizable, en el vínculo madre-hijo/a siempre hay un tercero que habilita y prohíbe, lo que tomará la dimensión de función o rol de corte, prohibición y separación. Pero esta estructura triangular, madre-hijo/a-y un tercero originaria, se volverá estructura triangular estructurante con las vicisitudes del Complejo de Edipo en la fase fálica, cuando la elección implique renuncia e inevitablemente rivalidad y hostilidad.

Para Freud, la declinación del Complejo de Edipo en la fase fálica se describe con diferentes términos: “se va al fundamento”, “naufragio”, “sepultamiento”, dando



cuenta que lo que allí acontece no es propiamente una represión, sino que la hegemonía del deseo sexual orientado hacia ambos padres, que define este momento evolutivo, da paso a nuevos destinos y objetos de las pulsiones que inaugurarán el llamado período de latencia. Se produce así un encadenamiento de fenómenos relativos al desarrollo afectivo-sexual, con notables efectos evolutivos: declinación del Complejo de Edipo, identificaciones secundarias o pos edípicas, cristalización del superyó como tercera instancia intrapsíquica, comienzo del período de latencia.

De todos modos, el entramado psíquico-vincular diseñado por el Complejo de Edipo quedará a la espera para ser reactivado con el advenimiento de la revolución somato-psíquica de la pubertad.

Existe una diferencia radical en la forma que tiene la niña de procesar su renuncia a las figuras parentales edípicas, respecto de la manera en que esta vicisitud del desarrollo se transita por parte del niño. Hasta el momento está en juego la estructura dinámica triangular, estructura que produce una deriva en los vínculos familiares, encarnándose en personas físicas, sujetos de la cotidianidad doméstica, básicamente, papá, mamá, hijo/a. Ese triángulo posee tres vértices dinámicamente complementarios, un sujeto deseante, el objeto deseado y el sujeto interdictor. Lo que captura del deseo del niño/a es una compleja mixtura entre sus padres "de afuera" (mundo externo) y los representantes psíquicos de éstos que son las imago materna y paterna.

Con la finalización de este estado de cosas, hay una resignación en tanto se abandonan las cargas altamente sexualizadas y agresivas depositadas en esos objetos o imagos. Aquella catexis intrapsíquica que se ha depositado en la imago se retira de allí quedando disponible para otros procesos anímicos.

Esquemáticamente, el abandono del Complejo de Edipo acontece de la forma siguiente. En el caso del varón habría un motivo definido por la angustia de castración. La posibilidad de perder su pene tan valorado narcisísticamente y que le produce tanto placer, lo obliga a renunciar por el impacto rotundo de la angustia de castración. Renuncia a los deseos incestuosos, retira las cargas, resigna los objetos y dichas cargas de amor y rivalidad recaen sobre él por medio del fenómeno conocido como identificación secundaria o pos-edípica.

Por la vía de la sexualidad infantil y del Complejo de Edipo, las dos mociones sustanciales que sostienen lo pulsional humano –amor y hostilidad– están depositadas en ambos progenitores de manera dinámica y flexible.

El llamado Complejo de Edipo completo es el que aseguraría mejores condiciones para el desarrollo afectivo sexual. Requiere de una modalidad positiva y una modalidad negativa. Si estamos hablando de un varón, en el Complejo de Edipo positivo, en lo intrapsíquico, la imago materna es depositaria de una fuerte carga libidinal amorosa y concomitantemente e inevitablemente se excluye y se rivaliza con el padre, depositando una gran hostilidad y rechazo en la imago paterna.

En el Complejo de Edipo negativo, para el niño las investiduras libidinales acontecen al revés, inviste libidinalmente la imago paterna y rivaliza con la madre. Así

queda asegurado que en lo intrapsíquico circularán las dos mociones pulsionales: amor-odio.

El concepto de Complejo de Edipo debe ser revisado a la luz de algunas problematizaciones inevitables, propiciadas, entre otros aspectos, por los cambios epocales que definen hoy el escenario cotidiano de niños y niñas a estas edades. La elaboración del mismo por parte de Freud (en particular surgida de su autoanálisis), está en consonancia con una organización familiar nuclear patriarcal donde la lógica de las relaciones intergenéricas e intergeneracionales no presentaban las características actuales. Por lo anterior, los conceptos de función materna y función paterna en su versión clásica deben también ser revisados. S. Bleichmar plantea como insostenible la conservación del Complejo de Edipo en clave de novela familiar que entrama un guión que se repite sin demasiadas variaciones. Propone que el gran aporte del concepto queda desdibujado ante la versión mitologizante del complejo de Edipo: el efecto de inserción en la cultura a partir de la prohibición del goce incestuoso. "El Edipo debe ser concebido entonces como la prohibición con la cual cada cultura pauta y restringe, a partir de la preeminencia de la sexualidad del adulto sobre el niño, la apropiación gozosa del cuerpo del niño por parte del adulto. Lo cual resitúa el origen del deseo infantil en su carácter prematurado en razón de la dependencia del niño respecto del adulto sexuado y el modo metabólico e invertido con el cual se manifiesta y toma carácter fundacional respecto al psiquismo" (Bleichmar, S., 2000).

### **Periodo de latencia**

La latencia es un nuevo momento evolutivo que no tiene las mismas estructuras de las fases libidinales que le preceden, la estructura psico-dinámica y socio-afectiva del periodo de latencia es bien diferente a la estructura de las fases libidinales anteriores y no comparte con éstas características comunes. De allí que teóricamente no se lo considere una fase y se lo defina como período. De hecho no existiría una zona erógena rectora. La sexualidad infantil ha entrado en una suerte de ocultamiento, operan mecanismos de defensa que producen una suerte de "desexualización" de la pulsión, entendida como un desvío o desplazamiento de metas y fines y hacia nuevos objetos.

La existencia del superyó, con su concomitante dominio en lo intrapsíquico, promueve que el yo ponga en marcha determinados mecanismos de defensa y adaptativos. El superyó tendrá por cometido producir en el yo una auto observación, impondrá restricciones y prohibiciones merced a aquello que no se debe hacer (conciencia moral) y también marcará el camino de aquello que se debe ser y hacer (ideales del yo).

El nuevo orden psíquico que define la existencia del período de latencia implica la inter-regulación de las exigencias, prohibiciones y restricciones a las que está sometido el yo desde la cultura, que es lo que se conoce como triple servidumbre o triple vasallaje del yo: ante el ello (principio de placer), el superyó (exigencias internas) y la "realidad" externa.

Cuando no se logra cumplir con los mandatos emanados desde los ideales del yo, el sentimiento que aflora es el de vergüenza y a veces depresión. Los ideales del yo están ligados originariamente con el narcisismo infantil y constituyen variaciones y sustituciones del mismo, contienen por ejemplo ideales de familia, de clase, de patria, etc. Cuando las acciones del yo coinciden con ellos se produce un sentimiento de triunfo.

La existencia de un nuevo ordenamiento intrapsíquico, impuesto por la presencia de las tres instancias que propone el psicoanálisis, permite nuevas maneras de canalizar los impulsos. Asimismo la organización de los mecanismos de defensa se estructura de formas peculiares. Durante el período de latencia cobran especial relevancia la sublimación (impulsos libidinales y hostiles que cambian de meta y objeto), la formación reactiva (acción de sentido opuesto a un deseo reprimido que es a su vez una reacción y defensa contra el mismo) y la represión.

También se describen como relevantes durante este período, otros mecanismos de defensa como ser, el aislamiento y la desafectivación (que explican la expresión de desconexión que presenta a veces el niño y la niña de este momento evolutivo).

La pulsión de dominio, la pulsión escópica y la pulsión de saber, se articulan para lograr aprendizajes curriculares y de diversa índole. La pulsión de investigación, influenciada por su ligazón con la curiosidad y con la sexualidad infantil anterior, de la que es heredera, puede seguir tres destinos: la inhibición intelectual, la rumiación compulsiva o la constitución como pulsión investigativa libre.

Acontece una paulatina desidealización de las figuras parentales, concomitantemente con nuevas tendencias identificatorias. Al respecto, puede significar algunas dificultades la multiplicidad de figuras de autoridad.

Se generan nuevos intereses y se producen fuertes dinamismos de desplazamiento y simbolización, por ejemplo, de la hostilidad edípica hacia la preocupación por la muerte, de las creencias al conocimiento objetivable, del hacer-decir al decir-hacer, etc.

En lo intersubjetivo se aprecia mayor desarrollo de la competencia, pero también de la cooperación.

En este momento se obtiene placer del reconocimiento y afecto prodigado por el ambiente en virtud de logros, la producción y el cumplimiento de metas.

Todo este gran período se inscribe en lo que se conoce como edad escolar o franco período de institucionalización formal, que somete al niño/a a nuevas reglas de juego. El superyó provee en parte las herramientas internas necesarias para hacerse cargo de todo lo que le impone la cultura por intermediación del sistema educativo escolar. Hay un salto muy grande entre lo que se exige institucionalmente a un preescolar y lo que se exige con el ingreso en la educación primaria.

El período de latencia no es homogéneo y deben discriminarse en él dos momentos diferenciados, llamados latencia temprana y latencia tardía. En términos generales, desde un plano cronológico, aproximadamente a los 6 años de edad



acontece la entrada al período de latencia y la salida del bloque de fases libidinales precedentes, pero a partir de los 8-9 años hay una división bien identificable.

En el primer tiempo de latencia temprana, cuando el aparato psíquico cuenta con un equilibrio incipiente entre sus instancias, en el niño/a aparece muchas veces angustia, dado que, entre otros aspectos, muchos de sus comportamientos consisten en luchar contra los impulsos y la sexualidad infantil que está allí oculta y en estado de espera por decirlo de alguna manera. Se observa tendencia a los auto-reproches y baja tolerancia a las críticas.

La sublimación posibilita una reorientación de la actividad erótica y agresiva antes depositada en los objetos edípicos, hacia actividades socialmente aceptadas y valoradas. Gran parte de la energía psíquica se canaliza hacia el aprendizaje, requiriendo de la posibilidad de “quedarse quieto/a” en la escuela, para poder someterse a las exigencias curriculares que lo/a van a (trans) formar para tornarlo sujeto hábil, útil y necesario para perpetuar el sistema social hegemónico imperante, legitimándose así como ciudadano/a.

Los movimientos en los varones están ligados más al vigor, la fortaleza y la resistencia, asociados a actividades ligadas a la penetración, competencia y mayor desplazamiento y en las niñas los movimientos se inscriben más dentro de pautas de coordinación, ritmo y sentido estético, asociados a mayor capacidad en el uso del lenguaje y el diálogo. La disquisición anterior debe analizarse (como cualquier otra relativa a diferencias de comportamiento entre los sexos) tanto desde una óptica afectivo-sexual como desde un enfoque de género.

A partir de los 8-9 años, dando paso a la latencia tardía, se evidencia una resexualización del pensamiento y de los comportamientos en general, de la mano de una re-libidinización corporal y de los vínculos. También la hostilidad y agresividad tendrán, en este momento evolutivo, un lugar destacado y diferente al que aconteció en épocas precedentes. En la latencia tardía se aprecia mayor fluidez, autonomía y equilibrio.

Respecto de los sentimientos ligados a la presencia de superyó podemos consignar:

- Sentimientos de culpa (desajustes en relación a la conciencia moral).
- Sentimientos de inferioridad (pueden generar baja autoestima), ligados al yo ideal y generadores de frustraciones por fallas narcisísticas, golpes a fantasías de omnipotencia, desilusión por no conformar la imagen de sí deseada.
- Sentimientos de vergüenza ante incumplimiento de ideales del yo –como ya se consignó anteriormente–, pero también vinculados al otro/a, ligados a elementos fálico-exhibicionistas: acción sentida como falla, descontrol, inadecuación en el manejo de situaciones intersubjetivas, mentiras descubiertas.

Se va logrando mayor manejo de la agresión pasiva, por ejemplo mediante el uso de la ironía

La paulatina discriminación entre el mundo público y el privado va exigiendo un desarrollo adaptativo del falso self<sup>17</sup>.

En realidad esta latencia tardía se corresponde más propiamente con lo que actualmente se define evolutivamente como pre-pubertad o pubescencia para algunos autores/as.

Tengamos en cuenta que a los 9 años encontramos cambios relevantes y contundentes en el comportamiento de niños y niñas. En la niña empieza a esta edad aproximadamente la primera señal del advenimiento de la pubertad consistente en el ensanchamiento del botón mamario, que luego va a ser el pezón en la mujer adulta. En el varón todavía no hay evidencias aparentes del cambio puberal.

---

17 Concepto de Winnicott no siempre fácilmente definible. Se entiende como falso básicamente en función de que es reactivo y no espontáneo. Digamos aquí que, si bien existen diversos grados de organización del falso self, en sus aspectos positivos cumple la función de proteger y ocultar el verdadero self.

# PUBERTAD Y ADOLESCENCIA

La pubertad, término que etimológicamente remite a “aparición de vellos”, se define francamente en relación a fenómenos dependientes de la maduración gonadal (con todo recordemos la complejidad de las interacciones bio-psico-ambientales). Estos fenómenos de fuente biológica determinan efectos en los caracteres sexuales primarios y la aparición de los secundarios. Desde nuestra perspectiva este momento evolutivo queda comprendido dentro de la adolescencia temprana, razón por la cual repasaremos sus características incluyéndolas en dicho momento evolutivo.

Etimológicamente el vocablo adolescencia, en tanto adjetivo y sustantivo, proviene del latín *adolescens*, participio presente de *adolescere*: **crecer**. Para los romanos: ir creciendo e irse convirtiendo en adulto.

Es conocida y ampliamente difundida la definición aportada por la Organización Mundial de la Salud (1990) estableciendo para la adolescencia el período que va desde los 10 a los 19 años de edad, sobre la base de criterios circunscriptos a cuestiones inherentes a la maduración y madurez sexual y reproductiva. Desde nuestra perspectiva entendemos que las transformaciones evolutivas que han sufrido todos los momentos del ciclo vital, nos desafían a revisar, problematizar y cuestionar algunos paradigmas que han vertebrado el discurso de la P E.

El concepto de adolescencia se construye como categoría social en estrecha dependencia con la clase social de referencia, de modo que remite al tiempo de preparación para la adultez que se fue constituyendo en los sectores medios y altos. En sectores populares, varios factores muy frecuentes en estos segmentos poblacionales obstaculizan la ocurrencia del fenómeno tal como ocurre en otros estratos, a saber: la exclusión de los sistemas de consumo, los embarazos tempranos, la inserción en el mundo del trabajo, el vínculo intergeneracional, entre otros.

Si bien es un fenómeno moderno, la visión que desde la adultez suele tenerse sobre este momento de la vida parece tener similitudes al cabo de la historia. Ya en el siglo VI a. C. Hesíodo deploraba en los jóvenes sus pasiones, ligereza e incompetencia.

Es recién en el renacimiento, en el siglo XVI que se comienzan a cambiar culturalmente las actitudes hacia niños y jóvenes.

El siglo XVIII con el impacto producido por la Revolución Industrial en los medios materiales de producción y la concomitante deriva en los medios de producción de subjetividad contribuirá —de la mano de J. J. Rousseau, en particular con su libro de 1762 *El Emílio*— al comienzo de la moderna noción de adolescencia.

El siglo XIX arrojará fuertes contenidos negativos sobre la perspectiva y enfoque de este momento de la vida, asociándolo a aspectos connotados como negativos desde lo social, tales como la sexualidad compulsiva, la violencia, la homosexualidad, la masturbación. Aparece así una férrea necesidad de controlar



y disciplinar, de la mano de la represión, lo impulsivo y el cuerpo (Barrán, J. P., 1999).

Durante la primera mitad del siglo XX la infancia se prolongaba *grosso modo* hasta los 15, 16 años y la adolescencia hasta los 21-23. Es en la década del 60 donde acontece la trascendente rebelión contra el poder de los adultos (en los sectores medios urbanos), dando surgimiento a lo que se conoce como la "Cultura Adolescente".

Es el siglo XX, el que ve emerger significativas transformaciones en los límites cronológicos considerados como fronteras de la adolescencia, en compleja interacción con variaciones en los límites de todos los demás momentos del ciclo vital.

"En un momento evolutivo en el que se requiere de amplios soportes para estructurar una dimensión inter e intrasubjetiva, el entorno bombardea a estos sujetos con retóricas individualistas, hedonistas y anti-solidarias, volviendo más dramático todo el vivenciar adolescente con especial gravedad para quienes, a su vez, están expuestos al desamparo socioeconómico y al riesgo de exclusión, ocupando en el imaginario social un lugar signado por representaciones de fuerte significación negativa" (Amorín, D.; Carril, E., Varela, C., 2006).

En el siglo XXI, con la enorme pregnancia que tiene la revolución científico-tecnológica, se produce un dramático efecto en la curva vital y los fenómenos de desarrollo, la niñez acontece hasta los 8-9 años, en tanto que la adolescencia se prolonga hasta fin de la década de los 20. Varios fenómenos del macro contexto deben ser considerados a la hora de abordar este fenómeno:

- Incidencia de la revolución científico-tecnológica (cambios en la organización social/ecológica/tecnológica).
- Incidencia de la llamada "condición pos-moderna".
- Incidencia de la globalización y los *mass media*.
- Incidencia de la crisis del estado, la sociedad, la familia y la subjetividad.
- Estallido de la temporalidad.
- Impacto de la velocidad (obsolescencia).
- Era del vacío: cultura de lo light, de lo virtual, de la inmediatez, del "micro-ondas", de lo evanescente, del "use y tire", de lo instantáneo, del "ya fue" e imprevisibilidad del por-venir (incertidumbre), de lo ambiguo, del simulacro, del zapping, del video-clip, de la banalización.
- Desdibujamiento del ciclo vital.
- Transición de imaginarios colectivos.
- Primacía del sujeto, del individualismo, del narcisismo y del hedonismo.
- Subjetividad adictiva: consumidor voraz.
- Revolución multimedia, informática, tecnotrónica.
- Aumento del contacto humano/máquina en detrimento del contacto humano/humano.

- Cultura de la imagen: del *homo sapiens* al *homo videns* (Sartori, G., 1998), ver sin entender, con efectos en la capacidad de comprender, simbolizar, abstraer, conceptualizar, pensar.
- Comportamiento t.v. mórfico<sup>1</sup> (mimetización).
- Medios masivos (*mass media*) (de difusión v.s. de comunicación):
  - Pasivización del espectador.
  - Vehículos de colonización mediática: trans-culturación, a-culturación, de-culturación.
  - Internet: saturación de información (diferente a conocimiento). Transformación radical en las lógicas de la comunicación humana.
- Traslape inter-generacional<sup>2</sup>.
- Duelos a futuro<sup>3</sup> (Selener y Sujoy, 1998).
- Conductas de riesgo.
- Conductas adictivas.
- Nuevos posicionamientos subjetivos ante la sexualidad de la mano del estallido progresivo de los estereotipos en los roles de género.
- Desdibujamiento de ritos de pasaje e iniciación.
- Fenómeno de las "tribus urbanas":
  - Modelos identitarios que proveen seguridad por medio de la pertenencia y referencia.
  - Una expresividad fuerte, entendidas como formas sensuales especialmente marcadas de ser y mostrarse.
  - Ciertas específicas maneras de relacionamiento hacia afuera y dentro del grupo.
  - Una apropiación particular del espacio urbano.

Hemos propuesto este término para designar los comportamientos que despliegan muchos adolescentes de todas las edades imitando modismos (conductuales, gestuales, verbales, estéticos, etc.) de programas que aparecen reiteradamente en la pantalla chica. Incluye, obviamente, la repetición estereotipada de frases paradigmáticas que integran la jerga de personajes y conductores de programas televisivos, ávida y acríticamente consumidos por la audiencia. En nuestro medio tienen significativa presencia programas producidos por la televisión argentina, lo que agrega un componente aún más fuerte al fenómeno del comportamiento t.v. mórfico.

Proponemos el término "traslape inter-generacional" para definir la mimetización que desde la infancia y desde la adultez se produce respecto de lo adolescente y juvenil, dificultando la elaboración de la crisis de identidad a procesar en la adolescencia. Tanto niños/as como adultos/as intentan copiar conductas en varios planos estereotipos que provienen originariamente del mundo adolescente y juvenil.

Se trata de una modalidad de duelo relativa a los proyectos de vida que, por falta de soporte social, nunca podrán realizarse. Se pierde lo que no podrá tenerse.

Una buena descripción del fenómeno de la adolescencia se encuentra condensada en la siguiente definición:

“(...) la adolescencia que Occidente ha inventado se caracteriza por su larga duración, su indeterminación, su carga de conflictos y la grosera asincronía entre la madurez sexual y la madurez social” (Salazar: 1995).

Si bien la definición precedente ilustra con acierto el fenómeno de la adolescencia, conviene recordar que no podemos hablar de “la adolescencia” en singular, dado que existen distintas adolescencias, en especial definidas por lo sub-cultural en tanto se trata de un producto y construcción socio-cultural. Nos deberíamos preguntar si –tal y como se ha definido clásicamente la adolescencia y cómo la percibimos desde el imaginario social– realmente existe en algunos/as sujetos.

Debemos concebir la adolescencia como una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinamismos psicosociales extremadamente específicos y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez.

Tratemos de abordar este peculiar momento evolutivo apoyados en el siguiente esquema (tomado de S. Quiroga más agregados propios).

#### ADOLESCENCIA TEMPRANA:

- Desde 8-9 a 15 años.

Mayor énfasis desde lo biológico.

#### ADOLESCENCIA MEDIA:

- Desde 15 a 18 años.

Mayor énfasis desde lo psicológico.

#### ADOLESCENCIA TARDÍA:

- Desde 18 a 28 años.

Mayor énfasis desde lo socio-cultural.

#### Sub-fases:

- a) 8 a 10-11 años. Pre-pubertad. Pubescencia.
- b) 10-11 a 13-14 años. Pubertad.
- c) 13-14 a 15 años. Adolescencia temprana propiamente dicha.

#### Características generales de la adolescencia temprana:

- El proceso se inicia antes en las niñas.
- Cambios en el cuerpo: incidencia de las glándulas sexuales.
- Cambios en la conducta: - aumento de la motricidad,  
- mayor dificultad de relación entre los adolescentes y los padres y con el entorno.



- Cambios psicológicos: – en los juegos y verbalizaciones,
  - pérdida de cuerpo infantil (duelo y asunción jubilosa).
- Crecimiento y desarrollo de caracteres sexuales primarios y aparición de secundarios.
- Distancia entre el yo psicológico y el yo corporal.
- Cambios en la apariencia, esquema e imagen corporal.
- Menarca y eyaculación.
- Posibilidad de procrear.
- Impacto en el psiquismo (elaboración de ansiedades depresivas, persecutorias y confusionales).

Estos dinamismos psico-sociales disparan:

- Pérdida de identidad y rol infantil.
- Desaliño, suciedad, etc. (expresión de extrañeza ante el nuevo cuerpo).
- Comportamiento desafiante, oposicionismo, negativismo, "mala conducta" (autoafirmación, búsqueda de límites, tramitación psicológica de pérdida de los padres de la infancia, independencia).

#### Características generales de la adolescencia media:

- Se continúa con la elaboración de los procesos psicológicos iniciados en la adolescencia temprana.
- Segundo nacimiento psicológico.
- Trabajo de duelo (depresión y júbilo).
- Crisis de identidad.
- De la endogamia a la exogamia (segundo proceso de separación-individuación).
- Crisis narcisista (re-estructuración del yo).
- Tendencia a las actuaciones (pasaje al acto).
- Constitución de nuevos ideales.
- Transformación de las modalidades de relación con el otro sexo (intimidad, sexualidad, pareja, estereotipos de género, etc.).

#### Características generales de la adolescencia tardía:

- Este momento evolutivo puede asimilarse grosso modo a los conceptos de adolescencia forzada y a los fenómenos de pos-adolescencia.

- Discriminación con figuras parentales.
- Discriminación intra-generacional.
- Deseo de establecimiento de vivienda independiente.
- Deseo de independencia económica.
- Deseo de constituir pareja estable.
- Logro de la orientación vocacional y/o laboral.
- Proceso psicológico de abandono de la etapa infanto-adolescente.

#### Sub-fases:

- 1- De 18 a 21 años. Sentimiento de soledad que provoca conmoción y crisis interior.
- 2- De 21 a 24 años. Mayor posibilidad de reflexión. Inserción en nuevos grupos sociales y laborales.
- 3- De 25 a 28 años. Resignación de los ideales de la adolescencia media (de justicia, de verdad, de amor, etc.). Transición hacia la adultez.

#### Construcción de la identidad de género y de la identidad sexual en la adolescencia Algunos conceptos operativos:

La identidad más que una condición estancada se presenta como un proceso que define un "ir siendo" dependiente de los mecanismos de identificación presentes durante todo el desarrollo. Según Laplanche y Pontalis la identificación consiste en un:

"Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones" (Laplanche, J. y Pontalis, J. B.: 1996).

"(...) operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano" (Laplanche, J. y Pontalis, J. B.: 1996).

Podemos visualizar distintos tipos de identificación al cabo del desarrollo afectivo sexual:

1. Identificaciones primarias.
2. Identificaciones pre-edípicas.
3. Identificaciones edípicas.
4. Identificaciones secundarias o pos-edípicas (estructuran los ideales del yo).
5. Identificaciones en la adolescencia:
  - a) Imaginarias (no estructurales):

- Parciales (mimetizaciones intensas y transitorias).
- Masivas (idem).
- b) "De todos con todos" (uniformidad en estética corporal, comportamientos, modismos verbales, etc.).
- c) Negativas.
- d) Con determinados ideales.
- e) Con personajes idealizados.
- 6. Identificaciones sexuales.
- 7. Identificaciones de género.

La identidad psicológica se compone de la interacción dinámica entre diversos componentes (tal como se menciona en el capítulo destinado al Proceso de Socialización):

- Sentimiento de continuidad existencial.
- Conciencia de mismidad.
- Imagen y representación de sí mismo/a.
- Autoestima.
- Vivencia de unicidad entre los yo's que fuimos, que somos y que seremos.
- Autoconocimiento en función de lo colectivo.
- Identificaciones grupales, colectivas (nosotros).

La identidad sexual consiste en aquel aspecto de la identidad psicológica definido por el desarrollo afectivo-sexual y los mecanismos de construcción socio-histórica de subjetividad, que determina la orientación y elección sexual más placentera.

La identidad de género depende de un conglomerado complejo de fenómenos y para aproximarnos al concepto debemos apelar a nociones tales como:

- Género: asignación cultural en virtud de la diferencia sexual, que construye las categorías simbólicas "femenino" y "masculino".
- Papel o rol de género (J. Money, 1955): conjunto de conductas atribuidas a varones y a mujeres.
- Ideales de género: "(...) prototipo al cual se toma como modelo, y el yo tiende a conformarse de acuerdo con él" (Dio Bleichmar, E., 1996).
- Ideologías de género: de inspiración judeo-cristiana, subyacen al imaginario social acerca de lo femenino y masculino (Aguirre, 2001).



- Normas de género: "(...) expectativas de comportamiento adecuado para uno y otro sexo (...) (ídem).
- Estereotipos de género: prescripciones, mandatos, etc. culturales, que regulan comportamientos que determinan que hombres y mujeres efectivamente son así, naturalizando ambas categorías.
- Atribuciones de género: percepciones, discursos y prácticas que asignan especularmente un género al sujeto.
- Imágenes y representaciones de género: disponibles socialmente como lógicas genéricas a seguir.
- Núcleo de la identidad de género (Stoller, 1968): sentimiento íntimo infantil de ser "nene" o "nena", establecido aproximadamente a los 18 meses de edad.

En síntesis, la identidad de género puede entenderse ampliamente como el sentimiento subjetivo íntimo de ser "varón" o "mujer", estructurado por procesos de identificación y proyección y construido por dispositivos de producción de subjetividad, en interacción compleja con la identidad sexual y constitutivo, con esta última, de la identidad psicológica.

# ACERCA DE LA ADULTEZ<sup>1</sup>

Consideramos que hablar de "la adultez" indiscriminadamente implica una generalización errónea que contribuye a confundir, en tanto puede llevar a ocultar los matices diferenciales y la especificidad de los distintos momentos evolutivos comprendidos dentro de este concepto. Dejamos explicitada la salvedad de que los planteos que formularemos no deben ser considerados al modo de una cosmovisión universal, que comprenda todas las etnias y grupos humanos y prescinda de la pertenencia e inserción del sujeto en cuestión en uno u otro espectro del tejido social, condicionado por variables socioeconómicas, educativas, laborales, etc. Por otra parte, son múltiples y complejas las dimensiones que pueden observarse incidiendo en las vicisitudes de este momento evolutivo, debido a lo cual, nos centraremos solo en algunas ubicables dentro de lo que se concibe como "normalidad", entendida esta última como conjunto de comportamientos cuya ocurrencia es significativa y frecuente en un determinado grupo etario cohesionado por determinantes socio-culturales. Queda claro que esta concepción de "normalidad" se desmarca del concepto de "salud", dando por entendido que no necesariamente lo "normal" es "saludable"<sup>2</sup>.

Durante largo tiempo para la P E y hasta hace apenas algunas décadas, el estudio del desarrollo en la adultez entendida como momento del ciclo vital quedaba relegado y ensombrecido, ante los fulgurantes destellos que el proceso ontogenético provocaba en niños, niñas y adolescentes.

Entre otras explicaciones tal omisión se debía a la herencia dejada por el precepto de que el desarrollo llegaba hasta la juventud, lo que supuestamente venía a posteriori en el ciclo vital tenía que ver con mantenerse a flote y tratar de sobrellevar las vicisitudes de la involución progresiva. Tal vez el primer toque de alerta vino de la mano de lo que se conceptualizó como "crisis de la mitad de la vida".

Se concebía la adultez como un largo momento cronológico -bien diferenciado de los anteriores- que giraba en torno al eje de la consolidación de lo adquirido evolutivamente en las etapas precedentes y en donde adultos y adultas se preparaban,

---

Para la confección de este capítulo se ha tomado un muy pequeño tramo del capítulo II del libro *Adultez y masculinidad. La crisis después de los 40*, editado en el año 2007 por Psicolibros-waslala, de la editorial, agregándole algunas modificaciones para ajustarlo a los objetivos del presente texto.

Utilizamos por tanto el término "normalidad" siempre entrecomillado por las connotaciones ideológicas o ideológicas que tiene inevitablemente y dejando en claro que remite a aquello que se ha sido o será aceptada por una comunidad, en tanto se asienta en comportamientos cotidianos que se legitiman según van siendo reproducidos por los/as sujetos dentro de un orden que los legitima. Los acontecimientos que consideramos "normales" toman su sentido del contexto y no siempre son sentidos coherentes con las necesidades esenciales de la vida (que no son necesariamente las que surgen del mundo simbólico de la cultura). La regularidad de un comportamiento nunca es un parámetro central para definir la salud, tan solo puede limitarse descriptivamente a evidencias instituidas por la vía de convenciones colectivas. Ésta es una de las tantas paradojas de la existencia del homo *sapiens domens* (tal como nos denomina E. Morin, 1994: 434). Desde el enfoque de género bien puede considerarse que "salud hoy es construcción de autonomía para mujeres, construcción de poder para varones" (Fernández, A. Ma., 2000: 133).

de la mano de las incipientes y progresivas señales de involución, para sobrellevar el ingreso inevitable al tramo final de la vida. Si bien no se percibía este periodo del desarrollo en forma monolítica, se planteaban sub-divisiones de claro tono reduccionista:

a) Adultez joven, aproximadamente desde el inicio de la década de los 20<sup>3</sup> hasta el comienzo de la década de los 30. Su eje estaría centrado en conductas orientadas a consolidarse en el ámbito laboral, en la búsqueda de una inserción estable. En la esfera afectiva, especialmente por medio de la consolidación de una pareja, base para la fundación de un grupo familiar, también pretendidamente estable.

b) Adultez media, hasta promediar aproximadamente la década de los 40, tradicionalmente enfocada desde el cristal de los cambios corporales, con énfasis en las transformaciones femeninas en relación a los consabidos cambios hormonales de la menopausia y, más adscrita a la situación del varón, se planteaba la consolidación de una tendencia reflexiva a modo de balance existencial y una perspectiva psicológica diferente frente a la propia muerte que provocaba una crisis específica.

c) Adultez tardía, hasta aproximadamente los 65 años de edad, período destinado a enfrentar y procesar en general las pérdidas concomitantes y tratar de soportar con dignidad y entereza la inminencia de la vejez.

Desde esta perspectiva se postulaban desde la Psicología Evolutiva –seguramente tanto en consonancia con algunos dinamismos propios de la cotidianidad que se vivía entonces, así como en estrecha referencia a modelos ideales no problematizados– características de la adultez que hoy se nos presentan por demás ingenuas y normativas, cuando no teñidas por notorias implicaciones de clase. Veamos como ejemplo una breve cita:

“Así para L. Cole el adulto debe ser capaz en primer lugar de ver los objetos, las personas y los hechos, la realidad tal como es, es decir, separada de todos los bloqueos del simbolismo infantil. (...) El adulto debe ser apto para ajustarse a una situación inevitable con el mínimo de conflictos. Esta última fórmula sería la definición misma de la madurez emocional. Para este mismo autor, la madurez intelectual comporta ‘como elemento esencial, el hecho de ejercer una profesión que gusta y que se cumple de forma satisfactoria’ (...). Kuhlen (...) insiste ante todo en la tolerancia a la frustración, para caracterizar al adulto. En segundo lugar sitúa el ajuste heterosexual y, en tercer lugar, la independencia económica. Estos tres rasgos son completados por el espíritu de tolerancia una filosofía de la vida satisfactoria”<sup>4</sup> (Lapassade, G., 1963: 231).

3 Es pertinente aclarar nuevamente que nuestra perspectiva no es la de una Psicología de las Edades que define el desarrollo según el tiempo cronológico de vida, adscribiéndole un catálogo de conductas y novedades que es esperable que aparezcan en ese momento. La edad de los/as sujetos es siempre relativa, en tanto que estar sujeto/a a determinados y específicos dinamismos psicosociales -que sí son determinantes a este respecto- no depende de la fecha de cumpleaños. No se “es” adolescente simplemente por tener 14 años, así como no se “es” adulto/a por tener 40 años.

4 Se refiere al texto de L. Cole: *Psychology of adolescence* de 1942 y al de R. Kuhlen: *The Psychology of Adolescent* de 1952.



Por su parte el psicoanálisis en sus inicios, centrado como técnica terapéutica y metodología de investigación del psiquismo profundo en hombres y mujeres adultos/as<sup>5</sup>, veía en tales sujetos no mucho más que el despojo residual de un derrotero afectivo-sexual infantil y puberal y la marca indeleble y eficiente del influjo parental durante estos períodos como preconfigurador determinante de las vicisitudes adultas. El comportamiento adulto se entendía como definitivamente forjado por los avatares estructurantes que las pulsiones imprimían sobre los cuerpos erógenos, los afectos y los inconscientes desde el nacimiento hasta la adolescencia. Luego vendría la pasiva actuación cotidiana de ese libreto existencial cuyo guión, escrito e inscripto por otros/as en el núcleo mismo del aparato psíquico, parecía ser ineludible. Seguramente el aforismo “el niño es el padre del hombre” (Freud, 1913), cobró derivaciones insospechadas hasta para el propio Freud.

Es claro que la metapsicología freudiana constituye un modelo hasta hoy insuperable para pensarnos y pensar a nuestros/as congéneres, pero no es menos cierto que sus postulados fundantes pertenecen a un registro epocal donde los momentos del ciclo vital se definían mediante la estructuración de dinamismos psico-sociales bien diferentes a los actuales.

En aquel entonces la adultez se enmarcaba, mucho más que hoy, en estereotipos fuertemente consolidados y estables que dejaban un margen casi inexistente para lo innovador y transformador, así como para el cambio. Obviamente, en la cultura donde se fundaron estos postulados básicos del psicoanálisis, la adultez se desplegaba en la tensión de dinamismos bio-psico-ambientales y dispositivos de producción de subjetividad que atentaban contra la posibilidad del ejercicio crítico de una autonomía capaz de promover resoluciones radicales frente a las crisis propias de la vida las que a su vez, por las vicisitudes del universo inter, intra, y trans-subjetivo, tenían una potencial dimensión re-estructurante inferior a la actual.

El cambio en la actualidad, devenido verdadera mutación civilizatoria (Viñar, 2002) —merced al vertiginoso fluir del siglo XX en occidente (en cuyo ritmo el psicoanálisis cumplió un papel muy destacado) y al no menos impresionante comienzo del siglo XXI— es, seguramente, mucho más dramático de lo que podemos apreciar desde nuestra perpleja implicación, mientras vemos caer a nuestro alrededor las representaciones, relatos, mitos e instituciones que han sostenido hasta ahora tanto la subjetividad propia como la ajena. En particular respecto del género masculino, para entender al adulto varón hoy “(...) es necesario considerar el precio que los hombres pagan por tener que sostener la imagen de lo que se espera debe ser viril, lo que los convierte no en un ‘sujeto para sí’ sino un sujeto ‘para la imagen de sí’, que debe sostener el estereotipo de género a costa de su alienación como persona” (Meler, I. y Tajer, D., 2004: 13), e indagar las posibilidades de cambio que esta dimensión admite.

<sup>5</sup> Sin perjuicio de que hoy, por sus edades, no dudáramos en considerar pacientes adolescentes a Dora, a la joven homosexual, al hombre de las ratas y la mismísima Anna O, todos célebres y paradigmáticos casos del padre del psicoanálisis.

Por esto mismo, si enfocamos el tema desde el ángulo de la clínica, escuchar hoy en el dispositivo analítico el discurso de adultos y adultas, desde un paradigma que refrende la vigencia de lo infantil-adolescente como reducto monopolístico último de toda motivación para la vida posterior, nos hace correr el riesgo de intervenciones sesgadas y, en el peor de los casos, iatrogénicas, corriendo el riesgo de padecer una “sordera técnica” ante contenidos que no estamos preparados/as a asimilar, simbolizar y restituir. Las vicisitudes de la vida presente, con su corolario de desfondamientos institucionales múltiples (desde el estado-nación hacia abajo y en cascada), operan como un registro más con derecho propio, imprimiendo dinanismos complejos al pasado (por vía de resignificación y retroacciones significantes) y a los comportamientos presentes de los adultos/as, dejando margen para la novedad y lo emergente. “Dos ejes paradigmáticos constituyen, en nuestra opinión, el lastre mayor del psicoanálisis, y paralizan toda perspectiva transformadora: el innatismo, por un lado, y el determinismo, por el otro, como modelo cerrado que no deja perspectiva alguna a una práctica transformadora” (Bleichmar, S., 1999: 12).

Así como la ausencia de una perspectiva de género nos obtura la comprensión de ciertos fenómenos, la falta de una visión que incluya la dimensión crítica de los dinanismos de la adultez *per se* y ya no como una mera reedición o recapitulación del pasado infanto-adolescente, será limitada y sesgada. Asimismo, tal postura no dejará de tener efectos sobre la técnica terapéutica y, definitivamente, sobre las vidas de los/as pacientes.

De todos modos, el discurso y la práctica psicoanalítica se sustentan en un corpus nocional vivo que, afortunadamente, ha venido admitiendo aggiornamientos varios, tanto de la mano de la evidencia clínica —que, ante ciertas formas actuales de sufrimiento, muchas veces nos muestra vacíos teóricos y técnicos que crecen paulatinamente—, así como por efecto del diálogo interdisciplinario de las ciencias de la subjetividad entre sí y con campos epistémicos vecinos.

Quizás las nuevas lecturas sobre la subjetividad y el desarrollo han empezado por la crisis evolutiva pretendidamente más transformadora, la de la adolescencia:

“Una concepción estrictamente económica de la adolescencia no considera a priori el problema de la especificidad de la apropiación, por el joven, de sus actos y pensamientos, de sus deseos, cuestión que ciertos autores han descrito en términos de culminación de subjetivación (R. Cahn) o de conquista identitaria (E. Kestemberg). En nuestra opinión, esta perspectiva se priva del aporte valioso que constituye la función radicalmente nueva de las vivencias y de las representaciones pubertarias, función que fuerza a pensar a la adolescencia como **un trabajo de deconstrucción y de reconstrucción, sobre sedimentos que afectarán la arquitectura del nuevo edificio, pero a la cual no podrían someterse completamente**” (Birraux, A., 2004: 149. El destacado nos pertenece).

A la luz de los nuevos dinanismos adultos es posible pensar que un proceso similar puede acontecer en la crisis más determinante de la vida adulta, aquella definida hace décadas por E. Jaques (1966) como “crisis de la mitad de la vida”. Así como la ontogénesis no recapitula simplemente y de manera inactiva y pasiva la



filogénesis, tampoco se recapitula a sí misma en una reverberancia circular sin salida donde todo está jugado de antemano como si, paráfrasis mediante, pudiésemos sentenciar: "la infancia es el destino".

Si debiésemos ubicar la adultez media dentro de parámetros cronológicos, *grosso modo*, las fronteras estarían aproximadamente en los 35 y los 55 años. La paradoja es que el adulto/a se ha remarcado reclamando un lugar de relevancia dentro de las crisis evolutivas y a la vez se ha desdibujado notoriamente, al punto de que sobrevivirá "(...) siempre que esa etapa de la vida no termine por desaparecer aplastada definitivamente entre una adolescencia eterna y una desgastada vejez" (Di Segni, S., 2002).

No queremos caer aquí en esta moda apocalíptica que nos lleva a proclamar el fin de todo, desde la historia a los meta-relatos, pasando por el trabajo y el mismísimo sujeto, aunque sin perjuicio de lo anterior es claro que:

"Para la cultura posmoderna, la adolescencia parecería ser el modelo al que habría que llegar y tratar de instalar para siempre. Define una estética donde es hermoso lo muy joven, y habría que hacerlo perdurar mientras se pueda y como se pueda. El adulto deja de existir como modelo físico, y se pasaría casi sin solución de continuidad de la adolescencia a la vejez. Ser y parecer viejo parecería, a su vez, algo vergonzante, una muestra de fracaso personal" (Burin, H., 2000c: 315).

Suspendido entre lo que ya no es y ahora no perder, y lo que inevitablemente le espera (y comienza a insinuarse) y no quiere asumir, el adulto/a medio se debate entre los dinamismos de la juventud pasada y la vejez temida. Estas dos realidades atraviesan los aspectos críticos presentes imprimiéndoles efectos que no comprenderíamos si no considerásemos esta doble influencia.

Dentro de los autores psicoanalíticos con perspectiva evolutiva, Erikson ya había formulado la idea de que la antítesis crítica para la adultez se jugaba en el espectro "(...) generatividad versus autoabsorción y estancamiento" (Erikson, E., 1988: 84). El primer término implicaba justamente las condiciones de procreatividad, productividad y creatividad, cuyo despliegue aseguraba un mayor desarrollo de la identidad. El cuidado y preocupación responsables serían el saludable corolario de un desarrollo epigenético armónico. La adultez actual produce que los hombres y mujeres que la habitamos nos encontremos en un tiempo de transformaciones y modificaciones, de necesaria definición, diferenciación y juicio tales, que constituyen una verdadera crisis evolutiva. Ahora bien, intentemos consignar algunos elementos necesarios para comprender y definir la adultez y los adultos/as. Al respecto pueden venir en nuestro auxilio categorías tales como: a) la relación con sus padres y con los mayores en general; b) relación con sus hijos/as y con las generaciones más jóvenes en general; c) relación con su propio cuerpo; d) relaciones de género (poder y empoderamiento, ideales de género, etc.); e) sexualidad y vicisitudes pulsionales; f) características de la vida afectiva; g) inserción en el mundo laboral; h) proyecto personal y colectivo; i) construcción y deconstrucción de la identidad; j) vivencia subjetiva del tiempo; k) vivencia ante la muerte.



Varios elementos avalan la idea de que estamos frente a una crisis —claramente visible desde mediados del siglo XX— de los paradigmas que sostenían la subjetividad adulta, claramente visible desde mediados del siglo XX en adelante. Algunos de ellos son:

- Pérdida de vigencia de la cualidad de la tarea social intergeneracional de transmisión de ideales y valores:

- a) religiosos, b) filosóficos, c) culturales, d) estéticos, e) políticos, f) éticos y morales, g) existenciales.

- Inversión de la deuda simbólica y culpa. (Los padres, frustrados en su narcisismo, dependen afectivamente de sus hijos/as. El hijo/a enseña al padre. El hijo/a no quiere parecerse al padre).

- El mundo adulto aparece como peligroso y no protector.

- Transformación de los roles y funciones paternos y maternos y de las representaciones sociales sobre parentalidad:

- a) El rol paterno tradicional relativo a encarnar la ley y a disponer su ejecución por la vía de la puesta de límites ha perdido su vigencia. b) El rol materno destinado a la administración de los afectos en la vida doméstica y familiar tiene que hacer lugar y acomodarse a una parafernalia de nuevos roles femeninos a veces difícilmente conciliables entre sí.

- Caída del fenómeno de autoridad (abdicación y desfallecimiento).

- Pérdida de ideales de género.

- Desapuntalamiento respecto del mundo del trabajo.

- Falla de la cadena de ideales del yo (ser adulto ya no es ideal).

- Fracaso de la pareja matrimonial y la estructura familiar tradicional.

Estos ejes desde donde abordar la realidad de los adultos y adultas hoy, permiten diferenciar lo que Di Segni llama nuevos tipos de adultos, nacidos debido a que "la crisis del adulto clásico no produjo un paulatino avance a un modelo más democrático y maduro de adulto ni a una crianza más equilibrada de los niños. Lo que sucedió fue que aparecieron nuevos tipos de adultos, con virtudes y defectos que tomaban lo que querían o podían de lo que se ofrecía como novedoso y lo que quedaba como viejo para criar a sus hijos" (Di Segni, S., ob. cit.: 59). Según esta autora, siguiendo sus planteos expresados en el texto citado, podrían distinguirse actualmente tres grandes tipos de adultos/as<sup>6</sup>: a) los adultos/as tradicionales; b) los adultos/as adolescentes y c) los adultos/as inseguros/as.

A grandes rasgos, y siguiendo sus planteos, encontramos que los adultos/as tradicionales no innovan o lo hacen lo menos posible debido a su fuerte carácter conservadora.

<sup>6</sup> Como se verá las categorías propuestas son, en exceso esquemáticas, si bien la autora advierte que en realidad lo que encontramos son diversas combinaciones de ellas. La descripción de las características que referimos es puntualmente la que propone Di Segni.

Despliegan un culto a la formalidad y a la rutina y se aferran a la idea de que saben qué hacer con su vida a la vez que repiten fuertemente el modelo adulto de sus padres y se sienten culpables de expresar sentimientos negativos hacia ellos.

Respecto de sus hijos/as están casi siempre a contra-corriente. Algunos de sus mecanismos de defensa están al servicio de la ilusión de congelar el tiempo de forma de negar los cambios, regidos por un deseo de estabilidad perfecta. No desarrollan su creatividad, en tanto apuestan a su capacidad de esfuerzo y responsabilidad defendidos a ultranza como verdaderos valores. Disimulan bajo una fachada de "prolijidad" las conductas que no consideran viables socialmente (homosexualidad, relaciones extra-matrimoniales, adicciones, etc.).

En cuanto a las relaciones de género, sostienen los roles tradicionales para hombres y mujeres. Pueden caer en el autoritarismo intentando sostener un modo de vida que no encuentra eco entre los jóvenes y otros adultos, corriendo el riesgo de llegar al extremo de ejercer violencia familiar. Como aspecto positivo la autora señala la posibilidad de proporcionar un marco claro y explícito a sus hijos/as.

Los adultos/as adolescentes reniegan de ser adultos/as en tanto en su adolescencia desplegaron la rebelión y rompieron la brecha generacional. Se sienten emblemáticos/as de esta época. No aceptan ubicarse en un lugar diferente al de los/as jóvenes. Son aquellos y aquellas que recurren a gimnasias, dietas, modas juveniles (vestimenta, forma de hablar, hábitos sociales, etc.); muchos/as se orientan hacia movimientos *new age*. Renuncian a la autoridad y renuncian de palabra al poder pero lo ejercen y, en general, tienen conflictos con las figuras de autoridad y con sus padres y madres a quienes desautorizan.

Pueden caer en la demagogia de tratar a sus hijos/as como iguales. El grado de rechazo a ocupar el rol adulto es variable, pudiendo encontrarse los siguientes patrones:

- a) Ponen algunos límites. Se hacen cargo de su responsabilidad económica. Establecen alguna organización familiar. Mantienen un vínculo de complicidad y comunicación fluida con los/as jóvenes.
- b) Se mimetizan con los/as adolescentes en la ropa, las costumbres, los gestos y el cuerpo.
- c) No han dejado de ser adolescentes. Arrastran crisis de identidad, vocacionales, laborales y afectivas más allá de los 40 años.

El aspecto positivo de los adultos/as adolescentes lo constituye la posibilidad de mantener una buena comunicación y el reconocimiento de los derechos del niño y la niña.

Los adultos/as inseguros se preguntan constantemente qué es ser adulto/a. No reniegan de su lugar de adultos/as ni imitan a sus padres y madres, para lo cual consumen consejos de profesionales y libros de autoayuda buscando definir su rol.

Presentan fuertes contradicciones en relación a los/as jóvenes (oscilan de un extremo a otro) evidenciando fuertes conflictos referidos a su poder y autoridad. Uno de los efectos de esta situación es que temen enojarse porque temen perder el amor de sus hijos/as, de todos modos su inseguridad genera violencia en sus hijos/as jóvenes y niños/as. Forman grupos familiares basados en un dudar permanente sobre qué hacer, variando mucho en las soluciones, aunque respecto de la relación entre los géneros tienden a igualar las responsabilidades de hombres y mujeres. Su aspecto más negativo es caer en parálisis y confusión ante la toma de decisiones y viven con un grado de estrés significativo. Como positivo se destaca que dudar les permite pensar y repensar sus acciones, lo que facilita la adaptación a situaciones diferentes. Esta condición bien instrumentada permite transmitir a los/as jóvenes una capacidad crítica positiva.

Según nuestra perspectiva parece ser que las transformaciones en la subjetividad adulta, producto del impacto de las variables socio-históricas en juego, han modificado este período de la vida en un trayecto multi-direccional más rico, más complejo y más crítico respecto de lo que les tocó vivir a generaciones anteriores. Si acordamos con Freud que la salud tiene bastante que ver con la posibilidad de amar y trabajar, caemos en la cuenta de que estas dos categorías son cada vez más difíciles de sostener en el mundo que hoy habitamos los adultos y adultas. En relación a lo anterior, nos encontramos como nunca antes jaqueados por nuevas formas de organizar, administrar y vivenciar el vínculo de pareja. Contamos con suficiente evidencia como para plantearnos que estamos asistiendo a un:

“(...) aumento de uniones consensuales; postergación de la edad para casarse; pérdida de popularidad del casamiento civil, ni que hablar del religioso, y reemplazo por uniones de hecho, sin papeles, sobre la base del amor ‘confluyente’ (Giddens, A., 1992), contingente, con igualdad de los cónyuges en el dar y recibir amor y placer sexual; proliferación de bodas de novias embarazadas, de hijos extramatrimoniales, de separaciones y divorcios, de parejas que eligieron no tener hijos, de mujeres solteras que, en cambio, eligieron tenerlos y criarlos solas, de hogares formados por parejas homosexuales o por parejas heterosexuales que adoptaron uno o dos hijos, de familias formadas por una madre y sus hijos, sin padre conviviente, de otras formadas por padres separados, que comparten la tenencia de sus hijos y conviven con ellos en sus respectivos domicilios la mitad de la semana, de hogares formados (muchos menos) por un padre y sus hijos sin madre conviviente, de hogares ‘ensamblados’ o ‘reconstituidos’, de hogares encabezados por mujeres que son las principales proveedoras económicas, de familias con hijos engendrados por fecundación asistida por una probeta en lugar de una cigüeña” (Wainerman, C., 2003: 12).

Estos contundentes datos nos llevan a incluir el fenómeno de la ruptura de pareja como un elemento significativo para comprender la adultez hoy. “La difusión de la práctica del divorcio en los sectores medios de la población, y de las segundas o terceras uniones conyugales, implica un profundo cambio de costumbres cuyos correlatos vinculares requieren estudio y asistencia” (Meler, I., 1999b: 237). Veamos la progresión que esto ha tenido en nuestro medio:



"En nuestro país el número de divorcios se ha multiplicado (...). La relación entre matrimonios y divorcios era en 1961 de 1 divorcio cada 12 matrimonios (8,3%), en los años 1975-1976-1977 la relación pasó a 1 divorcio cada 5,7 (17,54%) casamientos. Por último el promedio en los años 1989-1990-1991 la cifra de divorcios fue de 1 divorcio cada 2,8 casamientos (36%)" (Gil, D. y Núñez, S., 2002: 49).

Esta situación está haciendo tambalear los pilares de la adultez tradicional de la mano de las transformaciones en los roles familiares y en las relaciones entre los géneros y las generaciones. El ejercicio de la parentalidad se encuentra directamente engarzado a tales elementos. En un trabajo anterior mencionábamos algunas de estas nuevas problemáticas de la siguiente manera:

"Son muchas las paradojas que amenazan a los padres hoy, varios términos del clásico conflicto generacional se han alterado sustancialmente: la deuda simbólica se ha invertido, hoy somos los padres los que necesitamos (tal como postuló E. Erikson para pensar la adolescencia) una moratoria psicosocial para dar cuenta de qué hemos hecho con el mundo (prácticamente en vías de extinción) que entregamos a nuestros hijos/as; somos los adultos/as quienes aprendemos de los/as jóvenes frente al vértigo tecnológico que inunda nuestra cotidianidad con aparatos, máquinas, etc. en esta cultura del zapping y del videoclip; bajo la presión del imperativo de la cultura juvenil, la adolescencia y el terror a la vejez, ser adulto/a ya no es ideal ni modelo, los padres quieren parecerse a sus hijos/as" (Amorín, D., 2003a: 118).

Dado que al parecer los/as jóvenes ya no portan el estandarte de la rebelión enfrentados al vacío, la incertidumbre y la falta de una visión clara acerca de los límites y la autoridad, son los adultos/as quienes "por momentos, como esta dependencia de los nuevos valores les produce fastidio, también se 'rebelan' contra ellos y los combaten diciendo que la juventud actual está perdida, descontrolada y violenta" (Cortiz, A., 2001: 357).

Todos estos cambios nos enfrentan a nuevas interrogantes: "¿En qué medida le será posible al padre no renegar de su investidura pero dando nuevos destinos a su poder, ya no utilizándolo como báculo de dominación y sometimiento, sino como fuente de creatividad e innovación constructiva?" (Amorín, D., 2003a: 118).

¿En qué medida le será posible a la madre ejercer sus funciones narcisizantes, la continencia afectiva y sensibilidad receptiva cuando tiene que vérselas con nuevos roles que tradicionalmente se adscribían al varón y parecían proscritos para el género femenino?

Lamentablemente, con esta tendencia –sostenida desde el hedonismo y la cultura de la simulación y lo *light*– a evitar tomar contacto con el espesor de las vivencias y experiencias, en un juego de esquivos que escamotean al sujeto su protagonismo y su historia de sí mismo/a, muchos adultos y adultas buscan eliminar sus emociones interpretadas como malestar.

Es así que podemos ver un efecto de medicalización con su corolario de prescripción medicamentosa frente a la vida adulta, realidad a la que nuestro país no es ajeno. Además, este fenómeno no es inocuo ni para los adultos/as ni para los/as

jóvenes, generando efectos intergeneracionales complejos en tanto “los hipnóticos, junto con el alcohol y los fármacos ansiolíticos constituyen la faceta socialmente aceptada y el modelo identificador de automedicación que los jóvenes toman de sus padres al utilizar sustancias psicoactivas” (Ortiz, A., ob. cit.: 362).

Por supuesto que la adicción y el consumo entre los/as jóvenes responde a múltiples fenómenos, pero parece muy válida la afirmación anterior como forma de acercarnos a la complicidad y sobre-implicación de los adultos/as al respecto.

Son muchos los planos en que:

“(...) los mayores hemos dejado de ser modelos de experiencia o saber; en el seno de una sociedad que tiene escasos horizontes para su realización personal, los jóvenes no renuncian al amor ni al sexo compartido, aun cuando tampoco se muestran dispuestos a aceptar los ocultamientos y las distorsiones del amor formal del matrimonio. Incluso cuando aspiran al casamiento, trasladan a la experiencia de éste los valores de las relaciones espontáneas y elegidas” (Galende, E., 2001: 19).

En esta época donde todo parece estar en cambio permanente y teñida por la incertidumbre, nos toca –a los adultos y adultas de este inefable siglo XXI– el desafío de columpiarnos en la tensión inevitable entre pasado y futuro, juventud y vejez, hijos/as y padres, poder y deslegitimación, tradición e innovación, certezas y perplejidades, rebelión y sumisión, desamparo y continencia, sueños y desencanto, autoridad y abdicación, miedo y arrogancia onipotente, ilusión y desesperanza. Esperemos que los/as jóvenes de hoy sean capaces de construirse una adultez menos amenazada.

La crisis evolutiva más paradigmática de la adultez media es la llamada “crisis de la mitad de la vida”, que nosotros preferimos denominar “crisis de la adultez media”<sup>7</sup>.

---

7 Para un detallado análisis a este respecto para el caso de los varones, sugerimos consultar el libro *Adultez y masculinidad. La crisis después de los 40*, de David Amorín editado en el año 2007 por Psicolibros-waslala.

# SEXUALIDAD EN LA VEJEZ

En este breve capítulo sólo mencionaremos algunos componentes de la dimensión de la vejez relativos a la sexualidad, a sabiendas que estamos excluyendo infinidad de experiencias evolutivas, propias de este momento del ciclo vital, que hubiesen sido dignas de mención sin lugar a dudas.

El fenómeno de la vejez a escala poblacional (envejecimiento demográfico) aparece en el transcurso del siglo pasado. En la actualidad la condición subjetiva en este momento evolutivo admite efectos que dan por resultado una interesante heterogeneidad. Es cada vez más dinámica y versátil la forma de transitar esta última etapa de la vida. Si bien hasta hace unos años se solía repetir "se envejece como se ha vivido", podemos arriesgar el planteo de que tal afirmación es cada vez menos vigente. Tampoco se puede hoy recurrir al modelo deficitario que imperó como paradigma para definir la vejez hasta no hace mucho.

Mencionemos aquí, sólo para recordarlo, que el envejecimiento ha padecido un efecto de medicalización con el consiguiente efecto de control y poder sobre los cuerpos y los sujetos (sin que pretendamos desconocer la importancia que tiene en cualquier época de la vida el derecho a la salud).

Desde mediados de la década del 60 del siglo pasado comienza a construirse científicamente una nueva mirada sobre esta etapa de la vida —a la que no escapa la psicología— que pone énfasis en la importancia que tiene el mantenimiento de actividades en contraposición a la jubilación y a las negativas imágenes sociales sobre el tema. La gerontología y psicogeriatría actuales han demostrado cómo a los aspectos de declive asociados a fenómenos biológicos, se le contraponen fenómenos psico-sociales que conllevan enriquecimiento y desarrollo.

El aumento de la expectativa de vida y todos los factores que lo provocan han determinado que emerjan dinanismos inéditos para el momento evolutivo de la vejez, así como ha obligado a construir colectivamente nuevas modalidades de intercambios intergeneracionales simbólicos, imaginarios, afectivos y materiales.

Es evidente en la literatura gerontológica a partir de los 60 un cambio de enfoque que propone para la vejez un estilo de vida positivo, autónomo, saludable, activo, incluso impregnado de algunos componentes asociados culturalmente a la juventud.

Recordemos también el valor significativo que ha adquirido el cuerpo en la sociedad occidental, transformándose prioritariamente en un medio que vehiculiza mandatos y valores estéticos y una herramienta para alcanzar placer individual en el marco de una lógica fuertemente hedonista y presentista. Esto hace que, en sectores sociales que tienen los recursos materiales para ello, se apele a una parafernalia de dispositivos (quirúrgicos, cosméticos, deportivos, nutricionales, etc.) para intentar evitar las señales de envejecimiento connotadas como despreciables y vergonzantes.



Desde hace un tiempo ha venido transformándose el discurso acerca de la sexualidad y el erotismo en la vejez viendo estos aspectos como una posibilidad concreta y un derecho, incluso alentando a que tal ámbito de la experiencia humana siga vigente a esa altura de la vida. Aún así parece que las representaciones que circulan por el imaginario respecto de esta actividad siguen, muchas veces, cargadas de prejuicios, rechazo, descalificación, negación, invisibilidad, cuando no de un cierto prurito estético en especial por parte de las generaciones más jóvenes, o incluso la sexualidad en la vejez llega a ser interpretada como perversión.

Contribuye bastante a este respecto lo que Salvarezza traduce como "viejismo" (R. Butler lo acuñó como "*ageism*"), concepto que da cuenta de componentes estereotipados negativos adscriptos a la vejez como ser enfermedad, decrepitud física, apatía sexual y desinterés, trastornos del humor, deterioro intelectual, etc.

"Actualmente el erotismo en la vejez aparece marcado por un rasgo: el silencio, o bien por un discurso que pretende decir pero oculta, como ocurre en la charla médico-psicológica sobre la sexualidad de los mayores, tan fuertemente deserotizada. O incluso aparece marcado por el chiste, que, desde una perspectiva freudiana, surge como síntoma de lo reprimido, lo cual reafirma el estigma antierótico que pesa sobre la vejez (Iacob, R., 2006: 18).

Resulta todavía muy limitado el conocimiento de la sexualidad de los adultos/as mayores y cómo se modifican estas actividades con el envejecimiento desde una perspectiva bio-psico-ambiental.

Al respecto resulta una referencia ineludible el estudio longitudinal realizado en la Universidad de Duke en Estados Unidos, iniciado en 1955 con 270 personas. Allí se constata un declive gradual de la sexualidad en parte asociado a viudez y deterioro pero no exclusivamente. Los resultados daban cuenta de que el interés sexual promedialmente se mantenía vigente en el sexo femenino hasta los 60 años y en el masculino hasta los 70.

Otro estudio (Pfeiffer, E. y David, G.: 1972) arroja los siguientes resultados: dos de cada tres hombres mayores de 65 años y uno de cada cinco hombres mayores de 80 eran sexualmente activos. Para el caso de las mujeres: una de cada tres mayores de 60 mantenía interés sexual, pero sólo una de cada cinco mantenía relaciones.

Un estudio en nuestro medio con personas mayores de 65 años –en el que participamos pero no en el componente que vamos a reseñar– muestra lo siguiente (citamos en extenso):

"Un primer elemento común a los sujetos entrevistados consiste en lo que presentan como una formación extremadamente rígida sobre la sexualidad. Esto es principalmente manifestado por las mujeres, sin embargo es también confirmado por los varones entrevistados. En todo caso las diferencias que se encuentran en relación a este punto consisten justamente en uno de los efectos de la mencionada rigidez. La condición de activo del varón y de pasiva de la mujer en el plano de la sexualidad, entre otros, es lo que encontramos plasmado en estas diferencias entre el discurso femenino y masculino. Comencemos por

el discurso femenino, en donde se puede apreciar aún el efecto inhibitorio de la vergüenza. (...)

El modelo de masculino = activo y femenino = pasivo tiene su expresión en el hecho de que los varones no denuncien la carencia de información que sufrieron en las primeras etapas de su vida. Sin embargo, la conciencia sobre la pobreza en la información y formación en la temática de la sexualidad no está del todo ausente del discurso masculino. (...)

La valoración de la vida sexual tiene un corte altamente significativo por género. Entre los varones entrevistados todos manifiestan haber vivido periodos en los que la sexualidad representó una fuente importante de satisfacción personal. Esto, como veremos, no se da de la misma manera entre las mujeres entrevistadas. (...)

Son diferentes los elementos recogidos entre las entrevistadas. Principalmente entre las mujeres de NSEB<sup>1</sup> se encuentran manifestaciones en el sentido de una vida sexual poco satisfactoria a lo largo de toda la vida. (...)

Uno de los elementos que queda asociado al no disfrute de la sexualidad es su ligazón con la reproducción. (...)

Entre las mujeres de NSEA<sup>2</sup>, sin embargo, sí se registran las manifestaciones respecto a una vida sexual positivamente valorada. (...)

El hecho de que las mujeres se discriminen en función del NSE al momento de valorar o transmitir su registro de satisfacción respecto a su vida sexual podría estar hablando de diferencias en las posibilidades de acceso al placer, de distintos posicionamientos ante el registro de las experiencias sensuales del propio cuerpo de acuerdo a la extracción y posición social de las mujeres de la generación que nos ocupa. Otro aspecto que puede estar incidiendo en esta diferencia que consideramos de alta significación, tendría que ver con una mayor asunción de la deseabilidad social de una 'buena sexualidad' por parte de las mujeres de un nivel socioeconómico más elevado con consiguiente mayor y más rápido acceso a informaciones y discusiones sobre la sexualidad. Este último aspecto sería consistente con lo hallado respecto a los discursos algo más conservadores respecto a la sexualidad por parte de las mujeres de NSEB.

La vida sexual actual de los entrevistados es descripta predominantemente en términos negativos. Las mujeres hablan de una vida sexual prácticamente nula. Para considerar este aspecto debe tenerse en cuenta que las entrevistadas son en su gran mayoría mujeres sin pareja por distintos motivos. (...)

Sin embargo, se aprecia claramente que esta inexistencia de la práctica sexual no es traída en forma necesariamente negativa. Esto es consistente con la valoración de las experiencias sexuales en etapas previas. Incluso, se llega a referir cierta molestia por parte de algunas entrevistadas con lo que ellas perciben como una cruzada a favor del ejercicio de algo que ellas no quieren incorporar. (...)

---

Nivel socio económico bajo. (D. A.)  
Nivel socio económico alto. (D. A.)

También será entre las mujeres de NSEA que encontraremos, aunque en forma poco abundante entre nuestras entrevistadas, un registro femenino placentero de la sexualidad actual, consistentemente con lo hallado respecto a la valoración de la vida sexual pasada. (...)

En los hombres también predomina una valoración más negativa de la sexualidad actual respecto a la pasada. Sin embargo son pocos los casos en los que manifiestan la inexistencia de una vida sexual. A diferencia de las mujeres, ellos ven estos cambios en la sexualidad como un proceso que les es propio, incluso llegando a adjudicar el papel exclusivo en la mencionada evolución. De nuevo parecería que estamos ante otra expresión del mandato por un rol activo en la sexualidad en oposición a una pasividad adjudicada a las mujeres\* (Berriel, F.; Paredes, M. y Pérez, R. 2006).

El estudio al que aludimos reviste gran significación e importancia dado que, incluso en países calificados como desarrollados, poco se sabe sobre la sexualidad de los ancianos/as, en especial respecto a la condición subjetiva desde donde se vivencia esta particular área de la experiencia humana. El envejecimiento poblacional ha corrido más rápido que los proyectos de investigación a este respecto.

En la actualidad se cuenta con un evidente desarrollo en la industria de los fármacos y tecnologías diversas para tratar los problemas sexuales en los adultos mayores. Esto se debe a que la industria médico-farmacéutica ha logrado incrementar la demanda de servicios relacionados con la salud sexual, en especial en relación al trastorno de la disfunción eréctil.

Sin perjuicio de los resultados que vienen mostrando las incipientes investigaciones sobre sexualidad en la vejez, pesan aún hoy considerables prejuicios acerca de este aspecto en dicha etapa de la vida. Quedan así asociados vejez y ausencia de actividad sexual. Sin embargo, desde una perspectiva lúcida, debemos admitir que el mantenimiento de la sensualidad, erotismo y sexualidad luego de la etapa adulta constituye una verdadera fuente de bienestar y promoción de salud tanto mental como física.



# DESARROLLO COGNITIVO

## Introducción

Será de la mano de algunos postulados evolutivos de la teoría de J. Piaget que recorreremos el desarrollo cognitivo en estos apuntes para una posible P.E. El autor propone la idea de un estructuralismo epistemológico genético, dependiente del desarrollo autorregulado por invariantes funcionales que dan por resultado estructuras cada vez más equilibradas. La epistemología genética en tanto teoría implica creación; sucesión invariable, no comienzos ni finales absolutos, constructivismo, enfoque dinámico y diacrónico. Su perspectiva no es innatista, apriorista, idealista ni empirista.

La génesis consiste simplemente en un proceso de transformación que partiendo de un estado "A" lleva a un estado "B", con la característica que éste es más estable que el precedente (que sería, a su vez, más elemental). Como ya se explicitó, en este proceso que lleva de una estructura a otra no existen comienzos ni finales absolutos.

Hay tres elementos básicos que son fundamentales para entender los postulados piagetianos: los contenidos, la estructura y la función.

Los contenidos son los datos brutos del comportamiento, siendo la conducta un tipo particular de intercambio entre sujeto y medio. Se transforman y enriquecen en la medida en que el niño/a opera, acciona, se relaciona, se vincula con el mundo, a la par que se produce a sí mismo y construye progresivamente un conocimiento acerca de la realidad.

Funciones: para que todo esto acontezca y se transite el desarrollo cognitivo, es imprescindible la acción de las invariantes funcionales. Son las que Piaget llama organización (la peculiar forma en que los elementos de un sistema se relacionan) y adaptación (que permite que el influjo de las transformaciones del medio no modifiquen al organismo). La adaptación está integrada por dos componentes articulables relacionados estrechamente: la asimilación y la acomodación. Son nociones originariamente biológicas. Piaget postula la existencia de un isomorfismo entre las estructuras biológicas de base con las que nacemos y las estructuras cognitivas que desarrollamos constructivamente a partir de allí. La asimilación y la acomodación son procesos funcionales que producen estructuras cognitivas, producen esquemas e instrumentos para conocer. Es esa funcionalidad invariante y es esa permanente asimilación y acomodación, la que nos permite enfrentarnos a los desequilibrios a los que nos somete el medio desde que nacemos.

La asimilación es el mecanismo cognitivo que incorpora lo de afuera a lo interno, a lo que ya se tiene como esquema y estructura, datos nuevos, objetos nuevos, realidades nuevas, acciones y experiencias nuevas. La asimilación es lo que hace

familiar lo novedoso; es conservadora, tiende a integrar, a internalizar, a hacer conocido lo nuevo.

Sin embargo, los esquemas que se poseen para asimilar lo nuevo tienen que acondicionarse y acomodarse, re-estructurarse para dar lugar a eso nuevo, ahí estamos en presencia de la acomodación. Es el mismo proceso que hacemos con el alimento para poder subsistir. La acomodación es la invariante funcional que, apareada a la asimilación, produce la adaptación.

Tiene el mismo cometido que para el caso de los procesos biológicos, sólo que el contenido que se incorpora no es alimento material orgánico, es información y conocimientos, datos, experiencias, objetos, situaciones. Y así como los nutrientes orgánicos pasan a integrar (transformados) los tejidos, fluidos, etc. orgánicos, los "nutrientes" cognitivos provenientes del afuera pasan a integrar los esquemas cognitivos propios de la estructura intelectual.

Entonces, estos dos pilares de la adaptación (asimilación y acomodación), según Piaget, están muy indiscriminados en el momento del nacimiento, luego irán diferenciándose progresivamente.

Respecto de la estructura diremos que tiene tres propiedades básicas: de totalidad, de transformación y de autorregulación, y se caracteriza como un todo merced a leyes de composición. Sus unidades elementales consisten en esquemas (serie de contenidos cognitivos relacionados entre sí, son generalizables y aplicables a situaciones análogas de manera móvil y flexible; el desarrollo promueve que se coordinen entre sí constituyendo esquemas más complejos y estructuras cognitivas).

Se torna necesario también dar cuenta, *grosso modo*, de algunas características que tienen los esquemas: dispositivo cognitivo referido a una clase semejante de secuencias de acción, totalidades fuertemente integradas, unidades estables y repetibles.

Esta teoría parte de la base de la existencia de un isomorfismo entre estructura biológica y estructura cognitiva. Lo heredado posee un carácter específico y otro general, que definen el *modus operandi* que organizará los intercambios con el medio.

Según Piaget existen en el desarrollo momentos preparatorios para la adquisición de una noción o instrumento cognitivo y momentos de logro (cuando se alcanza definitivamente el uso del instrumento). Sin perjuicio de lo anterior, esta linealidad causal no es monolítica, y se observan en el desarrollo cognitivo fenómenos que el autor definió como décalages, los que pueden ser de tipo vertical y horizontal. Décalage es una expresión compleja que no tiene traducción muy clara (por eso se usa la expresión original) y es una expresión muy interesante para dar cuenta del desfasaje, del escalonamiento, del pasaje, desplazamiento, discordancia que acontece en algunos momentos del desarrollo cognitivo, con respecto a la adquisición de algunas nociones. Cuando este desfasaje, escalonamiento, pasaje o desplazamiento se da dentro de un mismo estadio estamos en presencia de un décalage horizontal, cuando se da dentro de diferentes estadios estamos frente a un décalage vertical. Quiere decir que el niño/a está en posesión de un esquema cognitivo que puede

aplicar a cierto sector de la realidad pero no a otro. Existen desarrollos cognitivos semejantes que aparecen en diferentes estadios del desarrollo.

El constructivismo, trasladado como perspectiva acerca de las formas en que operan los dispositivos cognitivos en el ser humano, propone una forma de entender los procesos de aprendizaje como instancias de "mediación" entre el sujeto y el contenido a asimilar.

En sentido general, el aprendizaje es el proceso mediante el cual el sujeto, en interacción con el entorno, se apropia de aspectos significativos de ese interjuego a la par que se transforma sustancialmente.

La idea general que formula al respecto el constructivismo propone que el sujeto epistémico no es una mera tabla rasa sobre la cual se imprimen a modo de copia los contenidos del mundo, sino que el conocimiento se construye –o más bien, se co-construye– en un sistema solidario que se genera entre el contenido-objeto a aprehender, el/la sujeto que aprende y el contexto facilitador que oficia de puente entre ambos (en este tercer tópico se encuentra el educador).

El/la sujeto que aprende es, cognitivamente hablando, protagonista activo/a cuando conoce que lo que se produce es, propiamente, una síntesis entre la apropiación, el descubrimiento y la construcción.

La capacidad para conocer depende, sustancialmente, del estado de los esquemas que constituyen las estructuras cognitivas del sujeto en cuestión, por lo cual, se aprende según lo permiten éstas.

Estas estructuras devienen genéticamente al cabo del desarrollo y siguen un orden que puede rastrearse con cierta relación a los diferentes niveles etarios de los sujetos.

En último término, las bases elementales para este proceso generador de estructuras cognitivas son eminentemente biológicas en su origen, siendo el medio social donde acontecen los intercambios intersubjetivos el ámbito privilegiado y potenciador para que se produzca el aprendizaje.

El verdadero aprendizaje acontece en relación a determinantes relativas a fenómenos tales como las ideas previas, el desequilibrio conflicto o desajuste cognitivo y el cambio conceptual.

Teoría de referencia por excelencia, el constructivismo ha atravesado las propuestas educativas desde hace décadas, y sus marcas constituyen verdaderos ejes organizadores tanto en las propuestas como en las investigaciones pedagógicas.

Respecto de las implicaciones del constructivismo en las propuestas pedagógicas, es de señalar la incidencia de esta teoría en el diseño curricular (proyectos, objetivos, secuenciación de contenidos, etc.) y en la formulación de estrategias didácticas (métodos y modelos de instrucción, estrategias de evaluación, etc.).

La P E que se elabora a punto de partida de las investigaciones de cuño constructivista ha perfilado diversos enfoques educativos. En diversas oportunidades se ha propuesto la utilización de las estructuras cognitivas que caracterizan a los



diferentes estadios y subestadios como objetivos de los diferentes ciclos y niveles educativos" (Fairstein, G. y Carretero, M., 2001).

Los intentos lícitos de utilizar los postulados constructivistas como soporte en la elaboración de estrategias pedagógico-didácticas han dado lugar, a veces, a extrapolaciones groseras, cuando no a forzamientos absurdos que precipitan en metodologías verdaderamente iatrogénicas para el niño/a.

Es de suponer que el hiato existente entre el corpus conceptual epistemológico y el método práctico de enseñanza-aprendizaje sigue, a pesar de esfuerzos muy bien intencionados, tan campante como hace décadas.

Inicialmente voy a señalar el riesgo de pretender diseñar una didáctica monopólicamente constructivista, que no contenga ningún atravesamiento articulado con otras perspectivas operativas en educación.

Ha quedado demostrado que líneas aparentemente inconciliables admiten francas conexiones y allí donde parecen verse oposiciones en realidad se encuentran coincidencias. Asistimos a una suerte de reduccionismo donde las teorías están personificadas, generando en los usuarios adhesiones esquemáticas a un "pool" de principios básicos accesibles mediante enunciados categóricos.

Otro problema junto con el reduccionismo lo constituye el hecho de las "transposiciones salvajes" donde la evidencia investigativa que surge en un campo (por ejemplo el de la epistemología, la psicología del aprendizaje, la psicología evolutiva, etc.) es extrapolada sin más como insumo directo para la construcción de técnicas y metodologías de enseñanza o elaboración de currículos.

Es necesario recordar que la didáctica comienza a sistematizarse, dando sus primeros pasos hacia la consecución de una identidad disciplinar, cuando se apoya en postulados de la psicología. Las disciplinas específicas también han contribuido significativamente a este respecto, un claro ejemplo lo constituye la corriente de la "ingeniería didáctica", proveniente de filas de la matemática.

Pensamos que, *grosso modo*, los principios que debería tener una didáctica basada en criterios constructivistas deberían ser los siguientes:

- 1) Delegar parcialmente en los estudiantes la responsabilidad inherente a cualquier situación que genere conflicto cognitivo.
- 2) Plantear problemas que habiliten la reelaboración de contenidos formales, proveyendo la información necesaria y pertinente según el momento del proceso de aprendizaje del que se trate. Se debe evitar informar contenidos que obturen el proceso de construcción.
- 3) Facilitar la discusión sobre las distintas perspectivas relativas a los problemas propuestos, facilitando la circulación de diferentes alternativas. La interacción entre pares es tan relevante como la relación del alumno con el docente.
- 4) Enseñar por participación y por vía del ofrecimiento de estrategias de trabajo.

- 5) Aceptar como validamente constructivas las formulaciones alternativas que sirvan de base para adquirir el conocimiento socialmente compartido.
- 6) El docente como un articulador entre los procesos de construcción de sus alumnos y los significados colectivos culturalmente organizados.
- 7) Respetar los tiempos de asimilación y acomodación propios del momento evolutivo de los estudiantes.
- 8) Intervenir respetuosamente dentro del proceso de construcción de conocimientos planteando situaciones que permitan acercarse a hipótesis más avanzadas.
- 9) Promover la exploración de la realidad, permitiendo que los sujetos tomen sus propias decisiones, adquiriendo confianza en sus formulaciones al respecto.
- 10) Asignarle un valor imprescindible al error como parte de la actividad constructivista.

El desarrollo cognitivo visto por J. Piaget:

### **Estadio sensorio-motor**

El estadio sensorio motor atraviesa los 2 primeros años de vida y en él pueden identificarse seis sub-estadios. Allí se consolidan las bases de nuestros futuros desarrollos cognitivo-intelectuales, de la mano de construcciones solidarias como ser el objeto permanente, el sujeto epistémico, relación medios-fines, relación causa-efecto, el espacio, la causalidad, el tiempo, el pensamiento, etc.

En algunos textos Piaget habla de tres estadios o subestadios o períodos del estadio sensorio motor, pero están subdivididos de otra manera en un libro que se llama *Psicología de la inteligencia*, donde menciona seis subestadios.

Durante los 2 primeros años el instrumento de conocimiento es la acción, más propiamente la acción-percepción.

En este estadio sensorio-motor, cuyo logro definitivo es el llamado esquema o noción de objeto permanente, no existiría propiamente representación, inteligencia representativa, ni conceptual, existiría (luego del cuarto subestadio) lo que Piaget llama, inteligencia práctica.

Estos seis subestadios se dividen de la siguiente forma:

**El primer subestadio** se desarrolla durante el primer mes de vida, en el cual el niño opera en su capacidad de interacción con el medio, fundamentalmente en función del andamiaje de sus reflejos (en especial el de succión y el de prensión). Justamente este primer mes coincide con el llamado estadio de los reflejos.

Según Piaget, durante el primer mes de vida, esos reflejos (que son esquemas biológicos), son los únicos de los que disponemos como instrumentos para interactuar y contactarnos con el afuera. Pero todo esto en un contexto de dualismo.

A dualismo para Piaget quiere decir que no hay diferencia entre sujeto y objeto, en principio el sujeto no está construido y el objeto (mundo real externo) tampoco. Por lo cual hay un dualismo donde están fusionados ambos y se van diferenciando paulatinamente por la vía del desarrollo.

Los ejercicios reflejos dependen de esquemas biológicos que, por definición, operan como ejercitación de la función. La función refleja se repite, se ejercita, se pone en juego en un espectro cada vez más amplio de estímulos, y paulatinamente se enriquece. Estos reflejos se ven influidos por la asimilación, invariante que ya aquí está activa cognitivamente (asimilación y acomodación están indiferenciadas inicialmente). La asimilación es el mecanismo por el cual "capturamos" aspectos del entorno y los hacemos internos. Sin la incidencia de la asimilación nos quedaríamos solamente en el esquema reflejo. Si viniésemos al mundo con este andamiaje de reflejos y no tuviéramos la capacidad funcional de asimilación nos quedaríamos girando en torno a estas únicas formas de conocer y responder. Afortunadamente venimos con los reflejos y venimos con un instrumento cognitivo que nos permite superarlos, nos permite enriquecernos y cambiar.

Recordemos que partimos de un isomorfismo: igualdad de estructuras entre lo biológico y lo cognoscente. No se aprende esta actividad, es intrínseca al funcionamiento de nuestro organismo vivo. Así como asimilamos materia orgánica para la supervivencia, para no morirnos de hambre y no morirnos asfixiados (ya que necesitamos oxígeno), también asimilamos mundo (cognitivamente hablando). Venimos dotados innatamente de la capacidad de asimilación no se aprende, si bien es obvio que el encuentro con el mundo acicatea el mecanismo de asimilación-acomodación.

El ejercicio reflejo es modificado, enriquecido y superado por el efecto de los tipos de asimilación que se disponen cognitivamente desde el primer mes de vida. Inicialmente se presenta el influjo de la asimilación reproductora o asimilación funcional. Esto quiere decir que el reflejo va operando en el encuentro con el mundo, por la vía de una asimilación que tiende a que "eso" se repita, se reproduzca, es la tendencia a reiterar la forma de organización, lo mismo siempre. La mecánica de la asimilación reproductora es repetir esquemas reflejos que el niño/a usa en este primer mes de vida (en el contexto de lo que es su acotada cotidianidad por el momento). Esta asimilación reproductora se articula con una asimilación generalizadora, porque el niño/a no sólo repite, sino que repite y generaliza, o sea que incluye leve, incipientemente, pero firmemente nuevos objetos y nuevas situaciones que va asimilando, construyendo estructura cognitiva. Entonces, a la par que reproduce (repite), generaliza (va empezando a repetir en distintas situaciones, no solo frente al mismo objeto y la misma situación). Esto es la asimilación generalizadora, es la extensión del esquema reflejo a nuevos objetos y nuevas situaciones. Se va así lentamente amplificando el repertorio de conductas.

Para el niño/a, en este momento, el mundo está constituido por cuadros perceptivos, y recordemos que además no hay sujeto todavía, no hay autoconciencia de agente de la acción.



La asimilación reconocitiva es un tipo de asimilación algo más compleja que la meramente funcional, va permitiendo al niño/a empezar a discriminar diferencias en la realidad. Por ejemplo, el reflejo de succión que da lugar a la conducta de chupeteo se va ejercitando, se va ejercitando y se va amplificando por la vía de la reproducción, la generalización y ahí se va haciendo reconocitivo. El niño/a empieza a aprender (aprehensión mediante) lo que es succionar el pezón de la madre, lo que es succionar un objeto que no es el pezón de la madre, lo que es succionar algo que circunstancialmente le rozó la boca (aquí todavía no existe coordinación de esquemas), empieza a discriminar aunque todavía no logra categorizar los objetos. Al decir de Pozo: "La boca es el primer laboratorio cognitivo".

**El segundo nivel** o subestadio del sensorio-motor, donde se va trascendiendo y superando el mero esquema reflejo de la mano de las asimilaciones reconocitivas generalizadoras y reproductoras, es el nivel de los hábitos que va, aproximadamente, desde el fin del primer mes hasta los 3-4 meses. El reflejo mejorado por este tipo de asimilaciones se llama hábito. La asimilación reconocitiva nos muestra al niño/a como un científico explorando e investigando; el cachorro/a humanizable investiga el mundo con una avidez y una curiosidad vertiginosa y muy firme, obstinada y sostenida. El niño/a investiga con su boca y así va conociendo-construyendo al mundo y a su propia condición de sujeto cognoscente. Al decir de Piaget "el mundo en este momento es un objeto susceptible de ser succionado", de ser chupeteado, el mundo es eso en este momento: algo a chupetear, explorar y conocer.

El hábito es justamente un reflejo mejorado dado que la asimilación ha implicado que los elementos nuevos se acoplen a los esquemas anteriores. Siempre estamos incorporando lo nuevo (vaya si habrá cosas nuevas para un niño de 2 meses de vida) y le hacemos lugar y lo ensamblamos con los esquemas anteriores en un efecto de asimilación-acomodación. Para ensamblarlo y hacerle lugar hay que acomodar los esquemas ya constituidos. Por ende, la asimilación y acomodación que estaban fusionadas extremadamente en un principio, lentamente empiezan a dividirse como procesos diferentes y van a ser responsables de capacidades determinantes del desarrollo, como ser, el juego y la imitación que veremos más adelante. Entonces el hábito es la extensión del reflejo (todo instrumento cognitivo nace del reflejo), hacia un esquema de orden superior, hay un enriquecimiento, una complejización. Pero en este nivel los hábitos son conductas que se dan en bloque, irreversibles, unidireccionales. O sea que estamos en presencia de conductas muy primitivas y muy simples todavía (estamos hablando de un niño/a no mayor a 6 meses de vida). Lo que sí va logrando el niño/a, y esto es de enorme trascendencia, es que en el campo de aplicaciones su acción paulatinamente va logrando una amplitud que implica mayores distancias en el tiempo y el espacio, debido a una progresiva capacidad de diferir. Ya no queda pegado/a al presente perceptivo y de acción inmediato, no queda encerrado/a en la burbuja del aquí y ahora presentista, sino que va realizando efectos en diferido en el espacio y tiempo, esto es fundamental para entender el desarrollo de la mente y de la estructura cognitiva.

El/la bebé, durante el primer mes (donde sólo cuenta con reflejos como instrumento cognitivo), funciona con un automatismo presentista estímulo-respuesta, responde ante situaciones generales y globales. Lo que va logrando, por la vía de los hábitos y que va a ir logrando durante todo el sensorio motor, es no quedar pegado a ese automatismo estímulo-respuesta, adquiere la capacidad de diferimiento del mismo, va ampliando el hiato entre estimulación y respuesta en el tiempo y el espacio, antes accionaba directamente sin poder diferir una respuesta. Esto está en relación también con la asimilación reconocitiva, que le permite ir categorizando el mundo de manera cada vez más discriminada y sutil.

La reacción circular primaria, que es una noción originariamente de Baldwin que Piaget toma, es un esquema perceptivo motor o esquemas senso-motores que el niño/a repite en bloque y reproduce en forma organizada. Constituye un conjunto de acciones y percepciones ensamblados de forma organizada que el/la bebé pone en marcha y se dispara en ese encuentro constructivo con el mundo. La reacción circular primaria se llama primaria por dos motivos: es la que aparece primero y recae sobre el propio cuerpo. Son esquemas senso-motores repetidos que recaen sobre su propio cuerpo, el chupeteo de su pulgar es el paradigma de la reacción circular primaria.

**El tercer nivel**, que va cronológicamente desde los 4 meses hasta los 8, se centra en una novedad de enorme relevancia evolutiva. La maduración neuromotora y los incipientes aprendizajes permiten comportamientos que amplifican la manipulación del entorno de manera dramática, merced a la coordinación entre la visión y la aprehensión o la prensión. El/la infante, hasta los 3 meses interesado por algún objeto de su entorno inmediato, no puede verlo y tomarlo, porque esa coordinación aún no la tiene. Además, esto se refuerza porque todavía está sujeto a un mundo perceptual que no se conecta entre sí, está disociado para el niño/a en tanto lo que se ve y lo que se toca son cosas distintas todavía. El mundo es una suerte de collage de cuadros perceptuales y realidades estancas ligadas a la acción. La coordinación visión-prensión que tiene que ver con la maduración neuromotora y el aprendizaje, abre un espectro de manipulación del mundo muy diferente, ahora se puede tocar, asir y manipular lo que se ve. Antes eran más bien situaciones accidentales del orden del azar y propiciadas por los adultos circundantes.

Sigue habiendo todavía prioritariamente un interés adaptativo-cognitivo y también en torno a los llamados juegos de ejercicio. No hay estrictamente hablando voluntad expresa de consecución de un fin estipulado a priori respecto de los medios; como propósito cognitivo, que implica un nivel de discriminación todavía mayor, aún no lo vamos a ver en este nivel. No hay relaciones causales justamente, son objetos que se ven y se toman y se manipulan todavía por el nivel de lo accidental y del azar y por el placer funcional de coordinar esquemas.

Aquí aparecen comportamientos que dan cuenta de una situación aún no suficientemente analizada y global, con ausencia de contactos espaciales, temporales y de causalidad inteligente.



Antes de los 8 meses no hay relaciones causales ni diferenciación medios-fines, por lo tanto para Piaget todavía no hay inteligencia propiamente dicha.

Si bien no hay inteligencia constituida, estamos sí en presencia de una preparación, un umbral. Recordemos que en el desarrollo no hay saltos abruptos sin solución de continuidad. La evolución genética es una estructuración que se construye en función de lo anterior, de allí la idea de un proceso genético de producción y construcción paulatinos jalonado por pasajes graduales y complejos. No se trata de que no "existe" ahora y "existe" después, es una construcción y un proceso gradual de preparación-adquisición-logro bien complejo. El tercer nivel es el que prepara la inteligencia de la mano de las coordinaciones visión-prensión y las reacciones circulares secundarias. Éstas consisten en la reproducción activa de un resultado obtenido por azar en relación a objetos. Pero no están fijados de antemano, es la concurrencia entre el azar y la acción del niño/a lo que va produciendo esas conductas.

Todavía no hay diferenciación de medios y fines, son experiencias novedosas que el niño/a se ve alentado a repetir. Estas reacciones circulares secundarias en el tercer estadio siguen siendo como los hábitos, irreversibles, en un solo sentido, unidireccionales y repetidos en bloque.

Sí se busca la satisfacción de la experiencia, básicamente, desde la motivación generada por el placer inherente a la acción. Es una repetición activa por placer funcional, por el placer de sentirse actor y causa del evento.

Todavía no existen objetos para el niño/a que tengan existencia propia si no están siendo percibidos o manipulados por él. Todavía el niño no tiene la representación, la noción esquemática de que el objeto existe aunque él no lo esté mirando o no lo esté tocando o escuchando o explorando con la boca. Fuera de los ámbitos perceptivos simplemente "desaparece" el objeto, deja de existir, no posee existencia ni permanencia sustancial.

Todavía no se diferencian medios y fines, pero sobre el final de este subestadio ya sobre los 8 meses comienza a darse un principio de análisis sensorio-motor y de desarticulación-rearticulación. Se constatan progresos francos en el accionar con el mundo que van preparando ahora sí lo que aparece a posteriori definitivamente como inteligencia práctica. Durante todo el sensorio motor, a partir del cuarto subestadio, lo que existe para Piaget es la inteligencia práctica, no representativa, no conceptual, ni todavía producto de la lograda equilibración entre asimilación y acomodación. El principio de análisis quiere decir que hay una desarticulación cada vez más sutil. La desarticulación y articulación consisten en que las conductas en bloque que accionaban en un solo sentido, comienzan a poder ser más móviles y articulables. De hecho esto está potenciado por la mayor madurez psico-motora que permite un accionar con y en el mundo mucho más rico, elaborado y complejo que en los subestadios anteriores.

**El cuarto nivel** es clave para el desarrollo, va de los 8-10 a los 12 meses y es cuando el niño/a puede coordinar reacciones circulares secundarias. Puede ensamblar esquemas que antes se aplicaban monolíticamente en un solo sentido, dado que ahora los principios de articulación-desarticulación le van permitiendo "enganchar"



unos con otros y coordinarlos. Entonces esa coordinación de reacciones circulares secundarias es una articulación móvil.

Ahora sí el niño/a tiene un fin previo a la utilización de medios. En el tercer subestadio cuando aparecen situaciones por azar y el niño repite sin conciencia de causalidad, pasa lo que Piaget describe por ejemplo de la siguiente forma: el bebé/a está en su cuna, hay un cordón atado del techo de la cuna y por azar tira del cordón moviendo una serie de juguetes. El resultado le interesa por el efecto estimulante y novedoso y es una experiencia que de alguna manera el niño/a se ve compelido a repetir. Pero de pronto aparece un sonido interesante en el ambiente y como no hay relación de causalidad, el niño tira del cordón para que se repita el sonido. Aquí no hay diferenciación medios y fines, ni diferenciación causa y efecto, no se posee aún la capacidad cognitiva para efectuar una coordinación tal de esquemas que permita saber que el cordón que movió los juguetitos no va a hacer que vuelva la madre, por ejemplo.

Esto estaría en función de una expectativa primitiva mágico-fenomenica aunque acá para Piaget no hay pensamiento todavía. Este tipo cognitivo así definido es más evidente luego de los 2 años, relacionado a las categorías de animismo y pre-concepto por ejemplo.

En el cuarto subestadio el fin está planteado antes que los medios. El niño/a se ve obligado a usar adaptativamente medios sensorio motores que están en su haber. Lo que logra aquí, merced a la utilización de las reacciones circulares secundarias y sus coordinaciones, es usar los medios conocidos en nuevas situaciones, todavía no puede inventar nuevos medios, cosa que va hacer después del año.

Si bien se da una mayor movilidad y extensión del campo de aplicación de los medios y se van aplicando a nuevas situaciones, no existe posibilidad de crear nuevos. Hay anticipación y reconstituciones senso-motrices, hay más plasticidad en el uso de los esquemas y ya podemos hablar sí de una inteligencia práctica. Una inteligencia práctica es una inteligencia que sólo utiliza como instrumento acciones y percepciones.

Se trata de una inteligencia práctica porque según esta teoría no hay pensamiento ni representaciones<sup>1</sup> todavía, y el instrumento cognoscitivo que vertebra todo el estadio sensorio-motor es la acción, en articulación con los dispositivos perceptivos. A esta edad se pueden hacer anticipaciones y reconstituciones, por ejemplo, tirar un objeto al suelo anticipando su trayectoria y destino. La inteligencia práctica usa sólo como medios la acción y la percepción, por eso Piaget la denomina práctica, es una inteligencia de acción sobre el medio, no hay pensamiento, no hay reflexión ni conceptos.

Previamente los fenómenos del desarrollo en esta área se explican por la incidencia de las formas más simples de esquematización cognitiva, por la vía de acciones y percepciones determinadas por la funcionalidad de la asimilación y la acomodación. De los reflejos iniciales pasando por el hábito y las reacciones circulares y

<sup>1</sup> Este es uno de los aspectos de la teoría de la epistemología genética que se da de brucea con la teoría psicoanalítica.

sus posteriores coordinaciones, y de la mano de un enriquecimiento comportamental cada vez más amplio, el niño/a va logrando su contacto más evolucionado con el medio básicamente por la vía de poder diferir las distancias en tiempo y espacio y superar el mero esquema reflejo, donde a un determinado estímulo le sucede una respuesta automatizada.

**El quinto nivel** se despliega entre el año y el año y medio. Ahora sí se accede a las reacciones circulares terciarias, trascendiéndose así la mera utilización de medios conocidos. Acá se inventan y se producen nuevos medios, en la medida que la reacción circular terciaria es la producción-reproducción de un medio nuevo con variaciones oportunas, todo logrado por experimentación activa, ensayo y error, tanteo. La asimilación reproductora implica aquí una acomodación diferencial e intencional. La reacción circular terciaria reproduce hechos nuevos con variación desde la experimentación activa, esto quiere decir que el/la infante trasciende el mero uso de esquemas conocidos y su experimentación activa le permite crear nuevos medios. Por supuesto que se mantiene una asimilación reproductora merced a la cual se va a seguir repitiendo esquemas, pero la acomodación es cada vez más discriminada y sutil y es intencional, el niño ahora tiene fines más elaborados y necesita buscar-crear medios para conseguirlos. Aparecen conductas ahora sí francamente inteligentes donde la relación medios y fines y la invención por tanteo de nuevos medios es más compleja y elaborada. Por ejemplo, la llamada conducta de soporte, donde el niño/a ve un juguete a distancia al cual no puede llegar y si ese juguete está, por ejemplo, sobre una alfombra, el niño/a tira de la alfombra y lo trae hacia sí.

**El sexto nivel**, último del estadio sensorio-motor, va hasta los 2 años aproximadamente y constituye el tránsito hacia lo que es el estadio siguiente que es el prooperatorio, donde se supera la inteligencia práctica pero no se abandona y se le adhiere una nueva estructura que implica una inteligencia representativa que implica inteligencia con capacidad de simbolizar.

Lo que sucede aquí es que no se precisa hacer tanteos ni experimentación por ensayo y error para inventar nuevos medios, acá el salto cognitivo consiste en que para resolver un problema práctico que le presenta el mundo, el niño/a no tiene que hacer tanteos y probar y errar y acertar, sino que empieza a tener incipientemente coordinaciones interiorizadas. Lo que logra es una comprensión rápida, una solución súbita que es lo que se conoce con el nombre de *insight*<sup>2</sup>. A grandes rasgos consiste en descubrir súbitamente y en forma interiorizada, sin manipular el entorno, la respuesta ante una situación o problema. Hasta aquí llega la inteligencia de un chimpancé, pero el desarrollo cognitivo del cachorro/a humanizable continúa bastante más lejos. A este nivel el niño funciona con esa misma inteligencia para resolver problemas.

El *insight* requiere de interiorizaciones, las cuales van a empezar a posibilitar esbozos de pensamientos. Serían interiorizaciones rápidas, todavía muy pegadas a lo motriz y perceptivo, que permiten encontrar la solución a los problemas sin tanteos.

---

No se trata aquí del sentido que le dan al término el Psicoanálisis o la Teoría de la Gestalt.

No necesariamente tiene que ver con la reorganización de los componentes perceptivos del entorno sino una articulación y ensamble (interiorizado) distinto. Hay una incipiente interiorización de conductas, los ensayos y coordinaciones interiores, y acá empieza a esbozarse la representación y el pensamiento, porque si hay una coordinación interna quiere decir que algo de mente pensante tiene que haber.

### **La construcción de la noción de objeto permanente**

La construcción del esquema o noción de objeto permanente constituye, para Piaget, el gran logro o adquisición cognitiva del estadio sensorio-motor.

**El primer nivel.** Repasando las nociones presentadas hasta el momento diremos que al nacer el/la infante está sumido en un a-dualismo desde el punto de vista cognitivo. Esto implica que no hay conciencia de diferenciación entre el sujeto y el objeto, en última instancia entre el sujeto y el mundo. Hay una especie de conglomerado vivencial (donde también está implicado por supuesto, lo afectivo) que reúne todo, y donde acción y percepción "producen-construyen" los objetos. Los objetos en los primeros tiempos de vida no existen para el niño/a si no es en función de estar siendo manipulados o percibidos (de todas las formas posibles).

Este primer subestadio es de puro a-dualismo, y aquí es cuando más indiferenciado está el niño/a del entorno.

No hay ninguna posibilidad más que accionar con estos automatismos reflejos generales que responden a situaciones, ni siquiera hay demasiada discriminación en el niño entre aspectos parciales de una situación. Hay situaciones globales, difusas, amplias, genéricas, y desde allí, el niño las toma como estímulos y reacciona como puede, o sea, con los reflejos.

Paulatinamente las cualidades del mundo empiezan a transformarse, empiezan a diferenciarse en función de características atribuidas incipientemente a cuadros perceptivos no articulados. El niño/a al nacer está sometido a experiencias sensoriales que son como distintos mundos: el mundo de los sonidos, el mundo de lo tangible, el mundo que estimula el olfato, el mundo de lo que se ve, el mundo de lo que se succiona, son distintos universos. Estos cuadros perceptivos determinan que haya tantos mundos como sensibilidades perceptivas y canales sensoriales. Estos ámbitos perceptivos no se combinan, no coordinan todavía entre sí. Hay una incoordinación del mundo, la realidad no es tal sino varias realidades incoordinadas y diferentes. Por eso el niño atribuye cualidades a cuadros perceptivos y la realidad consiste en distintos universos perceptivos y sin coordinación entre sí y ante ellos responde. Por eso es muy claro que a esta altura no hay ningún tipo de soporte sustancial del objeto, el objeto no existe como independiente de la percepción y la acción.

**En el segundo subestadio** por la vía de la asimilación reconocitiva, reproductora y generalizadora, el niño supera el mero nivel reflejo y construye esquemas más complejos que, como ya se explicitó, se llaman hábitos. En relación a lo que son los objetos, la realidad sigue siendo espacialmente desorganizada, el mundo sigue estando descoordinado, todavía el niño/a no se mueve en un mundo coordinado ni



el mismo/a lo está. Hasta los 4 meses entonces, al final del segundo subestadio, no tenemos todavía realidad espacial organizada.

Convengamos que experiencias provenientes de la psicología evolutiva experimental posteriores a Piaget, empiezan a mostrar una complejidad mayor en este sentido, y proponen la idea de una percepción transmodal. Ésta implica una posibilidad, que se trae adquirida, de asociar algún espacio perceptivo con otro en algunos planos específicos. Dichas investigaciones dan cuenta de ámbitos sensoriales donde el niño tiende automáticamente a coordinar en forma de traducción transmodal, pasando la experiencia de un modo sensorial a otro.

En el segundo subestadio, hasta los 4 meses, no hay todavía objeto permanente, pero empieza a haber un principio de permanencia práctica. Si bien los objetos todavía no existen para el niño/a si no están siendo accionados o percibidos, se presentan comportamientos nuevos, que son esquemas senso-motores, que dan cuenta de una incipiente permanencia práctica, una permanencia en la acción y percepción, por ejemplo cuando el niño/a da vuelta la cabeza frente a un sonido (si bien al principio ésta es una acción puramente instintivo-refleja).

Este principio de permanencia práctica se ve en acciones como la de volver la cabeza frente a un sonido de algo que pasó en otro lado, así como la acción de seguir un objeto visualmente. Después de los 2 meses el bebé tiene una coordinación ocular más madura que le permite, por ejemplo, empezar a seguir un objeto que se mueve a velocidad lenta. Esos son principios de permanencia práctica sensorio motora, ligada a la acción en curso, no hay diferimiento en espacio y tiempo, siempre se da todo en espacio y tiempo presentista, actual. Empiezan a haber anticipaciones perceptivo-motrices de espera, relativa a movimientos inmediatamente anteriores. Anticipaciones perceptivo-motrices donde el/la bebé puede, incipientemente, anticipar y esperar el lugar donde va a estar un objeto que es manipulado y desplazado (esto se logra ya sobre los 4 meses). Merced a dicha anticipación perceptivo-motora, el niño/a puede acomodar su cuerpo, su cabeza, su rostro, sus ojos, sus manos (y acá está teniendo posibilidades progresivas de empezar a coordinar visión-prensión) y puede esperar un lugar donde un objeto va a estar luego de un movimiento en distancias pequeñas. Pero esto es muy "torpe" y primitivo, son todos antecedentes de la construcción del esquema de objeto permanente. Se puede anticipar el destino de un objeto en movimiento, siempre en una acción presente y en una acción donde él está inmerso/a absolutamente.

Sin embargo no hay búsqueda activa. El niño/a no busca activamente aquello que ha salido de su campo perceptivo-motor. Los objetos "desaparecen", dejan de ser existentes las cosas que caen por fuera de su registro perceptivo motor y no hay búsqueda activa.

**El tercer subestadio** es el de la franca coordinación visión-prensión y de esquemas secundarios, logro que permite nuevas acciones de enorme valor para el desarrollo cognitivo. En este momento, si al/la bebé se le cubre el rostro con un lienzo, una sabanita, etc., él/ella descubre (destapa) su rostro, logra apartar el lienzo que tapa su cara (antes no podía hacer eso), pero no hace lo mismo con el trozo de

tela que cubre un objeto que inmediatamente antes estaba siendo percibido, por más interesado/a que esté en él. No aparta el lienzo porque es como que dejó de existir, es como si no estuviera allí debajo. Que a los 6 meses sí pueda apartar el lienzo que está sobre su rostro constituye un fenómeno que tiene connotaciones interesantísimas para la teoría del juego, porque acá empieza el juego culturalmente tan extendido de "las escondidas" (en nuestra jerga uruguaya el "tá, no tá"). Este juego tiene que ver con las nuevas posibilidades perceptivo-motrices, que ahora tiene el/la bebé y que antes no tenía, y reviste enorme trascendencia para el desarrollo afectivo-sexual en tanto es significativo respecto de la elaboración de la separación con la madre y con la simbolización (desde el punto de vista de la teoría psicoanalítica).

Recapitulando, vemos que en este subestadio el niño/a no puede separar un lienzo de un objeto que él acaba de ver que le han tapado, y sin embargo tiene todas las capacidades motoras para hacerlo. No lo retira porque para él/ella dejó de existir, fue reabsorbido por el entorno. De todos modos sigue operando el principio de permanencia práctica, porque el/la bebé atribuye al objetivo de una acción, permanencia práctica o continuación momentánea. En el hecho de accionar, el/la bebé ya está jugando, con 8 meses, de otra manera con los objetos, los manipula con mayor precisión, los pierde de vista y los recupera, cambian de forma y de tamaño según su punto de vista perceptivo, y así va construyendo progresivamente un espacio con cabida para la perspectiva y la tridimensional. El espacio que articula altura, longitud y profundidad todavía no existe, son cuadros perceptivos enriquecidos, pero aún cuadros perceptivos en proceso de integración y articulación hacia una unidad. Entonces, un mismo juguete si se pone dado vuelta y a distancia pierde "identidad", en virtud de que, cognitivamente, todavía no existe objeto permanente. Entonces, la acción confiere conservación momentánea, por ejemplo volver a un juguete luego de distraerse unos segundos, esto es una permanencia práctica, todavía no permanencia sustancial. En el acto práctico el objeto sigue existiendo aunque se dejó de manipularlo y de verlo por un breve lapso.

**En el cuarto subestadio**, tal como ya se señaló, se consolida la inteligencia práctica. Es el momento de la diferenciación entre medios y fines y de algunas tempranas relaciones del tipo causa-efecto. Todavía no hay objeto permanente pero hay un comienzo claro de conservación sustancial, sin individualización ni coordinación de movimientos sucesivos. Las coordinaciones son primitivas y pobres, en tanto sólo se utilizan esquemas y medios conocidos para poner en marcha nuevos fines, por lo cual no hay coordinación franca de movimientos sucesivos.

En torno al final del primer año sí se comienza a apartar el lienzo que cubre el objeto escondido, utilizando coordinaciones simples compuestas por esquemas ya conocidos. Que ahora se busque detrás del lienzo nos permite suponer que para el/la infante hay algo en el objeto diferente del sujeto, algo que empieza a conferirle sustancia propia, sustancia como esencia material. La existencia ya no deviene si el objeto está siendo chupeteado, manipulado, visualizado, olfateado o escuchado, sino que la sustancia está progresivamente en el objeto. Hasta ahora, existía, dada la perspectiva del/la bebé, en relación a la acción y a la percepción. La sustancia o esencia material del mismo dependía de la acción o la percepción. El hecho de que



empiece a buscar detrás del lienzo (y empieza de manera **muy simple**, porque si se le mueve el objeto de un punto a otro no lo busca más) nos habla de una individualización sustancial, el objeto pasa a ser paulatinamente independiente de que se le manipule o se le perciba. Un poco más independiente pero no totalmente; ¿por qué?: porque la conservación sigue ligada a la acción-percepción.

Al no haber representación mental todavía, acción y percepción son los amos de la construcción cognitiva del mundo, los amos para encontrarse con el mundo, no hay otros medios. El/la bebé busca el objeto detrás del lienzo, pero si se le esconde un juguete bajo un almohadón "A", y luego delante del niño/a, se toma el juguete y se lo esconde detrás del almohadón "B", el niño/a lo sigue buscando en el "A" (aunque vio la maniobra en su conjunto). Siguen siendo limitaciones propias de la acción y de la imposibilidad de representar movimientos en el espacio, o sea que sigue pegado/a todavía a lo perceptivo.

En el quinto subestadio se logra la marcha bípeda, con todas las implicaciones evolutivas que ello conlleva. Se avanza respecto de las limitaciones anteriores condicionadas por el pegoteo con la acción y la percepción, salvo en aquellos casos donde el problema para su solución requiere de una representación de trayectos indivisibles (esto tiene que ver también con lo que se llama el grupo práctico de los desplazamientos). El niño/a viene construyendo solidariamente la tridimensionalidad, la causalidad, el objeto, el sujeto, las magnitudes, el tiempo, etc. En tanto la construcción de estos aspectos está en curso, si la resolución de un problema implica la representación de trayectos indivisibles el/la infante no podrá hacerle frente todavía, porque —para Piaget— aún no tiene pensamiento, todavía no puede pensar y no posee imagen mental.

El sexto subestadio es el de la adquisición definitiva de la noción de objeto permanente (por ende con sustancialidad independiente a la percepción y acción del sujeto). Ahora, por la vía del desarrollo cognitivo, se ha integrado y coordinado en un único espacio, un único mundo, un único objeto, aquello que estaba fragmentado, y se ha construido un sujeto diferenciado de todo eso. Esto hace que se pueda saber que el objeto existe aunque no esté presente. Por supuesto que esto tiene estrecha articulación con la incipiente capacidad de simbolización. Se va presentando la posibilidad de simbolizar, hay progresiva capacidad semiótica, hay posibilidades progresivas de representación mental y el desarrollo cognitivo va rumbo al surgimiento del pensamiento.

### Estadio pre-operatorio

Aproximadamente a los 24 meses de vida se produce la salida del primer gran estadio que es el sensorio-motor. Es un pasaje dramático, un cambio trascendente donde se supera la mera utilización de percepciones y acciones para conocer y coexistir con el mundo y se pasa, ni más ni menos, que a adquirir y a construir una serie de instrumentos como por ejemplo la representación mental, con todo lo que esto implica en las funciones del pensamiento.



El desarrollo cognitivo, según la teoría de Piaget, entra en el llamado estadio pre-operatorio, que dura aproximadamente 5 años, y va desde los 2 a los 7 aproximadamente. Constituye un estadio de preparación para la futura adquisición de la estructura operatoria del pensamiento. Posee dos etapas: una que se da desde los 2 a los 4 años, que se conoce como la etapa del pensamiento preconceptual o etapa de pensamiento simbólico. Y otra que va desde los 4 a los 7 y prepara el pasaje para la adquisición de las operaciones, que se conoce como la etapa del pensamiento intuitivo.

Este avance trascendente en el desarrollo cognitivo está dado en la medida en que la salida de la inteligencia meramente práctica a la inteligencia representativa se produce por el puente de lo que se llama la función semiótica o simbólica. Esta función consiste, por definición y en términos bien generales, en la capacidad de representar, o sea de poder manejarse con un elemento que está en lugar de otro, poner algo en el lugar de otra cosa (objeto, escena, situación, etc.). En esencia (y esto viene desde las teorías lingüísticas estructuralistas como ser la de F. de Saussure, de 1910, padre de la psicolingüística moderna, donde define conceptos tales como *significante* y *significado*), un *significante* es una traza material, es algo que representa otro algo que llamamos *significado*. El *significado* es la referencia, aquello a lo que se refiere, a lo que remite el *significante*, de lo que da cuenta. Cuando se produce por efecto cognitivo una conexión, articulación, lazo o relación entre *significante* y *significado* la resultante es el efecto de *significación*. Toda unión, relación, nexo, articulación, fundamentalmente de orden diferenciado, entre un *significante* y un *significado*, contiene *significación*. Esto es lo que un niño/a empieza a poder hacer a los 2 años, esto es lo que permite la representación mental, el pensamiento, la imaginación, el preconcepto, etc. Es la capacidad de simbolizar. Realmente, sin la adquisición de la función semiótica no hay pasaje a la inteligencia representativa. Evidentemente, según la forma de articulación entre *significante* y *significado*, tenemos por resultado dos efectos de *significación*: uno que refiere a los símbolos y otro que refiere a los signos, que constituyen componentes semánticos diferentes. El niño/a empieza entonces a utilizar como herramientas cognitivas para adaptarse y relacionarse con el mundo los signos y los símbolos, cuyos antecedentes los encontramos en los índices y señales del sensorio-motor. Sin función semiótica no hay posibilidad de operar (en el sentido de accionar, no de operación mental, que no existe hasta dentro de 5 años más) con signos y símbolos.

Cuando el niño/a puede conectar *significantes* y *significados* gracias a que posee una capacidad cognitiva que llamamos *función semiótica*, tiene la posibilidad de desplegar, en su relación con el mundo, el uso de signos y símbolos.

Los signos tienen la siguiente característica (muy brevemente): son articulaciones diferenciadas entre *significante* y *significado*, de tipo convencional y arbitrario. Esta es la idea básica, cuando la articulación *significante* y *significado* es del orden de lo colectivo, nos viene del afuera y está arbitraria y convencionalmente adquirida, estamos utilizando signos, por ejemplo el lenguaje. Se trata de articulaciones creadas por la cultura históricamente y se transmiten de una generación a la otra. Hubo

es posible por una asimilación deformadora (o una deformación asimiladora) de la realidad al yo, no hay necesidad de acomodar los esquemas cognitivos.

El sujeto epistémico se ha despegado de las ataduras de la inteligencia práctica, de los esquemas sensorio-motores, de la acción y la percepción como único instrumento para conocer; y empieza a relacionarse y construir el mundo con el instrumento de la representación y usando la simbolización.

El dibujo para Piaget, en tanto imagen gráfica, es un intermediario entre el juego simbólico y la imagen mental. A los 2 años y medio, el niño y la niña producen garabatos, que son poco más que el efecto de un juego de ejercicio. Cuando se le asigna un significado a posteriori, estamos frente a lo que se define como realismo fortuito.

A partir de los 3 años, en lo que respecta a la evolución del dibujo de la figura humana, las producciones consisten en lo que llamamos "renacuajo" o "monigoto". Es el momento del realismo frustrado, producto de la incapacidad sintética.

Un año más tarde, en el marco de lo que se define como realismo intelectual, el dibujo de los niños/as está orientado por lo que saben, de modo que sus producciones presentan frecuentemente transparencias.

Entre los 8 y 9 años el realismo intelectual da paso al realismo visual, y se comienza a poder dibujar las cosas como se ven.

Las imágenes mentales provienen, según Piaget, de la imitación interiorizada, y no constituyen meramente una prolongación de la percepción. Podemos distinguir en ellas distintos tipos:

- Imágenes copias: cuando el modelo está ante los ojos del sujeto o acaba de ser percibido.
- Imágenes reproductoras: pueden a su vez clasificarse en estáticas, cinéticas y de transformación. Evocan espectáculos conocidos percibidos anteriormente.
- Imágenes anticipadoras: representan movimiento o transformación y sus resultados. No pertenecen a esta etapa, sino al estadio operatorio.

El lenguaje, por su parte, está constituido por un sistema de signos y permite la socialización de la acción y de la vida interior. Tiene un impacto directo en la estructura mental, por ejemplo a través del relato, construcción que transforma las conductas materiales en pensamiento. Desde el punto de vista cognitivo el pensamiento admite una génesis que es la siguiente: a) pensamiento egocéntrico puro que excluye toda objetividad (es el que va asociado al juego simbólico); b) pensamiento verbal simple, intuitivo, menos lúdico pero no totalmente realista; c) pensamiento lógico adaptado a los demás y a lo real.

Existen tres tipos de funcionamiento mental muy pregnantes en este estadio pre-operatorio y que orientan el desarrollo cognitivo. Progresivamente se van superando y articulando unos a otros de los 2 años en adelante. Existe inicialmente un pensamiento por asimilación pura muy ligado al juego simbólico. El pensamiento más



primitivo, más incipiente, es profundamente egocéntrico, cognitivamente hablando y va a mantener fuertemente esta característica hasta aproximadamente los 7 años, con el pasaje al estadio siguiente. Existe también a su vez un pensamiento inicialmente verbal, simplemente verbal. Pensamiento verbal es aquél que es producto de la interiorización de la palabra. La palabra emitida corresponde en lo interno a un pensamiento simplemente verbal, un pensamiento de palabras. El otro aspecto mental tiene que ver con el pensamiento preconceptual. El pensamiento por asimilación pura, el pensamiento verbal y el pensamiento preconceptual son las características cognitivas que están definiendo el conocimiento-construcción del mundo en el arranque del estadio preoperatorio, a partir de los 2 años.

En este pensamiento pre-conceptual el niño/a utiliza, por definición, pre-conceptos. No posee conceptualizaciones, son nociones generales y generalizadoras que no alcanzan el estatuto de conceptos. El niño/a no puede manejar conceptos durante los 7 primeros años de vida, porque no tiene la posibilidad de clasificar ni de operar mentalmente, ni de categorizar en clases y subclases encastradas. Los pre-conceptos están ligados bastante al uso del lenguaje pre-operatorio, al egocentrismo cognitivo y al todavía poderoso influjo de lo perceptivo. El pre-concepto tiene, muy sintéticamente, las siguientes características: son nociones que el niño/a liga a los primeros signos verbales. Un ejemplo: a la expresión "tu-tú" se le adosa una noción genérica pre-conceptual de "algo que se desplaza por el espacio". El "tu-tú" puede ser un avión, una camioneta, un auto, una bicicleta, el carrito de madera, etc. "Tu-tú" se utiliza como un significante que refiere a un pre-concepto que remite a su vez a una noción ligada a ese signo verbal, pero no hay un concepto de auto. Son nociones que el niño/a liga a sus primeros signos verbales. Recordemos que en este momento de su vida el sujeto no puede deducir ni tampoco utilizar razonamientos inductivos, razona por transducción o sea, de la mano de analogías inmediatas y yendo de lo particular a lo particular.

Los pre-conceptos son esquemas intermedios que se encuentran a mitad de camino entre la generalidad del concepto y la individualidad de los elementos que lo componen. Son esquemas intermedios, son esquemas representativos (no sensorio-motrices) a nivel del pensamiento, están dentro de la estructura mental pero todavía demasiado ligados a las percepciones que se tienen del afuera.

No existe la regulación entre el todos y el algunos, no existe el concepto formal y la singularización de los individuos componentes integrantes de ese concepto formal. No hay categorizaciones en clases y subclases, y se conoce en base a nociones ligadas a individuos-tipo semigenéricos y genéricos que están situados al modo de esquemas intermedios entre el concepto general y el individual.

A partir de los 4 años, Piaget define la etapa del pensamiento intuitivo dentro del estadio pre-conceptual. Este pensamiento intuitivo tiene directa relación con un egocentrismo cognitivo muy marcado, con la ausencia de conceptos, con un razonamiento pre-lógico y con una serie de condiciones cognitivo-afectivas (animismo, artificialismo, finalismo) que llevan a una percepción de la realidad de una manera muy deformada. El pensamiento intuitivo es producto de la experiencia basada en



las coordinaciones sensorio-motrices reconstituidas o anticipadas mediante la representación.

Es el mismo caso, pero ahora intra-mental, de cuando el niño/a se movía en el espacio, antes de los 2 años, con coordinaciones sensorio-motrices que ahora son coordinaciones internas, muy frágiles, muy lábiles, muy imprecisas, muy desorganizadas, sin estructura de conjunto, pero que permiten anticipar intuitivamente.

El pensamiento intuitivo es la interiorización de percepciones y movimientos bajo la forma de imágenes representativas y experiencias mentales (aún sin reversibilidad). Es el pegoteo con la percepción, el niño/a queda adherido a lo que ve, lo mismo le pasa en el dibujo en el momento del realismo visual, anterior al realismo intelectual en donde dibuja lo que sabe. El niño/a tiene asimiladas imágenes y percepciones, o trazos de sus percepciones, interiorizados bajo la forma de movimiento, porque tiene imágenes cinéticas (recordemos aquí que existen imágenes reproductoras, estáticas y cinéticas).

Veamos aquí, muy sucintamente, la experiencia de las fichas de colores utilizada clínicamente por Piaget. En resumen, si a un niño/a de 4 años le ponemos cinco fichas azules y cinco fichas rojas apareadas una a una en correspondencia espacial y le decimos que las rojas son más y las azules de él/ella y luego le preguntamos ¿quién tiene más? el niño/a va a responder que tenemos lo mismo. Pero si separamos las fichas rojas de modo de producir un efecto de espaciamiento que deja más larga esta fila que la de las fichas azules y le preguntamos ahora ¿quién tiene más?, el niño/a va a responder que tiene más el dueño de las fichas rojas. Responde esto porque está pegado a lo perceptivo y percibe que la fila roja es más larga. A los 9 años va a responder sin ningún atisbo de dudas que hay lo mismo en ambas filas.

Tomaremos estos breves ejemplos para pensar lo siguiente. Hay dos tipos de intuición: la intuición simple y la intuición articulada. La intuición articulada se da a partir de los 6 años y medio o 7, es una intuición que supera y mejora en parte a la intuición simple.

En la intuición simple, el niño procede con acciones globales, rígidas e irreversibles. ¿Cómo un niño/a no podría darse cuenta que aunque se amplió la fila de fichas rojas no se agregó ninguna y por ende no hay más fichas rojas? Porque piensa de forma irreversible. Si pudiera en su mente operar reversiblemente y volver al punto de partida no nos daría esa respuesta. Tiene una movilidad de pensamiento monolítica, en un solo sentido, unidireccional.

La intuición articulada en cambio, permite un comienzo de la anticipación de las consecuencias de la acción y una reconstitución de estados anteriores, sin que haya verdadero pensamiento reversible, hay una reconstitución perceptiva, puntual, incipiente, preparatoria. La novedad ahora es que así como en la intuición simple el niño se queda pegado perceptualmente sin poder salir de una sola variable (ya sea variable altitud, variable longitud, variable forma, variable tamaño, variable color, etc.), ahora comienza a poder hacer jugar dos variables alternativamente. En la intuición articulada hay una centración sucesiva en las dos variables, empieza a poder contrastarse en dos variables.

El egocentrismo, muy fuerte hasta los 7 años, consiste por definición en no poder despegarse de su propio punto de vista, y por ende, no poder colocarse en el punto de vista y la perspectiva del otro/a.

El niño/a afirma permanentemente y no demuestra jamás, eso es parte del pensamiento intuitivo. Afirma como condición, no se pretende dudar, los niños hablan y "dan cátedra" del tema que sea, con una convicción absoluta de que están en posesión de la verdad, eso también tiene que ver con el egocentrismo.

En otro orden de cosas, en este momento el niño logra un comportamiento cognitivo precursor de la clasificación. Se trata de las llamadas colecciones figurales, asociaciones arbitrarias en función de determinados rasgos o aspectos de los objetos, que no son clasificaciones operatorias porque no siguen todavía la lógica del encastre entre subclases y clases.

## **Estadio de las operaciones concretas**

Este estadio coincide básicamente con el período escolar y está comprendido aproximadamente entre los 6-7 años y los 12.

Una operación mental consiste en acciones interiorizadas, que pueden ser reversibles y cuya estructuración toma la forma del agrupamiento. Aquí los índices perceptivos tan determinantes en el pensamiento intuitivo, van siendo integrados en un sistema de transformaciones.

Las nociones de conservación que se van adquiriendo en este estadio son las siguientes:

Conservación de la sustancia: a los 7 años.

Conservación del peso: a los 9 años.

Conservación del volumen: a los 11-12 años.

La posibilidad de clasificar va permitiendo que, por inclusión jerárquica, se vayan construyendo conceptos, aunque todavía limitados en comprensión y extensión. También se va posibilitando el ordenamiento de relaciones asimétricas, mediante las operaciones de seriación posibles por medio de la reversibilidad y la transitividad. La coordinación de las operaciones de clasificación y seriación permiten la construcción y el uso de la serie de los números naturales.

Las relaciones de causalidad cobran mayor elaboración en tanto se da la articulación entre las nociones espaciales y temporales ahora operatorias.

Veamos un ejemplo de décalage horizontal propios del estadio de las operaciones concretas. Como ya se expresó, aproximadamente a la edad de 7 años los niños/as logran manejarse con la noción de conservación de la sustancia, luego conservación del peso, luego conservación del volumen. Dentro de la misma estructura, en posesión del esquema de noción de conservación y con la inédita posibilidad de reversibilidad a nivel del pensamiento, según las distintas cualidades de la materia (masa, peso, volumen) se logra o no la noción de su conservación. El mismo niño/a



de 7 años que puede aplicar la noción de conservación a la masa o sustancia no puede operar con el mismo instrumento para el caso del peso o del volumen. Un décalage horizontal es entonces un escalonamiento, desfase o discordancia en un conocimiento que se puede aplicar a un sector de la realidad y no a otro, dentro de un mismo estadio, en este caso, dentro del operatorio. Este fenómeno se da en parte porque se trata de dominios de magnitud física que son de un nivel de complejidad mayor. La dimensión del volumen y la del peso son menos cercanas a la percepción que la masa. La forma está mucho más asociada a la representación, el peso no. Los objetos con las mismas dimensiones pueden pesar totalmente diferente.

El décalage vertical se produce cuando en posesión de una herramienta cognitiva aplicable en un sector de la realidad no lo puede aplicar en otro, pero este salto es entre estadios, existiendo semejanza formal entre las estructuras de los dos estadios en cuestión. Por ejemplo, a los 18 meses el niño empieza a construir la noción del grupo práctico de desplazamientos en el espacio, es capaz de ir y venir dando cuenta de la construcción de un espacio en el cual puede realizar la reversibilidad de sus propios desplazamientos o de los objetos. Pero en el pensamiento demora (por lo menos) 5 años más en poder manejarse con reversibilidad. Esto es un décalage vertical con respecto a la reversibilidad, puede aplicarlo en un espacio físico material pero no lo puede aplicar dentro de su mente. La misma noción, la misma herramienta, el mismo instrumento, que es la reversibilidad, es aplicable a un espacio físico-temporal material, pero no a una representación simbólico-operatoria.

## **Estadio de las operaciones formales**

Este momento del desarrollo cognitivo comienza a partir de los 11-12 años y requiere de una re-equilibración cuyo objetivo es trasponer las agrupaciones logradas en el estadio anterior, en un nuevo nivel y estructura del pensamiento.

Advirtamos que muchas investigaciones plantean que el pensamiento formal hipotético deductivo, descrito por Piaget para su sujeto epistémico, no se encuentra universalmente presente en todas las personas a partir de la adolescencia.

Las operaciones ven ampliado su radio de acción, trascendiendo los objetos, relaciones y variables concretas de la realidad externa. Recaen ahora sobre posibilidades y sobre hipótesis. Se trata de operaciones sobre operaciones y se opera sobre relaciones entre operaciones. Para que esto sea posible se requiere del instrumento cognitivo que se conoce como combinatoria y la cuaternalidad o el llamado grupo de las cuatro transformaciones (I. N. R. C. - Identidad-Negación-Reciprocidad-Correlación).

El adolescente supera el razonamiento del niño/a, el cual consiste en operaciones de primer grado que se organizan en agrupamientos, verdaderas acciones interiorizadas susceptibles de composición y dependientes de la reversibilidad del pensamiento.

El pensamiento formal reflexiona sobre estas operaciones y sus resultados por lo que articula, en reticulado y grupos, operaciones de segundo grado. Se configura



así una verdadera estructura cognitiva abstracta en base a esquemas operatorios formales, algunos de ellos son:

- Esquema de las proposiciones. Aborda las relaciones entre dos funciones que se modifican conjuntamente.
- Esquema de las operaciones combinatorias. Implica toda la gama de variaciones en un problema dado que permiten anticipar todas las posibles soluciones.
- Esquema de doble sistema de referencia. Relativo a sistemas que varían conjuntamente cuyas acciones pueden compensarse, anularse, etc.
- Esquema del equilibrio mecánico. Aplicación del principio físico de acción-reacción.
- Esquema de probabilidad. Implica el manejo de la posibilidad de ocurrencia de un determinado fenómeno entre otros posibles.
- Esquema de correlación. Posibilita el acceso a la comprensión de la relación entre variables.

El pensamiento hipotético deductivo habilita operaciones que implican acciones cognitivas efectuadas sobre signos separados de la realidad concreta. Aquí la consideración de lo real no es más que un sub-conjunto de lo posible.

Piaget hace énfasis en que la cooperación es un aspecto de relevancia para el desarrollo de la lógica.

### **El juego desde la epistemología genética**

Durante el primer mes de vida, **en el subestadio de los reflejos**, no hay juego para Piaget, es un momento francamente pre-lúdico. Solo existen precursores de lo que luego va a ser el juego, esos precursores son los ejercicios reflejos.

**A partir del segundo subestadio**, cuando el niño/a ya cumplió el primer mes de vida y hasta los 4 meses aproximadamente, el juego sigue su construcción como capacidad humana, capacidad que nos humaniza. Empieza a verse en la conducta del/la infante un esbozo de juego, todavía adherido a las conductas adaptativas. Las conductas adaptativas están en función de aprehender y conocer el mundo, son las que implican un interjuego entre asimilación y acomodación. El primer esbozo de juego que aparece está fusionado a la búsqueda de experiencias y aprendizajes tempranos, o sea que está fijado a conductas adaptativas. Sin embargo, a medida que van avanzando los días, el/la bebé empieza a reproducir conductas simples, ya no con sentido adaptativo sino solamente por el placer de la asimilación pura. Pero el placer no está tanto en la asimilación pura, sino en el no esfuerzo de acomodación, cuanto más pura la asimilación menos esfuerzo de acomodarse. Por ende, si un/a bebé de 4 meses se va corriendo de lo adaptativo, va dejando de tener conductas meramente adaptativas y empieza a ejercitar, a repetir y reproducir aquellas que le producen satisfacción o placer solo por asimilación, está entrando en un camino lúdico, de juego. En este segundo subestadio, el niño, que sólo tiene esquemas sen-

somotores, de fonación, de aprehensión, visuales, etc. todavía no coordina dichos esquemas, pero comienza a ponerlos al servicio de comportamientos no necesariamente adaptativos, con más fuerte asimilación que acomodación que lo va llevando por el camino del juego. Este juego del segundo subestadio, denominado juego de ejercicio, comienza por confundirse con las conductas sensorio-motoras, es un juego de ejercicio sensorio-motor, son aquellas conductas que básicamente no utilizan el polo de acomodación como ya se ha expresado.

**En el tercer subestadio**, el niño ya pasó los 4 meses y empieza a manejar coordinaciones, por ejemplo, del orden de la visión y la aprehensión, lo que abre otro panorama de manejo del mundo y con el mundo y la construcción del mismo, y empiezan a generalizarse esquemas secundarios. Se generalizan y coordinan no meramente con fines adaptativos, sino con el fin de conseguir placer. El placer de ser causa al decir de K. Groos.

En este tercer subestadio es notorio el placer expresado en el cuerpo, en la risa del/la bebé.

La ejercitación en el vacío de los esquemas que el niño/a va adquiriendo conlleva un placer funcional, por definición relativo al mero ejercicio de las funciones.

**En el cuarto subestadio**, de los 8 meses en adelante, las conductas lúdicas se siguen consolidando y perpetuando sostenidas en el gran placer de actuar sin esfuerzo de adaptación.

La adaptación implica siempre algún tipo de equilibración entre asimilación y acomodación, en cambio el juego está volcado al polo asimilador y muy corrido del polo acomodador, casi no hay esfuerzo de acomodación. En este cuarto subestadio empiezan a haber combinaciones lúdicas, gracias a la posibilidad de combinación de esquemas secundarios. Se trata de esquemas que se articulan sencillamente con un fin lúdico, no adaptativo. Se produce, y esto es fundamental en el desarrollo del juego, un desplazamiento del interés sobre la acción misma. Siguen habiendo entonces, hasta el cuarto subestadio, juegos de ejercicio simple. Pero, llegando hacia los 12 meses de vida, el juego de ejercicio simple se complejiza, cobra una dimensión novedosa y deja de ser meramente juego de ejercicio simple, de la mano de lo que Piaget llama ritualización de los esquemas.

La ritualización de esquemas consiste en sacar de su contexto los esquemas de relación senso-motora con el mundo, quitándoles su fin adaptativo. La acción no es guiada prioritariamente por una meta inteligente de conocer, sino por el placer de utilizar esquemas para repetirlos y jugarlos imitativamente en forma práctica, plástica, móvil, con el fin de sentirse bien.

La ritualización de esquemas es un avance lúdico-cognitivo sustancial, propiciando la salida del mero juego de ejercicio simple, para constituirse en un antecedente preparatorio del juego simbólico que recién va a aparecer a los 2 años.

El niño/a reproduce acciones y las saca de contexto, por ejemplo, un gesto esbozado en el acto de imitar dormir o imitar pegar, son ritualizaciones de esquemas preparatorios del juego simbólico.



**En el quinto subestadio**, que va del primer año hasta el año y medio hay una transición, ahora sí, hacia el símbolo lúdico, pero hay una transición hacia el símbolo lúdico sin que aparezca todavía, francamente, el juego simbólico. No hay todavía juego simbólico porque no hay conciencia de "como si" ni de ficción franca. Este es el subestadio de las reacciones circulares terciarias, con invención de nuevos medios por tanteo, ensayo y error y experimentación activa, y empieza a haber nuevas combinaciones lúdicas, ya no sólo para conocer y aprehender a manejar el mundo, sino para jugar, disfrutar y seguir asimilando esencialmente sin acomodación.

**En el sexto subestadio**, de los 18 meses en adelante, aparece el símbolo lúdico o el esquema simbólico. Aquí lo que hay es función semiótica incipiente, promoviendo la posibilidad de relacionar significantes y significados en forma diferenciada y crear una significación. Ahora sí hay símbolos lúdicos, o lo que Piaget llama esquemas simbólicos, que tienen una relevancia mayor que los esquemas que son simplemente adaptativos para conocer y manejarse con el mundo y sus objetos. El niño/a comienza ahora incipientemente a poder utilizar la representación y lo semántico, cosa que el esquema sensorio-motor no hace. El símbolo lúdico es a su vez una superación de la ritualización. Tenemos entonces el siguiente encadenamiento evolutivo, en lo que a desarrollo lúdico-cognitivo se refiere: juegos de ejercicio simple, ritualizaciones y esquemas simbólicos.

El comienzo del juego simbólico está en estrecha consonancia con un sentimiento claro de "como si" y conciencia de ficción, produciéndose subjetivamente un deslinde entre acto lúdico y acto adaptativo, entre deformar la realidad para acomodarla a las necesidades del juego (que por definición tienen un influjo deformante sobre la realidad) o adaptarse pasivamente a las variables materiales, temporales y espaciales.

Sin embargo, juego e imitación se tornan solidarios de maneras bien complejas. Recordemos que Piaget insiste mucho en que el juego es una actividad casi de pura asimilación y la imitación diferida es de casi pura acomodación.

**En el período preoperatorio**, a partir de los 2 años, niños y niñas comienzan a utilizar como instrumento cognitivo la representación. Aquí ya está francamente instalado el símbolo lúdico y los esquemas simbólicos, que estaban ya preparados funcionalmente desde el segundo subestadio del período anterior. Los esquemas simbólicos, o esquemas lúdicos, después de los 2 años tienen las siguientes características: superan el juego motor, si bien lo implican; hay una asimilación ficticia (no real) de un objeto o de una escena o de una situación a un esquema sin acomodación actual, el esquema no tiene que adaptarse sino que la realidad se deforma y se adapta a las necesidades del juego. El esquema simbólico supera el juego motor y supera al índice. Recordemos que en el sensorio-motor existen dos precursores de lo que van a ser el signo y el símbolo que aparecen luego de los 2 años. Se trata de dos precursores que se van desarrollando durante todo el sensorio-motor y que Piaget define como el índice y la señal. Se trata de indicios e indicadores precursores de lo que luego va a ser aquello que representa (significante) y aquello que es representado (significado).



Los índices son aspectos o rasgos parciales de un objeto, son atributos (puede ser el color, una parte del objeto, etc.). Tiene que haber una relación directa entre el índice y el objeto o la situación. Una huella en la nieve es un índice que muestra que alguien caminó por ahí, hay una relación causal en este caso. Las señales constituyen un precursor temporal, un antecesor temporal. Por ejemplo, una puerta que se abre indicando que la mamá va a aparecer allí.

El esquema simbólico es la reproducción de un esquema sensorio-motor fuera de contexto. Esto ya lo hacía el niño en la ritualización, pero ahora lo realiza en ausencia de su objetivo habitual. Los esquemas simbólicos usan esquemas sensorio-motrices pero acá se reproducen fuera de contexto y en ausencia del objeto habitual. Por ejemplo, el niño/a juega a que duerme sobre la mesa: falta el objeto habitual y falta el contexto habitual.

La mayoría de los juegos simbólicos son a la vez sensorio-motores. Si bien los esquemas sensorio-motores están muy presentes aún en el juego simbólico, existen infinitud de juegos de pensamiento que no requieren esquemas sensorio-motores. Se trata de juegos simbólicos de pensamiento con combinaciones de palabras, preguntar por preguntar, etc. La insistencia de niños y niñas a esta edad vehiculizada cotidianamente mediante una andanada de "por qué" espetados a los adultos/as, aparecen como un ejemplo de este tipo de juegos, y a la vez también como afirmación del yo, como interpelación al afuera, búsqueda de límites y desplazamiento de la curiosidad sexual (aunque este no constituya un aspecto abordado en los estudios piagetianos).

Sigamos la secuencia de una clasificación de tipos de juego que Piaget introduce extensamente en su libro *La formación del símbolo en el niño*. Piaget habla entonces de estadios, dentro de esos estadios de tipos de juego y dentro de esos tipos incluye subtipos.

**En el estadio uno** del período pre-operatorio, que comienza aproximadamente a los 2 años de vida, el llamado **Tipo 1 A** por Piaget, el mecanismo cognitivo lúdico que opera en el niño/a es el de la proyección (concepto muy interesante y muy usado por muchas teorías psicológicas) de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos, adjudicando su propia acción a otros objetos. O sea que si el niño/a corre, proyecta ese esquema en un objeto y juega a que ese objeto corre. Este tipo 1 A es muy sencillo, es la proyección de esquemas lúdicos o simbólicos en objetos nuevos.

Se proyectan esquemas simbólicos que están dentro de la estructura cognitiva del niño en objetos del afuera. Se trata de esquemas simbólicos contruidos por la interiorización de esquemas sensorio-motores.

En el **tipo 1 B**, dentro del primer subestadio, sigue existiendo el resorte lúdico simbólico de proyección de esquemas internos en el afuera, y lo que se proyectan son esquemas de imitación sobre objetos nuevos. En ese mismo tipo 1 B, en esa proyección de esquemas de imitación, se involucra la proyección de esquemas simbólicos tomados de modelos imitados.

En una superación de los anteriores, en una construcción algo más elaborada, aparecen los juegos de tipo 2. El **tipo 2 A** es la asimilación simple de un objeto a

otro, es decir, tomo un objeto para usarlo como si fuera otro, le doy un uso lúdico al objeto, hago como que un objeto tiene la función de otro. Por ejemplo, tomo una billetera y la uso como si fuera un teléfono.

El **tipo** de juego **2 B** implica la asimilación del cuerpo propio a otro sujeto o a objetos. Por ejemplo juego a ser una estatua, asimilo la estatua e imitativamente juego a que soy una estatua. Aquí lo que está implicado es un mecanismo diferente e invertido al de la proyección. Asimilo, tomo del afuera e imito lo que fuere. Imito a mi papá o mi mamá manejando el auto, imito a mi maestra o maestro dando la clase, son juegos de imitación, es decir, asimilo en mi cuerpo a otros sujetos u objetos.

Los juegos categorizados como del **tipo 3 A**, comienzan a utilizarse o a producirse entre los 3 y los 4 años, requieren de combinaciones simbólicas, el hecho de combinar y coordinar siempre, es un paso constructivo epigenético cognoscente hacia un nivel superior. Combinar (dentro del período sensorio-motor) ya era un paso superior a usar la reacción circular en solitario. En este tipo de juego **3 A**, se ponen en marcha combinaciones simbólicas, el hecho de combinar es siempre un progreso cognoscente. Aparecen entonces las combinaciones simbólicas simples y lo que ahora el niño construye son escenas enteras. Por ejemplo, vemos aparecer el jugar al doctor. Para construir escenas lúdico-simbólicas amplias y complejas, con guiones desarrollados, se requiere combinar. Una frase típica de los niños/as a esta edad es "decía que yo era ...", decía que yo era el médico, decía que yo era el maestro, decía que yo era tal o cual súper héroe o personaje de turno en la t.v., etc., esto implica combinaciones sobre las que se montan escenas lúdicas. La complejidad inherente implica transposición de la vida real. Si juego a los doctores hago una transposición de la vida real, si juego a los marcianos, no (se trata de la invención de seres imaginarios). Cuando aparecen seres imaginarios, estamos en presencia de lo que se llama símbolo imaginativo, es un símbolo imaginativo como medio de expresión.

Como siempre, en estos juegos aparece un componente emocional que es bastante repetitivo, generalizable y universal: la reproducción de lo vivido pero con connotación placentera o activa. El niño/a en la escena lúdica que construye revive muchas veces episodios reales que vivió con cierto desagrado, malestar, angustia, frustración, a veces con relativa composición traumática, y lo re-vive placenteramente; en general suele ocupar activamente un rol que vivió en la realidad pasivamente. Por ejemplo, le dieron una inyección y juega a que es él/ella quien da inyecciones. Realiza una transposición de lo pasivo a lo activo. Esto es muy frecuente en los juegos: reproducción placentera de lo vivido, colocándose el niño/a en el rol activo. Esta condición de reproducir en un marco lúdico mediante la construcción de una escena amplia, un guión, etc. algo vivido de forma displacentera, admite distintas categorías clasificatorias.

El tipo de juego clasificado como **3 B** por Piaget, que aparece siempre después de los 3 o 4 años, implica lo que él llama combinaciones compensadoras. El sentido de una combinación lúdico compensadora tiene que ver con reproducir algo vivido



pero reproducirlo con placer, tiene el cometido de corregir o compensar, por eso son compensadoras, compensan lúdicamente lo real.

Las que Piaget identifica a continuación son las combinaciones liquidadoras (3 C), constituyen también combinaciones simbólicas con construcciones de escena que están en relación a otras escenas reales de la vida. A estas combinaciones el autor las llama liquidadoras porque tienen el sentido de que, ante situaciones desagradables el niño/a las asimila cognitivamente y las intenta elaborar emocionalmente reviviéndolas fuera del contexto, en otro contexto más seguro y menos angustiante. Estas combinaciones son liquidadoras en la medida en que quedan asimiladas de una manera más agradable, más placentera o más tolerable. Este tipo es muy parecido al anterior.

Las combinaciones compensadoras de alguna manera ofician de catarsis (ésta es una palabra que viene del griego y ha sido muy utilizada en psicoanálisis; significa descarga, es usada también por Piaget en estas teorizaciones). En esa compensación lúdica el niño/a juega a lo que no haría en realidad y esto implica una descarga. En las liquidadoras el niño/a revive algo que le resultó desagradable, requiere "ponerle la tapa" a algo angustiante. En las anteriores a éstas (las 3 A) se reproduce algo que no necesariamente tiene que ser desagradable, puede reproducir lúdicamente algo lindo que le haya pasado.

Después de las 3 C, las liquidadoras, Piaget plantea la constatación de otro tipo de juego, que es el tipo 4, pero deja la secuencia de letras del tipo 3, esto sucede porque el tipo 4 es como una continuación del tipo 3, pasando a otra escala de complejidad cognitiva. Este **tipo 4 D** son las combinaciones anticipadoras, que son otro tipo de proyección de esquemas simbólicos diferentes a la liquidadora y a la compensadora. Las anticipadoras involucran aquellos juegos donde el niño/a está sistemáticamente sometido a órdenes, prohibiciones, puesta de límites, restricciones, inhibiciones, etc.

Esta tipología lúdica de tipo 4 D, que se llaman combinaciones simbólicas anticipadoras, son juegos donde el niño/a acepta una orden o consejo, anticipando las consecuencias de la desobediencia. Se incluyen en el juego las consecuencias potenciales (es una combinación anticipadora) pero no los efectos (por ejemplo punitivos que promoverían en los adultos/as). Estas combinaciones anticipadoras van hasta los 6 o 7 años.

Veamos los ejemplos del propio Piaget a modo de ilustración:

Sobre el tipo 1 A, proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos. Al año, tres meses y seis días, uno de sus hijos hace como si se metiera algo en la boca y después dice no con la cabeza y lo retira. Está jugando a que de alguna manera va a hacer algo prohibido, comer algo que no se puede comer.

Este comportamiento es intermediario aún entre el ritual y el símbolo, pero al año y seis meses hace como si bebiera y comiera sin tener nada en la mano. En el otro ejemplo tenía un objeto, entonces es simbólico imaginativo pero con el soporte



material. Unos meses más tarde ya no necesita el soporte material real y está pudiendo jugar imaginativamente sin un objeto, lo cual es un avance.

El tipo 1 B, proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos: Al año, nueve meses y veinte días, frota el piso con una frazada y después con una tapa de cartón dice "Bibi barrer", (Bibi es quien se encarga de la limpieza de la casa). Lo que podemos inferir –interpretación y traducción adulta mediante– es: "soy Bibi y estoy barriendo". El mismo día, se peina los cabellos hacia atrás y dice "papá", está imitando al padre cuando el padre se peina, la niña está enunciando a quién está imitando, pero no quiere transmitir: "estoy imitando a papá", lo que dice es: "soy papá".

El tipo 2 A, asimilación simple de un objeto a otro: Hacer como que habla por teléfono con algo que no es un teléfono.

El tipo 2 B, asimilación del cuerpo propio al otro: A los dos años, seis meses y tres días, hace como si fuera su hermanita (nacida recientemente) e imita en la acción de mamar, juego que a menudo repite. Dos meses más tarde imita los gestos de la niña y sigue haciendo como si mamara. Aquí hay una asimilación del cuerpo de la hermanita, en la función de mamar, a su propio cuerpo y juega a que lo hace evidentemente reproduciendo una situación que, presumimos, no le resulta agradable.

El tipo 3 A, son combinaciones simbólicas simples con construcción de escenas completas: A los 3 años, 11 meses, inventa un animal que tiene que ver con pájaro, ella se inventa un animal imaginario que se llama como si fuera el pronombre de pájaro en francés, lo imita y lo encarna, corre por el dormitorio moviendo los brazos imitando a ese ser imaginario. Hay una asimilación de esta figura imaginaria a su propio cuerpo. También corre en cuatro patas diciendo que ese bichito que inventó es una especie de perro, y a la vez un gran pájaro, le va cambiando la forma a ese ser imaginario y a la par que le va cambiando la forma le va dando vida lúdicamente, reproduciendo ella los movimientos de ese ser que primero volaba y luego se desplaza en cuatro patas. Ese ser imaginario se va produciendo en su mente y en la realidad del juego, para ella es tan real que ella se vuelve este animal a través de gestos y de movimientos.

Ejemplo del tipo 3 B, de las combinaciones compensadoras: A los tres años, once meses, la niña va a la cocina y ve un pato muerto que van a cocinar, al día siguiente aparece tiesa, con los brazos pegados al cuerpo recostada en el sillón del estudio del padre. Éste cree que se ha enfermado y le pregunta qué le pasa. Luego de un rato la niña le responde con voz grave "soy el pato muerto". Se trata de una combinación compensadora de algo que sin duda la impactó muchísimo y que intenta elaborar emocionalmente y asimilar cognitivamente jugando a serlo. Ella vivió pasivamente la visión de ese cadáver que la conmovió, lo pone en juego como forma de compensar la angustia, siendo ahora ella misma aquello que la movilizó, transformándose activamente.

Seguidamente presentamos, a modo de anexo, una serie de materiales didácticos elaborados a partir de la teoría de J. Piaget referidos a varios de los temas tratados *supra* y a otros que no fueron trabajados en las páginas precedentes.

## **Estadio sensorio-motor. Desarrollo de la inteligencia práctica**

### **1<sup>er</sup> nivel: 0 a 1 mes**

- Reflejos (esquemas).
- Ejercicio (asimilación reproductora de orden funcional).
- Extensión a objetos nuevos (asimilación generalizadora).
- Discriminación de situaciones (asimilación reconocitiva).

### **2<sup>do</sup> nivel: 1 a 3-4 meses**

- Hábito. Asimilación de elementos nuevos a esquemas anteriores.
- Extensión del reflejo hacia un esquema de orden superior (todavía de un solo sentido, repetidas en bloque).
- Campo de aplicación de mayores distancias en espacio y tiempo.
- Reacción Circular Primaria (reproducción de una acción sobre el cuerpo).

### **3<sup>er</sup> nivel: 3-4 a 8 meses**

- Coordinación visión-aprehensión (sin relaciones causales).
- Reacción Circular Secundaria (reproducción activa de un resultado obtenido por azar en relación a objetos –no fijados de antemano– de un solo sentido y bloque).
- No diferencia fines y medios.
- Principio de análisis y de desarticulación/rearticulación.

### **4<sup>to</sup> nivel: 8-10 a 12 meses**

- Coordinación de Reacción Circular Secundaria (articulación móvil).
- Diferenciación medios-fines (el fin está planteado antes que los medios).
- Generalización más amplia de esquemas (conocidos): mayor movilidad y extensión del campo de aplicación, aplicación de esquemas conocidos a nuevas situaciones.
- Anticipaciones y reconstituciones sensomotrices.
- Inteligencia práctica.

### **5<sup>to</sup> nivel: 12 a 18 meses**

- Reacción Circular Terciaria. Reproducción del hecho nuevo, con variaciones y experimentación activa (asimilación reproductora con acomodación diferencial e intencional).
- Invención de nuevos medios.
- Conducta francamente inteligente: conducta de soporte.

- Experimentación por tanteo y ensayo y error.

#### **6º nivel: 18 a 24 meses**

- Invención de nuevos medios sin tanteo. (Coordinación interior y rápida: comprensión rápida, reestructuración brusca, insight, solución súbita).
- Anticipación mental próxima a la representación.
- Incipiente interiorización de conductas y acciones: ensayos interiores, coordinaciones interiores.
- Esbozo de representación y pensamiento.

### **Estadio sensorio-motor. Construcción del esquema de objeto permanente**

#### **1º Estadio: 0 a 1 mes.**

- El reflejo responde a una situación.
- Cualidades atribuidas a cuadros perceptivos.
- Sin soporte sustancial necesario.

#### **2º Estadio. 1 a 3-4 meses.**

- No existe realidad espacial organizada.
- Principios de permanencia práctica (volver la cabeza, seguir un objeto; etc.) ligados a la acción en curso.
- Anticipaciones perceptivo-motrices y de espera relativas a movimientos inmediatamente anteriores.
- No hay búsqueda activa.

#### **3º Estadio. 3-4 a 8 meses.**

- Aparta el lienzo que cubre su rostro, pero no el que cubre un objeto.
- Reabsorción del objeto.
- Atribuye al objetivo de una acción permanencia práctica o continuación momentánea (la acción confiere conservación momentánea): volver a un juguete luego de distraerse (R. C. Diferida), anticipar posición del objeto que cae, etc.

#### **4º Estadio: 8-10 a 12 meses.**

- Comienzo de conservación sustancial, sin individualización sustancial ni coordinación de movimientos sucesivos.
- Busca los objetos detrás del lienzo.
- Conservación ligada a la acción.



### **5º Estadio: 12 a 18 meses.**

- Desaparecen las limitaciones anteriores (salvo en casos en que para la solución del problema es necesaria una representación de trayectos indivisibles).

### **6º Estadio: 18 a 24 meses.**

- Adquisición definitiva del esquema de objeto permanente: producto de las coordinaciones de esquemas, construido por la inteligencia misma, constituyendo la primera invariante, solidaria con la construcción del sujeto, del espacio, del tiempo, de la causalidad, etc.

## **FUNCIÓN SEMIÓTICA**

- Capacidad de representar un significado mediante un significante diferenciado.
- Evocación representativa de objetos y acontecimientos ausentes.
- Símbolos: individuales, motivados (presentan semejanza con el significado).
- Signos: colectivos, arbitrarios, convencionales.

### **1) IMITACIÓN DIFERIDA:**

- Pasaje de la representación en acto (sensorio-motora) a la representación pensamiento.
- Ausencia del modelo.

### **2) JUEGO SIMBÓLICO:**

- Necesario para el equilibrio afectivo e intelectual del niño.
- Actividad cuya motivación no es la adaptación a lo real.
- Asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones.
- Transforma lo real por asimilación casi pura al yo.
- La mayoría de las veces revive situaciones afectivas conflictivas.

### **3) DIBUJO (IMAGEN GRÁFICA):**

- Intermediario entre el juego simbólico y la imagen mental.
  - 2 años-2 y ½: garabato (juego de ejercicio). Realismo fortuito (significación que se descubre luego).
  - 3 años: realismo frustrado. Incapacidad sintética. Monigote-renacuajo.

4 años: realismo intelectual. Dibuja lo que sabe. Transparencias.

8-9 años: realismo visual. Dibuja lo que ve.

#### 4) IMÁGENES MENTALES:

- No es simple prolongación de la percepción.
- Imitación interiorizada.

Imágenes-copias: el modelo queda ante los ojos del sujeto o acaba de ser percibido.

Imágenes reproductoras: evocan espectáculos ya conocidos y percibidos anteriormente. Estáticas, cinéticas, de transformación.

Imágenes anticipadoras: imaginan movimiento o transformaciones y sus resultados. Aparecen con el pensamiento operatorio.

#### 5) EL LENGUAJE:

6 a 10 meses: balbuceo espontáneo.

11-12 meses: diferenciación de fonemas por imitación.

24 meses: palabras-frase.

36 meses: frases de dos palabras.

- Sistema de signos.
- Socialización de la acción y de la vida interior (a la par que se la comunica se la va construyendo).
- El relato transforma las conductas materiales en pensamiento.
- Soliloquio y monólogo (hablarse a sí mismo). Fuerte incidencia hasta los 4 años. Preámbulo del diálogo interior en el adolescente.

#### Órbitas del pensamiento:

1) Pensamiento egocéntrico puro por asimilación con exclusión de toda objetividad. (juego simbólico).

2) Pensamiento simplemente verbal (transición: es menos lúdico pero no totalmente realista), (pensamiento intuitivo).

3) Pensamiento adaptado a los demás y a lo real. Pensamiento lógico.

Fuente: *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. *Psicología del niño*, Piaget J., Inhelder, B.

#### Pensamiento infantil de 2 a 7 años. Período Pre-Operatorio

- Pensamiento por asimilación pura, egocéntrico, excluye toda objetividad.

- Pensamiento simplemente verbal. Interiorización de la palabra.
- Pensamiento pre-conceptual:
  - 1) Nociones que el niño liga a los primeros signos verbales.
  - 2) Razonamiento transductivo. De lo particular a lo particular por analogías inmediatas.
  - 3) Esquemas intermedios entre la generalidad del concepto y la individualidad de los elementos que lo componen (mitad de camino entre lo individual y lo general).
  - 4) Falta de distinción entre el todos y el algunos.
  - 5) Individuos-tipos, semi-individuales, semi-genéricos.
- Pensamiento intuitivo:
  - 1) Es la lógica del niño hasta los 7 años (pre-lógico).
  - 2) Es la experiencia y la coordinación sensorio-motriz reconstituida o anticipada mediante la representación.
  - 3) Interiorización de percepciones y movimientos bajo la forma de imágenes representativas y experiencias mentales.
  - 4) Sometido a la primacía de la percepción.
 

Intuición simple: acción global rígida e irreversible. Esquema sensorio-motor transpuesto en acto de pensamiento. Centración en una variable.

Intuición articulada: anticipación de las consecuencias de la acción y reconstitución de los estados anteriores. Centración sucesiva en dos variables.
- Animismo: tendencia a concebir las cosas como si estuvieran vivas o dotadas de intenciones. Proviene de una asimilación de las cosas a la actividad propia.
 

1º todo objeto que ejerce una actividad, referida esencialmente a una utilidad humana; 2º los móviles; 3º lo que parece moverse por sí mismo (los astros, el viento, etc.).
- Finalismo: creencia de que todo tiene una finalidad, de que debe haber un motivo para todo, una razón simultáneamente causal y finalista.
- Artificialismo: creencia que las cosas han sido construidas por el hombre o actividad divina, según una pauta de fabricación humana.
- Afirma permanentemente y no demuestra jamás.
- Egocentrismo intelectual.
- Confusión e indiferenciación entre el mundo interior y el universo físico.

Fuente: *Seis estudios de Psicología. Psicología de la Inteligencia.* Piaget, J.



## **Evolución del juego:**

### **Estadio sensorio-motor**

- 1<sup>er</sup> Estadio**
- Simple asimilación funcional o reproductiva.
  - No juego: ejercicio de reflejos.
- 2<sup>do</sup> Estadio**
- Esbozo de juego como parte de conductas adaptativas.
  - Reproducción progresiva de conductas simples por placer de asimilación pura.
  - Esquemas de fonación, de aprehensión, visuales, etc.
  - Comienza por confundirse casi con las conductas sensorio-motoras, de las que constituye el polo que no necesita nuevas acomodaciones.
  - Asimilación lúdica funcional: punto de partida del símbolo.
  - Juegos de ejercicio simple.
- 3<sup>er</sup> Estadio**
- Generalización de esquemas secundarios con placer funcional o ejercicio en el vacío ("placer de ser causa": K. Groos).
  - La acción se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es comprendido y deja de promover búsqueda.
  - Juegos de ejercicio simple.
- 4<sup>to</sup> Estadio**
- Placer de actuar sin esfuerzo de adaptación.
  - Simple extensión gozosa de gestos conocidos.
  - Combinaciones lúdicas.
  - Desplazamiento del interés sobre la acción misma, independientemente de su fin.
  - Juegos de ejercicio simple.
  - "Ritualización" de esquemas sacados de su contexto para ser imitados o "jugados" plásticamente (prepara el juego simbólico): reproducción de acciones habitualmente insertadas en otros contextos, gesto esbozado.
- 5<sup>to</sup> Estadio**
- Transición hacia el símbolo lúdico (aún sin conciencia de "como si" por falta de representaciones).
  - Combinaciones nuevas, casi siempre inmediatamente lúdicas.
- 6<sup>to</sup> Estadio**
- El símbolo lúdico (esquemas simbólicos) predomina sobre el ritual (sensorio-motor).
  - Comienzo del juego simbólico.
  - Ficción o sentimiento de "como si": aplicación de un esquema a objetos inadecuados y evocación por placer.

- Juego e imitación se vuelven solidarios en el caso del símbolo.

Fuente: *La formación del símbolo en el niño*. Piaget, J.

### **Juego. Período pre-operatorio**

- El símbolo lúdico está en germen (funcionalmente preparado) desde la asimilación reproductora del 2<sup>do</sup> estadio.
- Esquemas simbólicos: 1) supera el juego motor: asimilación ficticia de un objeto a un esquema sin acomodación actual. 2) Supera al índice (parte o aspecto del objeto): neta disociación entre significante y significado. 3) Reproducción de un esquema s-m fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo habitual.
- Imitación aparente y asimilación lúdica.
- Asimilación representativa de la realidad completa al yo.
- La mayoría de los juegos simbólicos son a la vez sensorio-motores.
- Hay juegos de pensamientos que no son simbólicos: combinaciones de palabras, preguntar por preguntar, etc.

### **Luego de la forma de transición constituida por el esquema simbólico:**

- Estadio 1-** Tipo 1 A: Proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos, adjudicando su propia acción a otros.
- Tipo 1 B: Proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos  
Proyección de esquemas simbólicos tomados de modelos imitados.
- Tipo 2 A: Asimilación simple de un objeto a otro.
- Tipo 2 B: Asimilación del cuerpo propio al otro u objetos. "Juego de imitación".
- Tipo 3 A: De 3 a 4 años. Combinaciones simbólicas simples con construcción de escenas enteras. Transposición de la vida real hasta invención de seres imaginarios. Símbolo imaginativo como medio de expresión. Reproducción de lo vivido por placer.
- Tipo 3 B: Combinaciones compensadoras. Corrección o compensación lúdica de lo real. Reacción contra el miedo o jugar a lo que no se haría en la realidad, "catarsis".
- Tipo 3 C: Combinaciones liquidadoras. Ante situaciones desagradables, el niño las asimila progresivamente reviviéndolas fuera del contexto.

Tipo 4 D: Combinaciones simbólicas anticipadoras. Aceptar un orden o consejo, anticipando las consecuencias de la desobediencia.

- Estadio 2**– De 4 a 7 años.
- Orden relativo de las construcciones lúdicas.
  - Preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de la realidad.
  - Comienzo del simbolismo colectivo: diferenciación complementariedad y adecuación de los papeles.

Fuente: *La formación del símbolo en el niño*. Piaget, J.

### Operaciones concretas

- Concretas: el niño manipula mentalmente lo que ha percibido en el mundo real.
- Equilibrio (móvil) asimilación-acomodación.
- Operación mental: acciones internalizadas y cohesionadas en sistemas de conjunto. Transformaciones reversibles (por coordinación, anticipación y retroacción) que modifican algunas variables.
- Estructuras lógico-matemáticas (modelo de estructuras cognitivas).
- Organizadas en “agrupamientos” (estructura entre el grupo y el reticulado):
  - 1) Cuatro agrupamientos relacionados con operaciones de clase.
  - 2) Cuatro agrupamientos relacionados con operaciones de relación.
  - 3) Dos grupos concernientes a las operaciones aritméticas.
- Dos propiedades solidarias:
  - 1) Transitividad (encajamientos sucesivos).
  - 2) Conservaciones (identidad).
- Reversibilidad del pensamiento:
  - 1) Por inversión (se puede volver al estado anterior/anulación).
  - 2) Por reciprocidad (compensación).
- Descentración completa respecto de un estado particular del objeto y del punto de vista propio.
- Clasificación, seriación, relaciones en la serie de los números naturales; etc.
- Operaciones lógicas: parten de elementos individuales considerados como invariantes para clasificarlos, seriarlos, numerarlos, etc.
- Operaciones espacio-temporales o infralógicas: se aplican al mundo físico de todos y partes espacio-temporales, de posiciones y desplazamientos de posiciones espacio-temporales, etc.



### **El juego:**

- Disminuyen los juegos simbólicos.
- Desaparecen los compañeros imaginarios.
- El niño se vuelve más cooperativo.
- Evolución hacia la representación teatral.
- Hay placer en el acto de clasificar.
- Juegos reglados.

Fuente: *La psicología evolutiva de J. Piaget*, Flavell, J.; *Psicología de la inteligencia*, Seis estudios de psicología, *La epistemología genética*, *El mecanismo del desarrollo mental*, Piaget, J

## **AFECTIVIDAD Y COGNICIÓN. ¿QUÉ NOS DEJÓ J. PIAGET?**

### **CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE SU PROPUESTA:**

- ◆ Trabaja sobre el modelo de un sujeto epistémico ideal.
- ◆ No considera la afectividad en sus investigaciones.
- ◆ No incluye la dimensión de lo socio-cultural.
- ◆ Entiende la afectividad sólo en su dimensión "energética", negándole su dimensión de estructura.
- ◆ No considera que cognición y afecto posean ambos estructura y energética.
- ◆ Lectura isomórfica entre cognición y afectividad.
- ◆ Establece relaciones estrictamente funcionales entre ambas.
- ◆ Monista: afectividad y cognición no acontecen de manera separada en la realidad del sujeto.
- ◆ La afectividad es el aspecto energético del comportamiento.
- ◆ Emparenta afectividad con motivación e interés.
- ◆ Compara la conducta inteligente con el funcionamiento de un auto: afectividad = combustible (energía), motor: Estructura cognitiva, motor + combustible: pensamiento.
- ◆ Explicita definidamente la importancia de la afectividad en su concepción del desarrollo lúdico y simbólico en general.

### **Dificultad central para articular ambas dimensiones:**

1. Metodología de la investigación.
2. Transmisión didáctica.

## LA OBRA QUE PIAGET DESTINA ESPECÍFICAMENTE A LA AFECTIVIDAD:

- ◆ Notas de sus alumnos/as en la Sorbona (París) del curso *Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño* (semestre 1952-53), supervisadas y firmadas por Piaget, publicadas en 1954 en el *Bulletin de Psychologie* VII.
- ◆ En forma de libro en inglés en 1981: Editorial *Annual Review* (Palo Alto, California)
- ◆ En español: (1994) Aparece una versión traducida del francés en *Piaget y el Psicoanálisis*. Compilación de Delahanty y Perrés. U.A.M. Xochimilco. México.
- ◆ En español: (2001) *Inteligencia y afectividad*. Bs. As.: Ed. Aique, 2001.

## ¿CUÁL ES LA INTERACCIÓN ENTRE INTELIGENCIA Y AFECTIVIDAD?

1. La afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia, estimulando o perturbando.
2. La afectividad es fuente de conocimientos y operaciones cognitivas interviniendo directamente en las estructuras de la inteligencia. J. Piaget apoya la hipótesis 1.

### Distinción:

- ◆ Funciones cognitivas: van desde la percepción y funciones sensorio-motrices hasta la inteligencia abstracta.
- ◆ Funciones afectivas: interés, necesidad, sentimientos (incluye los "morales", "sociales", etc.), emociones, voluntad, criterios estéticos, etc.

### No existen compartimientos puros

#### PIAGET Hipótesis<sup>3</sup>:

- ◆ "(...) si bien la afectividad puede ser causa de comportamientos, si interviene sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia, si bien puede ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, ella misma no genera estructuras cognitivas ni modifica el *funcionamiento de las estructuras* en las que interviene. (...) interviene constantemente en los contenidos.
- ◆ (...) los sentimientos, sin ser por ellos mismos estructurados, se organizan estructuralmente intelectualizándose.
- ◆ Así como la comprensión no es la causa de la emoción, tampoco puede considerarse a la emoción como causa de la comprensión.

- ◆ Existen estructuras cognitivas y sistemas afectivos en correspondencia término a término (paralelismo).
- ◆ (...) no hay dos desarrollos, uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas, ni dos clases de objetos: todos los objetos son simultáneamente cognitivos y afectivos (...) Los dos aspectos son constantemente complementarios”.

#### Desarrollo de la afectividad:

##### ◆ Primer estadio: dispositivos hereditarios (0-1 mes)

1. Tendencias instintivas elementales.
2. Emociones básicas.

##### ◆ Segundo estadio: los afectos perceptivos (2-8 meses)

1. Sentimientos ligados a las percepciones (placer, dolor, agradable, desagradable, etc.).
2. Diferenciación de necesidades e intereses (formas diversas de satisfacción, jerarquía de placeres).

##### ◆ Tercer estadio: los afectos intencionales (8 a 18/24 meses)

1. Regulaciones y coordinaciones complejas.
2. Comienzos de la descentración: la afectividad comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del cuerpo propio.
3. Primeras formas de sentimientos interindividuales.
4. Interés hacia fuentes de placer concebidas, de ahora en adelante, como distintas de la propia acción.
5. Regulación por parte de los intereses (valor de la acción: intercambio afectivo con el exterior, objeto o persona). Valor: “(...) *enriquecimiento de la acción propia*. Un objeto, una persona, tienen valor cuando enriquecen la acción propia”.
6. Jerarquización naciente de los valores: el sistema de valores que comienza a establecerse constituye la finalidad de la acción misma y se extiende al conjunto de relaciones interindividuales (importancia de la imitación).
7. Punto de partida de los sentimientos morales (cuyas formas elementales son la simpatía y la antipatía).
8. Reciprocidad como intercambio que provoca enriquecimiento mutuo.



- ◆ Cuarto estadio: los afectos intuitivos y el comienzo de los sentimientos interindividuales (2-7 años).
  1. La representación y el lenguaje permiten estabilidad y duración de los sentimientos.
  2. Los afectos se prolongan más allá de la presencia del objeto y se socializan.
- ◆ Forma más simple de los sentimientos interindividuales: simpatía/antipatía.  
Simpatía: reciprocidad de las actitudes y los elementos de valoración.
- ◆ A los valores reales ligados a los sentimientos perceptivos se agregan valores virtuales.
- ◆ La satisfacción sentida es duradera.
- ◆ Autovaloración: sentimientos de inferioridad/superioridad surgidos de la comparación y es a menudo independiente de las relaciones sociales.
- ◆ Comienzo de los sentimientos morales: obediencia y respeto.
- ◆ Sentimientos seminormativos (concernen a lo que debe hacerse).
- ◆ Características de la norma moral (aun no alcanzadas en este estadio):
  - a) Es generalizable.
  - b) Permanece más allá de las condiciones que la produjeron.
  - c) Está ligada al sentimiento de autonomía.
- ◆ Realismo moral: Cuando la norma en formación es sentida como exterior al sujeto.
- ◆ Quinto estadio: los afectos normativos. La voluntad y los sentimientos morales autónomos (7-11/12 años).
  - Constituyen progresivamente sistemas coordinados y reversibles.
  - Conservación de los valores y de la lógica de los sentimientos.

La voluntad:

  1. Instrumento de conservación de los valores.
  2. Regulación particular del comportamiento.
  3. Regulación de las regulaciones.
  4. Consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores.
- ◆ Sentimientos autónomos: nuevos sentimientos morales que van a superponerse a los anteriores (evaluaciones morales personales que pueden entrar en conflicto con la moral heterónoma), ej: sentimiento de justicia.
- ◆ Aparición de juegos reglados.

- ◆ Aparición de respeto mutuo entre pares (sólo aparece con la autonomía).
- ◆ Sexto estadio: los sentimientos ideales y la formación de la personalidad (11/12 años, alcanzando su nivel de equilibrio hacia 14-15).
  - Signos anunciadores de los "sentimientos jurídicos".
  - Se trascienden los sentimientos hacia las personas para orientarse hacia ideales.
  - Participación progresiva en la conciencia colectiva.

Fuente: Piaget, J. (2001) *Inteligencia y afectividad*. Ed. Aique (Revisión y notas: M. Carretero)

Entendemos importante incluir brevemente en este capítulo acerca del desarrollo cognitivo, planteos generales referidos a otro autor determinante a este respecto: L. Vigotsky. Luego incluiremos reflexiones acerca del mentado debate Piaget-Vigotsky a propósito de un libro del profesor argentino A. Castorina, también tomando el planteo de J. Delval expuesto en *Tesis sobre el constructivismo*. Por último reseñaremos postulados de J. Bruner, su enfoque culturalista y la importancia de la narrativa, particularmente refiriéndonos a los aportes contenidos en uno de sus libros.

Habría muchas formas posibles de aproximarse al tema de las complejas interacciones entre desarrollo y aprendizaje, esbozaremos una de ellas tomando como punto de partida la conocida concepción de Vigotsky sobre lo que denominó Zona de Desarrollo Próximo.

Para comprender la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es necesario distinguir dos niveles evolutivos evidenciados en la *performance* del niño/a:

- a) un nivel evolutivo real que remite al estado del desarrollo de las funciones mentales en su condición actual, producto de avances evolutivos ya realizados (sería lo que se expresa en la edad mental de un niño/a bajo la forma de un coeficiente intelectual medido por test),
- b) un nivel evolutivo o de desarrollo potencial determinado por las capacidades evidenciadas en el niño/a a la hora de resolver un problema bajo la guía de un adulto/a o de otro niño/a más capaz.

La ZDP es la distancia entre estos dos niveles y define las funciones que se encuentran en vías de maduración (he aquí la otra columna, además del aprendizaje, sobre la cual, se apuntala el desarrollo).

Esta noción subyace a la afirmación de que, en realidad el aprendizaje precede al desarrollo y que aquél "despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante" (Vigotsky, L., 1988).

Cabe aquí la salvedad de que no toda situación de interacción entre personas con asimetrías en sus competencias específicas es, en sí misma, generadora de desarrollo. Esto define expresiones tales como "buen aprendizaje" o situaciones de "enseñanza-aprendizaje" (*obuchenie*) y genera efectos decisivos en los dispositivos didácticos; al respecto aparece como definitoria la noción de andamiaje: "situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto (...)" (Baquero, R., 1996).

El formato de andamiaje para ser efectivo debe poseer ciertas características:

1. ajustable,
2. temporal,
3. audible y visible.

En definitiva, se trata de un sistema de interacción con un objetivo explícito allí donde las áreas de enseñanza y las de aprendizaje se traslapan promoviendo implícitamente desarrollo subjetivo.

Toda intervención pedagógica promueve procesos de interiorización que articulan, a modo de bisagra, los ámbitos de la ontogénesis y de la cultura (dominio socio-histórico), en un doble juego de apropiación recíproca: el sujeto se apropia de la cultura y la cultura se apropia de él/ella. En este dispositivo, entonces, se sostiene uno de los ejes de la producción de subjetividad.

La educación y la enseñanza consistirían, en términos generales y desde esta perspectiva, en una función de ayuda con características muy específicas:

1. Ajuste de la ayuda. Se refiere a una vinculación sincronizada entre los elementos en juego en los dispositivos de enseñanza y los de aprendizaje, sobre todo en relación a los contenidos y esquemas cognitivos del/la estudiante. La enseñanza debe promover exigencias, retos y desafíos abordables, capaces de interpelar los conocimientos previos de los/as "aprendientes"<sup>4</sup> proveyéndoles, desde la asistencia docente, apoyos, soportes e instrumentos de ayuda. Recordemos la importancia que tienen los significados y sentidos que se otorgan, desde el estado actual del desarrollo del sujeto, a la situación presente.
2. Crear ZDP asistida. Tal vez a este respecto puedan articularse planteos Piagetianos y Vigotskyanos. "(...) la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de **construcción**, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar" (Onrubia, J., 1995), (las negritas nos pertenecen). La ayuda ajustada sería aquella capaz de crear ZDP en forma asistida, teniendo en cuenta que "ajustarse y crear ZDP requiere, necesariamente, variación y diversidad en las

4 Tomamos este término prestado de los valiosos aportes de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández.



formas de ayuda" (idem). Debe entenderse como definitoria, además, la consideración de la dimensión temporal en tanto momento de proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que nos encontremos, sin perder de vista que la enseñanza se ejerce sobre sujetos concretos con la cotidianidad como contexto.

Respecto de la interacción profesor/alumnos (dejamos de lado aquí la cuestión de que no se trata de lugares fijos y estereotipados, sino de posicionamientos en tanto "enseñante/aprendiente"), uno de los rasgos más sobresalientes se refiere a que el primero/a determina un contexto global que define los significados de las actuaciones del segundo/a.

Esta interacción debe propiciar la participación de todos los/as aprendientes a modo de actuación conjunta entre los participantes, en un marco relacional respetuoso sustentado en la confianza y habilitante de la curiosidad, la sorpresa y el interés por el conocimiento de uno mismo/a. Es evidente que el vínculo profesor/alumnos es irreductiblemente afectivo.

La práctica docente debe respetar el carácter procesual del dispositivo que se configura en el cruce entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, introduciendo ajustes puntuales según los elementos que va recogiendo de la experiencia, a propósito de un seguimiento permanente que debe ir realizando. En última instancia, esta interacción sustentada en el principio de ayuda está destinada a desaparecer dando paso a la autonomía de quien aprende. Mientras esta situación se va generando, es necesario relacionar permanentemente, a través de nexos discernibles y explícitos, los nuevos contenidos fruto de aprendizaje y los conocimientos previos.

Una referencia especial se merece el tema del lenguaje como herramienta privilegiada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el cual debe ser usado para reconceptualizar y recontextuar la experiencia, cuidando no incurrir en malentendidos o confusiones; "una de las características básicas de la ayuda en la ZDP es un uso del lenguaje que ayude a los alumnos a reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos, reconstruyendo así los significados relativos a estas experiencias en términos más cercanos a los significados culturales compartidos por los adultos miembros de nuestro grupo social" (idem).

En resumen, siguiendo a J. Onrubia (ob. cit.) destacaremos que:

- Existen tres elementos básicos en la tarea del profesor: "la observación y la reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, y la actuación diversificada y plástica en función tanto de los objetivos y la planificación diseñada como de la observación y el análisis que se haya realizado".
- La ayuda docente ajustada depende también (y a veces prioritariamente) de decisiones tomadas colectivamente a priori.
- La consideración de estas variables relativas a los enfoques pedagógico-didácticos que tienen en cuenta la importancia de la ZDP, contempla la diversidad de los alumnos en tanto sujetos concretos.

En otro orden de cosas cabe mencionar que no debe descuidarse la importancia que tiene la interacción alumno/alumno como elemento de creación y avance de la ZDP: el contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes entre ellos, la explicitación del propio punto de vista, la coordinación cooperativa de roles, el control compartido de las tareas, son ejemplos significativos al respecto.

Volviendo a Vigotsky, este autor establece una neta distinción entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo, sin embargo sostiene que el desarrollo es posible gracias al aprendizaje: el primero es dependiente (va a remolque) del segundo.

Este postulado teórico se contrapone a consideraciones de otros autores muy importantes cuyas afirmaciones teñían toda la investigación psicológica de la época en que Vigotsky aportaba sus ideas. Es el caso de Binet cuya teoría se basa en la idea de que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si la maduración no ha habilitado suficientemente ciertas funciones mentales para aprender un aspecto específico, la instrucción no tendrá efectos.

Respecto de la noción de desarrollo, Vigotsky describe dos líneas de desarrollo en la ontogénesis del ser humano: la línea cultural y la línea natural.

La línea de desarrollo natural depende de mecanismos biológicos promotores de la maduración y regula los Procesos Psicológicos Elementales; no es específicamente humana.

La línea de desarrollo cultural sería específica del desarrollo humano. Corresponde a un dominio histórico-social con legalidad propia, trascendiendo ampliamente lo biológico.

Es de destacar que ambas líneas de desarrollo, cuyo entrelazamiento determina las vicisitudes singulares de los desarrollos ontogenéticos son, en los hechos, inseparables, salvo por la vía de una abstracción teórica. Veamos concretamente algunos de sus planteos a este respecto:

a) Acerca de cómo "el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental (...)" (Vigotsky, L., 1988: 139). La explicación de este planteo requiere la consideración de varios de los postulados esenciales de la teoría de Vigotsky; a saber:

- Los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) tienen un origen histórico-social.
- Los PPS deben su constitución a la puesta en juego de instrumentos de mediación (herramientas y signos). La mediación semiótica sería la más relevante a la hora de intentar explicar estos fenómenos.
- Los PPS son entendidos en su real dimensión solo a condición de abordarlos desde una perspectiva genética que contemple diacrónicamente sus procesos de constitución.

No habría transición entre aprendizaje organizado y desarrollo mental (más propiamente "producción y constitución de mente humana") sin la intervención de los procesos de interiorización.

Éstos consisten en un proceso dialéctico cuyo destino es la mutua apropiación sujeto-cultura, donde ambos se constituyen, se contienen y se pertenecen mutuamente.

Esta dinámica es mucho más que un crecimiento cuantitativo por la vía de una mera adición de componentes y que un trasvasamiento afuera-adentro, es propiamente una **reorganización de la actividad psicológica** del sujeto, a la par de la producción de este último.

Los procesos de interiorización están descriptos por Vigotsky casi como ley universal del desarrollo ontogenético, conocida como la ley de doble formación o ley genética general del desarrollo cultural (desarrollada anteriormente por P. Janet).

Por esta vía se producen por lo menos tres transformaciones contundentes:

- Una actividad externa pasa a operar internamente a propósito de una reconstrucción de la primera que conlleva una reconstrucción en la mente del sujeto.
- Un proceso de orden interpersonal da paso a otro de orden intrapersonal.
- Esta transformación es el corolario de una larga y compleja serie de sucesos evolutivos.

Los procesos de internalización determinan que "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (idem).

#### b) Mediación semiótica.

Los procesos de internalización que recaen sobre formas culturales interpersonales operan una reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de procedimientos semióticos, siendo el lenguaje un ejemplo paradigmático para el autor en cuestión.

#### c) Los Procesos Psicológicos Superiores y su relación con el interjuego entre aprendizaje y desarrollo humano.

Los PPS, en términos generales, son el producto de la vida social, regulan la acción en función de un control voluntario con fuerte incidencia de la conciencia, **deben su existencia** a la incidencia de procesos de mediación semiótica. Se distinguen en PPS rudimentarios (adquiridos en la vida social general por todos los miembros de la especie: lenguaje oral, por ejemplo); PPS avanzados (adquiridos en contextos instituidos de socialización específicos, como por ejemplo dispositivos escolares. Se



caracterizan por una creciente independencia del contexto, regulación voluntaria y realización consciente).

## El debate Piaget-Vigotsky

Tomaremos primeramente a este respecto —considerados aquí de manera por demás sintética— aportes vertidos en el libro *El debate Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* de J. A. Castorina y otros<sup>5</sup>.

Propongo introducir algunos comentarios personales al respecto. La comparación entre sistemas teóricos es siempre muy compleja por diversas razones:

- a) Según desde donde se lea cada teoría admite, a veces, más de una interpretación, corriéndose muchas veces el riesgo de hacer decir al autor/a lo que no quiso.
- b) Las teorías se desarrollan como sistemas conceptuales en procesos de formulación de hipótesis, metodologías de investigación, constatación, validación, falsación, producción de conocimientos científicos, ratificación por parte de la comunidad científica, etc. En autores/as muy prolíficos como Piaget pueden constatarse distintos momentos en sus obras, por lo cual no siempre sus formulaciones son estrictamente unívocas.
- c) Muchas veces el afán por encontrar similitudes puede llevar a eclecticismos reduccionistas, cuando no a forzamientos epistemológicos.

Creemos que todos estos riesgos están contemplados en el texto que reseñaremos y el resultado es una reflexión profundamente erudita respecto de amplios aspectos de las teorías de Piaget y Vigotsky.

Quizás un próximo paso lo constituya el intento de lograr una complementariedad entre ambas formulaciones logrando una verdadera síntesis integradora, pero abierta, respecto de lo que estos dos autores (sin dudas los más importantes para el mundo académico en lo que a mecanismos de adquisición del conocimiento se refiere), han planteado.

El libro seleccionado intenta reflexionar acerca de las posibles relaciones entre ambas teorías, ya sean éstas “de compatibilidad, incompatibilidad, reducción o complementariedad” (ídem: 10).

Existen, en general y desde un contraste estándar, algunos rasgos comunes fácilmente identificables entre Piaget (en adelante J. P.) y Vigotsky (en adelante L. V.):

2. Estructuralismo débil.
3. Enfoque genético.

---

5 Este libro consiste en 4 extensos artículos de diferentes autores (Castorina; Kohl de Oliveira; Lerner y Ferreiro), todos absolutamente novedosos y enriquecedores respecto del cotejo de las perspectivas de Piaget y Vigotsky en relación a diferentes ámbitos relativos a la adquisición de conocimientos.

4. Importancia de la actividad del sujeto para adquirir conocimientos ligados a cambios cualitativos en el desarrollo.

También parecen fácilmente identificables ciertas diferencias de enfoque:

1. En L. V., lo decisivo para el aprendizaje se encuentra en la interacción social mediatizada por instrumentos semióticos; en J. P., lo decisivo es la experiencia con el medio físico.
2. El modelo de L. V. presenta un sujeto social activo e interactivo, mientras que J. P. trabaja con la concepción de un sujeto epistémico (abstracto y activo).

*Grosso modo*, el intento de L. V. apuntaba al objetivo de explicar la constitución socio-histórica de las funciones psíquicas superiores. En J. P. el objetivo pasa por explicar la construcción del conocimiento producto de la interacción sujeto-objeto y de la concomitante equilibración de las estructuras cognitivas intra-subjetivas.

Una diferencia básica la constituye la consideración respecto de la relación aprendizaje-desarrollo: para L. V. están estrechamente relacionados, dependiendo el segundo del primero, por la vía de su noción de Zona de Desarrollo Próximo; J. P. ofrece una explicación epistémica, en tanto el aprendizaje depende de la estructuración de los esquemas de asimilación y acomodación genéticamente derivados del desarrollo y la construcción de conocimientos.

Siguiendo con una lectura desde la comparación estándar, las implicaciones en el campo psicopedagógico arrojan los siguientes contrastes:

1. Según J. P. promoción de la construcción individual de sistemas de pensamiento; en L. V. promoción de la interacción social para generar sistemas conceptuales.
2. J. P. postula que las nociones científicas son adquiridas por los alumnos/as gracias a su actividad de exploración e investigación; en L. V. es la ZDP la que define las nociones que el niño finalmente interiorizará.
3. Desde las posturas piagetianas se daría a los procesos de enseñanza una posición subalterna; para L. V. la actividad educativa es condición sine qua non del desarrollo.

Luego de estas consideraciones generales el texto de Castorina va a intentar mostrar que ambas perspectivas no son tan contrapuestas ni incompatibles. Desde cierto ángulo, los postulados piagetianos pueden interpretarse de modo de sugerir una educación que promueva conflictos cognitivos, surgidos del encuentro entre el alumno/a y el material que aporte el sistema de enseñanza, el adulto/a debe suministrar información que oriente la reorganización de las ideas previas en dirección al saber a enseñar. El aprendizaje escolar recupera así su papel fundamental en la construcción del conocimiento en el contexto de la práctica didáctica, quedando concebido como un proceso de reconstrucción que tiene en cuenta el desarrollo intelectual.

De este modo se presentan como más emparentadas ideas constructivistas con el concepto de ZDP, no existiendo incompatibilidad entre ambas.

La noción de L. V. de internalización entendida como una transformación “dominio de los instrumentos de mediación, incluso a su transformación por una actividad mental” (ídem: 26) y no una mera transmisión, conlleva la idea de un proceso constructivo.

Es un error presuponer sin matices que la perspectiva constructivista propone una dirección exclusiva del conocimiento de adentro hacia afuera y que la vigotskiana lo hace a la inversa: “(...) para Piaget las coordinaciones de las acciones son simultáneas, individuales e interindividuales (Piaget, J., 1965)” (ídem: 28).

Respecto de las relaciones entre conceptos espontáneos y conceptos científicos encontramos que L. V. postula una discontinuidad entre ambos en tanto sus orígenes serían diferentes, y que para J. P. habría una continuidad fundada en que ambos tipos de conceptos requieren de adquisiciones lógicas como condición organizadora.

Finalmente Castorina se inclina por una relación de compatibilidad entre ambas teorías (hace la salvedad de que en L. V. no podría hablarse de teoría en sentido estricto) negando la posibilidad tanto de implicación como de inconsistencia. El nexo de contacto más estrecho entre ambos autores estaría dado por un espíritu dialéctico común en tanto posición metodológica.

En el capítulo titulado *Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky*, su autora Marta Kohl de Oliveira centra –tomado planteos vigotskianos– su interés en la tensión permanente, en el área de la educación, entre teoría y práctica. Se parte de la base de que Vigotsky no produjo estrictamente una teoría bien estructurada, por lo cual su trabajo deja un campo fértil para seguir profundizando fundamentalmente en lo que a educación se refiere.

Primeramente reflexiona sobre la relación desarrollo-aprendizaje planteando una orientación genetista socio-histórica. Las funciones psicológicas superiores dependen de procesos de enseñanza-aprendizaje (*obuchenie*) que comprometen sistemáticamente al que aprende, al que enseña y la relación entre ambos.

Importa destacar que la enseñanza no requiere monopólicamente de un educador/a presente físicamente, “la presencia de otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo” (ídem: 48).

Respecto de la enseñanza escolar se destaca:

- a) El desarrollo psicológico debe ser visto de manera prospectiva (visión absolutamente ligada al concepto de ZDP, siendo la enseñanza buena aquella que se adelanta al desarrollo).
- b) Si el aprendizaje promueve el desarrollo, la escuela es esencial para el desarrollo de los sujetos en las sociedades letradas.
- c) A su vez el desarrollo con estas características promueve funciones psicológicas específicamente humanas.

En lo atinente al punto b) la autora se centra en las ideas de Vigotsky y Luria sobre alfabetización, con la finalidad de compararlas con la teoría de la conocida



autora Emilia Ferreiro, encontrando notorias semejanzas, siendo la más significativa la consideración de la escritura como un sistema de representación de la realidad y no una mera transcripción de la lengua oral a otro código.

Señala una diferencia significativa, en tanto E. Ferrerio centra su interés en la naturaleza interna de la escritura como sistema, Vigotsky y Luria basan sus planteos en las funciones de la escritura para sus usuarios.

Respecto de algunas "cuestiones polémicas" se reseñan, por ejemplo, consideraciones en torno a la intervención del otro social y su posible conexión con el control como una suerte de determinismo cultural. El otro en tanto referencia externa para devenir sujeto humano es propiamente un proceso donde interviene "(...) el mundo cultural, en sus múltiples cortes macroscópicos y microscópicos (...)" (idem: 59).

Vigotsky no reniega de la dimensión biológica en tanto entiende que el desarrollo natural es una condición necesaria para el desarrollo-sociocultural, si bien existen discontinuidades entre ambos.

Parece notable, a nuestro juicio, la similitud entre los hallazgos de Emilia Ferreiro, autora de fuerte cuño piagetiano y las formulaciones de Vigotsky y Luria respecto de la escritura, realizadas con una diferencia de casi 50 años, quizás ello constituya una muestra de las posibilidades de compatibilidad que existen entre ambos sistemas teóricos, tal como lo demuestran Castorina y Delia Lerner en este mismo libro.

Justamente, en el capítulo "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" Delia Lerner intenta mostrar la compatibilidad de aportes piagetianos y vigotskianos en el ámbito de la didáctica, estableciendo nexos entre este campo y la psicología, apelando a aportes de la didáctica de las matemáticas. El punto de partida lo constituye el hecho de que la didáctica no puede prescindir de la psicología a la hora de comprender al sujeto que aprende.

Debemos recordar que el niño, en proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, deviene sujeto didáctico en tanto "sujetado" a una legalidad y un orden escolar.

El aplicacionismo que se nutre de tesis piagetianas centra su enfoque en los mecanismos operatorios (didáctica operatoria) independientemente de los contenidos, postura que no es acompañada por la gran mayoría de los autores/as, en tanto llevaría "(...) a reducir la problemática educativa a las preocupaciones de las ciencias de referencia" (idem: 78).

La relación didáctica transforma los tres términos que la componen, a saber: el sujeto didáctico, el maestro/a (sujeto investido con la función social de enseñar) y la información a transmitir (saber a enseñar que deberá transformarse en saber enseñado). Todos estos términos quedan regulados por el contrato didáctico (Chevallard).

Respecto de la lengua escrita, ya las primeras indagaciones didácticas constructivistas remarcaban el papel primordial de la interacción social y la cooperación.

Este perfil de la teoría constructivista ha dado lugar a la Psicología Social Genética. Piaget en sus últimos trabajos insistía con la idea de procesos de interacción entre

la socialización y la equilibración. Recordemos que para este autor la co-operación verdadera "(...) cooperar es coordinar operaciones": (Piaget, J., 1977b) solo es posible a partir de los 7 años, aproximadamente, con la estructuración del pensamiento en agrupamientos que permiten las operaciones concretas.

Gilly condensa la problemática de la articulación entre constructivismo y co-operación social por la vía del conflicto sociocognitivo. Pret Clermont va más lejos, postulando un modo de ver las cosas, a la vez, interaccionista y constructivista; "la coordinación de las acciones entre individuos precede a la coordinación cognitiva individual (...)" (idem: 88).

Estos modelos integradores alientan a la construcción de hipótesis didácticas que prioricen la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto, por un lado y con los otros sujetos que están en interacción con ese objeto (que es en realidad un producto cultural), por el otro.

El maestro/a debería intervenir en el sentido de hacer devolución, entendida como una delegación parcial de la responsabilidad, ante la situación problemática, en los alumnos.

La eterna pregunta –parafraseando a Coll– sigue siendo: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?

La autora pretende responderla proponiendo una definición de lo que sería la enseñanza desde una perspectiva constructivista. Dicha definición integra los siguientes ítems:

- Plantear problemas como punto de partida para la reelaboración de contenidos.
- Brindar toda la información necesaria, que aporte al niño, en la reconstrucción de contenidos.
- Favorecer la discusión colectiva sobre los problemas.
- Promover las conceptualizaciones necesarias para el progreso en la adquisición del código lecto-escrito.
- Propender a que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera del ámbito escolar.

Estos planteos (muy esquemáticamente resumidos aquí) proponen una concepción de la enseñanza como compleja y provisoria.

En el capítulo: "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias" de E. Ferreiro, se da cuenta de las similitudes y diferencias respecto del desarrollo de la escritura en el niño/a, entre los postulados de Vigotsky y Luria, por un lado y los de la autora por otro. Estos dos autores y E. Ferreiro, en coincidencia con criterios de Piaget, sostienen que existe una importantísima prehistoria en la adquisición de la escritura, antes de la inserción del niño/a en el sistema escolar. Se constata una diferencia entre Luria-Vigotsky y Ferreiro respecto de las preguntas que guían la investigación.

En Luria, la escritura tiene una función mnemónica y comunicativa, siendo exclusiva en niños/as pequeños y la interrogante es "(...) cómo asume el niño las funciones que un adulto atribuye a la escritura" (ídem: 123). Dicho autor buscaba, además acelerar el proceso que transita por etapas avanzando desde el garabato a la pictografía. Para él, la entrada en la escuela es sinónimo de ruptura con los conocimientos previos. El pasaje por las etapas constituye propiamente una sustitución de técnicas.

Para Ferreiro la escritura es un objeto pasible de indagación epistemológica y sus funciones exceden la mera memoria y comunicación. La entrada en la escuela toma en forma interactiva las concepciones previas del alumno.

Una semejanza importante la constituye el hecho de que ambos autores consideran, a grandes rasgos, que la historia de la escritura va de la pictografía a la fonetización.

Actualmente se ha incrementado el interés por los problemas de la historia de la escritura, contándose con nuevos descubrimientos arqueológicos que, por ejemplo, arrojan evidencias que avalan la idea de que el progreso se ha realizado desde representaciones abstractas a representaciones concretas, contrariamente a lo que se creía.

Debe quedar claro que "(...) la historia de las grafías individuales es una cosa, la de los sistemas de escritura es otra" (ídem: 129).

Ferreiro no tiene dudas de que la participación de lo socio-cultural en la adquisición de la escritura acontece desde el principio mismo del proceso y debe producirse una interpretación para que las marcas devengan objetos lingüísticos.

La escritura en sí misma es un acto de representación y no de sustitución.

Los cuatro artículos resumidos aquí, cada uno con diferente énfasis en el área donde pretende dar lugar al debate, parten de una postura respetuosa de los autores analizados, para ahondar en aquellos aspectos que son articulables y los que no lo son o incluso aquellos que se presentan como contradictorios.

En suma, se trata de: "un replanteo del debate Piaget-Vigotsky para pensar la educación (y más allá), encontrando y coordinando semejanzas, diferencias y falsas oposiciones" (ídem: 12).

Insistimos en la idea de que la búsqueda de contrastes entre estos autores no puede, a nuestro juicio, realizarse sin un cuidado extremo por el respeto a un eje analítico diacrónico en lo que a sus respectivas obras se refiere; de lo contrario se corre el riesgo de quedar atrapado en un efecto metonímico de "*pars pro toto*" reduccionista y limitado.

Creemos que en el campo específico de la práctica docente es donde más se ratifican los posibles ensambles entre la perspectiva constructivista y la socio-histórica. Allí se constata, día a día, que lo que suele llamarse instrucción, lejos de ser un obstáculo para la construcción, constituye su materia prima.



Si consideramos la distinción que el Dr. M. Carretero introduce para pensar el constructivismo, discriminándolo en filosófico o epistemológico; psicológico y el educativo, los 4 autores del texto sobre el que estamos reflexionando parecen referirse casi exclusivamente al constructivismo educativo. Sería interesante emprender la tarea de pensar los posibles cruces entre Piaget y Vigotsky también en los otros planos.

Carretero, en sus textos sobre el tema, también avala la idea de posibles interacciones operativas entre ambas posturas.

### SÍNTESIS DEL PLANEO DE J. DELVAL EN "TESIS SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO"

Para dicho autor L. V. y J. P. serían autores incomparables desde el punto de vista epistemológico en tanto:

1. Se orientan a problemas diferentes.
2. J. P. preocupado por explicar cómo se generan los instrumentos del conocimiento se centra en los procesos internos del sujeto epistémico, mientras que L. V. intenta dar cuenta del papel de lo socio-histórico y de la educación en el desarrollo psicológico, para lo cual su énfasis está puesto en los factores externos.
3. El constructivismo contradice los planteos empiristas e innatistas adhiriendo a una posición interaccionista. L. V. se aproxima al empirismo y al sociologismo, y en cierto sentido también al conductismo.
4. El postulado básico de las ideas de Vigotsky sería profundamente anticonstructivista, "(...) a saber: que existe oposición entre lo natural y lo social en el desarrollo" (idem: 32). Asimismo postula un divorcio entre conceptos cotidianos y teorías científicas.
5. Vigotsky no se emparenta tanto con los postulados marxistas básicos como se ha creído. En cambio la afirmación de que "El hombre, al transformar la naturaleza, se transforma a sí mismo" (Marx), anticipa criterios esenciales del constructivismo.
6. En síntesis: el constructivismo contiene las propuestas de L.V. respecto del papel de la cultura, pero este autor no puede incorporar al constructivismo en su teoría.

### ANÁLISIS DE LAS POSICIONES DE CASTORINA Y DELVAL:

Castorina no desconoce las preguntas elementales, los objetivos teóricos, los problemas a los que apuntan y las diferencias de enfoque epistemológicos entre L. V. y J. P. Es más, toma estas discrepancias como punto de partida para problematizar ambas teorías a la luz de nuevos ángulos de lectura buscando nexos y proponiendo, finalmente, una relación por compatibilidad.

El análisis de Delval es mucho más esquemático, parece interpretar desde lo que Castorina menciona como comparación estándar y se queda en los grandes titulares sin desarrollar apreciaciones más profundas.

Este último autor no conecta ambas teorías por la vía de una posición metodológica dialéctica muy afín, por lo cual postula (a diferencia de Castorina) divergencias fundamentales entre L. V. y J. P., haciendo la salvedad de que el segundo incluye algunas formulaciones del primero, no siendo este aspecto recíproco.

Lo interesante resulta ser que ambas posiciones son correctas, según tengamos en cuenta cómo interpretan las teorías que cotejan. De lo anterior se desprende que cualquier análisis entre teorías dependerá de la interpretación que se haga previamente de los postulados básicos formulados por los autores de referencia. Es sabido que la producción científica no es monolítica y sus giros semánticos pueden disparar múltiples referentes interpretativos.

## UNA SÍNTESIS DE LA TEORÍA DE BRUNER

Solo a efectos de que el estudiante comience a familiarizarse con otro autor muy importante respecto de la cognición humana, es que se incluye en este capítulo un esquema de lo que Bruner trabaja en uno de sus libros sobre el tema.

Por su parte Bruner, en su libro *La educación, puerta de la cultura*, va a proponer una serie de ensayos sobre temas de educación. También consideraciones acerca de los cambios que en los últimos años han acontecido respecto de las concepciones sobre la mente humana.

En el capítulo 1, "Cultura, mente y educación", recuerda que desde fines de la década del 50 la revolución cognitiva viene aportando novedosas perspectivas que permiten repensar la imbricación entre mente, educación y cultura. De todos modos sigue vigente el interrogante respecto de si la perspectiva computacional ofrece elementos verdaderos para construir una teoría sobre cómo "educar" la mente.

Otra aproximación al funcionamiento de la mente puede realizarse desde el "culturalismo", entendiendo que la realidad se representa en términos simbólicos compartidos colectivamente, transferibles de una generación a otra. Debe entenderse que el pensamiento y el aprendizaje son inseparables ("están situados") en un contexto cultural, por tanto la cuestión acerca del significado se torna crucial.

La perspectiva computacional y la culturalista presentan diferencias: la primera pretende formular modelos que den cuenta del funcionamiento de los sistemas y sus flujos de información sobre la base de reglas que gobiernan los dispositivos que procesan información bien formada; la segunda, apunta más a una hermenéutica de significado.

El autor plantea que son propuestas inconmensurables. La aproximación del computacionalismo a la educación tiene la dirección de adentro hacia afuera y la del culturalismo es de afuera hacia adentro.

El computacionalismo ha enfocado las cuestiones relativas a educación por lo menos de tres diferentes formas: a) tomar las teorías clásicas sobre enseñanza y aprendizaje y redefinirlas desde sus propios códigos; b) describir los mecanismos de resolución de un problema con fórmulas computacionales; c) apelar al aspecto adaptativo de los programas de computación que redescubren el resultado de operaciones previas reduciendo su complejidad y mejorando su adecuación.

Por su parte, el culturalismo pertenece a las ciencias de lo subjetivo, dado que constituye verdaderamente una perspectiva psicológica-cultural, entendiendo que la realidad solo puede aprehenderse por la mediación simbólica que requiere el funcionamiento mental humano.

Propone algunos postulados que guían la perspectiva culturalista en relación a la educación: a) El postulado perspectivista. Desde este aspecto, el significado depende del marco de referencia desde donde se construye, se enfatiza el aspecto interpretativo y creador de significado que tiene el pensamiento. b) El postulado de los límites. Nuestra "construcción" de la realidad depende tanto de los límites que nos impone la biología de nuestros cuerpos como de la incidencia del lenguaje y las teorías populares que definen nuestras representaciones del mundo. c) El postulado constructivista. La realidad es construida a diferencia de lo que enseñaba el empirismo. d) El postulado interaccional. El aprendizaje siempre acontece en relación a otro/s. e) El postulado de la externalización. (...) rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria" (idem: 43). f) El postulado del instrumentalismo. Considera que la educación, en un sentido amplio, siempre es política, no es ni ingenua ni inocua, siempre produce efectos sociales y económicos en sus actores. g) El postulado institucional. Reclama atención sobre el innegable hecho de que la educación está encarnada en instituciones, este carácter situado merece ser contemplado a fin de comprender todos los problemas inherentes a la dinámica institucional que atraviesan las prácticas de enseñanza. h) El postulado de la identidad y la auto-estima. La educación es absolutamente relevante en la formación del yo. Hay dos aspectos del yo que se consideran universales: 1- Su condición de agencia. 2- La valoración (propia) auto-valoración. La articulación entre estos dos componentes del yo sería la autoestima. i) El postulado narrativo. Debe considerarse la existencia de dos formas que definen la organización que los seres humanos realizan de su experiencia, una relativa al mundo físico (pensamiento lógico-científico) y otra a las interacciones interpersonales (pensamiento narrativo).

En el capítulo 2, titulado "Pedagogía popular", se parte del supuesto de que todo ser humano posee un "conocimiento" subjetivo acerca del funcionamiento mental de los otros/as. Cuando estas "teorías" refieren a la forma de aprender de los otros se les llama "pedagogía popular", éstas contienen una serie de suposiciones sobre los niños/as en general.



El autor propone la existencia de 4 modelos principales de las mentes de los aprendices:

- 1) Los niños/as como aprendices imitativos, adquisición del saber-como (conocimiento procedimental). Se relaciona con el modelaje como base del aprendizaje práctico, reservando un privilegiado lugar para la imitación. De todos modos "(...) se sabe que mostrar sencillamente 'cómo se hace' y ofrecer prácticas haciéndolo no es suficiente" (ídem: 72).
- 2) Los niños/as aprendiendo de la exposición didáctica, adquisición del conocimiento proposicional. Se basa en la necesidad de ofrecer al aprendiz hechos, principios y reglas de acción. El conocimiento está en un lugar y debe ser transferido a la mente del alumno. La mente es entendida como receptáculo a ser llenado y la didáctica resultante es unidireccional.
- 3) Los niños/as como pensadores habilitados a un proceso de intercambio intersubjetivo. Se concibe al niño como poseedor de teorías sobre el funcionamiento del mundo que le dotan de un sentido práctico y cotidiano.
- 4) Los niños/as como conocedores y el conocimiento, "objetivo". Desde esta perspectiva la enseñanza debe apuntar a lograr que el niño diferencie su conocimiento subjetivo de aquél legitimado culturalmente.

En resumen, estas cuatro posiciones pueden dividirse en una dimensión dentro-afuera o internalista-externalista y otra intersubjetivo-objetivista.

El capítulo 3, "La complejidad de los objetivos educativos", propone la idea de que en momentos revolucionarios (como el que vive actualmente la educación), se producen antinomias: pares de grandes verdades que parecen genuinas pero que se contradicen, no admitiendo resolución lógica sino pragmática. Bruner se plantea tres de las más engañosas:

- 1) Una clara función de la educación consiste en potenciar las capacidades de las personas y dotarlas de herramientas, por otra parte, debe reproducir la cultura en la que se sustenta.
- 2) El aprendizaje acontece en el espacio intrapsíquico del sujeto, prioritariamente sobre el aprovechamiento de sus condiciones innatas. Pero a la vez, toda actividad mental se apoya irremediabilmente en el entorno sociocultural.
- 3) La experiencia humana (conocimiento local) es legítima por derecho propio, tanto como la cultura general y universal.

Estas tres antinomias disparan interrogantes ineludibles para la educación.

El capítulo 4, "Enseñar el presente, el pasado y lo posible", recuerda que los debates sobre educación han contemplado escasamente la naturaleza del encuentro maestra/o-alumno/a con la meta de enseñar y aprender el pasado, el presente y lo posible.

Respecto de la problemática de la enseñanza del pasado, en el primer cuarto del siglo XX sucedió un giro interpretativo (no explicar sino comprender entendido como "(...) el resultado de la organización y contextualización de proposiciones

esencialmente contestables e incompletamente verificables de una manera disciplinada") que actualmente está recayendo, luego de implicar las ciencias sociales, en la educación (idem: 108).

Cobra especial relevancia la narración con su gradiente de verosimilitud entendida como composición de coherencia y utilidad pragmática. Los métodos interpretativos de la narrativa admiten ser enseñados con rigor como cualquier método científico.

El autor pasa luego a considerar la dimensión agencial de la mente y la cuestión de la colaboración, "la perspectiva agente toma la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, selectiva, dirigida a fines". (idem: 111).

La colaboración, en cambio, se hace posible entre otras cosas gracias a la conversación y el discurso que nos permite conocernos y conocer al otro. Se desprende entonces la necesaria complementariedad entre agencia y colaboración.

La narración hace posible el trabajo con lo pasado, el presente y lo posible. Para entender este mecanismo se torna necesario analizar el camino que conduce a la narratividad adulta. Cualquier historia ficticia o real requiere de una Problemática, un Agente, una Acción, la búsqueda de Objetivos y un Contexto ligado al uso de Medios.

La narración acontece tanto en la conciencia de los protagonistas como en un paisaje objetivo acerca del cual el narrador informa a la audiencia. La estructura narrativa admite muy pocas categorías, a saber: tragedia, comedia, ironía y romance.

Al final del artículo, Bruner retoma el tema de la cultura (construida y transmitida por vía de narraciones) entendida, también, como "(...) una manera de enfrentarse a los problemas humanos: con transacciones humanas de todo tipo, representadas con símbolos" (idem: 116).

El consistentemente evolutivo capítulo 5, "Entender y explicar otras mentes", aborda el tema de las relaciones entre explicar e interpretar, en particular en relación a cómo los niños/as son capaces de aprender e interpretar lo que acontece en la mente de los otros. Si bien, en tanto maneras de dar sentido, explicar e interpretar poseen aspectos comunes, ambas son diferentes.

El autor da respuesta a un artículo de Astington y Olson que postula diferencias irreconciliables entre los enfoques causales explicativos y los hermenéutico-interpretativos en relación al fenómeno de comprensión de la mente propia y la ajena.

Es lícito plantearse el interrogante respecto de si realmente los niños/as poseen una "teoría de la mente" o tan solo presupuestos tácitos construidos sobre la base de la praxis cotidiana. De hecho, los propios investigadores no logran conciliar propuestas a la hora de intentar dar cuenta del pensamiento. Desde Kant y la importancia que daba al pensamiento como moldeador del espacio, el tiempo, la causalidad y la exigencia moral; pasando por W. James y su "corriente del pensamiento"; por Dennet que sostiene la existencia de pausas en blanco que son rellenas; Fodor y su teoría de la modularidad donde los procesos dentro del módulo del pensamiento

son inaccesibles; hasta las teorías cognitivistas sobre teoría de la mente, todavía no se ha formulado un modelo claro sobre estas cuestiones psicológicas.

Astington sugiere al respecto que en tanto el pensamiento no produce necesariamente ningún índice conductual, es muy difícil para los niños/as adquirir conocimiento sobre él: "Astington y Olson no les niegan a los niños los procesos interpretativos. Sin embargo, afirman que, de alguna manera, no podremos explicar estos procesos interpretativos causalmente" (ídem: 130).

El capítulo 6, "Narraciones de la ciencia", está inspirado en los planteos de R. Karplus, autor de protagonismo innegable durante los 60 y 70 del movimiento de reforma del currículum. Allí Bruner postula que toda reforma educativa debe responderse inicialmente las preguntas relativas a qué tipo de persona queremos ser. Hace años él mismo había planteado la necesidad de un currículum en espiral que comenzara con explicaciones intuitivas para ir accediendo a explicaciones formales más estructuradas, amparado en su famosa frase: "cualquier materia se puede enseñar a cualquier niño de cualquier edad de alguna manera honesta". Esta expresión contiene innegables problematizaciones para el constructivismo y es aquí donde se necesita la idea de narración. En su versión más simple toda narración es discurso, y supone una secuencia de acontecimientos sobre agentes humanos con una subyacente valoración de esos acontecimientos. El relato global confiere sentido a las partes y viceversa y está sometido a la interpretación (relativa a la verosimilitud o parecido con la vida) y no a la explicación. Desde que Popper ha perfilado epistemológicamente su idea de falsabilidad y que se ha comprobado que pueden falsearse muchas hipótesis sin por ello contradecir la teoría de la que derivan, empieza a tomar forma la idea de que las teorías pueden verse como grandes relatos producidos por el discurso de la ciencia.

De este modo la enseñanza no tiene otro camino que orientarse a plantear preguntas provocadoras y generadoras de conflicto, más que a dar respuestas claras y reaseguradoras, manteniendo firmemente vivas las "buenas preguntas", o sea aquellas que "(...) presentan dilemas, subvierten 'verdades' obvias y canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención" (ídem: 145).

En el capítulo 7, "La construcción narrativa de la realidad", se intenta defender la idea de que la narración produce universales necesarios para la convivencia dentro de la cultura.

Seguramente el Psicoanálisis tuvo mucho que ver en el dramático vuelco que sufrió la Psicología como ciencia en el transcurso de todo el siglo XX, llevando desde el paradigma de causa-efecto cuasi mecánico, a otro donde las motivaciones de la conducta son extremadamente complejas y tienen que ver con una concepción dramática de la existencia humana.

Propone nueve universales de las realidades narrativas:

- 1- Una estructura de tiempo cometido. Toda narración conlleva una determinada secuencia temporal que es "humanamente relevante" (P. Ricoeur).



- 2- Particularidad genérica. La narración trata sobre historias particulares ajustadas a géneros o tipos, siendo un género tanto un tipo de texto como una manera de interpretarlo.
- 3- Las acciones tienen razones. Los actos humanos relatados tienen siempre motivaciones, estados intencionales.
- 4- Composición hermenéutica. Las narraciones no admiten un significado único, lejos de ello, el círculo hermenéutico implica la adecuación del texto en función de las lecturas alternativas que admite.
- 5- Canonicidad implícita. Al respecto todo relato admitiría dos variantes: o es canónico o rompe con alguna canonicidad implícita.
- 6- Ambigüedad de la referencia. La narración siempre admite ser cuestionada, por más que sus hechos admitan rigurosa constatación.
- 7- La centralidad de la problemática. La problemática es siempre el motor de la narración, siendo aquélla tanto un desajuste entre el protagonista y su entorno como una lucha interna del o los implicados.
- 8- Negociabilidad inherente. "Aceptamos una cierta contestabilidad esencial en los relatos. Eso es lo que hace a la narración tan viable en la negociación cultural" (ídem: 162).
- 9- La extensibilidad histórica de la narración. Toda narración se inscribe a modo de corte transversal en un devenir longitudinal histórico.

En el capítulo 8, "El conocimiento como acción", se parte de la idea de que la praxis, y en particular el trabajo o la actividad, aportan prototipos culturales y modelan el pensamiento. Es necesario incluir aquí la cuestión introducida por S. Brown y colaboradores a fines de la década de los 80 sobre inteligencia distribuida, en el entendido de que la inteligencia tiene mucho de compartida comunitariamente. Bruner refresca la clásica distinción entre tres modos de representación: enactiva (a la que hoy llamaría procedimental), icónica y simbólica. Finalmente aboga por la necesidad de una psicología cultural, lo que será desarrollado en el próximo capítulo.

En el capítulo 9, "El próximo capítulo de la psicología", Bruner reclama romper con el estereotipo que propone alternativamente la existencia de enfoques psicológicos biológicos "o" computacionales "o" culturales (es flagrante la exclusión de una psicología de la vida anímica o de los afectos dentro de las alternativas que plantea).

En sus orígenes científicos, la psicología adhirió a modelos y metodologías relacionados a las ciencias físicas. Recordemos que era propiamente psicofisiología y psicofísica, interesada en cuantificar magnitudes subjetivas, umbrales, tiempos de reacción, gradientes sensoriales, etc., intentando formular leyes.

Es evidente que los dispositivos biológicos con los que contamos los seres humanos son insuficientes para explicar la complejidad de nuestros actos y es justamente la producción de la cultura lo que nos distancia del resto del reino animal imponiendo una verdadera discontinuidad.

El "giro cultural" puede entenderse desde 1) una visión individualista: "La cultura descansa psicológicamente en una capacidad simbólica del hombre para captar relaciones de representación que trascienden tanto la mimesis como la indexicalidad (...)" (idem: 182), esa capacidad requiere además de la negociación y colectivización de esos significados; y 2) un enfoque colectivista: nuestra percepción del mundo se conforma tanto con lo que aprendemos cotidianamente de primera mano como con lo que aprendemos a través de otros. La cultura "produce" mente: "La Cultura está en la mente" como nos dice el título del libro de Bradd Shore (1996).

Finalmente, no se puede entender cabalmente la acción humana sin referencia a donde está situada.

En suma: la psicología en general y la P E en particular, deberán contemplar la interacción entre lo biológico y lo cultural con especial énfasis en la situación local donde se cruzan.

Vale la advertencia respecto de cuidarnos de suponer que como cada cultura es única no existen los universales psíquicos.

La comprensión respecto de cómo conocemos (o hipotetizamos sobre) el funcionamiento mental de quienes nos rodean se ha nutrido de:

- La mente del bebé. Cada vez viene investigándose con más énfasis lo que se conoce como intersubjetividad, encontrándose resultados muy interesantes.
- El autismo en la infancia. La clásica teoría psicoanalítica sobre el autismo que postulaba su origen en una relación temprana alterada madre-hijo/a viene siendo desplazada por investigaciones cognitivistas que afirman que lo que falta o está en déficit en estos sujetos es una teoría de la mente. Es conocido, además, que estos niños/as son deficientes respecto de habilidades narrativas expositivas y comprensivas.
- Teorías de la mente. Las investigaciones sobre falsa creencia intentan responder a preguntas relativas a la ontogénesis de la teoría de la mente y al tema del engaño.
- Chimpancés enculturizados. Es sabido que chimpancés en situaciones de crianza con parámetros humanos tienden a comportamientos en forma similar a los infantes humanos.

Hemos tomado en particular este texto de Bruner en el entendido que presenta aportes pertinentes para incluir dentro del presente capítulo sobre desarrollo cognitivo y porque propone interesantes matices y problematizaciones a las teorías de Piaget.

El presente texto constituye el primer número de la serie titulada "Cuadernos de Psicología Evolutiva", la cual tengo el enorme gusto y compromiso de dirigir y coordinar. Dicha serie será publicada periódicamente con el objetivo de aportar material de referencia, respecto de temáticas inherentes a esta especialidad, a estudiantes de psicología y de otros campos del saber así como a profesionales de distintas áreas y público en general.

Se presenta una concepción compleja de la Psicología Evolutiva, consignando los aspectos más importantes que acontecen en el desarrollo humano desde antes del nacimiento hasta la muerte, abordando las dimensiones de lo afectivo-sexual, lo cognitivo y el proceso de socialización. El material resultante tiene un fuerte perfil didáctico, pretendiendo captar el interés no sólo de personas que ya conocen la temática, sino también de quienes deciden comenzar a incursionar por este campo tan vasto e interdisciplinario de las ciencias de la subjetividad.

Prof. Ps. David Amorín



ISBN 978-9974-8126-6-6

