

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 7 - Volumen 4 - Año 2008



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Alfredo H. Zecca

Vice Rector
Ernesto Parselis
Secretario Académico
Jorge Nicolás Lafferriere

Decano Delegado
Lorenzo García Samartino
Secretaría Académica
Cecilia Loitegui

Directora
Departamento de Psicología
Inés Di Bártole
Coordinadora
Departamento de Psicología
María Verónica Di Genaro

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

CONSEJO EDITORIAL

- Luis Ahumada Figueroa** (*UCV, Valparaíso, Chile*)
Amada Ampulia Rueda (*UNAM, D.F., Mexico*)
Cleomar Azevedo (*PUC de San Pablo, San Pablo, Brasil*)
José Bayo Margalef (*Universitat de Barcelona, España*)
María Rosa Caride (*UBA, Buenos Aires, Argentina*)
María Martina Casullo (*CONICET, UBA, UB, Buenos Aires, Argentina*)
Mario Carretero (*FLACSO, UNAM*)
Ana Clérico de Ceutsch (*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 Díaz 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 Ademar 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 Muchnik (*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 (*University of Ulm, 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*)
Bernardo Nante (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
Alberto Ortiz Frágola (*UBA, Buenos Aires, Argentina*)
Salvatore Parisi (*SRR, Roma, Italia*)
Alicia Casemiro de Pereson (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
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*)
Néstor Roselli (*IRICE-CONICET, Rosario, Argentina*)
María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
Carla Sacchi (*COPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
Juan José Sanguineti (*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*)

EDITOR

Gustavo Daniel Beláustegui

COLABORADOR EJECUTIVO

Gustavo P. Castro

revista de
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.
Indexada en *Latindex* el 27 de diciembre de 2007.

SuMARiO

ARTÍCULOS

- La Espiritualidad en psicoterapia. Entre inmanencia y trascendencia en el Análisis Existencial.
ALFRED LÄNGLE 5
- La Socialización Cognitiva y su Mediatización a través de Contextos Culturales.
PEDRO R. PORTES 23
- Problemas Teórico-Científicos y Metodológicos de la Investigación Clínico-Psicoanalítica.
HELMUT THOMÄ Y HORST KÄCHELE 55
- Apuntes filosóficos sobre el amor a sí mismo en la obra de Heinz Kohut.
JUAN PABLO ROLDAN 75
- Compatibilidad de la matemática con la esencia del fenómeno psicológico. Reflexiones epistemológicas.
MARÍA CRISTINA RICHAUD 105
- Consideraciones iniciales sobre existencialismo y humanismo en la Psicoterapia Argentina (1960-1970).
ELIANA NOEMÍ GONZÁLEZ 113
- Los valores y motivaciones del docente de escuelas católicas.
STELLA MARIS VÁZQUEZ Y DUILIO BOMPARTE 125
- ## RESENCIONES BIBLIOGRÁFICAS
- PABLO RISPO Y SUSANA SIGNORELLI (2005). "La terapia existencial".
Buenos Aires: Fundación CAPACO.
Pontificia Universidad Católica Argentina.
SILVIA MAGDALENA BARTOLINI DE QUINODOZ 157
- SUSANA C. SIGNORELLI (2003). "Una mirada existencial sobre el test de Rorschach. El movimiento".
Buenos Aires: Fundación CAPAC.
Pontificia Universidad Católica Argentina.
SUSANA LEVANTINI 161
- MARIO CARRETERO (2007). "Documentos de Identidad. La Construcción de la memoria histórica en el mundo global."
Buenos Aires: Paidós
Pontificia Universidad Católica Argentina.
GUSTAVO DANIEL BELÁUSTEGUI 163

COLABORADORES CORRECTORES

Mónica Costa

Nicolás A. Darchez

Lourdes Pallejá

Silvia Uribe

Francisco Gorostiaga

COLABORADORES TÉCNICOS

Ignacio Diez Peña

La Espiritualidad en psicoterapia Entre inmanencia y trascendencia en el Análisis Existencial

*Spirituality in Psychotherapy
Between Immanence and transcendence in Existential Analysis*

Alfred Längle
CIANAE, Viena, Austria

Resumen

La psicoterapia como el tratamiento de enfermedades psíquicas, bloqueos, deficiencias, problemas o conflictos, mediante la movilización de las fuerzas somáticas, psíquicas y espirituales; para esto se utilizan métodos y técnicas específicas.

¿Hay aquí un espacio para la espiritualidad? Mediante la teoría estructural del análisis existencial (teoría de la existencia) se intentará una aproximación a la profunda dimensión de lo espiritual.

Abstract

Psychotherapy as the treatment of psychic illnesses, blocks, deficiencies, problems or conflicts, through the mobilization of somatic, psychic and spiritual forces, uses specific methods and techniques.

Is there a space for spirituality? By means of the structural theory of existential analysis (theory of existence) an approach shall be attempted to the profound dimension of the spiritual.

Palabras clave: Análisis existencial, Antropología, Psicopatología, Psicoterapia.

Key words: Existential analysis, Anthropology, Psychopathology, Psychotherapy.

Introducción

Es poco frecuente que se discuta en psicoterapia clínica sobre la relación entre Psicoterapia, Religión y Espiritualidad; aquella prefiere mantenerse a distancia de su precursora y competidora, la “cura religiosa de las almas”; por eso, raramente es objeto de atención el tema de las propias relaciones trascendentales y de los (inconscientes, implícitos) fundamentos y axiomas espirituales. Ocuparse de la espiritualidad puede convertirse, de pronto, en la cuestión clave de la psicoterapia, por que las diferencias de cada orientación psicoterapéutica están en buena medida fundadas en implícitas relaciones espirituales, aunque casi siempre permanezcan ocultas.

La consulta y el padecimiento anímico espiritual

El que consulta a un psicoterapeuta busca algo preciso: la solución de un problema, la elaboración de conflictos, la curación de padecimientos psíquicos o psicósomáticos.

El hombre en emergencia *anímica* –o, lo que es peor, en estado espiritual de desesperación–, está tan impregnado de su sufrimiento, que nada le preocupa más que el forzoso cuestionamiento de su existencia, del fundamento de su *Dasein* y de los medios para poder superar su problema en alguna medida, de modo que al menos se torne soportable y que tal vez pueda darle algún sentido. El padecimiento anímico y espiritual es el sufrimiento más insoportable y sitúa al hombre en medio de su yoidad, por eso exige imperiosamente que algo cambie, liberarse de algo. Esto enfrenta al hombre con algo nuevo: queda por un tiempo *deshecho*, abierto a lo que podría ayudarlo. Pero no debemos ver esto como necesariamente asentado en una elevada espiritualidad; pues por el carácter imperativo-existencial del sufrimiento, el hombre está con toda razón y conveniencia en una muy pragmática actitud de apertura a todo –supuesto que eso lo ayude.

Recién cuando no se ve tal posibilidad, cuando se cree que nada se podrá cambiar, se intenta conocer mejor *el por qué* del sufrimiento, y se está dispuesto a revisar *la actitud* ante la vida; se comienza a ajustar cuentas con la vida, se piensa en renunciar a ella, se la deja andar o se acude a la resignación, o, si se tiene suerte, se encuentra una nueva y muy profunda relación con la existencia. Es así que el sufrimiento anímico-espiritual puede en particular

medida *quebrantar* al hombre o hacerlo *profundizar*. El sufrimiento anímico-espiritual es existencial.

Cuando un paciente concurre a un psicoterapeuta, busca una concreta ayuda, como el cardiópata o el asmático que van a la consulta médica; quizá se pregunte entonces si la espiritualidad o la religión juegan algún rol en esa profesión junto a su praxis específica, si esa dimensión tiene un espacio en la actividad curativa de la profesión, o si, por el contrario, tal vez esté más fuertemente asociada a ella de lo que manifiestamente aparece.

Pero a la vez surgen otras importantes cuestiones: *¿Está permitido* implementar esa dimensión en el marco de una psicoterapia? *¿No podría ser* eso visto como la inadmisibile influencia de una cosmovisión, como un manejo abusivo de las necesidades religiosas humanas por una disciplina que por sus propios medios no logra esa curación que promete? (ver Scharfetter 1999). Pero también puede plantearse otra pregunta: *¿No sería acaso una escisión y ruptura de la integridad del hombre si se desatendiera a la dimensión espiritual y religiosa, aún cuando esta fuera incluida no explícita, sino sólo implícitamente? ¿No se vería en tal caso limitada la existencia humana, que entonces no dispondría de las fructíferas tensiones que la sacan del puro condicionamiento psíquico y de la facticidad vital hacia el despierto, abierto y activo diálogo consigo mismo y con el mundo, que está en la base de la salud psíquica y de la espiritualidad?*

¿Qué puede la psicoterapia?

Psicoterapia es un procedimiento fundamentado científicamente y verificado empíricamente que haciendo uso de recursos psicológicos ofrece ayuda en los problemas psíquicos, psicosomáticos y sociales, o en los estados de sufrimiento (Kriz 2001, Stumm 1994, 2000; Strotzka 1984); § 1 de la ley austríaca del ejercicio de la psicoterapia). Hacer intervenir la espiritualidad no es su tarea ni tampoco su objetivo; en lo que a esto respecta, la psicoterapia se distingue claramente de cualquier actitud de ayuda fundada en lo religioso.

En cuanto a lo que la psicoterapia puede realmente lograr, hay numerosos trabajos que se ocupan de investigar su real efectividad (Eckert et al. 1996; Frank 1981; Grawe et al. 1994; Garfiel & Bergin 1986; Lang 1990). Por definición, tiene que poder proporcionar ayuda a problemas y sufrimientos psíquicos. Aquí está *su deslinde de la cura de almas y de la religión*, como también de las sectas e ideologías.

La psicoterapia no es una promesa ni un camino de solución de las a veces penosas y trágicas condiciones de la existencia; no representa un compromiso de curación; sólo cuenta con la estadística de una cantidad de mejorías, para decirlo sin ambages; no se relaciona con la trascendencia, sino con métodos y recursos subjetivos; no promete vida después de la muerte, exige trabajo –lo que a veces puede ser doloroso, penoso. La psicoterapia no puede prometer *salud*, sino sólo estimular *la curación*, refiriéndonos así a una tradicional diferenciación (Frankl 1959, 704).

La psicoterapia no está ni capacitada ni autorizada para prometer salud. Todo intento implícito o explícito en este sentido se considera un abuso de la esperanza del paciente, un deformar sus búsquedas y aspiraciones religiosas y un aprovecharse de ellas. La psicoterapia no puede suplantar la religión y no debería siquiera intentarlo, ya que en la perspectiva religiosa no puede alcanzar la cualidad de los testimonios y orientaciones de las religiones. Además, ninguna psicoterapia tiene que ocuparse de la salud por encargo divino. Es una herramienta construida por el hombre, y como tal, puede abrir un camino, pero no prometer un fin. La psicoterapia puede lograr algo en la medida en que el paciente colabora con sus recursos y en cuanto siente y vivencia el problema en la situación terapéutica (Grawe 1995, Grawe et al. 1994). *La indicación de una psicoterapia* es afectada y limitada por los procedimientos e instrumentos de la misma.

En este contexto se ubica el punto de partida específico de la tarea del *análisis existencial*. Esta orientación es particularmente apropiada para indagar la relación implícita que tiene el análisis existencial con la espiritualidad porque el mismo trabaja explícitamente con la dimensión personal-anímica del hombre. En la práctica, el trabajar con esta dimensión ofrece una descripción de las metas del análisis existencial: ayudar a la gente a poder conducirse y vivir con consistencia interna. En esta se expresa la autenticidad, lo genuino de la persona; es la realización de su *libertad*, que va junto a un constante y emotivo “sí” interior a la propia actuación (Länge 2002).

¿Qué es la existencia? – Los cuatro ámbitos constitutivos de la existencia

En forma breve, la existencia puede caracterizarse como *la realización del ser persona*. Frankl (1981) considera supuestos previos a esta realización el “tomar distancia de si mismo” y el “trascenderse”, para poder responder a los

requerimientos del mundo. Para acceder a la existencia, el hombre debe, por una parte, poder distanciarse de sí mismo, lo que le da la apertura para, por otra, salir de sí a fin de poder entregarse al mundo y a lo que éste exige y ofrece.

Como tercer elemento constitutivo de la existencia pone Frankl el sentido, “el llamado de la hora”, lo que, en las circunstancias dadas, es percibido como algo a realizar.

Con esto (¿Con los tres elementos constitutivos de la existencia o sólo con el último? No queda claro si es un *punto y a parte* o un *punto seguido*, y esta diferencia puede ser un elemento importante para poder determinar cual es el sentido) el hombre responde a los requerimientos del Dasein. El diálogo abierto y el intercambio dialogal con el mundo interior y el exterior es, de esta manera, el medio por el que la existencia alcanza su plenitud.

Según el análisis existencial, es en la *capacidad de decisión*, en la actualización de la libre voluntad, que en la vida se manifiesta en la consistencia interior, en donde se puede ver la base personal de la existencia.

Es una característica de la existencia que todo lo que el hombre percibe o vivencia puede ser visto como una demanda que le exige asumir una posición personal.

Todas las circunstancias con las que el hombre tiene que tratar pueden resumirse en cuatro *categorías*, que corresponden al ya nombrado horizonte.

- *El mundo* con sus condicionamientos y posibilidades.
- La propia *vida*, o sea mi naturaleza en su total vitalidad.
- El propio *ser persona*, el *ser uno mismo*
- El *futuro*, y la consiguiente exigencia de actuar, de involucrarse activamente en los contextos en que se está y en los que puedan generarse.

Se trata de las cuatro *dimensiones básicas, que fundamentan la existencia*: la ontológica, la vital-axiológica, la ética y la práctica. Es en relación a una completa experiencia del vivir en la que estas abarcan suficientemente la existencia (Längle 1992a, 1998; 2002).

Las cuatro *categorías básicas de la existencia*, en el análisis existencial, son: la referencia al mundo, a la vida, a sí mismo y al futuro. Si pueden ser vividas adecuadamente, lo que también implica que sean sentidas en su profundidad,

presentan las condiciones fundamentales para una realización de la existencia. Como tales penetran siempre y constantemente nuestro *Dasein* en todos los ámbitos incluyendo la *motivación* (Längle 1992b).

El hombre está permanentemente ocupado en mantener en lo posible estas condiciones fundamentales en equilibrio, realizarlas satisfactoriamente, cumplir con ellas y responder; por eso, estas cuatro condiciones fundamentales de la existencia son a la vez sus cuatro *motivaciones existenciales básicas* (Längle 1992a, 1998, 2002).

1. La motivación para la supervivencia física y para el manejo psicológico del *Dasein*, es decir, para el *poder ser*.
2. La motivación del placer psicológico de vivir y de vivenciar su valor: *el deseo de vivir*.
3. La motivación de la autenticidad y legitimidad personal: *el permitirse ser de determinado modo*.
4. La motivación para el sentido existencial y para el desarrollo de lo valioso: *el deber actuar*.

Cuando se da “el poder, el desear, el permitirse y el deber”, se trata entonces de un legítimo, personal, existencial “*querer*”.

Indicadores trascendentales en el análisis existencial

Estas condiciones fundamentales de una existencia satisfactoria presentan el *modelo estructural* del actual análisis existencial, que sirve de base al diagnóstico, a la terapia y al concepto de enfermedad (Längle 1992a, 2002). Si se profundiza en este modelo, se encuentra que las cuatro “condiciones fundamentales de una existencia plena” pasan a ser una relación trascendental, que puede ser vislumbrada con un sentimiento psicológico-subjetivo. “El ser está para nosotros abierto, nos lleva en todas direcciones hacia lo ilimitado”, dice Jaspers (1974, 13) expresando en forma clara y concisa esta vivencia. Y agrega: “Lo *comprehensivo* es aquello que siempre *sólo se anuncia* –en las circunstancias presentes y en el horizonte– pero que *nunca es objeto*. Es aquello que nunca se presenta en sí, pero en lo que todo lo demás nos ocurre. Es a la vez aquello por lo que todas las cosas no sólo son lo que inmediatamente

aparecen, sino que permanecen transparentes” (ibid. 14). El valor que tiene la conciencia de esta amplitud está en que lo *comprehensivo* “mantiene alerta la propia posibilidad” (ibid. 13), pues “el pensamiento de lo *comprehensivo*, en cuanto amplía el espacio, abre el alma a la percepción del origen” (ibid.).¹

Construir esta cuasi-afectiva relación representa un redondeo y en todo caso una profundización del trabajo del análisis existencial, por que recién entonces quedan bien afirmados los supuestos para el diálogo interno y externo, para la relación con el mundo, con la vida, consigo mismo y con el futuro. Estar en estas dimensiones en un abierto intercambio es el fundamento de la salud anímica y de la completa realización espiritual.

Toda psicoterapia tiene presente al hombre como una totalidad sufriente, y es por esto que es esperable que la misma establezca relaciones implícitas con las áreas vecinas y también con la espiritualidad. De lo contrario no sería “terapia”, sino psicotécnica.

Vamos ahora a las relaciones que el análisis existencial construye con la espiritualidad, y veamos dónde termina su campo de acción y dónde limita con la trascendencia.

La primera condición fundamental de la existencia: el poder ser

La primera condición surge del simple hecho de estar en el mundo. Esto nos coloca ante *la cuestión fundamental* de la existencia: “yo soy...¿*puedo ser?*”. La pregunta se orienta a esto: ¿podemos tener un lugar en “nuestro mundo” bajo estas condiciones y con estas posibilidades? Para esto necesita el hombre *protección, espacio y sostén*. Si faltan, aparecen la intranquilidad, la inseguridad, la angustia. Mediante ellas obtenemos confianza en el mundo, también en nosotros mismos y tal vez hasta en un Dios.

La suma de estas experiencias de confianza constituye *la confianza básica*, la confianza última en aquello que sentimos como el sostén radical de nuestra vida.

Intentemos observar más de cerca la estructura profunda de esta dimensión, la confianza básica. Si la tomamos en una referencia existencial, este tema nos presenta preguntas como: si todo en lo que confío se destruyera –relaciones, profesión, salud– ¿qué apoyo tendría todavía en eso? ¿Tendría allí aún algo de “confianza”, una confianza última, básica, que me acompañara hasta la muerte? ¿O ya no sería así? ¿Me sentiría como “en caída libre”?

¿En qué se apoya en última instancia mi confianza? ¿En mi mismo? ¿En otras personas? ¿En algo más grande, que está en la base de todo (por ejemplo, estructuras)?

La noción de un amplio sostén podemos considerarla como “FUNDAMENTO DEL SER”, la sensación de que hay algo en que uno puede confiar, aún si uno muere. El fundamento del ser es, en la vivencia psicológica, un estar sostenido en toda situación; lo mismo da que se trate del ser o de la nada (si la vida continúa o no después de la muerte); si se percibe el “fundamento del ser”, uno se siente sostenido, que es lo importante. Si damos nuestro *asentimiento* a esta percepción última del ser, se origina la confianza básica; en ella hemos aceptado al ser como un todo, por que nos sentimos en última instancia sostenidos por él. Esta es *la experiencia ontológica fundamental, que “siempre hay algo”* que sostiene y que es más grande que uno mismo –un mundo, un orden, un cosmos, una nada, un Dios. El fundamento del ser proporciona el sentimiento de que, “cuando lo angustiante persiste, yo lo puedo aceptar, aunque muera de eso, por que en definitiva me siento sostenido”. La experiencia del fundamento del ser lleva a una actitud de *serenidad*, y es el presupuesto para el *desarrollo* de la confianza básica.

Esta muy profunda y última experiencia de ser sostenido permite dar el pleno “si al mundo” con sus exigencias, por tanto vivir aceptando los hechos y, lo que es difícil, poder en última instancia, *aguantar*.

El fundamento del ser es como el suelo en el que están arraigadas las raíces del árbol de la confianza básica (la imagen es de Heidegger, 1979). No podemos abarcar el fundamento del ser, sólo podemos mantener con él una relación constante, tantearlo desde afuera, y como raíces absorber el alimento del suelo y elevarlo desde lo profundo, hacia *la apertura del ser*.

El fundamento del ser es un fenómeno captable psíquicamente que es aceptable según la vivencia, pero también puede ser objeto de reflexión filosófica o se lo puede describir en términos teológico-religiosos, y juega un rol de sostén en toda vivencia de fe

Segunda exigencia fundamental de la existencia: el preferir vivir

Si el hombre tiene un espacio en el mundo, entonces instala su *vida* allí; no es suficiente simplemente el estar allí, este *Dasein* debe también ser *bueno*. *Dasein*

es algo más que un simple hecho, no transcurre mecánicamente, sino que se vivencia y se sufre. Vivir significa llorar y reír, sentir alegría y dolor, pasar por lo agradable y lo desagradable, tener buena y mala suerte, encontrarse con valores o banalidades. De ninguna manera está decidido que estemos de acuerdo con esta forma de vivir y sufrir.

Así el *Dasein* nos coloca ante *la cuestión fundamental de la vida*: yo vivo, pero...¿*deseo* vivir? ¿Es bueno el *Dasein*? No siempre son las presiones y sufrimientos los que le quitan a la vida su alegría; con frecuencia es la chatura de lo cotidiano y la negligencia en conducir la vida lo que la hace insípida. Para poder desear la vida, para amarla, necesitamos *compromiso, tiempo y proximidad*. Su ausencia origina añoranza, después frialdad, por fin depresión. Su presencia aporta un vibrar con el mundo y consigo mismo en el que se experimenta la profundidad del vivir. Estas experiencias conforman el *valor fundamental* del *Dasein*, el más profundo sentimiento del valor de la vida. En cada vivencia resuena este valor fundamental, colorea la emoción y los afectos y pone de relieve lo que sentimos como valor.

Lo profundo de esta entrega consiste en el último y más íntimo trato con la vida misma, y se nos hace presente en las formas cotidianas del contacto: en las relaciones, en la música, en todas las formas del sentimiento. En ese contacto está también por supuesto lo penoso, lo enojoso, lo doloroso. Este sentimiento nos pone ante *la cuestión fundamental de la vida*: en lo personal ¿qué significa para mí que sea y que viva? ¿Cómo se verá mi vivir con sus años pasados y futuros, con sus heridas y dolores, con el sufrimiento, la vehemencia, los placeres y alegrías, y el latir del corazón? ¿Cómo resuena eso en mí? ¿Qué clamará en mí si siento así mi vida?²

Se trata de *abrirse* a este movimiento de una gran interioridad, a esta relación de un carácter personal e íntimo con la propia vida, a este contacto con el ser, para luego recibir con apertura e incondicionalidad lo que eso implica.

Esta interna experiencia de la vida permite atisbar “el valor de la vida en sí”, como se muestra en la propia biografía (y también si se observa la biografía y el destino de otros hombres). La vida nos informa de innumerables experiencias singulares, cualquiera sea su valor, y nos invita a entregarnos a ella. Poder percibir y distinguir el valor que tiene la vida como tal es lo que está en lo profundo de estos indicios. La profundidad del ser nos lleva a sus fundamentos, al “valor fundamental”, que se refleja en todas las experiencias del valor; y, en estas experiencias del valor de la vida, es donde advertimos de

nuevo algo que nos supera, sentimos que este valor no depende sólo de nosotros ni es un producto nuestro: nos sale al encuentro. Nosotros lo descubrimos, tal vez con asombro, con dolor o calladamente, agradecidos.

***Tercera condición fundamental de la existencia:
el sentirse autorizado a ser uno mismo***

En la armonía con la vida y las personas, cada uno se siente como *otro*, como alguien diferente. Como persona cada uno está signado por su *singularidad*, que lo hace un “yo” y lo separa de todos los demás; y esto lo pone a uno ante *la cuestión fundamental del ser persona*: “Yo soy yo...¿se me permite ser así? ¿Tengo derecho a ser como soy, a conducirme como me conduzco? El hombre necesita *consideración, justificación y apreciación de los valores* para poder conquistar los planos de la Identificación, del Encontrarse a sí mismo y de la Ética. Si faltan, aparece la soledad, el esconderse tras la vergüenza, y se desarrolla la histeria. Si tiene estas tres condiciones, entonces encuentra su autenticidad, su consuelo y autorespeto. La suma de estas experiencias conforma *su autovaloración y su ser persona*, el más hondo valor de su yo.

En lo profundo está el hombre ante sí mismo como algo *incomprensible*. ¿Quién es este “yo”? ¿Cómo puede este “yo” convalidarse? El hombre se aproxima al fundamento de su “yo” cuando se apropia de lo que habla en él, y lo manifiesta acorde a sus sentimientos. “Eso” dice algo en él, y él agrega entonces “a mi”. Este interno hacerse audible está acompañado de un *sentirse aludido*.

Cuando el yo acepta este “eso”, es decir, lo que en la persona comienza a hablar, tenemos el hombre auténtico. Ser persona es, en el fondo, hacerse cargo de uno mismo, salir al encuentro de uno mismo como de alguien familiar. El lugar del encuentro de la persona consigo misma (del “yo” con el “a mi”) es su intimidad, el terreno donde germina la persona.

Es aquí donde vuelve a aparecer lo secreto, lo incomprensible, con lo que los hombres están en íntimo contacto: nada es más próximo para el hombre que lo más interior, que su identidad, que su yo. Esto se vivencia desde lo profundo como algo que fluye hacia el hombre mismo, que escapa a su capacidad de disponer, pero que se muestra en el hombre y a lo que este puede referirse. En la formulación de Jaspers (1984, 48):

“No somos libres por nosotros mismos, sino que recibimos el regalo de nuestra libertad, y no sabemos de dónde. No somos por nosotros mismos, sino que la cosa es tal, que no podemos querer lo que queremos, que no podemos planificar lo que somos en nuestra libertad, que más bien el resultado de todos nuestros planes y deseos está en que nosotros somos obsequiados (...) Así como nosotros no nos hemos hecho, así esta libertad no viene de nosotros mismos, sino que se nos ha obsequiado (...) ¿De dónde viene esto? Obviamente, no del mundo”

La cuarta condición fundamental de la existencia: el deber actuar

Cuando uno puede ser, la vida quiere y puede allí mostrarse, falta entonces para la plenitud de la existencia la referencia a la mutabilidad, al cambio, al llegar a ser y al desarrollo, que es lo que presenta el horizonte en el que estamos. No basta simplemente con ser y mostrarse. El hombre quiere que el instante tenga permanencia, quiere trascender a su *Dasein*, quiere superarse y comprender de qué se tratará la vida. Cada hombre está interesado en enfrascarse en algo diferente. Este quiere ser productivo, de lo contrario sería como si se viviera en una casa donde nadie va de visita.

La transitoriedad del *Dasein* nos pone ante la pregunta por *el sentido de la existencia*: “yo soy...¿para qué es bueno eso? un *ámbito de actividad*, una *conexión estructural* y un *valor en el futuro* son cosas que el hombre necesita. Si esto le falta, aparece el vacío, la frustración de la vida, incluso la desesperación y no raramente una adicción. Si en cambio esto se da, el hombre se hace capaz de entrega, de acción y de alguna forma de religiosidad. La suma de estas experiencias conforma el esencial sentido de la vida y lleva a su plenitud.

Pero no es suficiente estar en un campo de actividad, saberse en una relación y tener valores en el futuro, sino que se requiere además *una actitud fenomenológica*. Esta es el acceso existencial al *Dasein*: la actitud de apertura, en la que lo importante es dejarse *interpelar* por la situación (Frankl 1987):

“¿Qué quiere de mí este momento, sobre qué debo yo responder?”. No se trata pues solamente de lo que yo puedo esperar de la vida, sino que, en consonancia con la sustancial condición dialógica de la existencia, se trata también de qué quiere la vida de mí, qué espera de mí la situación, qué puedo ahora yo

hacer por los demás y por mí mismo. Mi actividad está en esa actitud de apertura, en estar en sintonía con la situación, en evaluar si es bueno lo que hago por los demás, por mí, por el futuro, por el mundo en que estoy; y así se planifica mi existencia, en cuanto yo me conduzco de acuerdo a eso.

Víctor Frankl (1987, 315) considera el sentido como “la más valiosa posibilidad de la situación”. El sentido existencial es pues aquel que aquí y ahora es posible en el terreno de los hechos y de la realidad, que es posible para el hombre, lo que él ahora necesita, lo que es más urgente, más valioso, más interesante. Para esta compleja tarea se cuenta con un olfato interior que permite simplificar esa complejidad y hace posible vivirla. Junto a este sentido existencial describe el análisis existencial un sentido ontológico, el sentido del todo, en el que el hombre está y que no depende de nadie. Es el sentido filosófico y religioso, que puede encontrarse vislumbrando y creyendo (para la diferencia de ambos conceptos de sentido (ver: Längle 1994 b). Así encuentra de nuevo en esta dimensión del futuro con lo comprensivo, con el misterio, con la fe. En la búsqueda del sentido ontológico la espiritualidad se hace imprescindible y urge buscar más saber y entendimiento, y una formulación o calificación religiosa.

Espiritualidad desde una perspectiva existencial-analítica

Para terminar, después de esta exposición, hagamos algunas *reflexiones* sobre las relaciones entre análisis existencial y espiritualidad.

Las conclusiones pueden resumirse así:

A. El enfoque antropológico: el hombre como esencialmente inmaterial.

El hombre como persona es en su esencia inmaterial, es decir, está por encima de la materia y la vida natural. Es activo en la percepción, en la toma de posición y en el obrar. Esto es lo *espiritual* en oposición a lo puramente material (por cierto que no en el sentido del “pneuma”, del ser “vivificado por el Espíritu” de la tradición paulista).

B. El enfoque existencial: espiritualidad como base de la existencia:

El hombre está, como ser espiritual (como persona), en la realización de su vida en el intercambio con el mundo, orientado a una aprehensión espiritual de las circunstancias, para poder tratar con ellas de acuerdo a

su propia esencia espiritual. Su fundamental capacidad de relacionarse (con la alteridad así como consigo mismo) puede considerarse una “disposición espiritual” del hombre. Esta “espiritualidad” existencial consiste en penetrar las circunstancias de la existencia hasta sus cimientos, hasta aquello que las circunstancias pueden proporcionarnos. Esto importa una especie de *apertura fenomenológica* y un *dejarse afectar* como paso previo para poder penetrar en esta “condición de logos” de lo dado. Para este “noema” desarrolla el hombre una *actitud*, es decir una característica de vida (que puede considerarse como una forma originaria de la conducta, una modalidad temprana de la diferenciación espiritual).

Pertenece también a la realidad humana el que este aspecto profundo esté siempre cubierto por los negocios cotidianos. Hace a la esencia de la existencia ser muchas veces desviado y poder perderse; de modo que no es de admirar que tanto la revisión como la formación de la conducta del hombre no es en general consciente, pero sobre la base de este proceso espiritual completa él espontáneamente su vida, tiene sentimientos y estados de ánimo y toma sus decisiones.

Espiritualidad se entiende aquí como una *apertura vivencial, espiritual*, una dimensión que atraviesa o un estrato que sostiene al hombre y a su existencia en las cuatro condiciones fundamentales que él puede sentir como *lo originario* para el propio ser persona y para la propia existencia, y en lo que él siente que está su última seguridad.

Tan pronto se tornan conscientes estas relaciones, el hombre se ve a sí mismo como fundado en ellas. Espiritualidad puede, en síntesis, ser caracterizada como “*la experiencia del espíritu en medio de la vida*”

Tal espiritualidad es la experiencia fundamental de cualquier religiosidad; una religiosidad que no contacte con eso es vacía, sin carne ni sangre. No puede haber cura de almas ni contra ni sin tal espiritualidad; ninguna prédica puede prescindir de ella, por que de otro modo desatiende su inmaterialidad y entonces pasa por alto su esencia. La cura de almas puede recién ser considerada como tal, cuando asume en la vida y en la vivencia este descubrimiento de las relaciones espirituales. La verdadera cura de almas abre para el hombre la espiritualidad existencial.

La experiencia de la fe ha sido muy descuidada o incluso desvalorizada en comparación con las relaciones de mediación (Magisterio, Iglesia, Biblia).

Desde el punto de vista existencial no hay predominio alguno de la mediación de religiosidad sobre la experiencia de la fe; se trata de dos caminos, que se complementan, se suponen mutuamente y por eso necesitan ir juntos.

La experiencia de esta abierta espiritualidad nada tiene que ver con la liberación de uno mismo; la experiencia básica de la fe posibilita una forma de existir, pero no más; no es liberación en el sentido religioso. Los factores de la fe que el hombre mismo puede sentir, vivenciar y mantener, para lo que no necesita referirse a una prédica, son las *vivencias fundamentales* de toda religiosidad. La *religión* puede, por su modo de conocimiento diferente y por los anuncios divinos, *interpretar y reformular lo vivenciado, dándole otra significación*, situándolo en relaciones más amplias que el hombre por sí mismo no podría conocer. En esto se funda la promesa religiosa, la salvación que se presenta al hombre como una gracia que le da la esperanza, que le permite esperar, contra toda desesperanza humana.

Por fin, se puede constatar que ¿el completar de la existencia³ Como persona, el hombre completa su existencia en la apertura a lo comprensivo, lo más amplio y abarcativo. En esta relación dialógica con lo otro y también consigo mismo – que en lo profundo no pueden verdaderamente separarse tiene la fe su origen, que debe ser tenida como *fe existencial* antes de la formulación religiosa, o sea, antes de la búsqueda activa y de la más precisa determinación de su naturaleza.

Esta “fe existencial” permite una profunda experiencia del último refugio, del último *sentirse sostenido*, de los *valores* absolutos, de la insondable profundidad de la *persona*, de la justicia fuera de todo cálculo, y, por fin, del reencontrarse en una *relación* que todo lo encierra, en la que en cada acto los hombres, con toda voluntad y lucha, se han esforzado por el Sentido.

Bibliografía

- BAUER E. (2000). Wenn die Sinnhaftigkeit des Sinns in Frage steht. In: Existenzanalyse 17, 2, 4-13.
- ECKERT, J. (1996) Schulenübergreifende Aspekte der Psychotherapie. In: Reimer, Ch., Eckert, J., Hauzinger, M., WILKE, E., : Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen. Berlin. Springer, 324-339.
- ECKERT, J., Hauzinger, M., Reimer, Ch., Wilke, E. (1996) Grenzen der Psychotherapie. In: Reimer, Ch., Ecker, J., Hauzinger, M., Wilke, E.: Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen – Berlin, Springer, 525-535.

- ESPINOSA, (1998): Zur Aufgabe der Logotherapie und Existenzanalyse in nachmetaphysischen Zeitalter. In: Existenzanalyse 15, 3, 4-12.
- FRANK, J. D.: (1981) Die Heiler. Wirkweisen psychotherapeutischen Beeinflussung: von Schamanismus bis den modernen Therapien. Stuttgart, Klett-Cotta.
- FRANKL, V. (1959). Grundriss der Existenzanalyse und Logotherapie. In: Frankl V., Gebattel, V., Schultz, J.H. (Hrsg): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie. München, Wien: Urban & Schwarzenberg, Bd. III, 663-736.
- FRANKL, V. (1984). Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern. Huber.
- FRANKL, V. (1987). Ärztliche Seesorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt. Fischer.
- GARFIELD S.I., BERGIN A.E. (Eds) (1986) Handbook of psychotherapy and behavior change. New York, Wiley
- GRAWEE K., DONATI R., BERNAUER F. (1994): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen, Hogrefe.
- GRAWE K. (1995) Grundriss einer allgemeinen Psychotherapie. Psychotherapeut 40, 130-145.
- HEIDEGGER M. (1979) Sein und Zeit . Tübingen . Niemeyer.
- HELG F. (2000) Psychotherapie und Spiritualität – östliche und westliche Wege zum Selbst. Zürich, Patmos.
- JASPERS K. (1952) Vernunft und Wiedervernunft in unserer Zeit. München, Piper.
- JASPERS K. (1956) Philosophie . 3 Bände. Berlin, Springer, 3 Aufl.
- JASPERS K. (1965) Wahrheit und Leben . Ausgewählte Schriften. Berlin. Deutsche Bach- Gemeinschaft.
- JASPERS K. (1974) Existenzphilosophie. Berlin, de Gruyter.
- JASPERS K. (1984) Chiffren der Transzendenz . München, Piper.
- JASPERS K. (1986) Einführung in die Philosophie. München, Piper.
- KRIZ J.: (2001) Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim, Beltz, 5°.
- LANG H. (1990) (Hrsg) Wirkfaktoren in der Psychotherapie. Berlin, Springer.
- LÄNGLE A. (1984) Das Seinserlebnis als Schlüssel zur Sinnerfahrung. In: Frankl V., Sinn-voll heilen. Herder, Freiburg, 47-63.
- LÄNGLE A. (1992 a) Was Bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. Vortrag bei Jahrestagung der GLE in Zug/Schweiz. Publiziert unter dem Titel : Die Existentielle Motivation der Person. In: Existenzanalyse, 16 (1999) 3, 18-29.
- LÄNGLE A. (1992 b) Is Kultur machbar? Die Bedürfnisse der heutigen Menschen und die Erwachsenenbildung . In: Kongressband “Kulturträger im Dorf”, Bozen: Auton. Provinz .Assessorat für Unterricht und Kultur, 65-73.
- LÄNGLE A. (1994 a) Sinnvoll leben. St. Polten: NÖ Presschau, 4°.

- LÄNGLE A. (1994 b) Sinn-Glaube oder Sinn-Gespür? Zur Differenzierung von ontologischen und existentiellen Sinn in der Logotherapie. In: Bulletin der GLE 11, 2, 15-20.
- LÄNGLE A. (1994c) Lebenskultur – Kulturerleben. Die Kunst, Bewegendem zu begegnen. Bulletin der GLE 11,1, 2-8
- LÄNGLE A. (1995) Ontologischer und existentieller Sinn – Eine weitere Stellungnahme. In: Existenzanalyse 12, 1,18-21
- LÄNGLE A. (1996) Der Mensch auf der Suche nach Halt. Existenzanalyse der Angst. In: Existenzanalyse 13, 2, 4-12
- LÄNGLE A. (1997) Das Ja zum Leben finden. Existenzanalyse und Logotherapie in der Suchtkrankenhilfe. In: Längle A., Probst Ch. (Hrsg) . Süchtig sein. Entstehung, Formen und Behandlung von Abhängigkeiten. Wien, Facultas, 13-33.
- LÄNGLE A. (1997 b) Modell einer existenzanalytischen Gruppentherapie für die.Suchtbehandlung. In: Längle A., Probst Ch. (Hrsg) (1997) Süchtig sein. Entstehung, Formen und Behandlung von Anhängigkeiten . Wien, Facultas, 149-169.
- LÄNGLE A. (1997c) Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention . In: Existenzanalyse 14, 2, 11-19.
- LÄNGLE A. (1998 a) Viktor Frankl: Ein Porträt. München, Piper.
- LÄNGLE A. (1998 b) Lebenssinn und Psychofrust – zur existentiellen Indikation von Psychotherapie. In: Riedel L.(Hrsg) Sinn und Unsinn der Psychotherapie. Basel, Mandala, 105-124.
- LÄNGLE A. (1998c) Verständnis und Therapie der Psychodynamik in der Existenzanalyse. In: Existenzanalyse 15, 1, 16-27
- LÄNGLE A. (1998 d) Ursache und Ausbildungsformen von Aggression im Lichte der.Existenzanalyse. In: Existenzanalyse 15, 2, 4-12.
- LÄNGLE A. (2000) (Hrsg) Praxis der Personale Existenzanalyse . Wien . Facultas.
- LÄNGLE A. (2002) Die Grundmotivationen menschliches Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. In: Fundamenta Psychiatrica 16, 1, 1-8
- SCHARFETTER CH. (1999): Der spirituelle Weg und seine Gefahren. Stuttgart . Thieme.
- STROTZKA, H. (1984) Psychotherapie und Tiefenpsychologie . Ein Kurzlehrbuch. Wien. Springer 2°.
- STUMM G., WIRTH B. (HRSG) – Psychotherapie. Schulen und Methoden. Wien. Falter, 2°.
- STUMM, G. (2000) Psychotherapie. In: Stumm G., Pritz A. (Hrsg). Wörterbuch der Psychotherapie. Wien . Springer, 569-570.

Notas

¹ Karl Jaspers parece tener un enfoque similar, cuando en el artículo “Sobre mi filosofía”, de 1941 (aparecido por primera vez en “Logos”, 1941, T. 24) escribe: “En cada configuración de su ser está el hombre referido a otro, como *Dasein* a su mundo, como conciencia a sus circunstancias, como espiritual a la idea de cualquier totalidad, como existencia a la trascendencia.” En realidad Jaspers describe en este enfoque primeramente la expansión del hombre por su relación con el otro, pero es de interés que distingue cuatro diferentes configuraciones del ser, cuyos distintos contenidos le están subordinados. Este modo de pensar está también en el concepto de motivaciones básicas, aunque con otra clasificación.

² Para Jaspers la experiencia del sufrimiento, de la culpa, de la muerte, la lucha y la casualidad son situaciones fundamentales en el *Dasein*, de las que el hombre no puede escapar, que no podemos cambiar, y por eso las llama “situaciones límite” (Jaspers, 1986, 20); están hechas para sacudir de raíz el ser del sujeto, y así estimularlo en su existencia (1956, I, 56). La única reacción sensata ante estas situaciones límite no es el intento de superarlas, sino el enfrentarlas francamente, para que sean en nosotros la existencia posible. “Experimentar las situaciones límites y existir es lo mismo” (1956, II, 204)

El concepto de situación básica podría, en lo profundo, ser considerado como experiencia de un límite, si bien esta profundidad no tiene el carácter trágico (tan típico de la filosofía de la existencia). Pero la experiencia límite en las motivaciones básicas lleva igual a los cimientos de la existencia, como Jaspers describe para las situaciones límites. Yo estimo que la experiencia de las situaciones límite nos pone ante aquellos temas que se describen en las motivaciones básicas, y estimula así la existencia.

³ De semejante modo lo expresa Jaspers (1975, 17): “Existencia es el ser uno mismo, que se comporta para sí mismo y así, para la trascendencia, por la que se sabe obsequiado y sobre la cual se fundamenta”

O, en una formulación religiosa: “Dios está para mí en la medida que yo propiamente existo” (1986, 51).

Una aproximación a lo dicho sobre las motivaciones fundamentales me parece que está también en el siguiente texto: “...Pero esto se ve recurrentemente: para nosotros la divinidad es solamente como se nos muestra en el mundo, como nos habla con el lenguaje de los hombres y del mundo (...) Sólo en el modo que es captable para el hombre se muestra la divinidad” (Jaspers, 1965, 20f.).

O: el hombre “se da gracias a sí mismo, y por cierto no sabe que era capaz de eso; ve el límite de su libertad, que él recién puede querer cuando es libre, pero no puede querer esa libertad; por eso se siente en cierto modo obsequiado, sin saber, o tener alguna indicación confiable

sobre a qué poder agradecer. Se siente obsequiado, sin conocer el origen...un ser obsequiado que tiene el carácter de agradecerse a sí mismo, en completa adaptación y apertura, y que exige buena voluntad".(Jaspers 1952, 42).

La Socialización Cognitiva y su Mediatización A Través de Contextos Culturales

Cognitive Socialization and its Mediatization through Cultural Contexts

Pedro R. Portes
Universidad de Georgia, USA

Resumen

Se integra la literatura sobre la interacción adulto-niño, uniendo los factores relacionados al Nivel Socio Económico (NSE) con las diferencias en la socialización. La primera sección delinea las preguntas teóricas y de investigación relacionadas con la influencia del NSE en los patrones de interacción adulto-niño. La segunda sección provee de un ejemplo de ambas, la dominante y los estudios Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) respecto de la interacción adulto-niño con conexiones a las diferencias en mediación del NSE. La tercera sección se enfoca en la construcción histórica del nivel socioeconómico, junto con las diferencias del NSE y el capital cultural. Se traza un modelo que articula la relación dinámica entre los individuos y la sociedad a través de la participación en encuadres de actividad en el tiempo. En la última sección se identifican conclusiones y áreas para futura investigación.

Abstract

Literature about adult-child interaction becomes integrated by connecting the factors related to the Socioeconomic Level (SEL) with the differences in socialization. The first section outlines theoretical and research questions related to SEL influence on adult-child interaction patterns. The second section supplies an example of both, the dominant one and the studies on the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) regarding adult-child interaction with connections to the differences in SEL mediation. The third section focuses on the historical construction of the socioeconomic level, together with SEL differences and cultural assets. A model that articulates the dynamic relationship between individuals and society is drawn by means of the participation in activity frameworks in time. In the last section, conclusions and areas for future research are identified.

Correspondencia: Pedro R. Portes
Universidad de Georgia
e-mail: frport01@louisville.edu
Traducido por Martha Suarez Burghi

Palabras Claves: Desarrollo infantil, Factor Cultural, Aprendizaje de habilidades, Actitudes Parentales, Expectativas Parentales, Valores Personales.

Key Words: Childhood Development, Sociocultural Factor, Skill Learning, Parental Attitudes, Parent Child Relations, Parental expectations, Personal Values.

Introducción

Las actividades sociales forman la base de las interacciones¹ adulto-niño y de la socialización cognitiva. El grado hasta el cual las actividades diarias difieren a partir del nivel socioeconómico (NSE) (*SES-Socioeconomic status*), o alternativamente, el grado hasta el cual se las emplea de forma diferente, se transforma en un tema controvertido cuando se unen los resultados diferenciales de la aptitud social y académica. La socialización da como resultado actitudes, valores y destrezas cognitivas y lingüísticas que usan los niños a medida que crecen, y finalmente se transforman en medios o herramientas para el desarrollo. Los niños desarrollan habilidades a través de diversos patrones de interacción adulto-niño y otras interacciones sociales. Lo que con frecuencia se considera como importante y valioso para la socialización varía conforme a las comunidades. Sólo parte de la literatura sobre la interacción adulto-niño trata los elementos de los encuadres de actividad diferenciada del NSE –por ejemplo, estructuras familiares, guión, valores y demanda de tareas– que están históricamente entramadas. Este capítulo enfoca un análisis histórico-cultural de la investigación al unir el NSE a variaciones en la interacción adulto-niño.

Si bien el alcance del capítulo limita la extensión hasta la cual estos temas pueden ser explorados², se examina una muestra de esta investigación, y se la encuadra dentro de la estructura provista por la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (*Cultural-Historical Activity Theory-CHAT*)³, junto con ejemplos de la investigación de la interacción adulto-niño enfocada desde una perspectiva CHAT. La misma está caracterizada por un análisis de social y de desarrollo de la acción humana que se encuentra mediado en general por diferentes herramientas culturales. Para comprender las diferencias en el desarrollo individual, deberán considerarse variaciones de este último a través de los encuadres de actividad como así también de cómo una persona responde en términos de valores, expectativas y prácticas compartidas. El encuadre del CHAT

es particularmente instrumental debido a que para comprender cualquier relación, tal como la del NSE y el desarrollo, se requiere de un análisis dinámico e histórico no sólo de los individuos sino también de los encuadres de actividad en los cuales interactúa el individuo.

Preguntas Teóricas y de Investigación en la Comprensión de la Influencia del NSE

Los patrones de socialización adulto-niño sirven como base para los diferentes valores, expectativas, guiones y demandas de tareas que impactan en las acciones del niño a través de una variedad de contextos sociales. En la actual psicología dominante norteamericana, un estudio investigativo típico podría conjeturar que la diferencias del NSE en los resultados de los estudiantes tales como los logros o la alienación son mediados por los contextos motivacionales (Murdok, 1999). Se mide a los participantes mediante una variedad de instrumentos y se modelan los efectos directos e indirectos, los resultados son significativos. Los descubrimientos confirman que un bajo NSE es un factor de riesgo para la alienación (bajo compromiso y problemas disciplinarios), asociados con una menor eficacia y percepciones de injusticia, bajo apoyo y evaluación por parte de los maestros. Desafortunadamente, la investigación basada en tales modelos “mediados” fracasa en especificar la construcción conjunta de actitudes y conductas que podrían preceder a los perfiles descritos anteriormente. Este tipo de estudio provee de diferentes partes de un rompecabezas mucho más grande que puede ser más explicitado por preguntas socioculturales tales como:

- ¿Qué es exactamente lo que socializa la membresía grupal de forma diferente en grupos NSE disímiles? (Por ejemplo, un visión del mundo o una actitud acerca de qué clase de vida podría querer un niño en el futuro).
- ¿Qué se construye conjuntamente en el desarrollo que podría dar cuenta de variaciones predecibles en el mismo? (Por ejemplo: una creencia o destreza duradera).
- ¿Se puede explicar el desarrollo de una persona mediante los patrones de interacción precedentes con encuadres particulares de actividad en el

tiempo, tanto en función de la disponibilidad como del nivel de participación, o principalmente por la continuidad de esos patrones? (Por ejemplo: ¿qué sale a la superficie cuando comparamos los patrones de interacción en el hogar y la escuela, y hasta qué punto son congruentes?).

- ¿Hasta que punto la socialización es homogénea dentro de un grupo NSE? (En otras palabras, ¿cuál es la naturaleza del intervalo de tiempo entre la socialización de los padres, o participación en actividades hoy, y las acciones que un niño hará mañana?).
- ¿Por qué varía el desarrollo de una persona de sus pares con antecedentes, acceso y patrones de interacción similares? (Por ejemplo, ¿cómo construyen los individuos realidades psicológicas diferentes bajo condiciones similares?).

Si bien estas preguntas son muy diferentes, sirven para verificar el espíritu de cualquier enfoque teórico. Cada vez es más claro que los valores parentales conducen a prácticas de socialización que, a su vez, influyen en la participación real y se diferencian en su NSE cada vez más, con el tiempo. Los valores y las expectativas parentales ayudan a mediar las relaciones de los maestros y posiblemente retrasan las influencias de los pares, todo lo cual está asociado con la motivación, actitud y metas del niño. Mirando con detenimiento podemos ver que estos no son resultados individuales sino más bien patrones de actividad construidos en conjunto, basados en conocimientos o expectativas compartidas socialmente. Los encuadres de actividad, como una unidad de análisis, requieren observación de los rasgos objetivos tales como aquellos cuantificados y calificados con frecuencia por los investigadores (por ejemplo, el Inventario del HOGAR (*HOME Inventory*, de Caldwell & Bradley, 1984). También requieren considerar los rasgos subjetivos de la postura individual. Por ejemplo, algunos estudiantes observan cómo el programa de estudios y las estructuras participativas en el encuadre escolar favorecen los patrones de interacción a partir de la cultura NSE media dominante de los Estados Unidos de Norteamérica (Fine, 1989; Oakes, 1985). En tanto que los efectos de diversos encuadres sobre el desarrollo humano son significativos y numerosos, se necesita una teoría que ayude a identificarlos a ambos: 1) Qué está siendo socializado a través de las actividades de los distintos encuadres y cómo; y, 2) la perspectiva del niño y el conocimiento conexo y las acciones conductuales.

Un tema central en esta discusión es la descripción de Valsiner (1989) referente a la definición del estudio histórico-cultural de la mente. Para Valsiner (1989) “La porción histórica del rótulo histórico-cultural se refiere específicamente a la naturaleza de desarrollo de todos los fenómenos psicológicos” junto con el reconocimiento de que el pensamiento histórico implica una conexión no sólo con el pasado, sino también conexiones entre el pasado, presente y futuro (página 60). Para el análisis histórico, se debe dirigir la atención a las relaciones sociales que ambas personas y grupos han construido y en las cuales participan. Como agregado, las formas de actividad asociadas con el trabajo, como así también las condiciones materiales resultantes del contexto ambiental, sirve para situar el desarrollo. La parte “cultural” del término se refiere a la naturaleza dialéctica de la actividad instrumental humana, en particular, la forma en la cual la gente actúa en sus contextos sociales asistida por las herramientas culturales. Así, la acción es dialéctica y forma el ambiente, en tanto que transforma el desarrollo humano a través de diversos campos y contextos (Beláustegui, 2005^a; Baquero, 1996; Fabro, 1962). Las herramientas culturales pueden verse como extendiéndose a lo largo de un continuo limitado por las instituciones sociales y las condiciones económicas en un extremo, y moviéndose hacia el otro extremo donde los individuos las transforman a través de la(s) acción(es) mediada(s).

Asimismo, ciertos elementos necesitan clarificación antes de examinar la literatura sobre la interacción adulto-niño. Por ejemplo, la conciencia y el desarrollo individual no son en realidad individuales sino más bien algo compartido y construido socialmente. El “límite” entre lo externo y lo interno no es un corte tan definido como lo ha presumido el enfoque de la Psicología tradicional (Zinchenko, 2001). En la interacción adulto-niño, la historia de aprendizaje del niño está construida en conjunto dentro de la zona de desarrollo proximal. La internalización está mediada por las herramientas culturales, tales como sistemas de signos y conceptos que se le ofrecen al niño a través de interacciones sociales, sólo para ser luego internalizadas y transformadas para su propio uso. La reformulación de los constructos teóricos de Representaciones Sociales (Moscovici, 1961) por Representaciones Interpersonales (Beláustegui, 2008) dan cuenta de la necesidad teórica de considerar a la internalización en un sistema cognitivo “encarnado” en un contexto socio-cultural siempre cambiante y marcado de valores afectivos-emocionales. Esta discriminación de Gustavo Beláustegui (2008) sobre la naturaleza y función de las Representaciones Interpersonales, es un aporte valioso para la investi-

gación en Psicología en estas áreas limítrofes con la Sociología. Por ello estas representaciones así entendidas marcan una frontera dinámica que permite abordar las destrezas lingüísticas y cognitivas, los valores, las expectativas y, por cierto, los métodos de interacción futuros. Todas éstas son el resultado de las interacciones adulto-niño, articuladas dentro de un contexto específico como capital cultural.

Investigación de la Relación Adulto-Niño

La investigación de las interacciones adulto-niño han cobrado un interés teórico cada vez mayor en la investigación del desarrollo cognitivo desde el trabajo pionero de Baldwin, Kalthorn and Breese (1945), y otros que ampliaron este género de investigación. Un tema central en estos estudios ha sido el rol de las prácticas de socialización cognitivas y su relevancia en comprender las diferencias en las áreas de competencia académica y social. Las diferencias en la interacción han sido asociadas con los factores culturales tales como el nivel socioeconómico y la etnicidad en relación con el desarrollo intelectual y socio-emotivo del niño y los resultados de la tarea (por ejemplo, Hess & Shipman, 1965). Una pregunta relevante se relaciona con hasta qué punto estas formas se encuentran situadas o son dependientes de la tarea empleada, del contexto o de ambos. Si bien las diferencias culturales sea en el desempeño o la interacción se confunden generalmente con el NSE y los factores relacionados con la adquisición de alfabetización (por ejemplo, Sigel, Anderson & Shapiro, 1966), esta área de la investigación tiene un valor estratégico para descubrir aspectos de la cultura que con frecuencia están relacionados con lo cognitivo y la instrucción, como así también diferencias grupales en los resultados asociados (Laosa, 1981; Portes, 1988). La interacción niño-adulto implica advertir los “estilos interpersonales” de naturaleza efectivo-emocionales-cognitivos para la planificación de la instrucción (Valdez, 2007; Beláustegui, 2005b; Pozo y Monereo, 2000; Pozo y Schueur, 2000).

Investigación Dominante de la Interacción Adulto-Niño

La mayoría de las investigaciones microgenéticas sobre las interacciones adulto-niño involucran a infantes y niños que fijan generalizaciones sobre los patro-

nes de interacción adulto-niño a los niveles tempranos del desarrollo del niño relativos a las mediciones de afecto y senso-motoras (Piaget, 1954). Las interacciones adulto-niño que apoyan la atención conjunta comienzan con hechos simples tales como el cara-a-cara y se trasladan a eventos interaccionales que incluyen objetos, tales como juguetes (Isabella & Belsky, 1991; Stern, 1985). Las investigaciones existentes sobre interacciones adulto-niño correlacionadas con el NSE muestran algunas diferencias en función de los guiones, los valores y la frecuencia de charla (Hart & Risley, 1992; Heath, 1983), si bien hay también estudios que muestran que el NSE no está relacionado con ciertos tipos de interacción adulto-niño, tales como la atención conjunta (Saxon & Reilly, 1999).

Desde los 60, diversos estudios han considerado las prácticas parentales de enseñanza con los preescolares cuando la investigación de los estilos de conceptualización (Kagan, Moss & Sigel, 1963) y las estrategias parentales de enseñanza avanzaron en este campo (Hess & Shipman, 1965; Laosa, 1981). Otros han investigado las interacciones de los preescolares con los adultos y pares con metas similares. Por ejemplo, Henderson (1991) investigó las interacciones del adulto con niños de 3 a 6 años durante actividades de exploración, y encontró un acuerdo en los propósitos comunes. En general, una investigación de las interacciones adulto-niño para niños en edad escolar se enfocaba en el desempeño escolar. Un estudio conducido por Carlson, Sroufe, Collins, Jimerson, Weinfield, Hennighausen, Egeland, Hyson, Anderson, y Meyer (1999) dio como resultado que el apoyo provisto en las interacciones adulto-niño en la resolución de problemas en los años de infancia y preescolar, predijo ajustes escolares tempranos en la adolescencia “aún luego de haber tomado en consideración el logro académico y el funcionamiento socioemotivo a mitad de la infancia” (p.87).

Los estudios microgenéticos de la interacción adulto-niño han contribuido al desarrollo de modelos tales como el modelo de distanciamiento (Sigel, Stinson & Flaucher, 1991). Este modelo provee al niño de un desafío con preguntas que le permitirán distanciarse a así mismo de la tarea en mano, a fin de practicar destrezas representacionales. Es interesante saber que hay también un cuerpo de investigación que resalta el poder del niño para dirigir la secuencia de eventos en la interacción adulto-niño (por ejemplo, Kuczynski & Kochanska, 1990; Lytton, 1990).

Investigación de la Interacción Adulto-Niño Relacionada con CHAT

Hasta no hace mucho el trabajo de Vygotsky y el rol de la acción mediadora estaban ausentes en esta literatura. Sin embargo, constructos tales como el andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) y el desempeño asistido (Tharp & Gallimore, 1988) comparten conceptualmente mucho en los estudios de la interacción adulto-niño. Esta línea de investigación es importante dado que sirve para sacar algunos de los factores agregados inherentes en el NSE y la cultura (Dunham, Kidwell, & Portes, 1995). Algunos estudios han examinado las características de interacción de la asistencia o andamiaje a través del análisis de las interacciones adulto-niño con niños de diversas edades (por ejemplo, Diaz, Neal, & Amaya-Williams, 1991; Portes, 1988; Wertsch, Minick, & Arns, 1984). La guía metacognitiva provista por los padres, como los pares más capaces, ha sido en general el foco principal de esta literatura junto con diversos aspectos de la teoría (por ejemplo, la zona de desarrollo proximal). Los medios de asistencia –tales como la interrogación, el manejo de contingencias, la retroalimentación, y la reestructuración cognitiva– parecen estar distribuidos de forma diferente tanto a través del NSE como de la cultura. Los mismos patrones de asistencia pueden tener consecuencias diferentes dependiendo de cómo las mentes de los niños fueron inicialmente socializadas, cómo obtuvieron las notas en la escuela, y las metas de la actividad identificada tanto por padres como por maestros.

A continuación se subrayan otros ejemplos de las interacciones adulto-niño desde este enfoque. Por ejemplo Valsiner (1984) observó las interacciones madre-niño joven durante las rutinas de las comidas. Rogoff y Gardner (1984) que estudiaron niños de edad escolar, con díadas de 32 madres con niños de 6 a 9 años realizando tareas de memorización tales como separar artículos de almacén y otros objetos, encontraron que fue exitosa la instrucción cuando el niño estaba involucrado en la solución. Wertsch, et. al. (1984) examinaron la construcción de un modelo en 12 díadas de adulto-niño y encontraron diferencias en el reglamento madre versus maestro. Radziszewska y Rogoff (1991) estudiaron 32 díadas (adulto o compañero con niños de 9 años de edad) y encontraron que la guía del adulto comparada con la guía del compañero era más eficaz al planificar encargos. Gauvin y Rogoff (1989) constituyeron díadas con compañeros entrenados, no entrenados, y padres, y encontraron que los últimos resultaban más eficaces al planificar actividades. El campo de los es-

tudios de la interacción adulto-niño tiene diversos modelos interactivos avanzados que incluyen no sólo dominios cognitivos sino también dominios pertinentes tales como los valores parentales y comunitarios como determinantes de las prácticas sociales.

Sólo unos pocos estudios educativos con niños en edad escolar han explorado el enlace entre el estilo de interacción y el desempeño cognitivo (por ejemplo, Portes, Zady & Dunham, 1998; Tzuriel, 1996). Una ventaja de trabajar con niños preescolares y en edad escolar es que puede examinarse la asociación entre las características de interacción observada y el desempeño escolar en diversas áreas de contenido. Algunos estudios microgenéticos de la interacción adulto-niño han contribuido al desarrollo de modelos, tales como el modelo de onda transportadora (Dunham, et. al., 1995) y el de enseñanza recíproca (Palincsar & Brown, 1984). En general, estos estudios de investigación sustentan una modesta relación entre ciertas características de la interacción adulto-niño y el desempeño intelectual del niño.

Hasta no hace mucho, las variaciones en el contexto cultural no habían sido examinadas directamente en cuanto al estilo de interacción adulto-niño respecto de las formas en que controla las diferencias NSE. Por ejemplo, Portes, et. al. (1998), estudiaron si las aptitudes de los niños en ciencia eran avanzadas cuando disponían de soportes cognitivos a través de las interacciones con individuos más capaces. La muestra incluyó 32 niños de séptimo grado y sus madres, a partir de una muestra conveniente con 98 díadas voluntarias. Hubo 16 estudiantes con bajo logro en ciencias, identificados como poseedores de un promedio de 36.4 en el Examen de Conocimientos Básicos (ECB) (*Test for Basic Skills-CTBS*) de California, incluyendo 10 niñas y 6 varones. Como agregado hubo 16 estudiantes con notas altas en ciencias, identificados con un promedio de 83,6 en el ECB, incluyendo 9 niñas y 7 varones. Equilibrar la muestra con respecto al NSE fue difícil, hubo pocos estudiante con NSE bajo y rendimiento alto. Además, los niveles promedio de educación para los padres fueron de 12 a 15 años para los estudiantes con rendimiento bajo y de 13 a 16 años para los estudiantes con rendimiento alto.

El estudio consta de tres fases. Primero, con un cuestionario se midieron las actitudes de los estudiantes respecto de la ciencia. A continuación, se entrevistaron a los estudiantes y sus madres respecto de sus intereses en ciencias, la asistencia en ciencias en el hogar, y el lugar de control del estudiante para tener éxito en ciencias. Por último, se les pidió a las díadas completar

tareas de ciencias con dificultad creciente. Se identificó un patrón de interacción total mediante el refuerzo positivo, el aliento y el acuerdo, con interrupciones recíprocas por parte de la madre y el niño. A esto se lo rotuló como un factor cooperativo en la resolución de problemas (*cooperative problem solving-CPS*). El patrón de interacción que estaba asociado con padres de clase media fue significativamente correlacionado con el desempeño intelectual del niño en estas tareas, como así también con el desempeño escolar general.

Investigaciones recientes también han explorado el tema de la universalidad de las formas en que los adultos asisten al desarrollo intelectual. Portes, Cuentas, y Zady (2000) examinaron el tema de si la “continuidad cultural” de ayudar al desempeño del niño existe a través de los contextos sociales. El trabajo identificó problemas críticos en la investigación, conectando la socialización familiar al desarrollo individual. El descubrimiento principal sugiere que existen caminos diferentes para la socialización cognitiva, en particular en el área de conceptos formales. Los patrones de interacción relacionados con un conjunto específico de tareas de limitación varían dependiendo del contexto étnico-cultural, aún cuando la alfabetización, el NSE y el género estén controlados. Las prácticas efectivas de socialización cognitiva en un contexto pueden no ser consideradas eficaces en otro, en tanto sea de interés para los participantes y el investigador una meta en particular, un atributo o un tipo de desempeño (sociocognitivo).

Estudios Dominantes y CHAT Combinando Culturas

Los estudios dominantes combinando culturas que investigan las prácticas de socialización en diversos países tienden a sub-determinar el papel del contexto cultural en proveer la base de afrontamiento (*affordances*) y limitaciones disponibles para que los participantes de la investigación usen y transformen (por ejemplo, ver volumen editado por Roopnarine & Carter, 1992). Algunas investigaciones combinando culturas contrastando niños escolarizados y no escolarizados en diversas tareas conceptuales reflejan tanto las conexiones directas a la CHAT como las indirectas (por ejemplo, Cole, Gay & Glick, 1968; Saxe, 1994). La literatura acerca de las diferencias culturales en el desarrollo de los niños tiene su interés centrado mayormente en las consecuencias cognitivas de la escolaridad, un factor macro cultural. Por ejemplo, Vygotsky

(1978) y sus colaboradores estuvieron entre los primeros en examinar las consecuencias cognitivas de diferentes contextos cognitivos histórico-culturales, una tradición seguida por Scribner y Cole (1981) y otros.

La investigación enfocada en las diferencias culturales y la combinación cultural en la interacción adulto-niño y la socialización cognitiva es problemática debido a varias razones. Uno de los principales problemas al estudiar las diferencias culturales cruciales en sujetos no escolarizados es la brecha existente entre la realidad psicológica creada por los investigadores y la realidad psicológica de los individuos en sus vidas diarias. Como lo subraya Cole (1996), el significado ambiguo de los datos ha limitado el progreso de la teoría. Si bien estudiar sujetos escolarizados en diferentes culturas étnicas puede aproximar las realidades psicológicas, hasta ahora, poco se sabe acerca de las diferencias en los patrones de interacción y sus relaciones con el desarrollo individual. Además, un rango de métodos, personal, edades, antecedentes y metas de investigación hace casi imposible la comparación sistemática (por ejemplo, Conroy, Hess, Azuma, & Kashiwagi, 1980). Como resultado, las prácticas de socialización estudiadas a través de un número de contextos culturales, y su relación con el desarrollo de los niños varían de un estudio a otro de forma considerable.

Resumen de la Interacción Adulto-Niño Dominante y CHAT

La esencia de la literatura sugiere un factor de distanciamiento o asistencia metacognitiva en los estudios de la interacción adulto-niño. La misma está asociada con las diferencias en el desarrollo del niño y el desempeño de la tarea. Permanece como una pregunta abierta el que este factor de regulación metacognitivo sea mayormente una función del NSE y sea consistente a través de los contextos culturales (escolarizados) o tareas. Cierta evidencia sugiere que la asistencia reflejada en los patrones de interacción suministrados por los padres está asociada con el éxito a través de diversas tareas y desempeño escolar (Portes, 1991; 1996; Portes, et. al., 1998; Sigel, 1982). Estos estudios muestran que ciertos patrones de interacción se correlacionan con el NSE y dan cuenta aproximadamente de un 10% del desempeño cognitivo de los niños. Tales patrones de interacción representan continuidades importantes en las formas de la cultura mediadora a través de los padres, el maestro y otras

interacciones. Si bien el contenido de la interacción puede variar como una función de la tarea y de la habilidad representacional en aumento del niño a partir del aprendizaje y la maduración, existe para tales patrones evidencia de continuidad (Sigel, Stinson, & Kim, 1993), y/o estilos que pueden ser parcialmente independientes del NSE (Dunham, Kidwell, & Portes, 1988).

Parece plausible que algunos aspectos de la cultura puedan influenciar la forma y el contenido de estos guiones o estilos de asistir a los jóvenes aprendices, tales como el NSE, la etnicidad, la nacionalidad, y las variables relacionadas. En el encuadre familiar, más de un patrón de interacción o asistencia puede estar involucrado dependiendo de la estructura y función familiar. En otras culturas a los padres no les interesa proveer de asistencia metacognitiva en áreas relacionadas con la preparación escolar, y mucho se deja en mano de los hermanos, compañeros o maestros en la escuela.

Si la asistencia y las estrategias cognitivas que se encuentran en las interacciones adulto-niño y con compañeros sirven como herramientas mediadoras en el desarrollo, podemos preguntarnos “qué tipo de medios” están presentes en las interacciones entre niños y adultos que en verdad resulten en diferencias NSE en el aprendizaje y el desarrollo. A nivel grupal, podemos preguntarnos en relación a la cuestión anterior cómo están organizadas las variables en diferentes encuadres de actividades socioculturales, ¿cómo pueden ciertos patrones de interacción ser identificados y comprendidos desde el desarrollo?

Construcción Histórica del Nivel Socioeconómico

Este tema requiere no sólo de documentación sobre las diferencias de NSE sino también de los medios para su construcción histórica y cultural. Una teoría sistémica debe poder explicar los orígenes del NSE basada en las diferencias de socialización, y predecir el impacto en el desarrollo futuro. Discutimos que tales diferencias están basadas en las herramientas, construidas en conjunto socialmente y que son susceptibles de cambio en términos relativos e históricos. Las herramientas provenientes de una línea cultural del desarrollo (Vygotsky 1978) y, por cierto, el acceso a las mismas, juegan un papel importante en cualquier explicación de las diferencias de desarrollo, en particular cuando están unidas a otras actividades, formas de trabajo, o participación en ciertas prácticas sociales.

La historia por la cual algunos grupos se subordinan⁴ a otros requiere prestar atención a los patrones de acción mediada a los que tienen acceso algunos grupos, y los propios medios para la socialización intergeneracionalmente de los niños (Carretero, 2007). También, se puede explorar los patrones interaccionales en función de su compatibilidad con las estructuras institucionales, tales como las escuelas. Esas estructuras son el foco de la investigación que se interesa en las brechas económicas y educacionales entre los grupos. En CHAT es fundamental la observación de las influencias sociogenéticas en el desarrollo y el logro de un nivel de los grupos, y demanda análisis dinámicos de intervención que posicionan el aprendizaje y el desarrollo individual. Por ejemplo, sólo un siglo atrás el NSE y las diferencias en género en la socialización cognitiva y emocional de los niños estaban mediados por movimientos sociales y leyes que luego alteraban las formas de participación como así también los resultados sociales y educativos. El tema de la acción mediada e intervención a nivel del grupo puede situarse en iniciativas recientes para elevar los estándares de desempeño en las escuelas.

El encuadre CHAT es el único en desafiar de forma más amplia los temas individuales, de la sociedad o psicológicos/culturales, y las formas en las que estos están asociados. Por ejemplo, al trabajar desde la primera ley del desarrollo cultural (Vygotsky, 1978), podríamos proponer dos extensiones: 1) a los grupos más que sólo a los individuos; y 2) a los valores, actitudes y expectativas sociales, más que sólo la apropiación de altos niveles de funciones mentales. Las prácticas y valores de socialización del NSE medio pueden estar basados en el conocimiento teórico (Karpov & Bransford, 1995) e incluyen actitudes, operaciones complejas o razonamiento. Las prácticas de socialización del NSE bajo pueden no sólo ser diferentes en la superficie sino también reflejar metas, actitudes y dependencia muy diferentes sobre el conocimiento empírico. En condiciones típicas (fuera de las intervenciones experimentales) podemos describir y explicar la forma de paternidad de un grupo en el contexto de las demandas de adaptación: las prácticas de paternidad aparecen primero a través del compromiso en las actividades diarias que se realizan en la familia y la comunidad, antes de que se establezcan en la siguiente generación. El último podría involucrar diversos medios de asistir al desarrollo con los niños propios en la mayoría de los casos. En otros contextos donde se observan prácticas diferentes, uno tendría que dar cuenta de la motivación, la resistencia (Anyon, 1980), el conflicto (Panofsky, 1999), la personalidad (Valsiner, 1998), y otros fenómenos relacionados con el dominio emocional.

Los análisis de la interacción de la socialización pueden ser enriquecidos usando un enfoque histórico, que es principalmente teórico y basado en prácticas sociales. Por ejemplo, el estilo de interacción observado alrededor de las tareas de resolución de problemas, no se debe necesariamente a la etnicidad o las prácticas de socialización relacionadas con el NSE. Puede deberse quizá a que los miembros de un grupo en particular emplean ciertas prácticas de socialización (sociocognitivas y emocionales) como una respuesta adaptativa a las condiciones sociales, con frecuencia impuestas por grupos más poderosos. Los investigadores puede observar que la “capacidad de entrega” del ambiente del hogar, o lo que cada vez se conceptualiza más como capital cultural, es más o menos eficaz en ciertos grupos étnicos y de NSE que en otros. La disponibilidad y entrega de ciertos tipos de capital, cómo pueden ser diferentes o estar faltando, cómo pueden ser “provechosas” ciertas interacciones, y cuándo éstas son más críticas, resultan preguntas importantes para que las consideremos. Sin embargo, no siempre se persigue la pregunta “¿por qué?”. Para nosotros ésta es una pregunta fundamental a la cual la perspectiva CHAT no sólo permite el acceso sino también sobre la que requiere atención.

Cuando consideramos históricamente y desde una perspectiva dominante las interacciones adulto-niño, las explicaciones son deficitarias (ver Sigel, et. al., [1966] respecto de las diferencias “raciales”). Por ejemplo, una de las razones que explica por qué los padres afro-norteamericanos emplean medios más controladores fue, de forma inadvertida, el adaptarse a las condiciones sociales opresivas en los EE.UU. que se volvieron “naturales” para ese grupo luego de siglos de injusticia social y discriminación (Portes, Dunham, & Williams, 1986). La hipótesis de que el proveer al niño de NSE bajo con una socialización de clase media de forma directa y/o con la educación de los padres podía cerrar la brecha de logros, no se pudo confirmar mediante la investigación que documentaba el efecto de desvanecimiento (*wash-out*) (Lazar & Darlington, 1982). Se ha intentado un número de variaciones ya que esto ayuda a comprender mejor la socialización como un programa multidimensional de culturización. Investigaciones como ésta sugieren que puede ser necesaria la asistencia provista en función de la acción mediada en la intervención, pero no resulta suficiente para superar los obstáculos estructurales que frustran a los niños de NSE bajo en la escuela. En resumen, los patrones de interacción pueden ser una función de las condiciones sociales y de las estructuras sociales que los comunican, y reflejan los efectos históricos en vez de simplemente ser “la causa” del actual desarrollo de los niños.

Diferencias en la Interacción Adulto-Niño y el Nivel Socioeconómico

Las familias de clase media tienden a tener una tasa de éxito mayor al transmitir el valor de la educación y el esfuerzo como un medio hacia una vida mejor. Estas creencias se “comunican” a través de expectativas, demanda de tareas y guiones, de forma que difieren significativamente de las prácticas diarias de las familias de NSE bajo. Asimismo, muchas creencias están sustentadas y reforzadas por las condiciones materiales que rodean a las familias de clase media, junto con las nociones culturales de la meritocracia y el individualismo que se enfocan en el logro de metas individuales. Para los grupos NSE bajo el sistema de creencias puede ser todo lo contrario (Kohn, 1977). El optimismo de los niños, temprano, en la escolaridad, parece disiparse a fines de la escuela primaria. En función de la cognición social, los mensajes referidos al valor y la valía de los niños a partir de diferentes grupos de NSE parecen sobresalir claros y fuertes en tercer grado (Comer, 1990) a menos que se los medie de otra forma.

Desde la perspectiva CHAT, los “riesgos” de conducta en el NSE bajo pueden comprenderse como modos de adaptación que se encuentran en realidades vividas. Los beneficios de la educación (por ejemplo, completar la escuela secundaria) no son tan grandes para los grupos NSE bajo en relación con la mayoría de los individuos de clase media en general. Dado el cambio en la cognición social durante la adolescencia, parece que la juventud de NSE bajo comienza a comprender cómo el NSE modera en general los efectos de la educación en los logros adultos económicos y profesionales (Apple, 1989; Mickelson, 1990). Sin el apoyo de la familia o de otros adultos significativos, las actitudes y prácticas éticas de trabajo que conducen a la juventud de NSE medio al éxito pueden no conllevar suficiente peso para los estudiantes NSE bajo. Los últimos están sujetos a la influencia de los encuadres de la comunidad y de compañeros donde abundan informes acerca de que la educación no es redituable.

El conocimiento sobre los aspectos estructurales del NSE lo construyen los niños gradual y semióticamente como una función de las operaciones y experiencias encontradas en diversos encuadres de actividad. De esta forma, el punto hasta el cual los individuos se comprometen con la escolaridad, u otras actividades, puede comprenderse como una función de las relaciones diferenciadas del NSE que se vinculan al significado y valor de la educación, a las

actividades ilegales, a la actividad sexual y a otras en su contexto. Los niños de NSE bajo están, por cierto, en riesgo, o en zonas de desarrollo proximal que son peligrosas no simplemente debido al nivel del grupo sino más bien por las limitaciones que restringen ciertas formas de acción e intervención en los encuadres de actividad familiares, de compañeros y de la comunidad en el NSE bajo. Esto último interactúa con otros encuadres institucionales e informales. La membresía en un grupo no sólo asocia a los niños y jóvenes con ciertas opciones sino que también los desconecta de otros. Cuando la juventud de NSE bajo abandona la escuela y trabaja, se une a pandillas, entra en el comercio de la droga, o huye, titulamos estas acciones negativamente en función del riesgo o la psicopatología individual real. En realidad estas acciones pueden interpretarse de forma diferente como una evidencia de participación y adaptación a un conjunto dado de opciones estructuradas desiguales. Ciertos rasgos del encuadre de actividad familiar y grupal actúan como factores protectores (por ejemplo, la religión, los deportes), en tanto otros no lo son (por ejemplo, el conflicto, la violencia, las adicciones).

La psicología del desarrollo dominante proveyó de cierta iluminación y pistas para comprender cómo las variables distales del nivel, tales como la educación de los padres y los ingresos, se traducen en la cultivación de varias zonas del desarrollo y la competencia, que a su vez pueden ser integradas dentro del vasto modelo CHAT. Por ejemplo, los estudios comparativos de los patrones de crianza y socialización que se han completado sugirieron que las familias de NSE bajo son más estrictas, punitivas y restrictivas en los códigos del lenguaje (Bernstein 1962; Jackson, 1956). Son valiosos los puntos de datos adicionales si bien requieren de integración teórica.

El Capital Cultural como un Concepto Interdisciplinario

En general, los científicos sociales le han dado primacía analítica a las estructuras sociales que juegan un papel mayor en la determinación de la conducta humana que el de los factores psicológicos. Los análisis del capital cultural, tanto físico como simbólico, representan formas de comprender la sociogénesis de las diferencias del NSE desde una visión sociológica (por ejemplo, Bourdieu, 1987). El reverso de la moneda es de mayor dificultad, o quizás más lento en su manifestación. En el análisis final las estructuras

sociales están construidas por la participación humana. No obstante, la participación no opera en el vacío. La participación requerida para construir estructuras e instituciones es interactiva y colectiva en su naturaleza y se basa en el poder. En tanto que las familias de NSE bajo pueden apoyar las propiedades de la estructura social mediante valores, rutinas y guiones en sus encuadres de actividad particulares, también están situadas en la jerarquía basada en la interacción entre aquellas propiedades estructurales y parentales de participación grupal, cuyo significado está largamente impuesto por el discurso dominante (por ejemplo, cambiar el rótulo del problema de “desventaja” a “en riesgo”).

A medida que la persona crece y se aventura en otros encuadres, los efectos de las estructuras relacionadas del NSE pueden tornarse prioritarios. Las bases de la participación que se forjaron tempranamente pueden actuar y transformarse a sí mismas. Las participaciones parentales y grupales pueden volverse variables proximales, en tanto que las políticas sociales y educativas y las prácticas pueden permanecer distales para la persona. Por ejemplo, las formas grupales de capital reflejan ciertos procesos históricos que crean una jerarquía en las relaciones sociales. Puede ser que las herramientas y prácticas desarrolladas por los miembros de ciertos grupos tornen a los participantes en un bien de consumo de formas especiales, permitiéndoles interactuar en el mercado de forma diferente y menos ventajosa. Quizás como resultado de esta comercialización, algunos participantes acumulan más capital económico durante su ciclo de vida, algo que a su vez, facilita el desarrollo de herramientas psicológicas a través de las generaciones. La reproducción de las prácticas de socialización no sólo varía conjuntamente sino que está implicada en la reproducción de las estructuras NSE. La noción de los niños como capital no es tan nueva como aquella de considerar a los niños como bien de consumo y/o potenciarlos mediante los patrones de las interacciones adulto-niño a través de encuadres de actividad estratificados.

Un Modelo Dinámico Histórico-Cultural

Un enfoque CHAT es interdisciplinario por naturaleza (Kozulin, 1990; Wertsch, 1991), y agrega a la discusión sociológica la posibilidad de explicar los procesos psicológicos reales de la formación en función por ejemplo de identidad, participación, competencia, y valores. Un ejemplo, las diferencias NSE en el

logro académico varían desde responder por el 5% de la variancia (White, 1982) a mucho más en otros estudios (Bryk & Thum, 1989) dependiendo del método y los factores considerados. La motivación del logro, el retraso de la gratificación y el punto de control, son algunos de los resultados de desarrollo sujetos a las prácticas de socialización (Portes, 1999; Wigfield & Eccles, 1992). Parte de la respuesta a la pregunta de cómo nivelar las diferencias entre los grupos sociales podría encontrarse en las interacciones adulto-niño luego de las intervenciones que proveen una mediación cultural mayor o diferente y maximizan el aprendizaje (Portes, et. al., 1986). En un micro nivel, Karpov y Bransford (1995), Tzuriel (1996), Portes, Smith, Zady & Del Castillo (1997), y otros, muestran cómo el aprendizaje puede ser mediado de forma que estimule modos nuevos y más efectivos de participación individual, lo cual es en general conceptualizado en función del desempeño de tareas y el desarrollo. No obstante, tal como se observara anteriormente, mientras estas intervenciones son necesarias, no resultan suficientes para alterar la influencia de los factores estructurales sociales.

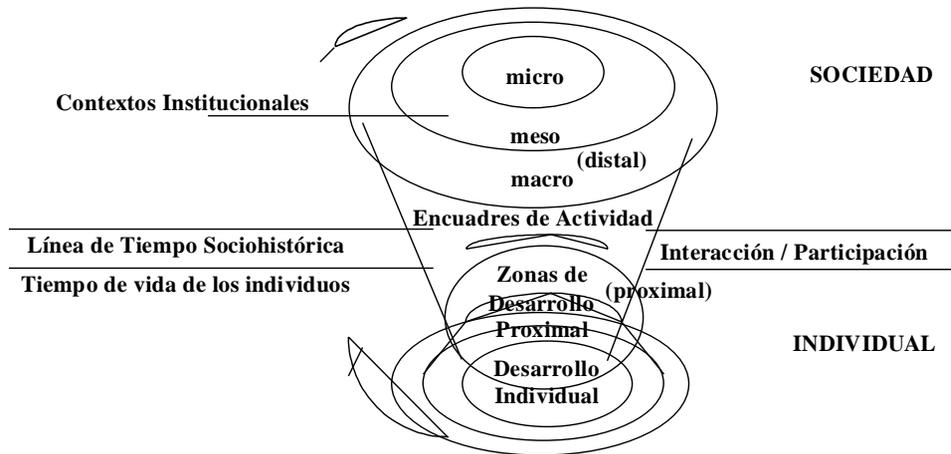
Los padres de clase media pueden ser vistos como poseedores de un capital cultural “mayor y diferente” que a su vez beneficia el desarrollo del niño de forma acumulativa en relación a padres con menos capital cultural. Si dinámicamente miramos el capital de los padres basado en el NSE tal como se manifiesta a través de las actividades en las que participan los niños, entonces el desarrollo de capital de los niños se comprende como mediado por los padres y por otro capital cultural a través de la participación en una variedad de encuadres de actividad. La acción mediada se encuentra en las interacciones familiares que puede ayudar a construir en conjunto valores, temperamentos, destrezas y expectativas para formas actuales y futuras de participación. ¿Qué está siendo mediado y acumulado a través de estos contextos? Quizás el capital físico, pero más importante para nuestra discusión, el capital simbólico en la forma de herramientas culturales: conocimiento legitimado socialmente, prácticas sociales, destrezas cognitivas y lingüísticas, y actitudes que llevan al desarrollo (ver Anyon [1980] para una discusión de la influencia del capital físico y simbólico en la instrucción en las escuelas).

Una forma en la que el capital cultural influencia el desarrollo es mediante la exposición a, y el involucrarse en, diversos encuadres de actividades que ayudan a construir en conjunto el desarrollo, con un ojo puesto en la participación futura (por ejemplo, viajes, museos y tutorías). El concepto de participa-

ción puede así estar relacionado con la motivación (por ejemplo, motivación del logro, lugar de control, persistencia, orientación del esfuerzo, desamparo aprendido, o destrezas para la resolución de conflictos) para formas futuras de actividad. La última puede ir desde terminar la escuela, abstenerse de relaciones sexuales, a elección de la profesión. La perspectiva CHAT pone énfasis en la construcción en conjunto de los procesos psicológicos que subyacen en varias formas de participación –dada la disponibilidad y apropiación de las herramientas culturales– contextualizados por el valor del capital simbólico apropiado. Este enfoque nos permite no sólo identificar tendencias generales sino también comprender las excepciones a esas tendencias. Por ejemplo, ¿Por qué algunos grupos o familias de NSE bajo engendran niños que están mucho más motivados y son exitosos en relación a otros casos de NSE bajo o medio?

Explicar las variaciones en el desarrollo del grupo resulta tan crítico a cualquier teoría como las diferencias entre grupos. Se puede representar un modelo CHAT en parte como un reloj de arena que puede invertirse para ver, no sólo las formas de participación social que están en la parte de abajo formando el desarrollo del individuo en dos o más líneas de tiempo (ver Figura 1), sino que puede darse vuelta para ver cómo el individuo y la participación grupal están impulsados por la interacción social y cultural, y lo que conduce a la formación y a una nueva formación de estructuras sociales pasadas y presentes. La figura sugiere que la relación entre el individuo y el desarrollo de la sociedad cambia a medida que la intervención individual crece con la adquisición de herramientas y la madurez. Por lo tanto, el desarrollo del individuo no está totalmente determinado por rasgos de la sociedad o biológicos como un “producto”, sino que se lo construye conjuntamente como progresos de desarrollo culturales, que juegan en el tiempo un papel de mayor influencia en su propio derecho. Los individuos con variadas pertenencias culturales (Wertsch, 1991) gradualmente influyen o ayudan a construir en conjunto los efectos de las estructuras sociales que cambian también con el tiempo (Rosa Rivero; Belleli y Bkhurst, 2000).

Como se observara anteriormente, se ha estudiado también cómo la intercesión de los niños promueve cambios en la interacción adulto-niño, a fin de comprender dichos cambios recíprocos en las relaciones o actividades humanas. El papel de la participación en un nivel colectivo mayor ha recibido menos atención en cuanto a comprender la relación entre el NSE y el desarrollo humano. Los ejemplos de este nivel de intervención con frecuencia provienen

Figura 1: Modelo Dinámico Histórico-Cultural

de movimientos que tratan temas de opresión de varios grupos sociales a los derechos de los niños y la afirmación de valores a través de medios legales. Las reformas escolares y la respuesta de las políticas en el nivel sociogenético, pueden servir para cambiar la relación entre el NSE y el logro escolar en el tiempo. El punto entonces es comprender la danza histórica en la cual al reloj de arena se lo ve girar lentamente sobre las líneas de tiempo culturales e individuales y las historias que limitan o promueven el desarrollo.

Con las herramientas, los grupos culturales se han desarrollado y han mantenido el poder, generando agrupamientos de nivel social variado. El punto crucial aquí es el papel de las herramientas culturales y conceptuales basadas en el NSE al regular el desarrollo, como así también, su propia institucionalización en las escuelas y más allá de éstas. Una inquietud en este capítulo es cómo los procesos de acceso y la apropiación de capital simbólico se vuelven instrumentales en la comprensión de las diferencias en NSE. Por ejemplo: ¿Cómo cambian el lenguaje, las conductas, el conocimiento basado en la experiencia y las actitudes, para transformarse en los propios medios para establecer y sustentar la compatibilidad con la escuela y otras instituciones?

La relación entre el NSE y los enfoques educativos plantea al menos dos preguntas diferentes: primero, ¿cuáles enfoques educativos se usan mejor con los estudiantes con diferentes antecedentes de NSE?; segundo, y quizás la más

importante, ¿cuáles enfoques educativos tienden a estar más disponibles para los estudiantes con antecedentes de NSE diferentes? De la investigación de Anyon (1980) y Bowles y Gintis (1976), surge que una de las formas en que se reproduce la estructura del NSE para los estudiantes con antecedentes de diferentes NSE es a través del proceso de permitir diferentes enfoques educativos, conectados con diferentes formas de capital simbólico. De ser este el caso, entonces los educadores deben preguntarse a sí mismos si las actividades que han creado para sus estudiantes son la clase de actividades que los preparará mejor para un futuro lleno de oportunidades. Los enlaces entre los diferentes métodos de instrucción a través de los encuadres escolares con diferente NSE, como así también las escuelas en la forma de capacidad para agrupar y hacer un seguimiento, proveen la ilustración más obvia. Esta discusión evoca el largo debate en los EE.UU. entre educadores que defienden una educación liberal disponible para todos los estudiantes, y aquellos que discuten que seguir a los estudiantes en sus cursos vocacionales y universitarios es más eficiente “socialmente”.

Ha emergido un número de enfoques prometedores dentro de la literatura de investigación educativa que conllevan implicaciones directas de investigaciones inspiradas en CHAT, incluyendo los programas de reducción del tamaño de las clases y grupos de aprendizaje cooperativos con capacidades múltiples. Como ejemplo, la Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (1984) usa una forma estructurada de participación que les permite a los estudiantes internalizar estrategias para la lectura y el análisis de textos. Basado en el formato grupal cooperativo, un maestro dirige un grupo pequeño de estudiantes a través de un diálogo donde se les pide que formulen preguntas, identifiquen secciones confusas, resuman textos y hagan predicciones acerca de lo que sigue después. Con el tiempo, el papel del maestro se reduce y los estudiantes asumen la responsabilidad de dirigir al grupo a través del proceso.

Los programas después del colegio, orientados académicamente, también ayudan a compensar a los estudiantes con bajo NSE debido a la mediación con frecuencia provista en los hogares con NSE medio, incluyendo las iniciativas de tutorías de compañeros. Por parte del educador en la ecuación escolar de aprendizaje, el contenido experto del maestro ayuda a los educadores a volverse mediadores más efectivos, particularmente cuando usan estándares para una pedagogía efectiva (Center for Research on Education, Diversity & Excellence-CREDE, 2002) que ha mejorado los resultados de los estudiantes.

Los esfuerzos para transformar la cultura escolar de forma de que asistan a los educadores para que trabajen en conjunto también están asociados con el logro alto estudiantil en las escuelas con altas proporciones de estudiantes ubicados en riesgo. En esas pocas excepciones, prevalecen las altas expectativas para los estudiantes con bajo NSE, junto con los esfuerzos para promover el compromiso de los padres. En resumen, en las escuelas tradicionales se pueden reestructurar las prácticas de socialización más efectivas para apoyar y promover el desarrollo de los estudiantes con bajo NSE mediante prácticas que los saquen de los riesgos estructurados actuales.

Pensamientos Finales e Investigación Futura

En los EE.UU. aproximadamente el veinte por ciento de los niños en edad escolar está atrapado en un ciclo de pobreza con poca esperanza de superar las barreras impuestas por la demanda de tareas inherentes en las prácticas escolares actuales. Para la mayoría de los niños africanos, latinos e indios nativo-americanos el porcentaje es tres veces más severo que aquel para los estudiantes de las culturas dominantes (La Condición de la Educación, 1998 [*The Condition of Education*]). La pobreza, en particular, limita el desarrollo en las áreas que tienen la mayor predicción para la adquisición de herramientas o alfabetización, y el logro escolar para aquellos grupos. Fuera de los temas teóricos, prácticos y éticos involucrados en alterar los destinos de estos niños que están con frecuencia sentenciados a un fracaso temprano, se necesita urgentemente una teoría sólida, impulsada por la investigación y basada en ésta, para comprender las formas en las cuales el NSE impacta en el desarrollo, y para guiar las políticas con respecto a mejorar los contextos escolares y cambiar los obstáculos institucionalizados en equidad, a las prácticas educativas más obviamente limitadas.

Parece claro que las diferencias en la interacción basadas en el NSE dan como resultado efectos persistentes que están fundamentados en una brecha sostenida en las variables relacionadas con la alfabetización, tales como aquellas inherentes en el compromiso de los padres, tiempo de la tarea, razón adulto-niño y la actividad mediada. Los efectos de la escolaridad en el desarrollo humano no son independientes característicamente de la cultura familiar/comunitaria. De hecho su interdependencia crece con el tiempo y en breve; las

consecuencias estarán más marcadas por los programas de agrupamiento por “capacidad”, programas vocacionales y de seguimiento universitario, las expectativas de los maestros, las identidades y una multitud de factores no académicos. Se necesita de forma urgente trabajar hacia una mayor comprensión como base para que se de tempranamente un cambio informado para estos niños.

Es evidente que eliminar la disparidad de las prácticas de socialización adulto-niño basadas en el NSE requiere de una reestructuración social, y un acceso equitativo a un conjunto de experiencias mediadas estratégicamente. Lo último implica la reorganización de los contextos institucionales y sus funciones sociales. Investigaciones pasadas han identificado ciertos estilos de interacción como definatorios de las diferencias de NSE, sin reconocer el contexto histórico que llevó al desarrollo de jerarquías sociales y sus características asociadas. Estas diferencias están exacerbadas cuando se eligen los enfoques educativos en las escuelas basándose en la percepción imprecisa de los estudiantes y, por lo tanto, magnificándose las diferencias entre ellos. El tema ante nuestros ojos no sólo demanda documentar las diferencias de NSE sino también los medios para comprender y mejorar su construcción cultural y de desarrollo. Por ejemplo, se recomienda un curso de educación parental para estudiantes de escuela secundaria para desarmar las diferencias basadas del NSE en el conocimiento social y psicológico y las prácticas.

Finalmente, necesitamos recordarnos que ciertos tipos de conductas y estilos de interacción sirven a un propósito funcional que refleja una estrategia de copia, más que un método de interacción “elegido”. No debemos asumir que las interacciones adulto-niño son el resultado de la opresión, la falta de acceso a ciertos encuadres de actividad, relaciones sociales respecto del modo de producción y trabajo, ni asumir que no lo son. En vez de ello, éste es un llamado para que se integre la investigación a través de los dominios genéticos (Wertsch, 1991), empleando un análisis de nivel múltiple de medios mediacionales (Kozulin, 1990), y usando las variables objetivas y subjetivas como unidades de análisis en los encuadres de actividad (Weisner, 1984). Es también un recordatorio, quizás, de los motivos que están detrás del proyecto ético mayor al cual apunta esta ciencia e investigación. Tan difícil como le resultó a Vygotsky en su época mantener separadas esta ciencia y la política, hoy en día una praxis entre ambas significa no sólo algo emergente sino también necesario.

Bibliografía

- ANYON, J. (1980). La clase social y el currículo laboral encubierto. (*Social class and the hidden curriculum of work*). *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- APPLE, M. (1989). Las realidades norteamericanas: Pobreza, economía y educación. (*American realities: Poverty, economy, and education*). En L. Weis, E. Farrar, & H. G. Petrie (Eds.), *Desertores en las escuelas: Cuestiones, dilemas y soluciones (Drop outs in schools: Issues, dilemmas and solutions)* (páginas 205-224). Albany, NY: SUNY Press.
- BALDWIN, A. L.; Kalthorn, J. & Breese, F. H. (1945). Los patrones de conducta parental. (*Patterns of parent behavior*). *Psychological Monographs*, 58, (3, Whole No. 299).
- BAQUERO, R. (1996). Vigotsky y aprendizaje escolar. (4ta. ed) Buenos Aires: Aiqué.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2005a). Una aproximación al estudio de las relaciones interfuncionales entre la consciencia, la imaginación, el cuerpo y la afectividad. El modelo de Vygotsky y el dualismo interaccionista. *Revista de Psicología. UCA.*,1 (1), 5-27.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2005b). Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36/4.
- BELÁUSTEGUI, G. D. (2008). Las representaciones Interpersonales. Imágenes y Huellas del Self. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.
- CARRETERO, M. (2007). Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo Global. Buenos Aires: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1962). Códigos lingüísticos, fenómeno de la indecisión y la inteligencia. (*Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence*). *Language and Speech*, 5, 31-46.
- BOURDIEU, P. (1987). *Diferencia: Crítica social en el juicio del gusto. (Distinction: A social critique on the judgment of taste)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *La escolaridad en los EE.UU. capitalista; La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. (Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life)*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- BRYK, A. & THUM, Y. (1989). Los efectos de la organización secundaria en la deserción: Una investigación exploratoria. (*The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation*). *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.

- CALDWELL, B. & BRADLEY, R. (1984). *Observación del ambiente del hogar. (Observation of the home environment)*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- CARLSON, E. A.; Sroufe, L. A.; Collins, W. A.; Jimerson, S.; Weinfield, N.; Hennighausen, K.; Egeland, B.; Hyson, D. M.; Anderson, F. & Meyer, S. E. (1999). Apoyo ambiental temprano y ajuste de la escuela primaria como predictores del ajuste escolar a mediados de la adolescencia. (*Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence*). *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN, DIVERSIDAD y EXCELENCIA, (*Center for Research on Education, Diversity & Excellence [CREDE]*). (2002). Los Cinco Estándares para una Pedagogía Efectiva y Resultados Estudiantiles, Informe Técnico No. G1. (*Five Standards for Effective Pedagogy and Student Outcomes, Technical Report No. G1*). Santa Cruz, CA: CREDE.
- COLE, M. (1996). Psicología cultural: una disciplina de una vez y del futuro. (*Cultural psychology: A once and future discipline*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLE, M.; GAY, J. & GLICK, J. (1968). Una investigación cultural cruzada del procesamiento de información. (*A cross-cultural investigation of information processing*). *International Journal of Psychology*, 3, 93-102.
- COMER, J. P. (1990). El hogar, la escuela y el aprendizaje académico. (*Home, school and academic learning*) (páginas 23-42). In J. Goodlad & P. Keating (Eds.), *Acceso al conocimiento: una agenda para nuestras escuelas nacionales. (Access to knowledge: An agenda for our nation's schools)*. New York, NY: College Entrance Examination Board.
- CONROY, M.; HESS, R.; AZUMA, H. & KASHIWAGI, K. (1980). Estrategias maternas para reglamentar la conducta de los niños: Familias japonesas y norteamericanas. (*Maternal strategies for regulating children's behavior: Japanese and American families*). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11, 153-172.
- DIAZ, R. M.; NEAL, C. J. & AMAYA-WILLIAMS, M. (1991). Orígenes sociales de la auto-regulación. (*Social origins of self-regulation*). In L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación: Implicaciones educativas y aplicaciones de la psicología socio-histórica. (Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology)*. (pp. 127-154) New York, NY: Cambridge University Press.

- DUNHAM, R. M.; KIDWELL, J. S. & PORTES, P. R. (1988). Efectos de la interacción padres-adolescente en la continuidad del desarrollo cognitivo desde la temprana infancia hasta la temprana adolescencia. (*Effects of parent-adolescent interaction on the continuity of cognitive development from early childhood to early adolescence*). *Journal of Early Adolescence*, 8(3), 97-130.
- DUNHAM, R. M.; KIDWELL, J. S. & PORTES, P. R. (1995). ¿Yacen las semillas de un aprendizaje y enseñanza acelerados en la onda transportadora conductual? (*Do the seeds of accelerative learning and teaching lie in a behavioral carrier wave?*) *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 20, 53-87.
- FINE, M. (1989). Encuadrando a los desertores: Nota sobre las políticas de las escuelas secundarias urbanas. (*Framing drop outs: Notes on the politics of an urban high school*). Albany, NY: SUNY Press.
- GAUVIN, M. & ROGOFF, B. (1989). Colaboración en la resolución de problemas y destrezas de planificación de los niños. (*Collaborative problem solving and children's planning skills*). *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- HART, B. & RISLEY, T. R. (1992). La paternidad norteamericana en los niños que aprenden el lenguaje: Diferencias persistentes en las interacciones familia-niño observadas en ambientes hogareños naturales. (*American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments*). *Developmental Psychology*, 28(6), 1096-1105.
- HEATH, S. B. (1983). Formas con palabras: El lenguaje, la vida y el trabajo en comunidades y aulas. (*Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HENDERSON, B. B. (1991, Febrero). Descripción de la interacción padres-niños durante la exploración: Definiciones de la situación y negociaciones. (*Describing parent-child interaction during exploration: Situation definitions and negotiations*). *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 117(1), 77-89.
- HESS, R. & SHIPMAN, V. (1965). Experiencias tempranas y la socialización de los modos cognitivos en los niños. (*Early experience and the socialization of cognitive modes in children*). *Child Development*, 36, 377-388.
- ISABELLA, R. & BELSKY, J. (1991). Sincronía interaccional y los orígenes del apego infante-madre: Un Estudio de replicación. (*Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study*). *Child Development*, 60, 103-118.
- JACKSON, P. W. (1956). Soluciones verbales a los problemas padres-niño. (*Verbal solutions to parent-child problems*). *Child Development*, 27, 339-349.

- KAGAN, J.; MOSS, H. A. & SIGEL, I. E. (1963). Significado Psicológico de los estilos de conceptualización. (*Psychological significance of styles of conceptualization*). En J. E. Wright & J. Kagan (Eds.), Procesos Cognitivos Básicos en los Niños: Monografía de la Sociedad para la Investigación del Desarrollo del Niño. (*Basic Cognitive Processes in Children: Monograph of the Society for Research in Child Development*), 28, No. 2.
- KARPOV, Y. & BRANSFORD, J. D. (1995). L. S. Vygotsky: La doctrina del aprendizaje empírico y teórico. (*The doctrine of empirical and theoretical learning*). *Educational Psychologist*, 30, 61-66.
- KOHN, M. L. (1977). Clase y conformidad: Un estudio de los valores (segunda edición). (*Class and conformity: A study of values [2nd ed.]*). Chicago. IL: University of Chicago Press.
- KOZULIN, A. (1990). Psicología de Vygotsky: Una biografía de ideas. (*Vygotsky's psychology: A biography of ideas*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KUCZNSKI, L. & KOCHANSKA, G. (1990). Desarrollo de las estrategias de no cumplimiento de los niños desde la infancia hasta los 5 años. (*Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5*). *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- LAOSA, L. M. (1981). Interacción Padre-niño: Teoría, investigación y predicciones. (*Parent-child interaction: Theory, research and prospects*). New York, NY: Academic Press.
- LAZAR, I. & DARLINGTON, R. (1982). Efectos duraderos de la educación temprana: Un informe del consorcio de estudios longitudinales. (*Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies*). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3), 1-151.
- LYTTON, H. (1990). Los efectos niño y padre en los desórdenes de conductas de los varones. (*Child and parent effects in boys' conduct disorders: A reinterpretation*). *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- MICKELSON, R. A. (1990). La paradoja actitud-logro entre adolescentes negros. (*The attitude-achievement paradox among Black adolescents*). *Sociology of Education*, 63, 44-61.
- MOSCOVICI, S. (1961). La Psychanalyse, son reflète et son le public. Paris: Press Universitaire di France. (Trad. Cast. s/d) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- MURDOCK, T. B. (1999). El contexto social del riesgo: Predictores de nivel y motivacionales de la alienación en la escuela secundaria media. (*The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school*). *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.

- OAKES, J. (1985). Mantenerse informado: Cómo estructuran la desigualdad las escuelas. (*Keeping track: How schools structure inequality*). New Haven, CT: Yale University Press.
- PALINCSAR, A. M. & Brown, A. L. (1984). Enseñanza recíproca de las actividades comprensión-fomento y comprensión-monitoreo. (*Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities*). *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PANOFSKY, C. P. (1999). Llegando al corazón del tema: La alfabetización como compromisos de valor. (*Getting to the heart of the matter: Literacy as value commitments*). In R. J. Telfer, (Ed.), *American Reading Forum*, Volume XIX. Whitewater, WI: University of Wisconsin.
- PATTERSON, G. R. (1982). Procesos familiares coercitivos. (*Coercive family processes*). Eugene, OR: Castalia Press.
- PIAGET, J. (1954). Construcción de la realidad en el niño. (*The construction of reality in the child*). New York, NY: Basic Books.
- PORTES, P. R. (1988). Regulación maternal verbal y el desarrollo intelectual. (*Maternal verbal regulation and intellectual development*). *Roeper Review*, 11(2), 106-110.
- PORTES, P. R. (1991). Evaluación de los ambientes cognitivos de los niños a través de la interacción padre-niño: Evaluación de una zona general del desarrollo proximal en relación con el logro escolar. (*Assessing children's cognitive environments through parent-child interaction: Estimation of a general zone of proximal development in relation to scholastic achievement*). *Journal of Research in Education*, 24(3), 30-38.
- PORTES, P. R. (1996). *La Etnicidad en la Educación y la Psicología. (Ethnicity in Education and Psychology)*. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*. New York, NY: McMillan Publishing.
- PORTES, P. R. (1999). Factores sociales y psicológicos en el logro académico de hijos de inmigrantes: Un rompecabezas histórico cultural. (*Social and psychological factors in academic achievement of children of immigrants: A cultural history puzzle*). *American Educational Research Journal*, 36, 489-507.
- PORTES, P. R.; CUENTAS, T. E. & Zady, M. F. (2000). Socialización Cognitiva a través de contextos étnico-culturales: Alfabetización y diferencias culturales en el desempeño intelectual e interacción padres-niño. (*Cognitive socialization across ethnocultural contexts: Literacy and cultural differences in intellectual performance and parent-child interaction*). *Journal of Genetic Psychology*, 161(1), 79-98.
- PORTES, P. R.; DUNHAM, R. M. & WILLIAMS. S. (1986). Diferencias en la intervención preescolar, clase social e interacción padres-niño. (*Preschool intervention, social class and parent-child interaction differences*). *Journal of Genetic Psychology*, 147(2), 241-255.

- PORTES, P. R.; SMITH, T. L.; ZADY, M. F. & Del Castillo, K. (1997). Extensión del método doble de simulación en la investigación histórico-cultural: Interacción padres-niño y cambio cognitivo. (*Extending the double stimulation method in cultural-historical research: Parent-child interaction and cognitive change*). *Mind, Culture, and Activity*, 4(2), 108-123.
- PORTES, P. R.; ZADY, M. F. & DUNHAM, R. M. (1998). Los Efectos de la Asistencia de los Padres en la Resolución de Problemas y los Logros de los Estudiantes de Escuela Secundaria Media. (*The Effects of Parents' Assistance on Middle School Students' Problem Solving and Achievement*). *Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 163-178.
- POZO, J. I.; SCHUEUR, N. (2000). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En El aprendizaje estratégico. (Pozo, J. I.; Monereo, C.-coord.). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- POZO, J. I.; MONEREO, C. (2000). *El Aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- RADZISZEWSKA, B. & ROGOFF, B. (1991). La participación guiada de los niños en la planificación de encargos imaginarios junto con adultos o compañeros hábiles. (*Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners*). *Developmental Psychology*, 27(3), 381-389.
- ROGOFF, B. & GARDNER, W. (1984). Guía adulta en el desarrollo cognitivo. (*Adult guidance of cognitive development*). En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Cognición diaria: Su desarrollo en el contexto social. (Everyday cognition: Its development in social context)* (páginas 95-150). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROOPNARINE, J. L. & CARTER, D. B. (Eds.), (1992). *Progresos anuales en la psicología aplicada del desarrollo, 5. (Annual advances in applied developmental psychology, 5)*. Norwood, NJ: Ablex.
- ROSA RIVERO, A; BELLELI, G.; BKHURST, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SAXE, G. (1994). Estudio de desarrollos cognitivos en contexto CHAT: El desarrollo de un enfoque basado en la práctica. (*Studying cognitive developments in CHAT context: The development of a practice-based approach*). *Mind, Culture, and Activity*, 1, 135-157.
- SAXON, T. F. & REILLY, J. T. (1999). Atención conjunta y características del niño pequeño: Raza, sexo, y nivel socioeconómico. (*Joint attention and toddler characteristics: Race, sex, and socioeconomic status*). *Early Child Development and Care*, 149, 59-69.

- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). Psicología de la alfabetización. (*The psychology of literacy*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SIGEL, I. E. (1982). La relación entre las estrategias de distanciamiento de los padres y la conducta cognitiva del niño. (*The relationship between parents' distancing strategies and the child's cognitive behavior*). In L. M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Las familias como ambientes de aprendizaje para los niños. (Families as learning environments for children)* (páginas 47-86). New York, NY: Plenum.
- SIGEL, I. E.; ANDERSON, L. M. & SHAPIRO, H. (1966). Conducta de categorización de niños preescolares negros de clase baja y media: Diferencias en el manejo de la representación de objetos familiares. (*Categorization behavior of lower- and middle-class negro preschool children: Differences in dealing with representation of familiar objects*). *Journal of Negro Education*, 35(3), 218-229.
- SIGEL, I. E.; STINSON, E. T. & FLAUGHER, J. (1991). La socialización de la competencia representacional en la familia: El paradigma del distanciamiento. (*Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm*). En L. Okagaki & R. J. Sternberg (Eds.), *Directores del desarrollo: Influencias en el desarrollo del pensamiento del niño. (Directors of development: Influences on the development of children's thinking)* (páginas 121-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIGEL, I. E.; STINSON, E. T. & KIM, M. (1993). Socialización de la cognición: El modelo de distanciamiento. (*Socialization of cognition: The distancing model*). En K. W. Fischer & R. Wozniak (Eds.), *Ambientes específicos: Pensando en contextos. (Specific environments: Thinking in contexts)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- STERN, D. N. (1985). El mundo interpersonal del infante: Una visión desde el psicoanálisis y la psicología del desarrollo. (*The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*). New York, NY: Basic Books.
- THARP, R. G. & GALLIMORE, R. (1988). Despertando las mentes a la vida: Enseñar, aprender y escolaridad en contextos sociales. (*Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*). New York, NY: Cambridge University Press.
- LA CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN. (*The Condition of Education*). (1998). Washington, DC: United States Government Printing Office.
- TZURIEL, D. (1996). Experiencia de aprendizaje mediada en el juego libre versus situaciones estructuradas entre niños preescolares con NSE bajo, medio y

- alto. (*Mediated learning experience in free-play versus structured situations among preschool children of low-, medium-, and high-SES*). *Early Childhood Development and Care*, 126, 57-82.
- VALDEZ, D. (2007). Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo. Buenos Aires: Aiqué.
- VALSINER, J. (1984). Construcción de la zona de desarrollo proximal en la acción conjunta adulto-niño: las comidas de socialización. (*Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals*). En B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.), *Aprendizaje de los niños en la zona de desarrollo proximal. (Children's learning in the zone of proximal development)* (páginas 65-76). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- VALSINER, J. (1989). Desarrollo humano y cultura: La naturaleza social de la personalidad y su estudio. (*Human development and culture: The social nature of personality and its study.*) Lexington, MA: Lexington Books.
- VALSINER, J. (1998). La mente guiada: Un enfoque socio-genético de la personalidad. (*The guided mind: A sociogenetic approach to personality*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos más elevados. (*Mind in society: The development of higher psychological processes*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEISNER, T. S. (1984). Nichos ecoculturales en la infancia media: Una perspectiva con cruce cultural. (*Ecocultural niches of middle childhood: A cross cultural perspective*). En W. A. Collins (Ed.), *El desarrollo durante la infancia media: Los años que van de los 6 a los 12. (Development during middle childhood: The years from six to twelve)* (páginas 335-369). Washington, DC: National Academy of the Sciences press.
- WERTSCH, J. V. (1991). Voces de la mente: Un enfoque socio-cultural de la acción mediada. (*Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.; MINICK, N. & ARNS, R. J. (1984). La creación de contexto en la resolución conjunta de problemas: Un estudio con cruce cultural. (*The creation of context in joint problem solving: A cross-cultural study*). En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Cognición diaria: Su desarrollo en el contexto social. (Everyday cognition: Its development in social context)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHITE, K. R. (1982). La relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico. (*The relation between socioeconomic status and academic achievement*). *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

- WIGFIELD, A. & ECCLES, J. S. (1992). El desarrollo del logro de valores de tarea: Un análisis teórico. (*The development of achievement task values: A theoretical analysis*). *Developmental Review*, 12, 265-310.
- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S. & ROSS, G. (1976). El papel del tutelaje en la resolución de problemas. (*The role of tutoring in problem-solving*). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- ZINCHENKO, V. P. (2001). Lo externo y lo interno: Otro comentario sobre el tema. (*External and internal: Another comment on the issue*). En S. Chaiklin (Ed.), *La teoría y práctica de la psicología histórico-cultural. (The theory and practice of cultural-historical psychology)* (páginas 135-147). Aarhus N. Denmark: Aarhus University Press.

Notas

¹ Usamos la interacción “adulto-niño” para reflejar díadas entre los padres y sus hijos, como así también adultos significativos y niños.

² En tanto que los temas relacionados con las diferencias metodológicas entre estudios son importantes, no podemos proporcionar más que una discusión superficial dado el alcance del capítulo.

³ Hemos elegido usar el término: Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (*Cultural-Historical Activity Theory* [CHAT]) como paradigma general que pueden ampliar el trabajo de Vygotsky, Leont’ev y Luria. El foco es el énfasis en la actividad mediada, los análisis dinámicos de desarrollo, como así también el papel de los encuadres de actividad en la construcción conjunta de la mente. Usamos sólo algunos aspectos de la teoría de la actividad que reconoce el papel de las variables en los encuadres de acción, trabajo y actividad en relación con el acceso al aprendizaje mediado y el desarrollo.

⁴ Aquí nos referimos a la subordinación en función del nivel social o la posición, ambos intranacionalmente e internacionalmente.

**Problemas Teórico - Científicos y Metodológicos de la Investigación
Clínico - Psicoanalítica
Primera Parte**

*Theoretical, Scientific and Methodological Problems
of Clinical-Psychoanalytic Research¹
First Part²*

Helmut Thomä
University Ulm
Horst Kächele
University Ulm

Resumen

Se trata sobre la planificación de investigaciones y sobre los métodos en el Psicoanálisis. Este se mueve en campos epistemológicos limítrofes el psicoanálisis que no se somete a la pretensión universalista hermenéutica ni se deja apresar en el método científico único de la “unity of science”. Descripción comprensiva de los fenómenos y construcción teórica explicativa sobre las observaciones obtenidas, el psicoanálisis Se discute la aplicación de los criterios científicos de replicabilidad, objetivación y corroboración y la radicalización del punto de vista hermenéutico.

Abstract

This paper deals with research planning and about Psychoanalysis methods. Research planning moves in epistemological fields bordering psychoanalysis not subject to the hermeneutic universalistic pretentiousness or caught in the unique scientific method of the “unity of Science”. At the same time the *insightful* description of phenomena and the *explanatory* theoretical construction on the attained observations. The application of the scientific criteria of replicability, objectivation and corroboration is discussed as well as the radicalization of the hermeneutic point of view.

Correspondencia: Helmut Toma
University of Ulm
e-mail: thomaeipzig@t-online.de
Traducción: María Isabel Fontao

Palabras Claves: Teoría Psicoanalítica, Psicoterapia psicoanalítica, Freud, Hermenéutica, Epistemología, Método Experimental, Fenomenología, Positivismo.
Key Words: Psychoanalytic Theory, Psychoanalytic Therapy, Freud, Hermeneutics, Epistemology, Experimental Methods, Phenomenology, Positivism.

Introducción

En los últimos años se ha producido abundante literatura acerca del estatus científico del psicoanálisis. En la planificación y realización de los proyectos de investigación se volvió imprescindible definir la postura propia y su relación con otras interpretaciones acerca del estatus de la teoría y la práctica psicoanalítica. Aquí nos proponemos abordar especialmente los puntos de vista que tienen consecuencias sobre la planificación de investigaciones y sobre los métodos de las mismas. Si el psicoanálisis debe ser clasificado como ciencia nomotética o ideográfica, ciencia natural, ciencia humana o social o como una “behaviorial science”, es una pregunta académica poco interesante en la medida en que no tiene consecuencias relevantes ni para la investigación ni para la práctica. Hay muchas razones por las cuales el psicoanálisis cayó en medio de determinadas discusiones, y quisiéramos mencionar algunas de ellas. El psicoanálisis comparte sus problemas epistemológicos con todas aquellas ciencias que investigan el comportamiento humano y sus motivaciones psicosociales en el campo interpersonal, y que a la vez deben tomar en consideración el rol del observador y su efecto interpretativo sobre la situación en estudio como factor central. Al superar la descripción comprensiva de los fenómenos y erigir teorías explicativas sobre las observaciones obtenidas, el psicoanálisis se mueve en campos epistemológicos limítrofes. Por ello, quisiéramos señalar que prácticamente no hay escuela filosófica moderna que no se haya ocupado del psicoanálisis y de su metodología de investigación. El psicoanálisis es un objeto de discusión interesante tanto para los representantes de la “unity of science”, de la teoría de la ciencia analítica y lógico –empírica, como para los adeptos de la corriente dialéctico– hermenéutica en la filosofía y la sociología. Es de destacar que el psicoanálisis no se somete a la pretensión universalista hermenéutica ni se deja apresar en el lecho de Procusto del método científico único de la “unity of science”. Por

lo tanto, no puede asombrarnos que los representantes de la “unity of science” cuestionen las explicaciones psicoanalíticas –en tanto sólo pueden probarse en el contexto interpretativo–, mientras que los otros aducen que el psicoanálisis “explicativo” no es suficientemente hermenéutico. Es tentador reaccionar al discurso crítico del psicoanálisis preguntando por qué debería creerse en la jurisdicción de una u otra forma de ciencia única. Pero no es nuestra intención elucidar psicoanalíticamente la pretensión de unidad científica universal, de modo de tener la última palabra con una argumentación psicológica. Más bien nos ocuparemos de tornar útiles para el Psicoanálisis los múltiples esfuerzos de la discusión en torno de él. La aplicación de los criterios científicos (en el sentido de la teoría de la ciencia empírico-analítica) de replicabilidad, objetivación y corroboración presenta problemas particulares que se discuten desde hace largo tiempo en el seno del psicoanálisis. El campo de fuerzas de la discusión de dichos problemas se caracteriza por dos extremos que de acuerdo con su distribución y valoración pueden localizarse bien en el dominio anglo-americano o bien en el franco-germano. Mientras que entre nosotros los esfuerzos en pos de hacer del psicoanálisis una ciencia experiencial controlable son tildados de positivistas y frecuentemente rechazados con demasiada ligereza, en el círculo de las ciencias sociales behavioristas se deja de lado la comprensión como elemento constitutivo del diálogo. Si en el psicoanálisis, siguiendo a Radnitzky (1970, p. XXXV), la comprensión está mediada por la explicación, corremos el peligro de simplificar su modelo al acentuar excesivamente un aspecto en detrimento del otro. Para el psicoanálisis, en tanto ciencia operativa ligada fuertemente a la teoría, las diferentes posturas acarrearán importantes consecuencias prácticas para el tratamiento y la investigación. La propia historia del psicoanálisis muestra, incluso en las discusiones más recientes, cuán indefinida e insegura es su autoconcepción [Selbstverständnis] como ciencia. Hermenéutica y psicoanálisis

Enfocaremos críticamente los puntos de vista hermenéuticos relevantes para la técnica interpretativa del psicoanálisis, basándonos especialmente en los trabajos de Apel (1955, 1965, 1971), Gadamer (1965, 1971a, 1971b), Habermas (1967, 1968, 1971a, 1971b) y Radnitzky (1970). La limitación temática a las relaciones entre la doctrina interpretativa hermenéutica y la psicoanalítica determina nuestra selección de la literatura, así como nuestra distancia crítica hacia ella. Esta resultó de la consideración de argumentos filosóficos y epistemológicos tratados también en *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana* (Adorno et al., 1969),

que pueden ser útiles para solucionar determinados problemas metodológicos en el psicoanálisis. Dentro del marco establecido, nos conformamos con tomar aquellos aspectos de la hermenéutica que –desde la perspectiva de la historia de las ideas– se acercan a la técnica interpretativa del psicoanálisis a través de la psicología “comprensiva”. Con el objeto de garantizar un entendimiento común daremos una descripción definitoria sustentada en la exposición de Radnitzky. La designación “hermenéutica”, introducida a comienzos del siglo XVII, designa el procedimiento de interpretar textos (“una doctrina del arte de elucidar textos”). En la griega *Technai Logikai* (“Artes sermonicales”), la hermenéutica estaba emparentada cercanamente con la gramática, la retórica y la dialéctica. Aún hoy, la hermenéutica se vincula con la enseñanza normativa de la lengua. Trata de una explicitación (“elucidación de conceptos a través de experimentos del pensamiento”) que se mueve en el así llamado círculo hermenéutico a través de una precomprensión [Vorverständnis] del significado total y de la exploración de los contextos de situación supuestos; alude al interjuego infinito entre la comprensión del todo y la comprensión de las partes, es decir, entre la precomprensión (subjética) y la comprensión (objetiva) del objeto. Este círculo implica una corrección de la retroalimentación entre la existencia transitoria del texto como totalidad y la interpretación de sus partes. El desarrollo de la hermenéutica se vio influenciado esencialmente por la exégesis de la Biblia, lo cual hablaría del trasfondo teológico de la discusión actual. La discusión de los teólogos con la doctrina de la hermenéutica se documenta entre otros en el principio de Schleiermacher, según el cual al comienzo habitualmente no se logra comprender sino malentender, con lo cual el problema de la comprensión se presentó como un tema de la epistemología (doctrina del saber y teoría del conocimiento): debemos saber, es decir, tener una precomprensión para poder investigar algo. El planteo hermenéutico halló su expresión más clara en las genuinas ciencias humanas, las filologías interpretativas de los textos, cuya pregunta básica es ¿qué sentido, es decir, qué significado tuvo y tiene este texto? Con el paso de la elucidación de textos antiguos a la pregunta por su significación actual se introduce la dimensión histórica en la hermenéutica. En vez de legar y transmitir la tradición en forma precrítica y dogmático-normativa, la ciencia humana de la hermenéutica se propone más bien transmitir la tradición en el marco de una comprensión crítica de sí misma y de la historia. La hermenéutica se convierte así en un instrumento de las ciencias

humanas. Albert (1972, p. 15) subraya que se trata de una tecnología de la interpretación a la que subyacen suposiciones tácitas sobre las leyes del conocimiento de las ciencias humanas. Recién a través de Heidegger y sus discípulos el pensamiento hermenéutico fue “elevado a una perspectiva universal con aspiraciones ontológicas particulares” (Albert 1971, p. 106) que ha influenciado significativamente la propia concepción de las ciencias humanas y sus posturas metodológicas. Una línea teórica conduce de la hermenéutica filológica, teológica e histórica a la Psicología comprensiva. Las exigencias de empatizar, de “ponerse en el lugar de” –se trate de un texto o de la situación de un semejante– conforman el común denominador que vincula a la Psicología comprensiva con las Ciencias humanas. El asumir las vivencias del otro es también una de las precondiciones que posibilitan el proceso terapéutico psicoanalítico. Introspección y empatía son características esenciales de las reglas técnicas complementarias de la “asociación libre” y la “atención libremente flotante”. La frase “El comprender es siempre una identificación del yo y del objeto, una reconciliación de aquello que –de no mediar la comprensión– estaría separado; lo que no comprendo me es ajeno y otro”, que traducida en términos contemporáneos podría provenir de un psicoanalista que se ocupa de la esencia de la empatía (ver e.g. Greenson 1960, Kohut 1959), pertenece a Hegel (Apel 1955, p. 170). Kohut (1959, p. 464) enfatiza que Freud tornó utilizables la introspección y la empatía como instrumentos científicos para la observación sistemática y el descubrimiento. Entre la situación psicoanalítica y la hermenéutica general se establecen relaciones en una doble dirección. El psicoanalista accede a conductas actuales incomprensibles de un paciente a través de la persecución de su desarrollo. Aquí tiene lugar la comprensión histórico - genética, la comprensión de fenómenos psicológicos o psicopatológicos en sunexo más estrecho con una biografía. Con ello se tematiza el problema de la relación de la parte con el todo y viceversa, y de su elucidación. La interpretación comienza, según Gadamer (1965):

...allí donde el sentido de un texto no puede comprenderse directamente. Debe interpretarse allí donde no se quiera creer lo que la apariencia representa directamente. Así, el psicólogo interpreta al no dejar prevalecer el significado intencional de confesiones biográficas y al repreguntar qué sucedió en el inconsciente. De igual modo, el historiador interpreta los hechos de la tradición para llegar al verdadero sentido que se encuentra detrás, que se expresa y a la vez se oculta en aquéllos...(p. 319).

Gadamer pareciera considerar aquí a un psicólogo que ejerce la psicoterapia psicoanalítica; su descripción caracteriza los interrogantes de la Psicología profunda. Fue justamente lo incomprensible, la aparente falta de sentido de los fenómenos psicopatológicos lo que, a través del método psicoanalítico, pudo ser reconducido hasta sus condiciones de surgimiento y comprendido. Ahora bien, no es un detalle sin importancia que, según Gadamer, el caso de la deformación o escritura críptica plantea uno de los problemas hermenéuticos más difíciles. Aquí, la hermenéutica filológica se topa posiblemente con un límite similar a aquel que ya la psicología comprensiva –en la forma de la psicopatología descriptiva de Kurt Schneider– no pudo superar. Es un hecho de la Historia de la ciencia que ni la comprensión estática ni la genética en el sentido de Jaspers (1948) aportaron a la psicogénesis de los síntomas neuróticos y psicóticos o a su psicoterapia. Por ello, debemos preguntarnos por qué medios el método psicoanalítico aportó una ampliación significativa de la comprensión. ¿Consiste el psicoanálisis en tanto método en una ciencia especial hermenéutica e interpretativa –con algunos añadidos? ¿Consiste en una adaptación de las reglas tradicionales de la interpretación a las circunstancias específicas de la Psicopatología o de la relación psicoterapéutica médico-paciente? ¿Debemos buscar la diferencia en la praxis o –desde la perspectiva de la historia de la ciencia– se trata de un novum, de un paradigma teórico explicativo original en el sentido del historiador de la ciencia T. Kuhn (1962), que logró crear nuevas posibilidades técnicas de la interpretación comprensiva?

Sin duda que estas nuevas posibilidades técnicas, en especial las técnicas terapéuticas, se caracterizan por el hecho de que a través del supuesto del inconsciente las reglas de interpretación filológicas e históricas adquirieron una dimensión más profunda. En ese sentido podría denominarse a la técnica interpretativa del psicoanálisis como “hermenéutica profunda”, como lo hacen Habermas y Lorenzer. Según Habermas (1963, 1967, 1968, 1969), la interpretación psicoanalítica se ocupa de las conexiones simbólicas en las cuales un sujeto se engaña acerca de sí mismo. La hermenéutica profunda que Habermas contrapone a la filológica de Dilthey (1894) se refiere a textos que revelan autoengaños del autor. Además del contenido manifiesto (y de las comunicaciones asociadas a él, indirectas pero intencionales) en tales textos se documenta el contenido latente de una parte de las orientaciones del autor a la cual él no puede acceder, que es ajena y propia a la vez. Si en este contexto

la hermenéutica profunda aparece como proceso que marca la abolición de la alienación [Entäußerung], en otro lugar el mismo Habermas (1968) estipula como tarea específica de esta hermenéutica no restringida al proceder filológico la combinación de análisis del lenguaje con la investigación psicológica de las relaciones causales. Como veremos, el objeto y el método del Psicoanálisis y especialmente su comprobación científica por medio de la experiencia se diferencian sustancialmente de la hermenéutica filológica-teológica o del análisis del lenguaje, de modo que el parentesco que la denominación “hermenéutica profunda” establece entre ambos resulta excesivamente cercano. Freud adoptó ciertamente una postura comprensiva: “Hablaban con los pacientes y creía lo que ellos le decían. Pero en vez de utilizar métodos objetivos desarrolló métodos adecuados a los fenómenos que vio, y estos métodos demostraron ser transmisibles. Es decir que surgió un tipo de metodología científica que no hubiera surgido si previamente los fenómenos no hubieran sido vistos por una persona dotada del maravilloso don de asumir los fenómenos y de una capacidad de comprensión muy crítica, una mente muy metódica” (von Weizsäcker 1971, p. 301).

Los límites del punto de vista hermenéutico

La digresión acerca de la hermenéutica ha servido para ubicar a la técnica interpretativa psicoanalítica en un contexto histórico-científico más amplio. Hemos soslayado en parte el hecho de que la situación psicoanalítica conlleva reglas de técnica interpretativa muy especiales, razón por la cual se diferencia en sus interpretaciones de todas las escuelas y corrientes hermenéuticas. Es cierto que también en la hermenéutica filológica e histórica la relación entre intérprete y texto se describe como una forma de diálogo, como una especie de conversación. Pero es evidente que a diferencia del paciente que interactúa con su médico, el texto no puede hablar ni tomar una posición de afirmación o negación activa.

Esta diferencia también se manifiesta en las dificultades metodológicas que se presentan en una disciplina biográfica psicoanalítica, puesto que, en efecto, “no es con el método psicoanalítico –que sólo puede ser utilizado en un ser viviente y en forma directa– sino armados con los conocimientos analíticos de los procesos anímicos”, que deben hallarse las soluciones a los interrogantes

biográficos (Deutsch 1928, p. 85). Asimismo, en su introducción al libro *Neurose und Genialität* Cremerius (1971), Deutsch, señala la limitación de principio de los esfuerzos hermenéuticos sobre el texto: “En el proceso de interpretación de material, núcleo de la técnica, está ausente la cooperación entre el médico y el paciente; es decir que en este contexto falta sobre todo el control de los intentos interpretativos del médico por parte del paciente. Sin él, el proceso psicoanalítico carece de protección frente a especulaciones y equivocaciones así como ante la arbitrariedad y el adoctrinamiento”, (p. 18).

Podemos precisar la diferencia de principio entre la situación de interpretación de un texto y la psicoanalítica partiendo de que entre el médico y su paciente no sólo hay una interacción imaginaria como en el círculo hermenéutico, sino que existe a la vez una interacción real. De ello nace entre otras cosas la aspiración de brindar no sólo interpretaciones plausibles, sino la de desarrollar una teoría explicativa de la cual puedan derivarse indicaciones operativas que modifiquen la conducta. La percepción de la mente ajena, la comprensión, se integra de este modo a una nueva función. De la comprensión del sentido de un texto, sea correcta o falsa, no se derivan con-secuencias para el texto; a fin de cuentas el intérprete permanece apresado en su mundo. Pero la cuestión de la posibilidad de percibir de la mente ajena tiene amplias consecuencias para el paciente a quien se trata de comprender. Desde la filosofía –especialmente Ricoeur (1970)– se ha puesto de relieve en los últimos años el aspecto del método psicoanalítico vinculado con la psicología comprensiva y la hermenéutica. Con ello, la diferencia entre la interpretación del texto y la técnica psicoanalítica corrió el peligro de borrarse. Al igual que Ricoeur, Lorenzer (1970) intenta fundamentar el conocimiento confiable de la mente ajena sobre una base hermenéutica y de psicología comprensiva. En él, esta tesis se integra a una fructífera revisión de la doctrina psicoanalítica de los símbolos y al intento de reinterpretar del trabajo psicoanalítico como trabajo inserto en el lenguaje, que trata de entender el surgimiento de los síntomas y la deformación del lenguaje como “excomunicación” de contenidos privados de la consciencia (ver Stierlin 1972). No abordaremos en este lugar estos aspectos de “destrucción y reconstrucción del lenguaje”.

Por otro lado, su intento de vincular unilateralmente el método psicoanalítico con la comprensión escénica y la hermenéutica es tanto más llamativo, cuanto que el propio psicoanálisis fue utilizado como argumento en contra de la “pretensión universalista” de la hermenéutica filosófica en la discusión en

torno de la misma (Gadamer 1970). La “radicalización del punto de vista hermenéutico” a través de Lorenzer (1970, p. 7), nos conduce hasta los límites de la hermenéutica poniendo en evidencia sus principales debilidades. Discutir con Lorenzer nos brindará también la oportunidad de debatir acerca de la vinculación entre praxis interpretativa y teorías explicativas en el psicoanálisis. En las indagaciones siguientes partimos del hecho de que el psicoanalista cumple con determinadas premisas básicas y que el proceso de conocimiento se ve posibilitado a través de la empatía con la mente ajena. En la constitución de los procesos de conocimiento, siguiendo a Paula Heimann, no es posible exagerar la importancia de la imaginación: “Podemos imaginar qué siente y cómo siente y piensa un semejante; cómo percibe la angustia, la esperanza, la desesperanza, la venganza, el odio, el amor y los impulsos de muerte; qué representaciones, fantasías, deseos e impresiones, dolores corporales, etc., tiene, y cómo llena los mismos con contenido psíquico” (Heimann 1969, p. 9). Pero el psicoanalista quisiera comprender la mente ajena no sólo con ayuda de sus funciones yoicas, a las que Paula Heimann considera la parte esencial de un concepto débil de empatía, sino que está abocado a la búsqueda de un conocimiento más confiable de ella. Esto lo confronta a una pregunta cardinal de la investigación del proceso psicoanalítico y psicoterapéutico, porque la posibilidad de arribar o no a un conocimiento confiable de la mente ajena es –en esto acordamos con Lorenzer– una cuestión de vida o muerte para el psicoanálisis como disciplina científica. Nuestra respuesta provisoria a esta pregunta es que el proceso psicoanalítico debe estar guiado por la comprensión, ya que de otra manera no se produce. La valoración del grado de confiabilidad de la comprensión nos conduce al problema de la verificación o falsación en el marco de las teorías explicativas; se plantea la cuestión de qué instancia decide si los fenómenos psíquicos y psicopatológicos y su significado genético fueron “comprendidos” correcta o erróneamente. La función de decidir acerca de la falsación o verificación ¿corresponde a la comprensión misma? En la concepción de sus representantes principales, la Psicología comprensiva, a pesar de no haber desarrollado un método de observación sistemática comparable al psicoanalítico ni haber establecido ninguna teoría general o específica de la psicogénesis, está supeditada a la comprobación por medio de hechos objetivos: “Un nexo comprensible no se asegura mediante una evidencia subjetiva o intersubjetiva, sino a través de datos objetivos” (Jaspers 1948, p. 251). Al contrario de Jaspers, Lorenzer (1970) cree que luego de ampliar la comprensión estática a una “com-

comprensión escénica” es posible introducir la vivencia de la evidencia como test decisivo de confiabilidad científica. Al desvincular las teorías explicativas de la situación psicoanalítica como casi ningún otro psicoanalista lo hace, retrotrae la confiabilidad del conocimiento casi en su totalidad a las vivencias de evidencia comprensivas.

Para Lorenzer (1970), la comprensión escénica [szenisches Verstehen] y la evidencia adquieren, junto a la comprensión lógica y la reviviscencia, un lugar especial en el conocimiento psicoanalítico de la mente ajena. Arribamos así a una discusión acerca de la conceptualización psicoanalítica de hechos que no se agotan en la comprensión lógica o en la comprensión psicológica de la Psicología de la consciencia. La comprensión escénica abarca tanto una gran cantidad de procesos intrapsíquicos en el analista y en el paciente, como procesos interhumanos de transferencia y contratransferencia. En la así llamada “comprensión escénica” se incluyen procesos inconscientes descriptos a través de la regularidad de patrones de interacción (Lorenzer, 1970, p. 109). La confirmación de la comprensión se produce en el analista según la modalidad psíquica que bajo el término “vivencia de evidencia” [Evidenzerlebnis] también aparece en la comprensión lógica y psicológica. En la comprensión escénica la vivencia de evidencia está anudada a patrones de interacción, que permiten reconocer en los efectos más diversos la expresión de una misma disposición escénica.

Estos conceptos merecen estudiarse más pormenorizadamente dado que según Lorenzer el “hilo conductor” de la conducción del tratamiento se anuda a ellos, y por su intermedio se asegura la confiabilidad del conocimiento de la mente ajena. Con este rechazo del supuesto de que los pasos explicativos son parte integrante de la formación de la comprensión del analista, la fundamentación de los conocimientos psicoanalíticos a través de la pura psicología comprensiva adquiere –a través de Lorenzer– su expresión más consecuente y ejemplar. La tesis que él sustenta, según la cual la práctica psicoanalítica se despliega como un proceso puramente comprensivo, cerrado en sí mismo y sin pasos explicativos, supera la prueba decisiva –así lo cree Lorenzer– en la discusión de la innovación conceptual de la comprensión escénica. Sin duda es posible clasificar bajo este concepto elementos constituyentes del entendimiento psicoanalítico de la vida anímica ajena.

La comprensión escénica culmina en la evidencia: “La comprensión escénica transcurre análogamente a la comprensión lógica y a la reviviscencia: se afirma en el analista a través de una vivencia de la evidencia” (Lorenzer, 1970,

p. 114). Se establece una correspondencia entre las vivencias de evidencia y las “buenas formas” percibidas. Así, Lorenzer intenta probar la confiabilidad de las vivencias de evidencia a través de puntos de vista gestálticos –esgrimidos con anterioridad por Devereux (1951), Schmidl (1955) y previamente por Bernfeld (1934)– para explicar el final logrado de la interpretación. Hay experiencias que desembocan en una convincente vivencia de comprensión súbita [Aha-Erlebnisse], posiblemente conjunta (una “covariancia del comportamiento”) (Bühler, 1927, p. 86). ¿Arriba la resolución del entendimiento en una forma pregnante a despejar la duda acerca de tales vivencias de comprensión súbita? ¿Cuál es la forma pregnante que puede transmitir una evidencia segura en el diálogo? Quizá podría integrarse en una teoría psicológica gestáltica aquella analogía en la que Freud compara la construcción interpretativa de una “escena” infantil con el encastre de los rompecabezas infantiles (Freud, 1896).

La teoría gestáltica de Kurt Lewin (1937) está especialmente cercana a la teoría psicoanalítica; sin embargo, dudamos de que a través de las descripciones de la Psicología gestáltica las vivencias de evidencia ganen en confiabilidad (ver Bernfeld 1934). En S. Freud entretanto el experimentum crucis no es la “escena” completa sino –tal como puede extraerse del contexto de la cita– “la prueba terapéutica”, o sea la modificación observable de la conducta. La comprensión complementaria de la “escena” –en 1896 se trataba de traumas sexuales infantiles– de ningún modo podía legitimarse a sí misma, sino que tenía que comprobarse en la –hipotéticamente necesaria– disolución del síntoma o en la “objetivación del trauma”. La renuncia de Lorenzer (1970) a otras confirmaciones de los hallazgos tiene importantes consecuencias respecto de la pretendida confiabilidad. A veces surgen dudas acerca de cuán segura es la comprensión escénica y en qué se sustenta la comprensión escénica en su aproximación al hecho original –a través de todas las falsificaciones del significado. La “comprensión escénica” se refiere a la teoría pulsional o motivacional psicoanalítica, a pesar de que Lorenzer rechaza el concepto de motivación para el psicoanálisis por considerarlo un cuerpo extraño en éste, en especial por su relación con el “comportamiento”, pues teme que excluya justamente la tarea propia del Psicoanálisis. Lorenzer no puede evitar hablar de “determinantes inconscientes del comportamiento”, con lo cual él mismo invalida su polémica en contra de la utilización de los conceptos de motivación y comportamiento.

No es necesario continuar argumentando aquí por qué esta postura no es sostenible; para ello remitimos a los trabajos de Mitscherlich y Vogel (1965) y de Rapaport (1960).

Por último, Loewald (1971) desarrolló la teoría pulsional psicoanalítica en dirección de una teoría de la motivación y sustentó la tesis de que la motivación personal es el supuesto fundamental del psicoanálisis. En nuestra opinión, las motivaciones y sus supuestos bosquejos inconscientes se representan en la comprensión escénica en forma plástica y por medio de la imaginación. Heimann (1969) describió de qué modo el psicoanalista, ayudado por su fuerza imaginativa, se sumerge y retrotrae a las escenas a que el paciente alude. Entretanto sabemos, a partir del descubrimiento freudiano de determinados contenidos de la realidad anímica, que las escenas, por lo menos tal como el paciente las recuerda, no tuvieron lugar. Lorenzer pareciera considerar este problema cuando habla de falsificaciones del significado [Bedeutungsverfälschungen]. ¿Qué tiene que decir a este respecto la tesis de que el psicoanalista debe aproximarse al suceso original via comprensión escénica? Más bien habría que establecer previamente la validez de la teoría del trauma en su forma primitiva no abreviada (“el suceso original”). Para la investigación empírica surgen las siguientes preguntas: si se definen los sucesos originales, es decir los traumas, de acuerdo con características externas, debería aspirarse a la objetivación de los sucesos hallados (Freud 1896, Bonaparte 1945). Pero si por el contrario se considera el aspecto interno, psíquico, en la representación y deformación de vivencias o acontecimientos fuertemente cargados de afecto, la comprensión escénica de los mismos debería poder comprobarse en su reedición en la situación de tratamiento, esto es, examinando a fondo protocolos de tratamiento hasta hallar finalmente la reproducción de la escena completa en la situación psicoanalítica a través de “ensayos” del juego de la interacción y el lenguaje. Sin embargo, la búsqueda de sucesos originales, ya sea en el sentido de la vieja teoría del trauma o de las teorías psicoanalíticas posteriores, no es en absoluto un objetivo en sí mismo. Antes bien tiene que ver con afirmaciones teóricas, con hipótesis del tipo “si-entonces” que postulan que luego del levantamiento de la represión y de la elaboración, por ejemplo de los deseos incestuosos y de la amenaza de castración fantaseada en la neurosis de transferencia, se producirá una modificación de la conducta. En análisis exitosos rige el *tertium non datur*. Aquí es posible realizar investigaciones de proceso de verificación-falsación, que aportan mayor seguridad frente

al error de las débilmente fundamentadas “vivencias de evidencia” gestáltico-psicológicas, cuya función es más heurística –de formulación de hipótesis– que de corroboración. Ya Dilthey había delegado la formulación de hipótesis tanto a la psicología “descriptiva” como a la “explicativa”, si bien en diferentes partes del proceso de conocimiento: “Las psicologías descriptiva y analítica finalizan con hipótesis, en tanto que la explicativa comienza con ellas” (Dilthey 1894, p. 1342). La pregunta de hasta qué punto la aprehensión psicológico-descriptiva o psicopatológico-fenomenológica está guiada por hipótesis, o de si el bosquejo teórico no dirige siempre con anterioridad la descripción e influye la elección de los fenómenos a describir, carece aquí de importancia. Basándose en Dilthey, también Kuiper (1964) incorporará en el desarrollo de la comprensión, como momento decisivo del proceso de conocimiento psicoanalítico, la formulación de hipótesis, y con ello la necesidad de su comprobación.

De esta manera nos desplazamos hacia la cuestión de si el psicoanálisis es una Psicología explicativa o comprensiva (Eissler 1968, p. 157). En virtud de las consecuencias metodológicas que de ello se derivan, debemos tratar aquí cómo se mezclan en el Psicoanálisis la descripción comprensiva y la explicación. También Kuiper considera a sus trabajos de crítica histórica y teoría de la ciencia sobre Psicología comprensiva y Psicoanálisis como contribuciones para una reflexión metodológica del Psicoanálisis (Kuiper 1964, p. 32):

Si uno no asume la psicología de que se vale, utiliza en forma desordenada todo tipo de métodos, formas de explicación y de pensamiento. Alterna entre “insights comprensivos” y construcciones que implican modelos; apenas diferencia entre conexiones establecidas por medio de empatía psicológica y especulaciones acerca de la teoría de las pulsiones; comprueba hipótesis en un campo con ayuda de argumentos que provienen del otro.

Kuiper (1964) desconfía sobre todo cuando se otorga la última palabra a las vivencias de evidencia:

Las relaciones psicológicas no se confirman por medio de un sentimiento de evidencia, como se suele afirmar. Se pretendió reservar la prueba empírica para las relaciones básicas –por ejemplo enfermedades cerebrales orgánicas y demencia– y se dijo que para otras relaciones psicológicas, en sentido estricto, basta con un sentimiento de evidencia. Esto es claramente erróneo. El que

consideremos un nexo como evidente de ninguna manera significa que este vínculo también sea válido para aquel cuyo comportamiento o vivencia intentamos indagar. También aquí debe aportarse material de prueba para una explicación satisfactoria; en todo caso nuestro punto de vista debe estar siempre sustentado por exámenes empíricos. Si consideramos el sentimiento de evidencia como razón suficiente para suponer una relación, la psicología comprensiva deviene una fuente de error. La relación comprendida sigue siendo hipotética hasta tanto no quede demostrada en un caso determinado” (p. 19).

También un autor como Kohut (1959), que otorgó un lugar central al significado de la introspección, subraya que los insights obtenidos por empatía requieren múltiples confirmaciones. Eissler por su parte califica enfáticamente al psicoanálisis de teoría explicativa por la misma razón: la evidencia subjetiva terminaría tanto con el planteo de preguntas para comprobar hipótesis como con el diálogo científico intersubjetivo, ya que la decisión reposaría en la evidencia individual y subjetiva. Si bien Eissler caracterizó al psicoanálisis como “*psychologia explanans*” y no como “*psychologia comprehendens*”, asumiendo de ese modo una posición contraria al marcado énfasis en la comprensión de Kuiper, encontramos que ambos autores acuerdan en puntos metodológicos esenciales, ya que Kuiper y Eissler exigen en la misma medida una comprobación objetiva que debe ir más allá de la comprensión descriptiva del sentimiento de evidencia. Eissler parece tener en mente esta forma de comprensión cuando dice que podría transformarse en lo contrario de la explicación científica. Si los enunciados de la psicología comprensiva se comprobaran como hipótesis mediante descripciones precisas, el proceso de conocimiento se daría por concluido, tornando superfluo, de hecho, el planteo de otras preguntas científicas. Más bien creeríamos que –al igual que Kuiper– Eissler establece, al categorizar al psicoanálisis como *psychologia explanans*, la transitoriedad de las afirmaciones descriptivo –comprensivas y la necesidad de comprobación de las hipótesis. De su posible falsación se deriva que Eissler predice la modificación, es decir refutaciones parciales, de las teorías psicoanalíticas. Por esta razón –al igual que Rapaport– Eissler adjudica a determinadas partes de la teoría psicoanalítica un tiempo variable de subsistencia. Por otro lado, el intento de Eissler de revivir la pulsión de muerte (1971) –declarada muerta en todas partes– no contradice su pronóstico, porque Eissler explicitó el significado psicológico de las afirmaciones ontológicas

ocultas en la hipótesis de la pulsión de muerte; en pocas palabras, Eissler se ocupa del significado psicológico-existencial de la muerte y no de su reducción a una pulsión.

Ahora sí creemos poder entender por qué en la historia de la Psicoterapia y del Psicoanálisis surge repetidamente la pregunta de si el Psicoanálisis pertenece a las Psicologías comprensivas o explicativas. Para Freud y otros importantes teóricos posteriores como Heinz Hartmann, David Rapaport y muchos más, la pretensión de haber producido por medio del psicoanálisis una teoría explicativa, una “ciencia natural de lo anímico” (Hartmann 1927, p. 13), implicaba en primer lugar la estricta exigencia “científico-natural” de la comprobación de hipótesis. En este sentido, el que las ciencias naturales experimentales y sus cánones contemporáneos ejercieran un patrocinio llevó a que las argumentaciones científico-experienciales y en particular las psicoanalíticas no pudieran hacer valer su autonomía metódica. Sin embargo, la radicalización del punto de vista hermenéutico en modo alguno amplió la base científico-experiencial del psicoanálisis; por el contrario, la redujo a su mínima expresión. La amplia renuncia a la comprobación de hipótesis se compensa con una comprensión autárquica que se confirmaría en la sola evidencia. Como expresa Albert, posiblemente prevalece aquí –al igual que en Heidegger– el pasado teológico de la hermenéutica. La función heurística e impulsora del tratamiento que posee la comprensión –tal como expresaron autores de proveniencias tan dispares como Abel (1953), Albert (1968, 1971, 1972), Jaspers (1948), Kuiper (1964, 1965), Stegmüller (1969), Weber (1951)– queda fuera de discusión. Pero la comprensión escénica también está sujeta a comprobaciones complementarias, razón por la cual Lorenzer no puede sostener su posición extrema.

Resulta particular el modo en que el propio Lorenzer ve fracasar su radicalización hermenéutica y el punto de su argumentación en que las teorías explicativas del psicoanálisis intervienen en la comprensión escénica. Sintéticamente, lo esencial de su argumentación es lo siguiente: habría un lugar que estaría protegido contra todo engaño del lenguaje teórico, esto es, la práctica psicoanalítica. Si las inevitables escotomizaciones de los psicoanalistas no perturbaran la empatía, la comprensión escénica culminaría aquí en una operación ideal cerrada y libre de error. Es decir que se da por sentado que habría un lugar absolutamente seguro de conocimiento de la mente ajena –la práctica psicoanalítica– si los puntos ciegos de los psicoanalistas no opacaran

la comprensión escénica. El psicoanalista totalmente libre de escotomas –y aquí radica la consecuencia de la utopía psicológica para la teoría del conocimiento– sabría con absoluta seguridad qué vivencias de evidencia son verdaderas. Como en la práctica habitual la operación ideal del círculo cerrado de la comprensión nunca se alcanza, sólo es posible una vivencia de evidencia más o menos acertada. Con ello quedaría exclusivamente librado al juicio subjetivo decidir si un círculo comprensivo ha arribado a una conclusión convincente, cierta o errada. Según Lorenzer, el psicoanalista intenta superar los huecos en la comprensión originados a partir de los inevitables restos de escotomizaciones recurriendo en forma sustitutiva a la teoría explicativa, que lo ayuda a reencontrar el hilo de la comprensión (p. 198). Sin duda, la teoría puede ayudar a orientarse, y ello, en nuestra opinión, no sólo al final y como sustituto, sino desde el comienzo. Pero el bastón teórico sólo podría conducir por el camino seguro del conocimiento de la mente ajena una vez que ya no debiese someterse a nuevas comprobaciones científicas por medio de la experiencia. Para Lorenzer parece ser suficiente que las teorías explicativas del Psicoanálisis demuestren su capacidad de compensar puntos ciegos y de llevar a los círculos comprensivos interrumpidos a su culminación. En ello se presupone la validez de la teoría o bien se la confirma a través de la prolongación de la comprensión escénica subjetiva. Pero para hacer de la práctica psicoanalítica el lugar esencial de verificación de sus teorías explicativas –no sabríamos dónde si no allí podrían testearse en forma completa– no es posible sustentarse en un criterio único y, como vimos, inseguro. La radicalización del punto de vista hermenéutico y con ello el extremo rechazo de toda objetivación no pueden servir como hilo conductor en la práctica y mucho menos en la ciencia.

Bibliografía

- ADOMO, T.W., DAHRENDORF, R., PILOT, H.A., HABERMAS, J. POPPER, K. (1969) *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Luchterhand, Neuwied / Berlin.
- ALBERT, H. (1968) *Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften*. In: Topitsch E (Hrsg) *Logik der Sozialwissenschaften*. Kiepenheuer & Witsch, Köln, S 126-143.

- ALBERT, H. (1969) Im Rücken des Positivismus? In: Adorno TW, Dahrendorf R, Pilot H, Albert H, Habermas J, Popper K (Hrsg) *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Luchterhand, Neuwied & Berlin, S 267-305.
- ALBERT, H. (1971) *Plädoyer für kritischen Rationalismus*. Piper, München.
- ALBERT, H. (Hrsg) (1972) *Theorie und Realität*. Mohr / Siebeck, Tübingen.
- APEL, K.O. (1966) Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens. *Zeitschr. f. Theologie und Kirche* 63: 49-87.
- APEL, K.O. (1971) Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp, Frankfurt S. 7-44.
- APEL, K.O. (1955) Das Verstehen. *Arch Begriffsgesch* 1: 142-199.
- BERNFELD, S. (1934) Die Gestalttheorie. *Imago* 20: 32-77.
- BONAPARTE, M. (1945) Notes on the analytic discovery of a primal scene. *Psychoanal. Study Child* 1: 119-125.
- BÜHLER, K. (1927) *Die Krise der Psychologie*. Fischer, Jena.
- CREMERIUS, J. (1971) *Neurose und Genialität*. Fischer, Frankfurt.
- DANTO, A.C. (1965) *Analytical Philosophy of History*. Cambridge.
- DEUTSCH, H. (1928) Ein Frauenschicksal - George Sand. *Imago* 14: 334-357.
- DEVEREUX, G. (1951) Some criteria for the timing of confrontations and interpretations. *Int J Psychoanal* 32: 19-24.
- DILTHEY, W. (1894) Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: Dilthey W (Hrsg) *Gesammelte Schriften Band 5*. Teubner, Leipzig, S 139-240.
- DILTHEY, W. (1900) Die Entstehung der Hermeneutik In: Dilthey W (Hrsg) *Gesammelte Schriften Band. 5*. Teubner, Leipzig S. 317-338.
- EISSLER, K.R. (1968) The relation of explaining and understanding in psychoanalysis Demonstrated by one aspect of Freud's approach to literature. *Psychoanal Study Child* 23:141-177.
- EISSLER, K.R. (1971) Death drive, ambivalence, and narcissism. *Psychoanal Study Child* 26:25-78 .
- FREUD, S. (1896). La etiología de la histeria, en O. C. Vol. 3, pp. 185-218. Amorrortu, Buenos Aires.
- GADAMER, H.G. (1959) Vom Zirkel des Verstehens. In: *Festschrift für M. Heidegger*. Neske, Pfullingen, S 24-34.
- GADAMER, H.G. (1965) *Wahrheit und Methode. Anwendung einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr, Tübingen.
- GADAMER, H.G. (1971a) Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. In: Apel, K-O, von Bormann, C, Bubner, R, Gadamer, H-G, Giegel, H. J. Habermas, J (Hrsg) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp, Frankfurt, S 57-82.
- GADAMER, H.G. (1971b) Replik. In: Apel, K-O, von Bormann, C, Bubner, R, Gadamer, H-G, Giegel, H. J. Habermas, J (Hrsg) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp, Frankfurt, S 283-317.

- GREENSON, R.R. (1960) Empathy and its vicissitudes. *Int J Psychoanal* 41:418-424.
- HABERMAS, J. (1968) Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- HABERMAS, J. (1969) Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Adorno T W, Dahrendorf R, Pilot H, Albert H, Habermas J, Popper J (Hrsg) *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Luchterhand, Neuwied, S 235-268.
- HABERMAS, J. (1971) Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, K-O, von Bormann, C, Bubner, R, Gadamer, H-G, Giegel, H. J. Habermas, J (Hrsg) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp, Frankfurt, S 120-159.
- HABERMAS, J. (1971) Zu Gadammers ‚Wahrheit und Methode‘. In: Apel, K-O, von Bormann, C, Bubner, R, Gadamer, H-G, Giegel, H. J. Habermas, J (Hrsg) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp, Frankfurt, S 45-56.
- HARTMANN, H. (1927) *Die Grundlagen der Psychoanalyse*. Thieme, Leipzig.
- HARTMANN, H. (1958) Diskussionsbeitrag zu A. Freud (1958). *Psychoanal. Study Child* 13:120-122.
- HEIMANN, P. (1969) Gedanken zum Erkenntnisprozeß des Psychoanalytikers. *Psyche* 23:2-24.
- JASPERS, K. (1948/1965) *Allgemeine Psychopathologie*, 8. Aufl. Springer, Berlin Göttingen Heidelberg.
- KOHUT, H. (1959) Introspection, empathy, and psychoanalysis. An examination of the relationship between mode of observation and theory. *J Am Psychoanal Assoc* 7:459-483.
- KUHN, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Univ Chicago Press, Chicago.
- KUIPER, P.C. (1965) Diltheys Psychologie und ihre Beziehung zur Psychoanalyse. *Psyche* 19: 241-249.
- LEWIN, K. (1937) Psychoanalysis and topological psychology. *Bull. Menninger Clin.* 1: 202-212.
- LOEWALD, H.W. (1971) On motivation and instinct theory. *Psychoanal. Study Child* 26: 91-128.
- LORENZER, A. (1970) Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- MITSCHERLICH, A., VOGEL, H. (1965) Psychoanalytische Motivationstheorie. In: Thomae H (Hrsg) *Handbuch der Psychologie*. Göttingen, S 759-793.
- RADNITZKY, G. (1970) *Contemporary schools of metascience*. Akademieförlaget, Göteborg.
- RAPAPORT, D. (1960) The structure of psychoanalytic theory. A systematizing attempt. *Int Univ Press*, New York.

- RAPAPORT, D., GILL, M. (1959) The points of view and assumptions of metapsychology. *Int J Psychoanal* 40: 153-162.
- RICOEUR, P. (1969) *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- SCHMIDL, S. (1955) The problem of scientific validation in psychoanalytic interpretation. *Int J Psychoanal* 36:105-113.
- SCRIVEN, M. (1959) Explanation and prediction in evolutionary theory. *Science* 130:477-482.
- SEARS, R.R. (1943) *Survey of objective studies of psychoanalytic concepts.* New York. Social Science Research Council Bulletin No. 51.
- SHERWOOD, M. (1969) *The logic of explanation in psychoanalysis.* Academic Press, New York.
- STEGMÜLLER, W. (1969) *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Bd I & II: Theorie und Erfahrung.* Springer, Berlin Heidelberg New York.
- STIERLIN, H. (1972) Review of „Sprachzerstörung und Rekonstruktion „, by A. Lorenzer. *Int. J. Psychoanalysis* 53:422-425.
- WEBER, M. (1951) *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.* Tübingen
- WEIZSÄCKER, C.F. VON. (1971) *Die Einheit der Natur.* Hanser, München.

Notas

Nota del Editor: El trabajo presentado por los autores, que consta de una Introducción y seis subtítulos, ha sido dividido en tres partes dada su extensión, cuidando a su vez el desarrollo teórico. En la primera parte del trabajo se consideran: La ‘Introducción’, ‘Los límites del punto de vista hermenéutico y Hermenéutica y psicoanálisis’. En la Segunda Parte los subtítulos: ‘Sobre la relación de la práctica interpretativa del psicoanálisis con sus teorías explicativas’ y ‘Interpretaciones generales e históricas’. Por último la Tercera Parte presenta los apartados titulados: ‘Descripción, explicación y pronóstico en el Psicoanálisis’ y ‘Circularidad y self-fulfilling prophecy’

Problemas Teóricos-científico y metodológicos. Primera parte.

Nombro mis pensamientos a través de palabras, expongo, interpreto, explico, traduzco. Asumimos que existe también una relación etimológica entre hermenéutica y Hermes. Porque Hermes, el dios del comercio, tenía en tanto mensajero de los dioses tareas de intérprete, tenía que traducir sus mensajes. Agradecemos al Prof. Dr. K. Gaiser, de la Universidad de Tübingen, además de otras indicaciones enriquecedoras, la aclaración filosófica de que la relación entre Hermes y hermenéutica se sustenta en una etimología popular, en una semejanza casual de las

palabras. Hermeneuo proviene de una raíz que significa precisamente hablar. Entre ciencias humanas y psicoanálisis existen múltiples relaciones, con las que mi amigo el Dr. Phil. Walter Schmitthenner, profesor de historia antigua en la Universidad Freiburg me interiorizó. A él agradezco (H. Th.) también la indicación sobre la colección „Geschichte und Psychoanalyse“, Köln, prologada y editada por H.U. Wehler (1971). Comparar la exhaustiva reseña de Stierlin (1972). La teoría psicoanalítica está cercana a la teoría gestáltica de Kurt Lewin (1937). Nos parece altamente dudoso que a través de descripciones de la psicología gestáltica las vivencias de evidencia ganen confiabilidad (ver: Bernfeld 1934).

Apuntes filosóficos sobre el amor a sí mismo en la obra de Heinz Kohut

Philosophical notes about love of oneself in Heinz Kohut's work

Juan Pablo Roldan
UCA

Resumen

Heinz Kohut continúa el desarrollo teórico acerca del narcisismo realizado por el movimiento que puede llamarse Teoría de las relaciones objetales. El autor otorga mayor coherencia filosófica a una serie de observaciones de Freud, que se encontraban en tensión teórica con muchos de sus postulados filosóficos originados en la filosofía romántica y positivista. Desde un punto de vista epistemológico, la psicología de Kohut asigna un lugar decisivo –inclusive por sus consecuencias clínicas– a las consideraciones filosóficas. Puede decirse que, por este camino, sus tesis sobre el amor a sí mismo son compatibles con un cuerpo clásico de doctrina metafísica y antropológica sobre el tema.

Abstract

Heinz Kohut carries on the theoretical development about narcissism coming from the movement that can be called Theory of object relationships. The author grants greater philosophical coherence to a series of Freud's observations that were in theoretical strain with many of his philosophical postulates coming from the romantic and positivist philosophy. From an epistemological point of view, Kohut's psychology assigns a decisive place –even because of the clinical consequences– to philosophical considerations. It can be said that along this path his theses about love of oneself are compatible with a classic body of metaphysical and anthropological tenet on the subject.

Palabras Claves: Teoría psicoanalítica, Metapsicología, Relaciones Objetales, Amor, Filosofías, Freud, Kohut.

Key Words: Psychoanalytic Theory, Metapsychoanalytic, Object Relations, Self Psychology, Love, Philosophies, Freud, Kohut.

Introducción

La *Psicología del sí mismo (Self Psychology)* de Heinz Kohut puede incluirse dentro de la línea psicoanalítica llamada *Teoría de las relaciones objetales*.

En el contexto de esta última, cabría establecer un origen lejano de esta Psicología del sí mismo en el llamado *Psicoanálisis Interpersonal*, que “no constituye una teoría unificada, integral”, sino que es un “conjunto de diferentes aproximaciones a la teoría y práctica clínica” (Greenberg y Mitchel, 1983, p. 79) que tenían en común ciertas premisas opuestas al *Modelo de pulsión-estructura*. Sus autores más significativos fueron Harry Stack Sullivan, Erich Fromm, Karen Horney, Clara Thompson, Frieda Fromm-Reichmann.

Por otra parte, más cercanamente, es indispensable aludir a la influencia de las ideas mantenidas en la Sociedad Psicoanalítica Británica (tanto las del “Grupo A” –leal a Anna Freud– como las del “B” –seguidores de M. Klein–; más especialmente, las del “Grupo Medio” –por ejemplo, Winnicott– y las de un autor independiente –aunque influido por todos los anteriores– de gran formación filosófica, como W.R.D. Fairbairn) así como las del Psicoanálisis norteamericano, en particular la llamada Psicología del Yo.

Heinz Kohut escribió muy poco hasta la publicación, en 1959, de *Introspección, empatía y psicoanálisis*. Progresivamente, quien fuera llamado *Mr. Psychoanalysis* y fuera presidente de la American Psychoanalytic Association y vicepresidente de la Internacional Psychoanalytical Association, fue apartándose de la ortodoxia freudiana, al tiempo que incrementaba su producción escrita.

La naturaleza de estas modificaciones en las ideas de Kohut ha sido y es objeto de numerosas interpretaciones y polémicas. En cualquier caso, estos cambios están íntimamente ligados al tema de estas páginas.

Se ha dicho que las ideas de Kohut constituyen un desarrollo de ciertos núcleos del pensamiento de Freud, que Kohut habría liberado de fundamentos filosóficos y *metapsicológicos* contradictorios con ellos y de “cuerpos extraños” posteriores –como las doctrinas de Heinz Hartmann (continuador del Modelo de pulsión-estructura y, por lo tanto, teórico de las relaciones objetales

como fenómenos puramente sociológicos y extrínsecos) y de Franz Alexander (quien agudizaba el reduccionismo biologista)– y permitido, de esta forma, su exposición en el contexto de una doctrina más coherente y, consecuentemente, su profundización.¹ Aunque existe también fundamento para afirmar que la declarada aceptación de Kohut de las doctrinas freudianas, a veces ciertamente forzada, no es más que una especie de “homenaje” al maestro (Greenberg y Mitchel, 1983, p. 364), y si bien el mismo Kohut concluye su último escrito, de publicación póstuma, con una invocación a que el análisis, para sobrevivir, “cambie el estudio de Freud por el estudio del hombre” (1982, p. 405), no caben dudas de esta matizada continuidad con las ideas de Freud.²

Cuestiones epistemológicas. El lugar de la filosofía

Kohut opina en reiteradas ocasiones que la epistemología del siglo XX debe constituir una influencia benéfica para el psicoanálisis. Es que, según él, en muchos aspectos, Freud se ha visto condicionado por ser básicamente un hombre de ciencia del siglo XIX (1977, pp. 60-61). Por una parte, por adherir casi sin críticas –aunque con contradicciones manifiestas, sin las cuales no podría haber sido el creador del Psicoanálisis– al criterio de que toda ciencia debe basarse en una extrospección de tipo físico-empírico, que da lugar a la pretensión de formular un modelo mecánico de la mente. Por otra, y más allá de la distinción –analizada en la primera parte de este trabajo– entre observaciones empíricas y especulaciones dudosas, por la propensión de Freud a cierto dogmatismo y racionalismo epistemológicos.

Frente a lo primero, Kohut reivindica, desde su publicación de 1959, el valor central de la introspección y la empatía, al punto de que para él constituyen la *esencia* del psicoanálisis, que debe ser definido “operacionalmente” para huir del dogmatismo referido (1977, 1982).

Con respecto a la segunda, cree importante distinguir entre un nivel epistémico cercano a la experiencia (o “camino bajo”) y otro más lejano a ella (el “camino alto”), en el sentido de que relaciona los datos de experiencia con las teorías cercanas a la experiencia, a fin de formular teorías amplias y, de esta forma, lejanas a la experiencia (1982)³. Entre ambos existe una continua relación, en la que precisamente consiste el quehacer científico. Kohut afirma desconfiar tanto de un pragmatismo antiteorético como de una instancia pretendidamente especulativa que no tome en cuenta la realidad.

Su progresiva revisión de ciertas ideas de Freud, afirma, ha respondido a una necesidad que puede entenderse a la luz de estas coordenadas. Las inconsistencias de la doctrina freudiana –que se estaba convirtiendo, en épocas de Kohut, cada vez más en una especie de credo moral y educativo (1982, p. 399)- lo animaron a revisar las “teorías básicas”– Se trató en su vida de una especie de “voz” que al principio rechazó escuchar.⁴

¿Incluyen a los supuestos filosóficos estos cambios propuestos en el “camino alto”, epistemológico? Se mantiene aquí como hipótesis que sí los incluyen y, más aún, que ocupan un lugar central cuyo desconocimiento impediría descubrir la conexión de toda una serie de propuestas teóricas de Kohut, relacionadas entre sí por ese fondo que les otorga esa cohesión de la que carecía la obra de Freud.

Esto no debe entenderse, sin embargo, como una confusión entre niveles epistémicos. Puede inferirse el lugar de la filosofía en la visión de la ciencia de Kohut recogiendo algunas de sus referencias ocasionales al tema epistemológico. Fundamentalmente, puede concluirse que Kohut no identifica, sin más, a la filosofía con el camino alto, alejado de la experiencia, en oposición al camino bajo –cercano a ella–, como si se tratara de una especie de *abstracción de abstracciones*, una suerte de *metaciencia*, como en general lo es para el neopositivismo. Significativamente, Kohut distingue en el “camino alto”, un nivel efectivamente abstracto, tentativo, con algo de “lúdico” (1977) y otro que, aunque esté en el camino alto, está inmediatamente ligado a la experiencia, casi como una continuación natural de ella.⁵ Cuando consideramos este tipo de cuestiones (como “sentir que la vida es significativa a pesar del fracaso externo” o “la sensación de una muerte triunfante o de una supervivencia estéril) podemos preguntarnos, afirma Kohut, si no estamos penetrando “en las regiones nebulosas de la metafísica”. “No estoy de acuerdo”, se responde. Estas cuestiones “no constituyen especulaciones abstractas nebulosas” (1977). En otras palabras, se basan en una experiencia cercana, se consideran en el “camino alto”, pero no son “abstractas” ni “nebulosas”. En el “camino alto”, podría concluirse, tendríamos dos niveles epistémicos, uno filosófico y otro científico.⁶

El primero, el filosófico, nos brindaría certezas –por nutrirse directamente de la realidad– y el segundo, tal como propone la epistemología contemporánea, modelos explicativos, siempre provisionales. Si bien Kohut no formula explícitamente esta distinción, creo que es lícito inferirla, fundamentalmente

de toda una serie de supuestos filosóficos que postula como indudables, y de la diferencia entre éstos y ciertos esquemas que propone sólo a título tentativo y analógico.⁷

Los siguientes constituirían algunos de esos supuestos filosóficos irrenunciables que brindarían unidad en profundidad a la obra de Kohut y que, según él, habría ido descubriendo progresivamente (y “con resistencias” al comienzo):

- Primacía del acto, de lo determinado, sobre la potencia, lo indeterminado; primacía de la unidad sobre la multiplicidad y del orden sobre el desorden.
- Consecuentemente, distinción entre el *ordo naturae vel perfectionis* –orden de naturaleza o perfección– y el *ordo temporis vel operationis* –orden temporal o de despliegue operativo–; en otras palabras, superioridad y anterioridad ontológica de lo posterior o secundario en el orden temporal del desarrollo.
- Finalismo, antimecanicismo.
- Consistencia de la *persona*.
- El hombre como *unitas multiplex*, donde lo superior es lo más profundo.
- Existencia en el hombre de un *appetitus naturalis* o fuerza originaria hacia su bien.
- Amor a sí mismo originario y perdurable. Inexistencia de un odio o destructividad primarios hacia sí o hacia el mundo exterior.
- Amor a sí mismo directamente proporcional al amor a los otros.
- Valoración de Eros o amor de concupiscencia o imperfecto.
- Necesidad constitutiva de las relaciones interpersonales.
- Existencia en el hombre de una libertad basada en lo natural.

En las próximas páginas se intentará documentar la presencia de estos principios filosóficos.

Una característica significativa de esta *vuelta* de Kohut a tesis filosóficas clásicas como consecuencia, en gran parte, de la utilización –no sólo clínica– de la introspección y de la empatía, es que, hasta donde se puede percibir por sus escritos, se va acercando a posiciones metafísicas últimas, aunque no termina de llegar a ellas. No las niega y, más aún, sus otras tesis tienden, por gravitación propia, hacia su aceptación. Es una constante en su pensamiento,

por ejemplo, el tema de la transitoriedad de la vida, de la trascendencia, de la relación con Dios en este contexto. Sus formulaciones son problemáticas, no son radicales, pero muestran una *simpatía* para con las tesis metafísicas clásicas.⁸

Una afirmación indirecta de esta hipótesis acerca de la centralidad de los principios filosóficos en la obra de Kohut, así como de su consiguiente función de otorgar una “supraordenación” a las distintas cuestiones propiamente psicológicas que considera, es la coincidencia de algunos de sus críticos en desatender estos aspectos o en identificar niveles epistémicos en juego.⁹

Los siguientes son algunos ejemplos de críticas de la primera clase (es decir, que no considerarían los supuestos filosóficos subyacentes a la obra):

- El hecho de que, para Kohut, todo conflicto pulsional, o entre pulsiones y estructuras, constituya un “producto de desintegración” implicaría que no cabría, una “complementariedad” como la que defiende Kohut entre el psicoanálisis clásico y la psicología del sí mismo, ni cabrían, tampoco, neurosis estructurales que no fueran, más hondamente, un trastorno del sí mismo. (Greenberg y Mitchel, 1983, pp. 359-361)¹⁰; más aún, esta complementariedad sería contradictoria, lo que denotaría, en el pensamiento de Kohut, “algunas inconsistencias internas asombrosamente poco consideradas” (Wallerstein, 1999, p. 125).
Si bien se volverá sobre este tema, puede apuntarse ahora que probablemente una de las causas de estas críticas sea el atribuir valor excesivo a la *metáfora espacial* de un centro y una periferia –y no ver, de esta forma, una problemática más compleja para la cual es indispensable considerar otras nociones¹¹– y que, de todas formas, lo que en el fondo está en juego es un principio filosófico irrenunciable para Kohut: el desorden no puede ser originario. Una vez establecido esto, cabe un desorden, siempre secundario, mayor o menor pero, en cualquier caso, debe haber un cierto grado de *des-integración* de por medio. Si se negara esto, afirma Kohut, habría que renunciar a hablar de hombre, de la posibilidad de una vida significativa, de la posibilidad de salud y de curación.
- No tiene sentido realizar una distinción entre *déficit* y *conflicto* como la que Kohut propone. En última instancia, lo que Kohut llama déficit no es más que otro tipo de conflicto¹², sólo que ahora las instancias psíquicas reciben nombres distintos, como los de polo de ambiciones y polo de ideales (Wallerstein, 1999).

El trasfondo filosófico de las ideas de Kohut aquí ignorado sería el de que afirmar que el conflicto es originario y constitutivo, sería afirmar que el desorden o el mal lo son, con lo cual, nuevamente, no tendría fundamento ninguna psicología. La idea de déficit, en cambio, hace referencia a una *privación* –en términos filosóficos–, lo que implica que se trata de un hecho ontológicamente secundario. Por otra parte, como se verá, Kohut abandona progresivamente la idea de instancias psíquicas porque ésta implica, necesariamente, un conflicto originario y una falta de sujeto último en el hombre.

- La acusación –análoga a la anterior– de que no tiene sentido que Kohut plantee el modelo ideal de un desarrollo personal gozoso y perfecto –inclusive modificando radicalmente su perspectiva acerca del Complejo de Edipo, como se verá– para luego reconocer que no se da nunca en la realidad y que, en todos los casos, se dan ciertos desórdenes, déficits y conflictos derivados. Por una cuestión de “economía de pensamiento”, convendría no postular –por absolutamente irrelevante– la existencia de tal fantástico estado paradisíaco (Greenberg y Mitchel).¹³ Una vez más, Kohut, al hablar del orden primario, no está describiendo empíricamente un estado originario (en el *ordo operationis*) sino una realidad indispensable para explicar lo que la misma observación empírica muestra, según él, como des-orden o des-integración. Sin esta doctrina de la anterioridad del orden no podrían ser explicadas las observaciones empíricas.
- Kohut se contradiría al afirmar que durante la vida madura continuamos teniendo “objetos del sí mismo”, porque éstos serían característicos de la inmadurez (Greenberg y Mitchel, 1983).
Esta tesis de Kohut podría entenderse, como se verá, en referencia a los postulados clásicos, de hondas raíces metafísicas, acerca de la relación entre el amor de amistad y el de concupiscencia.
- Una agresividad originaria es claramente observable en la realidad, sobre todo en la clínica. Kohut minusvaloraría esta presencia, para convertirla, idealistamente, sólo en un hecho reactivo y, por lo tanto, secundario y corregible. Su actitud engendraría un optimismo superficial y poco realista (Kernberg, 1975).

Cabe para esta crítica el mismo comentario que para la anterior. Por lo demás, Kohut distingue entre una agresividad sana, natural, y otra patológica.

El segundo tipo de críticas -que también mostrarían oblicuamente el valor central de la filosofía en la obra de Kohut-, de sentido *inverso* al anterior, provendría de asignar un valor de realidad absoluto o directo a esquemas o explicaciones que para Kohut son, en verdad, modelos tentativos o analógicos. Por ejemplo, cuando se critica a Kohut el hecho de permanecer dentro de una explicación “homeostática” del funcionamiento psíquico, o el de que niega la posibilidad de plenas relaciones interpersonales, ya que cada hombre sólo se vincularía a los otros por búsqueda de “espejo” o de “ideal”, de tal forma que sólo podría relacionarse con “figuras esquemáticas y fantasmales” (Greenberg y Mitchel, 1983).

El sujeto, el otro y el amor

El pensamiento de Kohut sobre estos temas presenta una serie de coincidencias con el de Freud, en gran medida por haber recibido su herencia doctrinaria.

En primer lugar, Kohut, al igual que Freud, prefiere no definir con precisión al sujeto. Así como Freud utilizó multívocamente el término “yo”¹⁴, Kohut lo hizo con el término “sí mismo”. Esta característica se descubre sólo por inferencia en el caso de Freud, pero es también reconocida y asumida explícitamente en el caso de Kohut.¹⁵

En segundo lugar, ambos autores encuentran en el estudio del narcisismo un camino privilegiado para acceder al conocimiento del sujeto. En Freud, mediante la consideración de las entonces llamadas *neurosis narcisistas*. En Kohut -con una clasificación de las patologías más precisa en esa área- por medio del análisis de los llamados *trastornos narcisistas de la personalidad o de la conducta*, que son un tipo de trastornos *primarios* del sí mismo.

Sin embargo, las diferencias acerca de estas mismas cuestiones que presentan similitudes, constituyen un punto de partida firme para iniciar una comparación entre ambos enfoques.

La indefinición de Kohut sobre el tema del sujeto no encubre, como en Freud, ni un *puro* objetivo de “destrucción de pseudoevidencias” propias de la modernidad (como opinaba Ricoeur) -aunque en parte *sí* tiene este objetivo- ni es la consecuencia de una tensión entre principios metafísicos subyacentes opuestos. Tampoco pendula esta indefinición entre desarrollos conceptuales incompatibles, ni presenta avances seguidos de retrocesos dentro de una línea filosófica determinada.

Por el contrario, es el fruto tanto de un rechazo al *univocismo* del racionalismo iluminista (que con su *objetivismo* cosifica toda realidad, en particular la subjetiva o psíquica) como una afirmación clara y firme de una realidad *accesible* –pero no agotable– mediante la introspección y la empatía¹⁶ (1977, 1982). Las distintas formulaciones de Kohut acerca de la noción de *sí mismo* –se anticipa aquí como hipótesis– no oscilan entre opuestos, sino que tienden gradualmente a una afirmación cada vez más consistente de un fondo metafísico *personalista*. Un ejemplo a este respecto que resume esta problemática es el paso del concepto de *sí mismo en sentido estrecho*, esbozado en 1971, al de *sí mismo en sentido amplio*, de 1977, que se considerará más abajo.

Con respecto al segundo tema (el de la relación entre el narcisismo y el estudio del sujeto), puede decirse que Kohut retoma el camino que Freud, en buena medida, abandonó en 1920. En efecto, son centrales para él la diferencia entre “autoerotismo” y “narcisismo”, o entre lo que Freud llamaba “narcisismo primario” y “narcisismo secundario”, la relación (no inversamente proporcional) entre el narcisismo y la “libido objetal”, el lugar fundamental de la relación con los otros en el desarrollo personal y de la autoestima, la importancia del “ideal del yo” –que Kohut conservará en 1971 como parte del superyó– como motorizador de una moral vivida gozosamente, etc.

Kohut cree que las características ambientales del mundo humano de su época –además del camino abierto por otros autores, cabría decir– lo indujeron a una profundización que, en el caso de Freud, no se presentaba como urgente en la clínica, como consecuencia de un distinto “*Zeitgeist*” (1977, 1982). En efecto, si bien Freud habría podido asomarse al tema del sujeto, habría permanecido atrapado dentro de las coordenadas de lo que Kohut llama el *Hombre Culpable*, esto es, el hombre explicado por el principio del placer, los problemas de cuya vida proceden del necesario conflicto entre sus pulsiones y las limitaciones externas y de sus estructuras internas. En cambio, los “factores psicotrópicos relevantes” en la época de Kohut (como las familias pequeñas o la ausencia del hogar de los progenitores) “promueven la creación de un mundo subestimulante y solitario para el niño y/o lo exponen, sin oportunidades para lograr un alivio eficaz, a la influencia patógena de un progenitor con una patología del sí mismo” (1977). La ubicuidad de estos trastornos psicológicos y la ineficacia práctica y teórica, frente a ellos, tanto del psicoanálisis

clásico como de la psicología del yo, fueron los problemas propios del “camino bajo” que motivaron su revisión teórica. Sólo así, por medio de estos cambios, declara Kohut, la psicología puede enfrentarse al *Hombre Trágico*, aquel que, *más allá del principio del placer*, apunta a la realización del sí mismo.

Este descubrimiento de una nueva dimensión, más profunda, de la realidad del hombre, no invalida totalmente, según Kohut, las observaciones de Freud y de sus seguidores cercanos. Al contrario, éstas pueden conservarse acotadas (esto es, como la descripción de lo que sucede cuando se produce un desorden), en forma complementaria y *supraordenadas* a la perspectiva más profunda y abarcadora de la psicología del sí mismo.

El narcisismo y el sí mismo

Se ha dicho que Kohut conserva y profundiza algunas observaciones de Freud acerca del narcisismo¹⁷. En 1971, distingue entre una etapa de autoerotismo, en la que no se ha logrado integración psíquica, y el narcisismo, en el cual, aunque rudimentariamente, aparece una experiencia de un sí mismo cohesivo. Este narcisismo no es una etapa pasajera, sino que permanecerá –evolucionando– durante toda la vida. Esta formulación es en principio similar a la de las obras de Freud anteriores a 1920 (no a todas), aunque no coincide con las posteriores ni con el pensamiento psicoanalítico más extendido después de Freud. El narcisismo, entonces, no es anobjetal para Kohut, ni dura sólo mientras las cargas objetales no se nutran de las narcisistas (tal como repite Freud mediante su imagen del “reservorio”); “no se define –afirma en 1971– por el blanco a que apunta la investidura instintiva (es decir, por el hecho de que sea el propio sujeto u otras personas) sino por la naturaleza o calidad de la carga instintiva” (p. 38).¹⁸ La libido narcisista, por tanto, también se dirige a objetos distintos al sujeto (así como también éste puede ser “catectizado” por libido objetal), aunque siempre con la cualidad o referencia al amor del sujeto a sí mismo. Estos *objetos*, para ser distinguidos de los propios de la libido objetal, son llamados por Kohut “*objetos del self*”, a fin de destacar esta referencialidad al sujeto. En términos de la filosofía clásica, este planteo sería análogo a la postulación de una dimensión propia de todo amor humano, aún del de donación, de ser también *imperfecto* o *itinerante*.¹⁹

La relación del sujeto con estos objetos del sí mismo no es accidental ni aleatoria. Los objetos del sí mismo constituyen el “oxígeno” indispensable para la supervivencia (en este caso psicológica) del sí mismo (1977). El desarrollo humano, como afirmaba Fairbairn, no procede desde la dependencia hacia la independencia, sino desde la dependencia inmadura hacia la dependencia madura. El hombre posee una “relacionalidad básica” (Winnicott), originaria, constitutiva, que sólo cabe fundamentar últimamente en una *doctrina metafísica creacionista*.²⁰

Por lo tanto, pueden estudiarse las vicisitudes del narcisismo con una cierta independencia de las propias del amor objetal, puesto que este último no constituye una transformación de aquél. Kohut dedica sus principales esfuerzos a este estudio, sin negar, por supuesto, la existencia simultánea –e íntimamente relacionada– del amor objetal. Es por eso que sus ideas fundamentales constituyen una *teoría de las relaciones objetales* en un sentido distinto al propio de las doctrinas de otros autores, que se refieren a la relación con objetos propia del amor objetal (1971). No tener en cuenta estas cuestiones puede llevar a algunos errores de juicio acerca de la obra de Kohut.²¹

El narcisismo primitivo, infantil, puede analizarse por introspección, por empatía con pacientes, por observación –también empática– de niños. Se caracteriza por un predominio del amor narcisista (que *per se* no condiciona la falta de amor objetal), en consonancia con la dependencia casi completa del niño. Tal estado, acorde con el momento del desarrollo –que, por lo tanto, no debe ser conceptualizado con la “falacia Kleiniana” (1977, p. 80-81) ni a través de un “adultomorfismo”–, presenta una configuración especial del amor a sí mismo y del amor narcisista a objetos (objetos del sí mismo). Por una parte, puede calificarse la imagen de sí mismo que implica como “sí mismo grandioso”. Por otra parte, la del objeto del sí mismo, como “imagen parental idealizada”. Se trata, como está dicho, de aproximaciones analógicas. El bebé indefenso intenta calmar la “ansiedad de desintegración” que le provoca el “desequilibrio” de su “*homeostasis narcisista*”, originado a propósito de la insatisfacción de una necesidad, mediante la consideración de sí y/o del objeto del sí mismo como omnipotentes. En el primer caso, su relación con el objeto del sí mismo, es “especular”, es decir, espera de él su aprobación, la confirmación de su grandeza y valor. En el segundo –que se da simultáneamente– espera del objeto del sí mismo una perfección con la que pueda identificarse y, de esta forma, tranquilizarse. En términos análogos y coloquiales, estas configu-

raciones transicionales provendrían de un proceso consistente en afirmar “Soy perfecto” o “Tú eres perfecto, pero yo soy parte tuya” (1971, p. 38). En efecto, la relación temprana del sujeto con ese objeto del sí mismo aprehendido como imago parental idealizada consiste en una fusión, en una participación, con el sí mismo parental, por el cual éste “incluye al niño [que busca una reafirmación de sí frente a su ansiedad] en su propia organización psicológica” (1977, p.71). La realización efectiva de esta unión es decisiva para el desarrollo humano. No depende principalmente de la satisfacción de una necesidad física, sino de la “responsividad” o empatía del objeto del sí mismo; “incluso las privaciones reales serias (lo que se podría clasificar como frustraciones del ‘impulso’ o la necesidad) no resultan psicológicamente dañinas si el medio psicológico responde al niño con toda una gama de respuestas empáticas no distorsionadas. No sólo de pan vive el hombre” (1977, p. 73). Por estos motivos, el narcisismo remite a un sujeto personal y no a impulsos cuasi-substanciales.

Esta relación con los objetos del sí mismo es la matriz de la que dependerá el amor a sí mismo durante el resto de la vida y, por lo tanto, la salud psicológica. Si el narcisismo evoluciona normalmente, las relaciones con los objetos del sí mismo dejarán paulatinamente los mecanismos de fusión y control, para pasar a una relación empática de madura dependencia. Las “frustraciones óptimas” que, en realidad, implican un conocimiento cada vez más realista²² del objeto del sí mismo, provocarán una “internalización transmutadora” que proveerá al niño de sus estructuras psicológicas básicas o, en términos más precisos, de los dos polos de todo sí mismo: el “polo de ambiciones e intereses” y el “polo de ideales”. En casos normales, entonces, el “self grandioso” y su relación con la imago parental idealizada dejarán su lugar a un maduro amor propio “que infunde en los propósitos centrales de nuestra vida²³ y en nuestra saludable autoestima ese carácter absoluto de persistencia y convicción del derecho al éxito” (1971, p. 107).²⁴

En los casos anormales en los que el bebé no obtuvo esa respuesta empática en ninguna de sus “dos oportunidades” (1977)²⁵, es decir, la propia de una relación especular (usualmente con su madre) y la propia de la idealización (usualmente con su padre), su sí mismo queda dañado. En otras palabras, si las frustraciones no fueron “óptimas” por falta de empatía de sus padres (casi siempre por tener éstos un trastorno narcisista), no se producirá la “internalización transmutadora” y el niño quedará fijado a formas arcaicas de relación con los objetos, que explican los síntomas del narcisismo patológico.²⁶

La curación que Kohut propone para estas patologías es una verdadera “restauración del sí mismo” mediante la reactivación de las configuraciones arcaicas, a fin de que pueda tener lugar la “internalización transmutadora” que permita al paciente alcanzar un sano amor a sí mismo. Esta reactivación, resistida por “estructuras defensivas” (ciertos *automatismos sobreactuales*, en términos filosóficos) que cristalizan la relación inmadura con los objetos del sí mismo –una relación caracterizada por un “hambre” (“voraz”, decía Freud) de objetos especulares y por un “hambre” de ideales como consecuencia del vacío interior–, es intentada mediante la relación empática que se da con el analista en un proceso de “transferencia”. Según los casos, ésta podrá ser predominantemente “especular” o “idealizadora”. El analista, afirma Kohut, tomará el lugar de objeto del sí mismo, esta vez empático. El objetivo de la terapia, entonces, no será el de una “domesticación” de impulsos esencialmente impersonales, sino la “reactivación de la tendencia original del desarrollo” (1977). Esta consiste, en última instancia, en una “rehabilitación funcional” –que en ocasiones puede centrarse en un fortalecimiento de las “estructuras compensatorias”– que se da “cuando el sí mismo nuclear pre-viamente debilitado o fragmentado del paciente –sus ambiciones e ideales nucleares en cooperación con ciertos grupos de talentos y aptitudes– se ha visto suficientemente fortalecido y consolidado como para funcionar como una unidad más o menos autopropulsora, autodirigida y autosustentada que proporciona un propósito central a su personalidad y confiere una sensación de sentido a su vida” (1977, p. 104).

El sí mismo

Se ha propuesto la interpretación de que las tesis de Kohut sobre el amor a sí mismo remiten, conforme a una tradición de pensamiento, a la afirmación metafísica de un sujeto consistente.

Sucede que la naturaleza de ese amor propio natural supone una autorreferencia de un sujeto individual total. Kohut enfatiza, siguiendo formulaciones de Freud, la diferencia entre esta situación cohesiva y la fragmentadora del autoerotismo o del narcisismo anobjetal del último Freud. En estos últimos casos, hallamos pulsiones ciegas que impulsan hacia fines *parciales*. En el narcisismo, en cambio, hay una relación con la totalidad.

El bebé y el adulto narcisista que padecen angustia y ansiedad no buscan sólo ni principalmente la satisfacción de una necesidad, sino que ésta es un aspecto secundario e integrante de la búsqueda de un objeto del sí mismo que necesitan como al “oxígeno”.²⁷ Las pulsiones no son sujetos substanciales, sino cualidades de un sujeto total. Las conceptualizaciones de Freud que postulan esta substancialización de las pulsiones²⁸ son, por lo tanto, descripciones de lo que sucede cuando se quiebra la unidad.²⁹

En la consideración de esta experiencia *totalizadora* del narcisismo originario pueden encontrarse algunos de los elementos filosóficos subyacentes a la obra de Kohut que se postularon más arriba. Principalmente, la afirmación de la primacía del acto, de lo determinado, de lo perfecto, y la consiguiente distinción entre un *ordo naturae* y un *ordo operationis* inverso al primero. En efecto, Kohut afirma, por ejemplo, que “la alegría no es placer sublimado”, porque “se relaciona con experiencias del sí mismo total”, mientras que el placer (a pesar de la frecuente participación del sí mismo total, que proporciona un elemento de alegría) se relaciona con elementos de partes y elementos constitutivos del sujeto”. Esto significa que, en el *ordo naturae*, lo más perfecto precede a lo imperfecto. En cambio, en el *ordo operationis*, lo anterior (en el tiempo) es lo imperfecto, en lo cual lo perfecto está presente como un fin:

“En otras palabras, existen formas arcaicas de alegría relacionadas con etapas arcaicas en el desarrollo del sí mismo total, tal como hay etapas arcaicas en el desarrollo de la experiencia de partes y elementos del sí mismo”(1977, p. 46).

La pretensión contraria, de explicar lo primero ontológicamente por lo primero en el tiempo, el todo por la parte, sería análoga “al intento de explicar... la belleza o la fealdad de un cuadro mediante el examen de los tipos y la distribución de los pigmentos utilizados por los pintores” (1977, p. 62).

En 1971, ese sujeto que Kohut llamó sí mismo (*self*) para diferenciarlo del *yo*, que es sólo una instancia de un aparato psíquico, fue concebido, según lo definió retrospectivamente el mismo Kohut en 1977, en “sentido estrecho”. Esta conceptualización corresponde a una “ampliación de la metapsicología clásica” (1977).

El *self* en sentido estrecho es un contenido o estructura del aparato psíquico (1971). Se trata, dentro del contexto del psicoanálisis clásico, de referirse a esa indudable experiencia de sí mismo que acompaña a gran parte de nuestras actividades psíquicas. No se identifica, por lo tanto, con el *yo*, sino que está

presente tanto en el yo como en el ello y el superyó. Esta categoría, según se vio, fue sugerida en ciertos pasajes por Freud.

La progresiva profundización de principios filosóficos acicateada por experiencias clínicas llevó a Kohut, en 1977, a concebir un segundo sentido del sí mismo, al que llamó “amplio”. En distintos lugares, y sin definirlo unívocamente, lo describe como “el centro del universo psicológico de la persona” (1977) o como un “centro de iniciativa” (1977). Ya no se trata sólo, como en el caso de lo que se entendía como sí mismo en sentido estrecho, de la innegable existencia de una representación de sí mismo “catectizada” y “con continuidad en el tiempo” (1971). Sucede que esta conceptualización aceptaba en parte la dinámica propia de las pulsiones y de su elaboración por medio de las instancias psíquicas; el añadido de esta representación del sí mismo permitía explicar muchos fenómenos incomprensible en el marco de una metapsicología clásica, pero no permitía explicar las situaciones vinculadas con la esencia del *Hombre Trágico*, que exigían otorgar un lugar central al sí mismo.³⁰

Puede arriesgarse, por este motivo, la hipótesis de que Kohut decide dar el paso de recuperar al sujeto humano coincidiendo, conciente o inconcientemente, con una tradición filosófica preiluminista. El concepto de self en sentido amplio se acerca en muchos aspectos a la concepción clásica de *persona humana*. En general, Kohut lo usa para referirse a su *despliegue operativo*, tal como aparece en las descripciones que acaban de transcribirse. Pero es posible, también, hallar en sus obras distintas alusiones al sustento *metafísico* de esa actualización de orden operativo. Ésta es la razón por la que se afirmaba más arriba que la voluntaria falta de una definición de sí mismo en la obra de Kohut le permitía la utilización de un mismo término en distintos registros análogos entre sí, que van desde lo entitativo hasta lo operativo, desde lo antropológico hasta lo psicológico, desde lo psicológico hasta lo moral.

Existe un tema que fue preocupación teórica central de Kohut –y, en general, de todo el psicoanálisis posterior a Freud– y que condensa y explicita esta multivocidad del término self. Se utilizará aquí como ilustración y como profundización de los planteos precedentes. Se trata de la cuestión del “desarrollo” del sí mismo y, en particular, de sus orígenes.

La cuestión es crítica. Si se aceptaran, simultáneamente, la existencia de un estadio de desarrollo originario anobjetal y, por otra parte, los principios metafísicos de identificación entre el *ordo naturae* y el *ordo operationis*, y de

primacía de lo potencial e indeterminado, entonces toda estructura personal constituiría una construcción secundaria, periférica y condenada a luchar con un fondo pulsional invencible. En este supuesto, si cupiera hablar de sí mismo, efectivamente se trataría sólo de otra estructura psíquica, por importante que fuera. No habría lugar, por consiguiente, para una afirmación metafísica de la persona ni para la postulación de un verdadero y profundo centro operativo. Distinta sería la cuestión si se aceptara sólo el primero de esos postulados, o si se negaran ambos.

Según se anticipara, no cabe aquí repasar las vicisitudes de estos temas en autores anteriores a Kohut. Sí comprender lo decisivos que Kohut los consideraba.

Puede afirmarse que Kohut rechaza explícitamente la segunda de las tesis (la de la primacía de lo indeterminado) y muestra cierta indecisión acerca de algunos aspectos de la primera. En otras palabras, Kohut no duda en que, sea cual sea el *estado* en el que se encuentra el sí mismo del recién nacido, se trata ya de un “sí mismo virtual”, “*in statu nascendi*”. Esto es que, aunque no esté desarrollado operativamente (en el *ordo operationis*) ya existe un sujeto que contiene potencialmente ese despliegue porque éste corresponde a *lo que es*.³¹ Más aún, Kohut afirma estar “dispuesto a considerar” la existencia “*ab initio*” de un “sí mismo rudimentario”, es decir, con una cierta actualización operativa originaria. Opina que este tema es de relativamente menor importancia que el anterior –puede entenderse: porque no compromete la consistencia metafísica de la persona- y lo somete al juicio de una investigación realizada “con medios psicológicos más refinados”, con los que “bien podríamos descubrir –adelanta su presunción– que desde los comienzos de la vida existe ya un sí mismo rudimentario³². En todos estos conceptos, entonces, entra en juego un sujeto personal que Kohut supone presente desde el primer momento y que despliega sus potencialidades progresivamente. Así como Kohut desvincula la esencia del sí mismo de su estado de desarrollo en sus orígenes, también lo hace insistentemente con respecto al sí mismo ya consolidado. En otras palabras, se cuida de cometer lo que considera el error inverso de creer que si el sí mismo desarrollado alguna vez no lo fue, su esencia es la indeterminación.³³

Esta doctrina no constituye una construcción esquemática y provisoria. Por el contrario, su conocimiento tiene una certeza incommovible. Nace en contacto con la experiencia. Kohut está seguro de estar considerando “la verdadera y nuclear esencia de la humanidad. Esta esencia nuclear –afirma– no es un

fenómeno superficial, no es una parte de una corteza de la personalidad (o de una formación reactiva) mantenida civilizada precariamente. Constituye el núcleo esencial del sí mismo y el acceso a él en nuestros pacientes es frecuentemente obtenido con la mayor dificultad” (1982, p. 405).

Esta afirmación de neto alcance filosófico plantea distintos interrogantes de fondo acerca de la totalidad de la propuesta de Kohut. Se hizo referencia a algunos de ellos más arriba. Si el núcleo profundo de todo ser humano es un sí mismo y no un conjunto de pulsiones, y si éstas sólo pueden ser conflictivas en el caso de una desintegración, de una pérdida de unidad debido a un debilitamiento (déficit) de ese centro, entonces: ¿no sería toda patología un trastorno del sí mismo?; ¿por qué cabe aún la distinción entre neurosis estructurales y trastornos del sí mismo? ¿Cómo puede darse una desintegración en una capa periférica –la propia de una pulsión– si en el centro se encuentra un sí mismo cohesivo? Más aún, si ese centro de la persona es espiritual –en la hipótesis de que Kohut, como propusimos, se hubiera acercado efectivamente a las doctrinas clásicas –¿no debería todo desorden psicológico ser, en realidad, un desorden de tipo moral? (para negarlo, aparentemente, habría que negar la espiritualidad de la persona, o el hecho de que esta espiritualidad constituya su núcleo más hondo).

Creo que puede responderse a estas preguntas sin contradecir las tesis aquí propuestas. Fundamentalmente, teniendo en cuenta una vez más el principio metafísico acerca de la distinción y orden inverso del *ordo naturae* y el *ordo operationis*. En base a este principio, nada hay de contradictorio en afirmar que en los primeros momentos del desarrollo, aquellos en los cuales ha habido escasa actualización operativa de la persona en sus distintas dimensiones y, menos aún, en sus niveles superiores, un desorden –en ese momento– compromete el desarrollo de todos los despliegues posteriores (esto es evidente, por ejemplo, en el caso de ciertos problemas físicos severos). Supuesta la unidad metafísica del ser humano, entonces, cuanto más primitivo sea el desorden, más profundamente afectará también el desarrollo operativo de la persona toda. En los casos en los que los trastornos impiden un desarrollo básico del sí mismo, se estaría ante psicosis, estados fronterizos o personalidades esquizoides y paranoides. Si se ha podido configurar una cohesión básica en base al amor propio, pero ésta se encuentra debilitada, se trataría de trastornos narcisistas de la personalidad o de la conducta. Si el sí mismo se encuentra consolidado, pero con posterioridad a su consolidación³⁴ se producen desór-

denes por motivos que no son actos libres (sino que consisten en automatismos que podríamos calificar filosóficamente de *inconsciente sobreactual*), el resultante podrá llamarse neurosis estructural.³⁵ Por encima de este lugar, los eventuales desórdenes consistirían en actos libres –y los vicios resultantes– y, por lo tanto, corresponderá la consideración moral.³⁶ Téngase en cuenta, por un lado, la significativa analogía que existe entre los desórdenes neuróticos y los morales, motivada porque ambos tienen lugar supuesto un sí mismo cohesivo, analogía que lleva a veces a describir el comportamiento neurótico moralmente. Por otra parte, debe repararse también en los límites entre estos desórdenes son abiertos, por lo cual, en última instancia, todo desorden podría llamarse trastorno del sí mismo (para evitar confusiones, Kohut (1977) distinguió entre trastornos primarios y trastornos *secundario* del sí mismo; y tendría relación, por tanto, con el amor propio.³⁷ Por último, cabe afirmar que, en sentidos diferentes, los trastornos primarios del sí mismo y los desórdenes morales son los más graves. Los últimos, porque se dan por una cierta causalidad *ex nihilo* de la voluntad libre, estando dadas todas las condiciones para que no se den. Los primeros, porque impiden el desarrollo de la persona y también, en parte, de su actividad libre. Esta relación entre ambos niveles no es un mero postulado sino que se nutre de la relación que tiene la libertad con la naturaleza humana, de tal forma que hunde sus raíces en un *appetitus naturalis* del cual se nutre. Esta solidaridad entre naturaleza y libertad tiene lugar, en su punto máximo, en el centro operativo de la persona. Es por eso que los trastornos del sí mismo, que no son de orden moral, y la búsqueda y aceptación libres del sentido de la vida se encuentran íntimamente ligados por el denominador común del amor a sí mismo.

Amor a sí mismo y amor a los otros

Podría parecer que en lo anterior se han mantenido dos tesis contrapuestas. Por una parte, la de que Kohut, retomando principios clásicos, se ubica decididamente entre quienes piensan que el amor a sí y el amor a los demás son directamente proporcionales. Por otro lado, la de que Kohut considera que el narcisismo y el amor objetal son independientes y se desarrollan como tales.

Cabe acotar que la independencia a la que Kohut se refiere es una construcción conceptual destinada a expresar, contra el esquema freudiano, que la libido narcisista no se convierte en libido sexual y para enfatizar el hecho de que el

narcisismo es un elemento esencial de la personalidad que acompaña al hombre durante toda su vida. En otras palabras, se trata de una respuesta a la analogía física del “reservorio”. Así planteada la cuestión, si se deseaba mantener la idea de un narcisismo primario, sólo cabía hablar de un *equilibrio energético* entre libido narcisista y libido objetal, o postular la existencia de dos tipos de amor. Kohut elige la segunda alternativa, con la que, por otra parte, no sólo trasciende la propuesta freudiana sino también toda la herencia cultural de la “difamación de Eros” de la que ya se ha hablado.

Esto no significa, por tanto, que niegue la relación que existe entre ambos tipos de amor. Muy por el contrario. En 1971, expresa esta relación como que el amor objetal es un resultado *secundario* del narcisismo. Éste *posibilita* un verdadero amor objetal, al tiempo que produce un “mayor refinamiento y profundización emocional”. No se trata, entonces, de una *transformación* del amor propio en amor objetal sino de una *posibilitación* en la cual las dos clases de amor siguen presentes.

Afirma Kohut:

Cuanto más segura esté una persona con respecto a su propia aceptabilidad, más segura sea su sensación de quién es y más internalizado esté su sistema de valores en forma sana, con más autoconfianza y eficacia ofrecerá su amor... sin indebido temor al rechazo y a la humillación (p. 267).

En 1977 y 1982 se refiere a este tema particularmente en las consideraciones que realiza acerca del Complejo de Edipo. La progresión entre ambos trabajos es notablemente reveladora de la evolución filosófica de Kohut³⁸. No pueden analizarse aquí los detalles de esos cambios. Con respecto al tema presente, es relevante la interpretación de Kohut de que, en términos de la psicología clásica, de las coordenadas del “Hombre Culpable”, inclusive de la metapsicología ampliada o de la psicología del sí mismo en sentido estrecho, el tema no recibe una verdadera luz, ni se conecta con la “esencia de la existencia humana desgarrada, debilitada y discontinua” (1977). Desde ese punto de vista, y dicho en otras palabras, la envidia y agresividad interpersonal es originaria inmodificable. La matriz de toda relación con otro es ese odio y deseo de posesión que sólo puede intentar dominarse o sublimarse.³⁹ En cambio, si se interpreta el tema desde la psicología del sí mismo en sentido amplio –tal como lo sugiere en un hecho significativamente poco considerado, el con-

tenido mismo del relato (1982), el Complejo de Edipo no supone una buena descripción de la “esencia del hombre” sino, más bien, “de las desviaciones de lo normal, todo lo frecuente que puedan ocurrir” (1982). En otras palabras,

¿no podría suceder que el Complejo de Edipo del análisis clásico, dramático y cargado de conflictos, con su percepción de un niño cuyas aspiraciones se derrumban bajo el impacto del temor a la castración, no fuera una necesidad primaria de la maduración, sino sólo el resultado frecuente de fracasos habituales por parte de padres con trastornos narcisistas? (1977, p. 173).

Debe trascenderse este modelo para descubrir la verdadera naturaleza de las relaciones interpersonales.

...el estado normal, aunque raro en forma pura, es una gozosa experiencia de desarrollo en la infancia, incluido el paso de la etapa edípica, a la cual la generación parental responde con orgullo, con una empatía que expande el sí mismo, con gozo especular, a la nueva generación (1982, p. 402).

Un sí mismo consolidado por el amor propio, en suma, posibilita el verdadero amor interpersonal.

Conclusiones

Heinz Kohut retoma las tesis de Freud sobre el narcisismo y les confiere una fundamentación filosófica –no siempre explícita– que constituye un redescubrimiento de ciertos principios de la metafísica y de la antropología clásicas. Este proceso de cambios teóricos se desenvuelve en un curso progresivo de apertura a la observación empática dentro y fuera de la clínica y de radicalización consiguiente de las fundamentaciones filosófica y psicológica.

Al otorgar nuevamente un lugar central al tema del narcisismo –inducido a esto porque los trastornos narcisistas se habían convertido en la patología dominante de nuestra cultura– Kohut afirma haber redescubierto al sujeto humano total, distinto de las instancias psíquicas, al que llama *sí mismo*. Su psicología del sí mismo constituye una formulación teórica compatible con clásicas tesis metafísicas y antropológicas, reformuladas a pesar de un

contexto previo que hasta cierto punto les era extraño u hostil. Su doctrina del narcisismo, inclusive, aporta significativos enfoques y perspectivas a la tradición filosófica.

Bibliografía

- 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.
- FREUD, S. (1914). *Introducción al narcisismo*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- FREUD, S. (1915^a). *Duelo y melancolía*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- FREUD, S. (1915-1917). *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- FREUD, S. (1917). *Una dificultad del psicoanálisis*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- FREUD, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. En *Obras Completas*. Trad. de Luis López-Ballesteros y de Torres. Bs. As.: El Ateneo, 2003.
- 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. *El "self" en la teoría y la terapia psicoanalíticas*. Bs.As: Amorrortu, 1973)
- KERNBERG, O. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Jason Aronson. Trad. cast. Por Stella Abreu. *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. México: Paidós,
- KERNBERG, O. (1996). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. México: Paidós.
- KING, D. (1945). "The meaning of normal": *Yale J. Biol. Med.* 17, 493- 501.
- KOHUT, H. (1959). "Introspection, empathy and psychoanalysis. An examination of the relationship between mode of observation and theory": *J. Amer. Psychoanal. Assm.*, 7, 459-483.
- KOHUT, H. (1971). *The analysis of the self. A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders*. New York: International Universities Press. (Trad. cast. Por Marta Lucero y Marco A. Galmarini. *El análisis del self. El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Bs. As.: Amorrortu, 2001).

- KOHUT, H. (1977) *The restoration of the self*. New York: International Universities Press. (Trad. cast. por Noemí Rosenblatt. *La restauración del sí mismo*. Barcelona-Bs.As.: Paidós, 1980).
- KOHUT, H. (1978). *The search of the self*. Ed. P. H. Orstein. New York: International Universities Press.
- KOHUT, H. (1980). “Summarizing reflections”: *Advances in self psychology*. Ed. A. Goldberg. New York: International Universities Press.
- KOHUT, H. (1982). “Introspection, empathy and the semi-circle of the mental health”: *Int. J. Psycho-Anal.* 63, pp. 395-407.
- OWLBY, J. (1989). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Éditions du Seuil. (Trad. cast. por Armando Suárez. *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno, 1983).
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris: Éditions du Seuil (Trad. cast. por Alejandrina Falcón. *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003).
- ROLDÁN, J.P. (2006). Consideraciones filosóficas sobre el amor a sí mismo en la obra de Sigmund Freud. *Revista de Psicología*. N° 4, volumen 2.
- STERN, D. (1985). *The Interpersonal world of the infant. A view from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books. (Trad. cast. por Jorge Piatigorsky. *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Bs. As.: Paidós, 1991).
- 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.
- WALLERSTEIN, R. S. (1999). “La psicología del self y la psicología psicoanalítica ‘clásica’. La naturaleza de su relación”: *El self en la teoría y en la práctica*. Comp. Guillermo Lancelle. Bs. As: Paidós, 1999.
- WINNICOTT, D.W. (1971). “The Location of Cultural Experience”: *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 48.
- WINNICOTT, D.W. (1993). *La naturaleza humana*. Bs.As.: Paidós.

Notas

¹ Cfr. Velasco Suárez (1983b, pp. 12, 26).

² Una cuestión distinta es la de si esas ideas que Kohut continúa constituyen el núcleo esencial del pensamiento de Freud, o más bien ciertas incoherencias periféricas.

³ Cfr. Velasco Suárez (2003^a, pp. 9-30).

⁴ “Luckily, there is a voice in us that will tell us, however dimly we may perceive it at first, and however reluctant we may be to acknowledge its message, that the time has come for us to question our basic theories. This voice will, in general, speak us after we have been, persistently and increasingly, uncomfortable with the pragmatic results that we have been obtaining. It is then that we should move from the low road of pragmatism to the high road of epistemology – only to return to the first in order to test the new theoretical vantage point, that we may now have adopted” (1982, p. 396).

⁵ Puede recordarse aquí que, para la filosofía escolástica, por ejemplo, la filosofía no es la más abstracta de las ciencias sino, de alguna manera, la menos abstracta, aunque no por ello la menos profunda o universal. Propiamente, la formalidad de la cumbre de la filosofía, esto es, la metafísica, no estaría dada por la *abstracción* sino por la *separación*.

⁶ Podrían encontrarse en la obra de Kohut fundamentos para afirmar, en conformidad con esta perspectiva, su aceptación de una suerte de *subalternación* entre la ciencia positiva y la filosofía. Uno de estos fundamentos, que constituye una cierta conceptualización del tema, es el principio de complementariedad que Kohut establece entre el psicoanálisis clásico y la psicología del sí mismo. Como se verá, se trata de una relación de “supraordenación”: la teoría clásica es válida dentro de ciertos límites, pero si se busca una fundamentación última, es indispensable pasar a la perspectiva de la psicología del sí mismo. Si bien la “Psicología del sí mismo” no posee una formalidad filosófica, claro está, en ocasiones Kohut aplica este esquema explicativo a la relación entre una doctrina que sólo es una organización de datos empíricos con aquella que explicita sus fundamentos profundos. Recuérdese, por otra parte, que en aquellas disciplinas que comparten al hombre como objeto material, la subalternación que se establece entre ellas, afirma la filosofía clásica, supone una unidad y relación –en la distinción– mucho mayores que en aquellas ciencias que se ocupan solamente de seres materiales.

⁷ Véanse ejemplos de estos últimos en 1977, pp. 130 y 151.

⁸ Cfr.: “Puesto que su consecución total [la de la sabiduría] incluye aceptar emocionalmente la transitoriedad de la existencia individual, debemos admitir que probablemente sólo pueden alcanzarla unos pocos y que su integración estable bien puede superar el alcance de la capacidad psicológica del hombre” (1971, p. 293). “...podría ocurrir que lo que nos dice que nuestra individualidad efímera también posee una significación que va más allá de las fronteras de nuestra vida no sea el contenido del sí mismo nuclear, sino la especificidad inmutable de las tensiones creativas y autoexpresivas que apuntan hacia el futuro” (1977, p. 131). “Llegué a la conclusión [en base al estudio de figuras heroicas, como por ejemplo, opositores al régimen nazi] de que la capacidad para crear, en situaciones extremas, la fantasía de sentirse sostenidos por una figura omnipotente semejante a un dios debía incluirse entre los elementos posi-

tivos de una organización psicológica sana” (1977, p. 47, nota). “La derrota y la muerte del Hombre Trágico no significan necesariamente un fracaso. Tampoco cabe decir que busca la muerte. Por el contrario, la muerte y el éxito pueden coincidir. No me refiero aquí (como lo hizo Freud en 1910) a la presencia de una fuerza masoquista activa profundamente arraigada que impulsa al hombre a la muerte, es decir, a su derrota final, sino a la muerte triunfante de un héroe, una muerte dichosa que (para el reformador perseguido de la vida real, para el santo religioso crucificado y pare el héroe que muere en el escenario) pone el sello de la permanencia sobre el logro final del Hombre Trágico: la realización, a través de sus acciones, del proyecto para su vida establecido en su sí mismo nuclear. Mi descripción de la tendencia del Hombre Trágico a expresar el patrón básico de su sí mismo, aunque se refiere también a una función que está más allá del principio del placer, difiere de las formulaciones psicobiológicas de Freud (1920) acerca de la existencia de una tendencia básica, un instinto de muerte, Tánatos, que tiende a la agresión destructiva y a la muerte” (1977, p. 100, nota). [Véase en las líneas anteriores una lúcida diferenciación entre cosmovisiones de fondo]. [Los “padres óptimos”] “a pesar de sentirse estimulados por la nueva generación... también están bastante en contacto con la vida, se aceptan a sí mismos suficientemente como participantes transitorios en el constante fluir de la corriente de la vida, como para experimentar el desarrollo de la siguiente generación con alegría espontánea y no defensiva” (1977, pp. 166-167).

⁹ Téngase presente que se resalta aquí este aspecto desacertado de algunas críticas, y no su corrección o incorrección de fondo.

¹⁰ Cfr.: “If drives desintegration products reflecting a breakdown of primary relational configurations, how can ‘structural neuroses’ contain at one and the same time no self pathology and conflicts concerning drives, which by definition reflect severe self pathology? Are disorders of the self and ‘structural neuroses’ qualitatively divergent categories of psychopathology, or do both involve disorders of the self relation to self objects, distinguishable mainly quantitatively?” (Greenberg y Mitchel, 1983, p. 359).

¹¹ Como por ejemplo la diferencia entre el orden entitativo y el operativo, entre la disposición, la facultad, el hábito y la operación, etc.

¹² Cfr.: “En mi presentación calificué la insistencia en esta distinción como enigmática y, para mí, fundamentalmente inútil” (Wallerstein, 1999, p. 135).

¹³ Cfr.: “It seems to us more economical conceptually to acknowledge that life, both for the child and for adults, is fraught with struggles and conflicts, no matter how ideal the parenting. In moving away from drive theory by designating ‘driveness’ as a deterioration product, Kohut has given secondary status to everything in life apart from joyful exuberance” (Greenberg y Mitchel, 1983, p. 371).

¹⁴ En particular, como *sí mismo* o como *instancia*.

¹⁵ Cfr.: "... permítaseme referirme a un rasgo de este libro que podría parecer un serio defecto. Mis investigaciones contienen cientos de páginas sobre la psicología del sí mismo, a pesar de lo cual jamás asignan significado inflexible al término sí mismo, jamás explican cómo debe definirse su esencia" (1977, p. 212).

¹⁶ A esta *iaagotabilidad* de la realidad, Kohut la llama "incognoscibilidad". Sobre el sentido de este término, véase Velasco Suárez (2003^a, pp. 29-30).

¹⁷ Para una evaluación filosófica del tema del narcisismo en Freud puede verse Roldán, 2006.

¹⁸ Cfr. también, para distintos matices de la cuestión, 1971. pp. 43, 49, 50, 59, 106, 175, 266, 300; 1977, p. 70.

¹⁹ Nótese la afinidad entre esta afirmación de Kohut y las doctrinas clásicas: "No vacilo en afirmar que no existe el amor maduro en el cual el objeto amoroso no sea también un objeto del sí mismo. O, para expresar esta afirmación de la psicología profunda en un contexto psicosocial, que no existe relación amorosa sin idealización y sin respuesta especular (que aumenta la autoestima)" (1977, p. 94).

²⁰ Este amor a sí mismo originario ha sido entendido por la tradición filosófica y teológica como una especie de *appetitus naturalis*, de inercia resultante de la creación y de la bondad y consistencia del ser finito –aun en la contingencia– que ésta implica. Las referencias a este fundamento metafísico subyacente son una constante en la obra de Kohut. Sin él, no pueden entenderse, por ejemplo, la idea de normalidad invocada por Kohut ("aquello que funciona de acuerdo a su designio", King, 1945, en 1982, p. 403), su insistencia en la diferencia entre su concepto de salud psíquica (que puede darse inclusive "en ausencia de placer" y en presencia de conflictos neuróticos y que se ve confirmada por una "alegría de existir", 1977, p. 196) y el de Freud; su idea consecuente de una curación de acuerdo a la cual, lejos del voluntarismo o de la solución artificial o conductista, el analista "promueve el progreso del paciente *en su camino predeterminado*" (1977, p. 153) o "promueve la reactivación de la tendencia original del desarrollo" (1977, 9. 128); su concepción de que la pulsionalidad esencialmente ciega, como la propone Freud, no existe originariamente sino que es un "producto de desintegración", como se da, por ejemplo, en las fases psicosexuales descritas por Freud (1977, pp. 68, 69, 77, 83, 124, etc.).

²¹ Por ejemplo, a considerar *subjetivistas* sus consideraciones acerca de las relaciones interpersonales o acerca de los ideales. En ambos casos, debe recordarse, Kohut focaliza en el indispensable aspecto narcisista de esas relaciones.

²² Es significativo que este proceso de progresiva profundización realista en el conocimiento de sí mismo y del otro sea calificado por Kohut en 1971 (pp. 49ss.) –época en la que utiliza un lenguaje más cercano al de Hartmann– con el término freudiano de "idealización". Téngase

en cuenta que éste consiste, básicamente, en una auténtica discriminación entre el valor de cada persona y sus talentos, sus actos buenos y malos, etc. Si bien el *término* proviene de una metafísica en la cual lo *superior* es una transformación debilitada de lo *inferior* (con lo cual la idealización podría entenderse como un refugio compensatorio en un mundo inexistente resultante de la necesaria desilusión del mundo real, en el que no hay nada bueno), el concepto explicado por Kohut significa, más bien, que el conocimiento de la realidad lleva a buscar el bien dónde y cómo corresponde. En otras palabras, subyace aquí la idea de *orden natural* y de posibilidad *realista* del conocimiento.

²³ Son destacables las consideraciones de Kohut sobre el tema de los “ideales”. Permiten, entre otras cuestiones, abordar algunos aspectos psicológicos de la vida moral. Por ejemplo, postula la íntima conexión, en una personalidad madura, entre humor e ideales. Si se da el primero sin los segundos, afirma, el humor suele ser sarcástico y tener fines defensivos. Si se dan los segundos sin el primero, suele tratarse de una falsa moralidad, de las “causas” del paranoico, de un fanatismo que sin dudas es un disfraz para otra defensa narcisista. “Al evaluar el adelanto del paciente, es de decisiva importancia para el analista indagar que la dedicación del paciente a sus valores e ideales no sea la de un fanático sino que vaya acompañada por un sentido de la proporción factible de expresar a través del humor” (1971, p. 291). En la labor analítica, “de pronto, como si el sol emergiera inesperadamente tras las nubes, el analista presenciará con gran placer, de qué modo una genuina expresión de humor de parte del paciente testimonia que el yo puede ahora ver, en proporciones realistas, la magnitud de las aspiraciones del self grandioso e infantil o las anteriores demandas de perfección ilimitada y poder de la imago parental idealizada, y asimismo contemplar esas antiguas configuraciones con talante jovial, que es expresión de su libertad” (1971, p.291).

²⁴ Es de destacar que, en cada ocasión en la que Kohut se refiere a los dos polos del sí mismo, lo hace también a un “área intermedia” que llama de los “talentos y aptitudes”. Esto significa que, nuevamente, Kohut no se refiere al valor terapéutico –en abstracto- de “tener ideales” o de “tener autoestima”, sino a los resultantes y proporcionados a la propia realidad.

²⁵ Cfr.: “Para decirlo en otros términos: el niño tiene dos oportunidades a medida que avanza hacia la consolidación del sí mismo: los trastornos del sí mismo de grado patológico sólo resultan del fracaso de estas dos oportunidades que se dan en el curso del desarrollo” (1977, p. 133).

²⁶ Con frecuencia se trata de: “1) En la esfera sexual: fantasías perversas, pérdida de interés en el sexo; 2) en la esfera social: inhibiciones en el trabajo, incapacidad para formar y conservar relaciones significativas, actividades delictivas; 3) en sus rasgos de personalidad manifiesta: pérdida de humor, pérdida de empatía respecto de las necesidades y sentimientos de los demás, pérdida del sentido de la proporción, tendencias a los ataques de ira incontrolada, men-

tira patológica, y 4) en la esfera psicológica: preocupaciones hipocondríacas sobre la salud física y psíquica, perturbaciones vegetativas en diversas áreas orgánicas” (1971, p. 35). Obsérvese que estos síntomas coinciden con clásicas descripciones del *mal* amor propio.

²⁷ Cfr.: “La aplicación del principio de que no es el impulso libidinal el que en términos psicológicos, alcanza su ímpetu predominante en el niño, sino que, desde el comienzo, la experiencia pulsional está subordinada a la experiencia que tiene el niño de la relación entre el sí mismo y los objetos del sí mismo, es de crucial importancia...” (1977, p. 68). Cfr. también: “..no es el deseo de alimentos que experimenta el niño lo que constituye la configuración psicológica primaria. Desde el punto de vista de la psicología del sí mismo, afirmamos, en cambio, que desde el comienzo el niño afirma su necesidad de un objeto del sí mismo proveedor de alimentos por borrosamente reconocido que sea ese objeto del sí mismo (En términos más conductistas, cabría decir que el niño necesita una provisión de alimentos empáticamente modulada, y no alimento). Si esta necesidad permanece insatisfecha (en grado traumático), la configuración psicológica más amplia –la experiencia gozosa de ser un sí mismo entero que recibe una respuesta adecuada- se desintegra, y el niño se retrae a un fragmento de la unidad experiencial más grande, es decir, a una estimulación oral tendiente al placer (a la zona erógena) o, en términos clínicos, a una ingestión depresiva de alimentos” (1977, p. 69).

²⁸ Kohut, en su escrito póstumo, considera esta noción de pulsión “un vago e insípido concepto biológico” (a vague and insipid biological concept”) (1982, p. 401).

²⁹ Por estos motivos, la llamada complementariedad entre el psicoanálisis clásico y la psicología del sí mismo puede aceptarse dentro de ciertos límites. Cfr.: “Habiendo reconocido el valor explicatorio del modelo estructural, no me propongo ocultar mi convicción de que, a la larga, una psicología del sí mismo demostrará ser no sólo valiosa sino también indispensable incluso con respecto a las áreas en que la psicología del impulso y la defensa ahora resulta útil. En otras palabras, no me cabe duda de que, con la ayuda de una psicología del sí mismo –el estudio de la génesis y el desarrollo del sí mismo, de sus elementos constitutivos, sus metas y sus trastornos– aprenderemos a reconocer nuevos aspectos de la vida mental y a alcanzar mayores profundidades psicológicas, incluso en las áreas de aculturación normal y de los conflictos estructurales de las neurosis clásicas” (1977, p. 79).

³⁰ Cfr.: “Anteriormente, aunque la psicología del sí mismo en sentido amplio del término estaba implícita en todos mis trabajos sobre el narcisismo, definía al sí mismo exclusivamente en lo que ahora llamo la psicología del sí mismo en el sentido estrecho del término, es decir, una psicología en la que el sí mismo es un contenido del aparato mental. Las conceptualizaciones adicionales de la psicología del sí mismo en el sentido amplio del término, es decir, una psicología en cuyo marco teórico el sí mismo ocupa un lugar central, se formulan de manera sistemática por primera vez en este libro” (1977, p. 147 nota).

³¹ Se hizo referencia más arriba al tema filosófico del cambio y el desarrollo en la obra de Freud. Podrían encontrarse en la obra de Kohut interesantes comentarios a la misma cuestión. Kohut la considera con mayor coherencia. Distingue un auténtico despliegue de lo propio –que supone la intelección del tema clásico del acto y la potencia– de un cambio consistente en una acumulación extrínseca de elementos, cada uno de los cuales no ha cambiado internamente. De hecho, este pseudo-desarrollo habitado por estructuras arcaicas y estructuras defensivas, es el que se verifica para Kohut en los trastornos narcisistas.

³² Quizás algunas de estas investigaciones “con medios más refinados” que Kohut aguardaba, sean las realizadas por Daniel Stern y otros autores. Stern afirma que, intentando observar la realidad dejando de lado dogmatismos y ortodoxias como aquellas a las que se había sometido en el pasado, y apelando también a la psicología experimental, las investigaciones no dejan lugar a dudas acerca de que “los infantes comienzan a experimentar desde el nacimiento el sentido de un sí mismo emergente. Están preconstituidos para darse cuenta de los procesos de autoorganización. Nunca pasan por un período de total indiferenciación sí mismo-otro. Ni en el principio ni en ningún otro punto de la infancia hay confusión entre uno mismo y el otro. También están preconstituidos para ser selectivamente responsivos a los acontecimientos sociales externos, y nunca experimentan una fase de tipo autístico”. (1985, p. 24). El anterior es un caso especial en el que una comprobación empírica –propia del “camino bajo” de Kohut– bastaría para anular una tesis psicológica derivada, en realidad, de la adopción de un principio metafísico. Puede decirse algo análogo, aunque en un contexto distinto, de la teoría del apego de John Bowlby.

³³ Cfr.: “...existen fenómenos cuya explicación requiere la propuesta de una configuración psíquica –el sí mismo– que, *cualquiera sea la historia de su formación*, se ha convertido en un centro de iniciativa: una unidad que trata de seguir su propio curso.” (1977, p. 171). Véase también pp. 170 y 174.

³⁴ En alguna ocasión Kohut ha propuesto clasificar las patologías psicológicas en “preedípicas” y postedípicas”. (1980, pp. 524-525; citado por Greenberg y Mitchel, 1983, p. 361).

³⁵ Cfr.: “Tampoco afirmo que quien haya adquirido mediante el análisis un centro cohesivo fuerte de su personalidad podrá infaliblemente, por ese solo motivo, resolver los problemas que le plantea su medio de acuerdo con sus propósitos más profundos y sus ideales más altos. No debemos esperar milagros como resultado de prestar mayor atención a la patología del sí mismo o de nuestra mayor capacidad para discernir sus diversas formas y hacerlas accesibles a los procesos de elaboración. Pero sí sé que, mediante un análisis bien llevado de estas formas de patología, en general se logra un gran aumento del potencial para el progreso en todos los campos mencionados” (1977, p. 195).

³⁶ Para el lugar e importancia del tema de la libertad en el pensamiento de Kohut, véase 1971, p. 291; 1977, pp. 170-171).

³⁷ Cfr.: “Por ejemplo, la búsqueda de metas libidinales y agresivas puede, si es muy intensa, llevar a alteraciones de la autoestima que reclama nuestra atención, y el éxito o el fracaso de nuestras metas libidinales y agresivas puede traer como resultado cambios en la autoestima que, manifestados como el triunfo de la victoria (autoestima aumentada) o como la desolación de la derrota (autoestima disminuida) pueden a su vez convertirse en fuerzas secundarias importantes del escenario psíquico” (1977, p. 79). Cfr. también: “Por lo tanto, si el analista centra su atención en el sí mismo, su comprensión de los estados que investiga se verá enriquecida aun cuando su paciente tenga un sí mismo sano” (1977, p. 79).

³⁸ Cfr. Velasco Suárez, 2003^a.

³⁹ Para el tema de la agresividad, véase 1977, pp. 87ss.

Compatibilidad de la matemática con la esencia del fenómeno psicológico Reflexiones epistemológicas

*Compatibility of Mathematics with the essence of the psychological phenomenon
Epistemological Considerations*

María Cristina Richaud
CIIPME-CONICET

Resumen

Las ideas formales en matemáticas no son construcciones arbitrarias. La matemática, como parte de ese tercer sistema de memoria, ha sido desarrollada como el lenguaje más eficiente para expresar las leyes científicas. La matemática en tanto mediación instrumental de los procesos mentales, nos ayuda a entender muchas cuestiones de la psicología, incluyendo el análisis e interpretación del trabajo en la práctica psicológica. Una gran parte de la construcción de teoría en psicología, como en otras ciencias, está de una u otra manera basada en la noción intuitiva de semejanza. La validación de las construcciones hipotéticas y la investigación de carácter empírico están íntimamente relacionadas. No se trata simplemente de validar una prueba sino que es preciso intentar validar la teoría sobre la que ésta descansa.

Abstract

Formal ideas in mathematics are not arbitrary constructions. Mathematics as a part of this third memory system has been developed as the most efficient language to express scientific laws. Mathematics as instrumental mediation of mental processes helps us to understand many issues of psychology including the analysis and interpretation of the work in psychological practice. A great part of theory construction in psychology as well as in other sciences, in one way or another, is based on the intuitive notion of likeness. The validation of hypothetical constructions and research with an empirical characteristic are closely connected. It is not only the validation of a proof but also it is necessary to attempt to validate the theory on which it rests.

Correspondencia: María Cristina Richaud
CONICET
e-mail: minzi@ciudad.com.ar

Palabras claves: Matemáticas, Psicología, Procesos cognitivos, Teoría de la Interpretación, Epistemología.

Key Words: Mathematics; Psychology; Cognitive process; Theoretical Interpretation; Epistemology.

Introducción

El debate acerca de si es lícito utilizar las matemáticas para analizar fenómenos psicológicos, ha tenido como resultado el planteamiento de las antinomias aparentemente irreductibles de humanistas vs positivistas, cualitativos versus cuantitativos, experimentalistas vs teóricos.

La descripción dialéctica de la dinámica de la ciencia, donde unos recogen datos y evidencia y otros dan forma a esas observaciones, tiene ejemplos poderosos que abogan por la importancia de la síntesis. La revolución ocurrida en el siglo XVI que establece la forma en que hoy en día entendemos la astronomía, es probablemente uno de los mejores ejemplos de cuán inefectivo es cada uno de los enfoques tomados aisladamente. Tycho Brahe quien construyó, calibró y refinó instrumentos para observar el cielo, recogió evidencia para probar una teoría que Copérnico había establecido años antes. Mucho tiempo años después Galileo estableció el puente entre la teoría y la observación; él explicó los datos en términos de la teoría y de este modo consolidó la revolución. Galileo demostró que las afirmaciones de Copérnico no eran fantasías especulativas, sino que constituían una descripción adecuada del universo, tal como Brahe y él mismo lo habían observado (Sigman, 2004).

Sin embargo, la observación, basada sólo en el juicio de una persona tomado como instrumento de evaluación, está sujeta a las limitaciones de nuestro aparato perceptual y a la capacidad restringida de nuestro cerebro para almacenar y procesar información.

De la percepción a la categorización: complejidad y cantidad.

Atneave (1954), Barlow (1960) y Atick (1992) estudiaron la relación entre el mundo visual y la forma en que el cerebro lo procesa, y se basaron en dos hipótesis simples: (1) las imágenes que vemos son altamente redundantes y

(2) el nervio óptico es un canal limitado por lo que la retina tiene que comprimir la información. ¿Cómo se relacionan los conceptos de compresión y redundancia con la biología del cerebro? (Sigman, 2004).

Claude Shannon, en su teoría acerca de la esencia y los límites de las comunicaciones, hipotetizó que, dependiendo del código y del input, los canales no son utilizados en forma óptima y por lo tanto no llevan toda la información que potencialmente podrían (Weaver & Shannon, 1949). Cuando comprimimos un archivo, en realidad lo estamos re-escribiendo en un lenguaje más eficiente, en el sentido de que podemos almacenar la misma cantidad de información en menos espacio, pero no necesariamente de una forma más inteligible. Esta capacidad de compresión tiene por supuesto un límite, por lo que la existencia de un código óptimo es central en la teoría de Shannon. Attneave demostró que la tarea principal de la retina es eliminar las redundancias del campo visual (Sigman, 2004).

Recientemente Feldman (2004) encontró, siguiendo la idea original de Shepard, que nuestra medida psicológica de complejidad –nuestra dificultad para definir y recordar una categoría o concepto– está determinada por la complejidad de Kolmogorov, es decir la extensión de la definición más corta –entre todas las posibles definiciones– de un conjunto dado.

En Funes el memorioso, Borges ejemplifica, en forma extrema y genial, la imposibilidad de comprender repetidas observaciones como ejemplos de una regla común y por lo tanto la incapacidad para sintetizar y categorizar (Sigman, 2004).

Mediaciones instrumentales de la mente y la arquitectura matemática

Sin embargo, cuál es la capacidad del ser humano que lo diferencia de otras especies? Para Luria (1979), el ser humano es un homínido orientado a objetos, somos una especie manipulativa, estamos hechos para manejar tecnologías, o funciones mentales que se localizan fuera de la piel (Kluckhohn, 1944), o lo que Vigotsky (1979) llamaba las mediaciones instrumentales de los procesos mentales. Siguiendo la perspectiva vigotskyana, los seres humanos tenemos tres subsistemas de memoria: el genoma –relativamente indeleble–, el sistema neurológico-flexible e individual pero perecedero– y la cultura, los operadores fuera de la piel, las mediaciones instrumentales, tecnológicas y

sociales. Al fin y al cabo las tecnologías, de las que forma parte la matemática, son ese cerebro externo, ese tercer hemisferio, que es usado desde el segundo hemisferio y desde el primero, de los dos bloques cerebrales internos (Del Río, 2005).

Las ideas formales en matemáticas no son construcciones arbitrarias de una arquitectura arbitraria; ellas reflejan el funcionamiento del cerebro como un experimento cognitivo colectivo, masivo; son parte del tercer sistema de memoria. La matemática, como parte de ese tercer sistema de memoria, ha sido desarrollada como el lenguaje más eficiente para expresar las leyes científicas, de manera que muchos desarrollos de la tecnología moderna habrían sido imposibles sin ella.

La matemática en tanto mediación instrumental de los procesos mentales, nos ayuda a entender muchas cuestiones de la psicología, incluyendo el análisis e interpretación del trabajo en la práctica psicológica.

Una gran parte de la construcción de teoría en psicología, como en otras ciencias, está de una u otra manera basada en la noción intuitiva de semejanza. Los objetos similares se agrupan juntos según los principios de la Gestalt; la semejanza es la base para la asociación y también es la base para transferir o aprender respuestas a nuevos estímulos. Los objetos similares son agrupados para formar un concepto y nuevos objetos lo bastante similares a los ejemplos o prototipos, se categorizan de la misma manera. Una comprensión del proceso de semejanza subyacente podría ser una base común para todas las teorías psicológicas.

Sin embargo, los juicios de semejanza de métodos experimentales y modelos son controversiales. Experimentalmente, la similitud de las tareas concretas no es clara y teóricamente, hay una gran distancia entre las explicaciones métricas y los rasgos basados en teorías de semejanza. Por consiguiente es necesario a) comparar experimentalmente diferentes medidas de semejanza y b) tener un modelo sólido de criterios de selección para elegir entre teorías alternativas.

La validación de las construcciones hipotéticas y la investigación científica de carácter empírico están íntimamente relacionadas. Para la psicometría actual no se trata simplemente de validar una prueba sino que es preciso intentar validar la teoría sobre la que ésta descansa.

La comprobación de hipótesis alternativas reviste particular importancia en la validación de construcciones hipotéticas, pues son necesarias la convergencia y la discriminación. Los diferentes métodos que responden al mismo

concepto teórico han de converger en la construcción y debe poder distinguirse la construcción hipotética de otras similares e identificar lo que no guarda relación con ella (Richaud, 2005).

La teoría sustantiva de Spearman sobre la inteligencia especificaba una unidad funcional de tres procesos separados. Uno de estos procesos fue descrito como la aprehensión de la experiencia o introspección. Spearman (1927) pensaba que “la introspección clara puede bien estar dentro del poder de una persona más que de otra (indicando(diferencias individuales en la habilidad” (p.164). Un segundo proceso esencial descrito por Spearman es el de “edución de relaciones.” Este especifica que “cuando la persona tiene en mente dos o más ideas, tiene más o menos poder para encontrar relaciones esenciales entre ellas”(p.165). Un tercer proceso fue descrito como “edución de correlatos, que tiene lugar cuando una persona que tiene en la mente una idea junto con una relación, tiene más o menos poder para traer a la mente la idea correlativa” (p.166).

En la cognición, estos tres procesos están inextricablemente ligados para formar una unidad de función: g. La calidad de un resultado depende de la calidad del trabajo conjunto de los tres procesos. Los tres procesos no miden confiablemente cualquier factor específico separado de este trabajo conjunto, pero diferentes tests pueden involucrar un proceso más que otro.

Spearman desarrolla un modelo matemático y un método estadístico, el método centroide del análisis factorial, que provee un test poderoso de la hipótesis que afirma que las diferentes medidas de las habilidades cognitivas miden un factor g de inteligencia general. Si las correlaciones observadas entre m habilidades cognitivas medidas fueran proporcionales, los resultados proveerían apoyo a la hipótesis central de la teoría g.

Thurstone es quien provee la racionalidad para todo el aparato conceptual en la construcción de escalas de actitudes. Su ley de juicios comparativos sostiene que, cada estímulo dado está asociado a un proceso modal discriminativo sobre un continuo psicológico. La distribución de todos estos procesos discriminativos producidos por el estímulo, sigue la forma de la distribución normal, en la que todos los procesos discriminativos producidos por el estímulo, se distribuyen normalmente alrededor del proceso de discriminación modal con una dispersión discriminativa. A partir de estos principios, Thurstone propone una escala de intervalos aparentemente iguales, de

tipo diferencial, en la que los ítems son seleccionados por una serie de técnicas que permiten escalonarlos de manera tal que expresen el continuo psicológico subyacente (Richaud, 2005).

Conclusiones

Las teorías más actuales de la personalidad suponen que hay una continuidad sustancial en la personalidad humana a lo largo del curso de la vida y que estas continuidades no pueden entenderse a través de análisis simples que examinen las cualidades personales de los individuos. Se debe agregar además las transacciones dinámicas persona situación, que contribuyen a la continuidad de la personalidad y los contextos culturales e históricos en los cuales estas transacciones ocurren. La noción tradicional de desarrollo asociado a la edad o basado en estadios, ha probado ser incompleta. Las personas no se desarrollan de acuerdo a una agenda prefijada, sino que lo hacen a través de trayectorias de vida que son influidas por oportunidades y presiones sociohistóricas y culturales.

Por otra parte, las personas tienen el potencial de contribuir a su desarrollo. Con el aumento de la edad, las capacidades cognitivas y la experiencia de vida, las personas desarrollan mayores capacidades para la autorregulación (Caprara & Cervone, 2000).

Estas teorías definen la personalidad como un sistema dinámico, autorregulado, que se desarrolla en relación recíproca con el medio y que incluye al mismo tiempo factores disposicionales, culturales y sociohistóricos. Este sistema, donde los factores biológico y ambiental coexisten sinérgicamente, se estudia a través de nuevos métodos matemáticos como las ecuaciones estructurales o las redes neuronales, mucho más poderosos que los hasta hace poco conocidos, y que se basan en sistemas de regresiones múltiples que permiten analizar conjuntamente múltiples variables en sus interacciones, en sus relaciones causales y en sus pesos relativos (Richaud, 2005).

Para finalizar y parafraseando a Sigman (2004), la matemática no sólo sirve para comprender la psicología; la matemática es psicología. Es dentro de este inevitable proceso recursivo –la matemática comprendiendo la lógica del cerebro humano que la produjo– que podremos poner a prueba si entre las maravillas de la evolución, se ha desarrollado un cerebro lo suficientemente sabio como para evitar el riesgo de comprenderse a sí mismo.

Bibliografía

- ATICK, J. J. (1992). Could information theory provide an ecological theory of sensory processing? *Network*, 3, 213-251.
- ATTNEAVE, F. (1954). Informational aspects of visual perception. *Psychological Review*, 61, 183-193.
- BARLOW, H. B. (1960). The coding of sensory messages. In W. H. Thorpe & O. L. Zangwill, *Currents problems in animal behaviour* (pp. 331-360). Cambridge: Cambridge University Press.
- CAPRARA, G. V., & CERVONE, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics and potentials*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- DEL RIO, P. (2005). La educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las NT. Una aproximación evolutiva y cultural. Conferencia presentada en el marco del II Congreso Iberoamericano de Educared, Argentina. Educación y nuevas tecnologías. Extraído de la Web http://www.educared.org.ar/congreso/pablo_disertacion.asp, el 8/11/2007.
- FELDMAN, J. (2000). Minimization of Boolean complexity in human concept learning. *Nature*, 407, 630-633.
- KLUCKHOHN, C. (1944). *Mirror for Man*. New York: Fawcett.
- LURIA, A. R. (1979). *The making of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RICHAUD DE MINZI, M.C. (2005). Articulación de la teoría psicológica y la teoría psicométrica. *Suma Psicológica*, 12 (1), 7-21.
- SIGMAN, M. (2004). Bridging Psychology and Mathematics: Can the Brain Understand the Brain? *PLoS Biology*, 2(9), 297. Extraído de la Web: doi: 10.1371/journal.pbio.0020297, el 8/11/07.
- SPEARMAN, CH. (1927). *The abilities of man*. Londres: Mac Millan.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica.
- WEAVER, W., & SHANNON, C. E. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, Ill: University of Illinois Press.

Consideraciones iniciales sobre existencialismo y humanismo en la Psicoterapia Argentina (1960-1970)

*Opening considerations on existentialism and humanism in Argentine Psychotherapy
(1960-1970)*

Eliana Noemí González

Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas (CONICET)

Resumen

La psicología, de este periodo, parece postularse contraria a una reducción conceptual, en el intento de una comprensión del hombre y de su conducta. Así una visión fenomenológica-existencial de la psicoterapia aportaría a una “unidad solidaria del hombre y su fusión indisoluble con su mundo” (Ravagnan, 1969, p. 73).

En tal sentido, la psicología pareciera impulsar un continuo crecimiento que marca un camino hacia una madurez conceptual en donde la consideración de Se analiza la influencia en Argentina, del existencialismo y el humanismo, como movimientos filosóficos que incidieron posteriormente en la constitución de modelos psicológicos, dentro de la llamada psicología existencial-humanista.

Consideraremos elementos de relevancia, tales como la relación entre filosofía y psicología, el ámbito de la psicoterapia, y la importancia de autores destacados en nuestro país.

La psicología de nuestro país, por la década de 1960 y 1970, paulatinamente se fue abriendo paso a otras corrientes y modelos teóricos, con la introducción de los planteos de la psicología existencial-humanista, entre otros.

En Argentina, autores como Manuel Artiles y Marcelo Lerner, fueron introductores del pensamiento humanista. Haremos especial referencia a la labor difusora de Artiles.

Abstract

The influence of existentialism and humanism, as philosophical movements in Argentina is analyzed, as philosophical movements that later had an influence in the creation of psychological models in the so called existential-humanistic psychology.

Correspondencia: Eliana Noemí González
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: elianagonza@yahoo.com.ar

Relevant elements such as the relation between philosophy and psychology, the psychotherapeutic space and the importance of outstanding authors of our country are taken into account.

Psychology in our country, in the 60s and 70s, gradually opened itself to other theoretical lines and models by introducing statements from the existential-humanistic psychology, among others.

In Argentina authors such as Manuel Artiles and Marcelo Lerner were the ones who introduced the humanistic thought. We will make special reference to Artiles' spreading work.

Palabras Claves: Historia de la Psicología, Teorías psicológicas, Humanismo, Psicología humanista, Terapia existencial, Existencialismo, Filosofías.

Key words: History of Psychology, Psychological theories, Humanism, Humanistic therapy, Existentialism, Philosophies.

Introducción

En el presente trabajo se analizara la influencia en Argentina, del existencialismo y el humanismo. Para ello se consideraran elementos de relevancia, tales como la relación entre filosofía y psicología, la psicoterapia y el ámbito clínico, así como autores dedicados a la divulgación de este pensamiento en nuestro país.

Al pensar la relación entre psicología y filosofía, nos encontramos con que las ciencias “mantienen un enlace con la filosofía en la medida que ésta penetra la estructura íntima de sus contenidos, analiza sus métodos, indaga en sus postulados, depura la terminología...” (Ravagnan, 1969, p. 12).

Entender al hombre desde una visión antropológica, implica reconocer a un hombre pleno en la totalidad de sus dimensiones. “Un hombre fundido en el mundo y en quien late una compleja organización dinámica de índole biopsíquica” (Ravagnan, 1969, p. 12).

“El quehacer psicológico, la urgente tarea de esta disciplina, exige una incursión preliminar acerca de la estructura fundamental del hombre y del mundo en que dicho hombre está inmerso” (Ravagnan, 1969, p. 13).

Al respecto, es posible pensar al existencialismo y al humanismo como un nuevo intento de la psicología por reintegrar aspectos, hasta ese momento, disgregados y segmentados del ser humano e instaurar un nuevo sistema de comprensión, basado en una integración de los supuestos del hombre, en el intento de alejarse de una visión reduccionista del mismo.

En nuestro país y tal como fuera expresado en otros artículos (González, 2007), el existencialismo surge en el marco de una clara reacción antipositivista, constituyéndose luego, en una psicología especulativa en autores como García Onrubia, Luis María Ravagnan, Alejandro Korn, Coriolano Alberini entre otros (Vilanova, 2003, p. 195).

El existencialismo, como movimiento filosófico, tuvo en Argentina un auge marcado que paulatinamente fue disminuyendo, hasta casi desaparecer. No obstante, esta marcada disminución, los fundamentos principales y líneas rectoras han continuado impregnando el ámbito científico y profesional e incidiendo en campos conexos a la filosofía, tales como la psicología y psicoterapia (Caturelli, 1971).

En tal sentido, y dada esta inquietud de los existencialistas y siendo su foco de atención el hombre como particular, creemos que su análisis ofrece relación con los primeros lineamientos de psicología. Asimismo con la posterior consolidación e institucionalización de la psicología a partir del Primer Congreso de Psicología (1954), realizado en la provincia de Tucumán y que tuviese un marco político e institucional semejante.

Dentro del existencialismo, se analizan temáticas relacionadas a una concepción de hombre, con una gran diversidad de problemáticas, tales como el sentido, el fin del hombre, lo social, entre otras; aspectos todos tomados por la psicología. Una psicología que se encontraba en proceso de constitución y que aún no organizaba programas universitarios específicos, siendo quienes se dedicaban a ella, provenientes de otros campos, tales como la filosofía.

El existencialismo tomo como punto de referencia la propia e individual existencia, sumergiéndose en el análisis de la existencia individual. De esto modo la filosofía se centra en la individualidad histórica del hombre (Caturelli, 2001). Al analizar al hombre en su individualidad, comienza a plantearse interrogantes tales como la finitud, “ser entre dos nada”, la contingencia, ser para la muerte y el desamparo de la existencia en sí misma considerada (Derisi, 1949). Planteos que, según algunos autores, parecen conducir a la finitud del hombre, cuyo extremo conlleva la idea de la existencia misma de Dios, el cuestionamiento de la trascendencia.

En nuestro país, el existencialismo surge inicialmente como una corriente filosófica, derivado del pensamiento filosófico europeo existencial, que tuvo un marco auge en sus inicios, trascendiendo incluso el ámbito de la filosofía influyendo en la consideración del ser humano, entendido ahora desde su in-

dividualidad. A partir de los datos relevados se puede evidenciar que las corrientes filosóficas europeas tuvieron su impacto en Argentina, siendo la versión alemana y fundamentalmente la visión de Heidegger, la de mayor impacto (Etchegoyen, 1962).

La filosofía existencial se desarrolló en Argentina a partir de la década de 1930, desarrollándose hasta convertirse en una corriente consolidada en nuestro país, a partir de la década de 1940. El existencialismo que tuvo gran auge en nuestro país, parece haber decaído cuatro décadas después.

“El fervor existencialista ha menguado mucho; pero su presencia fue benéfica y sumamente instructiva. La filosofía..., sin renunciar a modalidades genéricas y hasta metafísicos, parece arrimarse a la ciencia, a lo concreto actual y a lo vital de la condición humana”. (Farré & Lértora Mendoza, 1981, p. 135)

Por tanto, es interesante destacar la influencia que la filosofía existencial ha ejercido en la posterior constitución de la psicología humanista. En Estados Unidos, muchos de los autores iniciadores del movimiento humanista, conocido luego como “Tercera Fuerza”, tuvieron estrecha relación con el movimiento filosófico del existencialismo y la fenomenología, brindando un nuevo basamento filosófico para la ciencia, toda vez que brinda una nueva filosofía del hombre. Entendiendo a este hombre como una persona en el proceso de crearse a sí mismo, una persona que crea significados en el vivir (May, 1973; Rogers, 1975; Carpintero, 2002). También es importante resaltar como el movimiento de la Tercera Fuerza en Estados Unidos, surgió como alternativa a las corrientes psicológicas existentes, presentada como una corriente más amplia, en el intento de aunar elementos, respecto de la concepción de conocimiento y ciencia sostenida tanto por el conductismo como por el psicoanálisis. (Rogers, 1975; Burston, 2003). En tal sentido, Rogers sostenía que tendría “...más difusión una tendencia a construir teorías que tengan conexión con los problemas fundamentales de la existencia humana”... “también es más probable que haya más libertad y espontaneidad en la construcción de la teoría una vez que el pensamiento haya roto las ataduras impuestas por un conductismo estricto” (Rogers, 1975, p. 102).

En nuestro país si bien esta relación no se puede vislumbrar de manera tan clara, se puede pensar al movimiento filosófico argentino del existencialismo como un suelo fértil para los posteriores desarrollos de una psicología humanista (González, 2005).

Asimismo, se puede vislumbrar, en la psicología humanista, su impronta en autores, fundadores de escuela en nuestro país, tal es el caso de Plácido Horas, Oscar Oñativia, García de Onrubia (Vilanova, 2003).

Aun cuando, la importancia de las corrientes existenciales-humanistas en nuestro medio puede ser considerada de relativo impacto, algo innegable es el papel influyente de estas corrientes en el ámbito clínico. Dado que estas corrientes surgen en el intento de dar una clara respuesta al ser humano en búsqueda de un sentido y un significado a la propia existencia, alejándolo de caracterizaciones o clasificaciones patológicas, donde solo se entiende al hombre como un sujeto enfermo. Por ello, el ámbito más específico de estas corrientes esta ligado al tratamiento del sujeto particular y concreto en el contexto de la terapéutica.

“Rogers resultó... el donador de un conjunto de estrategias de consultorio que permitió ser operativo, saber en qué fase del tratamiento se estaba y por qué, e incluso cuándo y cómo dar por terminada una intervención” (Vilanova, 2003, p. 197).

A partir de los aportes de la psicología existencial-humanista se promovió en la psicología clínica toda una manera de abordaje e intervención ligado a los planteos y aportes rogerianos, lejanos, en muchos casos, a los planteos del resto de las corrientes psicoterapéuticas argentinas y continuadores de la lectura de Binswanger, Merleau Ponty, Sartre, Heidegger, Marcel o Jaspers. En Argentina, los introductores más conocidos de la clínica rogeriana han sido el psiquiatra Marcelo Lerner y el psicólogo Manuel Artiles (Vilanova, 2003).

[Los planteos rogerianos se convirtieron en] ... “un “saber hacer” que requirió, sin embargo, de un “respaldo filosófico”, sólo capaz de ser provisto por la fenomenología existencial” (Vilanova, 2003, p. 198).

Asimismo, el existencialismo, también ha ejercido una influencia en la psicoterapia, aportando elementos que sirven como sustento filosófico, además de brindar elementos para posibilitar “alcanzar la individualidad, no evitando las realidades conflictuales del mundo que nos rodea” (May, 1965). Para algunos autores (May), el existencialismo es una *actitud*, un modo general de considerar a los seres humanos, una filosofía, cuyos supuestos subyacen a la técnica psiquiátrica.

Esta filosofía existencial brinda al analista “un conjunto de principios que pueden servir como guía en una interpretación general amplia del material clínico” (Ruitenbeek, 1965, p. 22). El existencialismo, en psicoterapia, no sólo brinda una base filosófica, sino también define una manera de intervención terapéutica, basada en el conocimiento del ser humano, lo que permite una actitud y una manera de aproximación al mismo.

las características constitutivas del ser humano comienzan a cobrar suma importancia. De este modo, la relación entre psicología y filosofía, se hace evidente y posibilita un aporte conceptual que enriquece los fundamentos conceptuales de la psicología.

Esta continua revisión de los postulados y principios fundamentales, brinda no sólo una “mayor coherencia, sino también la coordinación de cuanto hay de positivo en las incesantes investigaciones con respecto a su objeto propio y significación”(Ravagnan, 1969, p. 57). Todo ello en relación a un cambio de mirada respecto del ser humano, capaz de considerar sus potencialidades y capacidades de desarrollo.

Tales posiciones filosóficas, han tenido su impacto e incidencia en Argentina, mediante la lectura y difusión de autores filosóficos, tal es el caso de Husserl. Quien aporta, desde la visión de Ravagnan, “el aspecto dinámico de la vida psíquica, su carácter temporal y tempóreo, la autenticidad e irreducibilidad de cada acto y la red de posibilidades que se ofrecen como anticipación y proyecto en el curso de una existencia que persevera en la realización de su ser” (Ravagnan, 1969, p. 73).

En este contexto, dentro de la práctica psicológica, durante la década de 1960 y 1970, paulatinamente se iría vislumbrando la ampliación del campo de la psicoterapia en nuestro país, posibilitando la incursión de diferentes marcos teóricos, tales como las terapias cognitivas, integrativas, y más recientemente la introducción de la terapia familiar, sistémica y gestalt. (Barreira et al., 2002)

Asimismo esta apertura a nuevas corrientes teóricas dentro de la psicología y la psicoterapia, posibilitó la introducción de influencias de corte existencial y humanista.

Con todo, la visualización de esta corriente psicológica existencial-humanista no es fácilmente rastreable en el ámbito académico, en virtud de la predominancia del psicoanálisis en nuestro país (Klappenbach, 2004). Esto se ve reflejado en el ámbito laboral, entendido como campo clínico y/o campo de

relación humano, como en el ámbito académico (Bricht, 1973). La influencia del psicoanálisis dentro de los círculos académicos y en el abordaje clínico, ha generado una demanda casi exclusiva, durante años (Barreira et al., 2002).

Sin embargo, ello no resulta ser un indicador de su inexistencia, toda vez que se manifiestan en el ámbito privado, en instituciones de servicio y/o estudio. Son estas instituciones privadas, las encargadas de dar a conocer esta corriente en nuestro país, al tiempo que brindan espacios de formación e instrucción para los profesionales. La Fundación Argentina de Logoterapia, Fundación Argentina de Psicoterapia Simbólica, Fundación Aiglé, Asociación Gestáltica de Buenos Aires, Centro de Logoterapia y Análisis Existencial, Asociación Latinoamericana de Psicología Humanista-Existencial son sólo algunas de las instituciones profesionales dedicadas a la formación no formal de los psicólogos (Barreira et al., 2002; Ennis & Luchetti, 2003; Oro, 2003).

Estas nuevas corrientes, surgidas en la década de 1970 y 1980, entre las que se encuentran las teorías cognitivas, sistémicas, gestalticas y las corrientes existenciales y humanistas, parecen surgir como terapias “alternativas”, en respuesta a la demanda, fruto de los tiempos en crisis de las sociedades contemporáneas. Asimismo esta nueva demanda parece estar orientada a la búsqueda de terapias más breves y de mayor “eficiencia”. (Barreira et al., 2002, pp. 391).

Muchos son los autores, entre ellos Stern, quienes sostienen que este tipo de psicoterapia puede posibilitar al paciente la apertura de nuevos espacios existenciales, lo cual posibilitaría “desarrollar una actitud más madura ante la vida y una conciencia moral más madura también” (Stern, 1965, p. 265).

Una vez más, este modelo psicoterapéutico parece darse la mano con la filosofía, ya que brinda la posibilidad al ser humano del “descubrimiento” de su camino a la autorrealización, en la medida que insta al trabajo de la responsabilidad, gestora del propio destino, todo en estrecha relación con los planteos filosóficos.

El eje central de este enfoque psicológico estaría dado por la consideración e interés por la *persona* y por las manifestaciones de la naturaleza humana. Lo cual abarca un amplio campo de estudio, desde “... la vida creativa, la realización de valores y la existencia normal de los individuos” (Carpintero, 2002, p. 225).

En nuestro país, tal como señaláramos, Manuel Artiles, fue uno de los encargados de difundir el pensamiento de Rogers, iniciador del movimiento de psicología humanista, en el ámbito nacional. Artiles nació en Bahía Blanca,

Argentina, en 1927. Realizó sus estudios en París, Francia. En Argentina fue el fundador y coordinador general del C.E.P.O.R (Centros de Estudios Psicológicos de Orientación Rogeriana), institución de divulgación y estudio del pensamiento de Carls Rogers.

Por la década de 1960-1970 y luego de años abocado al trabajo de la psicoterapia en Argentina, Artiles vislumbra la introducción del pensamiento de Carls Rogers entre los profesionales de nuestro medio. Lo que se ve reflejado en “las distintas ediciones de algunas de sus obras y las de sus divulgadores, [que] son hoy una realidad asequible y en creciente difusión” (Artiles, 1975, p. 6).

Destaca, en varias oportunidades, el interés por “contribuir a la divulgación en nuestro medio de la figura relativamente poco conocida de Carl Rogers, una de las personalidades más importantes de la psicoterapia en Estados Unidos...” (Artiles, 1966). Interesado en dar a conocer la figura de Rogers y su obra, mediante el conocimiento de su técnica y de sus presupuestos básicos. En el convencimiento que esta nueva manera de abordaje de la psicoterapia, permite una nueva visión más esperanzadora del ser humano.

En su libro *La actitud psicoterapéutica, en torno a Carl Rogers* (Artiles, 1975) analiza de manera exhaustiva el pensamiento y la obra de este autor. Esto constituyó un claro aporte al campo de la psicoterapia en Argentina, sirviendo a la divulgación de los presupuestos de la teoría rogeriana. Siendo su propuesta, difundir el pensamiento de Rogers, a fin de contribuir a lograr un enriquecimiento del obrar psicoterapéutico.

En esta obra, Artiles manifiesta de manera clara su admiración y respeto por la figura de Carl Rogers. Lo describe como un “sembrador, un jardinero”, alguien interesado por el otro como “persona”. Describe la vida de este autor como un reflejo que patentiza su visión del mundo y del valor de las personas.

En tal sentido, Artiles haciendo suyas las palabras de Rogers, se propone como objetivo procurar ... “una idea de lo que yo hago y de la manera como concibo mi tarea”. En el cometido de dar a conocer y comunicar las ideas rogerianas, tanto para aquellos que ya lo conozcan como para aquellos que realizan un primer acercamiento al autor y la obra (Artiles, 1975, p. 11).

Con todo, si por la década de 1970 se evidenciaba un interés por la acogida de nuevos movimientos y teorías psicológicas capaces de aportar nuevas visiones en el campo de la psicoterapia, de manera particular, este parece ser un claro ejemplo. Tanto las teorías humanistas como de modo específico, la

teoría rogeriana, constituyen un ejemplo de este interés de apertura del campo de la psicología y de la psicoterapia. Aún cuando no constituyeran un movimiento mayoritario en la psicología argentina.

Asimismo, analizar el pensamiento de Carls Rogers implica considerar el pensamiento existencialista y sus autores más representativos, relacionados al campo de la psicoterapia e impulsores, en muchos casos, de modificaciones en la manera de entender al paciente y la terapia.

En tal sentido, una de las afirmaciones centrales de Rogers, compartida por Artiles, es la idea de que el fin de la persona es ser plenamente ella misma. Idea enraizada en corrientes filosóficas de corte positivo, a diferencia de autores y corrientes filosóficas, que responden a una visión más pesimista del ser humano, tal es el caso de Nietzsche. De este modo se brinda una visión optimista del hombre, contrapuesta a otras corrientes psicológicas, tales como el psicoanálisis, ya que solo parecen centrarse en la patología sin otorgar mayor interés a los núcleos sanos de la personalidad.

El nuevo aporte para la psicoterapia argentina, lo constituye la concepción que introduce Rogers acerca del sujeto, entendido como una “fluida corriente experiencial y una Tendencia Actualizante que aseguran su desarrollo positivo y autorregulación orgánica y existencial” (Artiles, 1975, p. 230). Esta concepción brinda una visión centrada en las experiencias presentes del sujeto y en la consideración de sus posibilidades, entendido esto como proyecto.

Artiles va vislumbrar en esta nueva mirada, en este cambio de paradigma aportado por Rogers, la posibilidad de generar la apertura del pensamiento de los psicoterapeutas, educadores y demás agentes de la salud y la posibilidad de aportar a los fines que la sociedad actual reclama, entendido como “personas en búsqueda de un encuentro” (Artiles. 1975, p. 231).

Estas posturas teóricas, parecen manifestar una vez más, la distancia respecto de otros modelos teóricos en psicología. Marcan la diferencia entre posturas más “mecanicistas”, como el conductismo y un abordaje más humano, que contempla al ser humano, como susceptible de perfeccionarse y brinda elementos nuevos para entender al terapeuta como persona y a la relación terapéutica en su trasfondo humano.

Aún cuando el sesgo clínico y la orientación psicoanalítica se constituyeron como modelos predominantes por la década de 1970 (Klappenbach, 2006; González, 2006) va surgir la acogida a otros modelos teóricos, con el reconocimiento de otro tipo de actividades en el campo de la clínica, tal es el caso de

las terapias breves, además de la introducción de otros modelos teóricos, tales como el psicodrama, la gestalt y orientaciones teóricas cercanas a los planteos de Carls Rogers, entre otros de corte cognitivo (Brignardello, 1975; Klappenbach, 2006).

La mayoría de estas nuevas corrientes psicológicas se centraban entorno a instituciones y asociaciones profesionales y de estudio. Surgidas de la necesidad de los nuevos profesionales y por una demanda social cada vez más creciente, en tal sentido ...”se considera más justo que la asistencia psicoterapéutica alcance capas más vastas de la población y eso hace que se consagre interés a otras técnicas, más breves, grupales o comunitarias” (Brignardello, 1975, p. 209; González, 2007).

Bibliografía

- ARTILES, M. (1966). La teoría y psicoterapia de Carl Rogers. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina*, Vol. XII, N° 4, 379-382
- ARTILES, M. (1975). *La actitud psicoterapéutica, en torno a Carls Rogers*. Buenos Aires: Bonum
- BARREIRA, I., ROCCA, R. E., GIRALD FONT, M. F., DES CHAMPS, C., MUJICA, E., MILLAN, C., NICEBOIM, E., GALERA, N. & TEBALDI, M. E. (2002). Argentina. En Pritz, A. (Ed.) *Globalized Psychotherapy*. Viena: Facultad Universitätsverlag
- BRICHT, S. y otros (1973). *El rol del psicólogo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- BRIGNARDELLO, L. (1975). Psicoterapias y Psicoterapeutas en Argentina. *Revista Interamericana de Psicología*, 9, 1-2, 187-211
- BURSTON, D. (2003). Existentialism, Humanism and Psychotherapy. *Existential Analysis*, 14 2, 310-319
- CARPINTERO, H. (2002). *Del Estímulo a la persona*. Valencia: Universitat de València (pp. 225-237)
- CATURELLI, A. (1971). *La Filosofía en la Argentina Actual*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- CATURELLI, A. (2001). *Historia de la Filosofía en la Argentina 1600-2000*. Buenos Aires: Ciudad Argentina
- ETCHEGOYEN, R. H. (1962). *Estado Actual de la Psicoterapia en la Argentina*. Mendoza: Ateneo de la Cátedra de Psiquiatría
- GONZALEZ, E. (2006). El campo de la Psicoterapia. Algunas reflexiones desde Pierre Buordieu. *Perspectivas en Psicología*, 3, 1, 8-10

- GONZALEZ, E. (2007). Existencialismo y Humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión. *Fundamento en Humanidades, I, II (13-14)*, VII, 183-192
- KLAPPENBACH, H. (1995). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40 (3), 237- 243
- KLAPPENBACH, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27,1, 109-164
- MAY, R., ALLPORT, G. W., FEIFEL, H., MASLOW, A. & ROGERS, C. (1963). *Psicología Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- MESONES ARROYO, H. (Comp) (2003). *La Psicoterapia y las psicoterapias*. Buenos Aires: Ananké.
- RAVAGNAN, L. (1969). *Psicología Existencial*. Buenos Aires: Editorial Nova
- ROGERS, C. (1975). Hacia una ciencia de la persona. En Nudler, O. (Comp.) *Problemas epistemológicos de la psicología*. Buenos Aires: Siglo XXI
- RUITENBEEK, H. M., TILLICH, P., BINSWANGER, L., DUSEN, W. V., VAN DEN BERG, J. H., BUYTENDIJK, F. J. J., MAY, R. & KAHN, E. (1965). *Psicoanálisis Y Filosofía Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- STERN, E. (1965). *La psicoterapia en la actualidad*. Buenos Aires: Eudeba
- VILANOVA, A. (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los valores y motivaciones del docente de escuelas católicas

Values and motivations of teachers in catholic schools

Stella Maris Vázquez
CIAFIC-CONICET
Duilio Bompadre
UCA

Resumen

Los cambios socio-culturales y los desarrollos teóricos en el campo pedagógico, en las últimas tres décadas, han influido decisivamente en la concepción del docente ideal y en el perfil real de los docentes. En este trabajo empírico se exploran perfiles de naturaleza real e ideal del docente desde la perspectiva de los docentes y de los alumnos involucrados en la misma institución. Los datos se obtuvieron a partir de la aplicación de un inventario ad-hoc y del MIM (método de inducción motivacional) en una muestra seleccionada en colegios católicos de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. Los resultados muestran que tanto los docentes como los alumnos valoran más las cualidades personales, la competencia pedagógica y el nivel académico, con diferencias significativas entre ambos grupos. El nivel de correspondencia entre el perfil real y el ideal, es bajo. Las motivaciones con puntaje más bajo entre los docentes son precisamente las que deberían definir al docente católico. Se exponen algunas sugerencias pedagógicas referidas al rol de los directivos de estas instituciones.

Abstract

In the last three decades socio-cultural changes and theoretical developments in the pedagogical field have influenced decisively the concept of ideal and actual teacher's profile. In this empirical work the teacher's actual and ideal profiles are explored both from the teacher's and students' perspective involved in the same institution. Data was gathered from the application of an ad hoc inventory and the MIM (Motivational Induction Method) in a sample selected from middle level catholic schools in the city of Buenos Aires, Argentina. Results show that

teachers as well as students value more personal qualities, pedagogical competence and academic level, with significant differences between both groups. The correspondence level between the actual and the ideal profile is low. Motivations with the lowest scores among teachers are precisely those that should define the catholic teacher. Some suggestions are included with reference to the role of the head officials in these institutions.

Palabras clave: Escuelas Privadas, Religión, Valores personales, Motivación, Catolicismo Romano, Escuela Media, Características del Docente

Key Words: Private School Education, Religion, Personal Values, Motivation, Roman Catholicism, Middle School Education, Teacher Characteristics.

Introducción

En las últimas décadas la concepción del docente y su perfil real, han ido cambiando globalmente, debido a las transformaciones socio-culturales y a las concepciones teóricas en el ámbito específicamente pedagógico. La Argentina no ha sido ajena este proceso; por una parte, en los años 90 se llevó a cabo una reforma del sistema educativo, de los contenidos y de la formación docente, con un enfoque socio-crítico y distanciado del abordaje disciplinar, hoy en revisión a causa del deterioro constante de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes; por otra, diversas posiciones teórica y socio-políticas llevaron a poner énfasis en la concepción del docente como trabajador y a criticar el concepto vocacional del rol docente. La teoría curricular crítica de los años 70, cuya influencia en nuestro país fue más tardía, cuestionó la concepción tradicional del docente como agente moral y sobre todo su carácter de modelo, ubicándolo más bien como intelectual crítico y como promotor de cambios sociales.

Los cambios del mundo contemporáneo, como se expresó, han planteado al docente exigencias que con frecuencia se presentan como conflictivas, tales como la profesionalización de su tarea, el compromiso con los valores que sustentan los sistemas educativos, el desarrollo del espíritu de tolerancia acorde con el pluralismo cultural, y a la vez la necesidad de afrontar las situaciones críticas que viven los adolescentes en los contextos actuales (Bergem, 1990). Esto ha llevado a dar una importancia cada vez mayor a la educación en valores y, correlativamente, a discutir el rol que debe tener la persona del docente (Bergen, 2003). Sus valores y cualidades personales, ya sea que se proponga

la necesidad de educar el carácter (Lickona, 1996), de promover el juicio moral (Kohlberg, 1989), el desarrollo de habilidades críticas (Ennis 1962, Paul 1992) o la actitud de crítica y de compromiso social (Mc Laren, 1998). Tanto la identidad personal como el sistema de valores del docente, es considerado como un poderoso mediador en la aplicación de cambios que implican las reformas educativas (Vulliamy, 1997).

El docente como modelo ético y las concepciones en educación

Entre las cualidades que se exigen al docente, se señalan; su compromiso con la comunidad escolar, con las metas académicas y con los estudiantes como personas (Louis 1998), dominio de conocimientos especializados, sistema de valores personal (Spencer 1999), capacidad de enseñar en forma dinámica, habilidades sociales, actitudes de respeto y de cuidado del alumno, habilidades de comunicación, entusiasmo (Glenn 2001). El Informe Delors (1996) reclama como tarea del docente su contribución a la búsqueda de ideales y de valores, para lo cual debe poseer un conjunto de cualidades que configuran la personalidad moral básica (Jordán Serra 2003): tolerancia, responsabilidad, auto-control, empatía, compromiso comunitario.

La creciente importancia que se da hoy a la dimensión moral de la enseñanza, se ve complicada por el contexto de fragmentación y relativización de los valores (van Veen, Theunissen, 2003). El rasgo del docente de ser *modelo* reapareció con fuerza en las décadas de los '80 y '90, a propósito de la discusión sobre los distintos modos de introducir la educación moral (Bergem, 1990; Walters, 1997) y de la importancia que tiene la persona y valores del docente como fuente de identificación para el alumno. Sin embargo, podría preguntarse si hoy esto es asumido de modo general como algo deseable, dada la fuerte prevalencia de las concepciones post-modernas que, al cuestionar la objetividad moral, dejarían sin sustento la ejemplaridad (Carr, 2000; Oser, 1999). Por otra parte, como señalan algunos autores (Carr, 2005), la insistencia en el aspecto de la docencia como profesión, con una dimensión deóntica definida en términos de deberes, derechos y contrato, aparece como opuesta a la visión de la docencia como vocación, en la que el docente es agente moral que debe modelar valores y virtudes a través de las interacciones. Aquí halla lugar el concepto de conocimiento tácito o personal (Polanyi, 1959) definido como

conjunto de creencias y convicciones que se transmiten por la presencia y contacto personales, más allá de ideas y de palabras (Zigler, 1999), lo que resulta de particular importancia en épocas de ruptura de la tradición cultural y del sistema de valores.

El docente es, quizás, el componente más importante del efecto de la escuela sobre el alumno: su rendimiento (Louis, 1998). Especialmente la preocupación del docente por el desarrollo espiritual propio y del otro impulsaría la correspondiente actitud del alumno, como una de las formas de la profecía auto-cumplida (Rosenthal, 1994). Dado que la educación escolar tiene una función moral social, se espera que el docente asuma, encarne esos valores y los haga presentes en el clima de clase, promoviendo, por ejemplo, la inclusión, que implica el respeto por todos, el compromiso por potenciar a todos, evitando los sesgos y estereotipos (Campbell, 2004).

Esta concepción de la relación docente-alumno implica un tipo de clima institucional y coherencia en el proyecto educativo (PEI), como sostenes del desarrollo integral del alumno. El *ethos* de la escuela (Glenn, 1998) facilita la conservación del sistema de valores desde el que se interpretan los cambios, tanto sociales cuanto específicamente los que son impulsados en las reformas educativas desde las políticas públicas. Este *ethos* puede ser un factor positivo para discernir con autonomía el valor de los cambios, o resultar un elemento que frene los cambios necesarios; de allí la importancia de conocer y tomar en cuenta el sistema de valores de los docentes y de las instituciones educativas. Si el PEI tiene una existencia efectiva, es una fuerza capaz de suplantar la concepción de *gestión educativa* por la de *liderazgo* desde el modelado de actitudes y valores (Gallagher, 2002). Ese modelado tendría su base en la relación asimétrica entre docente y alumno (Gamble, 2001), lo que introduce la cuestión de la autoridad del docente y su cuestionamiento a partir de la prevalencia de posiciones teóricas que trajeron un estilo docente temeroso de ejercer consistentemente su autoridad, tanto epistémica cuanto deóntica (Tirri and Puolimatka, 2000). Ciertas interpretaciones de las teorías progresistas llevaron a pensar como opuestas la autonomía y la libertad y a identificar ésta con la aplicación de pedagogías no directivas, pero a la vez usar formas de manipulación como ejercicio encubierto de autoridad. Sin embargo, la autoridad deóntica del docente es necesaria para la recta formación de la personalidad de los alumnos y para asegurar un clima de clase que la permita y es deseable que tenga un adecuado sustento en la autoridad académica.

El alumno en su etapa de desarrollo personal y la influencia del ideal educativo

La adolescencia es una edad en que generalmente se cuestiona la autoridad y se es más sensible ante el mal uso de ella en sus diversas consideraciones de incumbencia personal (Smetana y Bitz, 1996). A partir de este dato de la Psicología del Desarrollo es esperable encontrar diferencias significativas en el modo de valorar este rasgo de la personalidad del docente, entre alumnos y docentes, como también encontrarlas entre los docentes mismos. La edad o antigüedad en el ejercicio profesional son factores que reflejarían las distintas influencias teóricas recibidas durante su formación, en relación con esta cuestión.

Un aspecto particular, dentro de la cuestión del perfil de valores del docente y su influencia en los alumnos, es la coherencia entre el perfil del docente y el que determinadas instituciones proponen como ideal de formación. Este aspecto tiene relación con el ethos, al que se hizo referencia al comienzo de este punto, específicamente de las escuelas confesionales, es decir de aquellas que sustentan un ideal educativo explícito ligado a una concepción religiosa determinada. En la actualidad, debido en gran parte a los cambios culturales y a las influencias teóricas antes señaladas, es una cuestión discutida la identidad de estas escuelas. En este trabajo se trata de explorar este aspecto en el ámbito de los docentes de escuelas católicas, las cuales tienen por finalidad transmitir de modo sistemático y crítico la cultura a la luz de la fe y educar en el dinamismo de las virtudes cristianas promoviendo así en los educandos la doble síntesis entre cultura y fe; fe y vida. (LEC, 1977). De allí se sigue que *los educadores cristianos, son los primeros responsables en crear el peculiar estilo cristiano (...). Por este testimonio diario los alumnos comprenderán “qué” tiene de específico el ambiente al que está confiada su juventud. Si así no fuera, poco o nada quedaría de una escuela católica*” (DREEC, 1989). Es decir, el estilo lo crea en primer lugar el docente, a través de su ser y de su obrar en la relación pedagógica; como se señala en trabajos actuales, el encuentro y enriquecimiento recíproco entre fe y cultura, que es tarea propia de las escuelas católicas, depende de un particular modo de enfocar el currículo y de la intención del docente de integrar ambos aspectos, para lo cual éste debe ser modelo de inculturación de la fe, en su transmisión de contenidos y también en las relaciones y acciones comunicativas con sus alumnos (Anthony, 2003). La identidad de la escuela católica, *lo que hace de*

la escuela esa escuela, lo que sus miembros tiene en común, tiene como elementos básicos a sus actores –docentes, directivos, alumnos, padres-, las metas educativas, el proyecto educativo (PEI) y el contexto socio-cultural, pero de un modo peculiar pesa, entre todos esos elementos, el concepto de identidad en la formación que tienen *in mente* los docentes, los valores que los guían en esa tarea y su participación en la cultura y organización escolar (Hermans 2001). La identidad de la escuela es sostenida por la intención formativa compartida por los docentes, la que, sin duda, se ancla fuertemente en los valores personales de cada uno.

El trabajo exploratorio que presentamos se ha centrado en los docentes de escuelas católicas, con el fin de ver si se da realmente ese perfil diferencial que es condición de la misión que se le asigna.

A la luz de la breve reseña hecha, parece evidente que la cuestión de los valores en el docente debe ser abordada desde la perspectiva de la presencia que éstos tienen en la personalidad de éste. Uno de los modos de poner de manifiesto esta presencia es explorar las motivaciones que mueven al docente en su tarea diaria, como parte de lo que ha dado en llamarse –conocimiento práctico (Elbaz, 1983; Sem, 2002 y Court, 1991), es decir el conjunto de creencias, convicciones personales, principios que están implícitos y sustentan sus prácticas cotidianas. Sin embargo, al docente se le exige también que reflexione sobre su práctica (Schon, 1983) y por ello parece también correcto y pertinente preguntar en forma directa al docente en qué medida considera como rasgos deseables los que se indicaron más arriba como demandados por la sociedad al rol docente y que a la vez tienen un contenido de valor. La relación entre motivos implícitos y concepción explícita del perfil docente ideal es una cuestión del mayor interés, en la medida que *ello nos acerca a comprender el impacto del docente* (Butroyd, 1997) en la personalidad de sus alumnos, tanto como en la concreción de las reformas que se introducen en los sistemas educativos. Por otra parte, cabe también preguntarse en qué medida dichas cualidades son consideradas como deseables y con qué jerarquía, por los propios alumnos.

Objetivos del trabajo

Con el fin de abordar algunas de las cuestiones planteadas, se desarrolló un trabajo empírico de carácter exploratorio, con los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar el perfil ideal y real del docente.
2. Identificar diferencias en los perfiles, según las variables: sexo, tipo de gestión de la institución (parroquial, laical o de congregación), antigüedad docente.
3. Verificar en qué aspectos hay coincidencias o diferencias en el perfil ideal del docente, desde las perspectivas del mismo docente y del alumno.

Metodología

Muestra

Se ha trabajado con un total de ocho colegios católicos ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un total de 287 alumnos y 90 docentes (62 mujeres y 28 varones).

Determinación y medición de variables

La variable *perfil real del docente* se infirió a partir de las motivaciones, exploradas a través del *Método de Inducción Motivacional* (MIM) creado por Joseph Nuttin y Willy Lens (1980). El instrumento permite focalizar las unidades de análisis necesarias para determinar los objetos motivacionales en un marco cognitivo y humanista. El *perfil ideal* se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta elaborada *ad hoc*. Una versión paralela de la misma se aplicó a los alumnos, para evaluar la diferencia en la concepción de docente ideal entre docentes y alumnos

El MIM (método de inducción motivacional) consiste en una lista de treinta frases incompletas que operan como inductores de las motivaciones de los sujetos, tal como se presentan a nivel consciente. 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. Para la corrección se siguieron las instrucciones dadas por los autores del instrumento (Nuttin y Lens, 1980b).

Las *categorías motivacionales* están tomadas de la teoría relacional de la motivación y se corresponden con lo que Nuttin (1980a) llama *interacciones requeridas* entre la persona y su mundo, a partir de la elaboración cognitiva y canalización de las necesidades fundamentales, que son la fuente de la motivación y la base de los proyectos de acción que se concretan en la conducta. El autor distingue cuatro categorías de objetos que implican formas fundamentales de relaciones ordenadas al desarrollo constructivo de la personalidad:

1. El Yo (self), en sus dimensiones físicas, psíquicas y caracterológicas (Quiero ser feliz; No deseo para mí la infelicidad; Deseo...ser perseverante, ser delgada, ser feliz).
2. Los otros, la relación social, en un continuo que va desde el contacto social con fines egoístas (que me apoyen), al contacto simétrico (tener amigos), la relación íntima (tener novio/a) hasta la relación social altruista (ayudar a otros).
3. Los objetos materiales, que dan lugar a interacciones de tipo utilitario, posesivo o de placeres sensibles (tener un auto, comer bien).
4. Realidades de orden espiritual, que comprenden valores de sentido, religiosos, conocimiento teórico, concepciones políticas, sociales, etc. (que haya más justicia, llegar a ser santo).

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 relación entre el desempeño profesional del docente y los valores que sustentan sus metas vitales 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.

A los fines de esta investigación, todas las frases estuvieron precedidas por la consigna: *En cuanto docente yo...* A partir de las respuestas obtenidas, mediante análisis factorial, se determinaron ocho componentes del perfil real, que se explicitan en los resultados.

La variable *perfil ideal* se exploró a través de una encuesta confeccionada a partir de una consulta realizada a un grupo de alumnos del último año del ciclo secundario, a los cuales se les requirió que establecieran características del perfil de un profesor ideal. De este modo se construyó una escala lickert con un total de 40 ítems y puntajes de 0 a 3; compuesta por siete sub-escalas que evalúan los siguientes factores:

Académico: compuesta por dos ítems (que tenga amplios conocimientos acerca de la materia que enseña; que tenga conocimientos de orden cultural, social, político, etc), con un alfa de Cronbach de .65.

Pedagógico-didáctico: compuesta por once ítems (por ej.: que explique con claridad, que sea creativo, que enseñe a estudiar, que sepa observar a los alumnos) con un alfa de Cronbach de .80.

Cualidades personales: compuesta por once ítems (por ej.: que sea comprensivo, que sepa escuchar a sus alumnos, que sea una persona a la que el alumno quisiera parecerse cuando sea grande) con un a de Cronbach de .78.

Autoridad: compuesta por tres ítems (por ej.: que respete y se haga respetar, que vivencie su autoridad como servicio), con a de Cronbach de .85

Compromiso socio-comunitario: compuesta por cuatro ítems (por ej.: que se preocupe por los problemas del barrio, que participe en actividades de servicio, que se comunique con los padres) con un a de Cronbach de .63.

Religiosidad: compuesta por cinco ítems (por ej.: que se preocupe por la formación religiosa de sus alumnos, que ayude a integrar su materia con la verdad evangélica, que participe de las celebraciones religiosas de la escuela) con un a de Cronbach de .90.

Responsabilidad: compuesta por cuatro ítems (por ej: que sea puntual, que sus clases estén bien preparadas, que no falte a clase), con un a de Cronbach de .92.

En algunos casos se usó el puntaje revertido para no inducir una respuesta deseada. El puntaje de cada sub-escala se obtuvo sumando el puntaje de cada ítem y transformando el total a escala 10. La escala se aplicó a docentes y

alumnos; con los resultados se hizo un análisis factorial exploratorio, a partir del cual se reformularon parcialmente los factores, tal como se define en la exposición de resultados.

Las variables independientes fueron: sexo, años de antigüedad en la docencia, área de enseñanza, institución de egreso (confesional o no confesional), título máximo obtenido (universitario, terciario, secundario) y tipo de gestión de la institución escolar (laical, parroquial, de Congregación).

Resultados

1. El perfil ideal del docente

Con las respuestas obtenidas a partir de la escala descrita se realizó, en primer lugar, un análisis de las cualidades psicométricas, con el fin de probar su confiabilidad, validez y poder de discriminación de los ítems. Luego se hizo un análisis exploratorio de factores, a partir del cual se reestructuró la escala original.

1.1 Análisis factorial.

Este análisis se llevó a cabo para verificar que los ítems pudieran ser usados para constituir escalas diferenciables y confiables. Los 40 ítems se sometieron a un análisis exploratorio de componentes principales, con rotación oblimin. Se tomó como óptima una solución de nueve factores, que explicaron, en conjunto, un 61% de la varianza entre todos los ítems y que arrojaron pesos individuales altos de cada ítem. Los factores son teóricamente significativos.

Se excluyeron los ítems que saturaban por debajo de .40. Por otra parte, esos ítems evidenciaron bajo poder de discriminación (coeficientes por debajo de .30). Como se observa en la Tabla, el análisis exigió reestructurar la escala primitiva, introduciendo modificaciones en los factores III, VI y VII. El factor III.2 contiene ítems referidos a cualidades humanas cuya ausencia tiene relación directa con conductas que lesionan la autoestima del alumno y ante las cuales éste es particularmente sensible, como lo muestran las medias de

Tabla 1: Peso en el factor de cada uno de los ítems

1.1	.83								
1.2	.83								
2.1		.82							
2.2		.80							
2.3		.60							
2.4		.71							
2.5		.67							
2.6		.80							
2.7		.72							
2.8		.11					.45		
2.9*		.39							
2.10		.62							
2.11*		.31							
3.1			.69						
3.2			.70						
3.3*			.15						
3.4			.58						
3.5				.76					
3.6			.30				.41		
3.7			.51						
3.8			.70						
3.9			.69						
3.10			.65						
3.11				.80					
4.1					.86				
4.2					.85				
4.3*					.52				
5.1						.64			
5.2						.74			
5.3						.63			
5.4						.65			
6.1							.87		
6.2							.90		
6.3							.90		
6.4							.77		
6.5							.85		
7.1								.91	
7.2								.91	
7.3									.88
7.4									.85

- * Ítems que se descartan en el análisis final
- I. Competencia académica
 - II. Competencia pedagógico-didáctica
 - III. Cualidades personales
 - IV. Compromiso socio-comunitario
 - V. Autoridad
 - VI. Religiosidad

- VII. 1 Responsabilidad real
- VII. 2 Responsabilidad formal

los ítems. El factor VII (responsabilidad) debió desdoblarse en dos aspectos, pues tanto los docentes como los alumnos distinguen los aspectos evaluados en los ítems 1 y 2, que se refieren a la asistencia y puntualidad, de los aspectos referidos a la preparación de clases y al respeto por el trabajo propio y el de la comunidad escolar. El factor VII.2 tiene una media significativamente más alta que el Factor VII.1. Los ítems 2.8 (que relacione su materia con temas de otras asignaturas) y 3.6 (que sea una persona a la que el alumno quisiera parecerse) saturaron en la escala de religiosidad (factor VI). La validez se analizó mediante el procedimiento de correlación de cada uno de los ítems con el puntaje total, para cada uno de los factores, obteniéndose coeficientes de correlación entre .60 y .88 para los ítems que fueron retenidos.

1.2 El perfil ideal, según docentes y alumnos

La aplicación de la escala para evaluar el perfil ideal fue aplicada a docentes y alumnos, con los resultados que se muestran en las tablas que siguen:

Tabla 2: Medias y desviación estándar alumnos

	N	Media	Desv. est.
PROMF1	287	8,07	2,06
PROMF2	287	8,56	1,09
F3.I	287	8,58	1,24
F3.II	287	9,04	1,66
PROMF4	287	8,30	1,81
PROMF5	287	4,94	1,90
PROMF6	287	3,26	2,00
F7.I	287	5,0000	3,12
F7.II	287	7,94	2,00

Se hizo una prueba t para muestras independientes, para evaluar si las diferencias en las medias de cada variable entre docentes y alumnos son estadísticamente significativas, observándose que en la muestra de docentes los aspectos del perfil docente a los que se atribuye más peso son los que se

Tabla 3: Medias y desviación estándar docentes

	N	Media	Desv. est.
PROMF1	90	6,94	2,67
PROMF2	90	7,12	2,38
F3.I	90	7,22	2,60
F3.II	90	7,17	3,27
PROMF4	90	6,97	2,77
PROMF5	90	6,28	1,98
PROMF6	90	6,35	2,36
F7.I	90	6,69	2,95
F7.II	90	7,08	2,86

refieren a las cualidades personales (factores III.1 y III.2) y a las habilidades pedagógico-didácticas. Los alumnos, por su parte, valorizan más también esos aspectos, pero además el que se refiere a la competencia académica y a la autoridad. La dimensión menos valorizada por ambos grupos es la religiosidad (factor VI) seguida por el compromiso socio-comunitario (factor V) y por la responsabilidad (factor VII). Hay diferencias significativas a favor de los docentes en los factores V ($t = -5.82$, $p < .001$), VI ($t = -.12.24$, $p < .001$) y VII.1 ($t = -.4.55$, $p < .001$). En el resto de los factores hay diferencias significativas a favor de los alumnos.

1.3. Incidencia de variables demográficas en el perfil ideal del docente

Uno de los objetivos del trabajo de campo fue verificar si hay diferencias en los factores que definen el perfil docente ideal, tal como fue medido por la escala, debidas a las variables independientes ya indicadas, cuya descripción se presenta en las tablas que siguen.

A partir de los datos se hicieron una serie de análisis no paramétricos, en razón de la no normalidad de las distribuciones (Kruskal-Wallis), con cada uno de los factores, para cada una de las variables demográficas, con los siguientes resultados:

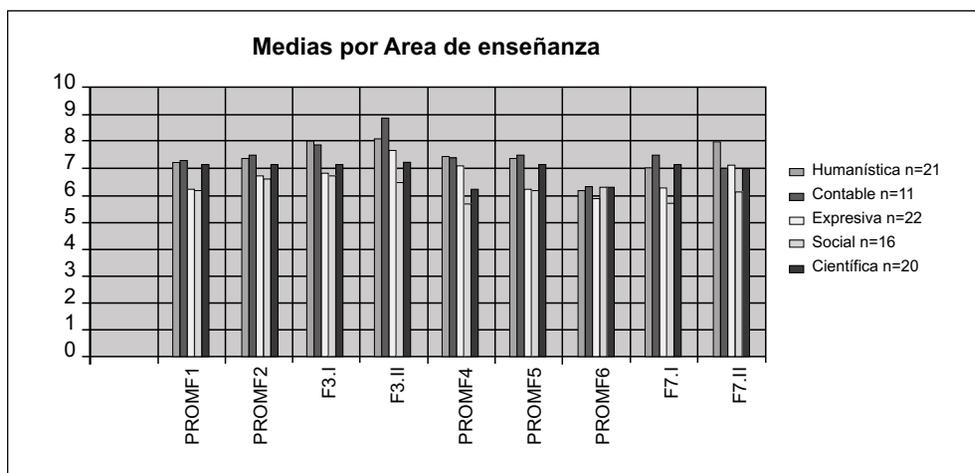
Tabla 4: Estadística descriptiva del perfil ideal del docente por variables demográficas

Factor	Sexo		Antigüedad docente						Último Título							
	Mujeres N=62		Varones N=28		<10 años N=22		De 10 a < 20 N=46		20 o más N=22		Secundario N=9		Terciario N=60		Universitario N=21	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
PROMF 1	7,0 0	2,8 0	6,8 3	2,3 9	6,2 5	2,9 6	7,31	2,63	6,88	2,40	6,53	2,85	6,90	2,76	7,26	2,42
PROMF 2	7,1 4	2,4 8	7,0 9	2,2 1	6,3 4	2,3 4	7,45	2,32	7,24	2,48	5,99	2,35	7,05	2,35	7,82	2,39
F3.I	7,1 3	2,7 1	7,4 3	2,3 5	6,9 6	2,5 3	7,5 0	2,59	6,92	2,74	6,26	2,81	7,15	2,53	7,86	2,67
F3.II	7,14 4	3,28 8	7,23 3	3,30 0	7,05 5	3,67 7	7,12	3,14	7,39	3,25	7,78	3,47	7,23	3,22	6,73	3,41
PROMF 4	6,9 0	2,8 7	7,1 4	2,5 9	6,1 4	2,9 1	7,42	2,63	6,88	2,85	5,56	3,25	6,85	2,61	7,92	2,83
PROMF 5	6,4 0	1,8 7	6,0 3	2,2 3	6,1 7	2,0 3	6,39	1,91	6,19	2,16	5,42	2,30	6,16	1,83	7,03	2,14
PROMF 6	6,4 0	2,4 5	6,2 4	2,2 0	5,2 9	2,1 1	6,66	2,34	6,76	2,42	4,80	1,47	6,29	2,30	7,17	2,56
F7.I	6,6 5	3,2 0	6,7 9	2,3 4	5,9 7	3,1 6	6,93	2,88	6,93	2,88	5,83	3,06	6,71	2,88	7,02	3,15
F7.II	7,0 8	2,9 4	7,1 0	2,7 4	6,7 6	2,6 9	7,23	3,04	7,10	2,77	6,39	2,96	6,94	2,74	7,80	3,18

Factor	Institución de Egreso				Area de Enseñanza												Tipo de Gestión			
	Laica N=55		Religiosa N=35		Humanis- tica N=21		Contable N=11		Expresiva N=22		Social N=16		Científica N=20		Laico N=29		Congreg. N=32		Parroquial N=29	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
PROM F1	6,70	2,9 5	7,3 2	2,15	7,32	2,18	7,39	3,08	6,48	2,77	6,41	3,09	7,2 5	2,5 5	7,4 6	2,2 5	6,68	3,0 4	6,72	2,6 4
PROM F2	7,12	2,6 1	7,1 4	2,02	7,59	1,63	7,73	2,58	6,72	2,49	6,51	3,01	7,2 4	2,3 2	6,8 1	2,3 0	7,17	2,6 5	7,38	2,2 0
F3.I	6,93	2,8 5	7,6 8	2,09	8,02	1,64	7,63	3,04	6,67	2,74	6,62	3,14	7,2 7	2,5 3	6,9 3	2,2 3	7,09	3,0 0	7,66	2,4 9
F3.II	7,32	3,0 1	6,9 3	3,67	8,04	3,23	8,75	2,74	7,44	3,52	5,47	3,09	6,4 4	2,9 0	6,5 9	3,1 3	7,77	3,3 9	7,07	3,2 6
PROM F4	6,84	3,0 1	7,1 8	2,37	7,50	2,05	7,39	2,88	7,05	3,15	5,78	3,41	7,0 6	2,3 4	6,7 7	2,6 6	6,88	3,0 9	7,28	2,5 7
PROM F5	6,51	1,8 9	5,9 3	2,11	6,28	2,04	6,54	1,88	5,85	2,07	6,49	1,88	6,4 7	2,0 8	6,0 8	1,7 0	6,39	2,1 4	6,38	2,1 2
PROM F6	6,09	2,4 7	6,7 5	2,16	6,86	2,27	6,98	2,47	5,70	2,01	6,11	2,26	6,3 7	2,8 1	6,2 9	1,9 3	6,01	2,7 4	6,79	2,3 2
F7.I	6,73	3,1 5	6,6 4	2,64	6,96	2,22	7,61	2,40	6,36	3,38	5,55	3,32	7,1 9	3,0 0	6,2 9	3,2 1	6,91	2,7 5	6,85	2,9 4
F7.II	6,80	3,1 5	7,5 4	2,32	7,92	2,57	6,93	3,23	7,05	2,69	6,25	3,65	7,0 0	2,4 8	7,0 7	2,6 8	6,72	3,1 1	7,50	2,8 1

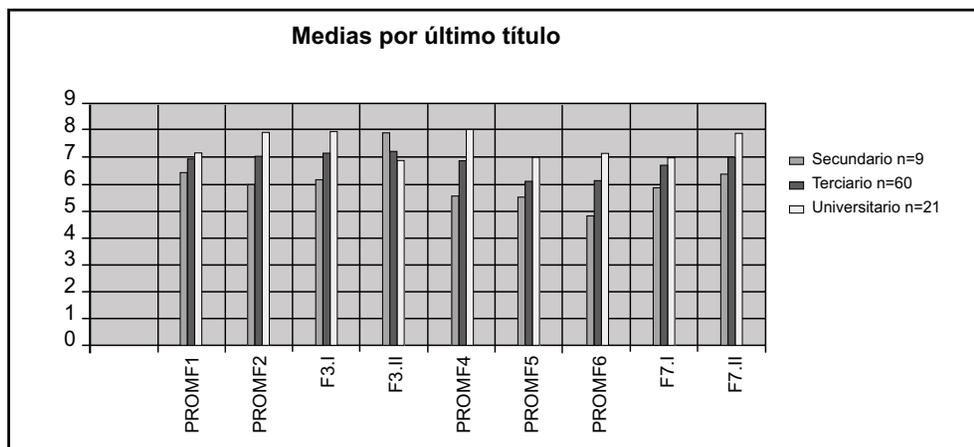
No se hallaron diferencias estadísticamente significativas debidas al *sexo*, a pesar de la diferencia numérica entre ambas muestras (varones = 28, mujeres = 62) que, por otra parte, refleja la proporción que se halla en la población de la que se extrajo la muestra. Tampoco hay diferencias significativas debidas al *tipo de institución* de la que egresaron los docentes (católica o laical), pero sí hay tendencias, tal como puede observarse en los gráficos: los egresados de instituciones católicas tienen medias más altas en los factores referidos a *competencia académica, cualidades personales, autoridad y responsabilidad formal*; en cambio, los egresados de instituciones laicas los aventajan en la valoración de los factores referidos a consideración de la autoestima del alumno, compromiso socio-comunitario, religiosidad y responsabilidad real. Según el *área de enseñanza* de los docentes no hay diferencias significativas.

Gráfico 1: Diferencias en perfil ideal por áreas de enseñanza



El análisis que toma al *título* del docente (secundario, terciario o universitario) como variable independiente, muestra interesantes tendencias: en todos los factores la media sube cuanto más alto es el último título del docente, excepto en el factor III.2, en que la media más alta la tienen los docentes de titulación más baja. Son estadísticamente significativas las diferencias entre las categorías 0 y 2 (secundarios vs universitarios) en los factores de : *autoridad* [$X^2(2, 90)=8.36, p<.02$] con diferencia de media = 2.36; *compromiso socio-comunitario* [$X^2(1, 90)=6.56, p<.04$] con diferencia de media = 1.61; *religiosidad*

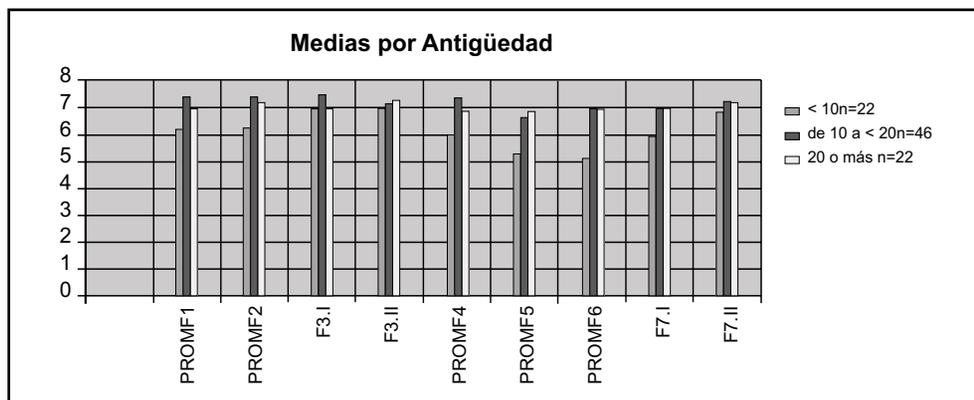
Gráfico 2: Diferencias en perfil ideal por último título



[$X^2(2, 90) = 8.36, p < .02$] con diferencia de media = 2.37 y en *competencia pedagógico-didáctica* [$X^2(2, 90) = 6.4, p < .05$] con diferencia de media = 1.83.

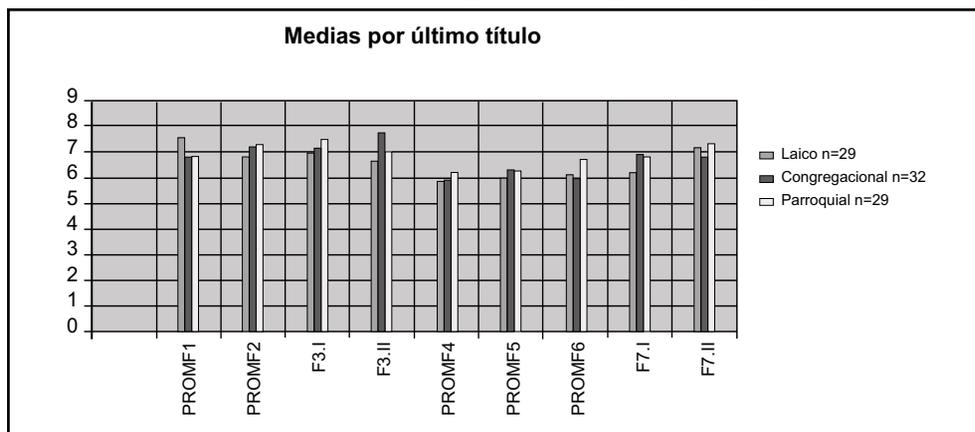
La influencia de la variable *antigüedad* también muestra una tendencia interesante: en todos los factores la media más alta corresponde a los docentes de antigüedad intermedia (> 10 < 20) y la más baja a los de antigüedad menor a 10 años. Son significativas las diferencias en *cualidades personales* (factor III.2) [$X^2(2,90) = 7.26, p < .03$] y *religiosidad* [$X^2(2,90) = 6.59, p < .04$] a favor de los docentes de mayor antigüedad, con diferencias de media en torno a 1.5.

Gráfico 3: Diferencias en perfil ideal por antigüedad en la docencia



El análisis de la influencia de la variable independiente *tipo de gestión* muestra que hay diferencias significativas en los factores de *competencia académica* [$X^2(2,90) = 20.34, p < .000$], *competencia pedagógico-didáctica* [$X^2(2,90) = 7.91, p < .02$] y *cualidades personales* [$X^2(2,90) = 8.81, p < .02$]. Los colegios de gestión laical tienen la media más alta en la valoración de la *competencia académica* y la media más baja en valoración de la *competencia pedagógico-didáctica*. Los colegios de congregaciones tienen la media más baja en *competencia académica* y *cualidades personales* (factor III.1), en tanto que los colegios parroquiales tienen una media baja en *competencia académica* y las medias más altas en el resto de los factores. Las diferencias observadas permiten inferir perfiles diferenciales de los docentes según el tipo de gestión de la institución escolar.

Gráfico 4: Diferencias en perfil ideal por tipo de gestión



2. El perfil real del docente

Para explorar el perfil real de los docentes de la muestra se aplicó el inventario motivacional (MIM). Las respuestas recogidas se codificaron según las pautas de sus autores, hasta llegar a un acuerdo inter-jueces del 95%. A partir de la codificación se procedió a un análisis exploratorio de factores.

2.1 Determinación de factores

Para este análisis se retuvieron las categorías de respuestas que tuvieron un mínimo de 50% de frecuencias distintas de cero.

Tabla 5: Factores del perfil ideal

Items	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII	F VIII
Saut	.59							
Spreserv	.73							
Scar	-.49							
SR ₂		.843						
Srcar		.76						
NoR			.791					
P			.775					
Spreec			.512					
L			.16					
R				.764				
R ₂				-.764				
Tx					.59			
Tr					.744			
CaltE						.81		
CaltTx						.77		
Calt							.77	
C ₃							.76	
C ₃ H								.89
C ₂							-.82	

¹ Saut: autonomía
 spres: auto.preservación
 scar: adquisición de cualidades personales
 sr2: auto-realización profesional
 srcar: auto-realización personal (moral)
 noR: no-actividad
 P: posesión material
 Spreec: Auto-preservación económica
 L: diversión
 R: Logros en general
 R2: logros laborales
 Tx: valores de sentido
 Tr: religiosidad
 CaltE: deseo de transmitir el saber
 CaltTx: deseo de transmitir valores de sentido
 Calt: motivación altruista, en general

C3: deseo de bienes para otros
 C3H: Universalismo
 C2: egoísmo, búsqueda de respuestas afectivas

A partir del análisis factorial se obtuvieron nueve factores, que explican un 75% de la varianza. Se desecharon las categorías motivacionales L (diversión), R3 (rendimiento académico), Ceg (contacto social egoísta) y E (deseo de saber), por la baja frecuencia de este tipo de motivaciones.

Se denomina a los factores obtenidos como:

1. *Yo*: es un factor con dos polos; en uno de ellos se hallan las motivaciones relacionadas con la adquisición de cualidades personales (codificada como Scar: Mejorar día a día como persona; Hacer lo posible por reconocer mis errores; deseo de ser paciente; escuchar; esforzarse por guardar coherencia entre el pensar y el obrar, ser creativo; mantener sus ideales; no discriminar, ser ejemplo para sus alumnos, ser objetivo; tolerante, reflexivo, poner pausas y dejar de vivir corriendo) En el otro polo, las motivaciones de *autonomía* (codificada como Saut: rechazo a vivir sin libertad; deseo de resguardar las propias convicciones) y de *auto-preservación psicológica* (Spre(ps): vivir en paz, evitar problemas, conflictos, inseguridades, presiones en su trabajo, ambientes perturbadores, situaciones que lleven al desequilibrio psicológico)
2. *Autorrealización* (Motivaciones de auto-realización: SRcar: Esfuerzo por mejorar en todos los aspectos de la vida; por ser cada día mejor persona; avanzar y crecer en las propias elecciones; superar las debilidades e intolerancias); Motivaciones de autorrealización personal: SR: Alcanzar las propias metas, cumplir con los objetivos; concretar sueños de cambio; SR2: No perder el sentido del trabajo docente; encontrar la veta de la propia vocación; disfrutar de la tarea; ser buen docente; continuar la formación profesional).
3. *Valores sensibles (Valsens)*: motivaciones referidas a conseguir posesiones materiales, remuneración y seguridad económica (P: Ganar muy bien; deseo de mejoras salariales) y descanso(L: disfrutar, tener vacaciones; descansar).
4. *Logro (Mlog)*: Es un factor con dos polos: El de logros laborales en cuanto al rendimiento propio y de los alumnos (R2: Deseo de encontrar soluciones a los problemas que se presentan en la escuela; deseo de trabajar en equipo para obtener mejores resultados; deseo de llegar a los alumnos; de profundizar los logros en lo académico; lograr un nivel elevado en la propuesta pedagógica).

El polo de logros en general, como el éxito vs el fracaso, alto desempeño, mejora constante (R)

5. *Valores religiosos y de sentido de la vida* (Tr: Deseo de transmitir un testimonio de fe; alcanzar metas espirituales; cumplir la misión recibida; de vivir en forma coherente la fe; de poder transmitirla a los alumnos; que la educación en valores esté iluminada por Cristo, que los alumnos descubran o redescubran a un Dios cercano que los ama) y Tx (oposición a las injusticias; deseo de encontrar sentido al propio trabajo; oposición a la falta de respeto, violencia, hipocresía).
6. *Altruismo* (Calt): Ayudar a otros en diversos órdenes de la vida, más allá del ejercicio profesional (Esfuerzo por ayudar al necesitado; que su tarea sirva a los alumnos; esfuerzo por adecuar actitudes y propuestas a las posibilidades de los grupos; acompañar, tener un verdadero encuentro con el otro; deseo de colaborar en el proceso de crecimiento de los alumnos; ayudar a los chicos en riesgo; esfuerzo por entregarse, dar lo mejor de sí en cada clase); y deseos de bienes para otras personas (C3, que no se maltrate a los alumnos; que los alumnos puedan ser personas críticas; que los padres de los alumnos ayuden a sus hijos en todo; que los alumnos sean felices; sean solidarios; que los alumnos no se sientan defraudados; que disfruten lo que hacen, que tengan cambios positivos, que mejore la formación docente, por el bien de los alumnos)
7. *Motivaciones referidas al éxito en la promoción del saber y de los valores de sentido en los alumnos*, a través de la propia acción docente (CaltETx)
8. *Universalidad* (C3H) Este tipo de respuestas, en el punto de partida, estaba incluido en la categoría *altruismo*, pues contiene motivaciones de deseos de bien para ámbitos de la humanidad en general, el país, la juventud, etc. Sin embargo, en el análisis factorial saturó en forma independiente de los anteriores. (Deseo de que la educación mejore y que los jóvenes lo aprovechen; que la escuela cumpla su función; que los jóvenes tengan futuro; que no sean excluidos socialmente; que la educación recupere el lugar que tenía en la sociedad).
9. *Egoísmo*: Incluye motivaciones de búsqueda de ayuda, atención, reconocimiento, consideración a la propia persona y trabajo y reclamo de respuesta afectiva positiva en general. (C2) (deseo de ser respetado, de que su trabajo sea valorado, de que no haya discriminación en la docencia, que no se los ignore, tener experiencias positivas en su trabajo, ser comprendido, ser valorado por sus alumnos).

2.2 Las motivaciones reales del docente

Como la distribución de las variables no es normal, se hizo un análisis no paramétrico (W de Kendall), a fin de ver cuáles son los factores que predominan en la muestra, es decir aquéllos que registran una frecuencia mayor de respuestas; a partir de lo que podría establecerse una jerarquía de motivaciones y de los valores que éstas implican y que, por tanto, definiría el perfil real de los docentes. Se obtuvo el siguiente orden de rangos:

Tabla 6: Prueba W de Kendall

Scar	10.41	W de Kendall= .251
C ₃ Calt	10.07	X ² = 279.76
C ₃ H	9.86	Gl = 13
C ₂	9.31	Sign. = .000
R ₂	8.27	
Yo	8.2	
R	7.86	
T _x	7.22	
CaltETx	6.16	
Cont.Soc	5.6	
Sr ₂ Car	5.51	
Valsens	5.11	
Tr	4.22	

Los resultados del estadístico aplicado indican que hay un 25% de concordancia en la jerarquía que se establece, un índice significativo, aunque moderado, lo que se justificaría por la naturaleza de las variables evaluadas. En efecto, en la jerarquía de motivaciones se juegan aspectos subjetivos que hacen esperable que no haya un alto índice de acuerdo.

Los rangos más altos son los que corresponden a las motivaciones de *universalidad, adquisición de cualidades personales, egoísmo, altruismo, motivación de logro en general y motivaciones del yo* (auto-preservación psicológica y autonomía). Los rangos más bajos corresponden a las motivaciones religiosas, de valores de sentido y de autorrealización laboral y personal.

Se puede advertir la posibilidad de establecer la existencia de algunos perfiles diferenciados en la muestra de docentes. Con el fin de probar esto se hizo un análisis de conglomerados (de k medias). La mejor solución fue la que

agrupa a los sujetos en cuatro clusters, tomando en consideración diferencias significativas en ocho de las variables: *adquisición de cualidades personales, yo, valores sensibles, logro en general, logro laboral, contacto social, altruismo, universalidad, valores de sentido*.

El cluster 1 agrupa 22 sujetos y se define por la motivación de contacto social egoísta (C2, que implica búsqueda de reconocimiento, consideración al propio yo, reclamo de respuestas afectivas y evitación de juicios negativos respecto de su persona) y por la motivación de valores sensibles (posesión, descanso). El 80% de los sujetos que integran este cluster pertenece al grupo de docentes de antigüedad intermedia.

El cluster 2, con 30 sujetos, se define por las motivaciones de contacto altruista (C3H y C3Calt) y de adquisición de cualidades personales; así como por los bajos puntajes en motivación de éxito, egoísmo, auto-preservación y valores sensibles. El 86% de los sujetos pertenece al grupo de antigüedad más baja.

El cluster 3 incluye 18 sujetos y se define por la motivación de éxito en general y en lo laboral, la búsqueda de contacto social simétrico (amigos, familia), la autorrealización personal y profesional y los bajos puntajes en egoísmo.

El cluster 4, con 20 sujetos, es el que tiene las medias más altas en auto-preservación psicológica, preocupación por el yo y adquisición de cualidades personales. El 86% de los sujetos pertenece al grupo de mayor antigüedad.

Es de hacer notar que en todos los casos son bajas las motivaciones respecto del valor religioso y del deseo de transmitir a sus alumnos conocimiento y valores de sentido.

2.3 Perfil real del docente y variables demográficas

Se tomaron como variables dependientes los factores motivacionales y como variables independientes el sexo, la antigüedad, la institución de egreso y las áreas de enseñanza, para hacer una serie de análisis de varianza one way; hallándose diferencias significativas por sexo en la motivación de logro en general, a favor de los varones ($F= 7.3, p<.01$) y en el valor *universalidad* ($F= 3.9, p<.05$), a favor de las mujeres. Según la institución de egreso hubo diferencias significativas en *motivación religiosa* ($F= 5.4, p<.02$) a favor de los docentes egresados de instituciones laicas. En el resto de las variables motivacionales no hubo diferencias significativas por ninguna de las variables independientes consideradas.

3. Perfil real versus perfil ideal del docente

Para ver en qué medida hay correspondencia entre el sistema de valores expresado por los docentes a través del MIM y el perfil docente ideal que éstos expresan a través de la escala, se hizo un análisis correlacional observándose que hay sólo tres variables motivacionales que correlacionan significativamente con algunos de los factores que definen el perfil ideal:

La motivación de *contacto social egoísta* correlaciona positivamente con el factor *autoridad* ($r = .25, p < .05$) y con la motivación de *valores hedónicos* ($r = .40, p < .05$) y negativamente con *contacto social altruista* ($r = .55, p < .005$), *logros en la tarea de aula* ($r = .25, p < .005$) y con *valores de sentido* ($r = .25, p < .02$).

La motivación de *contacto social altruista*, expresada como deseo de transmitir conocimiento y valores de sentido de la vida a los estudiantes, correlaciona positivamente con los factores de *competencia académica y pedagógica* ($r = .25, p < .002$) *cualidades personales* ($r = .20, p < .05$), *religiosidad* ($r = .25, p < .02$) y *responsabilidad sustantiva* ($r = .20, p < .05$); en tanto que correlaciona negativamente con las motivaciones de *auto-realización y logro de éxito* ($r = .20, p < .05$).

La motivación de *valores religiosos* correlaciona positivamente con el factor de *cualidades personales* ($r = .25, p < .02$) y negativamente con la motivación referida a *preocupaciones laborales* ($r = .25, p < .02$).

Los coeficientes de correlación en todos los casos son bajos, si bien significativos, lo que sugiere que es bajo el nivel de coherencia entre el perfil ideal y el real. A este respecto, es particularmente llamativa la ausencia de correlación entre el factor *religiosidad* y las motivaciones religiosas y de contacto altruista (CaltETx).

Conclusiones

El objetivo central de este trabajo fue explorar en una muestra de escuelas confesionales de enseñanza media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el perfil ideal, tal como es visto los mismos docentes y por sus alumnos y contrastarlo con el perfil real, inferido a partir de las motivaciones expresadas en el MIM.

Tabla 7: Correlación entre factores del perfil real e ideal

	F1	F2	F3.I	F3.II	F4	F5	F6	F7.I	F7.II	SCAR	YO	SR2CAR	VALSENS	R	R2	GSOC	G3CALT	G3H	CALTEX
F1	1,000	,620*	,612**	,100	,565**	,444*	,500*	,542*	-,22*	-,082	-,029	-,049	-,074	-,043	-,045	-,079	-,046	0,333**	0,229***
F3.I	,612**	,753*	1,000	,193*	,527**	,505*	,563*	,671*	-,22*	-,014	,043	,026	-,024	,095	,028	,065	,012	,003	,162(*)
F3.II	,100	,205*	,193*	1,000	,197*	,048	,056	,220*	-,22*	,008	,017	-,099	-,096	,027	,080	,006	,013	,064	-
F4	,565**	,471*	,527**	,197*	1,000	,472*	,477*	,583**	-,22*	,092	-,032	,056	,011	-,037	,001	-,107	,019	-,045	,106
F5	,444*	,526*	,048	,048	,472*	1,000	,499*	,466*	-,22*	,097	-,012	-,014	-,002	-,139	-,036	-,130	,037	,069	,115
F6	,500*	,499*	,542*	,466*	,477*	,499*	1,000	,466*	-,22*	,050	-,100	-,007	-,060	-,071	-,055	-,052	,032	,065**	,065**
F7.I	,552**	,616*	,611**	,220**	,583**	,466*	,386*	1,000	-,22*	,116	-,108	-,038	-,101	-,004	-,018	-,121	,083	,086	,103
F7.II	,542**	,693*	,182*	,182*	,683**	,461*	,500*	,484*	1,000	,059	-,116	-,017	,034	,084	,052	,047	-,002	,026	,172*
SCAR	,082	,020	,014	,008	,092	,097	,050	,116	-,059	1,000	,002	-,025	-,139	-,099	-,111	,260*	,013	,019	-,077

En la presentación de resultados se ha señalado que en la definición del perfil ideal del docente hay coincidencia entre docentes y alumnos en apreciar altamente las cualidades personales referidas, sobre todo, a las relaciones interpersonales -las virtudes de justicia, paciencia, comprensión, tolerancia, disposición de escucha- y la competencia pedagógico-didáctica. Sin embargo hay diferencias llamativas y algunas de ellas inesperadas, como en el caso de la valoración de la competencia académica –dominio de la disciplina y cultura general-, que es más alta para los alumnos que para los docentes. Se podría interpretar que aquí está pesando una situación que ya lleva décadas, en cuanto a que en la formación docente se ha ido devaluando la importancia de un sólido dominio del contenido disciplinar; pero es un signo que lleva a reflexionar, el hecho de que los alumnos aprecien altamente este aspecto en sus docentes, en particular el referido a conocimiento de los contenidos específicos de su materia.

En el aspecto pedagógico-didáctico, tanto docentes como alumnos son particularmente sensibles a las conductas que llevarían a socavar la dignidad y autoestima del alumno –realizar comparaciones, tener favoritismos, etiquetar. Un análisis más pormenorizado de las respuestas a los distintos ítems muestra que los alumnos valoran más la claridad en las explicaciones, el dinamismo en las clases y la justicia en las evaluaciones, en tanto que los docentes priorizan la capacidad de observar a los alumnos, la creatividad y dinamismo en el desarrollo de sus clases. La diferencia en la jerarquía de valoraciones puede interpretarse desde la diferencia en el rol de cada uno de los actores, y también como un efecto de aspectos acentuados en la formación docente.

En el factor referido a cualidades humanas no hubo diferencias significativas ni en los puntajes totales ni en los ítems tomados singularmente. Uno de los resultados más llamativos se refiere a las respuestas al ítem III.6 (en la escala primitiva) que, luego del análisis factorial pasó al factor VI (religiosidad). Este ítem, cuyo enunciado refiere a la cualidad del docente de ser una persona a la que el alumno quisiera parecerse cuando sea grande, saturó en el factor religiosidad, lo cual parece significar que la ejemplaridad es una cualidad apreciada por los sujetos más religiosos. Por otra parte, ese ítem tuvo puntajes bajos, tanto entre los docentes como entre los alumnos, lo que sugeriría que la ejemplaridad ha dejado de ser un valor en nuestra cultura, tal vez reemplazado por los valores de singularidad y autonomía: Tomar a alguien como ejemplo parecería disminuir los valores propios, la libertad del sujeto.

Sin embargo, un aspecto central de la vocación cristiana es la semejanza con Cristo y esto implica también las distintas mediaciones en la vida eclesial y comunitaria. Por tanto, la baja valoración de la ejemplaridad parecería estar relacionada con elementos de la cosmovisión moderna y, en definitiva, con la pérdida del sentido profundo de la filiación.

En el factor IV –autoridad– nuevamente sorprende que el ítem referido a concebir la autoridad como servicio tenga la media más baja, tanto en alumnos como en docentes. Podría pensarse que no hay una comprensión acabada del concepto y también que, por una especie de ósmosis del espíritu moderno, se tiende a oponer ambos conceptos y que más bien se identifica la autoridad con el poder. Ello sugiere la necesidad de atender especialmente este aspecto, en la formación docente y en la gestión de las instituciones educativas, porque de la antedicha confusión pueden seguirse consecuencias prácticas importantes en cuanto a los estilos de conducción y de docencia.

El aspecto referido a la preocupación por el compromiso socio-comunitario tiene puntajes bajos en ambos grupos, aunque las diferencias son significativas a favor de los docentes. Esto sugiere que un aspecto tan subrayado en los idearios y proyectos educativos de las instituciones católicas, sin embargo no se concibe como integrado dentro del perfil del docente y tampoco es concebido como una exigencia fuerte por parte de los alumnos. Tal vez se considere que éste es un aspecto “extra-curricular” que debe ser encarado desde la gestión, o desde grupos dentro de la institución escolar, pero que no compromete ni define el *estilo pedagógico*.

El factor *religiosidad*, como se dijo, es el que tiene la media más baja, aunque también la diferencia más grande entre la media de los alumnos y la de los docentes, a favor de éstos. El aspecto medular de la escuela católica, su dimensión pastoral-evangelizadora, es el que menos presencia tiene. En cuanto a la significativa diferencia podemos tener dos interpretaciones. O bien los docentes no logran transmitir lo que viven, o bien los alumnos son más sinceros y expresan con más libertad su baja valoración de lo religioso, en cambio el docente no se atreve a expresar posiciones extremas y por eso los puntajes son bajos pero no traducen un rechazo. La segunda posibilidad encuentra cierto apoyo en los resultados de la exploración del perfil real, a partir de los cuales se halló que no hay correlación entre las respuestas a la sub-escala VI y las motivaciones religiosas expresadas espontáneamente en el MIM, lo que

indicaría que los docentes expresan cierto grado de valoración religiosa cuando se les pregunta explícitamente, pero esa valoración no aparece cuando se usa el método de inducción motivacional, en el cual hay mayor posibilidad de espontaneidad en las respuestas.

En el factor *responsabilidad*, tanto los alumnos como los docentes dan más importancia a los aspectos sustantivos por sobre los formales: nuevamente, es llamativo que sean los alumnos los que más enfatizan la diferencia. Ello se debe, tal vez, a cierto sesgo formalista en los docentes, o bien a que los alumnos consideran como algo positivo una cierta cuota de horas libres, generada por el ausentismo de los docentes.

El nivel de concordancia entre el perfil real y el ideal es bajo y cabe señalar, respecto del perfil real, que los docentes ponen en los últimos lugares de preferencia las motivaciones que más concordarían con su misión específica como docentes y con su desempeño en la escuela católica. En efecto, la motivación de saber tiene una frecuencia bajísima, casi inexistente en toda la muestra y también son muy bajas las frecuencias de respuestas de motivación religiosa y de deseo de transmitir a sus alumnos conocimiento y valores de sentido de la vida (CaltETx). En cambio, son altas las motivaciones de contacto social altruista y universalidad, que son valores positivos pero característicos de la riqueza personal general, no específicos del rol docente. Además, estas motivaciones prevalecen en las mujeres docentes, por lo que puede suponerse que está más ligada al carácter femenino que a la condición de docentes. Los valores bajos de motivación de autorrealización personal y profesional, junto con los valores altos de motivaciones egoístas sugieren patrones defensivos y de insatisfacción personal. El análisis de conglomerados agrega información suplementaria en cuanto a la existencia de perfiles diferenciales por edades: al avanzar en el tiempo de ejercicio de la docencia el perfil se va deteriorando, se vuelve más centrado en sí mismo, crecen las motivaciones de auto-preservación psicológica y de búsqueda de respuesta afectiva, de aceptación y aprecio por su persona y su desempeño y disminuye la preocupación por el otro.

También se observa que los docentes egresados de instituciones laicas no católicas y los que tienen titulación universitaria tienen una valoración más alta de la competencia académica, del valor religioso y del compromiso socio-comunitario. Esto puede deberse a que tal vez en estos docentes el desempeño en las escuelas católicas sea una opción personal, en mayor grado que en los docentes del resto de la muestra.

Este conjunto de resultados implican la necesidad de que desde la gestión de la escuela católica se encaren acciones que lleven a promover la reflexión acerca de la misión específica del docente, así como a crear ambientes que inviten a concretar esta misión, cuyo ejercicio sería una fuente legítima de plenitud personal. Es obvio que hay una tarea previa en las instituciones de formación docente con identidad confesional, que tienen la responsabilidad de cultivar en sus alumnos un estilo docente diferenciado, coherente con la misión de la escuela católica.

Bibliografía

- ANTHONY, F-V (2003). Religion and culture in religiously affiliated schools: the role of teachers in nurturing inculturation. *International Journal of Education & Religion*, 4, (1), 17-31.
- BERGEM, T (1990). The teacher as moral agent. *Journal of Moral Education*, 19, (2), 88-101.
- BERGEM, T (2003). The Role of Teachers in a Changing World: An International Perspective. *Research for Educational Reform*, 8,(1), 49-66.
- BUTROYD, B. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review*, 49, (3), 251-258.
- CAMPBELL, E. (2003), Moral Lessons: The Ethical Role of Teachers. *Educational Research & Evaluation*, 9, (1), 25-51.
- CAMPBELL, R. J.; KYRIAKIDES, L.; MUIJS, R. D.; ROBINSON, W. (2004). Effective teaching and values: some implications for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 30, (4), 451-465.
- CARR, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53, (3), 255-271.
- CARR, D. (2000)Moral formation, cultural attachment or social control: What´s the point of values education, *Educational Theory*, 50, (1), 49-63
- COURT, D. (1991). Studying teachers' values. *Clearing House*, 64, (6), 389-393.
- COURT, D. (1991). Studying teachers' values. *Clearing House*, 64, (6), 389-393.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croomhelm.
- ENNIS, R. (1962). A concept of critical thinking, *Harvard educational Review*, 32, (1), 81-111.

- GALLAGHER, E.(2002). Leadership: a paradigm shift. *Management in Education*, 16, (3), 24-29.
- GAMBLE, J.(2001). Modelling the Invisible: the pedagogy of craft apprenticeship. *Studies in Continuing Education*, 23, (2), 185-200.
- GLENN, C. L. (1998). What Real Education Requires. *Journal of Education*, 180, (3), 41-51.
- GLENN, C. L. (2001). What Teachers Need to Be. *Education Digest*, 67, (1), 19-22.
- HERMANS, CHRIS A. M. (2001). A three dimensional model of identity of religiously affiliated schools. *International Journal of Education & Religion*, 2, (1), 1-26.
- JORDÁN SIERRA, J.A.(2003).. Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-171.
- KOHLBERG, L. (1989). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research* (347-380). New York: Rand Mc Nally.
- LICKONA, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25, (1), 93-101.
- LICKONA, T. (1997) The *teacher's* role in character education, *Journal of Education*, 2, 63-81
- LOUIS, K. S. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness & School Improvement*, 9, (1), 1-27.
- LOUIS, K. S.; MARKS, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in restructuring schools, *American Journal of Education*, 106, 4, 532.576.
- MCLAREN, P.: Escuelas Privadas, Religión, Valores personales, Motivación, Catolicismo Romano, Escuela Media, Características del Docente
- FISCHMAN, G.(1998). Reclaiming hope: teacher education and social justice in the age of globalization, *Teacher Education Quarterly, USA.*,25, 1, 125-133
- NEWMAN, L.E. (1994). *Being myself, a teacher*. Liberal Education, 80, 4,52-56.
- NUTTIN, J. (1980A). *Théorie de la motivation humaine. Du Besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NUTTIN, J.y LENS, W.(1980b) *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain
- OSER, F.(1999). ¿o "Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern?" Can a Curriculum of *Moral Education* be Postmodern?, *Educational Philosophy & Theory*, 31, (2), 231-237.
- PAUL, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society, *Educational Leadership*, 42, (1), 4-14.

- POLANYI, M (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ROSENTHAL, R.(1994. \o “Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective.” *Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective. Current Directions in Psychological Science*, 3, (6), 176-179.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Aschgate.
- SEN, J.(2002.Understanding Teachers’ Professional Growth Through Their Articulation of Personal Practical Knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 28, (1), 75-78.
- SMETANA, J.G.; BITZ, B. (1996). Adolescents’ Conceptions of Teachers’ Authority and Their Relations to Rule Violations in School. *Child Development*, 67, (3), 1153-1172.
- SPENCER, A. (1999). Trained or Educated? *Education Week*, 19, (6), 47
- TIRRI, K.; PUOLIMATKA, T. (2000). Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26, (2), 157-165.
- VAN VEEN, K.; THEUNISSEN, M.; SLEEGERS, P.; BERGEN, T.; KLAASSEN, C.; HERMANS, C. (2003), Relations Between Teachers’ Professional and Religious Orientations and Their Behaviour During Morally Critical Incidents. *Educational Research & Evaluation*, 9, (1), 51-75.
- VEUGELERS, W.; DE KAT, E. (2003). Moral Task of the Teacher According to Students, Parents and Teachers. *Educational Research & Evaluation*, 9, (1), 75-92.
- WALTERS, L. S. (1997).Values ed also tests teachers, *Christian Science Monitor*, 239, (89), , 1-2
- VULLIAMY, G.; KIMONEN, E.(1997). Teacher identity and curriculum change: A comparative... *Comparative Education*, 33, (1), 97-116.
- ZIGLER, R. L. (1999). Tacit Knowledge and Spiritual Pedagogy. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 20, (2), 162-173.

Recensión Bibliográfica

PABLO RISPO Y SUSANA SIGNORELLI (2005). *La terapia existencial*
Buenos Aires: Ediciones Fundación CAPAC0.

Bernardo Bèguet
Pontificia Universidad Católica Argentina

Pablo Rispo estudió Medicina en la UBA. Fue médico residente del Hospital Dr. José T. Borda. Trabajó en el Hospital Interzonal de Agudos Prof. Dr. Luis Güemes hasta el año 1980, continuó su carrera hospitalaria y docente en el Hospital Gral. San Martín. Fue docente de la carrera de Psicología de la UBA y de la carrera de Medicina. Fue miembro y fundador de APSA. En 1997 creó la Fundación CAPAC, siendo su presidente hasta la actualidad, y desde donde desarrolla tareas de docencia y asistencia.

Esta obra, una más de entre otras del Dr Rispo, puede ser calificada como un ensayo, ya que el autor nos plantea un valioso debate y propuesta de teorías y conceptos psicológicos, a partir de una mirada filosófica. Entiendo que sus destinatarios son los profesionales y/científicos conocedores mínimamente de esta temática.

En la *introducción* el autor asume su postura filosófica-antropológica existencialista. Y define la relación de terapia como de un encuentro terapéutico.

Plantea que en este encuentro terapéutico, la intencionalidad de los intervinientes es posibilitar el despliegue de las propias potencialidades de convivir y coexistir un destino común para trascender el propio ser para sí y para la alteridad.

La cualidad que distingue ese encuentro terapéutico como Existencial, está en la posibilidad que genera eventos, momentos en los que nos adueñamos de la mundaneidad y de la ajeneidad de otro. Momentos en los que asumimos las circunstancias para darles un sentido.

En el *capítulo segundo*, el autor criticará el concepto de trauma, entendido como cualquier acontecimiento que es causa de una herida, un choque, un daño. El trauma concebido de esta forma, “detiene la marcha de la vida para permanecer y quedarse en un mundo pretérito, a partir del acontecimiento, toda la vida futura no existe”, o es solo repetición.

En la terapia existencial se concibe que en todo evento, hay una génesis de sentido y no de causalidad.

Frente a cada hecho, circunstancia o adversidad existe la posibilidad de elegir un camino u otro. Hay responsabilidad y no culpa

En el evento terapéutico existencial, se da un sentido nuevo, para dar cumplimiento a otra modalidad de ser-en-el-mundo, con, hacia, y para el otro, perteneciendo a la “patria” del ser-juntos-en-el-amor-terapéutico.

En el *capítulo tercero*, nos habla del evento terapéutico existencial como una reunión de seres que contiene como esencia la finalidad de una unión mancomunada.

En ese encuentro están, por un lado un ser en disponibilidad para contener a otro ser y por otro lado a un ser que se cuestionó por su ser y que necesita dar a su existencia otro sentido de lo que venía siendo.

En todo “paciente” existe el presentimiento o la intuición de que el propio ser no deviene existente ni co-existente, de que su ser está anclado, anonadado, cerca de la nada misma. Pero también el “paciente” tiene el presentimiento del miedo, del temor y del espanto de perderse en la libertad del otro, por no estar dispuesto a la donación del propio ser al otro ajeno. La actitud de predisponerse a intentar devenir “ser ahí”, ser-en-el-mundo, estará acompañada por la actitud de asombro. El anonadamiento del propio ser está relacionado a la detención que da el miedo del asombro.

El ámbito en el que este proceso es posible, es el *entre-nosotros* de un mundo común, de una espacio-tiempo de una “patria” afectiva, estructurada desde el cuidado, el *Fürsorge*.

Tanto el lenguaje verbal como los gestos, miradas, actitudes, serán el “material” sobre el que el terapeuta existencial irá intuyendo, con el método fenomenológico, ese sentido subyacente que anida en la expresión, como un modo de ser en el mundo.

En el capítulo cuarto el autor encara el tema de la comunicación interpersonal.

Caracteriza la comunicación como un fenómeno propiamente humano configurado por la intencionalidad de trascendencia, de conexión de intimidades, con la finalidad de que el Yo y el Tu devengan en un *Nosotros*, de transformar la existencia en co-existencia.

En el evento incorporamos el mundo ajeno, en un proceso activo, siempre actualizado.

El acontecimiento es el vivenciar el contenido de un fenómeno acaecido, sin cambios y sujeto a lo que alguna vez fue.

El evento implica lo que vendrá de acuerdo a un fenómeno dado. En el acontecimiento hay hechos gratuitos, pero en el evento surge y deviene otro sentido, la posibilidad de ser de otra manera al previamente existente.

El capítulo cinco está dedicado a los “momentos reestructurantes organizativos del ser”, que son los momentos constitutivos de la terapia existencial como reestructuradora del ser.

El *primer momento organizativo estructurante terapéutico* (vinculación Yo, Tu ; Nosotros) resulta ser fundante de la reorganización existencial, y se da en la vinculación recíproca en la que ambos miembros están comprometidos e involucrados, en el que existe libertad para incluirse y abarcarse afectivamente con el otro.

El *segundo momento organizativo estructurante terapéutico* (Donde). Este momento estructurante se funda en la constitución de un espacio conjunto, que resulta ser el propio espacio íntimo de *lo nuestro*, que supone compartir, en un encuentro, en el que se comprende y se habla.

Es este compartir existencial, este modo de co-vivenciar, lo que debería haber habido en un tiempo pasado, que estructuró de un modo fallido la personalidad de la persona que consulta.

El *tercer momento organizativo estructurante terapéutico* (Quién) está referido a quién resulta ser cada uno, que en ese Donde de aceptación afectiva y calidez emocional, pueda dar a ser comprendido por el otro.

El *cuarto momento organizativo estructurante terapéutico* (el Grupo) está referido al co-existir, al *mit-dasein*,

La identidad que se puede alcanzar en un grupo de terapia existencial, se va estructurando en un espacio y tiempo humorado distinto al de la relación bipersonal. *Lo nuestro grupal* alcanza una medida de reestructuración diferente dado que cada integrante tiene la potencialidad de ser un posible *evento*. Estas oportunidades de eventos ponen en evidencia distintas modalidades del ser propio e insospechadas.

En el capítulo Sexto encara el tema de la relación terapéutica, analizada desde el método fenomenológico. Nos describe el clima apropiado, el humor del compartir, el juego de palabras, el chiste oportuno, la disponibilidad, y permisividad, etc.

Será a partir de este mutuo acuerdo emocional afectivo, en una simetría, que se podrá organizar y estructurar los nexos constitutivos de cada integrante, a partir de la neogénesis de sentido.

El *capítulo Séptimo*, está dedicado al encuentro en el vínculo terapéutico.

El encuentro se da, en sentido fenomenológico, entre dos seres confrontados, uno frente al otro, en una simetría y en cierta oposición. En esta oposición hay una co-implicancia de corporalidades, una participación de movimientos y de gestos intencionales. Y a cada gesto le corresponde una concordancia y coincidencia gestual.

Los participantes intentarán establecer una simultaneidad de situaciones vivenciales, para lograr un contacto contiguo y continuo, y así crear una relación covivencial complementaria y de plenitud co-existencial.

El *capítulo Octavo*, está escrito por la Lic. Susana Signorelli, discípula y colaboradora del Dr. Rispo, quién expone la experiencia propia de apropiación de la postura existencial y de las implicancias de la misma en la terapia y en el quehacer artesanal de la cura de personas, como cuidado del ser.

Creo que el aporte de esta obra está en la elaboración teórica y el debate que propone entre distintas concepciones, partiendo desde una postura filosófica existencial y ateniéndose a la metodología fenomenológica.

Creo que hay mucha riqueza y originalidad en las descripciones empíricas o en las consecuencias observacionales de ciertos conceptos filosóficos.

Recensión bibliográfica

SUSANA C. SIGNORELLI (2003). *Una mirada existencial sobre el test de Rorschach. El movimiento*. Buenos Aires: Fundación CAPAC.

Susana Levantini
Pontificia Universidad Católica Argentina

Susana Signorelli es Lic. en Psicología de la U.B.A. Especializada en Psicodiagnóstico de Rorschach.

Directora de la revista “Existencia” y del periódico “Nuestra Comunidad”. Creadora de diversas actividades de prevención en Salud Mental, una de ellas auspiciada por la UNESCO.

Secretaria y Miembro del Consejo de Administración de la Fundación CAPAC (Centro de Actividades Psicológicas Asistenciales Comunitarias)

Fundadora y Presidenta de SATHE (Sociedad Argentina de Terapias Humanistas Existenciales.

Fundadora y Miembro de C. D. de CEBA (Círculo Existencial Bs. As.)

Ha recibido el premio “Lanfranco Ciampi”

La autora intenta lograr una comprensión y utilización del test de Rorschach con un abordaje desde el análisis fenomenológico existencial.

El libro cuenta con ocho capítulos que testimonian los años de estudio e investigación de la autora.

Primero hace una introducción describiendo el test de Rorschach y su creador.

Luego propone una interpretación fenomenológica para la situación de la toma del test. Parte de la Fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, cuando este lo define “como un encuentro creador”. Propone que el acto de dar respuestas a las láminas de Rorschach se llame “percepto-imaginante”. Considera de modo más Husserliano que una respuesta a una lámina solamente puede ser representada en imágenes de lo ya conocido, por lo tanto algo dirigido por la intencionalidad de la conciencia.

Más adelante con una mirada existencial, propone una nueva forma de análisis del test siguiendo los existencialistas propuestos por Heidegger, a saber: la temporalidad, la espacialidad, la autenticidad, la otredad, etc

Luego analiza las respuestas de movimiento.

Para esto hace una pregunta a los entrevistados, agrega una pregunta en la administración Para qué? Tal pregunta envía a la persona al futuro y consecuentemente la obliga a buscar una respuesta que de cuenta de su proyecto existencial.

Luego lo ejemplifica con casos

Esta forma de abordaje además de poner en evidencia la rigurosidad con que encara la autora dicha tarea, enriquece la interpretación Creo que aquellos que no estén empapados en el análisis fenomenológico existencial podrán al final de la toma a la que están habituados incluir estos aportes.

En lo personal la inclusión de la pregunta Para que? me pareció interesante. En determinados casos y respetando la secuencia y características de la administración de otro abordaje, es decir al final para que no vicie las futuras respuestas, me parece un aporte útil, interesante, entendiéndolo desde la perspectiva de la autora.

El libro y como entusiasta del Rorschach también, pone en evidencia una vez más la riqueza de este Psicodiagnóstico.

Recensión bibliográfica

CARRETERO, Mario. (2007). *Documentos de Identidad. La Construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aries: Paidós.

Gustavo Daniel Beláustegui
Pontificia Universidad Católica Argentina

Mario Carretero es catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid y Director del Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina. Libros como *Learning in History* (Taylor and Francis, 2000), y *Enseñanza de la historia colectiva* (2006), dentro de esta temática son antecedentes del mismo autor en esta línea de investigación de tanta importancia para la reflexión en los sistemas educativos actuales.

El libro *Documentos de Identidad*, aquí reseñado, de 327 páginas está organizado en 4 capítulos y Conclusiones. Ilustrado con significativas fotografías otorgan a este texto un carácter potente que ampaña a las reflexiones indiscutiblemente polémicas y esclarecedoras. Prologado por José Álvarez Junco, catedrático en Historia de la Universidad Complutense de Madrid, que vuelca sus reflexiones a partir de la lectura de la obra. El Historiador escribe "En conclusión ¿cómo salir del atolladero en que se encuentra la enseñanza de la historia en la escuela? O, según la batería de preguntas que se plantea el autor de este libro, "¿ qué otras historias podrían o debería contar (la escuela)? ¿cómo es posible establecer relaciones de continuidad entre el pasado y el presente? ; ¿quién más quiere hablar y ser escuchado? ¿puede la escuela brindarles un espacio a esas nuevas voces? ¿cómo puede la escuela transmitir historias que entran en contradicción con las narraciones nacionales que la legitiman también a ella como institución socializadora? (p.16) .

El libro contó con el apoyo de la Beca Guggenheim, lo que pone de relieve el interés internacional sobre los contenidos vertidos por el autor. Un profundo estudio sobre los contenidos enseñados en Argentina, México, Alemania, España, Estados Unidos y Japón le permiten elaborar conclusiones sólidas basadas en una comparación sistemática y rigurosa. Si bien el autor de mar-

cada tradición cognitiva, no deja de ver los factores afectivos-emocionales impregnados en este sector de la enseñanza mundial. Señala sagazmente el conflicto y la contradicción en la raíz misma entre los objetivos instruccionales de naturaleza racional los de naturaleza identitaria (afectivos-emocionales), desnudando el fin no siempre asumido de elevar murallas de división entre lo nuestro, y lo ajeno, entre “nosotros” y los “otros”.

La madurez del autor en su larga carrera académica deja notar su capacidad de reflexión profunda y una audaz integración empírica. Una perspectiva integradora de la psicología y la pedagogía surcan el hilo conductor de la conflictiva entre la ‘historia escolar’ y la ‘historia como ciencia’. Lo que se enseña, para el autor, es un relato construido dentro del paradigma romántico con le objetivo de formar una identidad colectiva estable, donde la afectividad juega el papel principal. “De allí resultaría que cada sociedad posee una cultura dominante que es compartida, sostenida e interiorizada por la mayoría de sus componentes. Y la historia escolar desempeñaría su papel en el sistema cultural al realizar preguntas que sólo podrían ser respondidas de una sola manera, con lo cual delimitaría al mismo tiempo el auditorio y el repertorio.” (p.21). Una dicotomía clave en la obra tensa el arco entre el recuerdo y el olvido, una de las afirmaciones manifestadas expresa una síntesis de la propuesta desarrollada: “La pregunta sobre qué se debe recordar y qué olvidar se confronta muchas veces a aquella sobre qué se puede recordar y qué olvidar, disyuntiva para la cual tanto el olvido como la memoria se disponen en relación con un objetivo principal: el de ofrecer narraciones y marcos de comprensión comunes que permitan reconstruir la identidad social fracturada y retomar el proyecto compartido” (p. 179).

Tres términos parecen constituirse en palabras claves: gestionar el pasado, interpretar el presente y proyectar el futuro, el relato en sí mismo es el objeto de análisis para las comparaciones de esta investigación exhaustiva. Las identidades y los hechos que son narrados muestran el poder de los diferentes sistemas de valores y creencias, el estrechamiento en ideología y exacerbadas posturas culturalistas, manifiestan el “uso” que cada sociedad, cada estado le da a la historia.