



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Mons. Dr. Alfredo H.
Zecca

Vice Rector
Ernesto Parcelis
Secretario Académico
Jorge Nicolás Lafferriere

Decano Interino
Ernesto Parcelis
Secretario Académico
Santiago Bellomo

Directora
Departamento de Psicología
M. Cristina Griffa
Secretaria Académica
Cecilia M. Loitegui
Asesor Técnico
M. Verónica di Genaro

Av. Alicia M. de Justo 1500
Ciudad de Buenos Aires
C1107AFD - Argentina
Tel.: 4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 4 - Volumen 2 - Año 2006

CONSEJO EDITORIAL

- Luis Ahumada Figueroa** (UCV, Valparaíso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, D.F., Mexico)
Cleomar Azevedo (PUC de San Pablo, San Pablo, Brasil)
María Rosa Caride (UBA, Buenos Aires, Argentina)
María Martina Casullo (CONICET, UBA, UP, Buenos Aires, Argentina)
Mario Carretero (FLACSO, UNAM)
Ana C. Clérico (PTV, California, EE.UU.)
Nuria Cortada de Kohan (UBA, UB, UK, Buenos Aires, Argentina)
Cristian Cortés Silva (PUCC, Santiago, Chile)
Néstor Costa (UK, AFIPA, Buenos Aires Argentina)
Fray Rafael Cúnsulo (UNSTA, Tucumán, Argentina)
Orlando D' Adamo (UB, Buenos Aires Argentina)
de Mattos Pires Ferreira, María Elisa (UNIFIEO, San Pablo, Brasil)
Luis De Nicolás (U.D., Bilbao, España)
Juan Francisco Diaz Morales (UCM, Madrid, España)
Carlos Díaz Usandivaras (UB, Inst. Familia, Buenos Aires, Argentina)
Ana Inés di Gianni (UBA, USAL, Buenos Aires, Argentina)
Roberto Doria Medina (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Bernardo Ferdman (Alliant International University, San Diego, USA)
Héctor Fernández Álvarez (AIGLE, UB, Buenos Aires, Argentina)
Horacio A. Ferreyra (UCC, UCA, Córdoba, Argentina)
Silvia Franchi (UNLP, UCA, Bs. As., Argentina)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, Virginia USA)
Claudio García Pintos (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Félix Guillén García (U de las Palmas de Gran Canaria, Canarias, España)
Lorenzo García Samartino (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Rafael Gargurevich (UCL, Lovaina, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Montevideo, Uruguay)
Eva Ada Goldenstein Muchinik (UBA, Buenos Aires, Argentina)
Marina Gómez Prieto (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Fernando González Rey (Pont. Universidad Católica de Campinas)
Dora Isabel Herrera Paredes (UL, Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (U.H. Heidelberg, Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, Madrid, España)
David Jáuregui Camasca (Universidad de San Marcos, Lima, Perú)
Ethel Kacero (UBA, Buenos Aires, Argentina)
Horst Kächele (Psychotherapy Research Stuttgart, Munich, Alemania)
Hugo Klappenbach (UNSL, San Luis, Argentina)
Francisco Leocata (UCA, Buenos Aires, Argentina)

Juan Antonio León (*UAM, Madrid, España*)
Elena Lugo (*Universidad de Puerto Rico, Cabo Largo, Puerto Rico*)
Helena Lunazzi (*UNLP, Buenos Aires, Argentina*)
Carlos Maffi (*UP. Paris, Francia*)
Facundo Manes (*INECO - UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Miguel Marquez (*Hospital Francés, Buenos Aires, Argentina*)
Nuria Masjuan (*UCU, Montevideo, Uruguay*)
María Isidora Mena (*PUCC, Santiago, Chile*)
Ignacio Montero García-Celay (*UAM, Madrid, España*)
José Eduardo Moreno (*CONICET- UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Amelia Musacchio (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Bernardo Nante (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
Salvatore Parisi (*SRR, Roma, Italia*)
Alicia C. de Pereson (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Patrizia Pes (*SRR, Roma, Italia*)
José María Pincemin (*UCA, Paraná Argentina*)
Abelardo Felix Pithod (*Universidad Nacional de Cuyo-CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
Pedro R. Portes (*UOFL, Louisville, EE.UU.*)
Juan Ignacio Pozo (*UAM, Madrid, España*)
Janine Puget (*Buenos Aires, Argentina*)
Cecile Rausch Herscovici (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
Marco Antonio Recuero del Solar (*PUC de Chile, USACH, Chile*)
Cristina Richaud de Minzi (*CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
Alberto Rosa Rivero (*UAM, Madrid, España*)
María Rodríguez Moneo (*UAM, Madrid, España*)
Martha Verónica Rodríguez (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
Nésor Roselli (*IRICE-CONICET, Rosario, Argentina*)
María Lucrecia Rovalletti (*CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
Carla Sacchi (*COPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
Juan José Sanguinetti (*USC, Roma, Italia*)
Jorge Serrano (*UCL, Lovaina, Bélgica*)
María Tamashiro Sakuda (*PUC Perú, Lima, Perú*)
Antonio Tena Suck (*Universidad Iberoamericana, México*)
Lilia Urrutia de Palacios (*UCSMLA, Panamá, Panamá*)
Daniel Valdez (*FLACSO, UAM, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
Stella Maris Vázquez (*CONICET, CEFIP, Buenos Aires, Argentina*)
Orlando Villegas (*Clinica Southest, Michigan, USA*)
Alicia Zanotti de Savanti (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

DIRECTOR

Raúl N. Astudillo

EDITOR

Gustavo Daniel Beláustegui

COLABORADORA EJECUTIVA

María Verónica Di Genaro

revista de
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de
2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.

SuMARiO

ARTÍCULOS

-
- La subjetividad como definición ontológica del campo psi; repercusiones en la construcción de la psicología.
FERNANDO LUIS GONZÁLEZ REY 5
-
- Notas para una reformulación de la epistemología junguiana Segunda Parte
BERNARDO NANTE 31
-
- Surgimiento de la psicología como ciencia natural en Estados Unidos
HUGO KLAPPENBACH 57
-
- Consideraciones filosóficas sobre el amor a sí mismo en la obra de Freud
JUAN PABLO ROLDAN 75
-
- Alteraciones cognitivas en personas con Parálisis Cerebral
IGNACIO MONTERO 111
-
- Estudio de las diferencias de los Contenidos entre hombres y mujeres de la población italiana en las diez Láminas Rorschach
ROBERTO CICIONI; MARTÍ AGUILÀ USART; VITO ROCCO GENZANO 129
-
- Motivación, nivel socio-económico y proyecto educativo
STELLA MARIS VÁZQUEZ 157

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

-
- CLEOMAR AZEVEDO (2003). "AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE". São Paulo, Brasil: Vetor
Reseña traducida al Castellano: "Las emociones en el proceso de alfabetización y la actuación docente"
MARIA DEOSDÉDITE GIARRETA 191
-
- JUDY DUNN. (2004). *Children's Friendships: The Beginings of Intimacy*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd
JOSÉ EDUARDO MORENO 199

COLABORADORES TÉCNICOS

Mónica Costa

Nicolás A. Darchez

Ignacio Diez Peña

Lourdes Pallejá

Silvia Uribe



**La subjetividad como definición ontológica del campo psi;
repercusiones en la construcción de la psicología**

*Subjectivity as the ontological definition for the psy field;
repercussions in psychology construction*

Fernando Luis González Rey
Pontificia Universidad Católica de Campinas
Centro Universitario de Brasilia

Resumen

La subjetividad compromete a los procesos y formaciones de la producción simbólica tanto como su sentido subjetivo abarcando no solo la psique sino los diferentes espacios sociales e instituciones. Definir ontológicamente a esta tiene implicaciones directas en el desarrollo del pensamiento psicológico. La perspectiva positivista de la Psicología sobrestima el método, siendo responsable del actual vacío ontológico de esta ciencia hoy. La Psicología profunda, en cambio, realiza aportes valiosos para comprender a la subjetividad como sistema complejo con capacidad de auto organizarse. El psicoanálisis no alcanza una verdadera comprensión de esta unidad de análisis aquí tratada, en cambio C.G. Jung a través de la superación del fisicalismo permite articular otros modelos. La obra de Vigotsky junto a los aportes de Rubinstein, integra las funciones cognitivas y emocionales en la unidad del self, poniendo en relieve la imaginación y del sentido propios, permitiéndonos considerar una subjetividad social.

Abstract

Subjectivity compromises the processes and creations of symbolic production as much as its subjective meaning, comprising not only the psyche but also different social and institutional areas. To define subjectivity from an ontological point of view has direct implications on the development of the psychological thought. The positivistic perspective

of Psychology overestimates the method, and, today, it is responsible for the present ontological void of this science. Profound psychology, instead, contributes valuably to the understanding of subjectivity as a complex system with a self-organizing capacity. Psychoanalysis does not attain a true understanding of the analysis unit dealt with in here; on the contrary, C.G. Jung by overcoming physicalism, allows an articulation with other models. Vygotsky's work, together with Rubinstein's contribution, integrates cognitive and emotional functions in the self unity, highlighting imagination and the own meaning, allowing to consider a social subjectivity.

Palabras clave: Subjetividad, Psicología Humanista, Vygotsky, Psicología Junguiana, Teoría de la Personalidad, Funciones Cognitivas de la Personalidad, Procesos de la Personalidad.

Key words: Subjectivity, Humanist Psychology, Vygotsky, Jungian Psychology, Personality Theory, Cognitive Functioning Personality, Personality Processes.

Introducción

La especificidad de la psique humana, sus características, conflictos, agnías y desviaciones, han sido de interés para la humanidad a lo largo de su historia, lo que se ha expresado con particular nitidez en la historia del arte y de la literatura. Obras como Crimen y Castigo, Juan Cristobal, Papa Goriot, La Broma, los escritos del Marqués de Sade, entre muchas otras, han sido verdaderos tratados de Psicología, que han cuestionado la racionalidad sobre la cual fue tratado el tema de la subjetividad en la filosofía moderna, así como en la propia Psicología.

El fantasma del racionalismo ha atravesado de una forma u otra toda la psicología del siglo XX, lo cual, unido al empirismo y a la metafísica, limitaron el desarrollo del tema de la subjetividad como campo específico de la construcción de la psique humana. El behaviorismo mecanicista de Watson estableció un objetivo que, sobre bases diferentes, también fue seguido por el behaviorismo radical de Skinner: establecer una identidad entre el psiquismo humano y el animal.

Otra fuerza esencial del pensamiento moderno que, sin dudas, permitió

avances en la representación de la naturaleza subjetiva de la psique humana fue el Psicoanálisis, sin embargo, su fundador, Freud, no pudo escapar de una visión metafísica de la psique sustentada sobre principios universales que, en última instancia, refería toda dinámica psicológica al deseo, comprendido a partir de un esquema bio-energético universal que tenía en su base la pulsión.

Empirismo y metafísica dificultaron la emergencia de teorías que permitieran explicar la subjetividad humana en términos ontológicos propios, específicos al tipo de fenómeno que la caracteriza.¹ En otras palabras, no existió durante el periodo moderno de la psicología occidental una definición sobre la especificidad cualitativa que caracteriza la psique humana. Es a esta especificidad cualitativa, propia de la definición de un campo de conocimiento, a lo que nos referimos como definición ontológica.²

La subjetividad en su especificidad cualitativa no abarca toda la psique; ella está comprometida con los procesos y formaciones asociados a la producción simbólica y de sentido subjetivo, tanto de los sujetos individuales concretos, como de los diferentes espacios sociales e institucionales en que ellos se desarrollan.

En el presente artículo se focaliza la necesidad de una definición ontológica de la subjetividad, que permita su diferenciación con otros procesos y fenómenos de la psique humana, así como en las consecuencias de esta definición para el desarrollo del pensamiento psicológico. Se presenta un análisis de las características que han dominado una psicología desubjetivada y sobre los debates actuales en relación a la legitimidad de considerar la psique humana como un dominio ontológico.

La ausencia de una definición ontológica de la psique humana: génesis y consecuencias

Uno de los factores implicados en el vacío y la poca atención a las cuestiones ontológicas por parte de la psicología, ha sido su separación de la filosofía, y el desdén por las cuestiones teóricas, aspectos que están muy rela-

cionados entre sí. La psicología creció como ciencia con una pretensión de cientificidad alimentada por las ciencias naturales del siglo XIX, definidas desde una perspectiva epistemológica positivista, lo que la condujo a una visión instrumentalista de la producción del conocimiento. Esta tendencia epistemológica hogemoneizó la metodología de la Psicología y sus principales opciones de investigación a lo largo del siglo XX.³

Uno de los historiadores más importantes de la Psicología en el siglo XX, S. Koch (1981), ha expresado que:

La psicología como ciencia se ha caracterizado por su “pensamiento a-significativo” y por su “método- fetichismo”, entendiéndose por lo primero aquel pensamiento que comprende el conocimiento como el resultado prácticamente inmediato de una línea de montaje, de una “metodología”. Lo que lleva a asumir que la acción investigativa es tan rígida y esta tan completamente regulada por reglas que, en su concepción investigativa, es frecuente permitir a las reglas desplazar completamente a sus usuarios humanos. (p. 259).

El pensamiento a-significativo es un pensamiento ritualizado, que no produce ideas, y representa una condición para el fetichismo metodológico que ha dominado a la psicología.⁴

Es precisamente la subordinación a este método extrínseco lo que Koch define como “método-fetichismo”. El carácter a-ontológico del pensamiento psicológico es resultante de la combinación del “pensamiento a-significativo” y del “método-fetichismo”. Este culto al método en detrimento de la construcción teórica, en gran parte responsable por el vacío ontológico de la psicología, también ha sido resaltado con fuerza por otro de los grandes historiadores de la psicología, K. Danziger, quien ha llamado la atención para lo que él ha definido como “metodolatría” y que, según él, ha caracterizado a la psicología en el siglo XX.

La indefinición ontológica que ha caracterizado a la Psicología no ha permitido avanzar de forma coherente en una representación que ayude en el desarrollo de una teoría general sobre la psique humana. La psicología, orientada a la medición, de hecho ha medido a lo largo de su historia, y lo

sigue haciendo hasta hoy, constructos sobre los cuales no tiene una representación teórica, sobre los cuales no tiene una idea de su funcionamiento, ni de su organización, como por ejemplo, los rasgos de personalidad, la inteligencia, la motivación, la creatividad y muchos otros.⁵ Toda la psicología de base empírica avanzó poco en una representación diferenciada de la psique humana, en parte, porque una de sus teorías principales, el behaviorismo, de hecho negó la posibilidad de estudiar científicamente otros procesos que no fueran los comportamientos, generando una incompatibilidad entre ciencia y producción de teoría, desde la cual la ciencia era definida como procedimiento universal. El Psicoanálisis, sin embargo, nos muestra una capacidad de evolución en dirección a la comprensión social de procesos psíquicos complejos, lo que, sin dudas, representó una primera aproximación para entender un orden subjetivo complejo. Sin embargo, a pesar de su evolución rica y diversa, conserva un carácter fuertemente determinista y una afición por definir invariantes universales en su representación sobre la mente humana.⁶ Entre los autores que identifiqué dentro de esta orientación diferenciada del pensamiento psicoanalítico están C. Castoriadis, A. Elliott y F. Guattari.

Guattari es un representante del pensamiento posestructuralista, que lejos de seguir el rumbo de ese pensamiento en Francia, orientado de forma dominante a la crítica de la subjetividad y su exclusión del campo de debate, se orienta a rescatar esta subjetividad como una expresión compleja, definida en los procesos de la vida social.⁷ En este sentido afirma (1998):

Hace mucho tiempo rechacé el dualismo Consciente - Inconsciente de las tópicas freudianas y todas las oposiciones maniqueistas correlativas a la triangulación edipiana, al complejo de castración, etc... Opte por un inconsciente que superpone múltiples estratos heterogeneos, de extensión y de consistencia mayores y menores. Inconsciente entonces más "esquizo", liberado de los grilletes familiaristas, más orientado para las praxis actuales de que para las fijaciones y regresiones en relación al pasado. Inconsciente de Flujo y de maquinas abstractas, mas de que inconsciente de estructura y de lenguaje. (p. 23)

A pesar de la crítica a Freud, la que comparto, no debemos olvidar algo que es fundamental para comprender la subjetividad como una definición onto-

lógica particular; su carácter generador, su capacidad de producción de nuevos procesos a partir de su organización como sistema, lo cual ha sido una de las mayores dificultades para asumir el término en la historia del pensamiento psicológico.⁸ Este carácter generativo de la subjetividad aparece con fuerza en A. Elliott, quien introduce el concepto de sentido, concepto que primariamente fue traído y desarrollado en la psicología por el último Vigotsky y que, como veremos a continuación, tiene una importancia central para comprender la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural compleja. Elliott escribe (1997):

El psicoanálisis contemporáneo, a pesar de su heterogeneidad, se ocupa profundamente de la complejidad de la fantasía en tanto proceso de autoconstrucción y direccionalidad hacia el otro"... "El reino de la imaginación inconsciente es un espacio generativo. (pp. 54- 55)

El espacio generativo y no reproductivo de la subjetividad en relación a lo externo es fundamental en la delimitación ontológica de ese concepto. Comprender la subjetividad como reflejo del acontecimiento externo es negar su especificidad ontológica, pues antológicamente sería idéntica a uno de los sistemas implicado en su génesis, por tanto, la psique aparecería como una réplica de algo situado fuera, lo que implicaría que la subjetividad no pudiese ser reconocida como sistema complejo con capacidad de auto organización. No existe ningún sistema complejo sin capacidad generativa. Por eso hemos enfatizado en este camino de construcción teórica que la subjetividad no se interioriza, sino que *se constituye* (González Rey, 1985, 1989, 1991, 1995, 1999, 2000, 2002, 2004)

El psicoanálisis más tradicional no llega a una comprensión de la subjetividad, en tanto no reconoce la especificidad cualitativa del tipo de unidad que estaría en la base del sistema. Para el Psicoanálisis freudiano el funcionamiento del sistema psíquico siempre tendría como referencia el deseo reprimido a partir de la pulsión, definición esta más energética que subjetiva.⁹ El post-psicoanálisis en los autores que mencionamos antes, es particularmente crítico en relación a esta característica del psicoanálisis. Así Elliott expresa con particular claridad (1997):

La experiencia y el sentido de nuestras necesidades, sensaciones, afectos, representaciones y fantasías subjetivas se forman a través de una vinculación con el otro. La consecuencia teórica de esto es que la inmersión en los otros, en términos psicológicos, se halla en los cimientos de la consciencia y la comprensión autoreflexiva. (p.48)

Esta inmersión en los otros es muy semejante al énfasis que Guattari pone en las acciones del hombre. La subjetividad en esta perspectiva se constituye, no está preconstituida por universales apriorísticos. Creo que esto representa un punto de giro esencial en el Psicoanálisis en la dirección de una definición ontológica de la subjetividad.

La tendencia fisicalista de Freud ha sido muy bien destacada por J. Birman al expresar (1994):

Esa apropiación de la retórica fisicalista y esa exigencia de cientificidad atravesaron el discurso freudiano como una totalidad, continuando presentes en las obras más tardías de Freud, a pesar de los impases que el modelo de cientificidad colocaba para la sustentación de la racionalidad psicoanalítica. (p.32)

En ese camino que va de Freud al Post-psicoanálisis, va ocurriendo, de forma progresiva, una aproximación al tema de la subjetividad orientada a superar el carácter metafísico de la definición freudiana de aparato psíquico. Una contribución importante en el proceso de desarrollo del Psicoanálisis que anticipó la obra de los autores Post-psicoanalistas, y que ha sido muy poco valorizada, fue la obra de Jung.¹⁰ Éste autor resaltó la importancia de lo social y lo cultural para comprender la psique humana, lo que es un atributo esencial para entender la especificidad cualitativa de la subjetividad en relación a la psique. En este sentido escribió (1997):

La psicología no es un asunto exclusivo para especialistas, ni se limita a ciertas enfermedades. Es universal y humana; y como la humanidad ella se diversifica, de acuerdo con el tipo de profesión, de enfermedad, etc. Tampoco se restringe a lo instintivo o lo biológico. Si así fuera, ella podría hasta contar con un manual de biología sin el menor problema. Pero no es eso lo que ocurre, muy por el contrario, sus aspectos sociales y culturales se revis-

ten de una importancia tal que sin ellos no sería posible imaginar la psique humana. (p.29)

En la trayectoria del pensamiento Psicoanalista se va produciendo una orientación creciente a ver la psique como inseparable de la cultura, orientación que solo cristaliza de forma plena y no determinista en el pensamiento Post-psicoanalista.¹¹

Sin embargo, el Psicoanálisis ortodoxo e institucionalizado no se representa hasta hoy la teoría psicoanalítica en proceso, sino inalterable en sus principios esenciales, con lo cual epistemológicamente la asumen como verdad, despojándola así de su mayor virtud: integrar la reflexión y la interpretación como momentos inseparables de la producción de conocimiento.

El imaginario fiscalista y determinista del Psicoanálisis, así como su foco en el individuo, invadió el desarrollo del pensamiento dinámico orientado a la comprensión de la psique como un sistema dinámico individual. En este sentido, el propio humanismo, que se desarrolló como alternativa contestataria al Psicoanálisis y al Behaviorismo, no consigue trascender la idea de un principio dinámico rector, inherente al hombre, que esta en la base del movimiento humano. Este principio se identifica en Rogers y Maslow respectivamente como tendencia actualizante y tendencia a la autorrealización.¹² El principio sobre el que se desarrolla la psique esta en la naturaleza humana y ontológicamente no presenta una especificidad en relación a otros principios automatizados generados por esa propia naturaleza humana. Gordon Allport, que fue uno de los teóricos más importantes del movimiento humanista, aunque con frecuencia se le omite por no haber sido un terapeuta, destaca algo fundamental en lo que el pensamiento humanista no consiguió un consenso. La inquietud de Allport (1974) está sustentada en la dificultad para superar tendencias de pensamiento psicoanalíticas dentro del propio humanismo. Es así como expresó concretamente Rollo May, al buscar en el pasado, dentro del análisis de un caso concreto, la definición de los motivos actuantes en la persona.¹³ Allport aquí comenzó a fundamentar lo que sería más tarde uno de sus conceptos más importantes: la autonomía funcional de los motivos, que nos remite al carácter constante y procesual de los motivos humanos.

El vacío ontológico ante la pregunta sobre *qué es un motivo*, continúa impidiendo una representación sobre la organización y el tipo de proceso que caracterizan a la motivación humana, lo que lleva a los autores a diferenciarse más por el tipo de contenido que atribuyen al motivo, que por el intento de comprender lo que es un motivo. Bajo este cuadro se desarrolla una taxonomía de motivos puntuales, asociados de forma estrecha a tipos de comportamientos o actividades concretas, que hacen del motivo algo exclusivo de ciertos contenidos psíquicos, que para Freud, sería la sexualidad, para Maslow la autorrealización.¹⁴ Allport, por el contrario, destaca que cualquier actividad humana puede convertirse en un motivo aquí y ahora, que no existen motivos tipos, universales, reveladores de una naturaleza humana universal.

La observación de Allport es importante para pensar en una definición de motivo que permita entender el desarrollo de la motivación humana a partir de una multiplicidad de formas de actuación y experiencias concretas, pero para ello tenemos que superar la representación del hombre como conjunto de necesidades universales, y pasar a comprender que la necesidad se desarrolla en la actividad humana, presupuesto que no aparece de forma explícita en ninguna de las teorías modernas, con excepción de la psicología soviética, en particular en los trabajos de Vygotsky y Rubinstein.

Vygotsky es un autor profundamente influenciado por el marxismo y por ello las ideas de todo, de contradicción y de implicación del conocimiento con la realidad estudiada, son principios en la construcción de su pensamiento.¹⁵

Vigotsky y Rubinstein marcan una ruptura importante en el pensamiento psicológico al enfatizar el carácter cultural e histórico de la mente humana, sin referirla a ningún invariante propio de una naturaleza humana universal. Ambos enfatizan el papel de la acción en la constitución de la psique, así como el carácter mediador de la consciencia, término que ambos comprenden de forma diferente. La relación de estos autores la he presentado en diversos trabajos anteriores (González Rey, 1985, 1997, 1999, 2002, 2003, 2004) por lo que me centraré en la obra de Vygotsky, no porque para mí sea el más importante, sino por la categoría de sentido que introduce en la últi-

ma parte de su obra, a partir de la cual yo desarrollo mi categoría de sentido subjetivo, sobre la que voy a fundamentar mi propuesta de refundación de una ontología de la subjetividad humana.

A Vigotsky¹⁶ muchas veces se le presenta a través un conjunto de conceptos y principios universales, lo que empobrece mucho el impacto de su legado, convirtiéndolo más en un referente estático a ser reproducido y asimilado, que en un referente vivo, sobre el cual se pueden abrir nuevas zonas para la construcción del pensamiento psicológico.

En mi lectura, lo asumo como pensador instigante, que dejó muchas cuestiones abiertas que deben ser desarrolladas. Al leer Vigotsky identifico *tres momentos* esenciales en su obra, los cuales no son totalmente coherentes entre si. En un primer momento, en *Psicología del Arte* y en sus trabajos sobre defectología, Vigotsky expresa una particular sensibilidad hacia dos cuestiones. Primeramente, *la cuestión de la personalidad*, la cual quizás no fue tan significativa para él en ningún otro momento de su obra, y *en sus trabajos sobre defectología*, además del tema de la personalidad, nos presenta su concepto de las funciones psíquicas superiores, mediante las cuales cuestionaba el daño asociado a la deficiencia, el cual no veía apenas como daño natural, sino como una producción social, a partir de la afectación que se producía en las funciones psíquicas por la mediación del lenguaje.

En ese primer momento de su trabajo, Vigotsky expresa a través de la personalidad, concepto que era central en la obra de Rubinstein, su preocupación por el todo, por el hombre y sus complejos mecanismos psíquicos, enfatizando algo que aparece de forma recurrente en su obra, pero que solo consigue resolver en la parte final de su trabajo, la cuestión de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo.

El tema de *las funciones psíquicas superiores* llevó a Vigotsky a lo que identifico como un segundo momento en su obra, que es cuando se centra en el signo, la mediación y la interiorización. En este momento Vigotsky pasa a preocuparse más con la génesis social de las funciones psíquicas, que con su organización, lo que explica su preocupación con el tránsito de una operación externa a una interna. Vigotsky, al centrarse en la conversión de

una operación externa en interna, se aleja de una nueva definición ontológica de la psique, al identificar la operación interna con la externa. En esa definición no existen diferencias cualitativas entre la operación externa y la interna. Es precisamente este momento de su obra el que inspira una de las formas más objetivistas de su continuidad; la Teoría de la Actividad de A. N. Leontiev.

El último momento de su obra, al que algunos autores han definido como el “giro” esencial de su obra Minick, (1987), Prawat (1999), representa, desde mi punto de vista, el momento en que Vigotsky crea las condiciones para *una redefinición ontológica del tema de la subjetividad*. Como se expresó, la orientación de Vigotsky a comprender la psique como un todo, como un sistema, pero simultáneamente su compromiso en representársela como socialmente producida, representó un desafío que tomó diferentes cursos en diversos momentos, cuya solución exigía entender la psique en una relación recursiva con lo social, pero reconociendo su carácter generativo, lo que fue difícil para Vigotsky, inclusive en este último momento de su obra al que nos estamos refiriendo.

Así, por ejemplo, en sus “Lecturas sobre la imaginación”, las que fueron prácticamente simultáneas a la introducción y desarrollo de su concepto de sentido, Vigotsky escribe (1987):

La característica esencial de la imaginación es que la conciencia se separa de la realidad. La imaginación es una actividad relativamente autónoma de la conciencia en la cual hay una separación de cualquier cognición inmediata de la realidad. Reconociendo esto podemos comenzar a comprender la compleja relación entre la actividad del pensamiento realista y la actividad de las formas avanzadas de la imaginación. Cada momento en una mayor penetración exitosa del niño en la realidad es asociado con su continua liberación de las formas tempranas, más primitivas de la cognición. (p. 349)

Es interesante que a pesar de declarar la separación de la conciencia de la realidad, a lo que Vigotsky realmente se está refiriendo es a la separación de la conciencia de las formas más inmediatas de la realidad que aparecen en la percepción, pues como se puede apreciar en el párrafo, él destaca solo uno de los aspectos de la imaginación: su capacidad para permitirnos aden-

trarnos en niveles profundos de la realidad que no aparecen de forma inmediata a los registros perceptuales, lo cual es propio del pensamiento científico. Sin embargo, Vigotsky no consigue llegar a otra forma de expresión de la imaginación, aquella en que el hombre construye realidades que no tienen un referente externo, como son los desdoblamientos de sistemas de sentidos subjetivos, presentes tanto en el arte, como en los trastornos psíquicos. Vigotsky no llega a comprender el carácter generativo de la imaginación, destacando en ella apenas un nivel más profundo de reflejo de la realidad.

Vigotsky no consigue identificar que la imaginación es una actividad de producción de sentido que no tiene apenas un carácter cognitivo. Claro, el concepto de sentido estaba en aquel momento en sus inicios, lo que se evidencia en su propia incapacidad para aplicarlo al análisis de la imaginación. La propia incompletitud del concepto de sentido en su obra, es uno de los aspectos que justifica la diversidad de interpretaciones de este concepto en la literatura. Así, por ejemplo, en las propias palabras finales escritas por Luria al tomo 2 de los Trabajos Escogidos de Vigotsky, Luria escribe (1987):

En este punto, nosotros podemos considerar la última tesis de Vigotsky desarrollada en este capítulo (se refiere al último capítulo de Pensamiento y Lenguaje). Hasta cierto punto, hemos mencionado dos aspectos de la palabra o la expresión. Nosotros hemos discutido su relación con el objeto, y su significado. Hay, sin embargo, un tercero y no menos importante aspecto funcional de la palabra. Este es el sentido de la palabra, el significado interno que ella tiene para la persona que habla, el subtexto de la expresión... Esto llevó a Vigotsky a la tesis final de su trabajo. No es solo el sentido que se encuentra tras la palabra. El sentido no es el vínculo final en esta cadena. Por detrás de la palabra están el afecto y la emoción. Sin la exploración de la relación de la palabra con el motivo, la emoción y la personalidad, el análisis del problema de “Pensamiento y Lenguaje” permanecerá incompleto. (p. 369)

Luria llega a una conclusión fundamental, frecuentemente omitida en el análisis del pensamiento de Vigotsky, que el significado y los otros aspectos relacionados con la palabra no constituyen un fin para Vigotsky, sino un momento de una cadena orientada a comprender estas relaciones dentro de

un sistema más complejo, capaz de integrar los aspectos cognitivos y afectivos en un sistema dinámico. Este sistema dinámico que Luria identifica con la personalidad, quizás por el peso que Vigotsky le dio a esta categoría en varios momentos de su obra. En trabajos anteriores (González Rey, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003) se hizo referencia la mayor novedad del pensamiento de Vigotsky, y es justamente que el *sentido* mismo va evolucionando, y esto es dejado de lado por Luria. En Vigotsky, este *sentido* va en la dirección de constituirse en una unidad diferente de la psique, que representa una nueva definición ontológica para su estudio.

El sentido expresa una nueva etapa del pensamiento del autor, en la cual pasa a estar más interesado en los sistemas dinámicos que integran la psique. Esto queda claro en su propia definición de sentido en Pensamiento y Lenguaje, en la cual, aunque el sentido continúa asociado a la palabra, que no es un significado interior, como Luria interpreta. En su definición Vigotsky expresa (1987):

El sentido de una palabra es el agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja, la cual tiene varias zonas que varían en su inestabilidad. El significado es solo una de esas zonas de sentido que la palabra adquiere en el contexto del lenguaje (pp. 275-276)

La cita anterior deja claro que el sentido es diferente del significado, y que el sentido representa una integración de procesos que surgen en la conciencia como resultado de la palabra. También es interesante como Vigotsky explícitamente lo define como “una formación dinámica, fluida y compleja “. En mi interpretación, que se va a reforzar en el último de los escritos donde Vigotsky trata la cuestión del sentido “ La cuestión de la psicología del actor creativo “, lo que está en juego en esta categoría no es simplemente un nuevo término, sino toda una nueva definición ontológica de la psique.

Zaporozhets, uno de los autores más importantes de la Psicología soviética, trayendo a la luz la categoría de sentido como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, escribió (1986):

Nosotros tenemos razón en creer que, en contraste al control intelectual que regula la conducta en relación al significado objetivo de las condiciones del problema a ser resuelto, el control emocional garantiza la corrección de la acción adecuada al sentido del sujeto, de que la acción esta siendo realizada con respeto a la satisfacción de necesidades presentes. Solo el funcionamiento coordinado de los dos sistemas, solo como Vigotsky expresó eso, la “unidad de afecto y cognición” puede garantizar la completa realización de cualquier forma de actividad. (p. 283)

Zaporozhets destaca en ese escrito la importancia del sentido como momento de regulación afectiva de la acción, regulación afectiva que destaca la inseparabilidad de afecto y cognición, que fue una de las premisas más importantes del pensamiento de Vigotsky, y que, en mi opinión, él solo llega a comprender esta unidad de forma consecuente en su concepto de sentido.

A. A. Leontiev, hijo de A. N. Leontiev, lleva la categoría de sentido a un nivel que va más allá de la definición de sentido personal dada por su propio padre, A. N. Leontiev. A. A. Leontiev escribe (1992):

La principal tesis de Vigotsky (resumiendo las diversas formulaciones encontradas en sus trabajos) podría ser la siguiente: Existe un complicado sistema de sentidos que incluye un aspecto motivacional (afectivo), así como la voluntad, la dinámica de la acción y la dinámica del pensamiento. Estos diferentes procesos pueden asumir diferentes relaciones entre si y formar diferentes “redes”. El intelecto, como cualquier otra función psíquica superior, está subordinado a este sistema. “...” Si Vigotsky hubiera vivido solo unos pocos años más, el seguramente hubiera concentrado sus esfuerzos en el análisis de este sistema. (p. 43)

En la cita mencionada, Leontiev llegó a la misma conclusión que yo he llegado en mis lecturas de Vigotsky. Los “sistemas de sentido” definen un nuevo tipo de unidad de la vida psíquica que, en mi opinión, permite la refundación del tema de la subjetividad sobre nuevas bases, tarea esta que, sin embargo, que no fue acometida por los autores rusos. En mis trabajos, partiendo de la categoría de sentido definida por Vigotsky, me he concentrado en el desarrollo de una teoría de la subjetividad dentro de una perspectiva histórico-cultural.

***La subjetividad como definición ontológica
en una perspectiva histórico-cultural***

Muchos se preguntarán y, de hecho, me han preguntado, por que asumir un término tan controvertido para defender una posición nueva. Creo que la importancia del término está dada por la hegemonía de la propia cultura de la objetividad. El término objetividad es usado de diferentes formas en nuestro lenguaje, sin embargo, de forma muy general, la objetividad ha estado estrechamente asociada al reconocimiento de hechos, cosas y experiencias como independientes de los procesos y actos humanos. De ahí que en la propia epistemología positivista, la objetividad del conocimiento exigía de la neutralidad del investigador.

Si asumimos la objetividad como aquello que existe con independencia del registro de un observador externo, entonces los procesos que definimos como subjetivos representan un sistema objetivo, un sistema de la realidad, solo que de una realidad diferenciada, una realidad productora de sentido que toma formas diferenciadas en los diversos “contextos-acciones” que caracterizan al sujeto constituido por ella, quien a su vez la constituye.

En la perspectiva en que hemos asumido este término, la subjetividad es inseparable de un sujeto procesual, implicado siempre en determinados sistemas de acciones y de comunicación en contextos concretos. La subjetividad tiene una dimensión dialógica en tanto la producción de sentidos es inseparable de los sistemas de comunicación en que el sujeto está implicado. Sin embargo, a diferencia de otras perspectivas que han enfatizado lo dialógico, en ésta reformulación, la definición el sujeto no es apenas narrado, es un sujeto que narra y que produce sentidos subjetivos sobre lo que narra a partir de sus configuraciones subjetivas. Las configuraciones subjetivas individuales no se diluyen en el sistema simbólico que caracteriza los espacios actuales de vida del sujeto.

La cita referida de A. A Leontiev expresa una interpretación del autor que va más allá del punto al que Vigotsky llegó en la elaboración de la cuestión del sentido, de ahí su hipótesis de que en caso de haber vivido algunos años más Vigotsky se hubiera centrado en aquel sistema de sentidos.

Intentando una definición más acorde a lo que pretendo en mis trabajos, decidí introducir el concepto de *sentido subjetivo* con el objetivo de superar algunas dificultades presentes en la literatura y en el propio Vigotsky en relación a la categoría de sentido. Entre esas dificultades me gustaría destacar las siguientes:

- El sentido fue referido por Vigotsky a la palabra, si bien el autor en su trabajo sobre la psicología del actor creativo enfatiza más los complejos sistemas que se van desarrollando a partir del desdoblamiento de cadenas de emociones. En mi definición el sentido subjetivo es siempre una producción subjetiva, es inseparable de la subjetividad como sistema. El sentido subjetivo expresa un proceso de subjetivación de una experiencia vivida, la cual es generada a partir de las configuraciones subjetivas de la persona en el momento de vivir esa experiencia, así como de los contextos que caracterizan esa experiencia:
- Vigotsky enfatizó en la categoría “sentido”, la integración de todos los hechos psíquicos en la conciencia ante la emergencia de la palabra, incluso Leontiev en la cita referida, integra en el sentido la voluntad y la dinámica de la acción. En mi comprensión el sentido subjetivo representa la integración de lo emocional y lo simbólico en un espacio cultural, simbólicamente producido, donde lo emocional evoca lo simbólico y viceversa, pero donde uno no es causa del otro. Lo simbólico y lo emocional se desdoblán en infinitas formas, integrándose de formas diversas entre sí a lo largo de estos desdoblamientos.

La definición de sentido subjetivo no es apenas una cuestión de término, es una definición con repercusiones teóricas. El sentido subjetivo representa la unidad esencial para comprender la subjetividad en esta perspectiva. El sentido subjetivo integra la experiencia vivida en sus consecuencias simbólico-emocionales para el sujeto, las cuales son inseparables de su propia organización subjetiva en el momento de vivir esas experiencias.

La categoría de sentido subjetivo nos permite defender el carácter histórico de la subjetividad, no como determinismo histórico, pero sí como presencia del pasado en forma de sentido subjetivo en cada nueva experiencia vivida.

La historia representa un pasado significativo, no un historicismo metafísico.¹⁷ Como nos recuerda Vattimo (1991):

La cultura posmoderna... asigna a la rememoración...una enorme importancia... Pero, en realidad esa nueva importancia que se asigna al vínculo con el pasado no tiene nada que ver con los presupuestos del historicismo de inspiración metafísica; pues no se trata ahora de colocarse en la más adecuada y auténtica posición en el curso de la historia, sacando de ella a colación analogías confirmativas y legitimantes, sino de permitir finalmente que se nos torne accesible el pasado, fuera de toda lógica de la derivación lineal. (pp. 26-27)

El pasado aparece en los sentidos subjetivos fuera de cualquier lógica de derivación lineal, precisamente porque el pasado aparece en una dimensión subjetiva que no depende de la acción aislada de ningún evento o experiencia vivida, sino de la conversión de ese evento o experiencia en un sentido subjetivo del que participan otros eventos y experiencias de la historia singular del sujeto, así como los recursos subjetivos que el sujeto comprometió en su forma de vivir aquellas experiencias. Por tanto, el pasado aparece en una nueva dimensión ontológica como producción subjetiva.

La categoría de sentido subjetivo subvierte el racionalismo directo o encubierto que ha dominado la historia del pensamiento occidental y, en particular, la historia del conocimiento psicológico. El sentido subjetivo no es intencional ni aparece evidente en las representaciones de la conciencia.¹⁸ El sentido subjetivo nunca es asequible en la dimensión inmediata de la acción, pues no se configura de forma directa por las emociones y procesos evidentes en una relación o actividad concreta. En su génesis participan múltiples sentidos subjetivos derivados de consecuencias de acciones y experiencias no concientizadas por los protagonistas.¹⁹

Los sentidos subjetivos más estables de la persona se organizan en *configuraciones subjetivas* que pueden representar un momento de sentido subjetivo de actividades muy diversas, y que en apariencia están muy distantes del sentido subjetivo que se estudia aquí.

El sentido subjetivo del padre o la madre, puede ser uno de los elementos de sentido que participan de la configuración subjetiva de la profesión

en una persona. La categoría de sentido subjetivo nos permite descubrir en los actos humanos elementos que están completamente ausentes de la representación de quien los realiza. La razón, en realidad, solo actúa en zonas de sentido subjetivo de la persona, de ahí que los actos más irracionales cometidos por la humanidad han sido realizados a nombre de las razones más sublimes. Como A. A Leontiev expresó en la cita comentada anteriormente, el intelecto se subordina a una unidad más compleja de la psique que incluye lo emocional.

Discusiones

Asumir las categorías de *sentido subjetivo*, *sujeto* y *configuración subjetiva* tiene un conjunto de importantes consecuencias para la construcción del pensamiento psicológico, entre las cuales deseo destacar las siguientes:

- La eliminación de un conjunto de dicotomías que históricamente han caracterizado la construcción del pensamiento psicológico, como social-individual, consciente-inconsciente, afectivo-cognitivo, entre otras. El mundo social vivido por el hombre también se organiza como un sistema subjetivo complejo que hemos llamado de subjetividad social (González Rey, 1991). Con este concepto queremos destacar que todos los espacios sociales e institucionales en que el hombre vive se constituyen en su propia dimensión subjetiva, representando un momento de sentido subjetivo muy fuerte para los individuos que comparten esos espacios. Quizás sea por esta razón que los autores centrados en el discurso, ven al sujeto determinado por el orden discursivo de un determinado espacio social, lo que les faltó ver es el carácter tensional y contradictorio de esta relación, en la cual el sujeto de forma activa abre permanentemente nuevos espacios singulares de sentido subjetivo.
- Esta representación sobre la subjetividad es inseparable de la noción de sujeto, en tanto no representa una noción intrapsíquica, sino un sistema cuya organización se confronta de forma permanente con los sentidos subjetivos producidos por el sujeto en los diversos contextos de su acción. Los sentidos subjetivos en esta perspectiva no son un determinante del comportamiento, sino un momento de este.
- Esta definición de subjetividad se aleja de cualquier comprensión subjetivista de la mente humana. Los fenómenos objetivos, es decir, aquellos

que impactan el organismo por condiciones y hechos de vida con independencia de los sentidos subjetivos de la persona, como los problemas de alimentación, condiciones de vida, y otros, afectan nuestros registros somático- corporales de formas diversas, pero también actúan a nivel subjetivo de forma diferenciada. El sentido subjetivo nunca tiene una lógica de reproducción lineal en relación a los hechos, como no la tiene el organismo, equipado con recursos genéticos y sistemas funcionales diferentes.

- La dimensión de sentido subjetivo nos permite superar la taxonomía analítico-descriptiva que ha dominado la construcción de los problemas motivacionales, afectivos y de la personalidad. De hecho la dimensión afectiva del ser humano no es algo aislado, relacionado únicamente con las emociones. A nivel de la subjetividad las emociones existen inseparablemente unidas a procesos simbólicos que, de forma directa o indirecta, están asociadas a las producciones intelectuales más importantes del hombre, las que son siempre producciones de sentido subjetivo. El sentido subjetivo es una dimensión presente en todos los comportamientos humanos, los cuales también pueden estar desprovistos de sentido subjetivo, existiendo entre ambos tipos de comportamiento diferencias esenciales en lo que se refiere a la implicación emocional del sujeto en su acción.
- Nuestro esfuerzo en construir la dimensión de sentido subjetivo, tanto en su procesualidad, como en su forma de organización, no implica la reificación de esta dimensión. La subjetividad tiene una parte operacional que ha sido muy resaltada por el constructivismo y que consideramos esencial. Creo que en el tratamiento de este aspecto operacional los autores se han centrado en procesos lógicos e intelectuales, por lo cual los aspectos operacionales de la personalidad no han recibido atención. Pienso que el estudio de los aspectos operacionales de la personalidad, que inicié con mis estudios sobre lo que denominé aspectos funcionales de la personalidad (González Rey, 1979 1984, 1985, 1989, 1991, 1995), nos abren perspectivas para estudiar operaciones cargadas de sentido subjetivo, que ha sido una dimensión que ha escapado a los estudios sobre el desarrollo humano.
- La subjetividad como sistema de sentidos y configuraciones subjetivas que compromete varias áreas de la vida de la persona dentro de una misma configuración subjetiva, rompe con las divisiones rígidas que han separado los diferentes campos de la psicología aplicada entre sí. El sentido subjetivo representa una definición ontológica susceptible de captar

en su plasticidad la multiplicidad de la existencia humana en cada una de sus diferentes formas de actividad, facilitando una ontología del sujeto susceptible de convertir el conocimiento individual en una dimensión inseparable de todo conocimiento social e institucional. Esta necesidad ha quedado muy clara en autores históricamente vinculados a la terapia familiar sistémica que han destacado la necesidad de considerar al sujeto individual de estos espacios (Boscolo & Bertrando, 2000)

La subjetividad introduce en un campo teórico en desarrollo que como filosofía explícita no asume tener respuesta para todo, sino representar un espacio de inteligibilidad para procesos y fenómenos que han quedado fuera del conocimiento producido por la psicología. Las implicaciones epistemológicas y metodológicas de esta redefinición teórica también están en constante proceso de desarrollo (González Rey. F 1991, 1997, 1999, 2004, González Rey & Mitjans, 1989)

Bibliografía

- ALLPORT, G. (1974/1961). Comentario en Existencial psychology. New York: Random House. Publicado también en Rio de Janeiro: Org R. May. Editora Globo.
- BIRMAN, J. (1994). Psicoanálisis, Ciência e Cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOSCOLO, L. & BERTRANDO, P. (1995). Terapia Sistemica Individuale. (Trad. Cast. Villegas, F.) Terapia sistémica individual. Buenos Aires: Amorrortu, 2000.
- DAZINGER, K. (1990). Constructing the subject. Historical origins of psychological research. New York: Cambridge University Press.
- ELLIOTT, A. (1996). Subset to Ourselves. Social Theory, Psychoanalysis and Post-modernity. Oxford, U.K: Polito Press. (Trad. Cast. Malfé, R.; Malfé M.; Casas, J.). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser*. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- GONZALEZ REY, F. (1979). Rol de los ideales morales en la formación de las intenciones profesionales de los escolares. Tesis de doctorado. En ruso. Moscú
- (1984). Motivación Moral en Adolescentes y Jóvenes. Habana: Editora Ciencia y Técnica.
- (1985) Psicología de la Personalidad. Habana: Editora Pueblo y Educación.
- (1989) Psicología: principios y categorías. Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- (1991) problemas epistemológicos de la psicología. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. México. D. F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1993). Personalidad, Salud y Modo de Vida. Editora Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F: Campus Iztacala.
- (1995). Personalidad Comunicación y Desarrollo. Habana: Editora Pueblo y Educación.
- (1997). Epistemología Cualitativa y Subjetividad. São Paulo: EDUC.
- (1999). La investigación Cualitativa en psicología: rumbos y desafíos. São Paulo: EDUC. Publicado también por Thomson, México D.F., 2000.

- (2002). Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México. D.F: Thomson.
- (2004) O social na psicologia e a psicologia social: a emergencia do sujeito. Petrópolis: VOZES.
- (2005) Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da infomação. São Paulo: Thomson.
- GUATTARI, F. (1992). Caosmose. Rio de Janeiro: Editora 34.
- JUNG, G. C. (1997/1958). Praxis der Psychotherapie. Beiträge zum Problem der Psychotherapie und zur Psychologie der Übertragung, *Solothurn und Düsseldorf, Walter-Verlag, 1995*, (C.G.Jung Gesammelte Werke, vol. 16). (trad. Jorge Navarro Pérez). La práctica de la psicoterapia, Contribuciones al problema de la psicoterapia y a la psicología de la transferencia, Madrid: Trotta, 2006 (vol. 16 de las O.C)
- GONZÁLEZ REY, F. & MITJANS, A. (1989). La Personalidad: su educación y desarrollo. Habana: Pueblo y Educación.
- KOCH, S. (1981). The nature and Limits of Psychological Knowledge. Lesson of a Century Qua "Science" American Psychologists, (36) 3, 257-269.
- LEONTIEV, A. A. (1992). Ecce Homo. Methodological Problems of the Activity Theoretical Approach. Activity Theory. 11/12 Pp 41-44
- LURIA, A. (1987). Afterwords to thee Russian Edition. In Thee Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol 1 Eds Rieber. R & Carton. New York: A Plenum Press. Pp. 359-374
- MINICK, N. (1987). The Development of Vygotsky's Thought: an introduction. In He Collected Works of L. S. Vygotsky Eds Rieber. R & Carton. New York: A Plenum Press. Pp. 17-38.
- PRAWAT, R. (1999). Social Constructivism and the Process- Content Distinction as Viewed by Vygotsky and the Pragmatists. Mind, Culture and Activity, 6 (4), 255-273.
- VATTIMO, G. (1991). Etica dell'interpretazione. Turín: Rosenberg and Sellier. (Tad. Cast. Oñate, T.) Ética de la interpretación. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L. S (1984). Sobre la cuestión de la psicología del actor creativo. En Obras Escogidas. Editora Pedagógica. Moscú
- (1987) Thinking and Speech. In The Collected Works of L. S. Vygotsky. Eds Rieber. R & Carton. A. Vol 1. New York: New Plenum. Pp. 43-287
- (1987). Imagination and its development in childhood. In the Collected Works of L. S. Vygotsky Eds Rieber. R & Carton. A Vol 1. New York: New Plenum. Pp. 311-324
- ZAPOROZHETS, A. V. (1986). Izbranye psikjologicheskie trudy (Trabajos psicológicos escogidos) Tom I. pp. 253-294. Pedagogica. Moskva (Moscú)

Notas

¹ La psique, aparecía ora como expresión de estímulos o contingencias, en relación a las cuales el fenómeno psíquico no se especificaba cualitativamente, ora a partir de una fuente universal, como en el caso del Psicoanálisis, que enfatizaba su comprensión como sistema energético, atribuyéndole a la representación de la psique un fuerte tono fisicalista.

² No se entiende aquí a la ontología como esencia universal del ser, como ella fue definida por la metafísica, pero si se enfatiza la necesidad de especificar el carácter cualitativo de la psique humana, para evitar que su definición se diluya en otros procesos que, aunque participen de su génesis y desarrollo, no la definen de una forma directa e inmediata.

³ Como resultado de esto, la producción de teoría se asoció más al campo de la clínica, desdeñosamente calificada como especulativa, mientras que la investigación se redujo a una perspectiva cuantitativo-instrumental, alimentada por un imaginario positivista que la psicología no ha podido superar hasta hoy, independientemente de las múltiples rupturas con esa perspectiva que caracterizan su desarrollo actual.

⁴ En el mismo trabajo de referencia Koch afirma (1981):

La tendencia del pensamiento a-significativo a registrar su objeto como “sin rostro”, indiferenciado, psicológicamente distante... le he llamado “a-ontologismo” (si el término puede ser perdonado). Su tendencia a subordinar análisis auténticos y contextuales bien gobernados, descubrimientos o invenciones a la aplicación ciega de un método extrínseco. (p. 260)

⁵ Definidos operacionalmente, estos conceptos son medidos a través de respuestas del sujeto o atributos de su acción, lo que separa estas respuestas de los diversos elementos psíquicos que se expresan en ella, así como de los contextos dentro de los cuales ellas fueron producidas.

⁶ Tendencias estas que solo van a ser superadas en algunos de sus pensadores más actuales, pioneros en lo que algunos autores han denominado Post-psicoanálisis.

⁷ Este autor ve en la pérdida de espacio del estructuralismo dentro del pensamiento filosófico una oportunidad importante para la refundación de una teoría de la subjetividad comprometida con la cultura, en la cual la subjetividad se define en la procesualidad de la acción humana.

⁸ Fue precisamente en relación a este aspecto que Freud dio un importante paso de avance importante al definir el concepto de transferencia. Con este concepto, por la primera vez, el otro apareció considerado no como influencia externa que se objetiva, sino en su significación subjetiva. El otro es significativo a través de los procesos subjetivos que aparecen en su interlocutor en la relación con él. Claro que Freud limitó ese contenido transferencial a aspectos reprimidos en relación con los padres, comprensión esta que fue ampliada a otras relaciones íntimas posteriormente, sin embargo, esto siempre nos remite a un origen puntual y concreto de una experiencia reprimida que no permite comprender como el otro se va constituyendo históricamente dentro de un espacio dialógico definido dentro del espacio simbólico de la cultura dentro del cual cada relación humana es vivida.

⁹ La pulsión convertida en deseo tiene su destino marcado a priori en la aproximación del niño hacia la figura de la madre, lo cual es un fenómeno universal. La constelación subjetiva se desdobra de este hecho primario y universal, el cual, a pesar de darse en una relación, no se especifica cualitativamente como resultado de ella.

¹⁰ Éste fue, en mi opinión, pensador de la Psicología profunda en aproximarse a una comprensión de la psique que superaba el fisicalismo freudiano, aunque no haya podido superar la representación de psique apoyada en invariantes universales que, en el caso de Jung, estuvieron representados por los arquetipos.

¹¹ En este camino, fueron también muy importantes las contribuciones de Pichon Riviere y Bleger, autores que tampoco han sido referenciados adecuadamente en la literatura psicoanalítica.

¹² El hombre es visto como portador de una potencialidad inherente a su propia naturaleza que se actualiza en la vida social.

¹³ Aunque el Humanismo teóricamente enfatiza el presente, de hecho, en la forma en que en algunas ocasiones estos autores presentan algunos análisis concretos sobre situaciones terapéuticas, se observa claramente la intención de descubrir en el pasado determinados orígenes motivacionales.

¹⁴ Apareciendo así diferentes contenidos universales de ciertas necesidades humanas a las que se le atribuye ser la base universal de diferentes tipos de comportamiento.

¹⁵ Sin embargo, la armonización de estos tres principios en la comprensión de una realidad nueva y compleja como la psique humana no fue una tarea fácil para él.

¹⁶ La obra de Vigotsky no representó un todo acabado y coherente como frecuentemente se nos presenta. Su obra fue contradictoria, dinámica, y se mantuvo en una procesualidad constante hasta el final de su vida.

¹⁷ La Historia es la forma en que el pasado hace parte de algo diferente en el presente. La historia se reconstituye en el curso de la vida de las personas y de las sociedades, lo históri-

co se presenta como parte de la multiplicidad de sentidos subjetivos que se integran en una configuración subjetiva actual.

¹⁸ El sentido subjetivo en tanto red en movimiento que toma formas diferentes en la acción y el pensamiento, debe ser descubierto a través de la interpretación y de las construcciones de un otro.

¹⁹ Así, por ejemplo, el sentido subjetivo de la madre para una persona concreta, está alimentado no solo de las emociones y procesos simbólicos derivados de forma directa de la relación madre-hijo, sino que de él participan otros muchos elementos, por ejemplo, emociones que no se consiguen conceptualizar y que vienen de la forma en que la madre trata al padre, o lo que la persona siente de la relación entre la madre y su hermano, de las posiciones sociales asumidas por la madre, etc.

**Notas para una reformulación de la epistemología junguiana.
Segunda Parte**

Notes for a reformulation a Junguian epistemology. Second Part

Bernardo Nante
Universidad Del Salvador

Resumen

La obra junguiana, que posee múltiples fuentes y cuyo carácter innovador conmueve la cosmovisión científica y cultural vigente, requiere ser comprendida desde sus propios términos. Se intenta recuperar, más allá de sus aparentes vacilaciones, la unidad epistemológica de la teoría junguiana que articula una aproximación científica conservadora y una propuesta de vanguardia que realiza un retorno a las fuentes antiguas. La teoría junguiana, que así integra el saber antiguo y moderno, intenta superar el concepto de psicología vigente, recuperando con una base empírica y metodológica adecuada, la antigua convergencia cosmología-psicología. El método junguiano, explicitado y reformulado, se presenta como una fenomenología-hermeneútica sui generis que parte del movimiento íntimo de los símbolos y da cuenta del sentido intra y extrapsíquico que así se revela.

Abstract

Junguian work thaving multiple sources and an innovate characteristic that stirs the present scientific and cultural cosmovisiont demands an understanding from its own terms. The attempt lies in recovering the epistemological unit of Jung's theory that articulates a conservative and scientific approach and an avant garde proposal, a return to ancient sources, beyond its allegedly vacillations. Junguian theory, thus integrating the ancient and modern knowledge, tries to surpass the current psychological concept by recovering the former convergence between cosmology and psychology from an adequate empiric and methodological basis. Junguian method, unequivocal and reformulated, appears as a sui ge-

Correspondencia: Bernardo Nante
Universidad Del Salvador

neris hermeneutic phenomenology that starts from the intimate movement of symbols and accounts for the intra and extrapsychic meaning thus revealed.

Palabras clave: Psicología Junguiana, Jung, Teorías Psicológicas, Teoría Psicoanalista, Fenomenología, Epistemología.

Key Words: Jungian Psychology, Jung, Psychological Theories, Psychoanalytic Theory, Phenomenology, Epistemology

Introducción

Numerosos malentendidos, tanto de parte de seguidores como de parte de detractores, enmascaran la obra de Jung. Pese a que varios autores denunciaron –siguiendo la expresión de Ellenberger– la “leyenda freudiana” según la cual Freud, por una parte, “descubrió lo inconsciente” y, por la otra, fue el primero en estudiar científicamente los sueños y la sexualidad e inventó la psicoterapia moderna, tal leyenda perdura, promovida por ciertos freudianos y por la pereza de no pocas historias de la psicología. Redimir tal error no se limita a un acto de justicia al pasado, sino que surge de un compromiso con la verdad. Es innegable la influencia de Freud en Jung, pero es históricamente erróneo concebir la psicología junguiana como un mero retoño –sea desviado o mejorado– del Psicoanálisis. La comparación entre ambas teorías y prácticas –tarea también intentada por el propio Jung– puede resultar de gran utilidad, pero si se quiere comprender la teoría junguiana es menester hacerlo, hasta donde sea posible, en sus propios términos.

Hacia una fenomenología-hermenética sui generis

En 1928 Jung se había opuesto a la aplicación unilateral del método explicativo que obstaculiza el acceso al significado de la obra verdaderamente humana, tanto desde la incumbencia directa de la Psicología –sueños, conductas, vivencias– en definitiva, historias de vida, cuanto desde las objetividades culturales:

Si derivamos un poema de Goethe de su complejo materno, si pretendemos explicar a Napoleón como un caso de protesta masculina y a San Francisco a partir de la represión sexual, quedaremos profundamente insatisfechos. Porque además de ser algo insuficiente, no hace justicia a la realidad significativa de las cosas. ¿Dónde quedan la belleza, la grandeza, la santidad? Éstas son realidades muy vivas, sin las cuales la vida humana sería sumamente tediosa. ¿Cuál es la respuesta correcta a la pregunta de los grandes sufrimientos y conflictos? En dicha respuesta debería haber al menos algo que recordara a la magnitud del sufrimiento

Esto se tornará más evidente aún en su interpretación de las formaciones simbólicas, como discutiremos más abajo; pues el criterio, a diferencia de la aproximación freudiana que descubre el significado manifiesto mediante explicaciones reductivas, consistirá en la amplificación de las significaciones, tanto de las asociaciones aportadas por el sujeto (amplificación personal) de manera “radial” –es decir, focalizando las mismas en el símbolo y no asociando linealmente como hacía Freud–, cuanto mediante la amplificación impersonal que recurre a paralelismos simbólicos universales. Ambas amplificaciones aspiran al “ensanchamiento” de lo dado mediante un procedimiento espiralado que abarca significaciones unificándolas en torno a un núcleo de significado.

El rechazo de la teoría freudiana de la libido –con su reduccionismo sexual y de la noción de trabajo del sueño con su contenido latente y manifiesto que le valió a Jung una crítica severa por parte de Freud, se continúa –entre tantas otras– con las críticas de Dry y Glover.¹ Glover afirma que las amplificaciones del símbolo que Jung realiza, al ir “hacia delante”, al abrir nuevas significaciones simbólicas, en realidad *se alejan* de una interpretación, pues ellas mismas necesitan interpretación. Un ejemplo aportado por el mismo Brooke nos aclara la situación:

Para el psicoanalista, esta amplificación describe el resultado de elaboraciones en gran medida conscientes, y fracasa pues no formula la pregunta: ¿cuáles son las condiciones ontogénicas específicas, ahora inconscientes, que producen los “cuadraturas del círculo” como imágenes de totalidad? Por supuesto, al igual que el fenomenólogo, el junguiano obra desde el punto de vista lógico correctamente al revertir la pregunta: ¿qué es lo que hace que ciertas condiciones ontogénicas sean tan significativas? La respuesta es que

estas son ocasiones para la experiencia de totalidad, tal como es 'simbolizada' en las imágenes de estas cuadraturas del círculo.²

Frente a esta defensa que Brooke hace del método junguiano como fenomenológico; destaca dos objeciones; la primera es que su procedimiento carece de la disciplina y el rigor propio del fenomenólogo profesional; la segunda, que en la medida en que recurre a principios explicativos, tales como 'arquetipo' e 'inconsciente colectivo', deja de ser "psicólogo fenomenólogo". De lo primero no nos cabe la menor duda, las presentes consideraciones, incluidas las de Brooke, surgen de este hecho; por ello su utilización del término es *sui generis*; además Jung jamás hizo referencia a Husserl, ni a las corrientes fenomenológicas que se constituían casi paralelamente a sus propias investigaciones. Esta misma aceptación de que Jung no es un fenomenólogo *stricto sensu*, nos permite comprender porqué nuestro autor se toma la libertad de utilizar principios explicativos, a saber 'arquetipo', 'sí-mismo' etc., pero, por una parte, él mismo los presenta como hipótesis y, por la otra, ello le facilita un diálogo con las corrientes de la psicología de la profundidad vigentes y aún con las ciencias naturales y exactas.

Con relación a la reducción fenomenológica, Brooke señala que tanto la *epoché*, cuanto la reducción propiamente dicha que, en términos de Luijpen, consiste en "el retorno a nuestra más originaria experiencia de nuestro más originario mundo"³ son "...centrales a los intentos de Jung cuanto a los del fenomenólogo"⁴ Por otra parte "...esta sensibilidad orientadora era personal y apasionada", como puede constatarse en un texto de 1912 en el cual Jung afirmó que el verdadero psicólogo y, en general, "todo aquel que quiera conocer la psique humana" debería abandonar la "ciencia exacta", despedirse de sus vanas pretensiones "académicas" y acercarse con un corazón humano y abierto a las más altas cimas y a lo más abyecto del mundo.^{5, 6}

Aunque su comprensión de la fenomenología fuera limitada, Jung comprendía el carácter central de la reducción. Así, por ejemplo, en 1949 escribió: "Una psicología que pretenda ser científica no puede más aceptar basarse en premisas filosóficas tales como el materialismo o el racionalismo. Si no quiere transgredir su competencia irresponsablemente, sólo debe proceder fenomenológicamente y abandonar opiniones preconcebidas."⁷

Este abandono de opiniones preconcebidas no debe entenderse como la ingenua posición según la cual se puede proceder sin supuestos; por el contrario, se trata de lograr el reconocimiento de que es necesario hacer explícitos los mencionados supuestos: “Lo ideal - escribió Jung - sería naturalmente no tener supuesto alguno. Pero esto es imposible aún si uno ejercita el más riguroso autocrítica, pues *uno mismo* es el más grande de todos los supuestos y el de más graves consecuencias. Por más que se trate de no tener supuestos (...) el supuesto que yo mismo soy determinará mi método: así como soy, así procederé.”⁸

Esta misma afirmación puede verse entonces desde la propia Psicología analítica según se adelantó más arriba. Por cierto, lo anterior no significa que los supuestos se despejen con la psicología analítica, por cuanto esto implicaría una suerte de *petitio principii*; simplemente indican que la misma teoría prevé mecanismos psicológicos para el origen de determinados supuestos.

Como señala Brooke, Jung procedió con una actitud crítica respecto de sus supuestos culturales con el propósito de limitar el efecto de los mismos y para abrirse a los fenómenos psíquicos que, por otra parte, se muestran condicionados históricamente: “Como el fenomenólogo existencialista, Jung reconoce que la situación histórica del hombre limita la extensión de la reducción fenomenológica.”⁹ Pero, por esta misma razón, no nos parece acertada la afirmación de Casey, aceptada por Brooke, quien sostiene el “rechazo de la metafísica por parte de Jung”.¹⁰

Jung no rechaza la metafísica, simplemente no quiere que sus conclusiones se extrapolen metafísicamente, pues se limitan a la descripción y análisis de los fenómenos psíquicos. Más aún, no sólo Jung no rechaza la metafísica, sino que se abre a ella.¹¹ Brooke, siguiendo a Casey, deriva erróneamente de ese supuesto rechazo de la metafísica y de su focalización contemplativa en la inmediatez de la imagen, que el pensamiento junguiano se ubica dentro de la corriente post-moderna de pensamiento fenomenológico.¹² Brooke insiste, basándose en una lectura equívoca de “El problema fundamental de la psicología actual” que Jung, al intentar superar los prejuicios de la psicofisiología imperante y del psicoanálisis, y aproximarse a partir de fuentes pre-modern-

nas a “una psicología con alma” no estaría postulando el regreso a un pensamiento psicológico pre-moderno.¹³ Por ello, para este autor, cuando Jung afirma que una psicología que recupera el alma no puede ser moderna, sólo podría pensarse en una psicología postmoderna. Brooke y Casey no han comprendido que el intento junguiano no es regresivo, pero tampoco anticipa anacrónicamente a la postmodernidad, sino que, por el contrario, aspira con las exigencias propias de la ciencia contemporánea, a salvar aquellos fenómenos psíquicos autónomos, descriptos y abordados en clave filosófica en tiempos pre-modernos. No se trata de una regresión, sino de una recuperación que se abre a una articulación entre psicología, antropología y metafísica.¹⁴

La reducción fenomenológica, llevada a cabo por Jung, como esta vez con acierto señala Brooke, se ve con claridad en su abordaje terapéutico : “Si quiero comprender al individuo debo dejar a un lado todos los conocimientos científicos del hombre promedio y renunciar a toda teoría a fin de poder plantearme el problema de otro modo y sin prejuicios. La tarea de la comprensión sólo puedo emprenderla *vacua et libera mente...*”¹⁵ No podemos dejar de señalar que la mencionada actitud se complementa con la propuesta junguiana de la relación terapéutica como “...una relación personal dentro del cuadro impersonal del tratamiento médico (...) el tratamiento es el producto de una influencia recíproca (...) En el tratamiento tiene lugar el encuentro entre dos factores irracionales, es decir, entre dos personas (...) que traen consigo junto con su más o menos claramente definido campo de conciencia, una amplia esfera indefinida de no-consciencia (...) Si se produce alguna combinación, ambos son transformados.”¹⁶ Este texto que, por una parte –como hasta el mismo Jaspers parece reconocer–¹⁷ se anticipa al concepto de “encuentro” propio de las corrientes terapéuticas existencialistas, describe la rica tensión entre una energética que da cuenta de los movimientos libidinales propios de toda relación humana y el *plus* de sentido extrapsíquico de la relación interpersonal. Pero esta tensión surge en contexto junguiano como resultado de atenerse a lo dado.

Con las salvedades apuntadas podemos concluir, basándonos en parte en Brooke, que la reducción fenomenológica, aunque limitadamente, aparece en:

- 1) Su crítica del reduccionismo psicoanalítico, la focalización en la situación presente y en su mismo carácter de proyecto.
- 2) Su focalización en la actividad imaginativa onírica y vigílica, aceptándolas tal como se dan, rechazando así la concepción freudiana de que el sueño es un disfraz.
- 3) La puesta entre paréntesis de sus propios puntos de partida teóricos en el abordaje psicoterapéutico.

Con relación a la reducción eidética, cabe la afirmación de Brooke: “El método de Jung tiene mucho en común con la búsqueda fenomenológica de las esencias. Si bien Jung se alinea a sí mismo con la fenomenología en su intento de poner entre paréntesis la actitud natural y volver al mundo de la vida, también se alinea a sí mismo con la hermenéutica, lo hace de un modo que se anticipa a su época: sueños, síntomas, pinturas y conductas son tratados como textos, al cual se aplica el método hermenéutico de la filología.”¹⁸

En cuanto al concepto junguiano de hermenéutica, hasta cierto punto puede considerarse el equivalente de la búsqueda de las esencias en la fenomenología. Aunque Jung dijo adoptar el “método del filólogo, esto sólo debe entenderse como una analogía para referirse en primer lugar al enfoque del filólogo ante un texto difícil, quien en ningún caso lo considera como si “ocultase” un significado y, en segundo lugar, al procedimiento del mismo filólogo que consiste en recurrir a textos paralelos, de alguna manera a un contexto más amplio (el de la misma lengua o el de la familia de lenguas) en donde quizás pueda revelarse su significación. La amplificación junguiana excede el “método del filólogo” en virtud de que apunta al develamiento de un sentido que orienta a la psique, cobrando así una dimensión antropológica.

Brooke considera que la amplificación es, en esencia, similar al método husserliano de la libre variación imaginativa, si bien nosotros agregaríamos que solamente de la amplificación impersonal, pues la amplificación personal es el mismo desarrollo del fenómeno o, si se quiere, él mismo *es* fenómeno. En efecto, se trata de delimitar externamente el significado esencial del fenómeno, dilucidar el contexto del descubrimiento del mismo y aproxi-

marse espiraladamente, cada vez más al núcleo de significado siempre en retroceso en el corazón esencial del mismo fenómeno. “Por lo tanto –escribe Brooke–, como los fenomenólogos existencialistas (pensamos aquí particularmente en Merleau Ponty y Romanyshyn) Jung reconoce que toda interpretación permanece necesariamente un *como si*, pues las metáforas a través del cual el fenómeno se revela siempre lo mantienen también necesariamente oculto.”¹⁹

Pero una interpretación utiliza, obviamente, el lenguaje y Jung era consciente de que esa misma utilización del lenguaje condiciona la experiencia y el significado del mismo fenómeno. Pero como los fenómenos de principal relevancia eran para Jung las formaciones simbólicas y de ellas mismas parece derivarse el lenguaje o las “matrices lingüísticas”; el lenguaje teórico que intenta dar cuenta de estas formaciones simbólicas, no puede abstraerse totalmente de las mismas so pena de alienarse de sus propias raíces vitales. Por ello, la utilización metafórica que Jung hizo en algunas ocasiones para dar cuenta de las formaciones simbólicas o de los arquetipos, por ejemplo “sombra”, “anima” etc., se funda en este criterio: “No es indiferente –escribe Jung– el que se llame algo una ‘manía’ o un ‘dios’. Servir a una manía es detestable e indigno, pero servir a dios es decididamente más significativo y más productivo porque significa un acto de sumisión a un ser espiritual, más alto (...) Cuando el dios no se acepta la ego-manía se desarrolla, y de esta manía surge la enfermedad.”²⁰ Jung hubiera coincidido, no sólo por razones poéticas, con estas palabras de Borges: “Por Musa debemos entender lo que los hebreos y Milton llaman Espíritu y lo que nuestra triste mitología llama Subconsciente.”²¹ Por esa misma, razón Jung prefirió –por ejemplo– hablar de “Jehová” y no del ‘super-yo’, sin que ello implique, necesariamente un psicologismo.²²

Ahora bien, la anterior aseveración junguiana no es meramente literaria, ni responde a un mero recurso psicoterapéutico, en suma no es psicologista sino que intenta una apertura hacia lo extrapsíquico. Así, por ejemplo, Jung afirmó, no sin ironía, con respecto al psicoanálisis: “Para la psique, el espíritu no es menos espíritu porque se lo llame sexualidad”.²³ Llegamos así al concepto central de intencionalidad que Brooke, siguiendo a Ira Progoff, cree poder rastrear en *Tipos Psicológicos*. Progoff sostenía que en esa obra

el término libido ya se libera del modelo cuasi-fisiológico freudiano pues se le otorga a la misma libido una dirección. Aunque la separación se torna allí más definitiva, ésta ya se puede advertir en *Símbolos de transformación*, pues en esta última obra la libido no se concibe más como energía intrapsíquica, encapsulada.²⁴ Pero sin duda es en *Tipos Psicológicos* donde ésta comienza a ser concebida como la medida de los valores cambiantes y de las intensidades del sujeto en relación con el mundo. Como afirma Brooke, a partir de esta obra: “El mundo percibido es, dice Jung, un mundo –para– alguien (de un tipo particular). Por otro lado, no hay consciencia del mundo que no esté (tipológicamente) limitada. Expresado ontológicamente, no hay consciencia que no esté relacionada al mundo (*world-related*) como una cierta perspectiva.”²⁵ Si bien Jung nunca abandona su enfoque energético, sin duda esta apertura al mundo ya es considerada como propia del hombre.

Brooke, basándose en Shapiro, afirma que su noción de introversión de ninguna manera niega esta apertura porque la introversión no debe ser entendida como el resultado de una inversión de la libido sino como un proceso que consiste en llevar la atención de lo percibido al percipiente.²⁶ Pero a este autor le preocupa que Jung siguiera utilizando las expresiones “mundo interior” o “mundo exterior” para referirse, por ejemplo, a aquello que privilegia respectivamente el introvertido y extravertido, pues esto contradice a su entender el concepto de intencionalidad ya supuesto en *Tipos Psicológicos* y es “...existencialmente y teóricamente insostenible”.²⁷ Independientemente de que Jung no esté escribiendo como fenomenólogo en sentido estricto, sino como un psicólogo cuya método denota ciertas afinidades con el fenomenológico, todo su abordaje de la psique, particularmente desde el proceso de individuación, nos remite a una serie de objetividades que conforman un ‘mundo’ en el cual el hombre está inmerso pero cuyas propiedades lo revelan como diferente al mundo tal como lo puede entender Merleau Ponty. Hay un otro preñado de sacralidad que se revela en la interioridad y, más aún, cierto movimiento interior/exterior de la energía psíquica acompañada por el yo, que revela una realidad subyacente (que no es lo inconsciente) o, mejor aún, un ‘mundo’ que funda ese mismo movimiento entendido como *unus mundus*. Aunque no podemos aquí dar cuenta acabada de esta cuestión, las otras dos características que Brooke menciona en

donde parece manifestarse la intencionalidad en Jung, la imaginación y la teleología, de alguna manera abonan nuestra tesis. Con relación a la imaginación Jung escribió: “No hay función psíquica que en la imaginación no esté conectada de manera indiscernible con las demás funciones psíquicas. La imaginación aparece unas veces como algo primordial y otras veces aparece como un producto último y audacísimo de la síntesis de todas las facultades. Por ello a mí la imaginación se me aparece como *la expresión más clara de la actividad psíquica específica*. (...) en ella se encuentran vitalmente unidos también el mundo interno y el mundo externo, así como todos los opuestos psicológicos. La imaginación siempre ha sido y es la que tiene de el puente entre las inconciliables exigencias del objeto y del sujeto, de la extraversion y de la introversion.”²⁸

La imaginación (creadora) devela en su cualidad sintética, merced a un finalismo auténticamente teleológico, el mundo verdaderamente humano que trasciende la distinción interior/externo. Y aunque el hombre esté instalado en ese mundo, Jung pudo dar cuenta del vaivén que dentro de ese estar en el mundo manifiesta la libido tornándose hacia un polo objetivo o subjetivo, ya sea de un modo puramente regresivo o manifiestamente progresivo (o, si se quiere, progresivo-regresivo) como se verá oportunamente. La misma actividad imaginativa evidencia esa finalidad que en momentos claves se torna auténticamente teleológica construyendo y a la vez descubriendo un mundo único de sentido.²⁹

De este modo, esta fenomenología *sui generis* es claramente hermenéutica y enlaza a la vez que modifica su empirismo inicial reclamando precisamente un abordaje hermenéutico, pues al intentar dar cuenta del fenómeno y de *todo* el fenómeno, la finalidad que en un primer momento se revelaba como un mero gradiente energético, a través de sus formaciones simbólicas hace patente su orientación teleológica.

Estamos ahora en condiciones de sintetizar el camino recorrido hasta ahora, intentando dar cuenta de una coherencia predominante en la diversidad metodológica junguiana:

- 1) Jung parte de un método empírico no experimental. Aún esta afirma-

ción debe ser matizada no sólo en razón de sus primeros experimentos de laboratorio relacionados con sus investigaciones sobre la asociación, sino también debido a que la observación clínica, aunque no pueda denominarse en sentido estricto ‘experimental’, el analista/observador no es meramente pasivo y, en algunos casos, interviene conscientemente con el propósito de lograr determinado resultado. No obstante, este resultado es en todos los casos la *cura* (que excede, como se vera lo meramente terapéutico, pues su dimensión antropológica le otorga un *status* de *cura animarum* y, por ende, la observación es prioritaria para que la intervención se oriente en el sentido de la misma finalidad que impone la libido).

- 2) Jung desarrolló el método empírico no experimental desde un enfoque energético-finalista, aunque sin desconocer el método causal reductor utilizado por Freud y privilegiado por la ciencia de su época. El término ‘finalista’ alude aquí no a una causa final, sino a la energía que busca su gradiente en virtud de una diferencia de potencial.
- 3) Jung extremó su abordaje inicial, que parte del concepto de “realidad psíquica”, según la cual es menester atenerse a lo dado, dando cuenta de la actividad total de la psique, formulándose así implícitamente un método fenomenológico *sui generis*, con características que ya desarrollamos. Este abordaje fenomenológico le permite, sobre todo, dar cuenta de un finalismo teleológico, ya anticipado en su método constructivo-sintético, para lo cual el enfoque meramente energético es insuficiente. Pero tal finalismo se revela en la disposición humana y también en las formaciones simbólicas inconscientes, de allí que sólo puede ahondarse en esta orientación si se articula con un método hermeneúutico.
- 4) La hermeneútica de los símbolos junguiana parte de una aceptación de las formaciones simbólicas. Los símbolos no “se explican” se develan y se despliegan a partir de una amplificación personal e impersonal, que consiste en gran medida en poner al símbolo en su contexto para que desde ese contexto “nos hable”.

- 5) Los fenómenos psíquicos manifiestan un sentido extrapsíquico que consiste en una tendencia hacia la totalización. Los últimos trabajos de Jung sobre la sincronicidad extreman este momento por cuanto el sentido primero restringido a la totalización de la personalidad se abre a un fondo revelante, que lo trasciende.

Por cierto, a esta altura hemos esbozado los tres primeros puntos antes mencionados y, nos hemos referido de modo aún más limitado al cuarto. Pero una aproximación (aunque limitada) de la epistemología junguiana no puede desconocer la implícita y *sui generis* articulación fenomenológico-hermeneútica que constituye el fundamento de una psicología que aspira a ser “psicología del alma”. Para referirnos a esa articulación, recurriremos al Ricoeur del *Conflicto de las interpretaciones* pues, como ya demostramos en el pasado, existe una afinidad entre, por una parte, la hermeneútica junguiana y, por la otra, la ricoeuriana.³⁰ De alguna manera la primera podría enlazarse con la segunda, anticipándola en razón de partir de la misma dinámica de lo inconsciente. Es útil recordar –aunque no podamos detenernos en la cuestión– que tanto en el texto antes señalado, como más detalladamente en *De l'interprétation*, Ricoeur señala que el Psicoanálisis ve el origen del sentido de los fenómenos psíquicos no sólo en el arcaísmo de la psique, sino en el *telos* de configuraciones de sentido, que se constituyen progresivamente.³¹ Pero tal arqueología y tal teleología, se detienen en la inmanencia de la reflexión, y será necesaria una fenomenología de la religión para trascender hacia lo absolutamente otro. Ahora bien, el esfuerzo que realiza Ricoeur para desimplicar las objetividades extrapsíquicas a partir del inmanentismo freudiano, es innecesario en el caso del modelo junguiano, pues las mismas surgen como un desarrollo propio de la concepción junguiana. Más aún: tales objetividades –a diferencia del modelo freudiano– no *suponen* sino que se abren a lo metafísico. Por cierto, aunque se trate de un desarrollo propio de la concepción junguiana, sin embargo, es necesaria una reformulación epistemológica que torne explícito lo antes señalado.

Ricoeur se propone una ontología que parte de la interpretación del yo desde sus obras y, para ello, su punto de partida es pensar a partir de los símbolos. En *El conflicto de las interpretaciones* precisa la tarea en una pá-

gina, ya célebre, que citamos parcialmente: “La tarea es entonces, ahora, pensar a partir de la simbólica y según el genio de esta simbólica. (...) Así, el discurso continuado de los filósofos es a la vez reasunción hermeneútica de los enigmas que lo preceden, lo envuelven y lo nutren, y búsqueda del orden, apetito de sistema. Feliz y rara sería la coincidencia, en el seno de una misma filosofía, entre la abundancia de signos y enigmas retenidos y el rigor de un discurso sin concesiones.”³²

Se trata entonces de alcanzar una comprensión que enlace hermeneútica y reflexión; que esté a la vez en el símbolo y más allá de él. Para ello Ricoeur propone tres etapas del comprender que corresponden respectivamente a una fenomenología de la religión, una hermeneútica propiamente dicha o en (*dans*) los símbolos y una hermeneútica filosófica que es un pensar a partir de los símbolos.

Por ahora sólo podemos sugerir cómo el despliegue de estas etapas está en relación con la comprensión junguiana de los símbolos. Pero las notas para una reformulación de la epistemología junguiana no pueden obviarlas. Téngase en cuenta, sin embargo, que nos limitamos a una enunciación y, asimismo, que la fenomenología – hermeneútica (reformulada) sobrepaja la ricoueriana.

La primera etapa corresponde a una fenomenología comparatista para la cual “...comprender un símbolo es reubicarlo en una totalidad homogénea, pero más vasta que él y que, en su mismo plano, forma sistema.”³³ La fenomenología así entendida, ya sea que despliegue múltiples valencias del inagotable símbolo, repitiendo en uno mismo su unidad múltiple, ya se aboque a la comprensión de un símbolo por otro afin, ya se intente la comprensión del símbolo por las otras manifestaciones de lo sagrado (ritos, mitos) o, finalmente, ya sea que se comprenda cómo un símbolo determinado unifica diversos niveles de experiencia o representación (lo exterior y lo interior, lo vital y lo especulativo),³⁴ permanece en una actitud neutra, regulada por la *epoché*. De este modo, el paso de la primera etapa de comprensión, la fenomenología comparatista de la religión a la segunda etapa a saber, el pensar dentro de los símbolos, se realiza por un movimiento interno por el cual el filósofo abandona su exilio de espectador desinteresado y se apropia del

simbolismo singular, viviendo “en el aura del sentido interrogado.”³⁵ Se trata del célebre “círculo hermeneútico”, para el cual “es necesario comprender para creer, pero es necesario creer para comprender”, que exige que en un primer momento el pensamiento se lleve confiadamente por el mismo movimiento de los símbolos.

Sin duda el método junguiano, tanto el método terapéutico –que es de algún modo el lugar de vinculación viva con lo inconsciente y sus formaciones simbólicas–, cuanto el método de interpretación es de una naturaleza afín a las etapas del método de Ricoeur antes señalado.

Pero mientras que en la etapa inicial, la denominada fenomenológica, los símbolos desde la aproximación freudiana no se comprenden por los símbolos mismos más que para desenmascarar lo que ellos encubren, en la aproximación junguiana develan un sentido que se despliega. Por cierto, ello está condicionado por los métodos respectivos. El propio Jung, señaló: “Las imágenes o los símbolos de lo inconsciente colectivo sólo arrojan sus valores distintivos cuando se los somete a un tratamiento sintético. Mientras que el análisis divide el símbolo en sus componentes, el procedimiento sintético lo integra en una expresión general e inteligible.”³⁶ Para cumplir con este propósito, que consiste en una integración del símbolo dentro de un universo simbólico más amplio pero del cual forma parte, Jung decidió desembarazarse del término “asociación” aún ligado al asociacionismo freudiano y, por ende, a lo causal-reductivo e introdujo el término “amplificación” que supone un ensanchamiento, un deliberado enriquecimiento que consiste en inducir al soñador en colocar la imagen en el punto focal de su interés y aportar todas las asociaciones que estén vinculadas con esa imagen. El procedimiento es, a diferencia de Freud y, como en parte se adelantó, de carácter radial, por cuanto los enlaces asociativos que se persiguen se agrupan en torno a un símbolo o imagen simbólica. El sujeto cumple un rol activo y no meramente pasivo como ocurría en el caso de la asociación freudiana, porque que un símbolo adquiriera su carácter de tal para el sujeto, depende de su propia actitud consciente.³⁷

La amplificación personal construye una constelación simbólica que suscita una comprensión que es transformadora por cuanto el sujeto se ve mo-

dificado por la misma fuerza pregnante, reveladora de los símbolos. La dinámica se advierte más claramente en el proceso de individuación, por cuanto en ese caso la amplificación personal y la imaginación creadora asociada a ella no operan meramente en el plano terapéutico sino que cumplen una labor constitutiva de la personalidad humana. Para ello, debe integrarse junto a la amplificación personal, la amplificación impersonal que en contexto terapéutico en principio corresponde al terapeuta, en contexto teórico al teórico-intérprete de símbolos y mitos universales y en el proceso de individuación, en definitiva, al mismo sujeto que integra lo colectivo-impersonal en lo personal.³⁸ Para limitarnos por el momento a la amplificación impersonal, la misma se basa en asociaciones procedentes de materiales colectivos, es decir, de la mitología, literatura, arte etc., de manera tal que, los símbolos emergentes en el sujeto se integran en un contexto colectivo y develan un sentido universal. La utilización de analogías es particularmente importante, tal como leemos en el siguiente pasaje: “La esencia de la hermenéutica, un arte practicado ampliamente en tiempos antiguos, consiste en agregar más analogías a la ya provista por el símbolo: en primer lugar analogías subjetivas producidas al azar por el paciente, luego analogías objetivas provistas por el analista a partir de su cultura general. Este procedimiento amplía y enriquece el símbolo inicial y el resultado final puede ser reducido a sus respectivos *tertia comparationis*.” (41)

Pueden advertirse a esta altura, las siguientes coincidencias fundamentales con la comprensión en Ricoeur:

A) Se trata en principio de seguir las indicaciones del pensamiento simbólico; según afirmo Ricoeur : “Yo apuesto a comprender mejor al hombre y el nexo entre el ser de todos los entes si sigo la indicación del pensamiento simbólico”³⁹ Similarmente, Jung señaló que se trata de aceptar la realidad psíquica, de tomar al símbolo como un *datum* que despliega sus significaciones sin agotarlo y de incorporarlo a la situación del yo y de la conciencia para que éste “le hable”. Similarmente, Ricoeur afirmó que todo ha sido dicho antes por enigmas antes de la filosofía y que a los filósofos les cabe una reasunción hermenéutica de los enigmas buscando un orden, es decir con un anhelo de sistema.

B) Por otra parte, según Ricoeur la fenomenología comparatista al pretender comprender el símbolo por el símbolo queda en cierto modo atrapada en el modo simbólico. Hemos visto por un lado, que éste es tanto el procedimiento terapéutico al que se somete el paciente cuanto el procedimiento hermeneútico general de la psicología analítica. Pero, asimismo, Jung reconoció de alguna manera los límites de este procedimiento hermeneútico que (calificado en el siguiente texto como “explicación psicológica”), en definitiva genera comprensión por una suerte de ensanchamiento del universo simbólico y no en razón de la constitución de un discurso teórico externo, independiente de la pregnancia simbólica desde el cual partió : “Toda tentativa de explicación psicológica es, en el fondo, la constitución de nuevos mitos. Con ello no hacemos sino traducir un símbolo a otro, que se ajusta a la presente constelación de nuestro destino individual y a la de toda la humanidad. Nuestra ciencia es también un lenguaje en imágenes. Y así nos limitamos a crear un nuevo símbolo con respecto a aquel enigma que ha impregnado todas las épocas que nos precedieron.” Similarmente, Ricoeur da a entender que una hermeneútica restauradora ‘repite’ a los símbolos sólo que integrándolos en un sistema que hasta cierto punto puede dar cuenta de ellos discursivamente, pero sin agotarlos.⁴⁰

C) Cuando Ricoeur alude a una fenomenología comparatista, se refiere a una “fenomenología de lo sagrado”⁴¹ y cabe preguntarse en qué medida esto es aplicable al pensamiento junguiano. Si bien no podemos dar aquí una respuesta concluyente, podemos sin embargo adelantar que, si bien Jung pretendió mantenerse dentro de los límites de una psicología empírica y, por lo tanto, consideró que no le cabía en tanto científico definirse en este sentido, los fenómenos psíquicos, en su dimensión más profunda, están orientados o más precisamente ‘se comportan’ religiosamente. Entre las acusaciones de los materialistas que lo tildan de místico y las de *algunos* teólogos que lo acusan de psicologista. Jung postuló la existencia de una “función religiosa” en la psique orientada hacia una realidad que, en términos generales, las tradiciones denominan “divina” y, de la cual sólo puede afirmarse desde la psicología, que es “psicológicamente verdadera”, sin estar autorizada esta disciplina a definirse respecto de la cosa en sí. En efecto, Jung no aceptaba que la religión fuera un epifenómeno y en particular se opuso a la aplicación reduccionista del concepto de sublimación freudiano. Esta cues-

ción excede los alcances del presente trabajo, pero no puede dejar de plantearse como un momento revelador del fundamento último de lo psíquico.⁴²

Los tres puntos antes desarrollados ponen de manifiesto sintéticamente la afinidad del método junguiano con lo que Ricoeur denomina “fenomenología comparatista”. No obstante, la misma delimitación del objeto de una psicología hará que el énfasis esté puesto en el polo del sujeto (noético); el interés central va a consistir en determinar cuáles son los procesos psíquicos, las vivencias, las conductas que son correlato de determinados fenómenos así llamados religiosos. Sin embargo, sin embargo, en contexto junguiano no sólo es compatible con una fenomenología de la religión sino que ayuda a preparar lo que Ricoeur denomina la segunda etapa de la comprensión, a saber, el “pensamiento *dentro* de los símbolos”, tal como indicamos más abajo.

Los dos puntos siguientes, aunque todavía estarían incluidos dentro de la etapa fenomenológica, anticipan la siguiente:

D) Ricoeur señala que, comprender un símbolo, es reubicarlo en una totalidad homogénea más vasta y con la cual forma sistema. Hemos visto que el procedimiento junguiano es coincidente. Ciertas afirmaciones metodológicas de Jung tornan aún más explícita esta coincidencia. En efecto, en un texto de 1944, al señalar que la psique se torna conocida a la mente consciente a través de sus expresiones externas, a saber sueños y fantasías, Jung agrega: “...estamos obligados a adoptar el método que utilizaríamos al descifrar un texto fragmentario o conteniendo palabras desconocidas: examinamos el contexto. El significado de la palabra desconocida puede tornarse evidente cuando comparamos una serie de pasajes en los cuales aparece.”⁴³ En relación con la interpretación de los sueños escribió “Nos vemos obligados, pues, a aplicar el método al que se recurre cuando se quiere leer un texto fragmentario o bien un texto que contiene palabras desconocidas : se investiga el contexto.”⁴⁴ El mismo Ricoeur señala que es necesario ampliar la noción de “texto”, hacerla desbordar de la noción de “escritura”, para significar, en general, “un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto”.⁴⁵

E) La teoría junguiana, como toda teoría empírica, corre con la ventaja de contar con consecuencias observacionales, a saber, no sólo con las formaciones simbólicas que acompañan y otorgan significación a las transformaciones propias de la enfermedad y la curación, sino también la aplicación de técnicas que procuran determinadas transformaciones, a saber, la integración consciente. Pero hay más; el proceso de individuación en sus etapas cumbres y críticas, no sólo se caracteriza por el descubrimiento de un sentido en buena medida subjetivo, sino por un sentido que se realiza en la vida misma y que involucra al hombre, el cosmos y la trascendencia. Los fenómenos sincrónicos revelan una relación de sentido entre sujeto y objeto que, en última instancia, permite avanzar la hipótesis del *unus mundus* o *mundus archetypus*.

Así la Psicología retorna con base empírica a su fuente, se articula con la física en un modelo cosmológico generoso abierto a la metafísica. Pero nuestro recorrido, demasiado somero, debe ser retomado mediante un lento recorrido de los movimientos conceptuales de la teoría junguiana para apropiarlos de manera tal que, desde la intimidad, se impongan las objetividades que, a nuestro entender, reclama.

Como señaló Jung: “Ciertamente, la existencia de una realidad trascendental es evidente en sí misma, pero a nuestra consciencia le resulta muy difícil construir los modelos intelectuales que han de ilustrar el en-sí de nuestras percepciones.”⁴⁶

Bibliografía

- ASTI VERA, A. (1967). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Buenos Aires: Nova.
- BACHELARD, G. (1972). *La Poétique de l'espace*. Paris: P.U.F.
- BAUDOUIN, C. (1963). *L'oeuvre de Jung et la psychologie complexe*. Paris: Payot.
- BETTELHEIM, B. (1983). *Freud and Man's Soul*. London: Chatto and Windus.
- BOSS, M. (1982). *Psychoanalysis und Daseinanalysis*. New York: Da Capo.
- BROOKE, R. (1991). *Jung and Phenomenology*. London: Routledge.
- CARAFIDES, J. (1974). H. Spielberg on the phenomenology of C.G.Jung. *Journal of Phenomenological Psychology*, 5,1, 75-80.
- CASEY, E. (1987). Jung and the postmodern condition. *Spring*, 100-5
- COHEN, E. (1976). *C.G.Jung and the scientific attitude*. Littlefield. Towota, New Jersey: Adams and Co.
- DRY, A. (1961). *The Psychology of Jung: a Critical Interpretation*, London: Methuen & Co.
- ECHEVERRÍA, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*, Madrid, Akal.
- (1983). *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus.
- (1978). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.
- FREUD, S. (1972). *Obras completas*. Madrid : Biblioteca Nueva.(8 vols.)
- FREY-ROHN, L. (1991). *De Freud a Jung*, México, FCE, Colección de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis.
- GLOVER, E. (1950). *Freud or Jung?* London: Allen and Unwin Ltd.
- HOBSON, R. (1971). "The archetypes of the collective unconscious", en FORDHAM, R. Gordon, J.Hubback, K. Lambert, M.Williams (eds), *Analytical Psychology: a Modern Science*, Academic Press,London, 66-75
- HOMANS, P. (1982). *Jung. La Costruzione di una Psicologia*. Roma:Casa Editrice Astrolabio.
- HOSTIE, R. (1955) Du mythe a la religion dans la psychologie analytique de C.G. Jung. (Trad. Cast. Pyró, M.A.) *Del mito a la Religión*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- JUNG, C.G. (1995). *Die Gesammelten Werke von C.G.Jung*. Herausgegeben von

- Marianne Niehus-Jung, Lena Hurwitz Eisner, Franz Riklin, Lilly Jung-Merker und Elisabeth Rűf. Düsseldorf: Walter, 20 vols.
- (1967-1978). *The Collected Works of C.G.Jung*. Edited by Herbert Read, Michael Fordham and Gerhard Adler, executive editor (from 1967), William McGuire. Translated by R.F.C. Hull except volume II. Princeton New Jersey: Princeton University Press, (Bollingen Series XX) 20 vols.
- (1962). *Erinnerungen, Träume, Gedanken*, Zürich und Stuttgart, Rascher Verlag.
- (1981). *Recuerdos, Sueños, Pensamientos*, Barcelona, Caracas, México, Ed. Seix Barral.
- (1973). *Letters*, vol I : 1906-1950, London, Routledge & Kegan Paul.
- (1994). *Tipos Psicológicos* (Trad. A.S.Pascual). Barcelona. Sudamericana.
- MAILLARD, C. (1984). La psychologie de Jung. Esquisse d'une réflexion épistemologique, en Cazenave, M. (ed). *Carl Jung*, Paris, L'Herne.
- MALINOWSKI, B. (1974). *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Ariel.
- MERLEAU PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- NANTE, B. (1992). Una aproximación filosófica a Jung, *Signos Universitarios* Año XI Número XI, Revista de la. Universidad del Salvador.
- NANTE, B. (1999-2000). Imaginación y cuerpo sutil en el proceso de individuación. *Página del Sur*, nr. 2, Primavera-Verano.
- (2003). Una aproximación filosófica a los valores subyacentes del proyecto científico, en Cesarín, S., (coord.) *Ética y economía globalizada: solidaridad y redes sociales*, Buenos Aires, Universidad del Salvador – Federación internacional de Universidades Católicas, 65-90.
- (1998). "Jung y la curación del alma en las tradiciones antiguas" en *Páginas del Sur*, Buenos Aires. Ediciones El Francotirador.
- (2005). El abismo de Dios en la psicología. En Pinkler, Leandro (comp.), *La religión en la época de la muerte de Dios*, Buenos Aires: Marea, 205-217.
- PETTAZZONI, R. (1948). *Miti e leggende*, Torino., vol 1.
- RAUHALA, L. (1969). *Intentionality and the problem of the unconscious*. Turku: Turun Yliopisto.
- RAUHALA, L. (1984). The basic views of C.G. Jung. En R. Papadopoulos and G.Saayman (eds.). *Jung in Modern Perspective*. Craighall: Donker.

- REICHEMBACH, H. (1938). *Experience and Prediction*. Chicago: Chicago University Press.
- RICOEUR, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris : Ed. du Seuil.
- (1969) *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris: Ed. du Seuil.
- ROMANYSHYN, R. (2000). Alchemy and the subtle body of metaphor. Soul and Cosmos, en Brooke, Roger, *Pathways into Jungian World. Phenomenology and Analytical Psychology*. London & New Yor: Routledge.
- SHAMDASANI, S. (2003). *Jung and the Making of Modern Psychology. The Dream of a Science*. Cambridge: Cambridge Univ. Press,
- STRASSER, S. (1974). *Phénoménologie et Sciences de l'homme. Vers un nouvel esprit scientifique*. Louvain – Paris: Publications universitaires de Louvain.

Notas.

¹ Dry, A., *The Psychology of Jung: a Critical Interpretation*, London, Methuen & Co., 1961 y Glover, E., *Freud or Jung?*, London, Allen and Unwin, 1950.

² Brooke, R., *Op.Cit.*, p. 33

³ Luijpen, W., *Existential Phenomenology*, Pittsburgh, Duquesne University Press, pág.115.

⁴ Brooke, R., *Op.Cit.*, p. 34.

⁵ Se trata del texto consignado más arriba, correspondiente a la nota

⁶ “Vorwort” Gerhard Adler, *Zur analytischen Psychologie*, en GW 18, 55 # 1239. El texto fue escrito en 1949 pero publicado en la edición alemana en Zürich en 1952 y no en la edición original en inglés, en Londres – New York, de 1948.

⁷ “The Realities of Practical Psychotherapy” en CW 16 #540. Se trata de una conferencia que Jung dictó en Berna en 1937 bajo el título “Die Wirklichkeit der psychotherapeutischen Praxis” que fue hallada entre sus papeles póstumos y que se editó como “Apéndice” de los *Collected Works*.

⁸ Brooke, R., *Op. Cit.*, p. 35

⁹ Casey, E., “Jung and the postmodern Condition”, Spring, 1987, p. 100.

¹⁰ Esta cuestión excede el presente trabajo.

¹¹ Brooke, R., *Ibíd.*

¹² Jung, C.G., “El problema fundamental de la psicología actual” en O.C. 8,13 #661 & 662

¹³ Por cierto, una cuestión que excede los alcances del presente trabajo.

¹⁴ Jung, C.G., “Presente y futuro” en O.C., 10,14 # 495.

¹⁵ Jung, C.G., “Die Probleme der modernen Psychotherapie” en *GW* 16,5 #163

¹⁶ Jaspers, Karl, *Psicopatología general*, México, FCE, 1996, p. 893.

¹⁷ Brooke, R., *Op. Cit.*, p. 38.

¹⁸ Brooke, R., *Op. Cit.*, p .40.

¹⁹ “Kommentar zu Das Geheimnis der Goldenen Blüte” en *GW* 13 #55.

²⁰ Borges, J.L., *La rosa profunda*, Buenos Aires, Emecé, 1975, p.

²¹ Ello ya puede verse en sus diferencias con Freud. Cfr. O.C. 4, #333 - #340. Desde luego, el problema del psicologismo en Jung requeriría un desarrollo que excede el marco de este trabajo.

²² Esta afirmación está consignada en un texto de 1931 titulado “Ziele der Psychotherapie”, luego incluido en *Allgemeine Probleme der Psychotherapie*, que constituye la primera parte de *GW 16 # 111*.

²³ Esto es evidente a partir del mismo capítulo sobre “El concepto de libido”. Más evidente aún es su concepto de “función trascendente”.

²⁴ Brooke, Roger, *Op. Cit.*, p. 44.

²⁵ Brooke, Roger, *Op. Cit.*, p. 45 y Shapiro, K, “*A critique of introversion*” Spring, 1972, pp. 60-73.

²⁶ Brooke, Roger, *Ibid.*

²⁷ Jung, *Tipos psicológicos*, #73.

²⁸ Cfr. Brooke, Roger, *Op. Cit.*, pp. 50-51.

²⁹ Cfr. Nante, Bernardo (1992): “Una aproximación filosófica a Jung”, en *Signos Universitarios*, Año XI Número XI, Rev. Univ. del Salvador.

³⁰ Aunque Ricoeur se abstiene de una interpretación de Jung, acaso porque en algún lugar ha dicho que con Jung todo corre el riesgo de confundirse, sin duda, una mención ocasional que hace de nuestro autor, demuestra que parece no haberlo comprendido o al menos, no ha advertido que el arduo ejercicio hermenéutico que emprende con Freud encaminado a una recuperación de una ontología del hombre que de cuenta de lo pulsional e inconsciente, es decir, de la regresión y a la vez del espíritu, es decir, de la progresión, está prevista en la versión más madura de la teoría junguiana como una posibilidad, dentro de los límites de una teoría científica más rica, menos preñada de eclecticismos, más disponible para una hermenéutica filosófica restauradora. Ya en la *Simbólica del Mal*, anticipando el *Ensayo sobre Freud* antes citado, aunque no identifica las metapsicologías freudiana y junguiana, desde cierto punto de vista las pone en un pie de igualdad pues ambas son arqueologías que emprenden el camino regresivo hacia lo infantil (Freud) y hacia el arcaísmo de la humanidad (Jung) que deben ser completadas con el camino prospectivo que aporta la fenomenología de la religión. Ricoeur intentará descubrir una posibilidad intrínseca a la teoría freudiana en su misma intención terapéutica que consiste en devenir adulto pero no advierte que la diferencia fundamental entre la teoría freudiana y junguiana no consiste en grados o modalidades de regresión, uno limitado a lo infantil/personal, otro a lo colectivo, ni en una diferencia en las terapéuticas en razón de dirigirse a ‘tipos diferentes de enfermos’. Si bien de lo último no nos ocuparemos, sin duda, en la obra acabada de Jung la intención terapéutica trasciende los límites de la psicopatología psiquiátrica limitada a semiologías y nosologías, y apunta a una comprensión del hombre, de su situación dolorosa en el mundo, hombre herido de finitud y contingencia, fuente ésta de sus desarraigos, de sus males. En definitiva ya no es “terapéutica” sino “*cura animarum*”, que sólo puede ser

estimulada a través de los mismos procesos autocurativos que ofrece la psique y que exige tomas de conciencia que trascienden toda terapia –aún la junguiana–, para abrirse al ámbito autónomo de lo sagrado.

³¹ Ricoeur, P., p. 292

³² Ibid.

³³ *Op. Cit.*, p. 293.

³⁴ Ricoeur, Paul, *De L'interprétation. Essai sur Freud*, p. 38.

³⁵ Jung, C.G., *Über die Psychologie des Unbewussten*, en GW 7, 1, #122.

³⁶ Crr. Jacobi, Jolande, *La psicología de Jung*, Madrid, Espasa-Calpe, 1963, p. 80.

³⁷ Cfr. Frey-Rohn, L., *Op.cit.*, pp. 195s.

³⁸ Ricoeur, Paul, *Finitude et Culpabilité II La Symbolique du Mal*, p. 323.

³⁹ Cfr. GW6 #336.

⁴⁰ Cfr. Ricoeur, P., *Op.cit.*, p. 38.

⁴¹ La oposición por parte de los defensores del materialismo no le causaba el menor asombro, pero no así algunas críticas por parte de algunos teólogos y filósofos judíos y cristianos, que sin duda estaban alimentadas en parte por ambigüedades del propio Jung. En este trabajo sólo nos cabe una breve mención. Jung señalaba, al respecto: “Cuando demuestro que el alma esta, por su naturaleza misma, dotada de una función religiosa (Tertuliano : ‘anima naturaliter christiana’) ¡el teólogo me interpela y me acusa de psicologismo!” OC 12 #14.

⁴² OC 12 #48.

⁴³ GW 18 #172.

⁴⁴ Ricoeur, P., *Essa ..., i*, p. 35.

⁴⁵ Jung, C.G., *Mysterium Coniunctionis*, OC., 14 II, #442.

Surgimiento de la psicología como ciencia natural en Estados Unidos

Emergence of Psychology conceived as natural science in the United States

Hugo Klappenbach
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

El trabajo analiza el surgimiento de la psicología entendida como ciencia natural en los Estados Unidos. En primer lugar, se exponen las diferencias entre la psicología surgida en Alemania y la psicología que surgió en Estados Unidos. A tal fin, se analizan las posiciones de los propios actores de la temprana psicología norteamericana, evidenciando la fuerte implantación de la psicología en el campo de las ciencias naturales. Metodológicamente el trabajo se basa en la revisión y análisis de fuentes documentales originales.

Abstract

This paper points out the beginnings of Psychology as a natural science in United States of America. First, are pointed out the differences between German Psychology and American Psychology. Conceptions from the early psychologists in US are analyzed, in which it is possible to discover the strong statement for Psychology in the field of the natural sciences. This paper is methodologically based on the reconstruction and analysis of original historical sources.

Palabras Clave: Historia de la Psicología, Método Científico, Psicología Experimental, Estados Unidos de América.

Correspondencia: Hugo Klappenbach
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
CONICET

Key words: History of Psychology, Scientific Methods, Experimental Psychology, United States.

Introducción

La tradición historiográfica de mayor alcance, señala que la psicología se constituyó en un campo científico respetable a partir del establecimiento del Laboratorio de Psicología Experimental por parte de Wundt en 1879 (Titchener, 1921a; Titchener, 1921b; Boring, 1950). Sin embargo, en las últimas décadas, renovadas investigaciones en el campo de la historia de la psicología han revisado críticamente *cinco aspectos* de esa tradición historiográfica. Primero, se han analizado los límites que Wundt visualizó para la aplicación del método experimental en psicología y consecuentemente el papel significativo que le otorgó a la *Völkerpsychologie* (Blumenthal, 1975, 1980; Brock, 1992; Danziger, 1979, 1983; Diriwächter, 2004; Greenwood, 2003; Ovejero Bernal, 1994; Saiz & Mülberger, 1999). Segundo, se ha analizado que Wundt nunca pretendió la constitución de una disciplina independiente sino que, por el contrario, visualizaba a la Psicología en íntima relación con la Filosofía (Ash, 1980; Brock, 1993; Danziger, 1979, 1980). Tercero, se ha destacado que se atribuyeron erróneamente a Wundt, concepciones y desarrollos de la Psicología que en realidad correspondían a Titchener (Ardila, 1988/1993; Brock, 1993; Leahey, 1981; Zehr, 2000). Cuarto, se han analizado los intereses relacionados con la construcción de una determinada interpretación historiográfica por parte de Boring (Capshey, 1992; Danziger, 1979; Kelly, 1980; Klappenbach, 2006; O'Donnell, 1979; Samelson, 1980, 2000; Tortosa, Calatayud & Pérez Garrido, 1992). Quinto, consecuentemente con todo lo anterior, se ha señalado que la Psicología a finales del siglo XIX surgió de variadas maneras en distintos ámbitos culturales configurando distintas matrices disciplinares o distintos programas de Psicología (Canguilhem, 1958; Gondra, 1997; Klappenbach, 1994; Leahey, 1987).

A partir de tal renovación historiográfica, se han señalado también las profundas diferencias entre la Psicología experimental alemana y la que unos quince años después se desarrollaría en Estados Unidos de América

(Danziger, 1979). En esa dirección, Kurt Danziger ha subrayado las diferencias de *intereses intelectuales* en la Psicología alemana y la norteamericana, entendiendo por ello el punto de encuentro entre los intereses sociales más amplios y las construcciones cognitivas de la comunidad científica y profesional.

En este trabajo procuraremos analizar el surgimiento de la *Psicología entendida como ciencia natural*, el cual, si bien tuvo sus primeras formulaciones en Inglaterra, fue característico de la psicología que se desarrolló en Estados Unidos. En razón del énfasis que la nueva historia de la Psicología ha colocado en las profundas diferencias entre la Psicología norteamericana y alemana, comenzaremos por examinar las características más destacadas de la Psicología académica alemana, apelando precisamente al testimonio de hombres de ciencia norteamericanos, que fueron protagonistas en la conformación de la Psicología experimental en Estados Unidos.

Entre ellos, resulta de particular interés el testimonio de aquellos que conocieron de cerca la Psicología académica alemana, considerando que por lo menos diez norteamericanos que habían obtenido su doctorado con Wundt en Leipzig organizaron 13 laboratorios de Psicología experimental en los Estados Unidos a su regreso (Benjamin, Durkin, Link, Vestal & Acord, 1992). De esa manera nos centraremos principalmente en el análisis de las concepciones psicológicas de los propios actores de la temprana psicología norteamericana, sabiendo que ello arroja a un segundo plano el estudio de las condiciones políticas y sociales que hicieron posible esa psicología. Pero creemos que esta limitación puede justificarse por dos razones. Primero, porque la *nueva* historiografía de la Psicología ya se ha ocupado suficientemente del análisis de las condiciones materiales e intelectuales que favorecieron la emergencia de la psicología en los Estados Unidos (Adler y Rieber, 1994; Buss, 1979; Danziger, 1990; Green, Shore y Teo, 2001; Sokal, 1990; Woodward y Ash, 1982). Segundo, porque en idioma castellano, la Psicología norteamericana entendida como ciencia natural a partir del análisis de las *fuentes primarias* no ha merecido atención suficiente.

La Psicología experimental en Alemania y la influencia de la Filosofía

Una primera característica fundamental de los laboratorios de Psicología experimental en Alemania, es que tenían fines de investigación y de producción de conocimientos, coherentes con la finalidad de las universidades alemanas desde la reforma de von Humboldt (Cattell, 1928; Dobson y Bruce, 1972; Klappenbach, 1994). Un testimonio relevante de esa característica de los laboratorios de Psicología experimental fue brindada por el norteamericano McKeen Cattell quien, poco tiempo después de regresar de estudiar con Wundt en Leipzig, sostenía que los “laboratorios universitarios [de Psicología experimental] perseguían la *misma finalidad que la Universidad en sí misma*: la educación de los estudiantes y el avance del conocimiento” (Cattell, 1888, p. 37; la traducción es mía).

Cuarenta años después, en un trabajo publicado en la revista *Science*, Cattell reconocía que los laboratorios eran parte del proceso iniciado por la revolución industrial, al masificar la producción e introducir el control y la división del trabajo científico. Y señalaba que luego del establecimiento de la Universidad de Berlín en 1810, el primer laboratorio en química había sido establecido por Justus von Liebig en Giessen en 1824, al cual siguieron laboratorios en Física, Biología, y finalmente en Psicología (Cattell, 1928).

La segunda característica es que los temas de investigación priorizados en la Psicología experimental wundtiana estuvieron directamente relacionados con el *problema del conocimiento*, más específicamente con los errores de percepción de los sujetos de conocimientos. Desde ya tal problemática resultaba primordial para una institución universitaria centrada precisamente en la producción de conocimientos. Otra vez resulta interesante el testimonio de Cattell, quien en 1888 clasificaba las investigaciones en el Laboratorio de Leipzig en cuatro grandes temas: análisis y medida de las sensaciones; duración de los procesos mentales; el sentido del tiempo; atención, memoria y asociación de ideas (Cattell, 1888). Y en su visión en *Science* cuarenta años después, Cattell remarcaba el valor de la ciencia alemana en un solo campo del conocimiento, relacionado con la Psicología del sentido de la visión:

A mediados del Siglo XIX fue la edad de oro de la Universidad Alemana, su verdadero niño prodigio. Fue fantástico lo que se llevó a cabo entonces allí. De ese modo en un pequeño aspecto del campo de la ciencia relacionado con la psicología del sentido de la visión trabajaban, además de Helmholtz y Fechner, un grupo destacado, incluyendo Aubert, Brücke, du Bois-Reymond, Donders (en Holanda), Exner, Fraunhofer, Fick, von Graefe (quien examinó mis propios ojos cuando yo era un niño de ocho años de edad), Hering, Hermann, von Kries, Listing, Johann Mueller, Nagel, Purkinje, Vierordt, los Webers y muchos otros. No existe en la actualidad un grupo semejante en el mundo trabajando sobre la visión o en cualquier otro dominio de la Psicología experimental. En aquellos tiempos, la investigación de los restantes sentidos, del movimiento, del tiempo de reacción y de otros muchos temas probablemente era desarrollada con mejores resultados que en todos los innumerables laboratorios de la actualidad (Cattell, 1928, p. 544; la traducción es mía).

La preocupación por el sentido de la vista aparecía como decisiva para una concepción, en parte sustentada en una fuerte tradición filosófica en la cual se destacaban los aportes de la *estética trascendental* kantiana, y en parte en la tradición universitaria y científica alemana, que tenía la necesidad de otorgar validez a las observaciones científicas. Por ello, las investigaciones psicológicas en Alemania, involucraban cuestiones epistemológicas (Geuter, 1992) y se desarrollaron en el marco de cátedras de filosofía (Ash, 1980). Resulta paradigmático, en esa dirección, que el famoso Laboratorio de Psicología Experimental de Leipzig fundado por Wundt, formaba parte del Instituto de Psicología Experimental, dependiente a su vez de una de las cátedras de Filosofía de la Universidad de Leipzig (Wundt, 1909). Por tal motivo, muy lejos de la imagen del nacimiento de una disciplina independiente, esta Psicología experimental era considerada una disciplina auxiliar o *preparatoria* de la Filosofía, la cual tenía como preocupaciones primordiales el problema del conocimiento (Cassirer, 1948) y al mismo tiempo era una disciplina *complementaria* de las ciencias naturales.

La concepción de la Psicología experimental en Estados Unidos y su influencia Inglesa: su inclusión en el campo de las ciencias naturales

Al comenzar el siglo XX, otro testimonio norteamericano, Edward Franklyn Buchner, señalaba las diferencias esenciales entre la psicología inspirada en el pensamiento alemán y aquella derivada del pensamiento inglés:

Existieron dos líneas de constructiva influencia que operaron directamente en la conformación del curso de la Psicología en Estados Unidos en los primeros tres cuartos del Siglo XIX. Podrían sintetizarse como los aspectos especulativos y empíricos del pensamiento que predominaron en el Siglo XVIII y en los comienzos del Siglo XIX. El primer molde de convicción y esfuerzo se derivó de Alemania; el segundo, de Inglaterra. El primero descendía principalmente de los razonamientos de Fichte, Hegel, y Herbart. El segundo representaba los mejores esfuerzos de Locke, Hume, Reid, James Mill y su hijo. El primer modo de psicologización consistió en la aplicación de los dogmas fundamentales de la razón a la conciencia, principalmente como eran hallados en el hombre. Concepciones a-priori fueron aplicadas a través de deducciones. El otro modo se deleitó en el interminable juego del análisis individualista de la conciencia humana. (Buchner, 1903, p. 666; la traducción es mía).

En esa matriz, la psicología desarrollada en Estados Unidos se inscribió tempranamente en el campo de las ciencias naturales (Roback, 1952). Con ello se alejaba de la concepción dominante en la Psicología académica alemana (Adler, 1994; Rieber, 2001), para la cual, la Psicología constituía el fundamento de las *Geisteswissenschaften*, y en todo caso, como sostenía Wundt, el *complemento* de las *Naturwissenschaften* (Wundt, 1896).

En cambio en los Estados Unidos, en un relevamiento de 1894 sobre la psicología experimental desarrollada en las universidades, William Krohn señalaba:

En ninguna de *las ciencias naturales* ha ocurrido un crecimiento tan vertiginoso como el que ha marcado el desarrollo de la psicología experimental en los Estados Unidos. Debe recordarse que con sólo una excepción, la totalidad de los quince laboratorios existentes en este país han sido organizados

desde el otoño de 1888 –en un lapso de cuatro años– y más todavía, dicho número será aproximadamente duplicado en un año. (Krohn, 1894, p. 1140; la traducción y el subrayado me pertenecen).

Dos testimonios autobiográficos posteriores señalaban el lugar de la psicología en el dominio de las ciencias naturales. Robert Woodworth señalaba que toda la psicología “introspectiva y conductual”, permanecía “dentro de los límites de la ciencia natural” (Woodworth, 1930, p. 380; la traducción es mía). Y Yerkes establecía la misma filiación para la psicología cuando se refería al plan que imaginaba desde que era un estudiante en la Universidad de Harvard:

Se trataba del establecimiento y desarrollo de un instituto de psicobiología comparada, en el cual los recursos de *las distintas ciencias naturales* serían usados con eficacia para la solución de los variados problemas de la vida. Naturalmente, los intereses psicológicos y fisiológicos dominaban en esa visión. (Yerkes, 1930, p. 390; la traducción y el subrayado me pertenecen).

La Organización académica y los laboratorios en Estados Unidos

En relación con la organización universitaria en temas relacionados con psicología, los cursos que en Estados Unidos se denominaban como Filosofía mental o Filosofía moral (*moral or mental philosophy*) o ética o ciencia mental (*mental science*) requeridos para la *seniors*, se transformarían en cursos de psicología. Es verdad que en algunos casos, los cursos de Filosofía moral o mental permanecerían en las escuelas de artes liberales mientras que los de Psicología aparecerían en los *Colleges* orientados a pedagogía. Pero un testimonio paradigmático es el de la Universidad George Washington, donde el curso de filosofía mental listado hasta 1887, aparecería como curso de psicología desde el año siguiente (Rice, 2000).

En ese contexto resulta interesante que la aparición de los laboratorios representaba un signo de las aspiraciones científicas de la Psicología (Capshey, 1992), más allá de los desacuerdos que las mediciones psicológi-

cas involucraban (Tweney & Budzynski, 2000). Con los laboratorios se iniciaba lo que Charles Rice denomina una tercera etapa en la organización curricular de la psicología, en la cual la creación de laboratorios tenía un doble significado: en primer lugar, evidenciaba que nuevos recursos se destinaban a la psicología; en segundo lugar que el “nuevo campo sostiene la promesa como una ciencia” (Rice, 2000, p. 489).

En 1893, en la exposición científica llevada a cabo en la Universidad de Columbia, Stanley Hall y Hugo Münsterberg, prepararon la muestra de la Asociación de Psicólogos, consistente en la exhibición de aparatos y fotografías de experimentos realizados con los mismos, y la posibilidad de que los visitantes se sometieran ellos mismos a algunos experimentos de laboratorio (Benjamin, Bryant, Campbell, Luttrell y Holtz, 1997). Es decir, la psicología exhibía características comunes a las restantes ciencias naturales:

Inclusive se volvió un lugar común que los laboratorios de psicología fueran descritos en los catálogos de las universidades, como ocurría con los laboratorios en ciencias naturales (Benjamin, 2000, p. 321; la traducción es mía).

En la misma dirección, otros acontecimientos evidenciaban que a finales del siglo XIX la Psicología no sólo era considerada una ciencia natural sino que, inclusive, estaba en condiciones de *liderar el campo de las ciencias*. Por ejemplo, McKeen Cattell asumió la dirección de revistas como *Science*, *The American Naturalist* o *The Scientific Monthly* (Sokal, 1994). Más ampliamente, debe consignarse el protagonismo de especialistas de la Psicología en la *American Association for the Advancement of Science* (AAAS), que posibilitó que tanto McKeen Cattell como Edward Thorndike llegaran a ser Presidentes de la AAAS (Coon y Sprenger, 1998). Inclusive el propio Hugo Münsterberg, procurando armonizar su sólida formación wundtiana con el clima de ideas imperante en Estados Unidos, reconocía en Harvard:

La Psicología experimental se posiciona así entre las ciencias de la mente y las de la naturaleza. Resulta con razón la ciencia central de unificación. (Münsterberg, 1893, p. 209; la traducción y el subrayado me pertenecen).

En ese orden de ideas, resulta interesante que a partir de 1895, la American Psychological Association (APA) realizara sus reuniones científicas anuales

junto con la *American Society of Naturalists and Affiliated Societies* y desde 1903 directamente con la AAAS (Coon y Sprenger, 1998). De la misma manera, resulta ilustrativo que en el Simposio de 1905 de la APA, se establecía la relación de la psicología con otros campos del saber, entre los cuales se consideraban únicamente dos: la Filosofía y las Ciencias Naturales (Fernberger, 1932).

Por otro lado, se ha analizado que las primeras entradas sobre Psicología en enciclopedias norteamericanas evidenciaba, todavía en 1897, la proximidad de la psicología con la Filosofía. En efecto, el término psicología en las enciclopedias americanas en las década de 1880 mostraba como fundadores de la disciplina a personalidades como Aristóteles, Bain, Hamilton, Kant, Locke y Platón. En el año 1890 se reconocía a Bain, Hume, J. S. Mill, Spencer, Aristóteles, Fechner, James, J. Mill y Ward. Todavía entre 1900 y 1905 los fundadores de la psicología eran considerados Aristóteles, Herbart, Kant, Hamilton, Lotze, Ribot, Platón, Höffding, Hume, Ward y Bain. (Benjamin, Bryant, Campbell, Luttrell y Holtz, 1997).

En esa dirección, en parte divergente con la anteriormente analizada, el propio Mc Keen Cattell impulsaba el mayor reconocimiento de lo que denominaba “mental and social sciences” proponiendo la constitución de una Sección de Psicología, Antropología y Filología en la New York Academy of Sciences (Benjamin, 1994).

En ese sentido, sería exagerado afirmar que la Psicología norteamericana en su totalidad se direccionó hacia una psicología comparada y hacia el conductismo. Además del conocido caso de Titchener, otras voces también se alzaron para reprochar distintos aspectos del conductismo. Sin embargo, esas voces raras veces cuestionaron la concepción de la psicología como una ciencia natural.

Un ejemplo paradigmático es el de Mary Calkins. Por una parte, Calkins enfatizaba el estudio de una psicología introspeccionista del *self* como punto de partida para el conjunto de las ciencias sociales:

El conductista concibe a la Psicología como el estudio de las reacciones corporales, es decir, de objetos físicos en movimiento, y desde ese punto de vis-

ta no puede haber diferencia esencial entre un ser humano y una planta o una herramienta; todos son semejantes a cuerpos en movimientos. En una palabra, el conductista no tiene razón en la concepción del ‘individuo y sus acompañantes’, ya que por ‘acompañante’ debe significar precisamente una conciencia de ser, como la de él mismo, con la cual él se encuentra en relación de comprensión. Estoy volviendo de esta manera a mi afirmación inicial de que la psicología social es inevitablemente Psicología personalista. Y ello entraña la convicción de que un interés científico en la psicología personalista es imperiosamente requerido actualmente para la fundamentación y construcción de las todavía no sistematizadas y eclécticas disciplinas aproximadamente agrupadas como ciencias sociales. (Calkins, 1930, p. 62; la traducción es mía).

Sin embargo, Calkins coincidía con Titchener en que el método de la introspección, no era diferente a la inspección en cualquier otra ciencia; en esa dirección, la introspección “es en todo lo esencial idéntica con el proceder observacional de la ciencia natural” y por tal razón “no existe ninguna diferencia de principio entre la introspección y la inspección” (Titchener, citado por Calkins, 1915, p. 499). Y como para que no quedara ninguna duda de la filiación de la Psicología en el campo de las ciencias naturales, Mary Calkins vuelve a autorizarse en Titchener para concluir:

Titchener agrega que la ‘introspección puede ser tan impersonal y objetiva como se trata de hecho la observación de las ciencias naturales’ (Calkins, 1915, p. 500).

La dirección hacia el Conductismo

De tal manera, se ha señalado que entre 1892 y 1912, la Psicología norteamericana experimentó una lenta pero paulatina evolución que conduciría al conductismo (Leahey, 1992). En esa dirección, Watson no fue el primero en cuestionar la conciencia ni fue el primero en utilizar métodos objetivos (Wozniak, 1993). En efecto, en 1910, Edward Thorndike había afirmado que la “Psicología es la ciencia del intelecto, caracteres y comportamiento de los animales, incluyendo al hombre” (Thorndike, 1910, p. 5). Y un año después agregaría:

Los estudios reimpresos en este libro producen en su autor un creciente respeto por *la Psicología como ciencia de la conducta*, un acuerdo en establecer una continuidad de la Psicología con la fisiología, y una garantía de que el estudio de la consciencia en consideración a la inferencia de lo que el hombre hace o hará, es tan apropiado como estudiar la conducta en consideración a la consciencia que tenga o fuera a tener. Este ensayo intentará defender estas posiciones y mostrar que inclusive la psicología puede ser, al menos parcialmente, tan independiente de la introspección como lo es la física. (Thorndike, 1911, p. 4-5; la traducción y el subrayado me pertenecen).

El conductismo, entonces, puede ser considerado, en el plano de las corrientes de la Psicología, como una maduración de la concepción de la psicología como ciencia natural, que ya había sido fundamentada en los Estados Unidos y que inclusive había conocido un importante antecedente en la obra de la Psicología funcional, la cual atribuía a los procesos mentales una función adaptativa típicamente naturalista (Angell, 1907). En esa dirección, el primer párrafo del conocido manifiesto conductista precisamente reconoce esa adscripción de la Psicología al campo de las ciencias naturales que aquí estamos enfatizando:

La Psicología, tal como la ve el conductista, es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. (Watson, 1913, p. 158; la traducción es mía).

Conclusión

Para finalizar, es interesante señalar que la Psicología como Ciencia Natural en los Estados Unidos no se limitaría al desarrollo de escuelas o corrientes de Psicología, como la Psicología funcional y el conductismo o al desarrollo de campos de investigación como la Psicología animal, la Psicología comparada o la Psicología del desarrollo, sino que también se desarrollaría hacia otras direcciones, próximas a importantes movimientos intelectuales y sociales norteamericanos, como el movimiento de los test mentales y el movimiento de la eugenesia, si bien esas temáticas quedan por fuera de nuestro análisis en el presente estudio.

Bibliografía

- ADLER, H. E. (1994). The European influence on American Psychology: 1892-1942. In H. E. Adler & R. W. Rieber (Eds.), *Aspects of the History of Psychology in America 1892/1992* (pp. 113-122). New York-Washington: The New York Academy of Sciences-American Psychological Association.
- ADLER, H. E. & RIEBER, R. W. (EDS.) (1994). *Aspects of the History of Psychology in America 1892/1992*. New York-Washington: The New York Academy of Sciences-American Psychological Association.
- ANGELL, J. R. (1907). The province of functional psychology. *Psychological Review*, 14, 61-91.
- ARDILA, R. (1993). *Síntesis experimental del comportamiento*. (2ª ed.). Bogotá: Planeta.
- ASH, M. G. (1980). Wilhelm Wundt and Oswald Külpe on the institutional status of psychology: an academic controversy in historical context. In W. G. Bringmann & R. D. Tweney (Eds.), *Wundt studies. A centennial collection* (pp. 396-421). Toronto: Hogrefe.
- BENJAMIN, L. T. (1994): A History of the New York Branch of the American Psychological Association, 1903-1935. In H. E. Adler & R. W. Rieber (Eds.), *Aspects of the History of Psychology in America 1892/1992* (pp. 63-78). New York-Washington: The New York Academy of Sciences-American Psychological Association.
- BENJAMIN, L. T. (2000). The Psychology Laboratory at the Turn of the 20th Century. *American Psychologist*, 55 (3), 318-21.
- BENJAMIN, L. T., BRYANT, W. H. M., CAMPBELL, C., LUTTRELL, J. & HOLTZ, C. (1997). Between Psoriasis and Ptarmigan: American Encyclopedia Portrayals of Psychology, 1880-1940. *Review of General Psychology*, 1 (1), 5-18.
- BENJAMIN, L. T.; DURKIN, M.; LINK, M.; VESTAL, M. & ACORD, J. (1992). Wundt's American doctoral students. *American Psychologist*, 47 (2), 123-131.
- BLUMENTHAL, A. (1975). A reappraisal of Wilhelm Wundt. *American Psychologist*, 30, 1081-88.

- (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies* (pp. 435-445). Toronto: Hogrefe.
- BORING, E. G. (1950). *A history of experimental psychology* (2nd. ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- BROCK, A. (1992). Was Wundt a nazi? *Völkerpsychologie, racism and anti-semitism. Theory & Psychology, 2* (2), 205-223.
- BROCK, A. (1993). Something old, something new. The “reappraisal” of Wilhelm Wundt in textbooks. *Theory & Psychology, 3* (2), 235-42.
- BUCHNER, E. F. (1903). A quarter Century of Psychology in America: 1878-1903. *American Journal of Psychology, 14*, 666-80
- BUSS, A. R. (Ed.) (1979). *Psychology in social context*. New York: Irvington Publishers.
- CALKINS; M. W. (1915). The Self in Scientific Psychology. *American Journal of Psychology, 26*, 495-524.
- (1930). Autobiography of Mary Whiton Calkins. In C. Murchison (Ed.). *History of Psychology in Autobiography (1)*, pp. 31-61). Worcester, MA: Clark University Press.
- CANGUILHEM, G. (1958). Qu’est-ce que la psychologie. *Revue de Métaphysique et de Moral, 63* (1), 12-25.
- CAPSHEY, J. H. (1992). Psychologists on site. A reconnaissance of the historiography of the Laboratory. *American Psychologist, 47* (2), 132-142.
- CASSIRER, E.(1948). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas. De la muerte de Hegel a nuestros días*. México: FCE.
- CATTELL, J. M. K. (1888). The Psychological Laboratory at Leipsic (sic). *Mind, 13*, 37-51.
- (1928). Early Psychological Laboratories. *Science, 67*, 543- 48.
- COON, D. J. & SPRENGER, H. A. (1998). Psychologists in service to Science. The American Psychological Association and the American Association for the Advancement of Science. *American Psychologist, 53* (12), 1253-69.
- DANZIGER, K. (1979). The social origins of modern psychology. In A. Buss (Ed.). *Psychology in social context* (pp. 25-44). New York: Irvington Publishers.
- (1980b). Wundt’s psychological experiment in the light of his philosophy of science. *Psychological Research, 42*, 109-22.
- (1983). Origins and basic principles of Wundt’s *Völkerpsychologie*. *British Journal of Social Psychology, 22*, 303-13.
- (1990). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research*. New York: Cambridge University Press.

- DIRIWÄCHTER, R. (2004). Völkerpsychologie: the synthesis that never was. *Culture & Psychology*, 10 (1), 85-109.
- DOBSON, V. & BRUCE, D. (1972). The German university and the development of experimental psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8 (2), 204-207.
- FERNBERGER, S. W. (1932). The American Psychological Association: a historical summary, 1892-1930. *Psychological Bulletin* 29, 1-89.
- GEUTER, U. (1992). *The professionalization of psychology in Nazi Germany*. New York: Cambirdge University Press.
- GONDRA, J. M. (1997). *Historia de la psicología*. Madrid: Síntesis.
- GREEN, C. D.; SHORE, M. & TEO, T. (Eds.) (2001). *The Transformation of Psychology: Influences of 19th-Century Philosophy, Technology, and Natural Science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- GREENWOOD, J. D. (2003). Wundt, Völkerpsychologie, and Experimental Social Psychology. *History of Psychology*, 6 (1), 70-88.
- KELLY, B. (1981). Inventing psychology's past: E.G.Boring's historiography in relation to the psychology of his time. *The Journal of Mind and Behavior*, 2 (1), 229-41B.
- KLAPPENBACH, H. (1994). La búsqueda de unificación en psicología. Una perspectiva histórica. *Revista Ciencias de la Conducta*, 9 (1/2), 65-82
- (2006). Construcción de tradiciones historiográficas en psicología y psicoanálisis. *Psicología em Estudo*, 1 (1), 3-17.
- KROHN, W. O. (1894). Facilities in Experimental Psychology in the Colleges of the United States. In, *Report of the Commissioner of Education for the year 1890-'91* (Vol. 2, pp. 1139-1151). Washington: Author.
- LEAHEY, T. H. (1981). The mistaken mirror: on Wundt and Titchener's psychologies. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17, 273-82.
- LEAHEY, T. H. (1987). *A history of psychology. Main currents of psychological thought* (2nd. ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- (1992). The mythical revolutions of American psychology. *American Psychologist*, 47 (2), 308-318.
- MÜNSTERBERG, H. (1893). The New Psychology and Harvard's Equipment for Teaching It. *Harvard Graduate Magazine*, 1 (2), 201-09.
- O'DONNELL, J. M. (1979). The crisis of experimentation in the 1920: E.G. Boring and his uses of history. *American Psychologist*, 34, 289-95.
- OVEJERO BERNAL, A. (1994). Wilhelm Wundt: ¿fundador de la psicología experimental no social o de la psicología social no experimental? *Revista de Historia de la Psicología*, 15 (1/2), 123-50.

- RICE, C. E. (2000). Uncertain Genesis. The Academic Institutionalization of American Psychology in 1900. *American Psychologist*, 55 (5), 488-91.
- RIEBER, R. W. (2001). Wundt and the Americans: from flirtation to abandonment. In R. W. Rieber & D. K. Robinson (Eds), *Wilhelm Wundt in history: The making of a scientific psychology* (pp. 145-160). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- ROBACK, A. A. (1952). *History of American Psychology*. New York: Library Publishers.
- SAIZ, M., SAIZ, D. & MÜLBERGER, A. (1999). La tradición de la primera psicología experimental alemana a través del estudio cuantitativo de sus revistas iniciales. *Revista de Historia de la Psicología*, 20 (4), 35-48.
- SAMELSON, F. (1980). E. G. Boring and his history of experimental psychology. *American Psychologist*, 35, 467-70.
- (2000). Whig and anti-whig histories: And other curiosities of social psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36 (4), 499-506.
- SOKAL, M. (ED.) (1990). *Psychological testing and American society. 1890-1930*. New Brunswick-London: Rutgers University Press.
- SOKAL, M. (1994). James McKeen Cattell, the New York Academy of Sciences and the American Psychological Association, 1891-1902. In H. E. Adler & R. W. Rieber (Eds.), *Aspects of the History of Psychology in America 1892/1992* (pp. 13-35). New York-Washington: The New York Academy of Sciences-American Psychological Association.
- THORNDIKE, E. L. (1910). The contribution of Psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.
- TITCHENER, E. B. (1921a). Brentano and Wundt: empirical and experimental psychology. *The American Journal of Psychology*, 32, 108-120.
- (1921b). Wilhelm Wundt. *The American Journal of Psychology*, 32, 161-78.
- TORTOSA, F., CALATAYUD, C. & PÉREZ GARRIDO, A. (1992). E.G. Boring en la historiografía psicológica contemporánea. *Revista de Historia de la Psicología*, 13 (2/3), 335-51.
- TWENEY, R. & BUDZYNSKI, C. (2000). The scientific status of American Psychology in 1900. *American Psychologist*, 55 (9), 1014-17.
- WATSON, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- WOODWARD, W. R. & ASH, M. G. (EDS). (1982). *The Problematic Science: Psychology in Nineteenth-Century Thought*. New York: Praeger.

- WOODWORTH, R. S. (1930). Autobiography of Robert S. Woodworth. In C. Murchison (Ed.), *History of Psychology in Autobiography* (Vol. 2, pp. 359-380). Worcester, MA: Clark University Press.
- WOZNIAK, R. H. (1993). Theoretical roots of early behaviourism: functionalism, the critique of introspection, and the nature and evolution of consciousness. In R. H. Wozniak (Ed.), *Theoretical roots of early behaviourism: Functionalism, the critique of introspection, and the nature and evolution of consciousness* (pp. ix-liii). London: Routledge/Thoemmes.
- WUNDT, W. (1896). *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Engelman.
- (1909). Das Institut für experimentelle Psychologie. Im Leipzig Universität, *Festschrift zur Feier des fünfhundertjährigen Bestehens der Universität Leipzig* (pp. 118-133). Leipzig: S. Hirzel.
- YERKES, R. (1930). Autobiography of Robert Mearns Yerkes. In C. Murchison (Ed.), *History of Psychology in Autobiography* (Vol. 2, pp. 381-407). Worcester, MA: Clark University Press.
- ZEHR, D. (2000). Portrayals of Wundt and Titchener in Introductory Psychology Texts: a content analysis. *Teaching of Psychology*, 27 (2), 122-125.

**Consideraciones filosóficas sobre el amor a sí mismo
en la obra de Freud**

Philosophical Considerations about self-love in Freud's work

Juan Pablo Roldán
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

El tema del amor a sí mismo, fundamental en la historia de la Filosofía y de la Psicología, revela como pocos las tensiones internas del pensamiento de Freud. Conforme a la ubicua influencia en él de ideas filosóficas de tipo monista romántico o materialista, no podría caber en la doctrina freudiana el amor a sí mismo en sentido clásico. No obstante, algunas de sus observaciones parecen sustraerse a este condicionamiento. En particular, el estudio del narcisismo primario abriría el camino al descubrimiento de un yo-persona. Se propone aquí un análisis filosófico de esta cuestión en la obra de Freud como un medio para dimensionar los alcances de sus aportes clínicos y distinguirlos de los condicionamientos teóricos contrarios.

Abstract

The subject of self-love, fundamental in the history of philosophy and psychology, reveals the inner stress of Freud's thinking. In agreement with the ubiquitous influence he had from philosophical ideas of the monist-romantic or materialistic type, self-love would not fit in Freudian doctrine from a classical point of view. Nevertheless, some of his observations seem to withdraw from this conditioning. The study of primary narcissism, particularly, would open the path to the discovery of an ego-person. Here, a philosophical analysis about this subject in Freud's work is proposed as a means to size the scope of his clinical contributions and set them apart from the opposite theoretical conditioning.

Correspondencia: Juan Pablo Roldán
Pontificia Universidad Católica Argentina

Palabras Clave: Amor, Filosofía, Freud, Teoría psicoanalítica, Narcisismo
Key Words: Love, Philosophy, Freud, Psychological Theories, Narcissism

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de los orígenes de la historia del Psicoanálisis desde una *perspectiva filosófica*. En este sentido –más formal que material– pueden asumirse las palabras de Ricoeur (1969):

Una interpretación filosófica es un trabajo de filósofo: presupone una lectura que aspira a la objetividad, pero toma posición con respecto a la obra. Agrega a la reconstitución arquitectónica de esta obra un nuevo desarrollo de otro discurso, el del filósofo que piensa a partir de Freud, es decir, después de él, con él y contra él. “Una” interpretación filosófica de Freud es lo que aquí proponemos para la discusión. (p. 149)

En efecto, en lo que sigue se desarrollará “una” interpretación filosófica del Psicoanálisis sobre un tema particular: el del amor a sí mismo.

Se trata de una cuestión con historia e importancia propias, que comparte con otros temas filosóficos fundamentales la cualidad de ser determinante y de relacionarse de alguna forma con todos los otros.

En el ámbito del Psicoanálisis ha tenido un lugar de relevancia desde hace décadas, en particular desde los estudios acerca del narcisismo, de carácter clínico (Kohut, 1971, 1977, 1978, 1982; Kernberg, 1975) o sociológico (Lasch, 1991). El presente trabajo adopta, como perspectiva psicológica no exclusiva de análisis de la obra de Freud, algunos aportes de la llamada ‘Teoría de las relaciones objetales’ –en particular de la Psicología del sí mismo–, así como los fundamentos filosóficos de lo que puede llamarse *Filosofía clásica*. Se considera que este enfoque es particularmente apto para arrojar luz sobre la complejidad y tensiones internas del pensamiento Psicoanalítico.

Freud (1914) fue conciente de “la importancia del tema” y de “la [su] imposibilidad de lograr de él una visión de conjunto” (p. 2030). Esa falta de “una visión de conjunto” sobre esta cuestión es una nota distintiva de su obra, motivo por el cual su estudio permite vislumbrar “en estado puro” los distintos componentes e influencias de su doctrina. En lo que sigue se hará referencia a algunos de esos componentes.

Las influencias filosóficas monistas y la doctrina de las pulsiones

La presencia de la cosmovisión monista es uno de los hilos *conductores* que atraviesa toda la obra de Freud. Por otra parte, la doctrina de las pulsiones es la clave de la antropología freudiana. No es frecuente, sin embargo, la consideración de la estrecha vinculación entre ambos supuestos, de tal forma que quede de manifiesto que el primero –la metafísica monista– es el que siempre anima al segundo –la doctrina de las pulsiones– en sus distintas épocas y formulaciones.

No se encuentra en la obra de Freud un corte perpendicular a la línea del tiempo. Pueden descubrirse acentuaciones especiales de esta influencia a partir de 1920, desde ‘Más allá del principio del placer’, pero esta vertiente gravita desde sus obras de juventud.

Ha sido objeto de numerosos estudios la confesada influencia que, sobre Freud, han tenido autores como Schopenhauer o Nietzsche (Véase Assoun, 1976 y 1998). La concepción de fondo de estas doctrinas convierte en ilusorio y realmente imposible el amor a sí mismo. En efecto, si existe realmente una sola substancia, los seres finitos carecen de verdadera consistencia y son sólo momentos o aspectos aparentes de ella, destinados a destruirse necesariamente, a fundirse en ese mismo todo al cual pertenecen ¿Qué sería entonces lo que se ama? El amor a sí mismo consistiría desde esta perspectiva en una ilusión, un autoengaño, un egoísmo que se niega cerrilmente a reconocer que la propia finalidad es la de disolverse. *Omnis determinatio negatio est*, afirmaba casi dos siglos antes que los autores románticos Baruch Spinoza. Ningún ente finito posee un ser positivo, destinado a algún tipo de plenitud dentro de los propios límites. La lógica interna de la filoso-

fía de Hegel –o de su aspecto monista, según algunos intérpretes– en lo que a este tema respecta fue desarrollada y explicitada en el pesimismo de Schopenhauer y en la filosofía trágica de Nietzsche.

Inclusive en su ‘Introducción al narcisismo’ (1914), obra que de alguna forma inaugura un período de profundización de la “Psicología del yo” (Freud, 1914, p. 2022; 1915-1917, p. 2382 y p.2387), etapa en la cual, como se verá, realiza una serie de observaciones de tipo personalista –y, consiguientemente, contrarias a un monismo metafísico– Freud afirma que:

El individuo vive realmente una doble existencia, como fin en sí mismo y como eslabón de un encadenamiento al cual sirve independientemente de su voluntad, si no contra ella. Considera la sexualidad como uno de sus fines propios, mientras que, desde otro punto de vista, se advierte claramente que él mismo no es sino un agregado a su plasma germinativo, a cuyo servicio pone sus fuerzas, a cambio de una prima de placer, que no es sino el substrato mortal de una sustancia inmortal quizá. La separación establecida entre los instintos sexuales y los instintos del yo no haría más que reflejar esta doble función del individuo. (Freud, 1914, p. 2020)

Todas las modificaciones de la teoría de las pulsiones de Freud, desde la inicial distinción entre pulsiones sexuales y pulsiones del yo o de autoconservación, hasta la oposición entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte, poseen como fondo metafísico la tensión entre el individuo y el todo. El pasaje citado es suficientemente elocuente: el individuo tiene “una doble existencia”: por una parte, aparente (porque sólo es “el substrato mortal de una sustancia inmortal” –la verdadera–), es un fin en sí mismo, y busca el placer para sí, pero, al hacerlo, en realidad es, sin saberlo, un “eslabón de un encadenamiento al cual sirve independientemente de su voluntad, sino contra ella”. El lugar que ocupa en este contexto la tendencia de cada individuo a cumplir con su propio bien es siempre incómodo y fuente de contradicciones en una filosofía monista.

El término alemán *Trieb* –que aparece en 1905 en los ‘Tres ensayos para una teoría sexual’–, distinto de *Instinkt*, posee un significado en el cual se enfatiza *el empuje* por sobre *el objeto* de la tendencia. Con su uso, destacan la interpretación mecanicista del obrar humano, Freud se acerca a la psi-

cobiología¹ de la época –como, por ejemplo, la de Haeckel, según se apuntará–. Esta vertiente, opuesta al redescubrimiento de Freud de una motivación psicológica irreductible a las explicaciones cuantitativas –que, en ocasiones, se transforman tan sólo en metáforas–, gravitó sin embargo en toda la obra freudiana como una verdadera “camisa de fuerza”, en términos de Guntrip (1971, p. 42).²

Ahora bien, el conflicto mismo en el que consisten las neurosis y las psicosis (Véase 1915-1917, p. 2390) se nutre de aquel más fundamental *conflicto metafísico* planteado entre el individuo y el todo. En sus ‘Lecciones introductorias...’ (1915-1917), Freud afirma que las neurosis de transferencia se reducen “al conflicto entre los instintos sexuales y los derivados del instinto de conservación” o, en “términos biológicos”, “al conflicto entre el yo como ser individual e independiente y el yo considerado como miembro de una serie de generaciones”. Es que el ser individual, “para el que lo primero y más importante es su propia persona, y que no ve en su sexualidad sino un medio de satisfacción”, es, en realidad, “una efímera excrecencia de un protoplasma virtualmente inmortal y el usufructuario de un fideicomiso destinado a sobrevivirle” (p. 2380).³

Ciertamente, Freud siempre reconoció que su doctrina era un “dualismo” (1920, p. 2534). En un primer momento, según está dicho, dualismo entre pulsiones sexuales (o libido sexual) y pulsiones del yo o de autoconservación. Las primeras tienen por fin la satisfacción o descarga a través de los objetos. Las segundas, con frecuencia llamadas por Freud (1915b, p.2050) *necesidades* –reconociendo, de esta forma, que no responden completamente a la idea de pulsión, tomada de las sexuales–, tienden a la conservación del individuo a través de objetos reales. La libido sexual se encuentra originariamente dirigida a objetos por “apoyo” en las pulsiones del yo.

Hasta la ‘Introducción al narcisismo’, por lo tanto, las pulsiones sexuales representaban al todo y las del yo al individuo, en necesaria tensión con el primero. En los años siguientes esta correspondencia cambia hasta invertirse. Sucede que, cuando Freud (1915-1917, p.2382) afirma descubrir por el análisis de la demencia precoz (Véase 1915-1917, p. 2382) y de la paranoia, que existe también una libido del yo –y en la medida en que las pulsiones

de autoconservación se van acercando a ella hasta, por momentos identificarse⁴ se torna problemático considerar a dicha libido como una fuerza destructiva. En las ‘Lecciones introductorias al psicoanálisis’ de 1915-1917, Freud no sólo duda acerca de la corrección de la división entre las dos clases de pulsiones y se acerca al monismo pulsional de Jung (p. 2380; véase también 1922, p. 2675) –para rechazarlo en seguida– sino que también fluctúa entre asimilar la libido sexual a la fuerza del todo o a la resistencia trágica del individuo.⁵

Del descubrimiento de una libido del yo –por momentos sin abandonar las pulsiones de autoconservación como cualitativamente distintas (1905, p. 1222)– a través de la observación de una patología de la misma, se siguió que la tensión entre dos pulsiones originariamente heterogéneas, debía ser reemplazada por la que existe entre, por una parte, una pulsionalidad mecánica y ciega, hundida en fuentes somáticas, origen y naturaleza última de toda actividad humana (1922, p. 2674; 1938, p. 3381), y, por otra parte, sus destinos y, consiguientemente, una serie de transformaciones –productoras de estructuras no energéticas y represivas– posteriores.⁶ Este esquema antropológico fue llamado “Modelo de Pulsión y Estructura” (Drive-Structure Model) por la Teoría de las Relaciones Objetales (Greenberg y Mitchell, 1983, p. 21) En cualquier caso, continuaba expresándose aquí la tensión metafísica apuntada. La dimensión pulsional, ahora, representaba al todo impersonal; las estructuras, como límites artificiales y corticales, al individuo amenazado por el todo.

Puede confirmarse con cierta seguridad que este modelo explicativo permanecerá definitivo en el nivel empírico.⁷ A partir de 1920, el Eros y la pulsión de muerte se afirman sólo a *nivel teórico*.⁸

Si bien Freud fundamenta frágilmente en observaciones clínicas el gran cambio de 1920 –en la obsesión a la repetición de lo displacentero, por ejemplo, de los sueños de los enfermos de neurosis traumática–, éste implica también un desplazamiento del nivel epistémico de su discurso. Se trata, ahora de una formalidad reconocidamente filosófica y, por lo tanto, ligada a convicciones personales y menos “científica” (en sentido positivista).⁹ Desde ‘Más allá del principio del placer’, entonces, se acentúa la influencia de

la metafísica monista en Freud (1920, p. 2533),¹⁰ si bien –para confirmar la complejidad de su pensamiento (y la concurrencia en él de distintos componentes amalgamados, aunque opuestos entre sí)–¹¹ se ha hecho notar que la profundización en el análisis de la agresividad que cristalizó en esa época fue *también* una vía hacia el redescubrimiento de la unidad *del sí mismo* (véase Gruntrip, 1973, p. 46-47), vía que sería luego explorada por los autores de la llamada *psicología del self*.

La pulsión de vida y la pulsión de muerte operan en los hombres casi siempre mezcladas. Toda disociación es una regresión patógena. La vida, también la psíquica, es un delicado y efímero equilibrio resultante de la tensión metafísica entre un individuo inconsistente y un todo indeterminado al cual se reduce la realidad.¹² Es por esta razón que, en definitiva, una pulsión es “una tendencia propia de lo orgánico vivo a la reconstrucción de un estado anterior” (1920, p. 2525) y, como lo absolutamente anterior es la totalidad indiferenciada, en última instancia, “la meta de toda vida es la muerte” porque lo “inanimado era antes que lo animado”. La pulsión de muerte trabaja “muda” (1923, p. 2720), silenciosamente,¹³ mientras aparece fusionada con Eros en complejos procesos.¹⁴ Más tarde o más temprano (en algunas patologías, en los juegos de los niños (1920, p. 2517), en las “misteriosas tendencias masoquistas del yo” (1920, p. 2511), en las reacciones terapéuticas negativas (1923, p. 2722), en la actividad muscular dirigida hacia el exterior o en la actividad del superyó¹⁵ (1938, p. 3382, etc.) muestra su verdadero rostro:

Una parte de la autodestrucción subsiste permanentemente en el interior hasta que concluye por matar al individuo, quizás sólo una vez que su libido se haya consumido o se haya fijado en alguna forma desventajosa. Así... cabe aceptar que el individuo muere por sus conflictos internos... (1938, p. 3383).

Conviene aquí recordar que, junto a la influencia del monismo metafísico de origen idealista, también es notoria en el pensamiento de Freud la muy poderosa y ubicua del monismo evolucionista materialista del positivismo alemán, especialmente la de Ernst Haeckel.¹⁶ Sin esta consideración, no podríamos comprender en su contexto la descripción de Freud del organismo

viviente como una “vesícula indiferenciada de substancia excitable” cuya “superficie, vuelta hacia el mundo exterior, quedará diferenciada por su situación misma y servirá de órgano receptor de las excitaciones” (1920, p. 2518).

Esta primacía de lo indiferenciado –en la que coinciden el monismo romántico y el materialista– es una de las claves de la filosofía subyacente al psicoanálisis. Supone dos grandes axiomas indisolublemente ligados:

- 1) El *ordo operationis* coincide con el *ordo naturae*:¹⁷ lo primero en el orden cronológico o de desarrollo debe ser lo primero en el orden del ser; lo segundo en el orden del desarrollo –lo más determinado– será por siempre secundario ontológicamente.¹⁸ Desde otro punto de vista, cabe decir que el pensamiento de Freud posee una fuerte impronta empirista o nominalista contraria a la *analogía*: lo más perfecto o determinado remite a los elementos primarios a los que en realidad se reduce (para el pensamiento analógico, en cambio, lo inferior conduce a algo superior y más real que ello y en lo cual se fundamenta) (Véase Dalbiez, 1936, pp. 764-811).
- 2) La realidad es, esencialmente, un todo genérico e indiferenciado, del cual procede todo lo particular y determinado y a lo cual cada cosa retornará. Por ser ontológicamente secundaria, toda determinación –incluida la identidad personal– o “lo alto” en términos adlerianos– será *cortical* o extrínseca en cada ser. Por debajo, en lo *profundo*, permanecerá la tendencia impersonal –“lo bajo”– a la indiferenciación. Entre ambos niveles, por tanto, existe una verdadera tensión metafísica.

En base a estos principios puede entenderse la *conclusión* de Freud –aunque debe tenerse en cuenta que él mismo afirma que, más que derivarse de sus observaciones, su “construcción especulativa está muy lejos de toda evidencia, y produce una impresión mística” (p. 2533)– de que la primera pulsión de un ser vivo es la de “volver a lo inanimado” y de que todas las vicisitudes de la vida, inclusive los logros superiores de los hombres, no son más que “rodeos hacia la muerte”.¹⁹

Consecuencia obligada de esta concepción metafísica es la de la existencia de un “masoquismo primario”.²⁰

La primacía del *Ello*, establecida en 1923, brinda otros matices a esta impronta filosófica. G. Groddeck, relata Freud, acababa de llamar “Ello” a esos “poderes ignotos e invencibles” por los cuales, “en vez de vivir, somos <<vividos>>” (p. 2707). En nota al pie, se recuerda que Groddeck sigue el ejemplo de Nietzsche, quien también “usa frecuentemente este término como expresión de lo que en nuestro ser hay de impersonal” (p. 2707).

En ‘El malestar en la cultura’ (1920), el pesimismo de origen monista de Freud –alimentado también, subjetivamente, por la penosa situación personal derivada de su enfermedad- llega a una de sus cumbres. El “plan de la <<Creación>> no incluye el propósito de que el hombre sea <<feliz>>. El programa del principio del placer está “en pugna con el mundo entero, tanto con el macrocosmos como con el microcosmos”; “ni siquiera es realizable, pues todo el universo se le opone” (p. 3025). Si esto es así,

¿De qué nos sirve, por fin, una larga vida si es tan miserable, tan pobre en alegrías y rica en sufrimientos que sólo podemos saludar a la muerte como feliz liberación? (p. 3032)²¹

No cabe aquí ninguna afirmación gozosa de la propia existencia, pues el mal es ontológico, es la propia existencia individual. “Para vivir, pues, son indispensables los calmantes”, sean “poderosas distracciones”, “satisfacciones sustitutivas” o “narcóticos” (p. 3024).

En conclusión, este poderoso y constante elemento de la doctrina freudiana constituye un lastre negativo muy significativo en sus opiniones acerca de la posibilidad y naturaleza del amor a sí mismo.

El sujeto, el otro y el amor

¿Qué lugar puede existir, en una doctrina enclavada sobre los fundamentos metafísicos y antropológicos referidos, para un sujeto y, más aún, para un sujeto que se ama a sí mismo?

Paul Ricoeur (1965, 1969), en su ya clásica interpretación, afirma que ninguno, y que nos condenaríamos a no comprender el mérito de la obra freudiana si nos empeñáramos en descubrirlo. El freudismo motoriza un proceso de “desasimiento” y de “destrucción de las seudoevidencias”(1965, p. 368).

El punto de vista de este trabajo difiere al menos en dos aspectos de la interpretación de Ricoeur (cuyas ideas sólo se toman como punto de partida para la reflexión). En primer lugar, en que de ella se seguiría que el pensamiento de Freud tendría una cierta *linealidad* de fondo con respecto a este tema; en otras palabras, sus distintas etapas constituirían otros tantos momentos de un necesario “descentramiento” de la imagen del hombre luego de las falsas certezas de la modernidad. Aquí, en cambio, se propone, según se adelantara, la interpretación de que conviven en la obra freudiana –y se desarrollan en forma paralela, con sucesivos entrecruzamientos en distintos momentos de su evolución– elementos que responden a fundamentos filosóficos completamente heterogéneos y hasta opuestos entre sí.

En segundo lugar, en que, consecuentemente con lo recién expuesto, Ricoeur interpretaría *unívocamente* el lugar del narcisismo en el pensamiento freudiano. Si en Freud el sujeto se nos subtrae como consecuencia de una estrategia –conciente o inconciente– de deconstrucción del Ego del cogito, una afirmación de tal yo sería retardataria porque constituiría una resistencia a este paso necesario. En cambio, si la ambigüedad de Freud sobre el tema resultara de la tensión entre distintas cosmovisiones –concientes o inconcientes– una afirmación del yo en el narcisismo podría dimanar de la convicción de una consistencia metafísica del sujeto conforme a una perspectiva filosófica no iluminista o pre-iluminista (Véase Velasco Suárez, 2003b, p. 63).

Harry Guntrip (1971, p. 20) afirma que fue parte del destino de Freud “y causa de no pocos sinsabores, el que su profundo y creciente conocimiento de la naturaleza humana le obligara más de una vez a contrariar el legado de su propia herencia cultural y las ideas de sus contemporáneos”.

Se repasarán en estas páginas algunas de esas tensiones relativas al tema del amor propio.

Se apuntó más arriba que no puede haber el amor a sí mismo en una metafísica monista, porque el sujeto no tiene consistencia. En otras palabras, no puede haber un *yo-persona* (un todo ontológicamente radical) sino sólo un yo cortical, una especie de determinación extrínseca, efímera y distinta de la verdadera profundidad impersonal. Si este último yo se amara a sí mismo, se trataría únicamente de un autoengaño que no puede terminar de ocultar un destino trágico. Más bien, ese amor a sí oculta un *odio* a sí mismo.

La doctrina de las pulsiones implica que éstas son ciegas. La libido no busca objetos sino placer. El objeto sólo es un medio para la obtención de la satisfacción. Si ésta pudiera obtenerse sin objetos, así se haría. No puede haber elección del objeto en este contexto, ni éste podría tener ningún valor para el ser profundo del hombre. En todo caso, sólo cabría una relación posesiva, de dominio, de *amor itinerante*. El ser humano tendería, más bien, a un estado anobjetal, coherentemente con que la pulsión de muerte es la más fuerte.

La interpretación mecanicista de la vida propone un modelo cuantitativo. Todo fenómeno debe tener una explicación *económica*. Por este motivo, no podría haber comunicación, participación, una relación en la cual la presencia y la distancia mutuas se implicaran. Sólo cabría la relación de *tener*, dominar. Darse, donarse, sería sinónimo de perderse como individuo. Ser amado, recibir, sería poseer. En otras palabras, el amor a sí sería inversamente proporcional al amor a los demás. El amor de donación sólo sería una máscara. Lo superior, en fin, se reduciría a lo inferior.

Éstos y tantos otros elementos, es sabido, se encuentran permanentemente presentes, en un lugar central, en la obra de Freud. *Pero no están solos.*

Si bien existen antecedentes importantes, el estudio de un caso de paranoia (el caso “Schreber”) en 1910 constituye el comienzo de una etapa del pensamiento freudiano que tuvo como temas centrales al narcisismo y al yo. Según distintas opiniones, este período abarcó hasta 1915, 1920 ó 1923. Como se ha dicho, en cualquier caso no se trata de hallar el momento en el que se produjo un corte abrupto en el pensamiento, porque tal corte no existió en Freud.

Lo cierto es que el tema del narcisismo –o amor de sí– ha sido para Freud la puerta de entrada a toda una serie de observaciones y consideraciones acerca de un yo-persona, un yo total y consistente. Esta relación amor propio-consistencia ontológica del sujeto ubica estos aspectos de la obra de Freud en una tradición filosófica que podemos llamar *clásica*.

Freud declara en reiteradas oportunidades no sólo que el estudio de la “libido del yo” ha permitido “hallar una explicación dinámica” de las neurosis narcisistas, y, al mismo tiempo, ampliar “nuestro conocimiento de la vida psíquica por una más profunda comprensión del yo” (1915-1917, p. 2386), sino también que, gracias a él pudo darse cuenta de que el yo no era sólo “una instancia represora, censora y capacitada para la constitución de dispositivos protectores y formaciones reaccionales” (1920, p. 2534).²²

Ya en su obra de 1910 Freud establece la distinción fundamental entre *autoerotismo* y *narcisismo*, que mantendrá hasta 1920. Otorgan precisiones progresivas sobre el tema, entre otras obras, ‘Tótem y tabú’ (1912), ‘La disposición a la neurosis obsesiva’ (1913), ‘Introducción al narcisismo’ (1914), ‘Duelo y melancolía’ (1915) y ‘Lecciones introductorias al psicoanálisis’ (1915-1917).

Como no existe una unidad psíquica *en acto* desde el comienzo, propiamente en este estado no existe amor a sí mismo sino autoerotismo, esto es, una situación de fragmentación psíquica en la cual cada “pulsión parcial” busca separadamente su satisfacción. El narcisismo, en cambio, introducido por Freud entre el autoerotismo y la elección de objeto, supone que “el rol” del yo se ha desarrollado mediante “otro elemento, un nuevo acto psíquico” (1914, p. 2019). En esta nueva situación, las pulsiones parciales se han reunido y armonizado en torno a un centro psíquico. Así como el autoerotismo es fragmentador, el narcisismo, en cambio, es cohesivo (1910, p. 1516; 1912, p. 1803; 1913, p. 1740). Expresiones como las anteriores denotan la relación apuntada entre amor a sí mismo y consistencia del sujeto, así como la superioridad de perfección de un momento posterior del desarrollo con respecto a uno anterior. Asimismo, la posibilidad de un mal desarrollo (causante, en este caso, de una psicosis) confirma la distinción entre *ordo naturae* y *ordo operationis*. Que el yo deba constituirse por un “nuevo acto psí-

quico” indica que no es una transformación accidental de una pulsión sino, más bien, está llamado a desarrollarse en el orden operativo mediante la adquisición de hábitos. La cohesión psíquica alcanzada en el narcisismo podría fundamentarse adecuadamente sólo entendiendo al hombre como una “unitas multiplex” (Véase Velasco Suárez, 2003b, 79-92).

En ‘Tótem y tabú’ se observa que el narcisismo “no habrá ya de desaparecer nunca por completo” (p. 1804). Ahora bien, esta afirmación, que anticipa la idea de “narcisismo primario” y acerca en este aspecto las opiniones de Freud a las de una filosofía clásica,²³ se ve *contrapesada* con una analogía biológica y cuantitativa sobre la que volverá reiteradamente. Se trata de aquella que, para explicar la relación entre el amor propio y el amor objetal, recurre a la imagen de las “emanaciones de libido” (que luego serán “seudópodos” de una “ameba” o, también, salidas de un gran “reservorio”; véase 1914, 1915-1917). Freud asume –para contradecirse con frecuencia, claro está– las consecuencias de una utilización demasiado literal (a la que es llevado por su mecanicismo y a la que ya se hizo referencia más arriba) de esta analogía: el amor propio y el amor a otro serán inversamente proporcionales, el objeto del amor se cosificará, todo amor será posesivo o itinerante –o autodestructivo–, no podrá haber una relación profunda que llegue a la intimidad del otro.²⁴ Es muy de destacar, no obstante lo anterior, que Freud suele relativizar la interpretación *económica* de esta cuestión.²⁵

‘Introducción al narcisismo’ (1914) es, por supuesto, una de las obras fundamentales con respecto a este tema. Las tensiones internas llegan aquí a uno de sus puntos más altos.²⁶ En esta obra Freud distingue el narcisismo primario del secundario. El primero es *primario* en dos sentidos: se encuentra primero en el desarrollo temporal y, por otra parte, acompaña al sujeto en toda su vida y colorea las relaciones objetales (1915-1917, 2383).

Desde este punto de vista podría decirse que no se define tanto por el objeto amado como por la cualidad del amor²⁷ aunque, según se dijo, esta perspectiva se encuentra en contradicción con la metáfora cuantitativa de acuerdo a la cual, por ejemplo, el amor “se nos presenta como una disolución de la propia personalidad en favor de la carga de objeto...” (1914, p. 2019). Esta anfibología del término da lugar a equívocos y a interpretacio-

nes contrapuestas de la doctrina freudiana. Por ejemplo, las frecuentes descripciones de Freud del enamoramiento como un estado donde el objeto ha absorbido al sujeto, que se ha entregado completamente, contrastan con las igualmente frecuentes acerca de que la *hiperestimación* del objeto por parte del enamorado proviene de una identificación *narcisista* con él.

El narcisismo secundario implica una regresión; su ejemplo más claro es el de las neurosis narcisistas. Al narcisismo secundario sí podría aplicársele el principio de que es inversamente proporcional al amor objetal sin caer en contradicción con una antropología de tipo personalista. Este narcisismo constituiría un *mal* en sentido amplio: podría abarcar desde una patología hasta una falla moral.

El narcisismo primario, como paso previo a la elección objetal, permanece luego en ella. La *teoría de las relaciones objetales*, en general, dirá que existe aquí un paso desde una dependencia infantil hasta otra más madura. Este narcisismo no es anobjetal sino, por el contrario, supone una unión muy estrecha con quienes rodean al niño. Esta relación tan cercana es esencial para su desarrollo normal, para la consolidación de su yo. La “megalo-manía” y la hiperestimación del objeto propias del enfermo y del niño son mitigadas en el adulto. Su represión da origen al ideal del yo o yo ideal²⁸, al cual se quiere con la misma libido narcisista con la que se quería al objeto hiperestimado. Este yo ideal es la “encarnación” de padres y educadores (1914, p. 2029). Exige –aunque no impone– la sublimación de las pulsiones y la idealización de los objetos.²⁹ Los neuróticos, precisamente, se caracterizan por el contraste entre el ideal y la baja sublimación (la “sexualización” de la que hablaba en 1910). Cabe destacar que esta aplicación de la sublimación en un contexto en el que está en juego la unidad psicológica del sujeto la aleja –en este caso– de la conceptualización de una reducción de lo “alto” a lo “bajo”. Una vez más, aquí lo “alto”, secundario en el desarrollo, tiene una mayor perfección y consistencia.³⁰ Es significativa, asimismo, la concepción de moral que estas ideas supondrían. Estas primeras descripciones del yo ideal como fundamento de la instancia crítica o conciencia establecen una relación estrecha entre la moral y el amor a sí mismo, habida cuenta de que el yo ideal es una formación narcisista (1915-1917, p. 2390). Cuando el yo se ha “empobrecido” a favor de las “cargas de objeto y del yo ideal”, en

realidad “se enriquece de nuevo por las satisfacciones logradas en los objetos y por el cumplimiento del ideal” (1914, p. 2028). La vida moral aumenta la autoestima, que está formada por un componente primario, “residuo del narcisismo infantil”, por otro que procede del “cumplimiento del ideal” y por otro resultante de la “satisfacción de la libido objetal” (p. 2028). Esta unidad entre amor a sí mismo, amor a los otros y moral implica el logro de una unidad e integración que lleva a distinguir –a favor de la primera–, por ejemplo, una libido “egosintónica” de una libido “reprimida” y a atribuir al “amor dichoso real” la identificación entre “la libido objetal y la libido del yo” (p. 2029). Una vez más cabe afirmar que en ocasiones Freud traiciona esta intuición mediante el dualismo moral y antropológico que supone que, aunque distinga técnicamente sublimación de represión, aquélla tenga siempre algo de ésta.³¹ Sin embargo, toda una serie de observaciones parecen dirigirse a entender que la moral no es esencialmente represiva, sino que, cuando la moral se torna extrínseca, se trata más bien de un desorden.³²

El concepto de “identificación” se hace aquí presente, en un nuevo paso de un camino que lo conducirá a constituirse en un proceso central en la psicología freudiana. Lo que en obras anteriores sólo era un fenómeno patológico que se producía, por ejemplo, en las histerias, aquí es un fenómeno normal.³³ Esto significa que el sujeto se alimenta de relaciones interpersonales, que no son sólo un episodio externo, accidental, que deja una huella cortical en él. En ‘Duelo y melancolía’ (1915) se precisará que toda elección narcisista de objeto es precedida por, o tiene la forma de, una identificación.³⁴ Nótese que la pérdida del objeto provoca una cierta “desilusión”. Si se extiende el fenómeno, como hace Freud, nos encontramos ante un proceso, también normal, en el que las “frustraciones óptimas” provocan una “internalización transmutadora”, en términos de Kohut, o una “despersonificación” (Jacobson), “metabolización” (Kernberg), “internalización” (Hartmann), “digestión” (Bion).³⁵

Debe tenerse en cuenta, asimismo, que en *Duelo y melancolía* tiene una relevancia especial la idea de “identificaciones arcaicas”. Éstas tienen lugar en el narcisismo primario (aquí en el sentido de *primero en el tiempo*) y son indispensables para explicar los síntomas y, en general, la psicodinámica propia de las neurosis narcisistas.³⁶

Si el sujeto necesita amar para desarrollarse –si su relacionalidad es lo que permite desarrollar su intimidad– “hemos de comenzar a amar para no enfermar y enfermamos en cuanto una frustración nos impide amar” (1914, p. 2024).³⁷ Una nueva ambigüedad en el pensamiento de Freud puede hallarse aquí: si bien el enamorado es humilde porque disminuye en él la autoestimación (nótese que en este pasaje el narcisismo no es tanto una *cualidad* del amor cuanto un amor que se distingue por su objeto: en lugar de dirigirse a los objetos, se dirige al sujeto), “la imposibilidad de amar, a causa de perturbaciones físicas o anímicas disminuye extraordinariamente la autoestimación”. El sujeto se siente en estos casos “inferior”, su yo se empobrece y es dañado “por las tendencias sexuales no sometidas ya a control alguno” (p. 2027).³⁸ La paradoja es explícita: se empobrece el yo si ama, si se dona al otro, y se empobrece también si no ama. No parece ser la mejor solución de fondo –sí una salida intentando compatibilizar aquí el mecanicismo freudiano, pero rebajando, por ello, la profundidad de sus observaciones clínicas– postular, como se ha hecho con frecuencia, que lo deseable para el hombre es un “equilibrio energético”. El inconveniente del “hambre voraz” con que el maniaco se entrega a la caza del objeto, no significa que se entregue demasiado a éste, sino que, en el fondo, la cualidad de este amor implica una unión inauténtica y superficial (1915^a, p. 2050).³⁹ La solución cuantitativa de un problema (“un poco de esto y otro poco de lo otro”) parece ser todo menos una solución. Freud discurre por este límite impreciso cuando se refiere, en parte críticamente, a la “curación por el amor” que buscan los neuróticos y que, salvando las distancias, pasó a formar parte esencial de la psicoterapia indicada por la *Psicología del sí mismo*.⁴⁰

En ‘Los instintos y sus destinos’ (1915) se suman algunos elementos de interés para el tema. Freud realiza aquí un esbozo del lugar de la agresividad y el odio –y de su relación con el amor– en el desarrollo psicológico.⁴¹

El fenómeno de la angustia es estudiado en estos años y tiene una especial relación con el tema del amor propio y con el sujeto total. La angustia descrita de esta forma obedece, principalmente, al temor a la disolución o desintegración del sujeto.⁴² De esta forma, y como consecuencia que es de la libido del yo (y no de las pulsiones de autoconservación, ya que éstas, en ocasiones, no pueden cumplir con su función a causa de la angustia; 1915-

1917, p. 2391), el estudio de la angustia también es un camino privilegiado para acceder al *yo-persona*.

Ya se ha considerado la acentuación de los principios filosóficos monistas que supone ‘Más allá del principio del placer’ en 1920. Sin desaparecer, los elementos –más bien clínicos– compatibles con una metafísica y una antropología clásicas se atenúan, y en parte son ahogados por los otros elementos de la doctrina de Freud.

La postulación de una pulsión de muerte afecta, necesariamente, los dos polos en los que se habían centrado –con intermitencias– las observaciones de Freud: el amor a sí mismo –narcisismo– y la consistencia del sujeto –o *yo-persona*–. Las observaciones de la década anterior son en parte conservadas, aunque con menor coherencia y firmeza.

El narcisismo, por un lado, ya no es un principio constitutivo de la vida humana en todo su curso, ni es esencialmente relacional, ni dice referencia a la integridad psicológica del sujeto. Ya no se distingue, por tanto, del autoerotismo. El narcisismo primario pasa a ser un estadio anobjetal, de indiferenciación, como el que tenía el niño en el útero. En última instancia, se corresponde con el *principio de nirvana*, y constituye una reafirmación de la identificación entre el *ordo naturae* y el *ordo operationis*, así como de la primacía de lo genérico e indeterminado. No existe en él ninguna relación especular (como el nombre narcisismo parece indicar), ni podría haberla porque el sujeto no está constituido en él.⁴³

La imagen de un “depósito de libido” radicado en el yo, que todavía se mantiene en 1922 (p. 2675) –en una expresión vaciada de sentido, puesto que ya no se trata, en el nuevo contexto, de un *yo-persona* ni está constituido aún ningún yo como instancia– se transforma en 1923 en un reservorio radicado en el *Ello* impersonal.⁴⁴ Esto supone, aclara Freud, “una modificación de la teoría del narcisismo” (1923, p. 2720). Todo narcisismo del yo, entonces, será por fuerza un narcisismo secundario (p. 2720).

Además, claro está, el estado originario de imperturbabilidad no es inmutable. No sólo estará expuesto a las alteraciones de procedencia exterior

sino que estará amenazado por una fuerza interior tan originaria como él. Las “misteriosas tendencias masoquistas del yo” (1920, p. 2511) y las dudas acerca de si el retorno del sadismo en contra del yo –masoquismo– es primitivo (1920, p. 2536) no tardan en ceder su lugar a una firme postulación de un masoquismo primario que, inclusive, “pasa por todas las fases evolutivas de la libido y toma de ellas sus distintos aspectos psíquicos” (1924, p. 2755).⁴⁵

Por otra parte, en un nuevo capítulo de la ambigüedad de Freud sobre el tema del sujeto, el yo-persona cede algo más de espacio al yo-instancia, periférico y “pobre cosa” (1923, p. 2726), el cual, en forma siempre insuficiente, intentará llevar a cabo su misión de reprimir y sublimar (1920, p. 2529). Aunque Freud recuerde que en los años anteriores el yo se le reveló como algo más que una “instancia represora” (1920, p. 2534) y aunque el hecho de que resistencias inconscientes que provenían de “estratos superiores” lo hayan convencido de que existe un yo inconciente o “nódulo del yo” (1920, p. 2515) –podrían sumarse a éstas muchas otras afirmaciones en este sentido– desde 1920 el yo es cada vez más una estructura superficial y no energética. El sentido de la ya comentada metáfora de una “vesícula de substancia excitable” en cuya corteza se forma el yo, llega a su cima cuando Freud define al yo como “ante todo, un ser corpóreo, y no sólo un ser superficial sino, incluso proyección de una superficie. Si queremos encontrarle una analogía anatómica –continúa– habremos de identificarlo con el <<homúnculo cerebral>> de los anatómicos...” (1923, p. 2709).⁴⁶ En lugar de un centro que garantiza la integración de las distintas dimensiones del sujeto, es ahora “una parte del Ello modificada por la influencia del mundo exterior”, un jinete que rige y refrena la fuerza de la cabalgadura, superior a la suya, con la diferencia de que el jinete lleva esto a cabo con sus propias energías, y el yo, con energías prestadas. Pero así como el jinete se ve obligado alguna vez a dejarse conducir a donde su cabalgadura quiere, también el yo se nos muestra forzado en ocasiones a transformar en acción la voluntad del Ello, como si fuera la suya propia” (1923, p. 2708).⁴⁷

Esta pérdida de la unidad del sujeto implica, asimismo, una imposibilidad de unidad con la instancia crítica y, por tanto, de un sentido de moral orientada a la plenitud del sujeto en “sintonía” con él y su autoestima.

Cuando el yo, mediante la sublimación, limita las cargas de objeto del Ello⁴⁸, las desexualiza o neutraliza e incorpora al yo modificado por identificación, necesariamente se posiciona contra Eros y al servicio de la pulsión de muerte (1923, p. 2720). La sublimación, por tanto, ahora “tiene por consecuencia una disociación de los instintos y una liberación del instinto de agresión del yo” (1923, p. 2726). El Superyó está revestido de características más represivas que el yo ideal. Nace de la introyección del objeto de impulsos libidinosos del Ello hacia los padres, una vez desviados de sus fines sexuales. Este proceso permite la resolución del Complejo de Edipo. Ahora bien, en la medida en que, como se dijo, supone una separación de pulsiones que habitualmente están amalgamadas, el superyó es sádico, implica un masoquismo. En otras palabras, “el imperativo categórico de Kant es, por tanto, el heredero directo del Complejo de Edipo” (1924, p. 2757). En consecuencia, la cultura, en general, es vista con pesimismo, como un mal inevitable (1924, p. 2758). *El malestar en la cultura* (1930) está dedicado a este tema.

La tensión entre esta pérdida del sujeto personal y la exigencia clínica de su existencia se manifiesta, quizás, en algunos pasajes de pesimismo romántico,⁴⁹ en otros en los que se reivindica a pesar de todo una especie de lucha sin esperanza contra fuerzas impersonales más poderosas,⁵⁰ en nuevas observaciones clínicas que, alejadas de la especulación filosófica, ostentan como carta de presentación una evidencia despreocupada de la contradicción teórica.⁵¹

El tema de la relación entre el amor propio y el amor a los demás tampoco permanece invariable en esta época. Se acentúa en ambos el carácter de ser inversamente proporcionales.

La “parábola de los puercoespines ateridos de Schopenhauer”⁵² enseña que una relación íntima no es posible. Sigue manteniéndose que el aislamiento es negativo. La apelación al equilibrio será una salida de compromiso. El recurso a Schopenhauer es revelador.

De a poco, la referencia a los otros adquiere tonos sombríos. “El sufrimiento que emana... [“de las relaciones con otros seres humanos”] quizás

nos sea más doloroso que cualquier otro; tendemos a considerarlo como una adición más o menos gratuita, pese a que bien podría ser un destino tan ineludible como el sufrimiento de distinto origen” (1930, p. 3025).

Por otra parte, si buscamos consuelo en el amor en medio de esta vida intolerable, que “no incluye el propósito de que el hombre sea <<feliz>>”, “jamás nos hallamos tan a merced del sufrimiento como cuando amamos; jamás somos tan desamparadamente infelices como cuando hemos perdido el objeto amado...” (1930, p. 3029). Esta aporía –que, según se vio, es planteada en forma recurrente en la obra de Freud– recibe ahora una aparente solución que merece ser analizada. Es que “una pequeña minoría... logra hallar la felicidad por la vía del amor”. ¿Cómo es posible, en este contexto? En primer lugar, “independizándose del consentimiento del objeto” (a fin de protegerse contra su pérdida), “dirigiendo su amor en igual medida a todos los seres en vez de volcarlo sobre objetos determinados.” En segundo lugar, evitando “las peripecias y defraudaciones del amor genital desviándolo de su fin”. “El estado en que de tal manera logran colocarse [tales hombres], esa actitud de ternura etérea e imperturbable, ya no conserva gran semejanza exterior con la agitada y tempestuosa vida amorosa genital de la cual se ha derivado. San Francisco de Asís fue quizás quien llegó más lejos en esta utilización del amor para lograr una sensación de felicidad interior.” Ahora bien, esta salida romántica de amor universal (panfilia que ha sido frecuentemente atribuida a San Francisco) no convence a Freud quien, realistamente –aunque incoherente con el fondo metafísico de sus ideas– se manifiesta en contra de un amor que no elige.⁵³

Es por eso que, contra las apariencias iniciales, la crítica de Freud al precepto “ama a tu prójimo como a ti mismo” se presenta, en última instancia, como una defensa estéril, sin fundamentos metafísicos adecuados, del conocimiento y la elección como condiciones de un amor auténtico y de una posible relación entre el amor propio y el amor a otro; además, *a contrario*, como una crítica al amor genérico que sus mismos principios implicaban.⁵⁴

Conclusiones

Freud no alcanza una “visión de conjunto” sobre el tema. Por el contrario, sus incursiones son reveladoras de las tensiones internas de su obra. Por una parte, comienza a recorrer un camino –particularmente entre 1910 y 1920– en el que el estudio del narcisismo lo conduce a una profundización del tema del sujeto personal. Por otra, sus observaciones clínicas y algunas de sus conclusiones son expresadas en un contexto filosófico predominantemente contradictorio con ellas –el del monismo romántico y el del monismo materialista–. Bajo estos fundamentos, en efecto, no cabe la posibilidad de postular teóricamente ninguna consistencia personal ni, consiguientemente, ningún amor a sí mismo que no sea un desesperado intento de no sucumbir en la disolución en un todo impersonal.

Cabría también arriesgar la conclusión de mayor alcance acerca de que el psicoanálisis y la psicología, en general, en sus orígenes y en su desarrollo, han dependido en buena medida de las tesis filosóficas subyacentes y subalternantes. Sus crisis se explican en parte por ellas. Su futuro estará condicionado, entonces, también por las opciones filosóficas que se asuman.

Dentro de estas opciones la afirmación de un amor a sí mismo originario se encuentra indisolublemente ligada a la aceptación de una unidad psicológica que es signo y despliegue de un sujeto con unidad y consistencia metafísicas.

Bibliografía

- ASSOUN, P-L. (1998). *Freud et Nietzsche*. Paris: Press Universitaires de Frances.
- (1976). *Freud, la philosophie et les philosophes*. Paris: Press Universitaires de Frances.
- ANDREAS-SALOMÉ, L. (1921). *Narzismus als Doppelrichtung*: *Imago*, 7, 4,361-386.
- CRUZ, J. C. (1999). *El éxtasis de la intimidad. Ontología del amor humano en Tomás de Aquino*. Madrid: Rialp.
- DALBIEZ, R. (1936). *La Méthode Psychanalytique et la Doctrine Freudienne*. Paris: Desclée de Brouwer. Trad. cast. s/d. *El método psicoanalítico y la doctrina freudiana*. Bs. As.: Club de Lectores, 1987.
- FABRO, C. (1962). *Percezione e pensiero*. Brescia: Morcelliana. (Trad. cast. Lisón Buendía J.F.). *Percepción y pensamiento*. Pamplona: EUNSA, 1978.
- FREUD, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1910). *Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (“dementia paranoides”)* (Caso Schreber). En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1912-13). *Tótem y tabú*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1913). *La disposición a la neurosis obsesiva. Una aportación al problema de elección en neurosis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1914). *Introducción al narcisismo*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1915^a). *Duelo y melancolía*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1915b). *Los instintos y sus destinos*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1915-1917). *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.

- (1917). *Una dificultad del psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1920). *Más allá del principio del placer*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1921). *Psicología de masas y análisis del yo*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1922). *Psicoanálisis y teoría de la libido. Dos artículos de enciclopedia*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1923). *El “Yo” y el “Ello”*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1924). *El problema económico del masoquismo*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1926). *Psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1930). *El malestar en la cultura*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1932). *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1937). *Análisis terminable e interminable*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- (1938). *Compendio del psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- GEIGER, L-B. (1952). *Le probleme de l’amour chez Saint Thomas d’Aquin*. Paris.
- GREENBERG, J. R. y MITCHEL, S. A. (1983). *Object relations in Psychoanalytic theory*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- GUNTRIP, H. J.S. (1971). *Psychoanalytic Theory, Therapy and the Self*. New York: Basic Books. (Trad. cast. s/d) *El “self” en la teoría y la terapia psicoanalíticas*. Bs.As: Amorrortu, 1973.
- HEGEL, G.W.F.(2001). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Trad. cast. Z. Szankay y J. M. Ripalda.Madrid: Alianza.
- KERNBERG, O.(1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Jason Aronson. (Trad. cast. Stella Abreu, S.). *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. México: Paidós.
- HERMAN, A.(1997). *The Idea of Decline in Western History*. New York: Simon and Shuster. (Trad. cast. Gardini, C.) *La idea de decadencia en la Historia Occidental*. Barcelona: Andrés Bello, 1998.

- KOHUT, Heinz (1971). *The analysis of the self. A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. New York: International Universities Press. (Trad. cast. Lucero, M. y Galmarini, M.A.). *El análisis del self. El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press. (Trad. cast. Rosenblatt, N.). *La restauración del sí mismo*. Barcelona-Bs.As.: Paidós, 1980).
- (1982). "Introspection, empathy and the semi-circle of the mental health": *Int. J. Psycho-Anal.* 63, pp. 395-407.
- LASCH, C. (1991). *The culture of narcissism*. New York: W.W. Norton & Co. (Trad. cast. Coger, J.). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello, 1999.
- LÖWITH, K. (1954). *Meaning in History*. Chicago: The University of Chicago Press. (Trad. cast. Fernández Buján, J.). *El sentido de la historia*. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia. Madrid: Aguilar, 1968.
- MARITAIN, J. (1980). *Cuatro ensayos sobre el espíritu en su condición carnal*. Bs. As.: Club de Lectores.
- MICHAUD, S. (2000). *Lou Andreas- Salomé. L'allié de la vie*. Paris: Éditions du Seuil. (Trad. cast. Pons Irazazábal, M.). *Lou Andreas-Salomé. La aliada de la vida*. Barcelona: Ares y Mares, 2001.
- MILNER, R. (1995). *Diccionario de la evolución*. Barcelona: Biblograf.
- NEGT, O. (1975). *Hegel e Comte*. Bolonia: Il Mulino.
- NOLL, R. (2002). *Jung, el Cristo ario*. Bs.As.: Javier Vergara.
- NYGREN, A. (1930). *Eros und Ágape. Gestaltwandlungen der christlichen Liebe*. Gütersloh.
- PIEPER, J. (1972). *Über die Liebe*. München: Kösel-Verlag. (Trad. cast. Peña, R.G.). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp, 1980.
- RANK, O. (1924). *The trauma of the birth*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast. Finetti, N.M.). *El trauma del nacimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- RICOEUR, P. (1965). *De l'interpretation. Essai sur Freud*. Paris: Éditions du Seuil. (Trad. cast. Suárez, A.). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno, 1983.
- (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris: Éditions du Seuil (Trad. cast. Falcón, A.). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- TOMÁS DE AQUINO, Santo. *Summa Theologiae Cura Fratrum eiusdem Ordinis*. Madrid: BAC, 1978.

- VELASCO SUÁREZ, C. A. (2003). *La psicología del self. Un abordaje epistemológico*. Bs. As.: Educa.
- VELASCO SUÁREZ, C. A. (2003b). *Psiquiatría y persona*. Buenos Aires: Educa.
- WINNICOTT, D.W. (1971). The Location of Cultural Experience: *International Journal of Psychoanalysis*, 48.

Notas

¹ En los *Tres ensayos...*, Freud define a la pulsión como un “concepto límite entre lo psíquico y lo somático”.

² Por ejemplo, Freud no abandona la idea de objeto de una pulsión, aunque aclara que se trata de su componente más lábil (El *fin* de una pulsión es “siempre su satisfacción o descarga”; el *objeto*, en cambio, está “menos firmemente vinculado al instinto” y puede ser “fácilmente trocado por otro” (1922, p. 2675). Véase también 1905 –añadido de 1915– (p. 1221). La postulación de un proceso de organización de la libido –y, paralelamente, de maduración en la elección de objeto– que tiende a “la síntesis de todos los instintos parciales de la sexualidad, bajo la primacía de los genitales y al servicio de la reproducción” (1915, p. 2050), la idea de una fijación de la libido que implica una regresión y, por tanto, una perversión (Véase, por ejemplo, 1914, p. 2025); la sentencia misma, habitual en Freud, de que la diferencia entre las clases de pulsiones es “cualitativa” (1905, añadido de 1915, p. 1221). Esta idea de lo cualitativo, la de cierto finalismo, la de que los seres vivos tienen una historia, son elementos incongruentes que proceden de las doctrinas de Haeckel. Para el tema –ambiguo y con notables tensiones internas que suelen llegar a la abierta contradicción– de que, por influencias externas, las pulsiones tienen “historia” y no son pasibles de un estudio meramente físico-matemático, véase, por ejemplo, 1920, p. 2529); su muy llamativa crítica al principio de constancia (Véase 1924, pp. 2752-2753); todas, en fin, ilustraciones de este desequilibrio teórico.

³ El *ardid de la razón* de Hegel (2001, p. 97), mediado por Schopenhauer (Véase 1917, pp. 2435-2436) –y, como se verá, por Haeckel–, se hace presente una vez más. La inspiración romántica de estas ideas se deja ver también, en el hecho de que el único ser que puede sufrir por este peso del infinito es el hombre, porque “este desdoblamiento no existe sino en el hombre, siendo éste, por tanto, el único ser que ofrece un terreno abonado a la neurosis” (1915-1917, P. 2380).

⁴ Véase como ejemplo de una postura intermedia, que Freud (1914, p. 2017) define al narcisismo como “el complemento libidinoso del egoísmo del instinto de conservación”. Más adelante, en la misma obra, afirma de las dos clases de pulsiones que “en un principio se encuentran estrechamente unidas, sin que nuestro análisis pueda aún diferenciarlas, y que sólo la carga de los objetos hace posible distinguir una energía sexual, la libido, de una energía de los instintos del yo”(p. 2019).

⁵ Por una parte, afirma en un texto ya citado parcialmente: “La sexualidad es, en efecto, la única de las funciones del organismo animado que, traspasando los límites individuales asegura el enlace del individuo con la especie. Es indudable que el ejercicio de esta función no resulta, como el de las restantes, útil y provechoso para el sujeto, sino que, por el contrario, lo expone, a cambio del extraordinario placer que puede procurarle, a graves peligros, fatales a veces para su existencia... Por último, el ser individual, para el que lo primero y más importante es su propia persona, y que no ve en la sexualidad sino un medio de satisfacción... no es, desde el punto de vista biológico, sino un episodio aislado dentro de una serie de generaciones, una efímera excrecencia de un protoplasma virtualmente inmortal y el usufructuario de un fideicomiso destinado a sobrevivirle” (p. 2380). Por otra parte, pocas páginas después recuerda: “¿No sabemos acaso que lo que caracteriza a la libido es su negativa a someterse a la realidad cósmica, a Ananké?” (p. 2390).

⁶ Cfr.: “La fórmula primera de las neurosis de transferencia precisaba, pues, ahora, no de una rectificación, pero sí de una modificación; en lugar de un conflicto entre instintos sexuales e instintos del yo hablamos mejor ahora de un conflicto entre la libido de objeto y la libido del yo, o, puesto que la naturaleza de los instintos es la misma, entre las cargas de objeto y el yo.” (1922, p. 2675).

⁷ Cfr.: “El análisis empírico nos lleva a establecer dos grupos de instintos: los denominados instintos del yo, cuyo fin es la autoconservación, y los instintos objetales, que convienen a la relación con los objetos exteriores” (1926, p. 2905).

⁸ Cfr.: La “*especulación teórica* permite suponer la existencia de dos instintos fundamentales que yacerían ocultos tras los instintos yoicos y objetales manifiestos, a saber: a) El Eros, instinto tendiente a la unión cada vez más amplia, y b) el instinto de destrucción, conducente a la disolución de todo lo viviente” (1926, p. 2906).

⁹ Cfr.: “Lo que sigue es pura especulación y a veces harto extremada, que el lector aceptará o rechazará según su posición particular en estas materias.” (1920, p. 2517). “Más nuestra construcción especulativa está muy lejos de toda evidencia, y produce una impresión mística” (1920, p. 2536). (Véase también, 1920, pp. 2537 y 2538.) “La teoría de los instintos es, por decirlo así, nuestra mitología. Los instintos son seres míticos, magnos en su indeterminación.” (1932, p. 3154). Podría causar cierta perplejidad el hecho de que Freud se remita en distintas oportunidades a la Biología como inspiración de este nuevo dualismo pulsional (Cfr.: 1920, p. 2539; 1922, p. 2676; 1923, p. 2717), habida cuenta de que, con ese aporte, debería haberse instalado en el nivel epistémico de una ciencia positiva, y no de la Filosofía. La extrañeza desaparece si se toma en cuenta el carácter filosófico romántico de la biología del positivismo alemán del siglo XIX.

¹⁰ Cfr.: “Lo que desde luego no podemos ocultarnos –afirma– es que hemos arribado inesperadamente al puerto de la filosofía de Schopenhauer, pensador para el cual la muerte es el «verdadero resultado» y, por tanto, el objeto de la vida y, en cambio, el instinto sexual la encarnación de la voluntad de vivir” (p. 2533).

¹¹ Puede recordarse aquí la famosa tesis de Dalbiez (1987), precisada por Maritain (1980),

pp. 25-55, de que en Freud deben distinguirse su filosofía, su psicología y su método terapéutico. Véase también, Velasco Suárez (2003b), p. 63.

¹² Véase como ejemplo del alcance cosmológico de la doctrina de las pulsiones: “Trascendiendo los límites de lo viviente, las analogías con nuestros dos instintos básicos se extienden hasta la polaridad antinómica de atracción y repulsión que rige en el mundo inorgánico.” (1938, p. 3382).

¹³ Ricoeur asigna a esta diferencia con la pulsión de vida, la cual según Freud es “clamorosa”, la causa de que éste se limite en sus últimas obras “a yuxtaponer una especulación aventurada a un desciframiento parcial. Sólo <<partes>> de la pulsión se manifiestan en tal o cual <<representante>>. Pero nunca habrá equivalencia entre lo descifrado y lo conjeturado.” (1965, p. 254).

¹⁴ Cfr.: “Mientras este instinto actúa internamente, como instinto de muerte, permanece mudo” (1938, p. 3382) puesto que sólo se manifiesta una vez dirigido hacia fuera, como instinto de destrucción.

¹⁵ Ricoeur ha apuntado que “Freud no ha desarrollado la teoría de la pulsión de muerte en esa dirección [la de lo no patológico], sino tan sólo en la línea de la compulsión a la repetición, por una parte, y por otra en la línea de la destructividad. Quizá debiera decirse también que, dando a esa pulsión silenciosa una figura clamorosa y espectacular, ha limitado el alcance de sus representantes.” (1965, p. 246). Cfr. Freud 1923, p. 2718: “no nos es difícil hallar representantes del Eros. En cambio, como representantes del instinto de muerte, difícilmente concebible, sólo podemos indicar el instinto de destrucción.”

¹⁶ Si bien el positivismo, que dominó el horizonte cultural de Europa en la segunda mitad del siglo XIX, en coincidencia con un período de relativa paz y desarrollo científico, técnico y económico, se presenta como un movimiento científicista anti-metafísico y anti-romántico, mantiene con la metafísica monista romántica estrechos lazos subterráneos (por ejemplo, la visión histórica lineal y mesiánica, la desvalorización de lo finito en tanto que tal etc. Cfr. Löwith (1954), pp 100-102; Negt (1975)) combinados con numerosas perspectivas procedentes de la tradición iluminista. En este contexto, el positivismo *alemán* se caracterizó por su explícito y rígido monismo materialista, pretendidamente científicista y anti-metafísico. Sus más conocidos representantes fueron Karl Vogt, Jacob Moleschott, Ludwig Büchner y Ernst Heinrich Haeckel. Véanse, para dimensionar la influencia de Haeckel y los matices de su filosofía: Milner, 1995; Richard Noll (2002), p. 139; Arthur Herman (1997), p. 142.

¹⁷ Tomo estas expresiones, originarias de Santo Tomás de Aquino, del análisis de Fabro (1962), relativo al desarrollo de la persona humana en su unidad substancial y multiplicidad de dimensiones y potencias operativas. “...cuanto se dice del alma respecto a las potencias en general, vale también para las potencias en particular entre sí: hay entre ellas una cohesión natural y como una interpenetración que Sto. Tomás expresa de un modo muy realista. No todas las potencias, evidentemente, tiene igual grado de dignidad: algunas son más nobles, otras menos –es éste el *ordo naturae* que tienen las potencias entre sí-. Ahora

bien, según el Angélico, la emanación de las potencias a partir del alma tiene lugar de un modo ordenado: las primeras en emanar de ella, inmediatamente, son el entendimiento y la voluntad, después los sentidos y el apetito sensible... Estas otras facultades, sin embargo, no emanan directamente del alma, sino que cada una lo hace de la facultad superior correspondiente (S. Th., I, q. 77, art. 7). [El] ordo naturae [es un orden]... essendi et emanationis... Se sigue que toda facultad es a la vez presente al alma y a las otras facultades, y en particular a aquella de la que emana... Al <<ordo essendi et naturae>> entre las facultades corresponde, *en sentido inverso*, el <<ordo operandi>> (generationis et temporis). Puesto que en el devenir físico lo imperfecto precede a lo perfecto, y lo inferior a lo superior (S. Th., I, q. 77, art. 4), las primeras en el obrar serán, por lo tanto, las potencias vegetativas que preparan el cuerpo y los órganos de los sentidos...” (pp. 225-226).

¹⁸ En términos aristotélicos, toda filosofía monista no conceptualiza al acto y a la potencia como dos *principios* que puedan existir conjuntamente, sino que reduce a la potencia a un *estado* anterior al acto, del cual estado éste (el acto) constituiría una delimitación particular. El todo monista, por ello, sería genérico y encerraría potencialmente todas las determinaciones; estas últimas serían un empobrecimiento –pasajero, aparente, extrínseco– de aquel. Desde una perspectiva similar a ésta critica Maritain (1980, p. 47) a Freud. Por lo demás, nótese que este principio tendrá un peso decisivo en la concepción freudiana del desarrollo individual, que partiría de un estadio “anobjetal” o indiferenciado.

¹⁹ En última instancia, la tendencia de un organismo a oponerse a su destrucción no es más que una pulsión parcial, de tal forma que “sólo queda el hecho de que el organismo no quiere morir sino a su manera”. No existe ninguna tendencia al perfeccionamiento, ninguna finalidad, sino que, afirma Freud, “no creo en tal instinto y no veo medio de mantener viva esta benéfica ilusión” (pp. 2529-2531). Por eso, más allá del principio del placer y también del de realidad (resultante de la confluencia del principio de placer y la realidad) se encuentra la fuerza dominante del “principio de nirvana”, es decir, “la aspiración a aminorar, mantener constante o hacer cesar la tensión de las excitaciones internas”(p. 2533).

²⁰ Esta “vuelta del instinto contra el propio yo, sería realmente un retorno a una fase anterior del mismo, una regresión” (p. 2533). Sobre este tema volverá Freud, por ejemplo, en 1924, en *El problema económico del masoquismo*.

²¹ En un planteo filosófico transparente, clásico y radical, Freud afirma que es imposible “conciliar la existencia del mal con la omnipotencia y soberana bondad de Dios”. En nota al pie da la razón al Mefistófeles del *Fausto* de Goethe: “Pues todo lo que nace/merece perecer...” (p. 3052)

²² Véase también 1922, p. 2675.

²³ Para ésta, se trata de una exigencia natural e indeleble de plenitud que se encuentra en todo hombre y puede llamarse “amor propio”. Es que “en el núcleo originario del espíritu creado, y en la más elemental iniciación de lo que puede llamarse verificación de la propia vida, tuvo lugar y sigue estando en acción algo que es acto personal con toda propiedad acaecido en el espíritu, pero que a la vez es acontecimiento por creación y, por lo mismo,

un fenómeno de la naturaleza”. Esta tendencia “no puede quitarse de la circulación ni suspenderse en sus efectos” y domina y penetra toda tendencia natural y cualquier decisión consciente, y más que nada nuestra inclinación amorosa hacia el mundo o hacia una persona” (Pieper, 1980, p. 504). El buen amor propio es “la forma de todo amor, la que todo lo fundamenta y hace posible y, al propio tiempo, la que nos es más familiar y querida”; es, también, “la medida de todo amor” (Pieper, 1980, p. 506). Afirma Sto. Tomás de Aquino que “uno se ama a sí mismo más que a los demás” (S. Th., I-II, 27, 3), y que el amor a los demás “procede del amor que siente uno por la propia persona” (III, 28, 1, 6). El amor a sí mismo es el más radical, el modelo de amor perfecto o quiescente. Esto es así porque con nosotros mismos no sólo hay unión afectiva o psicológica, sino unidad metafísica, “de donde, así como la unidad es principio de la unión, así también el amor con que uno se ama a sí mismo es forma y raíz de la amistad” (II-II, 25,4).

²⁴ Si no se asumiera el aspecto cuantitativo-mecanicista, la comparación podría significar sólo la estrecha relación entre ambas clases de amor.

²⁵ Cfr. : “Ni en este caso [en la melancolía] ni en el duelo, logramos llegar a una comprensión económica del proceso” (1915^a, p. 2096). “De todos modos, un detenido examen nos lleva a comprobar que esta descripción muestra oposiciones inexistentes en realidad. Desde el punto de vista económico, no se trata ni de enriquecimiento ni de empobrecimiento, pues incluso el estado amoroso más extremo puede ser descrito diciendo que el yo se ha «introyectado» el objeto... ¿Es acaso indudable que la identificación presupone la cesación del revestimiento de objeto? ¿No puede muy bien haber identificación conservándose el objeto?” (1921, p. 2591).

²⁶ Testimonio indirecto de ello puede ser la insatisfacción de Lou Andreas-Salomé con lo que consideraba una exposición incompleta de un tema crítico. Es conocida la adhesión de Andreas-Salomé a la cosmovisión monista romántica. Toda su vida se sintió inspirada por las ideas de Spinoza, Schopenhauer y Nietzsche. Su encuentro con el psicoanálisis (y con el mismo Freud, con quien siempre mantuvo una relación de adhesión filial, discipular y amistosa) fue para ella tanto la continuación natural de sus convicciones previas como la revelación de un camino que siempre había esperado. Ahora bien, en 1921 termina de dar forma a su posición frente a la obra del maestro, al publicar *La doble dirección del narcisismo*. El narcisismo “no se limita al amor a sí mismo. Más allá de las energías positivas que el ser obtiene de la armonía consigo mismo, de la complacencia en sí mismo, Lou describe una segunda dirección: el retorno a uno mismo es el comienzo de una apelación a la armonía primera, anterior a la prueba de la individuación; a su desgracia, no duda en añadir. La reconquista de la totalidad primitiva, en vez de ser signo de una regresión, es en su opinión una victoria” (Michaud, 2000, p. 239). En otras palabras, era consciente de que Freud no estaba siendo coherente con sus principios filosóficos. Así se lo dice, incitándolo a escribir una obra más abarcadora, “sistemática”, en la que el narcisismo fuera relacionado con el monismo. Freud le responde epistolarmente que no le interesan las visiones sintéticas, de conjunto, sino más bien analizar y trazar fronteras. Además, dice, “el yo ha ido

conquistando progresivamente su autonomía; imposible renunciar a distinguirlo del mundo. Si abandona las fronteras que lo hacen autónomo se hallará entregado al dolor” (Michaud, 2000, p. 251). Otra referencia indirecta de interés sobre la cuestión es la situación planteada en trono a la publicación de *El trauma del nacimiento* por Otto Rank en 1924. Rank había ido apartándose de Freud en los años anteriores. Freud mantiene sus reservas con respecto a la obra citada. El nacimiento, escribe Rank, es el trauma fundamental porque supone la pérdida de la unidad anterior. Es revelador el motivo de las fuertes críticas de Andreas-Salomé, cuyas ideas tenían una cierta afinidad con las de Rank: éste se equivocaba en pretender haber hecho un descubrimiento que lo independizaba de Freud; más bien, manteniéndose fiel al maestro podía profundizar con mayor seguridad en esta línea de pensamiento. Cfr. Michaud, 2000, p. 286.

²⁷ Sobre este tema volverá Kohut y discutirá, por ejemplo, con Kernberg.

²⁸ Freud no los distingue.

²⁹ Estos temas tendrán un lugar significativo en Kohut, 1971.

³⁰ Véase la descripción de Maritain (1980, p. 51) de la sublimación en ese sentido, análogo al utilizado por Kohut en 1971.

³¹ Cfr. 1920, p. 2541: “Es evidente que los procesos desligados o primarios producen sensaciones mucho más intensas que los ligados o secundarios. Los procesos primarios son temporalmente más tempranos”. Cfr. también 1930, p. 3027. Con la sublimación “prodúcese una innegable limitación de las posibilidades de placer, pues el sentimiento de felicidad experimentado al satisfacer una satisfacción primitiva indómita, no sujeta a las riendas del yo, es incomparablemente más intenso que el que se siente al saciar un instinto dominado”. Pasajes como éstos llevaron a Guntrip (1971, p. 125) a considerar revolucionario en la historia del psicoanálisis el siguiente fragmento de Winnicott: “¿Hay aquí quienes creen que las experiencias más intensas pertenecen al mundo de los fenómenos instintivos y orgiásticos? Quiero poner en claro de una vez por todas que creo que éste sería un grave error, un error peligroso. Quienes lo afirman no tienen en cuenta la función de la organización yoica. Sólo cuando alguien acumula experiencia personal hasta integrar un todo susceptible de transformarse en un *self*, esa satisfacción instintiva se salva de convertirse en un factor de desintegración, o alcanza un significado que va más allá de lo estrictamente fisiológico...” (Winnicott, 1967).

³² Por ejemplo, la aclaración de que considerar a la instancia crítica como externa es una falla propia, por ejemplo, de la paranoia o aquélla de que “en aquellos casos en los que no ha llegado a desarrollarse tal ideal la tendencia sexual de que se trate entra a formar parte de la personalidad del sujeto en forma de perversión” (p.) (algo similar a lo que Kohut llamará “productos de desintegración”). Cabe destacar, por otra parte, que la descripción del superyó como una instancia represiva (y originariamente sádica) tiene lugar más tardíamente en la obra de Freud, y se nutre de la idea de una pulsión de muerte originaria.

³³ Véase una comparación entre ambas clases de identificación en 1915^a, p. 2096.

³⁴ Por eso es que el melancólico, una vez perdido el objeto, sufre una regresión a esa identificación, y la instancia crítica dirige hacia sí los reproches que dirigiría hacia el objeto (pp. 2097-2098). Éste es otro argumento a favor de la idea de que el narcisismo se distingue cualitativamente y no por su objeto. En 1915-1917, Freud afirma que, si bien la manía de grandeza narcisista nos lleva a pensar en una concentración de libido retirada de los objetos en el sujeto, es claro que hay relaciones objetales implicadas en el complejo: en la manía persecutoria, el maníaco se defiende de una persona del mismo sexo por la que siente especial afecto, temiendo la homosexualidad; en la melancolía, los autorreproches se refieren en realidad a otro al que no se quería perder. (pp. 2387-2389).

³⁵ En este sentido, en 1923, Freud afirma que en *Duelo y melancolía* no había llegado a darse cuenta “de toda la importancia de este proceso ni de lo frecuente y típico que era”; “ulteriormente, afirma, hemos comprendido que... participa considerablemente en la estructuración del yo y contribuye, sobre todo, a la formación de aquello que denominamos carácter” (p. 2710).

³⁶ Cfr. 1915-1917, p. 2385. Este concepto será continuado y precisado entre otros por Kohut y éste le atribuirá también alcances terapéuticos. Freud no creía que pudiera aplicarse a las neurosis narcisistas (en general, porque luego se distingue con mayor precisión dentro de ellas) “la técnica que tan excelentes resultados nos dio en las de transferencia”; es que, “siempre que intentamos adentrarnos en el estudio de ellas vemos alzarse ante nosotros un muro que nos cierra el paso”. En resumen, “en las neurosis narcisistas la resistencia resulta invencible, y lo más que podemos hacer es echar una mirada por encima del muro que nos detiene y espiar lo que al otro lado del mismo sucede. Nuestros métodos técnicos usuales deben, pues, ser reemplazados por otros, pero ignoramos todavía si nos será posible operar esta sustitución” (1915-1917, p. 2386). Para Kohut, en cambio, en la medida en que haya un *sí mismo nuclear* constituido (como sucede en lo que llama “trastornos narcisistas de la personalidad o de la conducta”) es posible el acceso por transferencia, a fin de reactivar las estructuras arcaicas.

³⁷ En casos severos de narcisismo secundario, como en la demencia precoz, se observan una serie de “fenómenos relativos a los esfuerzos de la libido por retornar a los objetos, y correspondientes, por tanto, a una tentativa de curación” (1915-1917, p. 2385). Para la filosofía clásica, el hecho mismo de amar es bueno, porque no es una emoción sino que implica una relación real con alguien también real, relación íntima que es para los hombres una exigencia natural. Por eso es que, tanto para Dostoyevski como para Bernanos o Sartre, el “infierno” consiste en la incapacidad de amar. Si bien es cierto que quien ama se expone a sufrir y, por eso, que quien no puede amar tampoco puede sufrir –en cierto sentido–, también lo es que “hasta el amante desgraciado es más feliz que el que no puede amar”. Es que “puede darse amor sin dolor y sin amargura”, pero “no puede darse amor sin alegría” (Pieper, 1980, p. 499).

³⁸ Una vez más, la sexualidad separada del sujeto vista como un “producto de desintegración”.

³⁹ Es clara la semejanza con el “hambre de objetos” y de “ideales” que describe Kohut en el narcisista.

⁴⁰ El mismo Freud considera que la transferencia es una prueba de que el adulto siempre necesitará esas relaciones de amor originarias (1926, p. 2908).

⁴¹ Entiende que éste consiste, en gran parte, en un proceso de sucesivas introyecciones y proyecciones de la realidad exterior. Si bien estas observaciones serán continuadas por Melanie Klein en lo que hace a la importancia constitutiva de las relaciones objetales, no se encuentra en ellas, como en Klein y en el Freud posterior, la postulación de una agresividad radical y originaria, sino sólo reactiva. Éste es el carácter fundamental de la agresividad para los autores de la Psicología del sí mismo y el motivo por el cual su estudio, aseguran, abre las puertas al sí mismo. En relación a este tema, pueden encontrarse en estas obras algunas conocidas referencias al yo-persona, como aquella de que “nos parece extraño e impropio oír que un instinto <<odia>> a un objeto, y de este modo caemos en la cuenta de que los conceptos <<amor>> y <<odio>> no son aplicables a las relaciones de los instintos con sus objetos, debiendo ser reservados para la relación del yo total con los objetos” (1915b, p. 2050).

⁴² En términos de Winnicott (1967), la angustia de un bebé se produce ante la insatisfacción de la “necesidad no orgiástica” de relación básica para fortalecer su sí mismo; esta angustia consiste en un estado de confusión cercano a la desintegración de sus estructuras del yo. Cfr. Guntrip (1971, p. 125).

⁴³ Escribe Freud en 1921: “Cada una de las diferenciaciones psíquicas descubiertas representa una dificultad más para la función anímica, aumenta su inestabilidad y puede constituir el punto de partida de un fallo de la misma; esto es, de una enfermedad. Así, el nacimiento representa el paso desde un narcisismo que se basta por completo a sí mismo a la percepción de un mundo exterior variable y al primer descubrimiento de objetos. De esta transición, demasiado radical, resulta que no somos capaces de soportar durante mucho tiempo el nuevo estado creado por el nacimiento y nos evadimos periódicamente de él, para hallar de nuevo en el sueño nuestro anterior estado de impasibilidad y aislamiento del mundo exterior” (p. 2601). Son explícitos en este pasaje la nueva idea de un narcisismo anobjetal, la primacía de lo indeterminado y lo negativo de toda determinación, el pesimismo metafísico que nos lleva a preferir el aislamiento a la relación con el mundo. Es significativa, asimismo, la mayor cercanía de estas ideas con las de Andreas-Salomé y O. Rank comentadas más arriba, afinidad que abona la hipótesis planteada.

⁴⁴ En 1938 la sede originaria de la libido será el “Yo-Ello” indiferenciado (p. 3382). La nueva fórmula no hace más que confirmar el nuevo sentido a-personal y anobjetal del narcisismo, mediante el recurso de recordar que el yo-instancia de la 2ª tópica es sólo una modificación superficial del Ello.

⁴⁵ La convicción de la existencia de esta agresividad originaria tendrá para Freud importantes consecuencias: será un “lecho rocoso” o un “cimiento psicológico último” (1937) más allá de los cuales no se podrá ir ni a nivel teórico -interpretándola como una reacción de

una persona- ni a nivel práctico -pretendiendo buscar una causa que explique la “reacción terapéutica negativa” y la ocurrencia en ciertos pacientes de una “necesidad de enfermedad” y no de una “voluntad de curación” (1923, p. 2722).

⁴⁶ Recuérdese también al yo como “fachada del ello” de *El malestar...* (1930, p. 3018).

⁴⁷ Cfr. Winnicott (1971) en Guntrip (1971, p. 126): “Ahora comprendemos que no es la satisfacción de los instintos lo que determina que un bebé empiece a ser, a sentir que su vida es real, a descubrir que vale la pena vivirla (...) El *Self* debe proceder a la utilización de los instintos por ese *Self*. El jinete debe montar el caballo y no dejarse arrastrar por él.”

⁴⁸ Cabe preguntarse cómo es posible, en este nuevo esquema de narcisismo anobjetal, que el Ello tuviera tales cargas originariamente.

⁴⁹ Por ejemplo, aquel en el que Freud explica que este yo que se ha puesto al servicio de la pulsión de muerte por la sublimación, por haberse llenado de libido –aunque sexualizada– “aspira... a vivir y ser amado”, aunque, por la disociación de pulsiones, “se expone en su combate contra la libido al peligro de ser maltratado e incluso a la muerte” 1923, p. 2726)

⁵⁰ Cfr.: “El psicoanálisis es un instrumento que ha de facilitar al yo la progresiva conquista del Ello”, porque es preferible psicodinámicamente que el contenido del Ello no pase directamente al Yo, sino a través del ideal del Yo; el Yo progresa con el “dominio” y la “coerción” de los instintos; 1923, p. 2726. Cfr. también: “Es muy interesante observar que precisamente las tendencias sexuales coartadas en su fin son las que crean entre los hombres lazos más duraderos. Pero esto se explica fácilmente por el hecho de que no son susceptibles de una satisfacción completa, mientras que las tendencias sexuales libres experimentan una debilitación extraordinaria por la descarga que tiene efecto cada vez que el fin sexual es alcanzado. El amor sensual está destinado a extinguirse en la satisfacción. Para poder durar tiene que hallarse asociado desde un principio a componentes puramente tiernos, esto es, coartados en sus fines, o experimentar en un momento dado una transposición de este género.” (1921, p. 2591)

⁵¹ Por ejemplo, cuando Freud afirma del yo que “su situación de mediador le hace sucumbir también, a veces, a la tentación de mostrarse oficioso, oportunista y falso, como el estadista que sacrifica sus principios al deseo de conquistarse la opinión pública” [1923, p. 2726]; tal afirmación, de gran afinidad, por ejemplo, con el concepto de “falso self” de Winnicott, sería insostenible en el contexto del yo-instancia porque, si el yo fuera sólo esa “pobre cosa” “sometida a servidumbres y peligros de tres clases”. ¿qué diferencia podría haber entre un yo falso y otro verdadero? ¿Qué densidad propia podría tener ese yo para motivar una diferenciación?

⁵² “Intentaremos representarnos cómo se comportan los hombres mutuamente desde el punto de vista afectivo. Según la célebre parábola de los puercoespines ateridos (Schopenhauer: *Paréngas und Paralipomena*, 2ª parte, XXXI, «*Gleichnisse und Parabeln*»), ningún hombre soporta una aproximación demasiado íntima a los demás. «En un crudo día invernal, los puercoespines de una manada se apretaron unos contra otros para prestarse mutuo calor. Pero al hacerlo así se hirieron recíprocamente con sus púas y hubieron de separarse.

Obligados de nuevo a juntarse por el frío, volvieron a pincharse y a distanciarse. Estas alternativas de aproximación y alejamiento duraron hasta que les fue dado hallar una distancia media en la que ambos males resultaban mitigados.» (1921, p. 2582-2583).

⁵³ Cfr.: “...nos apresuramos a adelantar nuestras dos principales objeciones al respecto; ante todo, un amor que no discrimina pierde a nuestros ojos buena parte de su valor, pues comete una injusticia frente al objeto; luego, no todos los seres humanos merecen ser amados” (1930, p. 3040). Véase un interesante análisis de este pasaje en Pieper (1980), pp. 470-476. Téngase en cuenta que, para la filosofía clásica, el amor, por ser realista, por tener el fundamento metafísico apuntado, implica la anterioridad de un conocimiento y, por tanto, de una *elección*. El amor más profundo, está dicho, es de *persona a persona*. Solamente quien tiene este amor puede tener realmente un amor universal pues, para esta perspectiva, lo universal no se opone a lo individual. Desde un punto de vista monista, en cambio, el amor genérico (a una idea, abstracto) puede identificarse con su contracara: la indiferencia o el odio para con personas individuales. Es por eso que, en el creacionismo, el amor no es nunca ciego *simpliciter*. Al contrario, como el amor supone haber visto mucho —la intimidad de otra persona, lo más profundo del amado—, puede ser ciego sólo relativamente, es decir, parecer ciego a quienes no pueden captar —por no amar— el atractivo del amado que capta el amante.

⁵⁴ “Mi amor es para mí algo muy precioso, que no tengo derecho a derrochar insensatamente... Si amo a alguien, es preciso que éste lo merezca por cualquier título. (Descarto aquí la utilidad que podría reportarme, así como su posible valor como objeto sexual, pues estas dos formas de vinculación nada tienen que ver con el precepto del amor al prójimo.) Merecería mi amor si se me asemejara en aspectos importantes, a punto tal que pudiera amar en él a mí mismo; lo merecería si fuera más perfecto de lo que yo soy, en tal medida que pudiera amar en él al ideal de mi propia persona; debería amarlo si fuera el hijo de mi amigo, pues el dolor de éste, si algún mal le sucediera, también sería mi dolor, yo tendría que compartirlo. En cambio, si me fuera extraño y si no me atrajese ninguno de sus propios valores, ninguna importancia que hubiera adquirido para mi vida afectiva, entonces me sería muy difícil amarlo. Hasta sería injusto si lo amara, pues los míos aprecian mi amor como una demostración de preferencia, y les haría injusticia si los equiparase con un extraño. Pero si he de amarlo con ese amor general por todo el Universo, simplemente porque también él es una criatura de este mundo, como el insecto, el gusano y la culebra, entonces me temo que sólo le corresponda una ínfima parte de amor, de ningún modo tanto como la razón me autoriza a guardar para mí mismo.” (1930, pp. 3044-3045).

Alteraciones cognitivas en personas con Parálisis Cerebral¹

Cognitive alterations in persons with Cerebral Palsy

Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se trata el desarrollo psicológico de los niños con Parálisis Cerebral, en tanto cuestionan y aportan, a la vez, conocimientos habituales sobre el desarrollo psicológico humano. Se compara el desarrollo psicológico típico (“normal”) siguiendo seis áreas: el desarrollo motor, el perceptivo, el de la comunicación, cognitivo, el emocional y motivacional y el social y personal. En el desarrollo típico estos interactúan avanzando de modo global y con un cierto orden desde el motor hasta el social personal. En cambio la Parálisis Cerebral produce un retraso sistemático en sostenimiento de los miembros en general otorgando dificultades en el tono y equilibrio, restando oportunidades para la interacción triádica y para la iniciativa en la comunicación, afectando otras adquisiciones. El reto, entre otros, se establece en el acceso a la lecto-escritura.

Abstract

This paper deals with the psychological development of children with Cerebral Palsy, while, at the same time the usual knowledge about the psychological development in humans is questioned and contributions are made to it. The typical psychological development (“normal”) is compared by following six areas: i.e., motor, perceptive, communication, cognitive, emotional and motivational and personal and social development. In usual development, these interact by progressing in a global way and in a certain order, from motor development up to the personal social one. Instead, Cerebral Palsy causes a systematic impairment in supporting

Correspondencia: Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid
nacho.montero@uam.es

limbs in general, causing difficulties in tone and balance, reducing opportunities for a triadic interaction and for a communication initiative, thus affecting other processes. One of the challenges among others is the access to the reading-writing process.

Palabras clave: Parálisis cerebral, Desórdenes cerebrales, Desarrollo cognitivo, Habilidad lectora, Escritura, Comunicación, Educación compensatoria.
Key words: Cerebral Palsy, Brain Disorders, Cognitive Development, Reading Ability, Written, Communication, Compensatory Education.

Presentación

Es pertinente realizar algunas aclaraciones acerca de cómo se pueden entender los dos términos que constituyen el núcleo temático de este artículo: “alteraciones” y “cognitivas”. Para el término “alteraciones” podemos postular dos significados diferentes. Un primero, más común, en el que se entiende la alteración como trastorno. Podríamos decir que desde esta perspectiva nuestra pregunta de hoy sería ¿es posible el desarrollo con Parálisis Cerebral? El segundo significado, el que quiero defender aquí, entiende la alteración como otra (alter) vía. La pregunta, entonces, se formula de otro modo, ¿cómo puede ser el desarrollo con Parálisis Cerebral?

En cuanto al término “cognitivas” es pertinente aclarar algo también. Sin pretender dar una clase sobre Historia de la Psicología, baste decir que dentro de esta disciplina ha habido diferentes corrientes teóricas que han entendido la mente humana de modos distintos y, muchas veces, enfrentados. Hoy día, la corriente preponderante es la de la Psicología Cognitiva que centra sus objetivos en el análisis de los procesos mediante los cuáles la mente se desarrolla y realiza diferentes tipos de actividades de conocimiento. El término cognitivas parecería circunscribirse a este tipo de actividades. Sin embargo, como se verá a continuación, prefiero defender que el desarrollo humano es algo más que desarrollo cognitivo.

Por tanto, tras estas aclaraciones, puedo presentar ya la pregunta que centra este trabajo: ¿Cómo puede ser el desarrollo psicológico de los niños con Parálisis Cerebral? (¿cómo *ha podido ser* el desarrollo de alguna de las personas que se encuentran con nosotros en esta sala?)

Un último inciso. Nótese que se habla de niños “paralíticos cerebrales” sino de niños con Parálisis Cerebral. Durante los últimos años, los especialistas en Psicología, Psiquiatría, Educación, Intervención Social, etc., hacen hincapié en la necesidad de no utilizar las etiquetas como calificativos de las personas para evitar la idea de que padecer algún trastorno convierte al sujeto en otro tipo de persona. La expresión “niños con”, realza la idea de que son niños también aunque con unas circunstancias no habituales.

Desarrollo Psicológico y Parálisis Cerebral

El tema central de este trabajo se refiere al desarrollo psicológico de los niños con Parálisis Cerebral y se despliega desde una doble perspectiva. Primero se presentan aquellas cosas que la Psicología aporta para entender el desarrollo de estos niños, *lo que enseña la Psicología sobre la Parálisis Cerebral*. Después se da un giro y se plantea cómo el desarrollo de estos niños cuestiona –aporta retos– a los conocimientos habituales sobre el desarrollo psicológico humano, *lo que la Parálisis Cerebral enseña a la Psicología*.

Para poder hacerlo es necesario dedicar un breve espacio a la descripción de lo que se considera el *desarrollo psicológico típico*. La expresión “desarrollo típico” es una convención que pretende precisamente obviar el referirse a lo que es normal y lo que no. Es decir, no se habla de desarrollo “normal” sino de desarrollo típico, en el sentido de ser el modo de desarrollo más habitualmente observado. La mayoría de los individuos no somos personas “normales”, somos personas “con desarrollo típico”.

Aunque desde diferentes perspectivas se puede hacer más o menos hincapié en unas áreas frente a otras, hay una gran consenso en describir el desarrollo psicológico organizado en función de un conjunto de áreas. Aquí, siguiendo en parte a Vicky Lewis en la segunda edición de su libro sobre “Desarrollo y Discapacidad” (Lewis, 2003), las enumero del modo siguiente: el desarrollo motor, el desarrollo perceptivo, el desarrollo de la comunicación, el desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional y motivacional y el desarrollo social y personal.

Muy rápidamente, se puede señalar que el desarrollo típico conlleva un recorrido determinado por cada una de estas seis áreas que en modo alguno se consideran independientes entre sí, sino que los avances significativos en unas promueven y/o interactúan con los avances en otras de tal modo que éstos últimos facilitarán nuevos avances en aquellas. Además, cabría apuntar una cierta ordenación del proceso desde las áreas que primero he nombrado –desarrollo motor, desarrollo perceptivo– hasta las últimas –desarrollo social y personal. Como sería excesivo detallar todos y cada uno de los hitos del movimiento que se produce dentro de las áreas que acabo de enumerar creo que puede bastar con decir que este asombroso proceso lleva al bebé, que nace indefenso y totalmente dependiente, a convertirse en adulto que, libre y voluntariamente, genera y se embarca en proyectos que pueden, incluso, trascender su propia vida e involucrar a generaciones futuras. Todo ello como fruto de un intenso proceso de construcción en el que se pone en juego no solo el bagaje biológico del bebé sino también la historia de la cultura y del grupo de referencia que lo acoge y en el que pronto se constituye como un nuevo “yo” que pide y trata de tomar las riendas de su existencia.

La pregunta ahora es ¿qué caminos se pueden abrir para el desarrollo del niño con Parálisis Cerebral cuando tiene graves limitaciones en las áreas más básicas? Es preciso hacer un recorrido por todas ellas describiendo las constatadas dificultades que, según el grado de afectación, pueden ir apareciendo.

Desarrollo Motor en niños con Parálisis Cerebral

Como es sabido, la Parálisis Cerebral implica un trastorno motor severo aunque es difícil determinar su extensión porque ésta depende del grado y tipo de afectación. Es decir, dos niños con un diagnóstico similar pueden tener diferentes grados de afectación y, por tanto, diferentes habilidades motoras. En cualquier caso, aún dependiendo del grado y tipo de afectación, se produce un retraso sistemático en los grandes hitos como sostener la cabeza, sentarse, gatear, andar, etc. Lewis (2003), después de revisar la investigación más relevante al respecto, señala que a la edad de cinco años solo

algo más del cuarenta por ciento de los niños con Parálisis Cerebral anda, la mayoría con dificultades en tono y equilibrio.

Sin embargo es interesante resaltar algún trabajo de investigación centrado en las habilidades de alcanzar y agarrar objetos y en la planificación automática del movimiento. La mayor parte de los niños con Parálisis Cerebral tiene problemas a la hora de extender los brazos para alcanzar objetos y suelen controlar mal el movimiento de agarrar. En la mayoría de los casos ambas dificultades se relacionan con un trastorno en el tono muscular. A este respecto, quiero reseñar un par de estudios en los que se constata que cuando se hace trabajar las dos manos juntas, no desciende el nivel de ejecución de la menos afectada sino que, por el contrario, la más afectada consigue el nivel de rendimiento de la mejor (Utley y Sugden, 1998). Asimismo, la posibilidad de “pensar” previamente el diseño de un dibujo, mejora notablemente el rendimiento de los niños con Parálisis Cerebral y lo mejora más de lo que lo hace en los niños con desarrollo típico (Van Mier, Hulstijn y Meulenbroek, 1994).

Podríamos decir que, en el ámbito de desarrollo motor, los niños con Parálisis Cerebral van a tener muy serias dificultades y que no deberíamos poner nuestras esperanzas en una mejora en este terreno –al menos, con las técnicas de tratamiento actuales. Pero ello no quiere decir que no deban ser tratados en este área. El objetivo debe ser minimizar los daños y optimizar los recursos.

Desarrollo Perceptivo en niños con Parálisis Cerebral

Los problemas prenatales y perinatales que pueden causar una Parálisis Cerebral pueden también afectar a algunas de las áreas cerebrales sensoriales. Puede haber por tanto, niños con Parálisis Cerebral y, además, un déficit auditivo o visual. En esos casos se debe priorizar uno de los dos tipos de dificultades de cara al planteamiento educativo. Por ejemplo, conozco el caso de Alan, que tiene Parálisis Cerebral y padece sordera desde el nacimiento. En su educación se dio prioridad a lo segundo. Nacido en Argentina, fue escolarizado en un centro en el que llevaban un método de enseñanza oral.

Alan habla con las dificultades de articulación propias de su Parálisis Cerebral y con las dificultades que conlleva no poder escucharse.

Pero lo verdaderamente importante son los problemas sensoriales y perceptivos que se pueden derivar de la Parálisis Cerebral aunque no haya un daño específico en las áreas cerebrales implicadas en la visión y la audición. Por ejemplo, un grupo de investigadores japoneses (Ito et al., 1996; citado en Lewis, 2003) observaron que uno de cada seis niños con Parálisis Cerebral, del tipo espástico, tenían serias dificultades en el dominio de la representación espacial, dificultades que se manifiestan en tareas diversas como la escritura (rotaciones e inversiones), copia de dibujos (sobre todo figuras geométricas) y elaboración de mapas de espacios conocidos. Esta misma autora recoge resultados de otras investigaciones en las que se detectan problemas de discriminación táctil, auditiva y visual, así como de transferencia de información entre modalidades perceptivas (Lewis, op cit.).

En general, estas dificultades se han encontrado estudiando personas con graves afectaciones motrices pero con un nivel de inteligencia semejante a la media del desarrollo típico. Esto puede implicar dos cosas: o bien de las dificultades motrices se derivarán dificultades en el procesamiento de la información, o bien la lesión cerebral incluye también a las áreas sensoriales y/o de coordinación sensorial. En cualquiera de los dos casos las implicaciones no deben ser la predicción de problemas sensoriales y perceptivos una vez diagnosticada la Parálisis Cerebral. Más bien se debe tener especial cuidado en la evaluación de estos aspectos para poder determinar cuál es el alcance del déficit primario –la Parálisis Cerebral– y cuáles los problemas secundarios –las dificultades en el procesamiento de la información. Desarrollar tareas de evaluación que tengan a la vez una buena validez de contenido –que sean representativas de las tareas perceptiva y sensorialmente relevantes en cada momento del desarrollo– y una buena validez discriminativa –que permitan distinguir entre unas causas y otras– es un objetivo ambicioso pero muy importante para poder desarrollar las adaptaciones necesarias para el trabajo educativo con niños con Parálisis Cerebral.

Comunicación y Lenguaje en niños con Parálisis Cerebral

En el patrón de desarrollo típico, algunas de las primeras adquisiciones motrices permiten que, a partir de los ocho meses, el niño pueda establecer interacciones triádicas con el adulto y los objetos del entorno. Además de consolidar el apego –el vínculo emocional con los adultos que le cuidan–, la interacción triádica será la base para el desarrollo de lo que se denomina intención comunicativa, intención que se manifiesta por la aparición y uso de los gestos de señalar a iniciativa del niño. Estos gestos, que suelen consolidarse en el entorno de los doce meses, se convierten en heraldos de las primeras palabras, palabras que suelen surgir a los 18 meses. El uso sistemático del lenguaje con frases de dos términos se consolida al final del segundo año de vida. Pues bien, parece claro que en el caso del niños con Parálisis Cerebral este patrón se va a ver afectado en función de la severidad del trastorno. Por un lado, las dificultades motrices restan oportunidades para la interacción triádica y para la iniciativa en la comunicación. Por otro lado, la afectación motriz del aparato fonador –algo bastante común entre los niños con PC– dificulta la articulación de las palabras y resta calidad a la interacción comunicativa. El hecho de que este proceso de desarrollo de las habilidades de comunicación empiece muy tempranamente añade el problema de las dificultades que conlleva en muchos casos una detección temprana de la Parálisis Cerebral. Eso hace difícil una intervención preventiva en estos aspectos.

Sin embargo, uno de los hallazgos más notorios de la investigación educativa –incluida la que hemos hecho en Madrid (ver García, Rosa, Montero y ETIEDEM, 1993, Rosa, Martín-Caro y Montero, 1999)– es que el desarrollo del lenguaje es relativamente bueno a pesar de tales dificultades. En realidad, lo que se comprueba es que los niños más gravemente afectados tienen muchos problemas en la adquisición de la parte expresiva pero todos tienen un buen desarrollo de la faceta comprensiva. La clave para poder llegar a ese tipo de conclusión estuvo –está– en soslayar las dificultades de expresión a la hora de evaluar la comprensión. El problema es que las prácticas habituales en la evaluación psicopedagógica entremezclan ambos aspectos. En cualquier caso, lo que también se ha puesto de manifiesto a través de varios estudios llevados a cabo por Penington y McConachie

(1999, 2001a y 2001b) es que el grado de inteligibilidad del lenguaje expresivo juega un papel clave en la calidad de las interacciones comunicativas y en el desarrollo de la iniciativa. Por tanto, aún sabiendo que una grave afectación va a generar serios problemas en la expresión, el trabajo rehabilitador del lenguaje siempre va a redundar en una mejor calidad comunicativa del niño y, por tanto, un mejor acceso al mundo que le rodea.

El otro gran reto de los niños con Parálisis Cerebral es el del acceso a la lecto-escritura. Aunque el trastorno no siempre conlleva graves dificultades articulatorias para la expresión lingüística casi con seguridad que se manifestará en la motricidad fina que se necesita para escribir. Pues bien, el desarrollo de las tecnologías de la información al servicio de la actividad educativa casi permite afirmar que ese gran escollo puede ser salvado con aplicaciones adaptadas a la capacidad motriz de cada niño, existiendo ya un gran número de aplicaciones de este tipo disponibles en nuestro país (ver Junoy, 1999).

Desarrollo Cognitivo en niños con Parálisis Cerebral

Antes se ha dicho que el patrón de desarrollo típico, después de los primeros logros posturales de mantener la cabeza y permanecer sentado sin ayuda, facilita la interacción triádica con el adulto y los objetos. Pues bien, en este apartado hay que añadir que el desarrollo motriz también facilita la deambulación autónoma y la exploración. Esto, a su vez, permite que el niño aprenda que los objetos son y están aunque no aparezcan en su campo perceptivo. La adquisición de esta noción estable de los objetos –junto con la interacción triádica con los adultos– facilitará posteriormente que el niño recree la realidad a través de ellos jugando simbólicamente a, por ejemplo, dar de comer a sus muñecos, a cabalgar sobre un palo, etc. Estas dos grandes adquisiciones –la permanencia del objeto y el juego simbólico– se consideran cruciales dentro del desarrollo de la capacidad de operar mentalmente.

Aunque pudiera parecer que las dificultades motrices y de comunicación de los niños con Parálisis Cerebral deberían afectar seriamente a la adquisi-

ción de estos dos hitos del desarrollo cognitivo, la investigación muestra que, aunque con retrasos, los niños con este trastorno del desarrollo los adquieren de forma eficaz (Rosa, Martín-Caro y Montero, 1999; Lewis, 2003).

Algo similar cabe decir del desarrollo de la atención y la memoria, cuando no hay afectación cerebral añadida. La Parálisis Cerebral no produce problemas de forma directa sobre dichos procesos. Las dificultades que se detectan están mediatizadas por los problemas de discriminación sensorial que comentábamos anteriormente. Es decir, los problemas no están en la capacidad de atención o recuerdo sino en el modo de procesamiento inicial de la información. Por lo tanto, las estrategias de intervención deben centrarse en los procesos sensoriales y perceptivos.

Además de estos procesos cognitivos, hay dos temas más dentro de esta área del desarrollo y ambos temas son de gran importancia. Se empieza por el más polémico –el rendimiento en los tests de inteligencia- y se termina con los procesos de autorregulación. Los niños con Parálisis Cerebral suelen hacer mal los tests de inteligencia y, por tanto, suele concluirse que padecen retraso mental. Pero, sin negar esa posibilidad, es necesario llamar la atención sobre su uso, digamos, “ciego”. En primer lugar, parece de sentido común que si las pruebas más usadas miden dos grandes factores de la inteligencia que son el manipulativo y el verbal los niños con Parálisis Cerebral deberían tener problemas en ambos. Pero cuando en la parte verbal se obvian las dificultades expresivas y en la parte manipulativa las dificultades de motricidad fina, haciendo las oportunas adaptaciones, los resultados son muy diferentes. Por otro lado, las condiciones de asepsia en el procedimiento de aplicación de este tipo de pruebas perjudican a los niños con trastornos del desarrollo, por lo que no es buena idea que un niño sea evaluado en un contexto extraño y por un profesional que no conoce. Sobre todas estas consideraciones ya hemos escrito en otro lugar y allí remito a las personas interesadas (Calvo, Gracia, Martín-Caro y Montero, 1990; Montero, Calvo y Gracia, 1993). Lo importante ahora es llamar la atención sobre el modo en el que se usan este tipo de técnicas, sobre todo porque se tienen que seguir aplicando debido a que las disposiciones administrativas las tienen en cuenta. Añadir que, en cualquier caso, los investigadores preocupados por este asunto están tratando de desarrollar modo alternativos de evaluar las

capacidades cognitivas de las personas con Parálisis Cerebral y seriamente afectadas en su motricidad y capacidad expresiva (Leevers, Roesler, Flax y Benasich, 2005).

El otro tema que queda por desarrollar es muy relevante. Hace referencia a las capacidades de autorregulación. En el proceso de desarrollo típico, después de la aparición de las primeras palabras, el niño empieza a utilizar el lenguaje en múltiples contextos. Uno que resulta crucial para el desarrollo es el de la actividad en solitario. Los niños de tres años hablan solos. A esa edad el lenguaje empieza a ser una herramienta para la autorregulación. Cuando, después de un par de años de práctica, el niño pueda empezar a hablar “dentro de su cabeza” –como dice mi hija de cinco años– se estarán estableciendo los fundamentos de la conciencia, entendida como la instancia en la que se desarrollará e instalará el “yo” y, con él, la voluntad y el libre albedrío. Pues bien, lo sorprendente es constatar que esa aparición del lenguaje interior no está condicionada por –no se relaciona con– la severidad de la afectación motriz ni de la capacidad expresiva. Desde nuestro equipo de investigación lanzamos la hipótesis de que lo que estos niños internalizan es el lenguaje de los demás, toman prestada la voz ajena, se autorregulan mediante el préstamo de habla (ver García, Rosa y Montero, 1993). Por tanto, a pesar de que sus dificultades expresivas limiten las iniciativas por su parte es muy importante la interacción verbal con ellos.

Desarrollo Emocional y Motivacional en niños con Parálisis Cerebral

En el proceso de desarrollo típico, los procesos emocionales y motivacionales aportan la sustancia que aglutina y fija las adquisiciones en diferentes áreas. Así, por ejemplo, el establecimiento y consolidación de los vínculos de apego es fundamental para la regulación del tono emocional y éste para las primeras adquisiciones en la comunicación y el desarrollo cognitivo. Los niños con Parálisis Cerebral tienen el problema de ser menos responsivos o más lentos en su respuesta y eso puede afectar al entusiasmo de sus cuidadores. Los adultos necesitamos de la respuesta del niño para vernos estimulados y gratificados por el esfuerzo que ponemos en su atención y cuidado. Esto que es cierto para cualquier niño, lo es más en el caso de los

niños con Parálisis Cerebral. Dado que su cuidado implica más esfuerzo, parecería justo que pudieran expresar más el beneficio que les reporta. Pero ocurre lo contrario.

Los estudios que revisan esta cuestión vienen a poner de manifiesto que una parte importante de niños con estas características pueden sufrir dificultades de tipo emocional pero –y esto es muy importante– tales dificultades no se relacionan con el grado de afectación motriz o de la expresión verbal. Lo que esto significa es que si los cuidadores –a pesar de las dificultades de iniciativa y respuesta del niño– son capaces de persistir en sus esfuerzos y generar y mantener un buen vínculo afectivo, el desarrollo emocional va a ser adecuado.

¿Y qué decir de la motivación? Si nos atenemos a la etimología del término deberíamos preguntarnos qué mueve –qué motiva– al que tiene grandes dificultades para desplazarse. En un primer momento parecería misión imposible. De hecho algunos autores han llamado la atención sobre los problemas motivacionales que se podrían derivar de la Parálisis Cerebral (Basil, 1992). Aquí, sin embargo, prefiero concentrarme en la visión posibilista. Es decir, ¿cómo es el desarrollo típico de la motivación? ¿cómo podría serlo para el caso de los niños con Parálisis Cerebral?

La capacidad para generar y/o captar energía psicológica y asignarla a metas conscientes personalmente establecidas se desarrolla tras un largo proceso que no siempre acaba –al menos, no siempre en todos los ámbitos de la vida. Lo reseñable aquí es que en dicho proceso juegan un importante papel la capacidad de impacto sobre el ambiente físico y social y la capacidad de respuesta ante los estímulos provenientes de dichos ambientes. Esto permite tener iniciativas y responder a las de otros y redundando en el desarrollo de actividades conjuntas habitualmente guiadas por los adultos o niños más capaces. Pero para que las actividades conjuntas faciliten la autorregulación de la motivación –de la energía desplegada– es necesaria también la transmisión de la responsabilidad. Debe llegar el momento del “ahora, tú solo; ahora tú sola”. Los niños con Parálisis Cerebral no están incapacitados ni para el impacto ni para la respuesta. Su problema es otro. Es un doble problema: manejan tiempos muy largos y generan sobreprotección (¿para

cuándo el “ahora tú”). Uno de los resultados más llamativos de nuestro estudio de seguimiento escolar de 16 niños con Parálisis Cerebral durante dos años académicos enteros fue que el 75% de las tareas que se les proponían eran cosas que ya sabían hacer. Y, sin embargo, su progreso escolar no estaba relacionado ni con la afectación motriz ni con las dificultades de expresión. Nuevamente la moraleja va por la vía de que si los adultos –padres, cuidadores, educadores– somos capaces de tener en cuenta estas dos sencillas cosas, estará abierto el camino para un desarrollo típico de sus procesos motivacionales.

Desarrollo Social y Personal en niños con Parálisis Cerebral

Cuando se habla de desarrollo social no se piensa en la inmersión del niño en actividades sociales sino en el desarrollo de la capacidad para interactuar con otros, iniciar nuevas relaciones y seleccionar sus amistades. A lo largo del desarrollo, se produce una transmisión de la iniciativa en las relaciones sociales desde los adultos a los niños en formación. Para el final de la adolescencia dicha transmisión suele estar acabada –con todos los temores y tensiones que suele generar. Pero en torno a esa edad, se consolida la voz del “yo” en relación a una serie de tareas vitales que se despliegan como posibilidades para el futuro: “¿Quién soy? ¿qué quiero ser? ¿con quién me gustaría relacionarme? ¿cómo me gustaría que fueran las cosas (el mundo, la sociedad, la vida)?”.

Como ya se ha dicho, las dificultades en la expresión oral pueden afectar a la interacción social. Además, como es obvio, las dificultades de movilidad autónoma hacen que los niños con Parálisis Cerebral sean mucho más dependientes que los que tienen un desarrollo típico. Por otro lado, la necesidad de una atención educativa especial puede mermar las posibilidades de interacción con niños sin Parálisis Cerebral. De ahí que las modalidades de escolarización combinada resulte tan interesante. En cualquier caso, aún siendo conscientes de las dificultades que se derivan de su desarrollo, no debemos rebajar las expectativas para los niños con Parálisis Cerebral, debemos aspirar a que construyan también su identidad personal y su proyecto vital. Para ello es muy importante el discurso que hagamos sobre el trastor-

no. No es lo mismo pensar que padecemos una desgracia o que somos víctimas de la fatalidad que transmitir una visión optimista sobre el futuro. Para expresar esta idea pueden servir las palabras de un poema al que puso música un cantautor llamado Paco Ibáñez² que había triunfado en París a finales de la dictadura franquista. La canción decía “La vida es bella, ya verás, como a pesar de los pesares, ...”. Eran *palabras para Julia*, pero pueden ser palabras para todos nosotros. También para las personas con Parálisis Cerebral.

Lo que la Parálisis Cerebral enseña a la Psicología

Hasta aquí el recorrido que se ha agrupado en la pregunta acerca de qué enseña la Psicología sobre la Parálisis Cerebral, recorrido que se podría resumir diciendo que las serias dificultades de desarrollo en las áreas más básicas como son la motricidad y la percepción deben (pueden) ser “sorteadas” para que no imposibiliten el desarrollo en las demás.

Pero falta hacer un giro para terminar reflexionando sobre lo que la Parálisis Cerebral puede enseñar a la Psicología. Casi todas las teorías sobre cómo se produce el desarrollo psicológico típico tienden a asumir que el recorrido por las áreas más básicas es imprescindible –o, al menos, muy recomendable– para poder avanzar en el resto. Sin embargo, durante las últimas décadas, la investigación ha puesto de manifiesto que personas con diferentes tipos de dificultades acaban teniendo un buen desarrollo en las áreas no directamente afectadas por tales dificultades. Casos ejemplares son los de los niños con deficiencias visuales y auditivas.

Pues bien, algo que es importante resaltar aquí es que el modo en el que se desarrollan algunas personas con Parálisis Cerebral, seriamente afectados en su movilidad y capacidad expresiva, supone un reto para las teorías del desarrollo psicológico. Si tenemos que elegir entre condenar a los niños con Parálisis Cerebral a no desarrollarse adecuadamente porque pensamos que no van a ser capaces y tener que cambiar nuestras teorías del desarrollo, parece que no hay lugar a ninguna duda para inclinarse por lo segundo. Hay que evitar que nuestras teorías se conviertan en profecías auto-cumplidas.

Tener claro esto fue lo que llevó a nuestro equipo de investigación –como ya he mencionado– a lanzar la hipótesis de que los niños con Parálisis Cerebral gravemente afectados, para autorregularse, tenían que estar usando un lenguaje que pueden oír pero que no pueden reproducir. Para poder decir “en su cabeza” tienen que saltar por encima de la fase de decirse a sí mismos. Ese decirse a sí mismos, en su caso, debe ser un “evocar lo que me dijeron para que me sirva ahora que estoy solo, ahora que estoy sola”. Obviamente no es más que una hipótesis. Pero las hipótesis son las que generan la búsqueda de respuestas y ese proceso de hacerse preguntas en función de la observación y de generar nuevas situaciones de observación para responder preguntas es lo que denominamos investigación.

Desgraciadamente, la división social del trabajo lleva muy a menudo a separar la práctica profesional de la actividad investigadora. Sin embargo, desde las Ciencias Sociales y de la Educación han surgido con fuerza voces que reivindican la capacidad investigadora para los profesionales (ver León y Montero, 2003).

En el caso que nos ocupa parece claro que la intervención de un equipo de trabajo multidisciplinar que tenga una visión clara e integral de lo que puede ser la educación de niños y niñas con Parálisis Cerebral es muy necesaria. Lo que aquí se plantea es un paso más: que se haga investigación. Es decir, estos equipos profesionales no solo deben tratar de resolver los problemas que diariamente afrontan en su tarea sino que –al menos en algunos temas– lo hagan de tal modo que todo el mundo tenga claro que la solución propuesta funciona y cuál es la razón por la que lo hace. Los investigadores profesionales deberíamos ofrecernos a colaborar en esa labor.

Bibliografía

- BASIL, C. (1992). Cerebral Palsy and learned helplessness. *Augmentative Communication*, 33.
- CALVO, E., GRACIA, B., MARTÍN-CARO, L. Y MONTERO, I. (1990). Adaptaciones con respecto a la evaluación de niños con trastornos motores. En C.N.R.E.E., *Alumnos con necesidades educativas especiales: Módulo 2*. Madrid: MEC.
- GARCÍA, M.C., ROSA, A., MONTERO, I. y otros (1993). *Instrucción y progreso escolar en niños con Parálisis cerebral de Preescolar y Ciclo inicial: Un estudio de seguimiento*. Madrid: CIDE (MEC).
- ITO, J., SAIJO, H., ARAKI, A., TANAKA, H., TASAKI, T. Y CHO, K. (1996). Assessment of viso-perceptual disturbance in children with spastic dysplasia using measurements of the lateral ventricles on cerebral MRI. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 496-502.
- JUNOY, M. (1999). Discapacidad motora. Intervención: Sistemas Alternativos y/o aumentativos de comunicación. En J. N. García (Coor.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 490-503). Madrid: Pirámide.
- LEEVERS, H.J., ROESLER, C.P., FLAX, J. Y BENASICH, A.A. (2005). The Carter Neurocognitive Assessment for children with severely compromised expressive language and motor skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 287-303.
- LEÓN, O.G. Y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª edición de Diseño de investigaciones). Madrid: McGraw-Hill.
- LEWIS, V. (2003). *Development and Disability*, 2nd ed.. Malden: MA: Balckwell.
- MONTERO, I., CALVO, E. Y GRACIA, B. (1993). Orientaciones para la evaluación del desarrollo y la educación del niño con Parálisis Cerebral. En A. Rosa; I. Montero y García, M.C. (Comp.) *El niño con Parálisis Cerebral: Enculturación, Desarrollo e Intervención*. Madrid: CIDE (MEC).
- PENNINGTON, L. Y MCCONACHIE, H. (1999). Mother-child interaction revisited: Communication with non-speaking physically disabled children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34, 391-416.

- PENNINGTON, L. Y MCCONACHIE, H. (2001a). Interaction between children with cerebral palsy and their mothers: The effects of speech intelligibility. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 371-393.
- PENNINGTON, L. Y MCCONACHIE, H. (2001b). Predicting patterns of interaction between children with cerebral palsy and their mothers. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 83-90.
- ROSA, A., MARTÍN-CARO, L. Y MONTERO, I. (1999). Deficiencia y discapacidad motora. Caracterización. En J. N. García (Coor.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 459-473). Madrid: Pirámide.
- ROSA, A., MONTERO, I. Y GARCÍA, M.C. (Comp.) (1993): *El niño con Parálisis Cerebral: Enculturación, Desarrollo e Intervención*. Madrid: CIDE (MEC).
- UTLEY, A. Y SUGDEN, D. (1998). Interlimb coupling in children with hemiplegic cerebral palsy during reaching and grasping at speed. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 40, 396-404.
- VAN MIER, H., HULSTIJN, W. Y MEULENBROEK, R.G. (1994). Movement planning in children with motor disorders: Diagnostic implications of pattern complexity and previewing in copying. *Developmental Neuropsychology*, 10, 231-254.

Notas

³ Se presenta una versión adaptada de la conferencia que, con este mismo título, pronunció el autor en la ciudad de Huesca (España), el 28 de Octubre de 2005, dentro de la Jornada celebrada con motivo de los 25 años de la constitución de ASPACE en dicha ciudad.

2 Grande fue mi sorpresa al enterarme de que, al día siguiente de la Jornada en la que pronuncié esta conferencia, el 29 de Octubre de 2005, Paco Ibáñez cantaba en Huesca, probablemente por primera vez en toda su larga carrera.

**Estudio de las diferencias de los Contenidos entre hombres y mujeres
de la población italiana en las diez Láminas Rorschach**

*Study of the differences in Contents among men and women
in the Italian population from the ten Rorschach illustrations*

Roberto Cicioni
Subdirector de la Scuola Romana Rorschach

Martí Aguilà Usart
Scuola Romana Rorschach

Vito Rocco Genzano
Scuola Romana Rorschach

Resumen

El presente trabajo es el resultado parcial de un estudio más amplio elaborado sobre 792 Protocolos Rorschach de sujetos italianos, adultos y normales, y se basa en la observación y análisis de la distribución de los Contenidos en las diez Láminas del Test, con particular atención a las diferencias entre la población masculina y la femenina, para relevar eventuales discordancias significativas en el plano de la variedad y la tipología del campo de intereses; a menudo infravalorada en los estudios de muchos autores. Nace también para verificar la amplitud y la diversidad del campo de los intereses de cada sexo en la cultura moderna en relación al pasado y satisface un vacío de los estudios precedentes que han adquirido como referencia estadística sólo los Contenidos humanos y animales, siendo muy útil para confrontarse con investigaciones sobre el mismo tema procedentes de culturas distintas de la italiana.

Correspondencia: Bernardo Nante
Universidad Del Salvador
bnante@house.com.ar

Abstract

This work is the partial result of a broader study carried out on 792 Rorschach Protocols of normal adult Italian individuals. It is based upon the observation and analysis of Content distribution in the ten Illustrations of the Test, with special attention to the differences between male and female population, to reveal significant and eventual discrepancies regarding the variety and typology of the field of interests, frequently underestimated by many authors in their studies. Also, it arises to verify the scope and diversity of the field of interests of each sex in modern culture, in relation with the past, and satisfies a void in preceding studies that have attained as statistical reference only human and animal contents; it has become very useful in confronting other researches about the same topic from cultures different from the Italian.

Palabras clave: Test de Rorschach, Característica Poblacional, Análisis de los Contenidos, Intereses, Diferencias Culturales

Key words: Rorschach, Population Characteristics, Content Analysis Test, Interests, Ethnic differences

Objetivo

El presente trabajo es el resultado parcial de un análisis más amplio elaborado sobre 792 Protocolos Rorschach de sujetos italianos, adultos y normales, iniciado con el objetivo de actualizar todos los índices Rorschach. El objetivo específico ha sido el de observar la distribución de los Contenidos en las diez Láminas del Test, con particular atención a las diferencias entre la población masculina y la femenina, para relevar eventuales discordancias significativas en el plano de la variedad y la tipología del campo de los correspondientes intereses.

El interés por esta parte de la tabulación, a menudo infravalorada en los estudios de muchos autores, nace para verificar, si y cómo, respecto al pasado, la amplitud y la diversidad del campo de los intereses entre el mundo masculino y el femenino existe aún, o por el contrario se está uniformando tal y como se puede observar en la evolución de la cultura moderna. Desde este punto de partida, el trabajo se ha desarrollado para llegar a identificar un porcentaje estadístico para cada Contenido, diferenciado por sexos, sea para colmar un vacío de los estudios precedentes que han adquirido como

referencia estadística sólo los Contenidos humanos y animales, sea para confrontarse con investigaciones sobre el mismo tema procedentes de culturas distintas a la italiana.

Desde el punto de vista de la técnica, el Método Scuola Romana Rorschach tiene en cuenta la diferenciación en la tabulación entre Contenidos primarios y secundarios, los primeros considerados más importantes tanto por la mayor frecuencia estadística como por la valencia psicodiagnóstica. El Método prevé que los Contenidos humanos (H, Hd, Hs, Hds), en cuanto presentes, puedan ser codificados únicamente como primarios, mientras que para el resto de los contenidos primarios existe la posibilidad de que puedan convertirse en secundarios en relación a otro primario. Los Contenidos secundarios por el contrario, no pueden nunca convertirse en primarios y para poder ser tabulados deben por fuerza complementar a un primario.

Este trabajo toma en consideración sólo los Contenidos primarios, cuyo elenco completo puede observarse detalladamente en el apéndice final, con porcentajes estadísticos sobre toda la muestra y diferenciado entre población masculina y femenina.

Resultados generales

El gráfico muestra el porcentaje de los diez Contenidos primarios mayormente representados por la muestra en todo el Test, es decir aquellos con valores superiores al 2%. Partiendo de una observación inicial no se advierten diferencias significativas entre la población masculina y la femenina.

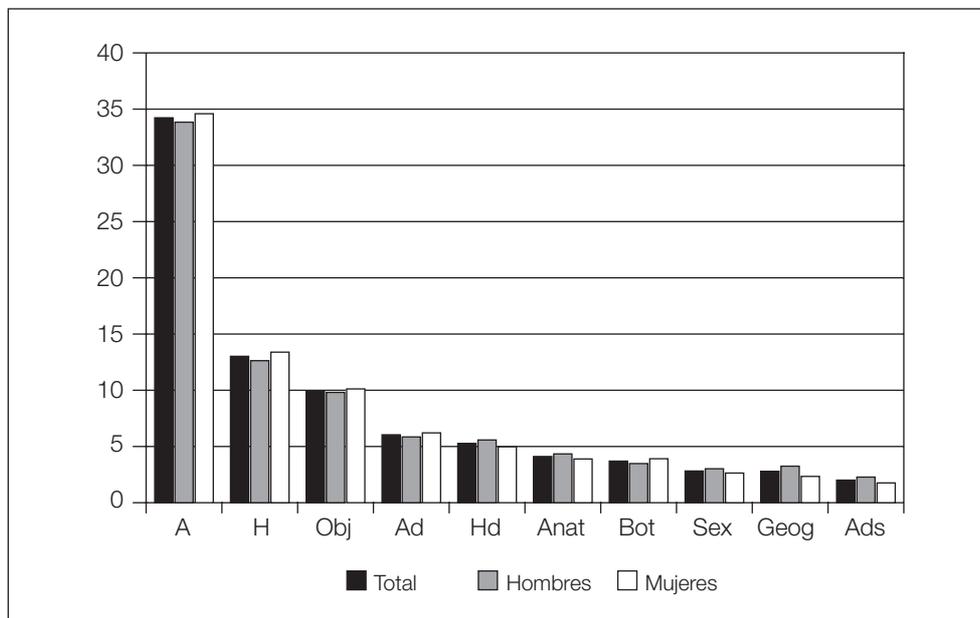


Gráfico 1.

Desde un punto de vista genérico viene clásicamente confirmada la mayor presencia de las respuestas de Contenido animal y humano enteros (A% y H%), mientras en tercer lugar sorprende el Contenido Obj, netamente más representado que aquellos de Contenido animal y humano parciales (Ad y Hd).

El índice A% confirma el valor medio del estudio precedente (Rizzo, 1972),¹ con un porcentaje del 40,27%, con valores muy similares entre hombres y mujeres (Tabla 1).

La sorpresa más evidente sobre el plano estadístico respecto al pasado se refiere sin embargo a las respuestas de Contenido humano, resumidas por el índice H% (obtenido de la suma entre H y Hd), que en el cálculo estadístico precedente mostraba valores entre el 10-20% para los hombres y el 20-30% para las mujeres. Actualmente, sin embargo, ambas poblaciones muestran valores cercanos al 18% (hombres 18,2%, mujeres 18,3%), confirmando lo observado en relación a los cambios sociales de estos últimos años, es decir de la idéntica modalidad de disponerse ante el otro sea masculino que feme-

nino, con evidente aplanamiento de los comportamientos que caracterizan cada rol.

Completando el discurso, se añaden los Contenidos humanos de simulacro Hs y Hds, que sumados a las H y Hd, calculan un índice denominado H% extendida. Los simulacros representan un elemento de codificación que expresa fácilmente una cierta dificultad de relación con el otro, visto que éste último en lugar de ser percibido como “vivo y real”, tiende a ser “alejado” en su reconocimiento en las manchas como “estátua”, “espantapájaros”, o “dibujo animado”.

	Media %	Hombres %	Mujeres %
H%	13,01	12,62	13,38
Hd%	5,26	5,58	4,96
H%+Hd%	18,28	18,20	18,35
Hs%	0,28	0,31	0,25
Hds%	1,44	1,25	1,62
H% extendida	20,01	19,78	20,23

Tabla 1

La tabla 1 evidencia como dato interesante propio la poca diferencia del punto de vista estadístico entre la población masculina y la femenina, y en general la escasa incidencia de las respuestas de simulacro respecto a las respuestas humanas vivas.

Volviendo a una evaluación general, la presencia relevante del Contenido Obj confirma el materialismo que caracteriza la época actual, vista la neta prevalencia respecto a los Contenidos botánico, geográfico, anatómico y también sexual. A propósito de éste último, no se advierten diferencias sustanciales entre las dos poblaciones, y desafortunadamente no es posible hacer una comparación con los estudios precedentes siendo ausentes valores estadísticos esperables.

En síntesis, se observa que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, visto que en todos los Contenidos el desvío estadístico máximo entre las dos poblaciones no supera nunca el punto porcentual.

	Media	Hombres	Mujeres
A	34,23	33,84	34,59
H	13,02	12,63	13,39
Obj	9,97	9,81	10,12
Ad	6,04	5,85	6,21
Hd	5,27	5,58	4,97
Anat	4,11	4,34	3,89
Bot	3,7	3,48	3,91
Sex	2,82	3,02	2,64
Geog	2,79	3,25	2,34
Ads	2,01	2,28	1,76

Tabla 2

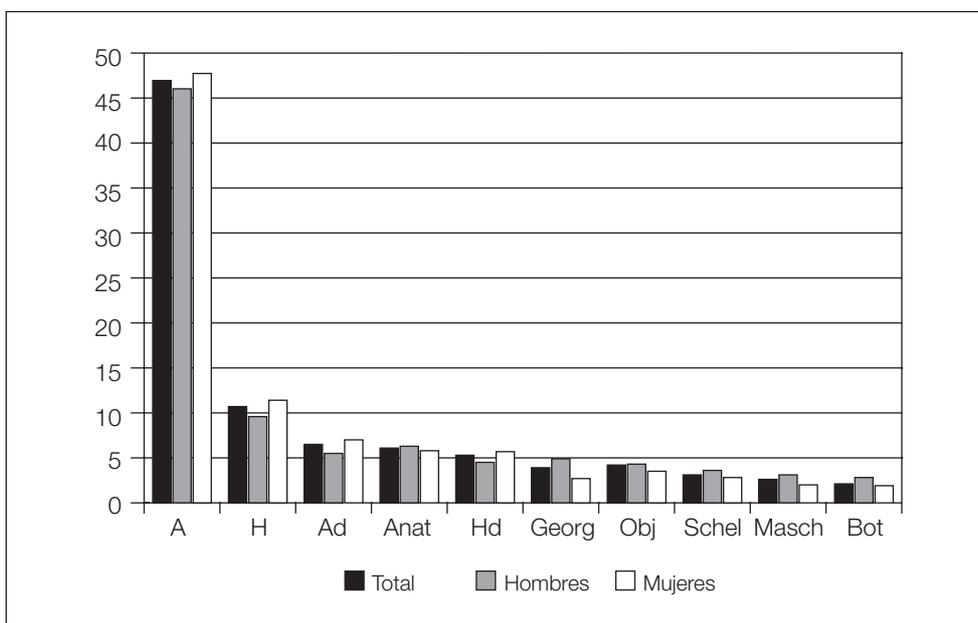


Gráfico 2. Lámina I

En esta Lámina se confirma la presencia masiva del Contenido animal (en siete sobre diez es el más representado), netamente prevalente respecto al resto. La evolución sigue claramente también el de las respuestas Vulgares que en esta Lámina representa las respuestas globales “Murciélago” al 41,2% y “Mariposa” al 34,27%, seguidas de “Figura humana” como Semi-vulgar² al 16,03%, en el detalle central.³

En relación a las otras Láminas, se puede observar la presencia del Contenido de complejos Masch, con porcentaje total ligeramente inferior al 5%, que analizándolo más detenidamente, muestra un predominio de la población masculina (3,3%) respecto a la femenina (1,6%), signo posible de una aproximación a la prueba más cubierta y enmascarada por parte de los hombres ante las situaciones sociales nuevas, rasgo típicamente masculino, que tiene la tendencia a un mayor control de las emociones y de los impulsos en el momento en el cual se encuentra afrontando situaciones nuevas (Véase en Kuhn, 1962).⁴

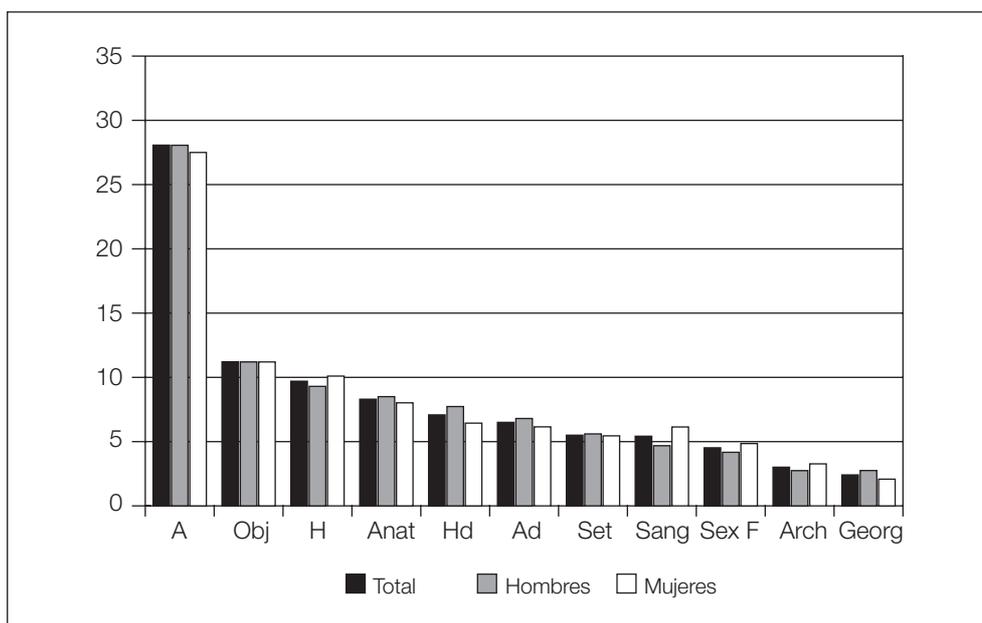


Gráfico 3. Lámina II

La primera observación excluye diferencias significativas entre hombres y mujeres, a parte de un leve aumento de las respuestas Sang en las mujeres (hombres al 4,7% y mujeres 6,3%), observable sobre todo teniendo en cuenta el valor evocativo de la Lámina relacionado con la sollicitación de los impulsos más primitivos.

También aquí se confirma la neta prevalencia del Contenido animal respecto al resto de Contenidos, que sigue a la Vulgar de “Animales tipo osos, perros y similares” en los detalles negros al 23% y “Mariposa” en el rojo inferior como Semivugar al 15 %. Las figuras humanas aunque presentes en la global como Vulgares al 18,5%, no consiguen superar el Contenido Obj. El porcentaje elevado de las Anat., apenas inferior a las H., resulta el más elevado en relación al resto de Láminas, acompañadas en este orden por las respuestas Sang., confirmando los fuertes componentes ansiosos que el estímulo puede activar.

Un aspecto muy interesante, es la confirmación del fuerte reclamo sexual de esta Lámina, junto a la VI, la VII y la IX (Parisi, Pes, 2005a; Paresi, Pes y Cicioni, 2005b),⁵ con una prevalente evocación Sexual femenina, debida en particular a la presencia de la respuesta “Vagina” en el rojo inferior (8,3% sobre la muestra).

Lámina II	Media	Hombres	Mujeres
Sex % ^a	5,52	5,6	5,45
SexM %	0,85	1,43	0,31
SexF %	4,52	4,18	4,99
R	110	55	55

Tabla 3

No obstante este neto predominio de Sex femeninas, es muy interesante el hecho que, aún teniendo esta Lámina un porcentaje de Sex apenas inferior a la VI, ésta última clásicamente considerada la Lámina con una estimulación sexual casi exclusiva, respecto a la II mucho más compleja y rica de elementos atractivos, en ésta el número absoluto de respuestas resulta superior en relación a la VI (110 respuestas contra 103).

La Tabla 3 evidencia, en el detalle, que a parte de un ligero predominio de Sex masculinas en los hombres en relación a las mujeres (observada básicamente en el detalle negro, central y superior), se encuentra presente, para el resto, una sustancial uniformidad.

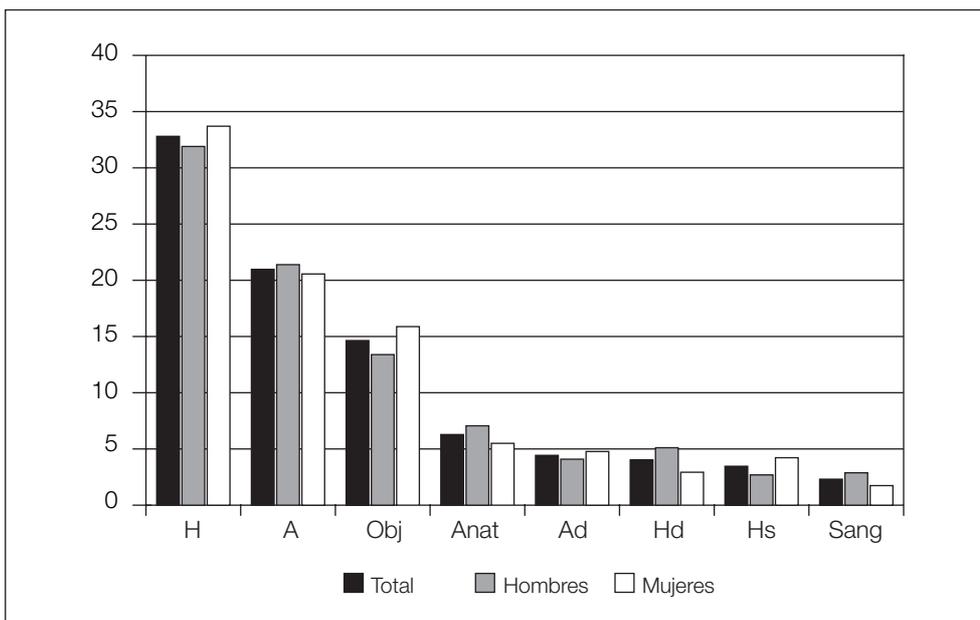


Gráfico 4. Lámina III

Ninguna diferencia significativa entre hombres y mujeres.

Esta Lámina se confirma entre todas, como aquella con mayor presencia de H, siguiendo la Vulgar global de “Figuras humanas” al 83%. Un dato interesante en relación a la especificación sexual de las H. Vulgares, es que el 48% de los hombres reconoce figuras masculinas (el 42% femeninas), mientras que el 56% de las mujeres observa figuras femeninas (el 36% masculinas). Se confirma la ambigüedad sexual de la Lámina, además de la tendencia a identificarse con personajes del mismo sexo; esta elección es expresada por las mujeres más netamente que por los hombres, que parecen más indecisos en la elección clara del rol socio-sexual.

Empieza a notarse la presencia del Contenido Obj que depende de la percepción Vulgar de “Pajarita, lazo” en el rojo central al 27%. Dato interesante en relación a esta última interpretación respecto a los cálculos estadísticos precedentes, es el casi constante aumento paralelo de “Pajarita, lazo” y la disminución, en la misma área, de la respuesta “Mariposa”.

Anni	“Mariposa” (%)	“Pajarita, lazo” (%)
1964 ^a	Volgare	<14
1972	18	15
1977	26	<14
1990	15	26
1995	14	25
2005	27	14

Tabla 4

Es interesante destacar como en los años entre el '77 y el '90, el Contenido Obj. de “Pajarita, lazo”, el cual, muy a menudo, es asociado como secundario, y el Contenido de vestuario, ha superado progresivamente el clásico y más “natural” de la “Mariposa” (Parisi, Pes, 2005 ; Giambelluca, Parisi, Pes, 1995; Rizzo, 1972).⁶

Destacable la presencia de las Anat. (valores superiores sólo en la II y la IX), mientras se confirma, junto a la II, la presencia del Contenido Sang, aunque con un porcentaje sensiblemente inferior, debido a la mayor definición de las áreas rojas en esta mancha.

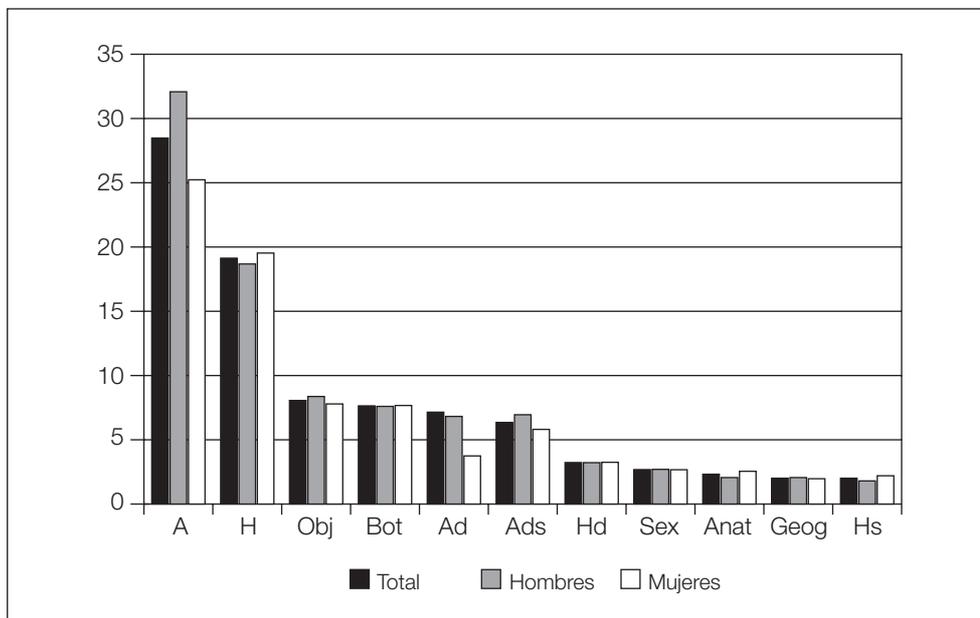


Gráfico 5. Lámina IV

En la Lámina con evocación masculina-paterna se nota una presencia superior del Contenido Animal en los hombres, debida muy probablemente a la percepción de la figura global humanizada y Vulgar presente al 49,14%. Se esperaba una diferencia sobre el porcentaje de las H., que sin embargo no se confirma, resultando similar entre hombres y mujeres, hecho que de todos modos se verifica también en la Lámina VII, es decir aquella con evocación femenina.

En un protocolo se podría esperar más H. que no A., aunque seguramente muchas de las figuras animales son efectivamente humanizadas. Sorprende el Contenido Bot. en una Lámina negra, aunque la contribución a la elevada frecuencia de este Contenido están presentes las globales “Hoja” y “Árbol” con porcentajes destacables (respectivamente 2,27% y 5,42%). Como en la Lámina II, también aquí la evocación sexual es mayormente femenina, en buena parte debido a la respuesta “Vagina” en el pequeño detalle central superior; son 44 el total de respuestas sexuales, con 11 Sex. masculinas (2 vistas por hombres y 9 por mujeres) y 31 Sex. femeninas (19 vistas por hombres y 12 por mujeres).

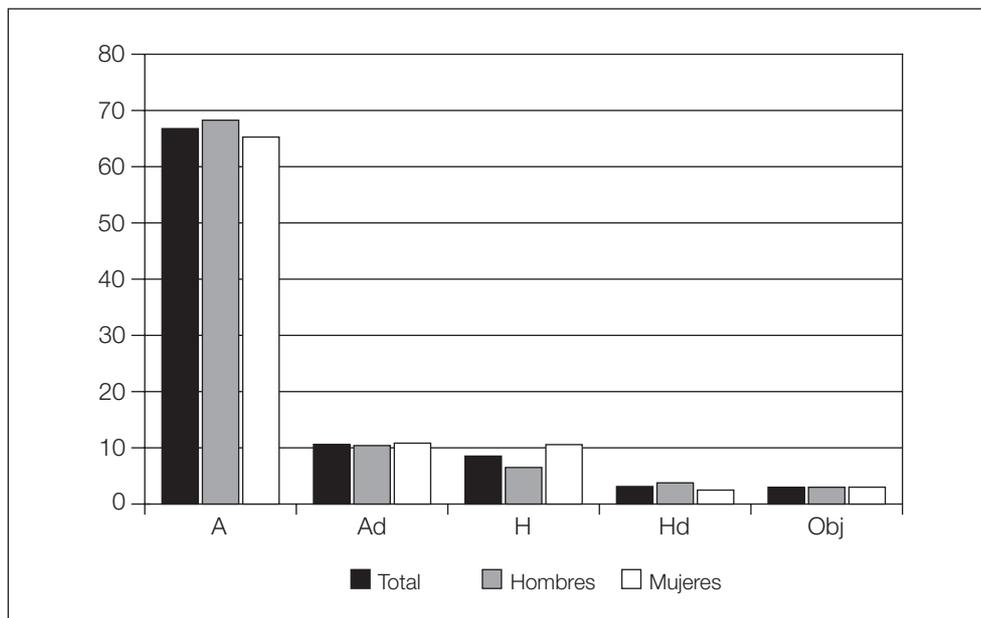


Gráfico 6. Lámina V

Esta mancha se confirma como aquella con un menor grado de dispersión por tipología de Contenidos, sin ninguna diferencia entre hombres y mujeres. Los resultados del cálculo estadístico confirman un número de respuestas inferior al resto de Láminas del Test (1.525 respuestas contra 3.210 de la X), y una presencia de respuestas Globales al 75%, en buena parte debido a la alta frecuencia de “Murciélago” al 51%, y “Mariposa” al 46%. Las respuestas de Detalle resultan apenas el 18%, las correspondientes a Pequeño detalle al 6% y las de Detalle intramacular al 0,7%.

Las respuestas de Contenido humano se encuentran entre valores mínimos respecto a las A., y con la frecuencia más baja en relación al resto de las Láminas excluyendo la VIII.

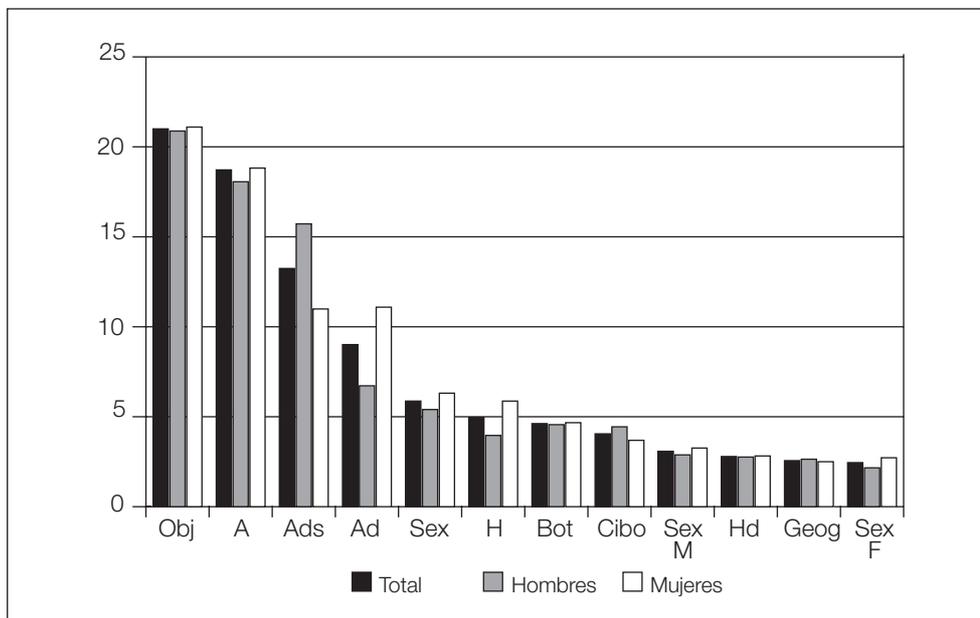


Gráfico 7. Lámina VI

En una observación inicial impresiona la primera posición del Contenido Obj., contribuyen aquí por ello, las respuestas “Alfombra” que junto a “Piel de animal” forman como globales la Vulgar de ésta al 22%, y también como detalle inferior la Semivulgar al 9%.⁷ También la respuesta “Tótem” en el detalle superior, presente al 13%, contribuye a este aumento. Aparece entre los Contenidos mayormente presentes por primera vez (también junto a la IX), el Contenido Cibo, óptimo en el plano diagnóstico si se percibe en las áreas sexuales.

En la Lámina con evocación sexual, la única diferencia sensible entre hombres y mujeres se refiere a los Contenidos Ads. y Ad.: visto que los hombres ven más simulacros, es decir respuestas con valencia afectiva más distante y fría, y las mujeres más cosas vivas, confirmando el dato genérico que percibe a las mujeres más reactivas en la esfera emotiva.

En cuanto se refiere específicamente a las respuestas de Contenido sexual, que como se ha dicho resultan ligeramente inferiores en número abso-

luto respecto a la Lámina II, también probablemente por el hecho que la VI es la mancha más rechazada, encontramos un sustancial equilibrio entre las Sex masculinas y femeninas como indica la Tabla 5, con ligera prevalencia masculina, que subrayamos sólo porque es la única Lámina en la cual se verifica. Confirmando la reflexión a propósito de los simulacros, las mujeres tienen un número de respuestas sexuales superior, tanto las Sex. masculinas como en las femeninas.

Lámina VI	Media	Hombres	Mujeres
Sex %	5,88	5,4	6,31
SexM %	3,08	2,88	3,26
SexF %	2,45	2,16	2,72
R	103	45	68

Tabla 5

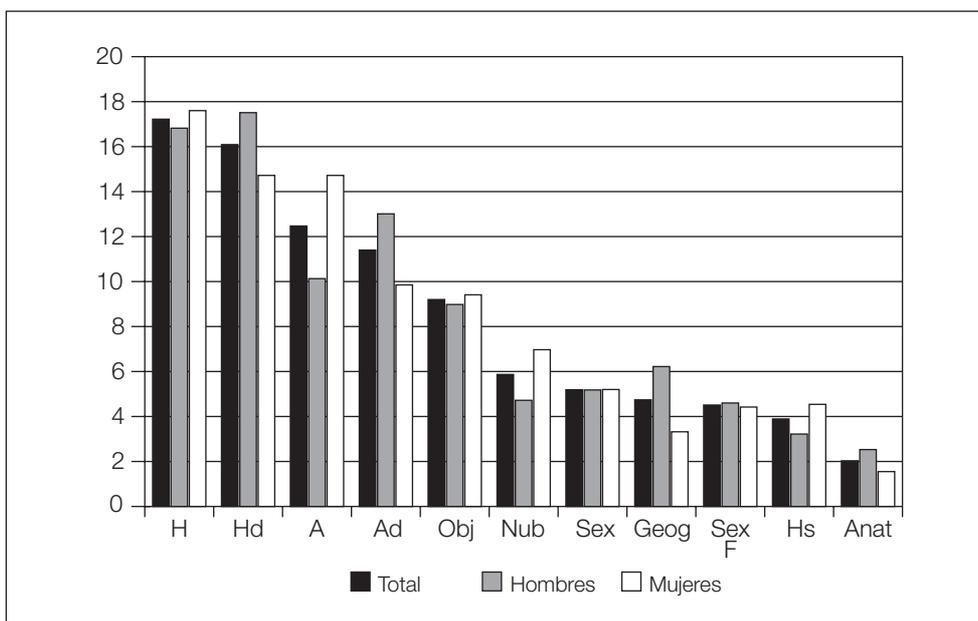


Grafico 8. Lámina VII

En la Lámina con evocación del femenino materno, la H. y la Hd. predominan sobre las A, dato que sigue a la Vulgar de “Figuras humanas” enteras, tanto en la global y en los dos tercios superiores al 40%, como en el detalle grande con “Cabezas humanas” en el tercio superior al 26%. Una interesante aunque mínima diferencia entre la población masculina y femenina, se encuentra en la distinta percepción entre figuras humanas y animales enteras y parciales.⁸ En General, los hombres ven más contenidos humanos, pero las mujeres reconocen mayormente los enteros, confirmando en línea con la evocación de la Lámina, la mayor facilidad por parte de las mujeres de reconocerse en figuras enteras. Tomando como referencia que son prácticamente inexistentes las percepciones de figuras femeninas en la Lámina IV como también la percepción de figuras masculinas en la Lámina VII, confrontándose con la IV, se puede notar como, tanto los hombres en la IV como las mujeres en la VII, producen un número igual de H., pero un mayor número de A respecto al otro sexo. Como si el proceso de la identificación con figuras del propio sexo pasara también por el Contenido animal, además que por el Contenido humano, que se manifiesta en porcentajes muy similares en ambas manchas.

También en este caso podemos referirnos rápidamente a los Contenidos sexuales, visto el neto predominio de aquellos femeninos sobre los masculinos, debida en buena parte a la respuesta “Vagina” en el detalle central inferior presente al 9,5%, que la posiciona como la frecuencia estadística más elevada de todo el Test.

Lámina VI	Media	Hombres	Mujeres
Sex %	5,19	5,18	5,2
SexM %	0,45	0,35	0,55
SexF %	4,52	4,61	4,43
R	92	45	47

Tabla 6

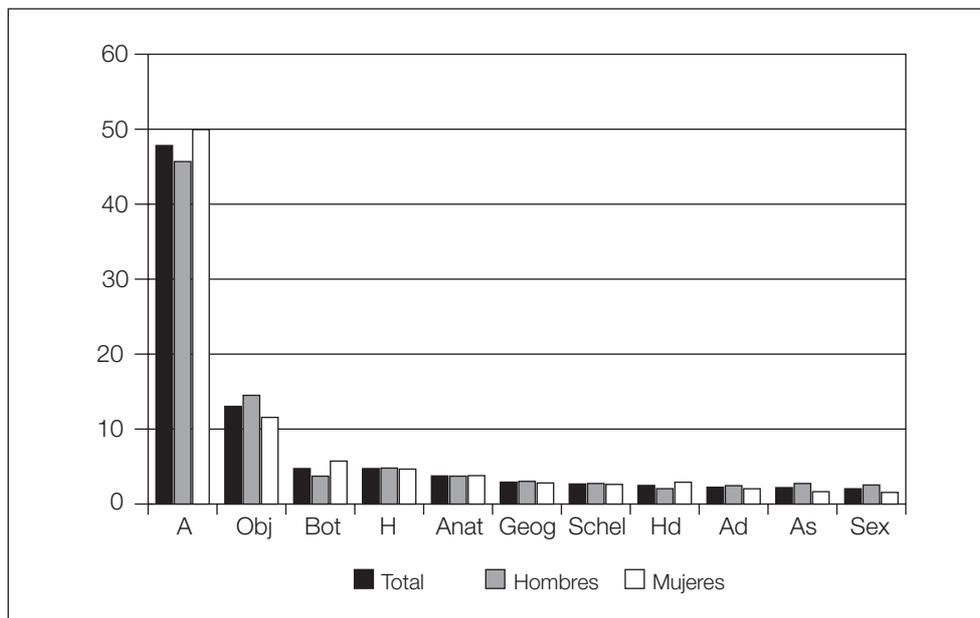


Gráfico 9. Lámina VIII

Pocos comentarios a propósito de esta Lámina que como se observa representa casi exclusivamente el Contenido animal, que sigue a la Vulgar percibida en los detalles laterales, “Osos, perros, ratones y cuadrúpedos similares” presente al 82%. Muy pocas las H., situándose en los niveles más bajos en relación al resto de las manchas. A parte de la extremada focalización perceptiva de las Vulgares, el Contenido más representado es nuevamente Obj.

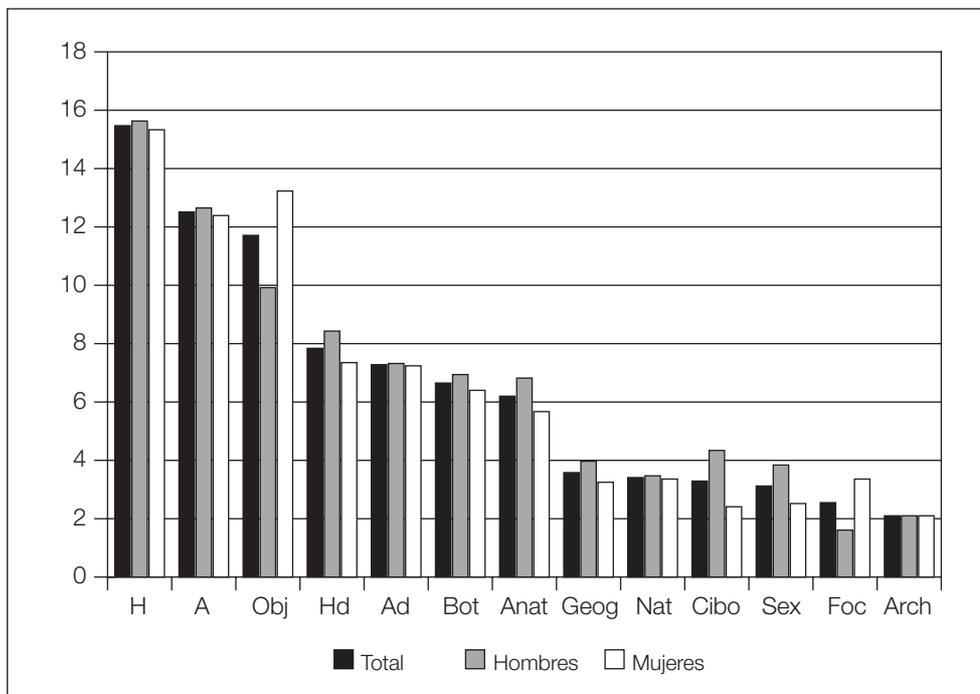


Gráfico 10. Lámina IX

En esta Lámina, la primera sin una respuesta Vulgar global, el Contenido humano Semivulgar al 16,6% permite el predominio de las H por poco sobre las A., situándose posteriormente las Obj. Por primera vez aparecen los Contenidos Nat y Foc, y por segunda vez Arch. (también en la II), todos con porcentajes inferiores al 4%. Sorprende el Contenido Cibo, en la actualidad mayormente referido al mundo femenino por la complejidad que ha tomado en los trastornos de alimentación, y que sin embargo se advierte con un porcentaje ligeramente superior en los hombres.

El Contenido Anat prevalece en porcentaje respecto al resto de Láminas, y asociando estos cuatro Contenidos entre ellos, con efectivamente, Foc., Cibo. y Sex., se confirma una mancha que favorece una alta concentración de respuestas con una elevada valencia de complejos.

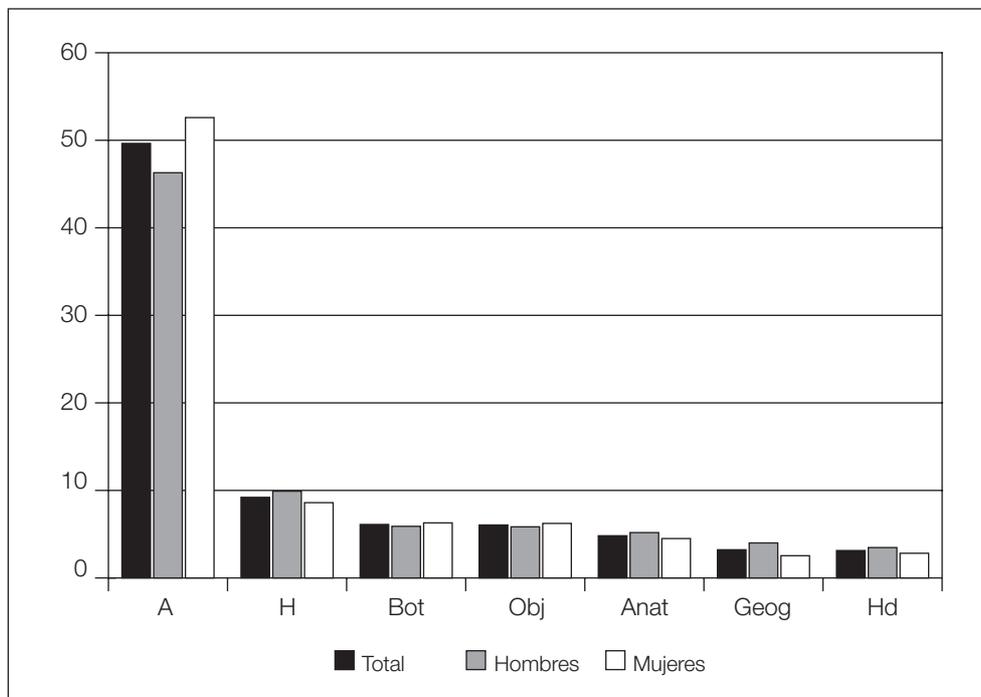


Gráfico 11. Lámina X

De igual modo que en las Láminas V y VIII, la X refleja una casi total concentración de respuestas A. Como sucede en la IX, no existe en esta Lámina una respuesta global Vulgar, aunque cuente con el mayor número de respuestas en las diez Láminas (3.210), mientras existen 21 R+ estadísticas⁹ de Contenido animal (sobre un total de 43), con “Cangrejo, araña”, como Vulgares en el azul lateral al 37%, y “Cangrejo, araña” como Semivulgar al 14%. Ninguna otra nota relevante puede destacarse en relación al resto de Contenidos, a parte de Bot. y Anat. situados en valores altos y muy similares a la IX, hecho seguramente correlacionado a la presencia de colores.

Discusiones

En conclusión, el primer dato que emerge claramente, es una genérica y sustancial falta de diferencias entre los Contenidos producidos por la mues-

tra masculina y la femenina, signo de un cierto aplanamiento de las diferencias de intereses entre estos dos mundos.

Un dato muy interesante que confirma esta tendencia general, es que el único Contenido del cálculo estadístico precedente que preveía porcentajes distintos entre los dos sexos, es decir el H.%, presenta ahora ya frecuencias sobreponibles, aplanadas hacia el valor menor que pertenecía a los hombres.

La observación más detallada realizada Lámina por Lámina , ha permitido relevar leves diferencias, algunas confirmadas por la temática evocativa del estímulo tomado en consideración, otras más inesperadas, como por ejemplo el descubrimiento del Contenido Obj. como el tercer Contenido más frecuente, o el mayor número de respuestas sexuales en la Lámina II respecto a la VI.

Bibliografia

- BOHM, E.(1953). Lehrbuch der Rorschach Psychodiagnostik. Hans Huber: Berna.
Manuale di Psicodiagnostica Rorschach, (trad.it 1969) Firenze: Ed. Giunti-Barbera, 1969.
- CAVIGLIA, G.; DEL CASTELLO, E. (a cura di) (2003). *La diagnosi in psicologia clinica*. Roma: Ed. Franco Angeli.
- CICIONI, R.; , TENAGLIA, M. (2002, Settembre). *Analisi della distribuzione delle risposte umane e cinestesiche nella Tavola III del Rorschach*. Documento presentato en actas XVII Congresso Internazionale Rorschach ed altre tecniche proiettive, Roma, Italia.
- GIAMBELLUCA, F.C.; PARISI, S., PES, P. (1995). *L'interpretazione psicoanalitica del Rorschach. Modello dinamico strutturale*. Modelo Dinamico Strutturale. Roma : Ed. Kappa.
- KUHN, T.S. (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago, EE.UU: Univ. of Chicago Press. (Trad. It.). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*. Torino: Einaudi, 1970.
- MIRABILIO, A.; CICIONI, R.; SARTORETTI, F.; DE MARTINO, M.; GIORGIO, M.; MANCINI, A. (2002, Settembre). *Contributo alla nuova taratura italiana del test di Rorschach. Choc e Rifiuti in un campione di 240 soggetti*. Documento presentato en XVII Congresso Internazionale Rorschach ed altre tecniche proiettive, Roma, Italia.
- PARISI, S.; PES, P. (1991). *La Siglatura Rorschach*.Roma: Ed. Kappa.
- (2005a). *RORTUTOR, guía hipertextual Rorschach*. Centro Hermann Rorschach.
- PARISI, S.; PES, P.; CICIONI, R. (1995). *Tavole di localizzazione Rorschach, Volgari ed R+ Statistiche*. Roma: Centro Hermann Rorschach.
- PARISI, S.; PES, P.; CICIONI, R.; AMOROS, C.; COLLAZO, A. (2003). *Elenco di risposte Volgari e di buona forma statistica:aggiornamento 2003*. Roma: Centro Hermann Rorschach. In Tratto da CAVIGLIA G., DEL CASTELLO E. (a cura di) (2003), *La diagnosi in psicologia clinica*. Milano: Ed. Franco Angeli.
- PARISI, S.; PES, P.; FARAGLIA, A.; LANOTTE, A.; SPACCIA, S. (2000). *Trastornos de la personalidad y psicodiagnostica de Rorschach*. La Habana: Editorial.Felix Varela,1995. Roma: Ed. Kappa.

- PARISI, S., PES, P.; SARTORETTI, F. (1988). *Le risposte Rorschach di buona forma statistica della popolazione italiana adulta "normale"*. Roma: Studi Rorschachiani, 1/1988. Roma: Ed. Kappa.
- RIZZO, C. (1972). *L'adulto sano di mente*. Dispensa a cura della Scuola Romana Rorschach, Roma.
- RORSCHACH, H. (1921). Psychodiagnostik. Methodik und Ergebnisse eins wahnemungsdiagnostischen Experiments (Deuteassen von Zufallsformen), 4. und fogende Auflagen. Bern: Hans Huber. (Trad. Int.1980). *Psicodiagnostica*. Roma: Ed. Kappa,1980.
- RIZZO, C.; PARISI, S. y PES, P. (1977). Le odierne risposte Volgari e Semivolgari dei protocolli Rorschach negli italiani adulti "normali", En *Rorschachiana XIV*, Friburgo.
- RIZZO, C.; PARISI, S.; PES, P. (1980). *Manuale per la raccolta, localizzazione e siglatura delle interpretazioni Rorschach*. Roma: Ed. Kappa.

Notas

¹ Valor medio de 30-50%.

² El Método Scuola Romana Rorschach tabula como Vulgares las respuestas que igualan o superan el 17%, y Semivulgares aquellas que se encuentran en el rango 14-16,99%.

³ Para evitar confusión es importante recordar que el porcentaje de los Contenidos se obtiene dividiendo las respuestas con el específico Contenido por el total de las respuestas dadas en la Lámina, mientras que para el cálculo de las Vulgares, el porcentaje se calcula sobre el número de sujetos que han dado aquella respuesta específica sobre el total de sujetos de la muestra.

⁴ Se conoce a través de numerosa bibliografía que el hombre tiende a un mayor control de las emociones, el hecho que sea ante situaciones nuevas es una de las hipótesis a partir los resultados del estudio ya que se produce en la Lám. I, Lámina en la cual el sujeto inicia el Test.

⁵ La Lámina con carácter evocador sexual por excelencia es la Lám. VI. Las Láminas nombradas (II, VII y IX) tienen algunos detalles de marcada evocación sexual por el hecho que ciertas interpretaciones sexuales (“vagina”, “pene” etc) son R+ estadísticas en ciertos detalles de dichas Láminas.

Tabla 3

^a Al tener en cuenta que las respuestas Sexuales no se componen sólo de respuestas sexuales masculinas y femeninas, sino también por otras más complejas (ej. pareja, hermafroditas, transexuales, homosexuales etc.), como consecuencia no se corresponde en algunos casos la suma de las sexuales masculina y femenina con el total de las respuestas de Contenido sexual.

Lámina II

Esta lámina no tiene prevalentemente un carácter sexual pero sí el rojo inferior (D5) y el blanco central del D5 (Dd8) representan un fuerte reclamo sexual femenino en la Lámina. Esto se muestra en la estadística sobre la muestra de los 792 italianos adultos normales en la cual se basa la Scuola Romana Rorschach: el 4,92% de las interpretaciones corresponden a vagina o vagina con menstruación en el D5 y el 5,42% de las interpretaciones corresponden a vagina en el Dd8.

Lámina VI

La Lámina VI se define como la Lámina sexual por excelencia de acuerdo con muchos autores. También H. Rorschach en *Psicodiagnostica* escribe que esta Lámina es la que tiene mayor número de respuestas sexuales.

Lámina VII

Reclamo sexual femenino referido a la zona claroscuro del tercio inferior (D6) definido como vagina en el 9,45% de las interpretaciones de la muestra de la Scuola Romana Rorschach.

Lámina IX

Reclamo sexual femenino en la zona central del rosa inferior (Dd26) interpretada como "vagina" en el 2,14% de las interpretaciones.

Los datos estadísticos se pueden encontrar en PARISI, PES, CICONI, (2005a)

⁶ El hecho que el contenido Vest en Lámina III ha superado a "Mariposa" se ha extraído de las estadísticas que la Scuola Romana Rorschach ha realizado en distintos periodos en la renovación constante de las Vulgares y R+ estadísticas y de los datos extraídos en el estudio realizado por los autores del artículo. La conclusión ligada a los contenidos "Mariposa" (más natural) y "Lazo, pajarita" (correspondiente a camuflaje etc) .

⁷ El Método Scuola Romana Rorschach prevé un Índice en el Psicograma que relaciona los enteros sobre las partes: H+A/Hd+Ad. La normalidad prevé un neto predominio de los enteros sobre las partes; el caso contrario puede significar dificultad relacional o de identificación o sexual, fijaciones parciales y aspectos agresivos.

⁸ Respuestas dadas al menos por el 2% de la población.

Anexo

Apéndice Contenidos primarios y porcentaje de frecuencia en la muestra italiana

- A** Interpretaciones de animales enteros (% total: 34,23; % hombres: 33,84; % mujeres: 34,59)
- As** Interpretaciones de simulacros de animales tipo “Animales in un emblema heráldico”, “Sombra de murciélago” (% total: 0,87; % hombres: 0,9; % mujeres: 0,85).
- Ad** Interpretaciones de partes externas del cuerpo animal, con exclusión de las sexuales (% total: 6,04; % hombres: 5,85; % mujeres: 6,21).
- Ads** Interpretaciones de simulacros de partes externas del cuerpo animal tipo “Piel de animal”, “Cabeza de alce embalsamada” (% total: 2,08; % hombres: 2,28; % mujeres: 1,76).
- H** Interpretaciones de figuras humanas enteras, como también aquellas vistas de la cintura hacia arriba y las enteras sin cabeza (% total: 13,02; % hombres: 12,63; % mujeres: 13,39) .
- Hs** Interpretaciones de simulacros de figuras humanas tipo “Estatuas”, “Maniquíes”, “Dibujos animados”, “Robot” (% total: 1,84; % hombres: 1,26; % mujeres: 1,57).
- Hd** Interpretaciones de partes externas del cuerpo humano, con exclusión de los órganos genitales (% total: 5,27; % hombres: 5,58; % mujeres: 4,97).
- Hds** Interpretaciones de simulacros de partes externas del cuerpo humano (% total: 0,28; % hombres: 0,32; % mujeres: 0,25) .
- Sex** Interpretaciones de órganos genitales masculinos (**SexM**) y femeninos (**SexF**).
- SexErmaf, SexOmo, SexTvs, SexTsx, SexBisex**
tabulan respectivamente las Interpretaciones de órganos genitales

- de hermafroditas, órganos sexuales con comportamientos homosexual; de travestismo; de transexualismo, y de bisexualismo (% Sex total: 2,82; % Sex hombres: 3,02; % Sex mujeres: 2,64)
- Sexs** Interpretaciones de simulacros de órganos genitales tipo “Falos de goma”, “Dibujo de una vagina” (% total: 0,1; % hombres: 0,09; % mujeres: 0,11).
- Anat** Interpretaciones referidas a partes internas del cuerpo humano y animal, tipo “Corazón”, “Pulmones”, y con la inclusión de “Pelvis” (% total: 4,11; % hombres: 4,34; % mujeres: 3,89).
- Schel** Interpretaciones referidas a tejidos óseos o cartilagosos del cuerpo humano o animal (% total: 1,19; % hombres: 1,2; % mujeres: 1,17).
- Rad** Interpretaciones referidas a radiografías y similares (% total: 0,41; % hombres: 0,47; % mujeres: 0,36).
- Patol** Interpretaciones referidas a heridas o tejidos enfermos tipo “Herida”, “Tumefacción” y similares (% total: 0,03; % hombres: 0,04; % mujeres: 0,03).
- Sang** Interpretaciones de sangre (% total: 0,36; % hombres: 0,33; % mujeres: 0,39).
- Abstr** Interpretaciones abstractas como “La Primavera”, “La alegría”, “La desesperación” (% total: 0,76; % hombres: 0,67; % mujeres: 0,85).
- Arald** Interpretaciones heráldicas (% total: 0,45; % hombres: 0,59; % mujeres: 0,32).
- Arch** Interpretaciones de construcciones arquitectónicas (% total: 1,29; % hombres: 1,30; % mujeres: 1,28).
- Ark** Interpretaciones de hallazgos arqueológicos (% total: 0).
- Astr** Interpretaciones astronómicas como “Estrella” o “Planeta” (% total: 0,01; % hombres: 0; % mujeres: 0,02).
- Biol** Interpretaciones biológicas referidas a células o tejidos vivos sanos (% total: 0,13; % hombres: 0,18; % mujeres: 0,10).
- Bot** Interpretaciones botánicas (% total: 3,7; % hombres: 3,48; % mujeres: 3,41).
- Carne** Interpretaciones referidas a respuestas de carne viva humana o animal, con exclusión de la comida (Cibo) (% total: 0).
- Cibo** Interpretaciones de alimentos sólidos o líquidos (% total: 1,29; % hombres: 1,51; % mujeres: 1,09).
- Col** Interpretaciones que tienen por objeto el color auténtico y propio

- como “El rojo”, “El azul” (% total:0,03; % hombres: 0,03; % mujeres: 0,04).
- Ele** Interpretaciones referidas a tres de los cuatro elementos primordiales (agua, tierra, aire), comprende las Interpretaciones referidas a “Noche”, “Oscuridad”, “Tinieblas” y “Luz” (% total: 0,14; % hombres: 0,10; % mujeres: 0,18).
- Esc** Interpretaciones de excrementos o secreciones del organismo humano o animal (% total: 0).
- Espl** Interpretaciones de explosiones como “Fuegos artificiales”, “Bomba atómica” (% total: 0,33; % hombres: 0,49; % mujeres: 0,18).
- Fig** Interpretaciones referidas a las artes figurativas, dibujos, pinturas, esculturas (% total: 0,62; % hombres: 0,73; % mujeres: 0,51).
- Foc** Interpretaciones de “Fuego”, “Llamas” y similares (% total: 0,66; % hombres: 0,48; % mujeres: 0,82).
- Geog** Interpretaciones geográficas como “Mapa geográfico”, “Islas”, “Lagos”, “Montañas” (% total: 2,79; % hombres: 3,25; % mujeres: 2,34).
- Ghiac** Interpretaciones de “Hielo”, “Nieve” y similares (% total: 0,13; % hombres: 0,13; % mujeres: 0,13).
- Mac** Interpretaciones de manchas de tinta o de barniz (% total: 0,07; % hombres: 0,09; % mujeres: 0,05).
- Masch** Interpretaciones de máscaras, tanto faciales como referidas al cuerpo entero (% total: 0,86; % hombres: 0,97; % mujeres: 0,76).
- Min** Interpretaciones como “Minerales”, “Piedras” y “Rocas” (% total: 0,52; % hombres: 0,43; % mujeres: 0,61) .
- Nat** Interpretaciones de sucesos y espectáculos naturales como “Puesta de sol”, “Arco Iris”, “Mar en tempestad”, “Erupción volcánica” (% total:0,96; % hombres: 0,92; % mujeres:1).
- Nub** Interpretaciones referidas a respuestas como “Nubes”, “Humo”, “Niebla” (% total: 1,04; % hombres: 0,79; % mujeres: 1,28).
- Obj** Interpretaciones de objetos (% total: 9,97; % hombres: 9,81; % mujeres: 10,12).
- Paes** Interpretaciones como “Paisajes”, “Panoramas” (% total: 0,44; % hombres: 0,47; % mujeres: 0,42).
- Pal** Interpretaciones de contenido paleontológico como “Fósiles” (% total: 0,04; % hombres: 0,07; %mujeres: 0,02).

- Poz** Interpretaciones de charcos, pantanos (% total: 0,01; % hombres: 0; % mujeres: 0,02).
- Scena** Interpretaciones referidas a imágenes escénicas, es decir respuestas en las cuales interactúan distintos elementos.
- Sign** Interpretaciones de números, letras, símbolos, figuras geométricas y notas musicales (% total: 0,32; % hombres: 0,29; % mujeres: 0,36) .
- Spo** Interpretaciones de suciedad, cosas sucias o inmundicia (% total: 0).
- Ven** Interpretaciones referidas a elementos, objetos, sustancias químicas o biológicas tipo “Gas”, “Veneno”, “Smog”, “Radiaciones”, “Virus” (% total: 0).
- Vorago** Interpretaciones referidas a “Vorágine”, “Grietas”, “Despeñaderos”, “Precipicios”, “Abismos” (% total: 0,06; % hombres: 0,03; % mujeres: 0,1).

Motivación, nivel socio-económico y proyecto educativo

Motivation, socio-economic level and educational Project

Stella Maris Vázquez
CIAFIC - CONICET

Resumen

Se presentan los resultados de un trabajo empírico, de carácter exploratorio, acerca de la influencia del contenido de valor objetivo de las motivaciones sobre algunos de los elementos que integran el aprendizaje auto-regulado: orientación a metas académicas, atribuciones causales, uso de estrategias. Se trabaja con una muestra integrada por 480 alumnos seleccionados según el nivel socio-económico y el tipo de escuela a la que asisten. Se evalúan las variables mediante la aplicación de cuestionarios, de los que se hace el análisis de confiabilidad. Mediante los estadísticos que se detallan en el trabajo, se verifican las hipótesis referidas a la influencia del nivel socio-económico y al rol mediador del proyecto educativo. Se observan también diferencias significativas debidas al sexo. En la conclusión se hacen sugerencias de orden pedagógico a partir de una revisión del enfoque socio-cognitivo vigente.

Abstract

This paper sets forth the results of an empirical study –exploratory in nature– about the influence that objective value contents of motivations have on certain components of self-regulated learning: i.e., orientation towards academic goals, causal attributions and the use of strategies. The sample comprises 480 students selected in compliance with their socio-economic level and the type of school they attend. The variables are assessed by means of questionnaires from which the reliability analysis is performed. Hypotheses referred to the influence of socio-economic level and the mediating role of school ethos are verified by

means of the statistics detailed in the paper. Significant differences by sex are observed. In the conclusion, pedagogical proposals are given from a revision of the present socio-cognitive approach.

Palabras clave: Motivación extrínseca, Motivación intrínseca, Nivel socio-económico, Aprendizaje escolar, Desempeño académico, Diferencias de género

Key words: Extrinsic Motivation, Intrinsic Motivation, Socio-economic level, School Learning, Academic Achievement, Gender differences

Definición del problema

En las últimas tres décadas el enfoque socio-cognitivo ha dominado la teoría de la motivación (Pintrich, 2002; Seifert, 2004; Eccles, Wigfield 2002). En particular, hay cuatro teorías que se destacan en la investigación actual en Psicología de la Educación: la teoría de la auto-valía,¹ la de la auto-eficacia,² la teoría de la orientación a metas³ y la de la atribución.⁴ Todas ellas surgen de la teoría de la motivación de logro (Atkinson, 1964) que explica la motivación como una función del valor que se percibe en la meta (o tarea) por la expectativa de tener éxito en la misma⁵. Pero también, en segundo lugar, se requiere que el sujeto piense, crea que puede alcanzarla, que las acciones que están en su poder, su habilidad, sus fuerzas, son suficientes para darle ciertas garantías de que si emprende la acción, logrará la meta. Distintas combinaciones del valor de estos dos componentes permitirían dar cuenta del estado motivacional de las personas. La conducta de logro había sido definida por

Mc Clelland y Atkinson (1953) como un intento racional de alcanzar metas evaluadas en términos de excelencia, dicho de otro modo, metas con cierto valor objetivo, intrínseco, por encima de la media. También se habla, a veces de *conducta motivada por el éxito*.

Esta teoría es reformulada por Eccles y Wigfield⁶ (1992, 2001, 2002) con la principal diferencia de que la expectativa de logro y el valor de la tarea están relacionados en forma directa.

Estas líneas de trabajo están íntimamente relacionadas y han dado lugar a diversos modelos explicativos de la conducta y en particular en los contextos de logro académico. Entre las propuestas de integración de los conceptos en juego en estas teorías se hallan los modelos de *aprendizaje auto-regulado*⁷ (Pintrich, 1990, 2000; Boekaerts, 2000; Zimmerman, 1990, 2000, 2002) que relacionan los factores afectivo-motivacionales con los cognitivos. Es un proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres fases (Zimmerman, 2002): 1) Fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción, de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados. 2) Fase de desempeño, en la que el sujeto se observa y controla mediante diferentes estrategias meta-cognitivas (auto-instrucciones, focalización de la atención, etc.) y volitivas (Kuhl, 1984). 3) Fase de reflexión, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de las causas de éstos (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales.

La promoción de conductas auto-reguladas es un objetivo clave en los ámbitos académicos y a la vez es evidente el lugar central que ocupan las metas, en cuanto un proceso de auto-regulación es finalístico por esencia. Los fines o metas no sólo están al final del mismo, sino que son los *criterios* con que, a cada paso, se juzga si se está en el buen camino y también son el *sostén* de la acción, pues ésta tiene sentido sólo si la meta sigue presente y si conserva su valor.

Sin embargo, las teorías actuales no se han considerado de modo integral el concepto de meta. En efecto, se ha puesto el acento en las orientaciones subjetivas, es decir en las intenciones del sujeto, que, sin duda, son importantes para mover a la acción, pero que, a su vez, tienen un horizonte referencial objetivo, un contenido que puede ser más o menos valioso y que constituye el nivel de las metas vitales o de sentido de la propia vida. Este nivel de metas ha sido ampliamente tratado en el contexto de la filosofía pero no siempre se lo integra en las teorías psicológicas de la motivación. Una excepción a esto es la teoría relacional de la motivación (Nuttin, 1980) que, desde una perspectiva cognitivo-humanista explica la conducta a partir del

rasgo esencial de la propositividad.⁸ De esta forma, las metas son, a la vez, estándares personales y la expresión concreta, personalizada, de las grandes orientaciones dinámicas que mueven la conducta del hombre, desde el plano biológico, psico-social y espiritual, en interacción con regiones de objetos que son el contenido de la motivación:

1) *El yo (self)* en sus dimensiones físicas, psicológicas, caracterológico-morales y la autorrealización. 2) *Los otros*, la relación social, en un continuo que va desde el contacto social con fines egoístas, al contacto simétrico, la búsqueda de relaciones personales íntimas, hasta las diversas formas de relación social altruista. 3) *Los objetos materiales*, que dan lugar a interacciones con motivaciones de tipo utilitario, posesivo o de placer sensible. 4) *Las realidades de orden espiritual*, que comprenden valores de sentido, religiosos, de conocimiento teórico, concepciones políticas, sociales, etc.

Las diferentes formas de interacciones con esas regiones de objetos, sus relaciones, su ordenamiento jerárquico, es lo que constituye la personalidad de cada uno. De este modo, en la concepción nuttiniana, la fuente última de la motivación es la propia personalidad, como sistema de valores y de fines. La conducta del sujeto se regula, en última instancia, con los fines que se da a sí mismo, fines que son el criterio para juzgar un resultado como éxito o como fracaso y son a la vez los auto-reforzadores últimos de la conducta: *la forma de reforzamiento más importante que existe es el hecho de alcanzar los fines auto-impuestos, cumplir los propios proyectos* (Nuttin, 1980).

Esta concepción permite establecer un fundamento antropológico para la teoría de la motivación y sugiere una consecuencia pedagógica obvia: en gran medida, la tarea docente debe centrarse en promover el discernimiento de fines valiosos de la vida que, cuando son elegidos libremente, se constituyen en la clave de cualquier conducta autorregulada, incluyendo la conducta académica. En este trabajo se considera que el contenido objetivo de la motivación es el origen y sustento último de los elementos cognitivos y motivacionales que integran el aprendizaje auto-regulado. *Este enfoque difiere parcialmente del que caracteriza a las teorías socio-cognitivas, en la medida en que permite trascender –sin negar– la influencia del entramado de las interacciones sociales como horizonte explicativo de la motivación y de la conducta auto-determinada.*

Las orientaciones dinámicas fundamentales se personalizan a través de procesos de elaboración cognitiva y de opciones, por ello es evidente el rol de los contextos sociales en que se desarrolla la vida humana y en particular de la escuela, que es la mediadora de estos procesos en las etapas tempranas del desarrollo humano. De allí el interés en explorar las relaciones que pueda haber entre las *metas de sentido*, el tipo de *proyecto educativo* —en cuanto a los valores que lo vertebran y el nivel de coherencia entre esa propuesta de valores—, los desarrollos curriculares y los estilos docentes y otros procesos propios del aprendizaje auto-regulado, en particular las orientaciones a metas académicas, las atribuciones causales y el uso de estrategias cognitivas. Por otra parte, puede ponerse como hipótesis que todos estos aspectos de la motivación, tengan también relación con un contexto social más amplio que el de la cultura escolar, por eso en este trabajo se toma también como una variable independiente el *nivel socio-económico*.

En diversos estudios se ha mostrado que los sujetos con orientación a la tarea son más proclives a atribuir sus resultados académicos al esfuerzo (Seifert, 1997), se desaniman menos ante el fracaso, son más perseverantes, menos susceptibles de respuestas afectivas negativas, porque son más capaces de auto-regularse y, por tanto, de volver a planificar; también manifiestan un uso más frecuente de estrategias cognitivas. Si la orientación a la tarea implica un estilo de conducta académica no replegada sobre sí, sino guiada por el contenido objetivo, por el valor e interés de las tareas, sería de esperar que hubiera relación entre esa orientación y ciertos contenidos motivacionales que se podría llamar *transitivos*, en cuanto van más allá del propio yo. Y, paralelamente, la orientación al desempeño o a la evitación debería tener relación con las motivaciones centradas en el yo.

Con el fin de explorar algunas de estas relaciones, se desarrolló un trabajo empírico en una muestra de adolescentes escolarizados, con las siguientes hipótesis:

1. El contenido de la motivación tiene relación con el tipo de orientación a metas académicas.
2. La orientación a metas influye en el uso de estrategias.

3. El contenido de la motivación y la orientación a metas tiene relación con el estilo atribucional.
4. El proyecto educativo de la institución escolar y el nivel socio-económico influyen en el contenido de la motivación, en la orientación a metas y en los estilos de atribución.

Se considerará también el rol de las diferencias de género en las relaciones exploradas.

Método

Participantes

La muestra está integrada por 195 adolescentes (57% mujeres) del último año del nivel medio, de instituciones educativas de gestión oficial y privada, de Capital Federal, Gran Buenos Aires y ciudades del interior del país, seleccionada según el nivel de definición y coherencia del proyecto educativo (PEI), y el nivel socio-económico. Para la variable *contenido de la motivación*, la muestra se amplió a 465 sujetos (59% mujeres).

Medidas

- 1) El *contenido de la motivación* se evaluó mediante el método de inducción motivacional (MIM) consistente en una lista de 45 frases incompletas que operan como inductores de las motivaciones de los sujetos, tal como se presentan a nivel conciente. Los inductores son verbos en primera persona (espero, me esfuerzo por, deseo, tengo la firme intención de, no me gustaría que, temo que, etc.) presentados en dos cuadernillos que proveen una muestra de objetos motivacionales, a partir de los cuales se hace el análisis de *contenido* de la motivación. Para los fines de este trabajo se determinaron doce categorías motivacionales:

Auto-realización (personal, profesional); Motivación de logro (motivación de éxito, evitación del fracaso); Auto-preservación (física, psi-

cológica); Valores religiosos y de sentido de la vida (justicia, santidad, bien, verdad, etc.); Altruismo; Egoísmo; Contacto social simétrico (amistades, contacto íntimo, relaciones familiares); Valores sensibles (diversión, placeres, posesión material); Yo (desarrollo del yo, adquisición de cualidades físicas, psicológicas, caracterológicas); Saber (motivaciones de conocimiento); Motivación de rendimiento académico; Motivación laboral.

Para la corrección se siguieron las instrucciones dadas por los autores del instrumento (Nuttin & Lens, 1980b).

- 2) Para medir la *orientación a metas académicas* se usó una escala de auto-informe Likert (de 0 a 3) con cuatro sub-escalas de cuatro ítems cada una referidas a *orientación a la tarea* ($a = .76$), e.g. “me gustan las tareas escolares que me permiten aprender más”; *orientación al desempeño* ($a = .70$), e.g. “es importante para mí destacarme en la escuela”; *orientación a la evitación del desempeño* ($a = .65$), e.g. “Cuando me cuesta entender algo, no me gusta que se note”; y *orientación a la evitación de la tarea* ($a = .60$), e.g. “prefiero las tareas que no me dan mucho trabajo”. Los ítems fueron adaptados a partir de las escalas de Midgley y otros (Midgley, Kaplan, Middleton y Maehr, 1998) y Meece y Miller (2001, p. 463)
- 3) Para la evaluación de las atribuciones causales se usó el *Cuestionario de estilos atribucionales* (Alonso Tapia, 1992), que consta de 72 ítems distribuidos en siete subescalas: 1) atribución del éxito a factores externos (la suerte, el profesor); 2) atribución del fracaso a falta de esfuerzo; 3) atribución del éxito a la propia habilidad; 4) atribución del fracaso al profesor; 5) atribución del éxito al esfuerzo; 6) atribución del fracaso a la mala suerte; 7) atribución del fracaso a la falta de habilidad.
- 4) Para evaluar el *uso de estrategias* se usó una escala Likert de auto-informe, con ítems tomados del MSLQ (Pintrich, de Groot, 1990), distinguiendo *estrategias básicas* (leer, memorizar, repetir), *estrategias de organización y elaboración* y *desconocimiento de estrategias*. Las escalas tuvieron aceptable índice de confiabilidad (alfa entre .60 y .75).

Todos los puntajes obtenidos se convirtieron a una escala de 0 a 10, a fin de poder apreciar más fácilmente la relación entre ellos.

La variable *proyecto educativo* (PEI) es tricotómica y refiere a la presencia, ausencia o existencia con bajo nivel de concreción, de un proyecto educativo que explicita una jerarquía de fines y de valores de acuerdo con los cuales se desarrolle la tarea educativa y que se hallan presentes en la organización curricular y en los estilos docentes.

Resultados y análisis de material

1. Diferencias en el contenido de la motivación por nivel socio-económico y proyecto educativo

Ante todo, cabe señalar que en toda la muestra prevalecen las motivaciones de altruismo, auto-realización, contacto simétrico y desempeño académico, lo que puede explicarse por una razón evolutiva. Las medias más bajas corresponden a las motivaciones de saber y religiosidad, lo que constituye una situación a atender en la tarea pedagógica.

En la Tabla 1 se observan las medias y desvíos típicos para cada una de las categorías motivacionales tal como fueron evaluadas mediante el MIM, según los niveles en los dos factores considerados.

Clase	ALTA						MEDIA				BAJA					
	1		2		3		2		3		1		2		3	
PEI	1		2		3		2		3		1		2		3	
N	127		32		27		24		102		75		52		25	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Acad	1.09	.86	.95	.73	1.52	1.08	1.3	1.06	.97	.93	.82	.52	.45	.37	.53	.42
Pres	.48	.48	.68	.50	.55	.62	.60	.40	.80	.65	.41	.41	.70	.49	.80	.66
Mlog	.49	.48	.41	.36	.81	.83	.71	.46	.58	.64	.36	.29	.32	.25	.23	.38
Relig	.41	.58	.07	.13	.02	.09	.03	.09	.08	.35	.49	.48	.20	.31	.06	.14
Vsent	.62	.54	.18	.25	.22	.32	.20	.28	.25	.29	.46	.37	.33	.42	.19	.39
Altru	1.55	.96	1.82	.95	.94	.80	1.42	.85	1.73	1.12	2.41	.94	2.21	.93	2.03	1.05
Egoi	.39	.43	.48	.44	.94	.64	.81	.80	.82	.70	.42	.34	.57	.56	.89	.60
Cont	.76	.53	.91	.67	.64	.49	.83	.47	1.02	.67	1.05	.59	1.19	.79	1.49	.78
Vsens	.79	1.19	.46	.54	.72	.85	1.03	1.04	.41	.53	.52	.52	.34	.50	.58	.68
Yo	.58	.68	.24	.17	.30	.32	.18	.12	.24	.29	1.76	1.27	.17	.08	.19	.17
Saber	.05	.11	.08	.19	.07	.21	.08	.15	.11	.22	.05	.11	.08	.12	.12	.50
Realiz	1.47	.81	1.82	.92	1.37	.82	1.33	.75	1.45	.74	1.34	.62	1.82	.82	1.27	.85

Tabla 1: Descriptivos del contenido de la motivación
x PEI x Nivel Socio-económico

Se usó el test de Kruskal Wallis para analizar las diferencias en el contenido de la motivación, observándose diferencias significativas según la clase social, como se aprecia en la tabla siguiente:

	Acad	Pres	Mlog	Relig	Vsent	Altru	Egoi	Cont	Vsens	Yo	Saber	Realiz
Chi-cuadrado	23,523	17,165	19,465	62,620	19,062	52,089	23,734	32,750	2,256	1,069	4,641	1,196
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,324	,586	,098	,550

Tabla 2

Dadas las diferencias halladas, se procedió a hacer una serie de análisis de comparaciones múltiples que mostraron que la *motivación académica* tiene la media más baja para el nivel socio-económico bajo; la de *auto-preservación* muestra una media más alta a medida que se baja en dicho nivel; la

motivación de logro tiene puntajes más bajos en el nivel bajo y más altos en el medio, en *religiosidad y valores de sentido de la vida*, los puntajes significativamente más bajos están en el nivel medio y sin diferencias entre los dos niveles restantes; las motivaciones de *contacto social altruista y simétrico* tienen puntajes más altos en el nivel bajo y la de *egoísmo* prevalece en el nivel medio. En síntesis, el nivel socio-económico más bajo tiene menos motivación académica, más motivación altruista, religiosidad y búsqueda de contacto social simétrico, el nivel medio se caracteriza por la motivación de logro, el egoísmo, la búsqueda de auto-preservación y la baja motivación en religiosidad y valores, en tanto que en el nivel socio-económico más alto sobresalen los valores de sentido y son comparativamente más bajas las motivaciones de altruismo y auto-preservación.

El mismo análisis, tomando como factor el proyecto educativo, muestra las diferencias significativas que se observan en la tabla:

	Acad	Pres	Mlog	Relig	Vsent	Altru	Egoi	Cont	Vsens Yo	Saber	Realiz	
Chi-cuadrado	2,040	31,927	,650	109,192	66,900	8,394	57,449	5,114	2,868	3,570	2,631	10,081
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,361	,000	,722	,000	,000	,015	,000	,078	,238	,168	,268	,006

Tabla 3

Un análisis posterior de comparaciones múltiples indica que un proyecto educativo integral se relaciona con puntajes más altos en religiosidad, valores de sentido y altruismo, y menor motivación de auto-preservación, la cual sube a medida que el proyecto educativo es menos definido y coherente y lo mismo sucede con la motivación de contacto social egoísta.

Para evaluar las diferencias por sexo en el contenido de la motivación, se hizo una prueba de Wilcoxon (ver Tabla 5).

	Mujeres		Varones	
	M	SD	M	SD
Acad.	,85	,67	1,07	,99
Auto-pres.	,65	,58	,54	,48
Mlogro	,44	,41	,52	,61
Relig.	,20	,36	,30	,55
Valores	,34	,39	,44	,48
Altruismo	1,93	1,02	1,62	1,06
Egoísmo	,58	,53	,61	,65
Contacto	1,04	,64	,84	,65
Valsens.	,40	,54	,86	1,08
Yo	,22	,19	,20	,27
Saber	,08	,17	,06	,22
Auto-realiz.	1,48	,78	1,50	,80

Tabla 4

	Acad.	Pres.	Mlogro	Relig.	Valores	Altruismo	Egoísmo	Contac	Vsens	Yo	Saber	Autrefr
W de Wilcoxon	62421	41313	63597	62956	61668,5	39351,5	43211	38868	57169,5	37745	41783	63974
Z	-1,33	-1,92	-,50	-1,08	-1,89	-3,29	-,58	-3,633	-4,995	-4,423	-2,105	-,235
Sig. asintót. (bilateral)	,18	,055	,61	,28	,05	,001	,560	,000	,000	,000	,035	,814

Tabla 5

Se observa que los varones tiene las medias más altas en valores hedónicos –o tal vez lo manifiestan más abiertamente-, en tanto que las mujeres tienen una media significativamente más alta en auto-preservación, altruismo, motivación de conocimiento, motivaciones referidas al yo (búsqueda de cualidades personales) y búsqueda de contacto simétrico. Estas diferencias son compatibles con el modo de ser propio de la mujer, pero adquieren mayor significación si se las une a las diferencias en atribuciones causales y en orientación a metas académicas, que se consignan más adelante.

2. *Contenido de la motivación, atribuciones causales y orientación a metas*

En cuanto a las atribuciones causales, en toda la muestra prevalecen las atribuciones internas, en especial al esfuerzo, tanto del éxito como del fracaso, con diferencias significativas ($t = 29,5$; $p < .00$) respecto de los puntajes en atribuciones externas. También hay diferencias significativas por sexo en atribución del éxito a la habilidad, a favor de los varones ($t = 3,08$; $p < .005$) y en atribución del fracaso a la falta de habilidad, a favor de las mujeres ($t = -4,03$; $p < .001$), como puede verse en la tabla.

Atribución	Todos	Mujeres	Varones
Éxito suerte	2.85	2.77	2.9
Frac. esfuerzo	6.85	6.69	7.1
Éxito habilidad	6.16	5.86	6.58
Frac. profesor	3.34	3.37	3.36
Éxito esfuerzo	7.87	7.8	7.98
Frac. suerte	2.48	2.41	2.5
Frac. habilidad	2.69	3.2	2.09

Tabla 6

Un análisis multivariado (MANOVA) con las atribuciones causales como variables dependientes y el nivel socio-económico y el proyecto educativo como factores –que cumplió los supuestos de normalidad (M de Box = 138,69; $p > .05$)– fue significativo, con un valor general F (7, 193) (para el procedimiento de Pillai = 3.62, $p < .002$). Los análisis univariados posteriores mostraron que en el nivel socio-económico más bajo se atribuye el éxito al esfuerzo con una media significativamente más alta ($F = 7,22$; $p < .001$) y el fracaso a falta de esfuerzo: la media más alta se observa en el nivel socio-económico bajo con el nivel de PEI más bajo ($F = 5.41$; $p < .001$). No hay otros efectos ni interacciones, por lo que podría interpretarse como un hecho positivo la valoración del esfuerzo en alumnos de un nivel que en Argentina suele asociarse con la característica contraria, si bien llama la atención que este resultado no se registre en las escuelas con proyecto educativo integral. De todos modos, este resultado no puede generalizarse porque el

tamaño de la muestra es reducido, aunque haya permitido el análisis multi-variado.

Los cuatro tipos de *orientación a metas académicas* tienen las siguientes medias:

	Mujeres	Varones	Total
Tarea	6.37	5.87	6.14
Desemp.	4.5	4.04	4.29
Evit. Dese	4.25	3.64	3.97
Evit. tarea	5.77	6.57	6.13

Tabla 7

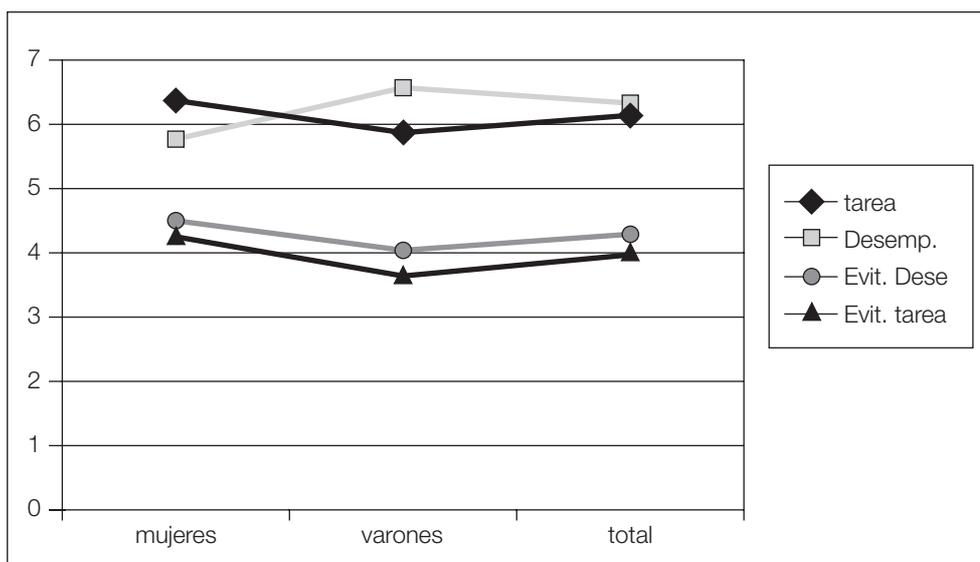


Gráfico 1

En toda la muestra las medias más altas corresponden a las *orientaciones a la tarea* y a la *evitación de tarea*, con diferencias significativas en todos los casos. En trabajos análogos, con muestras de alumnos europeos (Somuncuoglu, 1999; Rijavec, 2006), se han observado medias más bajas en *evita-*

ción de tarea, lo que podría interpretarse como una característica cultural. Ambas variables correlacionan negativamente ($r = -45$; $p < .001$); del total de la muestra, el 48% pertenece al grupo con alta orientación a la tarea y el 52% al grupo con alta evitación de tarea; lo que configura una proporción a atender en relación con la tarea pedagógica. También hay diferencia significativa ($t = 2.31$; $p < .03$) debida al sexo, en *evitación de tarea*, con medias más altas para los varones. En este sub-grupo, el 60% son varones, contra el 33% de mujeres. En la *evitación del desempeño* la diferencia no llega a ser significativa, pero se marca una tendencia, a favor de las mujeres. Ambas diferencias son compatibles con resultados de otras investigaciones (Meece y Miller, 2001) y también con lo observado en nuestra muestra en cuanto a las diferencias en las atribuciones causales. En efecto, si se consideran conjuntamente, se ve que los varones exhiben con más frecuencia un patrón defensivo (atribuir el éxito a la habilidad y el fracaso a causas externas). En este estilo atribucional, la inversión de esfuerzo suele ser visto como un indicador de falta de habilidad y, por lo tanto, amenaza la auto-valía: si las personas son capaces, no tienen que esforzarse tanto (Seifert, 1997, 2004), por eso los sujetos suelen usar la estrategia de retirar el esfuerzo para proteger su imagen; tal como lo indicamos en nuestra muestra, en la que los varones tienen puntajes más altos en evitación de tarea. En el patrón defensivo también se atribuye el fracaso a factores externos, lo que, junto con la estrategia de sub-desempeño, es un modo de protección del *self*. A la vez, cabe tener en cuenta que las metas de tarea y el aprendizaje cooperativo reducen las estrategias auto-defensivas (Martin, Marsh y Debus, 2001) En cambio en las mujeres hay una tendencia al patrón de indefensión –atribuir el fracaso a la falta de habilidad y el éxito a factores externos- el cual, mirado conjuntamente con la mayor motivación intrínseca (que en nuestra muestra marca sólo una tendencia), la marcada ventaja en el uso de estrategias de procesamiento cognitivo y las diferencias en el contenido de la motivación, en particular las medias más altas en motivación de saber, pero también en auto-preservación, que es compatible con el patrón de indefensión; hace que se plantee la pregunta obvia acerca del porqué. Bandura (1993) señala que este tipo de atribución se relaciona con una baja confianza en sí mismo y Covington (1984) explica que algunas personas, ante la elección de sentirse culpables por no haberse esforzado suficientemente o avergonzados por haber fracasado luego de haber trabajado mucho, eligen

la segunda opción. El autor lo relaciona con la valoración del esfuerzo, que sería típica de la cultura occidental; en nuestro caso lo observamos más en las mujeres que en los varones. Este patrón ha sido observado en otras investigaciones (Vermeer y Boekaerts, 2000) donde se interpreta que ello puede ser efecto de estereotipos sociales (Skaalvic, Rankin, 1990; Martin, 2004; Eccles, 1994) que median las expectativas de éxito, de diferencias en las atribuciones que hacen los docentes ante el éxito o fracaso de los alumnos y que éstos internalizan, etc.

Para evaluar la influencia del nivel socio-económico y del proyecto educativo sobre la orientación a metas, se hizo un análisis multivariado (MANOVA). Los datos cumplen las condiciones de normalidad (M de Box = 60,32; $p > .05$) y homocedasticidad. El procedimiento Pillai da un $F(8, 374) = 5.32$, $p < .001$.

NSE	alta		media				baja							
	45		29		74		62		33		25		58	
PEI	integral		No pei		Tot		No pei		integral		No pei		Total	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Tarea	6	2.18	4.19	1.92	5.29	2.25	6.75	1.89	6.26	2.05	7	1.89	6.58	2
Desemp.	4.76	2.31	4.06	2.67	4.5	2.47	4.2	2.38	3.97	2.8	4.35	2.4	4.14	2.61
Evit. Des.	4.02	2.82	2.95	2.29	3.82	2.40	3.82	2.40	4.7	2.47	4.6	2.77	5.82	2.82
Evit. tarea	6.81	2.03	6.86	2.44	6.83	2.10	5.86	2.40	4.44	3.16	5.28	2.55	5.51	2.66

*Tabla 8: Estadísticas descriptivas de Orientación a metas
x PEI x Nivel Socio-económico*

Se observó influencia significativa del nivel socio-económico sobre la orientación a la tarea ($F = 14,65$; $p < .01$) y a la evitación de tarea ($F = 5.28$, $p < .01$), así como efectos de interacción, tal como se muestra en los gráficos.

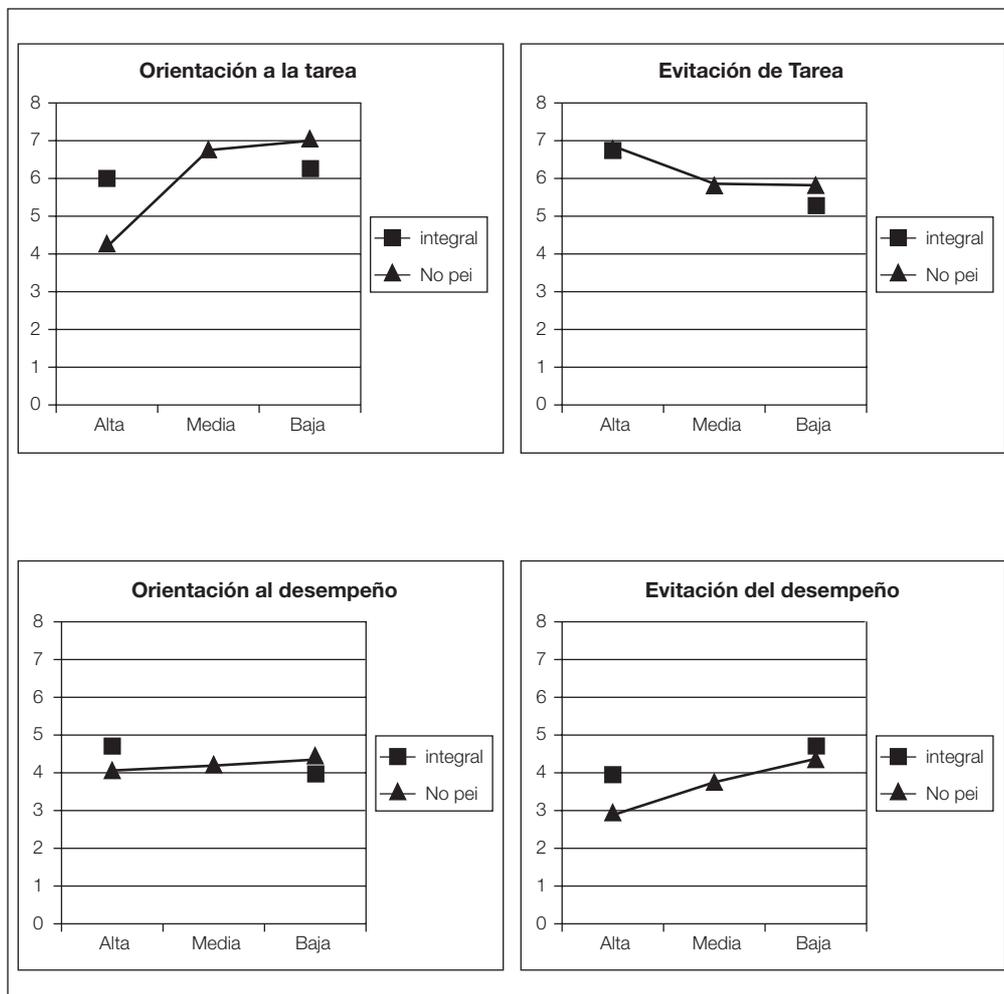


Gráfico 2

El nivel socio-económico medio tiene los puntajes más altos en orientación a la tarea y el nivel alto, los más altos en evitación de la tarea; pero la orientación a la tarea, al igual que la orientación al desempeño, suben en el nivel alto en función del proyecto educativo. De modo análogo, aunque la evitación de la tarea siempre es más baja en el nivel socio-económico alto, lo es de modo más marcado en el caso del proyecto educativo integral.

Para evaluar las relaciones entre la *orientación a metas* y el *contenido de la motivación*, se hicieron una serie de análisis correlacionales, que muestran que la orientación al desempeño sólo se correlaciona positivamente ($r = .25$; $p < .05$) con la motivación de logros académicos, que tiene un alto porcentaje de referencia a la preocupación por aprobar y por obtener buenas calificaciones, pero también se refiere a la intención de seguir estudios universitarios. Esta correlación es acorde con los resultados de otras investigaciones, que señalan que la orientación al desempeño predice la continuidad en el estudio (Ames, 1992; Harackiewicz, Barron, 1998, 2000) La *orientación a la tarea* correlaciona negativamente ($r = -.15$; $p < .05$) con la motivación académica y con los valores hedónicos y positivamente con las motivaciones de altruismo y de valores de sentido de la vida ($r = .30$; $p < .01$), lo que es coherente con el carácter transitivo del contenido de ambas motivaciones. La orientación a la *evitación del desempeño* correlaciona con la motivación de autonomía (que se manifiesta en expresiones tales como “que no me indiquen lo que tengo que hacer”), compatible con la referencia al yo y también con patrones de defensividad. También es coherente la correlación de la orientación a la *evitación de tarea* ($r = .30$; $p < .05$) con las motivaciones centradas en el yo y en los valores sensibles ($r = .18$; $p < .05$) tales como la búsqueda de placer, descanso, diversiones, etc.

En cuanto a la relación entre *orientación a metas* y *atribuciones causales*, se observa que la atribución del éxito al esfuerzo correlaciona con la orientación a la tarea y con motivaciones de altruismo, en cambio las atribuciones externas (del éxito a la suerte o del fracaso al profesor) correlacionan con motivaciones centradas en el yo y en los valores sensibles. Estos hallazgos permitirían extender el concepto de patrón adaptativo, propio del aprendiz auto-regulado, incorporando al mismo un perfil valorativo y de personalidad.

La atribución del éxito a la habilidad correlaciona con la orientación a la tarea ($r = .16$) y con la orientación al desempeño ($r = .22$). Por último, la atribución del fracaso a la falta de habilidad correlaciona con las orientaciones al desempeño ($r = .22$) y a la evitación del desempeño ($r = .27$), lo que es compatible con un patrón defensivo, que interpreta la habilidad como cualidad no modificable (Nicholls, 1984, 1989) y evaluada con criterios

normativo-sociales, por eso los sujetos con este patrón se fijan metas de desempeño y protegen su auto-valía, cuando ésta es amenazada por la dificultad percibida de la tarea, con conductas tales como evitar preguntar lo que no entienden y evitar la búsqueda de ayuda. Es importante que el docente sepa detectar estos patrones, que podrían explicar el hecho frecuente de que, cuando se ofrecen ayudas, tales como horas de consulta, a las mismas concurren más los alumnos que tienen menos problemas de aprendizaje.

En todos los casos los coeficientes fueron significativos con $p < .01$.

Si se toma en particular la motivación de *logros académicos*, se observa que correlaciona positivamente con la orientación al desempeño ($r = .20$) y negativamente con las motivaciones altruistas ($r = .27$), del saber y de auto-realización ($r = .20$), lo que es compatible con perfiles competitivos, frente a los cuales es preciso, ante todo, no fomentarlos con prácticas docentes o institucionales que ponen el acento en las evaluaciones comparativas. En este sentido, nuestros resultados mostrarían que ese tipo de perfil socava tanto la solidaridad social, cuanto el desarrollo de un ideal personal, que debería ser el criterio constructivo de auto-evaluación.

Si se consideran conjuntamente las relaciones antes anotadas, se puede sintetizar que la *orientación a la tarea*, o motivación intrínseca correlaciona positivamente con motivaciones altruistas y de sentido de la vida, con atribución del éxito al esfuerzo y a la habilidad y negativamente con motivaciones hedónicas, en tanto que la *evitación de tarea*, positivamente con motivación hedónica atribución del éxito a la suerte y del fracaso a la falta de esfuerzo o al profesor; todo lo cual confirma lo dicho más arriba acerca de la ampliación del concepto de patrón de aprendizaje adaptativo.

La *orientación al desempeño* se relaciona positivamente con la atribución de éxito y fracaso a la habilidad o falta de ella, y la *evitación del desempeño* con la atribución del fracaso a la falta de habilidad y del éxito a factores externos.

3. *Uso de estrategias, atribuciones y orientación a metas*

Las medias en el uso de estrategias son significativamente distintas entre sí ($t = 45,43$, $p < .001$), con predominio del uso de estrategias básicas. Se observa, además, que las mujeres aventajan a los varones en el uso de estrategias básicas ($t = -2.21$, $p < .001$) y de elaboración ($t = -5.1$, $p < .001$)

Estrategias	Todos	Mujeres	Varones
Básicas	6.96	7.27	6.59
Elaborac.	5.45	6.16	4.59
No uso	2.71	2.52	2.94

Tabla 9

El análisis correlacional muestra que el uso de estrategias de elaboración y organización correlaciona positivamente con la orientación a metas de tarea ($r = .27$; $p < .005$) y negativamente con evitación de tarea ($r = -.20$; $p < .05$); el uso de estrategias básicas correlaciona positivamente con orientación a la tarea ($r = .32$; $p < .005$), con atribución del éxito al esfuerzo ($r = .20$; $p < .005$) y negativamente con evitación de tarea ($r = -.24$; $p < .001$), en tanto que el no uso de estrategias correlaciona positivamente con evitación del desempeño, evitación de tarea, atribución del éxito a la suerte o al profesor ($r = .35$; $p < .001$) y del fracaso a la mala suerte o a la falta de habilidad: $r = .30$; $p < .001$). En otras investigaciones se ha hallado que las metas son predictoras del rendimiento académico no por sí mismas, sino en la medida en que se asocian con el uso de estrategias y con la inversión de esfuerzo (Dupuyrat y Mariné, 2005). La evitación de tarea está relacionada con atribuciones externas y con baja motivación intrínseca (Seifert y O'Keefe, 2001), en tanto que las atribuciones internas son propias de los sujetos con orientación a la tarea y al desempeño (Dweck y Legget, 1988). También se ha hallado que los sujetos orientados a la tarea son más proclives a emplear estrategias de organización, tales como la paráfrasis y el resumen (Archer, 1994) y a considerar el esfuerzo como una clave del éxito (Pintrich y Schunk, 1996).

A la luz de las correlaciones observadas, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple con el "no uso de estrategias" como variable de-

pendiente y la evitación de tarea y la atribución del éxito a la suerte como variables independientes.

Variables	R	R2	DR2	B	Beta	SR2
Evit tarea	.29	.08		.203	.181	.03
Fra. suerte	.41	.166	.086	.537	.31	.09

Tabla 10

El modelo es significativo ($F = 17,01$; $p < .001$). El total de varianza explicada por las dos variables independientes es del 17%, la contribución única de la evitación de tarea es del 3%, la de la atribución a la suerte es del 9% y la conjunción de ambas agrega el 5% de varianza explicada. Si bien el tamaño del efecto es moderado, avalaría la hipótesis de que las atribuciones externas, unidas a la estrategia de retirar el esfuerzo, se relaciona con un patrón de aprendizaje no adaptativo.

En relación con los factores de *nivel socio-económico y proyecto educativo*, se hizo un análisis multivariado (MANOVA) tomando el uso de estrategias básicas, de elaboración y no uso de estrategias como variables dependientes. Se verifican los supuestos de normalidad (M de Box = 65.7; $p > .05$) y de homogeneidad de la varianza. El análisis fue significativo, con un valor de $F(6, 374) = 3,67$; $p < .005$, según el procedimiento de Lambda de Wilks.

NSE	ALTA		MEDIA		BAJA		TOTAL	
N	74		62		58		194	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
PROMESTE	5,0676	2,11347	6,2502	2,38015	5,0717	2,10125	5,4468	2,25583
PROMESBA	6,4127	2,26488	7,3677	1,81261	7,2234	2,16604	6,9603	2,13388
PORNOES	3,0862	2,61204	1,9353	2,45477	3,0457	3,02852	2,7063	2,73403

Tabla 11: Medias y SD en uso de estrategias por Nivel Socioeconómico

Se observa una influencia significativa del nivel socio-educativo sobre las tres variables dependientes, en cambio no la hay en cuanto al PEI, ni tampoco hay efecto interacción.

A continuación se hicieron análisis de ANOVA para cada una de las variables dependientes, con los siguientes resultados:

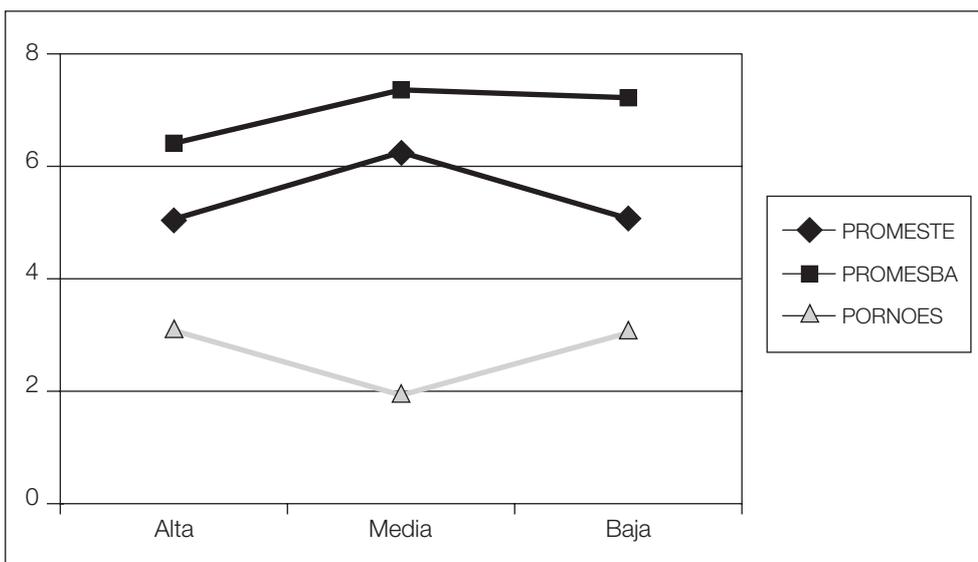


Gráfico 3. *Uso de estrategias por CS cambia por
Uso de estrategias por NSE*

El nivel socio-económico medio aventaja a los otros dos grupos en el uso de estrategias básicas ($F = 4.14$; $p < .02$) y de elaboración ($F = 6.08$; $p < .005$) y tiene la media significativamente más baja ($F = 3.73$; $p < .03$) en desconocimiento de estrategias lo que es congruente con la ventaja significativa en motivación académica y de logro que se observa en el grupo de nivel medio.

Discusiones Conclusivas

En síntesis, hemos hallado relaciones que sustentan las hipótesis respecto de la influencia del proyecto educativo y del nivel socio-económico en el contenido de la motivación y de éste sobre la orientación a metas, las atribuciones causales y el uso de estrategias; como también diferencias debidas al sexo en estas variables.

Respecto del contenido objetivo de la motivación, se observó que la motivación de autonomía⁹ está relacionada con orientación al desempeño y con atribución del éxito a la habilidad, lo que correspondería a un patrón de motivación ego-centrado. Las motivaciones de valores de sentido de la vida y de altruismo se relacionan con orientación a la tarea (motivación intrínseca), atribución de éxito y de fracaso al esfuerzo, o falta de éste, y con el uso de estrategias. En este caso estaríamos frente a un patrón motivacional que podríamos llamar *transitivo*, centrado en los valores objetivos, interesado por el otro, por el valor de la tarea, con capacidad de asumir responsabilidades y de buscar cómo mejorar su rendimiento. Por último, la motivación por los valores hedónicos se relaciona con la evitación de tareas, las atribuciones causales externas y el desconocimiento de estrategias de estudio, lo que configura un patrón motivacional centrado en la gratificación inmediata y la tendencia a no responsabilizarse por los resultados de su conducta ni buscar modos de mejorar en lo académico. Es evidente la importancia de que los docentes identifiquen estos patrones, para impulsar unos y ayudar en la rectificación de otros.

Con respecto a la influencia del nivel socio-económico, hallamos que los sujetos evaluados del nivel más alto tienen media más alta en valores de sentido de la vida, sin embargo la media de motivación altruista es la más baja; como también la de auto-preservación. Dado que los valores de sentido refieren a un ámbito universal, expresado por la búsqueda de justicia, verdad y, en cambio, la motivación de altruismo tiene que ver con la consideración del otro en concreto, esto podría explicar la aparente contradicción en lo observado. Esto se confirmaría por la media más baja en la búsqueda de contacto social simétrico. Por otra parte, es natural que la búsqueda de auto-preservación baje a medida que se sube en el nivel socio-económico.

En el nivel alto se verifican también las medias más bajas en motivación intrínseca respecto de las tareas escolares y la media más alta en orientación a la evitación de la tarea. Cabe recordar que esta orientación se correlaciona con las motivaciones ego-referentes y con los valores hedónicos, que prevalecen también en los sujetos de la muestra de este nivel socio-económico.

En los alumnos de nivel socio-económico medio de la muestra prevalece la motivación de logro –búsqueda de éxito, evitación de fracaso– y de contacto social egoísta –búsqueda de la respuesta del otro– y la orientación a la tarea –motivación académica intrínseca–; también se verifican las medias más bajas en religiosidad y en valores de sentido de la vida y las medias más altas en el uso de estrategias básicas y de elaboración. Esto traza un perfil particular de nuestra clase media, en el cual puede verse también la huella de la reciente crisis social en nuestro país. En efecto, por una parte estos alumnos se muestran preocupados por su seguridad, motivados por el éxito, buscan su auto-realización por lo profesional, cuyo medio es el estudio, no están particularmente motivados por un orden de valores trascendente y en lo social tienen un perfil individualista.

El nivel bajo se caracteriza por la baja motivación académica y de logro. En cambio, priman las motivaciones de altruismo y contacto simétrico, como también la atribución de éxito al esfuerzo y del fracaso a la falta de éste. Es decir que en este grupo social el horizonte de realización no está puesto en lo académico o profesional, sino en las relaciones sociales más inmediatas, que son un medio de auto-afirmación, preservación y contención.

Sin embargo, hay modificaciones en estos patrones, debidas al PEI. En efecto, se puede advertir que un tipo de proyecto con alta definición y coherencia hace bajar las motivaciones de auto-preservación y contacto social egoísta y eleva la motivación religiosa, de valores de sentido y de altruismo. El PEI interactúa con el nivel socio-económico: un PEI integral aumenta la motivación intrínseca y la orientación a metas de desempeño y disminuye la evitación de tarea. Es decir que sujetos que asisten a escuelas con un proyecto educativo integral presentan un patrón más adaptativo de aprendizaje, relacionado con valores de sentido de la existencia y de altruis-

mo en la interacción social, compatibles con la orientación a metas de tarea, la atribución del éxito al esfuerzo y la disposición consecuente a “invertir” en las tareas escolares, lo que se refleja en el uso de estrategias.

Como señala Seifert (2004), los sujetos que tienen atribuciones a causa internas, controlables, tienen más sentido de auto-eficacia y, consecuentemente, son más proclives a seleccionar tareas que los desafían, perseverar frente al fracaso y desplegar niveles más altos de compromiso cognitivo; sienten más satisfacción por las tareas y esto, a su vez, se podría decir que es un ciclo recursivo, porque incide positivamente en el rendimiento y hace que, ante cada nuevo éxito, se refuercen la motivación, atribuciones y conductas adaptativas.

Queda mostrada la importancia del proyecto educativo en el desarrollo de motivaciones relacionadas con valores de sentido de la vida, las cuales influirían en la adquisición de patrones motivacionales y cognitivos propios del aprendizaje auto-regulado.

Por otra parte, en el desarrollo de las habilidades y estilos motivacionales compatibles con un patrón de aprendizaje auto-regulado, es importante atender a ciertas características de la interacción con el docente, tales como la explicitación de objetivos y el nivel de estructuración con que se presentan los contenidos, que promueven la motivación intrínseca, a través de la comprensión del significado y valor de la tarea (Ames, 1992).

De particular influencia resulta el estilo y modalidad de evaluación que se usa. Así, por ejemplo, si el docente privilegia la repetición de contenidos o usa el sistema de *multiple choice*, el alumno tenderá a usar estrategias cognitivas básicas y no de elaboración o de pensamiento crítico, en el supuesto de que lo que no se evalúa no vale la pena aprenderlo. Si el ambiente de clase está centrado en la evaluación, de cualquier tipo que ésta sea, es muy probable que los alumnos adopten metas de desempeño, por encima de las metas de tarea (Dowson y Mc Inerney, 2001). También en el desarrollo de la motivación intrínseca influye la medida en que el docente es capaz de mostrar el significado y valor de las tareas (Blumenfeld, 1992) y ante todo de seleccionar contenidos relevantes.

Los trabajos actuales sugieren que la orientación a metas y las atribuciones causales no son ni específicas de un contexto ni tampoco rasgos de personalidad, sino más bien son el resultado de sucesivas experiencias, que van haciendo más estables las concepciones acerca de la propia habilidad. Se ha observado que el juicio de auto-eficacia y la motivación intrínseca decrecen con la edad (Wigfield y Eccles, 2000; Gottfried y Fleming 2001), lo que se ha interpretado, ya como un efecto de que los adolescentes son más conscientes del *feed-back* evaluativo y por eso devienen más realistas en su proceso de auto-evaluación, ya como efecto del cambio en el ambiente escolar, en la medida en que en el nivel medio la evaluación y la competición se tornan más notables (Church, Elliot y Gable, 2001).¹⁰

Por último, cabe recomendar también que se atienda a las diferencias anotadas, en relación con el sexo, para potenciar las que son positivas y evitar las prácticas docentes que podrían favorecer patrones defensivos o de indefensión, que están ligados con motivaciones ego-referentes, por lo cual podría inferirse que un estilo docente centrado en valores de sentido, sería un factor que podría desactivar esos patrones, al promover conductas de auto-determinación personal, a partir de la entrega a lo que es objetivamente valioso. Lo que se propone, por lo tanto, es incidir en la motivación por un camino parcialmente distinto que el entrenamiento en atribuciones y orientaciones del desempeño académico, tal como se propone desde los enfoques socio-cognitivos del aprendizaje.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones UAM. P.388.
- AMES, C.; ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom. Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- ANDERMANN, E.; ECCLES, J.; WIGFIELD, A (2001). Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 76-95.
- ANDERMANN, E.; MIDGLEY, C. (1997). Changes in achievement goals orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 296-2.
- ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- BLUMENFELD, P. (1992). Classroom learning and motivation. Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 272-281.
- BOEKAERTS, M.; NIEMIVIRTA, M. (2000). Self-regulated learning. Finding balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich (Eds.) *Handbook of self-regulation* (Cap. 13). San Diego. C. A.: Academic Press.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.Y: Van Nostrand.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A., WALTERS, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Rinehart and Winston.
- BRDAR, INGRID; RIJAVEC, MAJDA; LONCARIC, DARKO (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21,(1) 53-70.

- COVINGTON, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- (1992). *Making the grade; A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge: University Press.
- (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative overview. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- CHURCH, M.; ELLIOT, A.; GABLE, S. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, (1), 434-54.
- DOWSON, M; MC INERNY, D. (2001). Psychological parameters of students social and work avoidance goals. *Journal of Educational psychology*, 93, (1), 35-42.
- DUPEYRAT, C.; MARINÉ, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, (1) 43-59.
- DWECK, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*. 41, (10), 1040-48.
- Dweck, C., Legget; E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ECCLES, J. (1994). Understanding womens' educational and occupational choices. *Psychology of women Quarterly*, 18, 585-610.
- ECCLES, J.; WIGFIELD, A. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- (2001) *The development of achievement motivation*. San Diego, C A: Academic Press.
- (2002) Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 100-132.
- ELLIOT, A. J., HARACKIEWICZ, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- ELLIOT, E. S.; DWECK, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social psychology*, 54, 5-12.
- GOTTFRIED, A. E.; FLEMING, J. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence, *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 3-13.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., ELLIOT, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.

- HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K.E. ;ELLIOT, A. J.; TAUER, J.; CARTER, S. M.(2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- KUHL, J. (1984) Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control. En *Progress in experimental personality research*, Vol. 13, Academic Press: Orlando, pp. 99-171).
- LINNEBRINK, E.; PINTRICH, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-328.
- MAEHR, M.; NICHOLLS, J. (1980). Culture and achievement motivation. A second look. In N. Warren (Ed.). *Studies in cross-cultural psychology*. (pp. 221-267), New York: Academic Press.
- MARTIN, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56 (3), 133-146.
- MARTIN, A.; MARSH, W.; DEBUS, R. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 87-102.
- MC CLELLAND, D.; ATKINSON, J.; CLARK, R. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century Crofts
- MEECE, J.; MILLER, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-48.
- NICHOLLS, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and individual differences*, 1, 63-84
- NUTTIN, J. (1950). *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*. Paris : Librairie Philosophique.
- (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaire de France.
- (1980b) *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- PINTRICH, P. ; DE GROOT, E. V (1990). Motivated and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

- PINTRICH, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation (cap. 14)*. San Diego. C.A: Academic Press.
- PINTRICH, P.; SCHUNK, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- SEIFERT, T (1993). Perceived self-efficacy in cognitive developing and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.
- SEIFERT, T.; O'KEEFE, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323-338.
- SEIFERT, T. L. (1997). Academic goals and emotions: results of a structural equation model and cluster analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323-338.
- (2004) Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- SKAALVIK, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation. Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- SKAALVIC, E. M.; RANKIN, R. (1990). Math, verbal and general academic self-concept. The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 549-554.
- SOMUNCUOGLU, Y.; YILDIRIM, A.(1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-278.
- VERMEER, H. ;BOEKAERTS, M. (2000). Motivational and gender differences: sixth grade students' mathematical problem-solving behaviour. *Journal of educational Psychology*, 92 (2), 308-315.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer, Verlag.
- (1992). *Human motivation, metaphors, theories and research.*, Newbury Park. C.A.: Sage.
- (2002). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-13.

- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- ZIMMERMAN, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Journal Educational Psychologist*, 25 (1), 3-18.
- (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-71.
- (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. BOEKAERTS, P. PINTRICH y M. ZEIDNER (Eds.) *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, C.A. EE.UU.: Academic Press.

Notas

¹ La *teoría de la auto-valía* sostiene que un motivo básico de la conducta es la necesidad de afirmar el propio valor (Covington 1992, 1998, 2000), el cual, en la cultura occidental, está íntimamente ligado a la competencia y al desempeño. De allí que en los contextos académicos los sujetos desplieguen conductas orientadas a desarrollar la creencia en su propia competencia, como una meta puesta incluso por encima de los logros en sí. Esas conductas pueden ser positivas o defensivas, tales como la postergación de tareas, la evitación de desafíos e incluso la disminución del esfuerzo al mínimo, lo que proveería una excusa para no adjudicar los fracasos a la poca capacidad, pues esto disminuiría la auto-valía.

² El concepto de *auto-eficacia* pertenece al modelo de aprendizaje social de Bandura (Bandura, Walters, 1963; Bandura, 1997) que explica la conducta humana a partir del modelado de las interacciones sociales, apartándose de las explicaciones en términos de rasgos y tipos básicos. La creencia en la propia eficacia es, según Bandura, un componente central de la motivación. El juicio acerca de lo que uno es capaz de lograr sería un condicionante del éxito. La auto-eficacia es una característica personal, pero no en el sentido de un rasgo estable, sino que es contexto-dependiente, flexible a través del tiempo y de las distintas situaciones.

³ La *teoría de la orientación a metas académicas* es, en la actualidad, la más importante en el ámbito de los trabajos científicos sobre motivación. Esta teoría pone en un lugar central el concepto de meta, definida como la razón para hacer algo (Pintrich, 2000) y como el criterio –estándar– a la luz del cual se toman decisiones, se emprende un curso de acción y se juzgan los resultados de ésta.

Esta *visión teleológica o propositiva* de la conducta, que había sido desalojada de la Psicología, por obra del Psicoanálisis y del Conductismo, recobra su lugar con la Psicología humanista y cognitiva, que operativiza de diversos modos el concepto de finalidad, entendida principalmente como *fin subjetivo* del obrar.

Para John. Nicholls (1984,1989) que es uno de los primeros teóricos de la teoría de metas, la meta es ganar competencia, crecer en habilidad. De allí que una cuestión central es saber qué entiende cada uno por habilidad, cuál es su concepción de ser *competente*.

⁴ La *teoría de las atribuciones causales* ha tenido una presencia relevante, también, duran-

te más de tres décadas, en las investigaciones acerca de la motivación. Weiner (1985, 1986, 1992, 2000)) analiza la conducta humana a través de la metáfora de la persona como científico que ante un resultado de su conducta se pregunta por las causas. Tanto el éxito como el fracaso dan lugar a ese proceso de búsqueda de una explicación causal, que la teoría ha sintetizado en cuatro categorías de causas: la propia habilidad, el esfuerzo, otras personas o la suerte. Weiner (2000) explica que el proceso comportamental se inicia con un resultado negativo, inesperado y/o importante, ante el cual se suscitarán diversas respuestas afectivas (vergüenza, culpa, orgullo, etc.) y *la pregunta por su causa*. Todo esto genera expectativas respecto de futuros resultados, las cuales, junto con los estados afectivos, originan las conductas subsecuentes. Por ejemplo, un fracaso no esperado, en una situación importante para el sujeto, atribuido a la falta de habilidad, genera baja auto-estima y baja expectativa de éxitos futuros, ante lo cual es probable que el sujeto disminuya el esfuerzo o incluso abandone la tarea.

Las atribuciones, según la teoría, se generan a partir de los resultados de una conducta, pero son también creencias acerca de las causas del éxito o fracaso, previas y condicionantes del inicio de una tarea y de la selección de metas (Bandura, 1993). Según Elliot y Dweck (1988), las atribuciones surgirían del tipo de metas, las cuales serían determinantes críticos de los patrones de logro.

⁵ Dicho de otro modo, alguien se motiva, en primer lugar, si la meta que se le presenta es vista como valiosa, es decir como importante en sí misma, útil para alcanzar otras metas e interesante; ya sea con una de estas dimensiones o con las tres simultáneamente o con una combinación de ellas.

⁶ Estos autores desarrollan diversos aspectos del componente expectativa, referidos a las creencias del sujeto acerca de su propio desempeño futuro.

⁷ El aprendizaje auto-regulado es un proceso auto-conducido a partir de metas generadas o asumidas personalmente, para cuya consecución se ponen en juego procesos de control y evaluación de conducta y procedimientos de acción específicos

⁸ El propósito o meta es una representación cognitiva de una situación ideal a alcanzar, que resulta de la elaboración cognitiva de las necesidades propias de la naturaleza humana.

⁹ Esta motivación es uno de los componentes de la motivación por el yo; se refiere al deseo de no depender, no ser controlado en sus conductas, no aceptar criterios de otros.

¹⁰ Estas observaciones deben ser tenidas en cuenta en el quehacer docente y deberían formar parte de la definición del proyecto educativo institucional, para prevenir la falta de motivación provocada por los factores señalados.

Recensión bibliográfica

CLEOMAR AZEVEDO (2003).“AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE”. São Paulo, Brasil: Vektor.¹

Reseña traducida al Castellano:

“Las emociones en el proceso de alfabetización y la actuación docente”

Maria Deosdédite Giarreta

Licenciada en Pedagogía por la UNG.

Doctorado en Filología y Lengua por la USP

Una de las características de la sociedad post-modernista es la vertiginosa rapidez con que los hechos acontecen, se suceden y se renuevan, sin tiempo del hombre para fijar las formas, las esencias, el sentido de cada instante o el de cada fase de la existencia.

Contra poniéndose a esas coyunturas y superficialidades contemporáneas, existe el trabajo de Cleomar Azevedo, una educadora perspicaz y serena, que no tiene prisa en componer su historia de vida personal y profesional, en este movedizo universo de la educación.

Presintiendo, tal vez, que su lugar en el mundo era la escuela, y que la educación es un fenómeno procedimental, develando poco a poco, hasta la epifanía, Cleomar construye así su carrera: comienza como debería ser todo comienzo de Magisterio, es decir, como profesora alfabetizadora de un segundo grado del antiguo Curso Primario, hoy, Enseñanza Fundamental. En seguida, se comunica con otras series del mismo Curso para certificarse lo que de antemano ya sabía, que para la alfabetización no se puede definir un tiempo preciso y estancado, ni tampoco trazar límites rígidos espaciales y temporales.

Más tarde, ya licenciada en Pedagogía, continúa como profesora educadora, y actúa paralelamente en la Enseñanza de Primero y de Segundo Grado y en el Curso de Magisterio, que también, en el actual panorama educacional, ya se extingue. Ni siquiera por eso, dejó de ser alfabetizadora, puesto que el asunto de la alfabetización siempre le interesó. Por ese motivo Cleomar se empeñó en la búsqueda de la práctica de la alfabetización y de todo lo que a ello se asocia, para el desenvolvimiento humano, o sea : el saber necesario, el desempeño neuro-psico-fisiológico, la visión del mundo, las expectativas, las ansiedades, los miedos, los deseos, en fin, las expresiones anímicas y afectivas.

El punto de partida para esa pesquisa fueron, indirectamente, las propias experiencias vividas a lo largo de su carrera. Solo más tarde se propuso observar y analizar sistemáticamente el trabajo de profesoras alfabetizadoras, para cuya comprensión, la investigadora contó con las ideas y las teorías psicosociales de Vygotsky y de Wallon, principalmente; además de la epistemología genética de Piaget, e indirectamente, la sociológicas de Kart Marx

El resultado está plenamente expuesto en su tesis de Doctorado, que dio origen a esa obra titulada " Las emociones en el proceso de alfabetización y la actuación docente". Título, tema y asunto se desenvuelven, íntimamente relacionados y sintonizados en la obra, para explicar, con base en aquellos estudios, la dimensión del funcionamiento psicológico del hombre, que en el proceso de construcción y de aprendizaje, sea de la lectura y de la escritura, o de cualquier otro saber, postula las relaciones intra e interpersonales.

Además, la autora no se satisface con esas simple "obutchênie" de Vygotsky.

Para ella, ya no hay dudas sobre lo fundamental de estudiar las relaciones entre el Sujeto y el Objeto del conocimiento. Su buceo en esas relaciones va mucho más profundo, en la medida en que, en el proceso de aprendizaje, busca fundir el Objeto en el Sujeto y vice-versa, para demostrar la relación epifánica que ocurre cuando, en la construcción del conocimiento, interactúa un tercer factor, que permite ser a la suma de las partes mayor

que el todo: a ese factor se le da el nombre de “emoción”, “afecto”, “sentimiento”, “expresividad psíquica o anímica”, sea ella consciente o inconsciente. Siguiendo la huella de Vygotsky, la autora afirma el hecho de que el pensamiento puede transformarse, de la función primaria y natural a la función específicamente humana. Entonces el hombre pasa a ser lo que él piensa; luego el hombre es también lo que él lee y lo que él escribe.

En esta instancia, pensamiento y lenguaje son indisociables y, como la Lengua es un sistema de signos y antes de todo una entidad simbólica cultural y social, la investigadora entiende, pues, que la cognición está estrechamente vinculada, no solo a la alfabetización, pura y simple, sino, principalmente, al modo como el hombre pasa por ese proceso, al adquirir y consolidar su comportamiento simbólico. Pensando así, Cleomar va exactamente por aquel “lugar crucial”, donde ocurre el fenómeno de la intervención de los sistemas de signos para la constitución de la subjetividad humana.

Este lugar crucial desencadena, a su vez, un “tiempo crucial”, o sea, un tiempo en que se forma la consciencia de los valores humanos sobre el cual se asienta la consciencia de ciudadanía crítica y transformadora.

Al revisar las ideas de Piaget sobre la psicología del desenvolvimiento cognitivo, la autora no sólo comenta las variables críticas de ese desenvolvimiento (maduración, experiencia, interacción social y equilibrio), sino además la seguridad de que las emociones permiten el pasaje de un estadio para otro, muy lejos del énfasis de Piaget en que los conceptos cognitivos hayan sido mucho más profundizados que los afectos.

La teoría de Piaget demuestra que el conocimiento se desenvuelve cuando los niños realizan asimilaciones y acomodaciones de las experiencias. Entre asimilación y acomodación hay una clave, que es el desequilibrio, resultado de la incongruencia entre los esquemas del pensamiento y los de la experiencia infantil. Es en ese momento que el niño se desenvuelve, porque tiene que tomar decisiones, las cuales sólo se configuran en función del afecto y de las emociones.

Dice, todavía la autora, que cuando se pregunta qué es lo que sabe el niño, se busca conocer sus esquemas y el tipo de raciocinio que es capaz de efectuar. Sin embargo, cuando se pregunta “cómo es que ese niño adquirió el conocimiento”, se encuentran informaciones sobre sus aspectos cognitivos y afectivos.

En ese punto, se torna muy importante el papel de la alfabetización y del alfabetizador como mediador de cambios intelectuales y emocionales, ya que la sistematización del lenguaje y de sus representaciones es un proceso que auxilia al niño a dar sentido a sus propias experiencias, con el objetivo de asimilar el mundo y su entorno y poder ganar autonomía para construirse cognitivamente y afectivamente.

Al describir y analizar el modo como las profesoras alfabetizan, la autora prioriza y da lugar a la importancia que tienen las emociones, los afectos y desafectos y los sentimientos en general, en la adquisición del lenguaje y de otros conocimientos. Dejarlos es contribuir para el creciente e indeseable analfabetismo funcional; dejarlos es como desconsiderar el sentido de la propia vida. Es como si fuese imposible aprender a pensar, aprender a hablar, a leer y a escribir, sin aprender a sentir, sin donar y recibir, con transparencia, las expresiones de los sentimientos que subyacen en la estructura de la formación y del desenvolvimiento humano.

Por lo tanto, el perfeccionamiento psicológico del hombre debe estar absolutamente vinculado al proceso de alfabetización, desde que es encarado de modo prospectivo, o sea, encarado mucho más allá del acto mecánico de desciframiento del código y mucho más allá del momento actual: también se lleva a consideración el “devenir”, lo que sucede en la trayectoria de la vida individual y profesional del ser.

Al tomar conocimiento de los signos y de los símbolos más allá de sus formas, el hombre descubre el sentido de todas las cosas, lo que sólo es posible cuando el psiquismo humano emerge de la vida orgánica para la vida afectiva e intelectual.

Los aros mediadores que convergen para esos dos ejes, que aunque anta-

gónicos, se funden y se completan, son las emociones. Es como si el conocimiento, por medio del lenguaje (cuya fuerza expresiva es incuestionable), realizara la plena alquimia, que es la transformación del hombre natural en el hombre consciente, principalmente por el corazón.

De este modo, la obra de Cleomar, en el área de la Psicología y, principalmente de la Psicopedagogía, es recomendada a todos los estudiantes que, directa o indirectamente, van lidiando con la educación y a todos los profesores que desean trascender la mera profesión, para vivir el privilegio de ser educador.

A todos los que creen que las emociones permiten el proceso de alfabetización a fin de ampliar la principal y propia creencia, y a los que descreen, para un ejercicio de reflexión que favorece, cada vez más, la idea de que la reciprocidad afectiva entre alfabetizador y alfabetizando es imprescindible.

Nota

¹ Traducido al Castellano por la Lic. Cecilia Ruth Beláustegui.

Recensión bibliográfica

Judy Dunn. (2004). *Children's Friendships: The Beginings of Intimacy*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd

José Eduardo Moreno

Pontificia Universidad Católica Argentina
CONICET

Judy Dunn es profesora de psicología del desarrollo y se especializa en el período de la niñez. Entre sus numerosos trabajos previos se destacan sus estudios acerca de la socialización en la infancia (*The Beginning of Social Understanding*, 1988) y sobre los vínculos fraternos (*Separate Lives: Why Siblings Are So Different*, 1992; and *From One Child To Two*, 1995).

El libro está prologado por Jerome S. Bruner, quien lógicamente destaca la significación de los vínculos interpersonales, de los grupos primarios y secundarios como también del mundo social infantil en general, para el desarrollo de la inteligencia humana. Bruner afirma que este libro está basado en observaciones detalladas, las cuales permiten comprender: cómo los niños hacen amistades, qué comparten con sus amigos y cuáles son las vicisitudes de los vínculos de amistad y los beneficios de la amistad temprana.

Cabe señalar que este trabajo se basa en investigaciones realizadas por la autora en el Reino Unido de la Gran Bretaña (Cambrigde y Londres) y los Estados Unidos de Norteamérica (Colorado y Pennsylvania).

En la lectura del índice se observa que sus diez capítulos precisan las temáticas centrales para el logro de la intimidad. El apéndice, las notas, las referen-

cias bibliográficas, los índices de autores mencionados y de temas, son también una clara muestra del rigor sistemático de la autora al abordar el tema.

En un primer momento se interroga sobre la naturaleza de la amistad infantil, sobre la significación de la misma y el papel de los amigos en el desarrollo de la comprensión de los otros y en el desarrollo moral. Destaca que para el estudio de esta problemática dos temas son claves: el primero consiste en detectar las conexiones entre las dificultades para tener y mantener amigos y las relaciones con los padres y hermanos; el segundo tema es que la calidad de la amistad infantil varía, por ejemplo existen diferencias considerables entre los individuos como también entre los sexos.

Afirma que en las observaciones con niños de tres años, los docentes y especialistas ya pueden distinguir varias dimensiones en el vínculo con los pares y los amigos, a saber: apoyo, conflicto, exclusividad, intimidad y asimetría.

Algunos niños deambuladores y preescolares desarrollan ese tipo de amistad que permite distinguir dimensiones, otros son felices y muy sociales manteniendo exclusivamente un círculo amplio de compañeros, pero sin comprometerse en una amistad.

Con la escolaridad las posibilidades de la amistad se incrementan. La posibilidad de resolver conflictos y desacuerdos se transforma; así no es ya tan frecuente el insistir o pretender imponer el propio punto de vista, comenzando a surgir vías de conciliación y compromiso mutuo. Esta flexibilidad para resolver conflictos se observa en mayor medida con los compañeros y amigos que con los hermanos. El desarrollo de la amistad y el compañerismo en este período es clave para el desarrollo moral. En los vínculos de amistad la verdad o la lealtad, por ejemplo, son virtudes importantes que ya aprecian.

Dunn considera que las amistades en la infancia operan como significativos soportes o apoyos en las situaciones bruscas de cambio, en la tolerancia al estrés o en las transiciones normales de la niñez. Así el ingreso o cambio de escuela tendrá un mayor o menor impacto según los logros de amistad que tenga cada niño. Asimismo, un niño con cierta timidez puede

encontrar en su amigo más íntimo un puente para la socialización con los demás pares.

La autora también sostiene que la popularidad y la capacidad de tener amigos no coinciden necesariamente. Muchos niños que son populares, que son ampliamente aceptados por los demás y que casi nadie los rechaza, carecen de amigos o les cuesta profundizar en la amistad. Lógicamente los niños con baja popularidad o con alto rechazo, que no tengan amigos, están en situación de riesgo. En estos casos lo importante es evaluar por qué son rechazados o dejados de lado. Los chicos que son rechazados y que actúan agresivamente tienden a permanecer en sus comportamientos negativos, mientras que los niños dejados de lado pueden llegar a ser aceptados, especialmente si se producen cambios en los grupos en que participa. Los niños agresivos y rechazados difícilmente expresan el sentirse solos. A diferencia de estos, los niños impopulares pero no agresivos aceptan tener sentimientos de soledad.

La calidad y estabilidad de la amistad en los niños rechazados es diferente respecto de la de los niños populares.

Respecto a las diferencias de sexo sostiene que en todas las culturas, a partir de los 3 años, los niños prefieren jugar con los de su mismo sexo y que esta preferencia se incrementa con la edad. Aunque los niños y las niñas dialoguen en clase y jueguen juntos en los recreos, difícilmente desarrollan vínculos estables y profundos de amistad entre ellos. Cita investigaciones en las que los niños de 4 o 5 años en el 67% de los casos eligen como amigos a niños del mismo sexo y a las 10 años se incrementa al 84% (Gottman, 1986).

A los 4 a 6 años los niños y las niñas tienen igual frecuencia de peleas y conflictos con sus pares, pero existen diferencias en el modo de resolución. Las niñas suelen utilizar estrategias de distracción o sometimiento y manifiestan mayor preocupación por seguir manteniendo el vínculo. Las niñas suelen tener conductas más prosociales de compartir, ayudar o tener cuidado del otro, en sus vínculos de amistad. Pero cuando surge el conflicto suelen intensificarlo y divulgar información confidencial a otros.

En cuanto a la conversación, las niñas expresan en mayor medida sentimientos y estados interiores que los varones. Los vínculos entre ellas son más intensos y revelan mayor intimidad, pero a pesar de la mayor tendencia a la conciliación esta intensidad paradójicamente vuelve frágil a este vínculo.

Sin embargo, Judy Dunn señala que no se puede sostener la tradicional opinión de que los varones tienen una red más extensa de amigos y las niñas una red menos extensa, pero más intensa. Las niñas en la actualidad han ampliado la cantidad de amigas a promedios similares a los varones.

Respecto de la influencia de los padres en el establecimiento de lazos de amistad por parte de los hijos, aborda diversas investigaciones en las que el vínculo de apego es considerado un buen predictor del desarrollo de vínculos de intimidad. Además del apego, las pautas de crianza, los estilos parentales, los modos de control y de expresión de las emociones, entre otros procesos, tiene una significativa influencia pro-amistad.

Los hermanos también son fundamentales en el fomento de la amistad. El vínculo fraterno es la posibilidad más inmediata de amistad, es en cierto modo el modelo.

Nuestra experiencia nos muestra que también en nuestro país los problemas en los vínculos de apego con los padres y en la relación con los hermanos conllevan una mala relación con los pares. Por eso es ingenuo pensar que una buena relación con los amigos pueda compensar la carencia de amor y cuidado paternos.

Nos parece importante rescatar de esta obra que aborda el proceso de socialización centrado en la noción de intimidad, la socialización se da conjuntamente con el proceso de personalización.

La amistad y la fraternidad son temas que la psicología ha retomado y jerarquizado. Necesitamos un mundo más solidario en el que los vínculos de amistad entre los hombres y entre los pueblos sean su fundamento. Este libro es un significativo aporte en esa dirección.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN

La Revista de Psicología pretende reunir artículos científicos y de revisión de diversas líneas en Psicología y afines directamente con su objeto o método. Se cuenta por ello con un Consejo Editorial proveniente de diversas tradiciones de investigación como también con especialistas en Filosofía, con el objeto de señalar un saber integrado, no reduccionista, orientado a la consideración de la dignidad del hombre en su naturaleza única e irrepetible. El Consejo Editorial está constituido por especialistas en las diferentes áreas de la Psicología, lo que requiere un número importante como puede verse en la Estructura del mismo.

Normas para el envío y aceptación de Trabajos

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos, compuestos a doble espacio en papel tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas, incluidas las referencias, figuras y tablas. De 23-24 líneas a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la cornisa según el título del artículo. No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Las citas deberán ir al final de página, las referencias bibliográficas requieren realizarse de acuerdo a las normativas de la A.P.A. (puede consultarse la página web: <http://www.monografias.com/apa.shtml>). Todas las hojas del trabajo deberán llevar el título del artículo en la parte superior (abreviado en caso de ser extenso) en tamaño 8, seguido del número de página. Se sugiere como orientación el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno). -1era ed. , 2da. Reimp.- México: Editorial El Manual Moderno, 1999. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o en castellano con sus respectivos resúmenes, con la extensión propia delimitada por las normas de la A.P.A. A su vez se recuerda el uso de no más de 7 palabras claves según el Thesaurus (American Psychological Association (2001). Thesaurus of Psychological Index Terms. (ninth edition). APA: Washington.).
2. Los trabajos podrán ser enviados vía correo epistolar o vía electrónica. Si opta por la primera opción deberá enviar el material a la siguiente dirección epistolar: Revista de Psico-

logía, Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD). Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).

3. deberá enviar el material a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
4. a la siguiente dirección epistolar: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (1107AFD). Buenos Aires. Argentina. Se solicitará, 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en un disquete. Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
5. Se deberá completar una hoja de portada con el título del trabajo, el nombre completo del autor, su afiliación institucional, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica. En la versión digital se enviarán dos archivos: uno conteniendo la portada y el otro incluyendo el trabajo en sí. En el cual deberá omitirse la hoja con los datos del autor. Estas medidas son tomadas dado que la evaluación es anónima, no dándose a conocer quienes son los evaluadores y los autores.
6. Su recepción se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 90 a 120 días se contestará acerca de su aceptación. Los manuscritos no serán devueltos a los autores. La aceptación definitiva podría hacerse depender de mejoras o modificaciones del trabajo que los consultores o el Consejo Editorial propongan al autor.
7. El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.
8. Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecerán a esta revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.
9. Los trabajos aceptados estarán de acuerdo con los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología.
10. La Institución de la Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Proceso Editorial

- 1) Ingreso del artículo y confirmación inmediata de la recepción,
- 2) Observación sobre la temática y normas generales de escritura para dar comienzo al Proceso Editorial propiamente dicho. Esto está a cargo del Editor y el Director de la Revista.
- 3) Designación de los evaluadores (dos en cada caso) según la temática del artículo.
- 4) Registro en las actas de la Editorial.
- 5) Envío a los evaluadores designados del Consejo Editorial.
- 6) Recepción de los informes de los evaluadores a los autores sobre aceptación o rechazo del artículo en cuestión.
- 7) En caso de presentarse observaciones para la corrección, el autor deberá realizarlas y reenviar el artículo.
- 8) Reenvío a los mismos Evaluadores para dar la aceptación definitiva.
- 9) Una vez que el artículo es aprobado por el Consejo Editorial, se envía a imprenta.
- 10) Las pruebas de imprenta son revisadas en lo formal por el Editor, el Director de la Revista y/o sus colaboradores.
- 11) Aprobadas las correcciones de imprenta, son enviadas para su publicación.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Estructura de los tipos de artículos aceptados

1. Estructura para artículo empírico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen.
3. Definición del problema, investigaciones relevantes y perspectiva teórica.
4. Método: Participante, instrumentos, herramientas (materiales o técnicas) y procedimiento. En el caso de estudios clínicos de casos o descripción de caso.
5. Resultados, análisis del material recolectado y tratamiento estadístico: (las figuras y tablas en el tercer disquete) cuantitativo y/o cualitativo, según sea la naturaleza del trabajo. La ordenación es cronológica.
6. Discusión (evolución e interpretación de las implicaciones; se examina, interpreta y califican los resultados según la hipótesis de trabajo).
7. Palabras claves (según el Thesaurus de la A.P.A –inglés–).
8. Referencias bibliográficas.
9. Apéndices (o también anexo): descripciones detalladas de cierto material que puede producir distracciones en el cuerpo del artículo.

En tercer archivo:

- Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías o dibujos- .

2. Estructura para artículo reseña o recensión

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes (sintetiza investigaciones previas, para señalar el estado de una investigación).

5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Generalmente están referidos a la información de características empíricas.
6. Discusión: Propuesta de soluciones.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas (siempre a final de página)
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

- Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías, dibujos pertinentes o esquemas de flujos –

3. Estructura para artículo teórico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes en la literatura (sintetiza modelos teóricos previos, interpretaciones de estados de una investigaciones, ect.).
5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Se establece un desarrollo especulativo con el fin de expandir y depurar constructos teóricos. Se examina la consistencia interna y externa de la teoría. La ordenación es por relación lógica de contenidos.
6. Discusión: Propuesta de una nueva teoría o integración.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas aclaratorias.
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

- Tablas y/o Figuras – por lo general esquemas de flujos –

4. Estructura para reseña o recensión bibliográfica

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.
3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Estructura:

No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo.

Referencias bibliográficas:

Esto en caso de haber amplificado o comentados desde otras fuentes.