



OBJETO Y REALIDAD EN PSICOLOGÍA

Zuraya Monroy Nasr / Adrián Medina Liberty
(Editores)



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



© Facultad
de Psicología



U N A M

OBJETO Y REALIDAD EN PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

OBJETO Y REALIDAD EN PSICOLOGÍA

Zuraya Monroy Nasr / Adrián Medina Liberty
(Editores)

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
MÉXICO 2005

Esta publicación fue impresa con recursos del proyecto
PAPIIT (DGAPA) IN400502

Primera edición: 2005

DR © 2005. Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria. 04510, México, D.F.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Impreso y hecho en México

ISBN 970-32-2954-9

Índice

Prólogo	vii
Sobre los autores	xiii
Capítulo 1. Escepticismo y auto-conocimiento <i>Plínio Junqueira Smith</i>	1
Capítulo 2. Seres humanos y personas morales <i>Diana Cohen</i>	19
Capítulo 3. La psicología: Conjunto vacío o saco de gatos <i>Zuraya Monroy Nasr</i>	39
Capítulo 4. Construcción de conocimientos y especificidad de dominio <i>Rigoberto León-Sánchez, Germán Palafox Palafox, Elena Calderón Canales y Kirareset Barrera García</i>	51
Capítulo 5. Mapas cognitivos de escolares de la Ciudad de México: Una experiencia y varias reflexiones. <i>Germán Álvarez Díaz de León</i>	81
Capítulo 6. Mente, narrativa y apropiación de la cultura <i>Adrián Medina Liberty</i>	93
Capítulo 7. Construcción y realidad: El lugar del sujeto psicológico en la sociedad actual <i>Jorge Molina Avilés</i>	109

Capítulo 8. Reflexiones sobre algunos aspectos de la
relación entre el psicoanálisis y la filosofía en la era
postestructuralista 131
Felipe Flores Morelos

Capítulo 9. La palabra del sujeto suicida: Una mirada
diferente para el estudio del intento de suicidio. 149
Liliana Mondragón Barrios

Capítulo 10. Meditaciones sobre el proyecto psicológico
skinneriano 161
Jonathan Alejandro Galindo Soto

Capítulo 11. Identidad y procesos de adaptación en la
adolescencia 183
Joel Xocoyotzin Güemez Ortega

PRÓLOGO

Con gran entusiasmo presentamos este libro que reúne los trabajos expuestos en noviembre de 2003 en el *Symposium: Objeto y realidad en psicología*, así como en el Seminario Intensivo: *Escepticismo y subjetividad*, realizado en marzo de 2004. Dichas actividades han sido las primeras emprendidas por un grupo de profesores, investigadores y estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM que iniciamos el proyecto de investigación “Filosofía, historia y psicología” (DGAPA-PAPIIT IN400502) en enero de 2003. Nuestro proyecto se ha guiado por el propósito de realizar un trabajo sistemático de investigación desde las perspectivas filosófico-históricas, dada la importancia de esta forma de aproximación para la comprensión de la psicología contemporánea. De nuestras indagaciones sobre algunas de las múltiples relaciones que la psicología guarda con la historia de la filosofía, con la filosofía y la historia de la ciencia, en sus planteamientos epistemológicos, metodológicos y de su ontología, han surgido buena parte de los trabajos que aquí presentamos.

Para la realización de los objetivos y metas planteados en este proyecto, como son los de reunir y apoyar a los profesores que ya se han desarrollado en esta línea de investigación e introducir a jóvenes profesores y estudiantes en el campo de la filosofía y la historia de la psicología, además del trabajo cotidiano y los seminarios periódicos nos interesa fomentar reuniones académicas. Es en estos foros donde se fomenta el intercambio, así como el análisis y la crítica como elementos constructivos de las interpretaciones que proponemos.

El intercambio entre los profesores, investigadores y estudiantes es, sin lugar a dudas, de gran provecho. Sin embargo, nos interesa ex-

tender el intercambio académico con investigadores de otras instituciones y países. En esta ocasión, contamos con la significativa colaboración de la Dra. Diana Cohen de Argentina y del Dr. Plínio Junqueira Smith de Brasil.

Por medio del intercambio, de la formación en la investigación y la actualización académica apoyamos la labor docente a nivel de licenciatura y postgrado, con diversas actividades y productos que vinculan las concepciones psicológicas con la reflexión filosófica y la contextualización histórica.

Elegimos como tema central cuestionarnos acerca de el objeto de estudio de la psicología —i. e., ¿es un objeto observable, es un inobservable teórico?— así como sobre la realidad a la que este objeto nos refiere —¿se trata de una realidad dada, construida, inventada?. Lo que encontramos, y así lo constatará el lector, es una diversidad teórica y conceptual, una ausencia de paradigma único, en la gama de escritos aquí presentados. Sin embargo, antes de considerar esta panorámica como una desventaja o un problema, proponemos considerarlo como parte de un necesario reconocimiento del terreno, que nos permita conocer mejor el entramado de la psicología contemporánea.

Es inútil, por tanto, el tratar de encontrar homogeneidad en los ensayos incluidos. La problemática que se suscita con el análisis del objeto y de la realidad en psicología, constituyó el campo temático que nos convocó y el resultado de haberlo trabajado, tanto para el proyecto como para el simposio, fue la consecución de una visión múltiple que nos permitió pensar a la psicología de un modo igualmente variado y, por ende, enriquecido. Las reflexiones, originadas desde diferentes trincheras intelectuales, iluminan diferentes aspectos del ejercicio de la psicología y de sus implicaciones filosóficas.

En el marco la filosofía de la mente, Plinio Junqueira Smith cuestiona los supuestos acerca del conocimiento que tenemos de nuestros propios pensamientos y estados mentales, así como de la pretendida imposibilidad de dudar de ese conocimiento. Se trata de

una argumentación con interesantes consecuencias para nuestra reflexión sobre la psicología contemporánea. También en el dominio de lo filosófico, pero en una dimensión bioética, Diana Cohen examina ciertas teorías de la personalidad que recurren a conjuntos de propiedades psicológicas o cognitivas para identificar a las personas en calidad de portadoras de derechos morales y se pregunta si estos derechos no responden propiedades más básicas. Las interrogantes y los criterios que nos presenta esta filósofa nos permiten adentrarnos en un campo novedoso y estrechamente ligado a la teoría y la práctica del psicólogo. Con una perspectiva que promueve la reconstrucción histórica de la psicología, Zuraya Monroy Nasr muestra cómo esta disciplina reúne pluralmente un conjunto de tradiciones, que coexisten sin integrarse por limitaciones epistemológicas. Pese a ello, cada uno de estos recortes conceptuales tampoco se han constituido como disciplinas independientes.

El trabajo de Rigoberto León y cols. trata un problema central de la psicología del desarrollo: ¿cómo logran los recién nacidos diferenciar las cosas o los objetos que los circundan? El artículo enfrenta esta problemática tratando de explicitar el rol de los conceptos en el desarrollo del conocimiento. Los mapas cognitivos constituyen la temática de Germán Álvarez quien señala que este campo ha sido marginado o descuidado y de ahí el interés por establecer su relevancia. En este trabajo se sostiene que el análisis de ciertas áreas de la cognición ambiental y, más específicamente, los mapas cognitivos, podría iluminarnos en la comprensión de ciertos dominios de la psicología humana subjetiva.

El ensayo de Medina Liberty aduce la casi nula presencia en psicología de una investigación de tipo interpretativo o hermenéutico y se aduce que el comportamiento humano —como lo sostienen Ricoeur y Gadamer, en la filosofía y Mead, Bruner o Harré, entre otros, en la psicología— es significativo y, por tanto, una aproximación interpretativa se muestra tan necesaria como perentoria. Jorge Molina, por su parte, se pronuncia explícitamente por la importante labor de

rescatar los estudios sobre el sujeto para tratar de establecer su lugar dentro de la sociedad moderna.

Felipe Flores Morelos se adentra en la controversia sobre la relación entre el psicoanálisis y el pensamiento postmoderno. Para ello, propone y ejercita una actitud crítica entendida como: discernimiento, ejercicio histórico-crítico, crítica epistemológica, explicitación de supuestos, cuidado con la exagerada polisemia y con apego a la clínica.

En la última parte de este libro, abrimos un espacio para la exposición de los incipientes trabajos de algunos de los más jóvenes investigadores que participan en este proyecto. Liliana Mondragón Barrios cursa el Doctorado en Psicología en la UNAM y es ya investigadora en el campo de la salud. Ella se propone reflexionar sobre el estudio del intento del suicidio con una perspectiva diferente y argumenta sobre la necesidad de incluir la subjetividad del individuo en su afán por descifrar este fenómeno psicológico. Otro participante, también estudiante del Doctorado en Psicología, Jonathan A. Galindo Soto, nos entrega sus meditaciones iniciales sobre el proyecto skinneriano y su posible relación con el presbiterianismo estadounidense. En su investigación, él se propone hacer un estudio histórico y filosófico que revele la estructura de la propuesta conductista de B. F. Skinner. Por otra parte, Joel X. Güemez Ortega, pasante de la Licenciatura en Psicología, se propone indagar en un marco histórico, filosófico y psicológico sobre la noción de identidad del ser humano y el desarrollo de procesos de adaptación en la adolescencia. Con la presentación de estos trabajos de investigación que han iniciado recientemente, esperamos animar e interesar a otros estudiantes para aproximarse con una perspectiva histórica y filosófica al campo psicológico en el que incursionen.

Finalmente, los participantes, coordinadores y autores, queremos hacer patente nuestro agradecimiento a quienes, en la Facultad de Psicología, hicieron posible la edición de este libro: Blanca Girón Hidalgo, Ma. Elena Gómez Rosales, Teodoro Mareles Sandoval, Rosa

Isela García Silva y Aurelio Graniel Parra. Asimismo, expresamos nuestro reconocimiento a la DGAPA de la UNAM que ha brindado su apoyo al proyecto PAPIIT IN400502 para la realización de las actividades académicas que se reflejan en esta publicación.

Otoño de 2005
Zuraya Monroy Nasr y Adrián Medina Liberty

OBRE LOS AUTORES

Plínio Junqueira Smith: Profesor de filosofía y Coordinador del Programa de Posgrado en Filosofía de la Universidad São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, Brasil. Investigador del CNPq. Áreas de interés: epistemología, escepticismo, historia de la filosofía moderna, filosofía contemporánea. Autor de *Ceticismo filosófico* (São Paulo/Curitiba: EPU/EDUFPR, 2000) y *O ceticismo de Hume* (Col. Filosofía, São Paulo: Ed. Loyola, 1995). También ha publicado, en Brasil y en el exterior, diversos artículos en revistas especializadas, así como capítulos en libros.

Diana Cohen: Doctora en Filosofía, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina y Magister de Bioética (Monash University, Australia). Docente e investigadora del Departamento de Filosofía (UBA). Es investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es autora de *El suicidio: deseo imposible. O la paradoja de la muerte voluntaria en Baruj Spinoza* (Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2003) y de numerosas publicaciones académicas nacionales e internacionales.

Zuraya Monroy Nasr: Profesor Titular de la Facultad de Psicología, UNAM. Miembro del SNI. Research Fellow en el Center for Philosophy and History of Science, Boston University. Responsable del proyecto “Filosofía, historia y psicología” (DGAPA-PAPIIT IN400502). Publicaciones recientes: “Cartesian Physics and the Incorporeal Mind”, en D. Buican y Dr. Thieffrey (eds.). *Biological and Medical Sciences*, Brepols, Lieja, 2002, “De la filosofía de la

naturaleza a la naturaleza de una ciencia” en Benítez, Monroy y Robles (coords.), *Filosofía natural y filosofía moral en la modernidad*, 2003 y “Epistemología y Sujeto en la Filosofía Anti-Mecanicista de Margaret Cavendish”, *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 2004.

Rigoberto León-Sánchez: Profesor Asociado en la Facultad de Psicología de la UNAM. Doctor en Psicología (UNAM). Su línea de investigación versa sobre la construcción y desarrollo de conocimientos.

Germán Palafox Palafox: Doctor en Psicología (Harvard University). Es profesor titular en Facultad de Psicología de la UNAM y tutor del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM. Sus áreas de especialidad son la percepción y la cognición.

Elena Calderón Canales y Kirareset Barrera García son alumnas del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM. Participan en proyectos de investigación en la línea de construcción y desarrollo de conocimientos.

Germán Álvarez Díaz de León: Egresado de la Facultad de Psicología de la UNAM donde obtuvo el grado de Maestro en Psicología General Experimental. Profesor de Tiempo Completo Definitivo en dicha facultad. Cuenta con 32 años de experiencia docente. Ha impartido cursos y talleres extracurriculares. Cuenta con publicaciones. Tiene ponencias en congresos académicos y profesionales nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: Mapas Cognitivos de Escolares de la Ciudad de México; Historia de la Psicología en México y Factores Psicológicos de los Procesos de Mediación y Negociación.

Adrián Medina Liberty: Profesor e investigador titular de la Facultad de Psicología, UNAM. Licenciado y Maestro en Psicología, Doctor en Antropología Cultural. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT. Editor de *Psicología y epistemología* (1989, Tri-

llas) y autor de *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky* (1998, ILCE); *Mente y cultura. La mediación del significado*. Barcelona: Anthropos (en prensa). Asesor del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Actual corresponsable del proyecto "Filosofía, historia y psicología" (DGAPA-PAPIIT IN400502).

Jorge Molina Avilés: Maestro en Psicología. Profesor titular y Jefe de la División de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología. Vicepresidente del Colegio Nacional de Psicólogos. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre historia de la psicología y filosofía de la ciencia.

Felipe Flores Morelos: Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Psicoanalista. Actual miembro del consejo de redacción de la revista electrónica *Carta Psicoanalítica*.

Liliana Mondragón Barrios: Investigadora del Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz". Maestría en Psicología Social, UAM-X. Cursa el Doctorado en Psicología en el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM. Ha publicado como autora y coautora en revistas nacionales e internacionales: Borges, G., Cherpitel, C.J., **Mondragón, L.** y otros "Episodic alcohol use and the risk of injury". *American Journal of Epidemiology*, 2004; Borges, G., Cherpitel, Ch., Medina-Mora, M.E., **Mondragón, L.** "Violence related injuries in the emergency room: alcohol, depression and conduct problems". *Substance Use & Misuse*, 2004 y **Mondragón, L.**, Monroy, Z., Medina-Mora, M. E., Borges, G. "Eventos de vida, depresión, consumo de alcohol e ideación suicida en los servicios de urgencia de la ciudad de Pachuca, Hgo.: Un aproximación de género". *Revista Mexicana de Psicología*, 2003.

Jonathan Alejandro Galindo Soto: Licenciado en Psicología por la UNAM. Actualmente se encuentra realizando sus estudios de Doctorado en Psicología en esta misma casa de estudios.

Joel Xocoyotzin Güemez Ortega: Pasante de la Licenciatura en Psicología de la UNAM. Obtuvo Mención Honorífica sobre el Premio al Servicio Social “Dr. Gustavo Baz Prada” en 2004.



ESCEPTICISMO Y AUTO-CONOCIMIENTO

Plínio Junqueira Smith
Universidad São Judas Tadeu, Brasil

1. Auto-conocimiento y la independencia entre la mente y el mundo

Hay una forma de conocimiento del que parece imposible dudar: el conocimiento de los estados mentales actuales o presentes. Por ejemplo, si alguien me pregunta si estoy con frío o con sed, no tengo dudas sobre qué contestar. O si me preguntan si creo que París es la capital de Francia o si deseo ir a la playa de vacaciones, tampoco dudo de mi estado mental actual. En todos esos casos, mi respuesta es casi automática: sí, tengo frío; sí, tengo sed; sí, creo que París es la capital de Francia; sí, me gustaría ir a la playa de vacaciones. Quizás sea más difícil conocer nuestros estados mentales pasados, pues es posible que yo haya olvidado lo que sentí o pensé o que yo me equivoque respecto de cual creencia tuve en cierto momento de mi vida o de cual emoción experimenté entonces. El conocimiento de

nuestras propias sensaciones, emociones, deseos, imaginaciones o pensamientos actuales, sin embargo, parece cosa fácil.

La filosofía, a partir de la constatación de esa facilidad, elaboró un modelo para pensar el conocimiento que una mente puede tener de sí misma, al menos en ese caso privilegiado, en el cual la duda está (o parece estar) excluida. En primer lugar, algunos filósofos sostuvieron que la mente tiene un acceso privilegiado a sí misma y hablaron de una *introspección* de la mente por sí misma. La introspección es una especie de observación de la mente por sí misma. De manera similar a la percepción sensible del mundo, que es nuestra manera de conocer el mundo externo, a nuestro alrededor, la mente observaría lo que pasa en ella, esto es, cuales son sus sensaciones, imaginaciones, pensamientos, sentimientos, emociones y pasiones presentes. Los contenidos mentales serían, así, tan observables como el mundo físico, pero con la ventaja de que no habría dudas acerca del conocimiento de nuestros propios estados mentales presentes.

Una de las razones por las cuales estos filósofos explicaron la ausencia de duda acerca del conocimiento de nuestras propias mentes es que entre la mente y sus estados mentales nada se interpone. La mente podría, así, observarse, inspeccionarse libremente, sin ningún velo intermediario. Mientras que el conocimiento del mundo físico ocurre por medio de las sensaciones y percepciones, que pueden no corresponder al objeto percibido, introduciendo así la duda sobre el supuesto conocimiento del objeto, el conocimiento de la propia mente no tiene una entidad intermediaria que permitiría dudar de ese conocimiento. La mente sería, según ese modelo explicativo, *transparente* para sí misma.

Hay, todavía, una tercera característica importante que debe hacerse notar. Un estado mental, por ejemplo, un dolor se impone a nuestra conciencia y no podemos dejar de estar conscientes del dolor. Un dolor que no es sentido o percibido no es un dolor. Lo mismo con una creencia. Naturalmente, no pienso en todas mis creencias simultáneamente, pero si pienso ahora en una creencia, esa creencia, en tanto pensada ahora por mí, es alguna cosa que no puedo negar que tengo. En cierto sentido, la creencia pensada es irrecusable. De ahí parece seguirse que los estados mentales se nos imponen, que tenemos que estar conscientes de ellos. Hay, por tanto, de acuerdo con

ese modelo de la mente, una *auto-imposición o irrecusabilidad* de los estados mentales. Esa característica de la irrecusabilidad no está, obviamente, presente en los objetos físicos, que pueden estar presentes, pero no en nuestro campo de observación.

Finalmente, se podría decir que los estados mentales son tal como aparecen y aparecen tal como son, no habiendo una diferencia entre su aparecer y su ser. Una vez más, tal característica es peculiar a los estados mentales, pues los objetos físicos pueden parecer de una manera que no son, por ejemplo, un objeto puede parecer chico cuando en verdad es grande. Así, una razón para los errores de los sentidos externos y del conocimiento del mundo es que hay una distancia entre el aparecer y el ser del objeto físico. Pero, en el caso de los estados mentales, no hay tal distancia y, por tanto, no hay posibilidades de errores: al percibir, por introspección un estado mental que se impone a nosotros sin ninguna entidad intermediaria, lo percibimos tal como es, sin posibilidad de error y sin plantear cualquier duda.

La noción de *conciencia* y, en particular, de *auto-conciencia*, juega un rol fundamental en este modelo. La idea principal es que la mente está consciente de sus estados mentales y lo que diferencia los seres humanos de las cosas es que nosotros tenemos conciencia. No tiene sentido hablar de estados mentales, de mente, de personas, si no hay conciencia. Solo podemos atribuir creencias a nosotros porque tenemos conciencia y sólo podemos conocer a nuestras creencias o emociones porque estamos conscientes de ellas, vale decir, porque tenemos auto-conciencia, porque somos seres capaces de auto-conciencia.

Ahora bien, una explicación filosófica tal del conocimiento de una mente por sí misma ha sido aparentemente sustentada por muchos filósofos. Es común sostener que Descartes tenía una tal concepción del auto-conocimiento y, por esa razón, se llama una explicación filosófica «cartesiana» y se cree que está presente en la filosofía moderna de manera general. Aunque sea dudoso que Descartes de hecho sostuvo tal teoría filosófica, hay ciertos puntos que me parecen correctos y que merecen destacarse.

De hecho, si examinamos la filosofía moderna, que parece más claramente haber adoptado la tesis de la independencia lógica entre

pensamiento y mundo, veremos que ella no cuestionó la capacidad de una mente de conocerse a sí misma. Las dos formas más radicales de escepticismo moderno dejaron el auto-conocimiento intacto. De un lado, el escepticismo desarrollado en la Primera Meditación es incapaz de dudar no solamente de la existencia (M II, 4) y de la esencia (M II, 7) de la mente, sino que también es incapaz de dudar del conocimiento que esa mente tiene de sus modificaciones (M II, 9). A partir de Descartes por lo menos, se ha supuesto un cierto tipo de conocimiento que era invulnerable a las dudas escépticas. No era por otra razón que Descartes juzgaba haber sido el primero filósofo en refutar con éxito el escepticismo. Los escépticos podían dudar de todos los tipos de conocimiento, incluso de los conocimientos matemáticos, pero no podrían jamás dudar de su pensamiento en el momento mismo en que están dudando. Para Descartes, mismo la duda más radical no puede cuestionar el conocimiento de nuestros propios pensamientos. De manera más precisa, una persona conoce sus propios pensamientos, sentimientos, deseos y demás estados mentales concientes en el momento en el que los tiene.

Por otro lado, el escepticismo excesivo concebido por Hume cuestiona todas nuestras inferencias a partir de la percepción presente, pero el conocimiento de la percepción presente sería inatacable. Ese mismo tipo de conocimiento también escapa al alcance de la duda del escéptico excesivo imaginado por Hume. La duda escéptica más fuerte abarca el conocimiento de todas las inferencias más allá de la percepción inmediata; el conocimiento de la percepción inmediata, sin embargo, permanece más acá de cualquier duda escéptica. Las dos formas de escepticismo, aunque son las más radicales del escepticismo moderno, admiten el conocimiento de los estados subjetivos en primera persona. El escéptico moderno, por tanto, parece aceptar el conocimiento de sus estados subjetivos.

Pero, en verdad, poco importan el Descartes o el Hume históricos. Lo que importa es que, para muchos filósofos, ese modelo explicativo es un buen punto de partida para entender el conocimiento que una mente tiene de sí misma, no solamente porque es más intuitivo o natural, sino porque, en líneas generales, les parece correcto. Y hay algunas razones por las cuales se llega a la idea de que el auto-conocimiento es indudable y seguro, mientras que las otras formas

de conocimiento, como el conocimiento del mundo físico y el conocimiento de otras mentes son dudosas y cuestionables.

Se cree comúnmente que el así llamado sentido común es dualista, que los hombres suelen distinguir claramente entre su cuerpo y su mente y los filósofos interpretan y explican tal dualismo como un dualismo sustancialista, esto es, el cuerpo es una sustancia de un tipo (por ejemplo, una sustancia extensa) y la mente es una sustancia de otro tipo (por ejemplo, una sustancia pensante).

Otro punto importante no es la cuestión ontológica del dualismo, sino un punto que podríamos llamar «lógico»: es una suposición natural la de que nuestros estados mentales son independientes del mundo físico. De acuerdo con esa suposición natural, podemos comprender nuestros pensamientos y creencias, por ejemplo, sin saber nada acerca del mundo. Una suposición tal es natural, porque nuestros pensamientos pueden no corresponder a cómo es el mundo, porque podemos tener pensamientos falsos y sabemos como son esos pensamientos, aunque el mundo sea enteramente diferente de cómo pensamos que es. Así, suponemos usualmente que nuestros estados mentales son lo que son independientemente de cómo es el mundo y que la determinación de los contenidos de los estados mentales (por ejemplo, estoy pensando que París es la capital de Francia y no de Inglaterra o que deseo comer una manzana, no una pera) es independiente lógicamente de cualquier relación con el mundo. Implícitamente, aceptamos la tesis de la independencia lógica entre pensamiento y mundo.

Si aceptamos esta tesis de la independencia lógica entre pensamiento y mundo, entonces se sigue que hay dos problemas acerca del conocimiento humano. Por un lado, no es posible conocer cómo es el mundo a partir de los contenidos mentales o de nuestros pensamientos y creencias, pues el mundo siempre puede ser diferente de como pensamos que es. Por otro lado, conociendo el comportamiento y la conducta de un cuerpo humano (pues el cuerpo humano hace parte del mundo físico y no-mental) no podemos saber lo que pasa en la cabeza de una otra persona, pues la conducta puede no estar acompañada por el estado mental correspondiente o que se supone corresponde a la conducta. Los dos problemas tienen una raíz común, que es la de cruzar esa independencia lógica, sea del pensamiento

hacia el mundo, sea del mundo hacia el pensamiento. Son problemas simétricos e invertidos.

De la tesis de la independencia lógica entre pensamiento y mundo no se sigue, sin embargo, un problema respecto del conocimiento del pensamiento por sí mismo, o de la mente por sí misma. Aquí no hay ningún obstáculo a ser rebasado o transpuesto y es por esa razón que el auto-conocimiento de una mente es indudable y tiene las características arriba descritas. Aparentemente, pues, tenemos en el auto-conocimiento de las mentes el modelo más perfecto de conocimiento, pues la duda se encuentra excluida. Para muchos filósofos, tenemos ahí el punto de partida seguro para el filosofar y el ejemplo de conocimiento que siempre ha buscado la filosofía.

Naturalmente, esa explicación filosófica del auto-conocimiento no se quedó sin recibir críticas y muchos filósofos no la aceptaron. La razón principal es la de que esa respuesta presenta una visión inadecuada del auto-conocimiento. Si examinamos aquellas cuatro características centrales de la explicación del auto-conocimiento, veremos que ninguna es aceptable. La introspección fue denunciada por muchos como un mito; la transparencia de lo mental sería una tesis absurda; no todos los estados mentales se imponen a nuestra conciencia; y, finalmente, no es verdad que nuestro auto-conocimiento no puede ser corregido o mejorado. Una imagen tal del auto-conocimiento le pareció a muchos poco plausible, si no incoherente.

Aparentemente, para rechazar esa imagen del auto-conocimiento, bastaría atender un poco más sobre como, de hecho, nos equivocamos en la vida cotidiana, ya que frecuentemente nos engañamos acerca de nuestra mente, esto es, de lo que pensamos o sentimos. Hay algunos engaños triviales. Yo puedo sentir un dolor de dientes en la mandíbula inferior y pensar que tengo en la muela inferior una caries y que ese diente me duele, cuando, en verdad, el dolor ocurre en una muela de la mandíbula superior. O, como es bien conocido, podemos sentir un dolor fantasma, esto es, sentir un dolor en una parte del cuerpo que no tenemos más. Es el caso de una persona cuyo brazo fue amputado, pero continua sintiendo dolores en el brazo que no tiene más, como si lo tuviera todavía. No solamente podemos localizar mal una sensación, al punto de hacerlo en un miembro que no

tenemos, pero podemos también fallar en su identificación, y no meramente nombrarla mal. La mala identificación ocurre mas frecuentemente con nuestros sentimientos, emociones y pasiones, cuando una persona, bastante nerviosa, puede gritar “¡yo no estoy nerviosa!”. No es raro que pensemos que tenemos envidia, cuando, en verdad, lo que sentimos son celos. O, en el caso de una persona que puede creer que le gusta su vecino, porque le gustaría llevarse bien con él, cuando en verdad lo odia. Podemos incluso ignorar que amamos a una persona, como en el caso del Príncipe Michkin, el bien conocido personaje de la novela *El idiota*, de Dostoievski. Dostoievski se refiere, en esa obra, a los pensamientos ambiguos o dobles, de los cuales tenemos, en el mejor de los casos, conciencia de uno de sus rasgos o aspectos. Podemos equivocarnos aun en la identificación de nuestras creencias. No solamente, a veces, no sabemos exactamente qué pensar, pero sobretodo decimos que creemos en cosas que, en verdad, no creemos. No es raro que alguien sinceramente niegue lo que cree, y afirme lo contrario, justamente porque cree en tal cosa.

Cuando prestamos más atención a esos hechos de la vida cotidiana, llegamos a la conclusión de que no hay ninguna incorregibilidad, que todos los enunciados acerca de nosotros mismos podrían ser mejorados y corregidos. Percibimos, también, que los estados mentales no se imponen a nosotros en el sentido de que siempre estamos conscientes de ellos. No estamos pensando siempre en todo lo que creemos, ni siempre estamos conscientes de nuestras emociones y deseos. Es de hechos como estos que una teoría que hable de ideas y creencias inconscientes, así como de emociones, deseos y sentimientos inconscientes, saca su fuerza y plausibilidad. Lo mental deja, así, de ser transparente para nosotros y se oculta de varias maneras, por ejemplo, por detrás de barreras que no dejan que los estados mentales vengan a la conciencia. Por eso, la idea misma de introspección deja de hacer sentido y precisamos pensar en otras técnicas para conocer los contenidos de nuestra mente, como por ejemplo la asociación libre o el análisis de los sueños. El auto-conocimiento es, en ese sentido, bastante difícil y resultado de una larga investigación; ciertamente, nada semejante a la percepción inmediata de un contenido que se impone, cuya descripción sería incorregible.

2. La objetivización del yo: el yo como un otro

Es necesario, por tanto, ofrecer otra explicación filosófica del auto-conocimiento. Si negamos que la mente tiene un acceso privilegiado a sus estados o contenidos mentales presentes, quizás la mejor solución sería suponer que la mente no está separada del mundo y afirmar tajantemente que el dualismo entre la mente y el cuerpo es un mito que hay que denunciar. La propia mente es un objeto de conocimiento como otro cualquiera, sin ningún lugar privilegiado fuera de este mundo. Así, reconocemos que el error acerca de sí misma es posible y natural, mantenemos la idea de que nuestra propia mente está en el mundo como cualquier otra mente, que no hay acceso privilegiado, ni transparencia de lo mental. La idea es poner la mente humana dentro del orden natural de las cosas y reconocer que la mente hace parte del mundo natural.

De acuerdo con ese espíritu de reformulación de la explicación filosófica del auto-conocimiento, algunos filósofos propusieron que el auto-conocimiento sería, en su naturaleza, idéntico al conocimiento de las otras mentes: así como precisamos observar la conducta ajena para saber lo que pasa en la mente de las otras personas, así también tendríamos que observar nuestra propia conducta para saber que pasa en nuestras mentes. Esa es la posición conductista respecto del auto-conocimiento, que discrepa de la teoría moderna no solamente en la concepción de lo que es la mente humana, sino también en cómo la conocemos. Al privilegiar la perspectiva de la tercera persona, el conductismo presenta una concepción según la cual la manera por la que cada uno se conoce a sí mismo es idéntica a la manera como cada uno conoce las demás personas. No hay privilegio alguno en el conocimiento de sí mismo en relación con el conocimiento de las otras mentes. La introspección sería una ficción y la noción de conciencia y autoconciencia deberían ser reformuladas. Las informaciones sobre nosotros mismos no pueden provenir de un supuesto conocimiento interno que tendríamos de nuestra mente, pero deben proceder del exterior, de una observación cuidadosa de nuestra conducta. Puede haber alguna variación en la cantidad de información sobre los otros y sobre nosotros mismos, pero las informaciones son fundamentalmente del mismo tipo; puede haber más grande o menor distorsión al evaluar las informaciones, pero eso no hace que tengamos maneras diferentes de conocernos o de conocer a los otros. Nosotros nos conocemos y conocemos a las otras personas ob-

servando la conducta, la de ellas y la nuestra. Para saber si alguien es vanidoso, sea otra persona o yo mismo, tengo que observar la conducta de esa persona o mi conducta; para saber si estoy avergonzado en una cierta situación o si alguien está feliz, tengo que, en los dos casos, observar la conducta. Para saber si alguien está con hambre, sea otra persona o yo mismo, tengo que observar la conducta de esa persona. El contenido de los conceptos mentales, tal como “feliz”, “avergonzado”, “sentir hambre”, “ver” etc., sería dado única y exclusivamente a partir de la perspectiva de la tercera persona, esto es, sería dado por la conducta.

En la medida en que la mayor parte de los conceptos mentales o son disposicionales o involucran una disposición, nosotros precisaríamos de la observación, que proporcionaría la base para una inducción, con el fin de descubrir la cualidad mental o el rasgo de carácter de la persona en cuestión (que puede ser nosotros mismos). Para saber si soy vanidoso, preciso, por ejemplo, observarme elogiándome a mí mismo en público, percibir que frecuentemente me imagino con éxitos (que nunca tuve), que busco ser el centro de las atenciones o que me irrito cuando una persona importante me ignora etc. Después de haber recogido observaciones de ese tipo a mi propio respecto, notado sus semejanzas y hecho una especie de inducción, yo puedo decir que sé que soy vanidoso, esto es, yo puedo afirmar que “si tales y tales situaciones ocurren, entonces tendré tal y tal conducta”.

Esa forma de conductismo sufre, en lo que respecta al auto-conocimiento, de un defecto crónico. Parece absurdo decir que para saber si estoy feliz, avergonzado o con hambre, yo tenga que observar mi propia conducta. Si el conductista tuviera razón, entonces para saber si tengo dolores sería necesario observar mi conducta. Pero seguramente no es necesario que el conocimiento de sí mismo debe basarse en la observar de la propia conducta. La manera por la cual conocemos los otros no puede servir de modelo para pensar la manera como nosotros nos conocemos. Si, por un lado, es verdad que nosotros tenemos que observar los otros para saber en cual estado mental ellos se encuentran, por otro, no es verdad que nosotros nos observamos con el mismo intuición. Nosotros simplemente no nos observamos en muchos casos, en particular no observamos nuestra conducta para saber que estamos, por ejemplo, cansados, tristes o con dolores. Esto parece dar razón, en alguna medida, a aquel chiste,

según el cual, cuando un conductista encuentra otro conductista, le pregunta: “tu estás bien, y yo ¿cómo estoy?”. El conductismo transformó el “yo” en alguna cosa externa a mí mismo que precisaría ser observada así como tengo que observar los otros, y de esa manera dejado escapar la dimensión subjetiva de la existencia humana. El hecho es que el conductismo tuvo que sostener una teoría inaceptable respecto del auto-conocimiento: yo no me baso en ninguna evidencia u observación para saber si estoy triste o con hambre, sea interna, como para la filosofía moderna, sea externa, como para el conductismo.

3. Externalismo y auto-conocimiento

Hay otra forma de rechazar el modelo cartesiano, sin mantener la inaceptable teoría conductista del auto-conocimiento. En lugar de rechazar el dualismo ontológico de la mente y del cuerpo, bastaría no aceptar el presupuesto común de la independencia lógica entre la mente y el mundo. En el lugar de esa tesis, se sostendría la tesis opuesta, segundo la cual la mente y sus contenidos dependen lógicamente del mundo. En otras palabras, no es posible que la mente conozca sus propios estados mentales independientemente de lo que ocurre en el mundo; los estados mentales son lo que son porque el mundo determina, al menos en parte, su contenido. Esa suposición de que los contenidos del pensamiento (y del sentido de las palabras) dependen, al menos en parte, del mundo fue llamada de externalismo.

Según algunos filósofos, el significado de una palabra no depende solamente de aquello que pasa en nuestras cabezas. Por ejemplo, el significado de “agua” no depende apenas de lo que pensamos que el agua es y el significado de “azul” no se resume a una representación mental del azul. El significado de una palabra depende, al menos en parte, del mundo en nuestro alrededor. Por ejemplo, cuando hablamos “el agua es mojada”, al menos parte del significado de “agua” depende de ese líquido en el mundo al cual nos referimos; y cuando decimos que “el azul está oscurecido”, el significado de “azul” depende al menos en parte del color que tenemos delante de los ojos. Esa teoría respecto del significado de las palabras es llamada de “externalista” porque al menos parte del significado de las palabras depende de alguna cosa externa a la mente y porque ella rechaza una

teoría “internalista” del significado, según la cual las representaciones mentales e internas agotarían o determinarían todo el significado de una palabra.

Esa teoría semántica externalista tiene varias implicaciones para la filosofía de la mente. La consecuencia principal es la de que *la mente humana*, en esa concepción externalista, *no estaría desvinculada del mundo*, una vez que los propios contenidos de nuestros pensamientos estarían determinados por cómo es el mundo. No se puede suponer que mis pensamientos son lo que son, independientemente de cómo las cosas son en el mundo. Es un error del modelo cartesiano suponer que existe un abismo entre mi mente y el mundo, como si la primera pudiera existir con sus pensamientos independientemente de la existencia del segundo. El principal error del modelo cartesiano fue el de introducir un abismo entre la mente y el mundo. De acuerdo con ese modelo, yo podría pensar que “el agua es mojada”, exista agua o no y sea lo sea el agua a que me refiero en el mundo, pues, a sus ojos, el contenido del pensamiento “el agua es mojada” no dependería de nada externo a la mente. Pero, para el externalista, es precisamente la idea de que el contenido de nuestros pensamientos (por ejemplo de que “el agua es mojada”) no depende del mundo (en el ejemplo, del agua) lo que constituye el gran error. La mente humana y sus pensamientos solamente pueden ser entendidos cuando son puestos en el mundo natural y social en el cual actuamos y al cual estamos integrados.

Una segunda consecuencia es la de que el conocimiento de nuestras propias mentes depende del conocimiento del mundo. Para conocer mi propia mente, para saber el contenido de mis pensamientos, tengo que estar en contacto directo con el mundo, interactuar con él, conocer las cosas a mí alrededor. Es solamente porque sabemos lo que es el agua, es solamente porque sabemos muchas cosas respecto de ese líquido que llamamos de “agua”, que sabemos en qué estamos pensando cuando pensamos “el agua es mojada”. Así, conocemos nuestras propias mentes (y las de los otros) cuando vemos como actuamos en el mundo. Al conocer las cosas con las cuales interactuamos, podemos saber el contenido de nuestros propios pensamientos. Una vez que, para el externalista, no hay problema en saber cómo es el mundo (sea con relación a las cosas ordinarias de la vida cotidiana, sea con relación a la estructura micro-física de los objetos),

entonces no hay problema en saber lo que estoy pensando (ni en lo que los otros están pensando). El contenido de mis pensamientos es, al menos en parte, determinados por los objetos en mí alrededor; como yo sé lo que esos objetos son (por ejemplo, yo sé que el agua es ese líquido con tales y tales propiedades y sé, además, que el agua es una sustancia compuesta por dos átomos de hidrógeno y un de oxígeno), entonces yo sé cual es el contenido de mi pensamiento cuando pienso “el agua es mojada”.

Curiosamente, el externalismo generó una nueva y más radical forma de escepticismo, justamente el escepticismo sobre nuestras propias mentes. Aceptemos, pues, el externalismo y veamos cómo éste parece conducir a las dudas sobre el auto-conocimiento.

Supóngase que yo esté pensando ahora que el agua es mojada. ¿Cómo sé yo lo que estoy pensando? Esa pregunta es, a la primera vista, bastante rara, pues ¿en lo que más podría yo estar pensando si no en que el agua es mojada? El punto reside en saber lo que estoy pensando cuando pienso en el agua. Pues, arguyen muchos filósofos, el significado de “agua” depende, al menos en parte, de la sustancia a que me refiero en el mundo. En general, se trata de un líquido sin color, inodoro e insípido. Pero eso no define el agua. Es posible imaginar in otro líquido con todas las características aparentes del agua, pero con una composición química distinta, digamos, en vez de H_2O , su composición química sería XYZ. Pensar en una sustancia que está compuesta por H_2O no es la misma cosa que pensar en una sustancia compuesta por XYZ. Así, si no supiéramos que no estamos pensando en la sustancia XYZ, no podríamos saber que estamos pensando en la sustancia H_2O , esto es, en el agua.

Aunque el externalista pretenda explicar no solamente como conocemos el mundo y la mente de otras personas, sino también el conocimiento de nuestros propios pensamientos, es un hecho notorio que la teoría externalista permitió plantear cuestiones escépticas respecto del auto-conocimiento. Muchos filósofos rápidamente han percibido que, si la teoría semántica externalista es correcta, entonces, lejos de explicar el auto-conocimiento, ella vuelve problemático el auto-conocimiento. Si el contenido de nuestros pensamientos depende al menos en parte del mundo a nuestra vuelta y si el conocimiento del contenido de nuestros pensamientos depende del conocimiento

de esas cosas en el mundo, entonces, si no conocemos el mundo, no conoceremos nuestros propios pensamientos. Hay varias razones por las cuales podemos dudar de nuestros conocimientos del mundo. Es ciertamente posible suponer varias situaciones en las cuales creemos que conocemos el mundo, pero en las cuales el mundo podría no ser como pensamos que él es. Por ejemplo, podemos pensar que tenemos delante de nosotros un vaso de agua, pero, en verdad, la composición química de ese líquido no es H_2O , sino XYZ. O podemos pensar que tenemos un vaso de agua delante de nosotros, pero, en verdad, somos un cerebro en una cubeta y delante de nosotros hay solamente una supercomputadora controlada por cuentistas cuya única finalidad es engañarnos; ese vaso de agua que parece estar delante de nosotros es solamente una ilusión creada por esa supercomputadora. Si esas hipótesis alternativas son posibles, y si no podemos eliminarlas definitivamente, entonces no sabemos como el mundo realmente es y, *a fortiori*, no sabemos en qué estamos pensando. No sabemos, por ejemplo, si, al pensar “el agua es mojada”, estamos pensando en el líquido H_2O , o en otra sustancia aparentemente similar, pero de composición química distinta, o si pensamos en una imagen virtual de agua, pero no en el agua.

Si el externalismo parece conducir al escepticismo acerca del auto-conocimiento, entonces tenemos otra teoría filosófica insatisfactoria. En lugar de una explicación de cómo nos conocemos a nosotros mismos, lo que tenemos es una especie de reducción al absurdo del externalismo. Lo que necesitamos, entonces, es empezar otra vez nuestras reflexiones filosóficas para intentar entender el fenómeno del auto-conocimiento.

4. Qualia y fisicalismo

El fracaso de intentos, como el del conductismo y el del externalismo, llevó muchos filósofos a buscar otra solución. A todas las formas más científicas y objetivistas de explicar al ser humano se les llamaron fisicalistas. Una teoría es fisicalista si intenta explicar el ser humano a partir de informaciones físicas, entre las cuales se incluyen informaciones propiamente físicas, pero también fisiológicas, químicas y biológicas. Se supone, entonces, que eso es todo lo que se puede conocer acerca del ser humano. Pero, arguyen, esos filósofos, el fisicalismo no agota el ser humano y deja fuera alguna cosa. Hay, toda-

vía, algo que debería ser entendido o explicado, pero que el fisicalismo es incapaz de explicar. Lo que queda afuera, según esos filósofos, es la cualidad subjetiva de la experiencia, los así llamados *qualia*.

Los *qualia* son de difícil definición, y no todos los defensores de los *qualia* los entienden de la misma manera. Algunos llegaron a decir que es imposible definirlos. Pero algo que se puede decir respecto de ellos es que los *qualia* serían propiedades de ciertos estados mentales, son rasgos fenoménicos de las experiencias subjetivas que tenemos del mundo. Por ejemplo, un *quale* sería lo doloroso de los dolores, el picor de las picazones, las punzadas de los celos. Así, los *qualia* serían propiedades abstractas de nuestra experiencia del mundo instanciados en cada experiencia particular. Los *qualia* son conocidos solamente por quién los tiene, pues solamente aquel que tiene la experiencia puede saber cual es exactamente la cualidad de su experiencia. Uno puede inferir que otros tienen *qualia* semejantes a los suyos, pero, en lo mejor de los casos, eso no pasa de una inferencia probable o una hipótesis insegura.

Hay muchos argumentos empleados para defender la teoría de los *qualia*. Voy a referirme a uno sólo, el así llamado argumento del conocimiento. Suponga que Alfredo tiene una visión mejor que todos nosotros y que él sea capaz de distinguir entre dos rojos que nosotros no somos capaces de distinguir: llamemos de rojo1 y rojo2. Su conducta realmente demuestra que él distingue entre esos dos tipos de rojos. Alfredo conocería, entonces, algo que nosotros no conocemos y, para él, rojo1 sería tan distinto de rojo2 cuanto el azul es distinto del amarillo. Para él, nosotros somos daltónicos para esos tipos de rojo. Y nosotros tenemos, acerca de Alfredo, todas las informaciones físicas. Por tanto, hay alguna cosa que queda fuera del fisicalismo, hay algún elemento en la experiencia de Alfredo que no es captado por el fisicalismo.

¿Qué pensar de esa posición? ¿Debemos aceptar la noción de *qualia* para entender nuestras experiencias del mundo? En primero lugar, esa posición filosófica parece hacer una identificación inaceptable entre sensaciones o propiedades no-físicas de las sensaciones y *qualia*. A mi juicio, los *qualia* son postulaciones teóricas de los filósofos para explicar nuestras experiencias del mundo. Las sensaciones no son postulaciones teóricas de filósofos, sino más bien todos recono-

ce mos que tenemos sensaciones. Si identificamos *qualia* y sensaciones, toda la cuestión se vuelve trivial, porque nadie negó la existencia de sensaciones (excepto, quizás, dos o tres eliminativistas). Por otro lado, tampoco me parece que sea una postulación teórica que las sensaciones tengan ciertas propiedades que las caracterizan, pues distinguimos, por ejemplo, entre un dolor continuo y un dolor intermitente, entre un azul oscuro y un azul claro. Pero hablar de lo “doloroso del dolor” es postular la existencia de una propiedad que pertenece a la sensación de dolor y esta postulación me parece cuestionable. ¿Qué sería lo doloroso del dolor sino el propio dolor? No hay por qué postular una propiedad misteriosa para hablar de las sensaciones. Es posible que el fisicalismo deje afuera alguna cosa en sus explicaciones, pero me parece que no se sigue que sean los *qualia* los que queden afuera de la explicación fisicalista. No son *propiedades* abstractas instanciadas por la experiencia lo que está más allá de la explicación fisicalista, sino es la propia *sensación* que queda afuera. Los *qualia* son misteriosos y algunos de sus defensores llegaron a decir que no es posible definirlos. Si el fisicalismo no los explica, no estamos ahora en mejores condiciones, pues no los comprendemos. Y eso equivale a decir, una vez más, que el escepticismo en el auto-conocimiento triunfa.

5. ¿Qué resulta de todas esas consideraciones?

En primer lugar, me gustaría hacer notar el constante conflicto entre las filosofías y la interminable discusión entre los filósofos. Frente a tal *diaphonía*, parece imposible juzgar razonablemente y optar por alguna de ellas con base en argumentos y raciocinios. El problema del auto-conocimiento permanece tan difícil cuanto antes y la solución no parece más cercana. Lo que se observa es que la filosofía anda en círculos y, cuando parece hacer algún progreso, teorías que habían sido rechazadas vuelven en nuevo ropaje. El dualismo, doctrina tan criticada a lo largo del siglo XX, reaparece con fuerza en los textos de los defensores de los *qualia*. Pero esa vuelta de una forma de dualismo, lejos de decidir la cuestión filosófica, pone otra vez en marcha la discusión. En ese sentido, la filosofía deja todo como está y solamente volvemos al punto de partida, sin ningún progreso en lo que respecta al conocimiento filosófico.

Eso significa que no hay razones para abandonar la concepción ordinaria del ser humano, como personas que tienen cuerpo, con diversos órganos, miembros etc., sensaciones, emociones, pensamientos, pasiones etc. Esa era, creo, la concepción de hombre de los escépticos antiguos, sean académicos o pirrónicos, para quienes nosotros no somos de piedra o carvajo, sino de carne y hueso. Los escépticos antiguos rechazaban todas las teorizaciones filosóficas acerca del ser humano, tanto los dualismos, cuanto los monismos. Si un escéptico antiguo conociera nuestras principales teorías de la mente, él seguramente las rechazaría todas: el dualismo sustancialista, el dualismo de propiedades, el fisicalismo reductivista, el fisicalismo no-reductivista, el eliminativismo, la doctrina de los *qualia*, etc.

Naturalmente, el escepticismo antiguo es muy distinto de ese escepticismo contemporáneo que niega que podamos conocer cualquier cosa, incluso nuestros propios estados mentales, pues el primero acepta, en el sentido usual, que nos podemos conocer sin problemas y pretende que toda la cuestión reside solamente en cómo explicar filosóficamente el fenómeno del auto-conocimiento. Pero aquí no es el lugar para explicar las diferencias entre esas dos formas de escepticismo.

CAPÍTULO 2

SERES HUMANOS Y PERSONAS MORALES

Diana Cohen
Universidad de Buenos Aires

I. Introducción

Cuando preguntamos “¿cuántas personas hay hoy en esta sala?” solemos asociar el término “persona” con los seres humanos allí presentes. La respuesta a dicho interrogante se funda en que, para el sentido común, ser persona requiere a modo de condición ser un miembro de la especie biológica *homo sapiens*. Sin embargo, de esta respuesta de corte cientificista no se debe concluir que al calificar a una persona de tal nos limitamos a describir neutralmente dicha entidad. Por el contrario, suponemos toda una carga valorativa en el concepto de persona.

No es en vano recordar que el término ‘persona’ tiene su origen en un vocablo latino con el que que eran designadas las máscaras que llevaban los actores en el drama clásico. Al cubrirse con sus máscaras, los actores indicaban que estaban representando un papel. Con el correr del tiempo, el término ‘persona’ llegaría a designar a todo aquel que interpreta un papel en una vida signada por sus rela-

ciones con los otros, en otras palabras, un sujeto agente que, en calidad de tal, es capaz de comportarse moralmente. Y con esta nueva acepción se introduce la carga valorativa que mencionábamos: la idea de la persona como centro unificado de elección y de acción, como sede de sus deliberaciones y decisiones que se traducen en conductas. Desde el momento que, guiada por su elección, actúa, la persona es moral y hasta legalmente responsable. Pero no siempre fue así: a partir del momento que un sistema jurídico abandona las nociones de responsabilidad del clan o de la familia, y sólo una vez que los individuos son considerados como agentes primeros, la categoría de persona coincide con la categoría de seres humanos biológicos.¹

¿Cuál es el sentido, pues, de revisar una noción que tradicionalmente fue considerada como comprensible de suyo? Es evidente que establecer las condiciones que hacen de un individuo, un sujeto moral, no es una cuestión meramente conceptual ni un mero desafío teórico: un agente moral no sólo es aquel responsable de sus actos hacia los otros. Pues, recíprocamente, merece ser tratado moralmente por estos otros. Y de esta cuestión depende la toma de decisiones en prácticas tan controvertidas como son el aborto, la eutanasia y hasta el uso de seres humanos y de otras especies animales en investigación biomédica. Dada la amplitud de las problemáticas involucradas, y antes de intentar alcanzar algún tipo de respuestas definitivas a estas cuestiones –respuestas que, por otra parte, tampoco aspiro a ofrecer en estas pocas páginas-, es claro que es importante examinar algunas concepciones de qué tipo de entidad son las personas.

Con ese propósito, comenzaremos por mencionar algunas definiciones del concepto de persona. Luego revisaremos distintos criterios que permitirían establecer cuál es el factor determinante para predicar de una entidad humana su estatus de persona moral. Finalmente, indagaremos cuál o cuáles de los criterios mencionados es

¹ Amélie Rorty, 1976, p. 309.

aquel o son aquellos moralmente más relevantes para considerar a una entidad como portadora de derechos morales.

II. Definiciones del concepto de persona

La complejidad de los problemas que suscita el término “persona” en las discusiones contemporáneas nace del hecho de que el concepto tradicional se halla integrado por tres ideas dispares: la persona como objeto de ciencia (biológico, esto es, fisiológico, genético, etc.); la persona como sujeto de autoconciencia; y la persona como sede de los valores y de los atributos morales. Estas tres ideas de persona se expresan en tres definiciones de dicho concepto:

- 1) Personas son todos y sólo los seres humanos (criterio biológico).
- 2) Personas son todos y sólo aquellos seres que poseen el atributo o propiedad F, donde F significa ciertas capacidades cognitivas superiores (criterio cognitivo).
- 3) Personas son todos y sólo aquellos seres que poseen cierta categoría o estatus moral o son merecedores de un trato moral (criterio moral). Esta categoría o estatus moral varía según el marco teórico que lo sustente. Básicamente, puede serle conferido a una entidad si satisface una de las condiciones siguientes:
 - a) si se ha producido la unión de los gametos (óvulo y espermatozoide), esto es, a partir de su concepción;
 - b) si, coincidiendo con 2), es portadora de ciertas capacidades cognitivas superiores asociadas a la racionalidad. La capacidad tradicionalmente requerida es la autoconciencia (entendida como la capacidad de reconocerse a sí mismo a lo largo del tiempo);
 - c) si posee sensibilidad, esto es, la capacidad de vivir experiencias, en especial, si es capaz de experimentar placer o dolor.²

² Loren E. Lomansky, 1992, pp. 950 ss.

Una vez enumeradas las condiciones a satisfacer para que una entidad sea merecedora de un trato moral, examinemos a continuación las consecuencias implicadas por cada una de las definiciones mencionadas.

1) Si se sigue un criterio biológico, personas son todos y sólo los seres humanos. Este criterio, en rigor de verdad, es fácilmente aplicable: determinar si una entidad es un ser humano, esto es, si pertenece a nuestra especie o a otra especie animal, científicamente no presenta mayores dificultades: si se examinan los cromosomas en las células, sin ninguna duda un ser humano es todo embrión concebido de un óvulo humano fecundado por un espermatozoide humano, como también lo es un enfermo en estado vegetativo persistente o un anencefálico (esto es, un recién nacido sin cerebro).

2) Si se sigue, en cambio, un criterio cognitivo, personas son todos y sólo aquellos seres que poseen el atributo o propiedad F, donde F designa una de ciertas capacidades cognitivas superiores que caracterizarían a la entidad "persona" como tal. El problema que presenta un criterio de este orden reside en que se han propuesto distintas capacidades cognitivas, entre otras, la autoconciencia (esto es, la continuidad psicológica que reside en el reconocimiento de uno mismo como existiendo a través del tiempo); la capacidad de comportarse fundándose en razones; la capacidad de comunicarse con los otros por medio de un lenguaje; la capacidad de actuar libremente.

La ventaja de toda definición basada en estas capacidades asociadas a la racionalidad es que ella nos ofrece un criterio para determinar quién es persona. Entre otros, John Harris nos advierte que "en las teorías cognitivistas una entidad es una persona si y sólo si posee ciertas propiedades cognitivas singularmente humanas. Estas características presumiblemente distinguen a las personas de las no-personas más allá de la especie, origen o tipo".³ Sin embargo, su dificultad es que la naturaleza del atributo o propiedad F es tan con-

³ John Harris, 1999, p. 302.

trovertida como lo son las cuestiones normativas que la definición de persona intenta resolver. Si aquello que califica a una persona como tal son estas capacidades cognitivas, entonces estamos obligados a calificar de personas a ciertas entidades que intuitivamente nunca calificaríamos de tales. J. Harris llega a interrogarse si, siguiendo a rajatablas esta misma lógica, no deberíamos calificar de personas a seres tan ajenos a lo que normalmente hemos designado con dicho término, tales como son los robots, o las computadoras, o hasta los extraterrestres. Desde esta perspectiva, el concepto de persona no sería coextensivo con el de vida o especie humana. Pero además, si se siguiera este criterio, las entidades mencionadas podrían ser consideradas personas y deberían estimarse, consecuentemente, como portadoras de derechos o intereses morales, estimación que colisiona con nuestras intuiciones morales más básicas.

3) El último criterio mencionado es el moral: aunque tradicionalmente el reconocimiento de la personalidad se basó en consideraciones ontológicas y metafísicas que fijarían cuál es el atributo o la propiedad determinante F extraído del conjunto de atributos o propiedades psicológicas y cognitivas que nos permitiría calificar a una persona de tal, hoy en día el debate, básicamente, se centra en preocupaciones más propiamente morales. En esta línea, se dice que personas son todos y sólo aquellos seres que poseen categoría moral o, si se adopta un criterio más restrictivo todavía, que poseen una categoría moral superior. Puesto que los derechos e intereses morales son prerrogativas de las personas, de acuerdo con esta posición los seres humanos muy inmaduros, los severamente discapacitados mentalmente o los seniles, no poseerían ni derechos ni intereses morales.

Uno de los problemas de este criterio es que, en cierto sentido, parece ser un metacriterio, puesto que la categoría moral se debe aplicar a ciertas entidades que satisfacen ciertos criterios, sea el biológico, el cognitivo o el basado en la capacidad de tener experiencias. De allí se sigue que la insuficiencia de esta definición es que no resuelve por sí misma los problemas que se plantean en nuestras apreciaciones morales: cuando se intenta aplicar esta definición en

filosofía moral, y nos preguntamos, por ejemplo, si el aborto es permisible, la respuesta depende de un criterio independiente que nos permita determinar quiénes poseen, por ejemplo, el derecho a la vida. Y, en ese caso, la discusión se traslada a la búsqueda de ese criterio que será establecido a partir de la determinación del atributo o propiedad en juego.

Sentada esta dificultad, advirtamos que para poder atribuir cierta categoría moral a una entidad, se tiene que comenzar por analizar qué es el estatus moral y a qué entidades se lo puede atribuir.

III. El estatus moral

El estatus moral no es una cosa más del mundo, y no lo podemos observar como se observa un fenómeno o un objeto en la naturaleza: el concepto de estatus moral sirve para designar a aquellas entidades que son sujetos portadores de derechos morales y hacia los cuales nos sentimos obligados moralmente. Por ejemplo, afirmar que todas las personas tienen un igual estatus moral pleno es afirmar que no se la puede matar, engañar, torturar o poner en prisión injustamente.

Pero más que determinar nuestras obligaciones morales hacia otros individuos, la atribución de cierto estatus moral sirve para indicar derechos muy generales que generan obligaciones correlativas de parte de los agentes morales hacia ciertas clases de entidades. Estas obligaciones se caracterizan por dos particularidades:⁴

En primer lugar, estas obligaciones no nos obligan hacia Juan, sí y hacia Pedro, no. El estatus moral se atribuye, más que a individuos particulares, a miembros de un grupo. Y en general es atribuido sobre la base de ciertas propiedades presuntamente poseídas por todos o la mayor parte de los miembros de ese grupo. Por ejemplo, si decimos que los discapacitados motores son poseedores de un derecho moral básico a trabajar, eso significa que el Estado debe promover políticas

⁴ En este desarrollo sigo a Mary Anne Warren, 1997, pp. 9-10.

de empleo que favorezcan la inclusión de los miembros de este grupo en el mercado laboral. O si decimos que todos los seres humanos poseen un derecho moral básico a la vida y a la libertad, estamos reclamando para todos los seres humanos que se respete la prohibición de dañarlos sin razones que excepcionalmente justifiquen este tipo de conductas.

La segunda particularidad del concepto de estatus moral es que las obligaciones morales implicadas por la atribución de estatus moral a una persona son obligaciones que, primariamente, se le deben a esa entidad en particular. Esto es decir que si A posee derechos morales y éstos son violados, quien ha sido dañado en primer lugar es A, y los demás pueden reclamar en su nombre. Es claro entonces que el concepto de estatus moral cumple la función de que permite determinar estándares mínimos de una conducta aceptable hacia entidades de cierta clase, y si dichos estándares mínimos son violados, podemos protestar u objetar justificadamente, o hasta usar la fuerza, para impedir futuras violaciones.

IV. ¿Qué criterio es moralmente relevante para considerar a una entidad portadora de derechos morales?

Si el estatus moral nos permite designar aquellas entidades merecedoras de tratamiento moral, podemos comenzar a pensar en cuál de los atributos o propiedades mencionadas es un indicador de algo moralmente importante: a) el criterio tradicional biológico usualmente fundado en el estadio de la concepción; b) el criterio basado en las capacidades cognitivas; c) el criterio de la sensibilidad, tanto si es estimado como criterio suficiente como si es incluido en un multicriterio.

a) El criterio biológico

De acuerdo con las posturas más tradicionales, el feto humano por el solo hecho de ser humano tiene categoría moral –que se expresa en su derecho a la vida- desde la concepción. Esto implica que matar a

un feto o incluso a un embrión humano, sea cual fuere su estadio de gestación, es siempre moralmente incorrecto.

No obstante, los críticos de esta posición presentan distintas objeciones. En primer lugar, suelen advertir que tanto el esperma humano como los óvulos están ambos vivos con anterioridad a la concepción. Y tanto el esperma como el óvulo son humanos. En segundo lugar, el estadio de la concepción suscita cierta duda como umbral de importancia moral, porque esa entidad primitiva puede terminar en una mola hidatiforme, o sea, en una multiplicación cancerosa de células que nunca llegarán a ser otra cosa que una amenaza para la vida de la madre. En tercer lugar, aun cuando se estime que la vida humana comienza en la concepción, estos críticos sostienen que dicho momento no da lugar necesariamente a una entidad individuada –factor básico para considerar a una entidad una persona–, puesto que esa célula puede dividirse y dar lugar a gemelos, los que pueden formarse en cualquier momento dentro de los 14 días que siguen a la concepción. Estas apreciaciones se centran en una identidad numérica que se ratifica luego a lo largo de la vida en la continuidad espacio-temporal –esto es, ser individuo es ser un cuerpo con cierto margen limitado de variabilidad–.

Otro abordaje de la cuestión de cuándo la vida humana deviene moralmente importante es el fundado en el concepto de potencialidad: el principio implicado es que el mero potencial de cierta entidad en un tiempo 1 de llegar a ser cierta entidad en un tiempo 2 es condición necesaria y suficiente para conferirle a la entidad en el tiempo 1 la importancia que tendría en el tiempo 2. En este caso, la potencialidad alude a las posibilidades de una entidad para llegar a ser persona en sentido pleno. De acuerdo con esta posición, aquello que los embriones o fetos tempranos humanos tienen que los miembros de otras especies no, es su potencial, no simplemente de nacer y ser humanos, sino de llegar a ser autoconscientes, inteligentes y complejos como lo son por lo general los individuos más desarrollados de la especie humana.

Por persuasivo que parezca este abordaje, tal vez el mayor problema de la potencialidad es su dificultad lógica. Se nos pide que aceptemos que los embriones o fetos humanos son personas, seres moralmente importantes, cuyos intereses son más atendibles que los de otros tipos de seres en virtud de su potencial de llegar a ser otro tipo de seres. No obstante, aun cuando admitamos que tenemos que tratar a 'x' de modo determinado, y que 'a' se transformará inevitablemente en 'x', no se sigue lógicamente que debemos tratar a 'a' como si ya hubiese devenido 'x', en un tiempo o estadio anterior a haberse convertido efectivamente en 'x'. En otras palabras: se nos pide que admitamos que un miembro potencial de la clase K tiene todos los derechos de un miembro actual de la clase K. Sin embargo, es un error lógico deducir derechos reales de simples condiciones potenciales para adquirir esos derechos. Lo que se sigue de condiciones potenciales son derechos potenciales, no reales; lo que implica un derecho actual es una condición actual. Por ejemplo, el Príncipe Carlos es en potencia Rey de Inglaterra, pero claramente no tiene todos los derechos de un Rey de Inglaterra real.⁵ Una ardilla que come quince bellotas no se ha comido quince robles, aunque las bellotas podrían convertirse en robles en las condiciones apropiadas. Una bellota es un roble potencial, no es un roble. De manera similar, un cigoto es una persona potencial, no es una persona.

Pese a la fuerza de esta explicación, algunos filósofos intentaron explicar y justificar la idea de que la potencialidad para ser persona confiere al feto derechos morales. Brenda Almonds⁶ señala que esta clase de argumentos pasa por alto el hecho de que la potencialidad puede tener valor por sí misma. Por ejemplo, declara, en un mundo en el que todos los robles cayeran víctimas de una peste incontrolable, una simple bellota poseería un valor incalculable –precisamente por su capacidad de llegar a ser un árbol, un roble– puesto que, si fuera necesario, podría restaurar en el mundo la especie de

⁵ Peter Singer, 1995, p. 186.

⁶ Brenda Almonds, 1998, p. 147.

los robles. Sin embargo, creo que la potencialidad que nos hace virtuales candidatos a cruzar cierto umbral, no parece lo suficientemente importante si se la compara con la importancia de cruzarlo, y no existirían razones de peso para elegir un planteo de este orden para considerar a una entidad dada, una persona, o para conferirle estatus moral.

Un último abordaje a favor de considerar persona a todo ser humano a partir de la concepción es el que propone que el esfuerzo por negar que todos los seres humanos son personas descansa en dos conjuntos de términos que se confunden⁷ Primero, la confusión entre persona y personalidad. De acuerdo con esta distinción, el término “personalidad” se refiere a aquellos rasgos, genéticos o adquiridos, que las personas desarrollan cuando maduran, rasgos que expresan su unicidad como personas. Es claro entonces que los discapacitados mentales severos o los mentalmente muy seniles no pueden expresar personalidad (incapacidad que vuelve a poner en tela de juicio la distinción con la que aspiran a esclarecer la confusión denunciada entre persona y personalidad). Sin embargo, a juicio de los defensores de este abordaje, no nos sería posible desarrollar esa personalidad si no fuéramos personas, esto es, miembros de la especie humana que se distingue de otras especies por su capacidad de madurar y transformarse en un individuo inteligente (nótese, sin embargo, que los discapacitados mentales severos no alcanzan nunca a desarrollar personalidad alguna). La segunda de las presuntas confusiones concerniente a la personalidad consiste en que cuando se dice que un feto es potencialmente una persona, lo que se quiere decir es que es actual y realmente una persona, pero una persona cuyas potencialidades no han madurado todavía como para llegar a formar cierta personalidad. Sus defensores alegan entonces que ninguno de nosotros ha desarrollado completamente nuestras potencialidades para madurar y aprender, pero a su juicio, eso no significa que seamos sólo potencialmente personas (si bien a esto último es posible

⁷ Benedict M. Ashley, O.P., Kevin D. O’Rourke, O.P., 1994, p.3.

objetar que sí adquirimos personalidad, pues hemos cruzado cierto umbral evolutivo).

A ambas objeciones va a responder la propuesta de Harris que examinaremos más adelante pero que –expresada muy sucintamente– afirma que “persona” es todo aquel que ha adquirido y todavía conserva la personalidad en virtud de la cual conserva la capacidad de valorar la propia vida.

b) El criterio lockeano y el giro contemporáneo

J. Harris comenta con humor que el interés por justificar quiénes deben ser considerados personas y quiénes no, se condensa en el siguiente interrogante: si el hospital se está incendiando ¿cómo justificar nuestra decisión de rescatar a los pacientes antes que al gato del hospital y antes que a los animales del laboratorio?⁸

i. Este propósito práctico ya animaba la propuesta de quien inició este debate: hacia el final del siglo XVII, el filósofo John Locke trató de responder al mismo interrogante de manera difícilmente superable. Allí leemos:

Debemos ahora considerar qué se significa por persona: Y es, me parece, un ser pensante inteligente dotado de razón y de reflexión, y que puede considerarse a sí mismo como el mismo, como una misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares; lo que tan sólo hace en virtud de tener conciencia, que es algo inseparable del pensamiento y que, me parece, le es esencial, ya que es imposible que alguien perciba sin percibir que percibe (Locke, 1690, Libro II, cap. 27. 9).

El concepto de persona propuesto por Locke destaca dos características cruciales: la racionalidad y la conciencia de sí mismo con el auxilio de la memoria, la cual hace posible el autorreconocimiento pese a las variables espacio-temporales.

⁸ John Harris, 1985. Otra versión es la de Michel Tooley, 1992, quien declara que son personas aquellos seres que poseen “derecho a la vida”, esto es, aquellos que tienen conciencia de querer continuar con vida.

No obstante, uno de los problemas más graves de esta caracterización, denunciado ya por sus contemporáneos y otros pensadores más o menos próximos en el tiempo,⁹ reside en que recurrir a los criterios de la memoria o de la continuidad de la conciencia no parece ser suficiente. La persona es una identidad particular, y el único modo de describir los contenidos de la memoria o de la conciencia como contenidos particulares de esta persona supone incluir una referencia que permita particularizar a esta persona. Pero esta referencia no puede ser nunca algún contenido particular de la memoria o de la conciencia porque eso requeriría la búsqueda de una nueva referencia que sería un segundo contenido particular de la memoria o de la conciencia, inaugurándose así un regreso al infinito.

Pese a esta objeción, nuestras intuiciones morales corrientes admiten que la memoria es una condición necesaria para que un individuo sea considerado persona. Pues cuando ya no hay una identidad psíquica que la identidad autorreflexiva pueda recordar, desaparece la propia identidad autorreflexiva o conciencia de esta identidad. Es lo que sucede, de hecho, en los estadios muy avanzados de la enfermedad de Alzheimer, cuando el individuo pierde el campo de su subjetividad y con dicha pérdida, arrastra a la autoconciencia.

Es comprensible entonces que, pese a los reparos que suscitó, su proximidad al sentido común hizo que la posición lockeana se continuara en distintos desarrollos teóricos posteriores. Nos interesa en especial uno de ellos.

ii. Valorar la propia existencia. En una memorable escena de la película *Manhattan*, Woody Allen se pregunta cuáles son aquellas cosas que hacen que la vida valga la pena de ser vivida. Y a modo de respuesta, menciona entre otras a Groucho Marx, la *Educación sentimental* de Flaubert, las increíbles manzanas y peras de Cézanne y el segundo movimiento de la *Sinfonía Júpiter*.

⁹ Joseph Butler, 1736, Apéndice 1 y Thomas Reid, 1785, *Of Memory*, Cap. 4, quienes presentaron numerosas objeciones al enfoque de Locke.

John Harris parece adoptar una línea argumentativa semejante, al afirmar que la categoría de persona depende de la posesión de la capacidad de valorar la propia existencia: todo aquel que posee esta capacidad –y mientras se ella se conserve– es persona: “Cualquiera capaz de valorar su existencia, lo haga o no, es una persona en este sentido” (J. Harris, 1999, p. 307). El mismo autor afirma que se debe considerar a las características de la personalidad mencionadas en el criterio lockeano –inteligencia, habilidad para pensar y razonar, la capacidad para la reflexión, autoconciencia, memoria y previsión– como precondiciones de la capacidad de un ser para valorar su propia existencia. Así declara que

la conexión entre el carácter de persona y el valor moral surge principalmente de dos maneras. Una de estas maneras implica el hecho de que la capacidad de autoconciencia unida a un mínimo de inteligencia no sólo es necesaria para la agencia moral sino que es también la condición mínima para casi cualquier comportamiento deliberativo. Más significativo aún es el hecho de que, sin embargo, son estas capacidades las que les permiten a los individuos valorar su existencia, tener cierto interés por su propio futuro y una perspectiva de la importancia para ellos de experimentar cualquier experiencia futura que esté disponible.... En esta consideración, matar o fracasar en sostener la vida de una persona es despojar a ese individuo de algo que valora. Por otro lado, matar o fracasar en sostener la vida de una no-persona, no le produce a ese individuo ningún daño, pues no puede privar a ese individuo de algo que él, ella o ello valore. No les quita a dichos individuos nada que ellos prefieran que no se les quite.... Pero la explicación del carácter de persona que doy aquí da cuenta de por qué las vidas de las personas deben ser respetadas y sostenidas, y del mal que se hace cuando uno fracasa en este intento (J. Harris, 1999, p. 307).

A juicio de J. Harris, esta explicación responde a cuestiones tales como la ética del aborto, la contracepción, el infanticidio, la eutana-

sia. Pero entonces parece crucial determinar cuándo se puede decir que un individuo ha perdido la capacidad de valorar su propia existencia. En *The Value of Life* Harris observa que un individuo no ha perdido esa capacidad por el hecho de no valorar su vida, o incluso si la desvaloriza: quien desvaloriza algo, es igualmente capaz de valorarlo.¹⁰ Además, es correcto atribuir capacidades humanas a individuos que a veces no ejercitan esa capacidad: si un individuo está dormido o inconsciente puede no ser capaz de valorar su vida en ese momento, pero eso no implica que ha perdido totalmente la capacidad de valorar su vida. Si puedo hablar en francés, lo puedo hacer así esté dormido, inconsciente o aun cuando nunca más en mi vida hable una palabra de francés. Si alguien dice de mí que puedo hablar francés, no resulta que su juicio es verdadero cuando estoy despierto y falso cuando duermo. Es verdadero hasta que yo haya perdido definitivamente la capacidad de hablar en francés. Y lo mismo vale respecto de las demás capacidades, incluida la capacidad de valorar la propia vida.

Por lo tanto, si se ha perdido definitiva e irreversiblemente todo estado de conciencia, concluye Harris, parece justo decir que se ha cesado de ser persona, porque no puede haber autoconciencia y, por lo mismo, no hay capacidad de valorar la existencia si se está permanentemente inconsciente de dicha existencia.

c) El criterio de la sensibilidad

El criterio de la sensibilidad se funda en la capacidad del individuo de ser sujeto de experiencias, básicamente, de experimentar placer y dolor. Los utilitaristas a menudo alegan que, en el desarrollo fetal, una vez que el feto adquiere sensibilidad, es incorrecto ejercer acciones sobre el feto que le causen dolor. Las imprecisiones fisiológicas, las limitaciones tecnológicas y los desacuerdos filosóficos sobre el preciso sentido de "sensibilidad" vuelve difícil señalar con precisión cuándo un feto adquiere sensibilidad, pero se suele sugerir que es aproximadamente en la semana dieciocho de la gestación.

¹⁰ J. Harris, 1985, pp. 25-6.

Ahora bien: ¿Qué tipo de experiencias son el placer y el dolor?¹¹ Por empezar, adviértase que sentir placer o dolor son experiencias, pero no todas las experiencias son sentimientos de placer o dolor. De hecho, muchas de nuestras experiencias perceptivas ordinarias son neutrales (por ejemplo, oír o ver). Nuestras experiencias de dolor pueden no decirnos demasiado qué cosa es el dolor, pero sin duda como experiencia es real. Y el dolor de otros es observable conductualmente, pese a que las experiencias de dolor son lógicamente distintas de las conductas externas observables que pueden o no permitir detectar el dolor –se puede sentir dolor y no demostrarlo, o a la inversa . Y además, el argumento por analogía permite concluir que si tenemos cuerpos y cerebros y órganos sensoriales, entonces todos poseemos experiencias parecidas.

M. A. Warren menciona cuatro clases de pruebas de por qué una hormiga debe sentir dolor y una piedra no. Para poder decir de un individuo que posee sensibilidad, dicho individuo debe contar con un sistema nervioso; se debe observar su conducta cuando es lastimado o expuesto a estímulos; debe presentar órganos sensoriales o cierta conducta que indiquen cierta capacidad perceptiva, y debe contar con la presencia de neuroquímicos que en los humanos se relacionan con experiencias de dolor, placer o emoción. Llevado este argumento a su grado extremo, si una hormiga tiene sensibilidad, tiene exactamente el mismo estatus moral que nosotros. Y si no tiene sensibilidad, entonces no tiene estatus moral y no tenemos obligaciones morales hacia la hormiga –la podemos pisar a gusto .

Algunos de los defensores de este abordaje fundado en el criterio de la sensibilidad –esto es, la capacidad de sentir placer o dolor– sostienen que dicha capacidad es una condición suficiente para tener estatus moral; otros afirman, en cambio, que es una condición necesaria para poseer estatus moral, pero no es una condición suficiente.

¹¹ En lo que sigue adopto el tratamiento de la cuestión desarrollado por M. A. Warren, 1997.

i. El criterio de la sensibilidad como criterio único de valoración moral

Este argumento centrado en la capacidad de experimentar sufrimiento fue acuñado en los siglos XVII y XVIII por los fundadores de la corriente utilitarista en ética, Jeremy Bentham y John Stuart Mill, quienes afirmaban que es la capacidad de experimentar placer y dolor aquella que vuelve a un ser merecedor de consideración moral. En su defensa de toda entidad que pueda padecer dolor, incluidos los animales, Bentham llega a declarar que, acerca de todo individuo, no hay que preguntarse si razona o habla, sino si sufre.

Una versión matizada del utilitarismo de Bentham y Mill es la defendida por Peter Singer, quien adopta el criterio de la sensibilidad, pero complementado con la tesis según la cual la moralidad se funda en el principio de igual consideración de intereses.¹² En la medida en que los individuos pueden experimentar sufrimiento o gozo, tenemos la obligación de comparar los intereses de todos aquellos seres que poseen sensibilidad, tomándolos en consideración en nuestras deliberaciones morales, de lo que se sigue que es tan inmoral hacer sufrir a una persona como a un animal con sensibilidad desarrollada. Sin embargo, también adopta un criterio gradualista que siempre en el marco de su teoría, –y dicho en los términos de la humorada de J. Harris- le permite decidir salvar al paciente en lugar de al gato del hospital: pues el paciente, además de sentir, tiene ciertas capacidades cognitivas tales como la racionalidad y la autoconciencia que provocan un sufrimiento adicional.

ii. El criterio de la sensibilidad como uno de los criterios de valoración moral

M. A. Warren concede que la capacidad de experimentar placer o dolor es una razón para reconocer una obligación de no matar a alguien, o provocarle dolor o sufrimiento, salvo que una razón de peso

¹² P. Singer, 1995.

lo justifique. Sin embargo, alega que la sensibilidad es una condición necesaria, pero no suficiente para adscribirle a una entidad dada un estatus moral pleno. Así va a defender un multicriterio que incluirá, entre otros, el principio de respeto a la vida, el principio de los derechos del agente, el principio de los derechos humanos.

Una segunda línea en esta vertiente es sostenida por otro pensador contemporáneo, Harry G. Frankfurt, quien defiende la tesis de que todas las personas, y sólo las personas, tienen una forma de autoconciencia que incluye cierta capacidad de autorreflexión mediata.¹³ ¿Qué es esta capacidad? H. G. Frankfurt distingue entre el mero desear espontáneo e irreflexivo, que nos mancomuna con muchas otras especies del reino animal, por una parte, y el “desear desear” una cosa y no otra (denominados a este desear un deseo, “deseos de segundo orden”), por otra. Por ejemplo, un obeso goloso pero con ganas de bajar de peso tiene el deseo de comer un pastel de chocolate, pero desea que su deseo sea abstenerse de hacerlo. La acción surgida de un deseo de segundo orden es autónoma y es característica de la persona; una acción que parte de un deseo de primer orden no es autónoma y es típica del comportamiento animal. Y las personas identifican y juzgan reflexivamente con sus deseos básicos, de primer orden, a través de su voluntad, de sus juicios y de deseos de segundo orden. Por lo tanto, son personas aquellos individuos que no sólo tienen deseos sino que, además, desean que sus deseos sean de tal o cual naturaleza.

Es claro entonces que la capacidad de rechazar o aceptar racionalmente deseos o preferencias –una elevada habilidad cognitiva de autorreflexión a distancia– es la pieza central de la teoría. Pero por otra parte, siguiendo a Frankfurt, si el “desear desear” una cosa y no otra permite calificar a un individuo de persona, entonces este criterio excluye del concepto a los fetos, a los niños muy pequeños y a muchos adultos.

¹³ Harry G. Frankfurt, 1971.

V. Conclusiones

Por lo pronto, creo que es posible hacer a un lado la primera de las definiciones estipuladas, la que asocia el ser persona a la humanidad genética –esto es, al hecho de pertenecer a la especie *homo sapiens*–, por ser un índice pero no un criterio válido independiente como para determinar el estatus moral. Algunas entidades genéticamente humanas –como el espermatozoide y los óvulos, o una muestra de tejido– pueden tener poco o ningún estatus moral, mientras que otras entidades no humanas –las especies animales muy desarrolladas, como los primates, o los animales domésticos–, pueden ser objeto de trato moral.

Por otra parte, adoptar como criterio moral último en nuestro tratamiento hacia los individuos aquel que proponen las teorías cognitivas de la personalidad, implica defender restricciones tan pero tan severas que dejan sin proteger a los fetos humanos con sensibilidad desarrollada, los neonatos, los pacientes con daño cerebral o con distintos tipos de demencia quienes, a mi juicio, merecen protección moral, así como la merecen un amplio rango de animales. Si la personalidad moral en sentido fuerte fuera el único fundamento de nuestra obligación de proteger a esta clase de individuos, sería lícito para nosotros provocar sufrimientos innecesarios a seres capaces de sentirlos. Y con estas conductas violaríamos la creencia de que infligir daño a alguien gratuitamente es moralmente incorrecto, una de nuestras intuiciones morales más básicas. Por eso coincido *parcialmente* con la distinción de Mill y Bentham y sus seguidores según la cual el carácter moral no tiene como condición a la personalidad, sino que se funda, básicamente, en la capacidad de experimentar placer y dolor. Pero sólo parcialmente, pues si con Bentham y Mill es la capacidad de sentir placer y dolor el criterio exclusivo de consideración moral, entonces no hay distinción entre usar animales o seres humanos para nuestros propósitos. En ese caso, tener un perro guardián en casa sería equivalente a la esclavitud.

Creo que, en la línea de Singer, es posible sostener una posición en cierta medida conciliatoria, defendiendo una escala del estatus moral proporcional al grado de sensibilidad de cada entidad. En esta línea, quedarían fuera de nuestra consideración moral los embriones y los anencefálicos. Pero ella justificaría que nos comportemos de manera diferente hacia una persona de cómo nos comportamos hacia una mosca. Justificaría, asimismo, salvar al paciente antes que al gato del hospital.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, Brenda, 1998, *Exploring Ethics: A Traveller's Tale*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Ashley, Benedict M.O.P., O'Rourke, Kevin D., O.P., 1994, *Ethics of Health Care: An Introductory Textbook*, Second Edition, Georgetown University Press, Washington D.C.
- Becker, Gerhold K., 1999, *Kennedy Institute of Ethics Journal*, vol. 9, N°4.
- Beauchamp, Tom L., "The Failure of Theories of Personhood", 1999, *Kennedy Institute of Ethics Journal*, vol. 9, N°4.
- Butler, Joseph, *The Analogy of Religion*, 1736.
- Fletcher, Joseph, 1972. "Indicators of Humanhood: A Tentative Profile of Man", *Hastings Center Report*, vol.2, No.5.
- Frankfurt, Harry G., "Freedom of the Will and the Concept of a Person", *Journal of Philosophy* No. 68, pp. 5-20.
- Harris, John, 1999, "The Concept of the Person and the Value of Life", *Kennedy Institute of Ethics Journal*, vol. 9, N°4.
- , 1985, *The Value of Life*, Routledge y Kegan Paul, Londres.
- Locke, John, 1992, *Ensayo del entendimiento humano*, Fondo de Cultura Económica, México.

Lomansky, Loren E., 1992, "Person, concept of", en Lawrence C. Becker y Charlotte B. Becker, eds., *Encyclopedia of Ethics*, Garland Publishing, Nueva York & Londres.

Reid, Thomas, 1785, *Essays on The Intellectual Power of Man*.

Rorty, Amélie, 1976, *The Identities of Persons*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles.

Singer, Peter, 1995, *Ética práctica*. Segunda edición. Cambridge University Press, Cambridge.

-----, 1997, *Repensar la vida y la muerte*. Barcelona, Paidós.

Tooley, Michel, 1992, "Aborto e infanticidio", en *Debate sobre el aborto: Cinco ensayos de filosofía moral*, AAVV, Cátedra, Madrid.

Warren, Mary Anne, 1997, *Moral Status: Obligations to Persons and Other Living Things*, Oxford University Press, Oxford.

CAPÍTULO 3

LA PSICOLOGÍA: CONJUNTO VACÍO O SACO DE GATOS

Zuraya Monroy Nasr
Facultad de Psicología, UNAM

Introducción

Responder a la pregunta sobre el objeto de estudio de la psicología científica contemporánea no es una tarea sencilla. La psicología, desde sus inicios en el siglo XIX y hasta nuestros días, se ha conformado por una diversidad de corrientes y escuelas que, básicamente, difieren entre sí. Estas diferencias se dan en cuanto a la naturaleza del objeto de estudio y, en consecuencia, se expresan en la epistemología y la metodología con la que pueden abordarlo.

Estas diferencias, que se han establecido a lo largo de la historia de la psicología, conducen a la situación que enunció en el título de este trabajo. En el transcurso del siglo XX y con el desarrollo de distintas perspectivas psicológicas nos encontramos con un panorama que puede resumirse de la forma siguiente. Para algunos, el objeto de estudio de la psicología científica es la conducta observable de los organismos. Estos conductistas, se han esforzado por diferenciarse de los

psicólogos y prefieren considerarse como analistas experimentales de la conducta.

Desde una perspectiva cognoscitivista encontramos, por ejemplo, a los estudiosos del desarrollo de la inteligencia de corte piagetiano, quienes se ubican en su campo como epistemólogos genéticos. Quienes se dedican al estudio de las bases neurobiológicas y el comportamiento, prefieren ser conocidos como neurocientíficos. No se diga los psicoanalistas, quienes estudian el aparato psíquico y al inconsciente humano y, rompen epistemológicamente con la psicología. Este breve y esquemático resumen ilustra la idea de la psicología como conjunto vacío. Al considerar que psicólogos son los otros y la corriente o escuela propia es algo distinto, aunado al hecho de que los demás hacen lo mismo con su propia concepción, se excava creando esta impresión de vacío.

Una posibilidad es aceptar que cada uno de estos recortes ontológico-epistemológicos constituye una disciplina independiente. Otra posibilidad es intentar comprender esta diversidad conceptual y, en algunos casos, la inconmensurabilidad entre teorías. En este trabajo propongo la necesidad de avanzar en la comprensión de la psicología contemporánea reconstruyendo históricamente su origen y desarrollo. A partir de esto podremos entender un poco mejor por qué esta disciplina reúne pluralmente un conjunto de tradiciones.

La discontinuidad como punto de partida

Entre los historiadores de la psicología existe una tendencia que ubica los orígenes de esta disciplina en la antigüedad. De acuerdo con esta tendencia, los cimientos de la psicología se encontrarían, por ejemplo, en la antigua Grecia, en la filosofía de Platón y Aristóteles.

Por otra parte, pero aún dentro de esta misma tendencia, existe otro enfoque que ubica como origen de la psicología el desarrollo de aspectos de índole práctica. Estos acontecimientos se remontan a épocas aun más tempranas de la historia humana. Tal es el caso de

las formas terapéuticas primitivas sobre las cuales las investigaciones antropológicas e históricas han aportado testimonios muy importantes acerca del uso de métodos y técnicas para la cura de trastornos mentales en comunidades primitivas.¹ Las concepciones primitivas acerca de fenómenos psicológicos como la enfermedad mental, así como las prácticas curativas empleadas por todas las culturas podrían considerarse como predecesoras de la psicoterapia. Con todo, vale la pena observar que es poco frecuente que estas prácticas sean parte de las historias de la psicología.

Un historiador de la psicología, con cuya obra podemos ejemplificar esta tendencia evolucionista o continuista, así como el énfasis en reconstrucción histórica a partir de las teorías filosóficas, es F. L. Mueller. Este autor hace explícita su elección del pensamiento occidental como punto de partida para su historia de la psicología, por medio de argumentos como los siguientes.² Por un lado, considera que una historia completa del alma humana es una empresa desalentadora y sumamente difícil. Habría que estudiar las religiones antiguas, las sociedades más tradicionales y sus distintas concepciones. Esto, le parece, se tornaría en una tarea infinita. Por otro lado, adopta la idea de Paul Masson-Oursel, expresada en el XI Congreso Internacional de Psicología (París, 1937), en cuanto a que sólo Europa ha concebido la psicología como una ciencia de los fenómenos psíquicos, en forma paralela a las ciencias de la naturaleza.

Es curioso que Mueller apele a esta última idea, pues esto sólo sucede en el siglo XIX y, por supuesto que no explica por qué él remonta la historia de la psicología contemporánea a la antigüedad clásica. Yo aventuro una hipótesis. Una razón poderosa es que, eurocentrismo aparte, los filósofos griegos presentaron un cuerpo organizado de conocimientos. Esto, hace más accesible la investigación acerca de los orígenes de lo psicológico. Las concepciones primitivas sobre

¹ Por ejemplo, para Ellenberger, 1976, el descubrimiento del inconsciente es una cuestión antigua.

² Mueller, 1980, p. 7.

la enfermedad mental y las prácticas terapéuticas derivadas, no se presentan como un conocimiento metódico y sistemático.

También, hay que enfatizar que la historia y la historia de la ciencia surgieron bajo una fuerte concepción de continuidad. La noción de discontinuidad cuestiona de manera importante la tradición de estas disciplinas. En este sentido, la historia evolucionista de la psicología ha permanecido intacta. Desafortunadamente, este problema continúa sin ser siquiera reconocido, mucho menos discutido, por los especialistas en esta área.

Por mi parte, considero que la reconstrucción histórica de la psicología contemporánea requiere de una perspectiva discontinuista. Es desde ahí que se puede comprender la diversidad conceptual de la psicología, en el marco de la polémica sobre la posibilidad de su *status* científico, como se planteó ya a partir del siglo XIX. Aunque se acepta en forma general que la psicología, como una disciplina independiente, surgió en ese período,³ se carece de criterios explícitos y, en realidad, es un problema que no se ha debatido lo suficiente. Parafraseando a Koyré, podemos decir que la elaboración de una interpretación acerca de los orígenes de la psicología requiere de la adopción de una posición con respecto a la continuidad evolucionista o el discontinuismo.⁴ La tesis que defiende es que la concepción de discontinuidad histórica permite la distinción entre cuestiones que, de otra forma, permanecen entremezcladas.

Infancia es destino: la crisis de la psicología

Como suele suceder, la paternidad es discutible. Me refiero a la paternidad de la psicología, que algunos atribuyen a Fechner otros a

³ Cuando Mueller justifica su elección de un determinado punto de partida no ignora esta cuestión. Mueller se anticipa a las posibles críticas de aquellos psicólogos que piensan que la psicología tradicional no tiene relación con la psicología científica. Aunque esto le resulta parcialmente cierto, no considera que su selección sea arbitraria. A este autor le parece muy claro que la existencia de la psicología como ciencia independiente se debe a la mentalidad racional de los griegos que, reapareció en el siglo XVI.

⁴ A. Koyré, 1980, p.51.

Wundt. Como suele suceder también, es posible que no se haga cabal justicia cuando se atribuye ésta a W. Wundt. No obstante, varios elementos favorecen esta elección. En 1862, Wundt impartió un curso llamado “La psicología desde el punto de vista de las ciencias naturales”. También, en 1874 publicó su libro *Elementos de Psicología Fisiológica*. En 1879 realizó el acto fundacional, la inauguración del primer laboratorio de psicología experimental. Además, a través de sus muchos discípulos, provenientes de varios países, la influencia de Wundt se extendió por el mundo y abrió nuevos horizontes para el desarrollo de la nueva psicología. Aceptemos esta paternidad y permítanme una breve digresión.

En el siglo XVII, cuando la filosofía asumió la fundamentación de la naciente ciencia moderna, los proyectos filosóficos del racionalismo y del empirismo enfrentaron el reto lanzado por el escepticismo y se propusieron explicar cómo es posible conocer verdaderamente al mundo físico. En otros trabajos he mostrado que estas concepciones tienen implicaciones distintas que hicieron posible o que evitaron que los aspectos psicológicos alcanzaran la especificidad necesaria para el establecimiento de un espacio epistemológico propio.⁵ Las exigencias de la epistemología empirista la llevaron a buscar la explicación de fenómenos psicológicos como la percepción sensible, el origen y naturaleza de las ideas, las facultades con que opera el entendimiento, afirmando que la fuente del conocimiento del mundo físico es **la experiencia**.

Regresando a Wundt encontramos que para él, la psicología es la ciencia de la experiencia. Hasta aquí, no habría mayores problemas para que los autores de la época aceptaran que lo psicológico pudiera recortarse así como una región específica de conocimiento. La discrepancia aparece, inmediatamente, en cuanto a cómo investigar la experiencia.

Ante la propuesta de Wundt de investigar la experiencia inmediata por medio de un método experimental, Franz Brentano se opo-

⁵ Cfr. Z. Monroy Nasr, 1989, pp. 53-86 y 2003, pp. 167-176.

ne abierta y directamente. Brentano sigue la tradición filosófica y se apegó a una metodología argumentativa. Rechaza la aproximación experimental y descriptiva de Wundt. Aquí encontramos una de las razones para adoptar una perspectiva discontinuista. A partir de Wundt, la experiencia se plantea como un objeto susceptible de estudiarse, como dice Mueller más arriba, “en forma paralela a las ciencias de la naturaleza”.

Si pensamos que los psicólogos formados por Wundt sí estuvieron de acuerdo con él, estamos equivocados. El iniciador de la psicología estadounidense William James reconoce la importancia de la psicología de Wundt. Acepta que la psicología es una ciencia natural y experimental. Asimismo, coincide en que la conciencia es muy importante para explicar el comportamiento, pero mantiene una actitud crítica frente al elementalismo de Wundt y no acepta que la conciencia fluya y cambie. A partir de James los contenidos mentales son considerados como procesos y las funciones son permanentes. Desde la psicología funcional de James, pasando por el conductismo de Watson y hasta el Análisis Experimental de la Conducta de Skinner, el objeto de estudio de la psicología se redefinió. Con la influencia del pragmatismo de Dewey, del darwinismo, del condicionamiento reflejo de Pavlov, el objeto de estudio de la psicología experimental se convirtió en “conducta observable”. Así, se desvanecieron la experiencia y su lugar en la conciencia, aunque permanece la experiencia como método de investigación, bajo el supuesto, erróneo a mi ver, de que lo que proviene de los sentidos nos asegura por completo un conocimiento “objetivo”.

Otro conjunto de psicólogos formados por Wundt, fundadores de la escuela de Würzburg, emprendieron el desarrollo de la psicología cognoscitiva. Su crítica al maestro estriba en las limitaciones que les impone el método introspectivo para el estudio del pensamiento. Esto es, Wundt consideraba que su método experimental introspectivo no era adecuado para investigar procesos mentales superiores y también fallaría al estudiar comparativamente fenómenos sociales. Sin embargo, para su discípulo Külpe, no era aceptable dejar fuera de

la investigación experimental un proceso como el pensamiento. Junto con Marbe, Ach y Watt, Külpe desarrolló procedimientos experimentales para estudiar la experiencia psicológica, entendida no a la manera de Wundt, sino ¡a la de Brentano!

La concepción de Würzburgo tuvo un fuerte impacto en la psicología de la Gestalt, que se apoya en la noción de estructura propuesta por aquéllos y en la cual se contraponen “todos conceptuales” a las unidades básicas de la conciencia propuestas por Wundt.⁶ Tanto Würzburgo como la Gestalt son de gran importancia para el estudio de la cognición en el siglo XX. No obstante, en el marco de la psicología estructuralista, sólo me referiré a la epistemología genética de Jean Piaget.

Para Piaget y los piagetianos, el objeto de estudio es la estructura del desarrollo de la intelectual. En la importante obra de este autor se expresa la influencia de la psicología estructural y sus nociones básicas de totalidad, transformación y equilibrio. Metodológicamente, Piaget también se propuso estudiar experimentalmente la génesis de las formas de construcción cognoscitiva. De igual forma, siguiendo los supuestos constructivistas de autores como Pierre Janet, coincide en el rechazo al elementalismo y al asociacionismo, lugar de confluencia de la concepción estructuralista.

Desde esta aproximación, la experiencia como objeto de estudio se ha transformado. El conocimiento es el producto de construcciones progresivas debido a la interacción de mecanismos estructurales propios del sujeto y los sucesos ambientales naturales o sociales. Sin embargo, Piaget y los estructuralistas que lo preceden mantienen la idea central de que hay una conciencia o mente, inteligencia o pensamiento y, sin amilanarse por que su objeto de estudio no sea **directamente** observable, insisten en que puede investigarse experimentalmente, a pesar de las restricciones que el fundador propuso.

⁶ Cfr. J. Piaget, 1971, p. 49.

En tercer lugar me refiero al psicoanálisis. Esta concepción, a pesar de proporcionar la teoría más elaborada sobre la vida psíquica y con una experiencia terapéutica centenaria, se ha visto a sí misma como un desarrollo independiente de la psicología. En esto han coincidido muchos desde la psicología experimental conductual o cognoscitiva. En lo que no coincidirían es en aceptar que el psicoanálisis es la auténtica ciencia, que ha surgido después de la ruptura epistemológica con el sentido común, donde se ubicaría toda propuesta psicológica que no ha pasado por ese momento crucial. Sin entrar a discutir ni explicar más este aspecto, sabemos que el psicoanálisis y los psicoanalistas no se conciben como un desarrollo más de la psicología decimonónica.

Sin embargo, es importante recordar que, aunque Freud era médico, su propuesta tiene una cierta influencia, también, de las obras de Wundt y de Brentano. La teoría psicoanalítica de Freud se propone en el marco de la investigación científica, contrastando los datos provenientes de la experiencia clínica y modificando su propuesta teórica a la luz de estas contrastaciones. También aquí la experiencia, como objeto de estudio y como aproximación metodológica está presente. Sin embargo, como en las concepciones antes expuestas se ha transformado. Como objeto de estudio no sólo se encuentra en la conciencia. La postulación del inconsciente, en efecto, transformó cualitativamente la explicación sobre la vida psíquica de los humanos.

Sobre el yugo de la experiencia a manera de conclusión

Una vez que adoptamos una posición discontinuista podemos deshacernos de la confusión entre lo que es propio de la historia de la psicología y lo que es parte de la historia de los fenómenos psicológicos. La historia de la psicología tiene la tarea de conocer las condiciones que hicieron posible su surgimiento como una disciplina autónoma. La historia de cómo los fenómenos psicológicos han sido explicados por otras disciplinas como la filosofía, la biología o la físi-

ca, es algo muy distinto. La historia de la psicología, como historia de una ciencia particular, debe dar un significado propio a la ubicación de sus orígenes.

Al aceptar la afirmación de que la psicología surgió, como disciplina independiente, en el siglo XIX, no pretendo asumir una posición cientificista. No se trata de proponer que la única psicología aceptable es la experimental, la psicología concebida como ciencia natural. Sin embargo, al examinar las condiciones históricas del nacimiento de la psicología encontramos que la noción de experiencia es fundamental por partida doble. [De ahí mi analogía con el yugo, instrumento que une a dos mulas o bueyes y que, quién sabe por qué se usa, metafóricamente, hablando del yugo conyugal].

En la psicología de Wundt confluyen conocimientos que provienen de disciplinas como la fisiología, la física y la filosofía. De esta última, Wundt recoge, como muchos de sus contemporáneos, el problema de investigar la experiencia inmediata. Pero a diferencia de otros, se propone hacerlo experimentalmente. Al hacer esto, desprende el objeto de estudio psicológico de la filosofía, lo que le vale el rechazo de filósofos como Brentano y Dilthey.

Quienes asumieron el reto de desarrollar una ciencia de la experiencia por medios experimentales también divergen de la concepción originaria de Wundt. La experiencia como objeto se redefine conforme a distintas preocupaciones. Por ejemplo, a los psicólogos funcionalistas les preocupa la objetividad y procuran alcanzarla por medio de un método experimental observacional. Así, han considerado que la mente o la conciencia debía eliminarse o ignorarse, por ser imposible de ser conocida científicamente.

Esta peculiar idea de ciencia, como sinónimo de experimento, no ha sido compartida por otros desarrollos de la psicología (y, a decir verdad, tampoco por otras disciplinas científicas). No obstante, durante el siglo XX, el funcionalismo conductista logró, en algunos países, un amplio dominio. Como señala Oscar Nudler, "...antes del

conductismo a nadie se le hubiera ocurrido la necesidad de argumentar en favor de la existencia de estados mentales...".⁷

Este predominio de lo conductual observable llevó a rechazos mutuos. Como hemos visto, quienes se ocuparon de la vida mental, ya sea como cognición, ya sea como aparato psíquico, desde un inicio propugnaron por contrastar todos los procesos psicológicos sin exclusión, importando que fueran "superiores" o inobservables de forma directa, tal como lo hacen otras disciplinas científicas (que, por cierto, juegan en la primera división).

Como dije inicialmente, una posibilidad sería aceptar que cada uno de los recortes ontológico-epistemológicos (conductual, cognoscitivo, psicobiológico, psicoanalítico, constituye una disciplina independiente. Otra posibilidad es reconocer qué el designio de la psicología ha sido la discrepancia. La diversidad teórica de la psicología se ha gestado de esta manera. El análisis filosófico y la reconstrucción histórica permiten entender por qué esta disciplina reúne un conjunto de tradiciones y, al menos por ahora, parece ser un saco de gatos.⁸

BIBLIOGRAFÍA

- Ellenberger, H. F., 1976, *El Descubrimiento del Inconsciente. Historia y Evolución de la Psiquiatría Dinámica*, Trad. de Pedro López, Ed. Gredos, Madrid.
- Mueller F. L., 1980, *Historia de la Psicología. De la antigüedad a nuestros días*, 3a. Ed., Trad. Francisco González Aramburo, Fondo de Cultura Económica, México.
- Koyré, A., 1980, "Los orígenes de la ciencia moderna. Una Interpretación", *Estudios de Historia del Pensamiento Científico*, Siglo XXI Ed., México.

⁷ O. Nudler, 1997, pp.49-57.

⁸ Este trabajo se realizó con el apoyo de la DGAPA, por medio del proyecto *Filosofía, historia y psicología* (PAPIIT IN400502) del cual la autora es responsable.

- Monroy Nasr, Z., 1989, "Racionalismo y empirismo en la construcción de la psicología científica: Descartes y Locke", en Adrián Medina (comp.), *Psicología y Epistemología. Hacia una psicología abierta*, Ed. Trillas, México.
- Monroy Nasr, Z., 2003, "De la filosofía de la naturaleza a la naturaleza de una ciencia: la psicología", en Laura Benítez, Zuraya Monroy y José A. Robles, *Filosofía Natural y Filosofía Moral en la Modernidad*, DGAPA/Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Piaget, J., 1971, *El estructuralismo*, Ed. Proteo, Buenos Aires.
- Nudler, O., 1997, "Cognitivismo y anticognitivismo: notas para un balance", *Cuadernos de Filosofía*, No. 42, pp.49-57.

CAPÍTULO 4

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y ESPECIFICIDAD DE DOMINIO

Rigoberto León-Sánchez,
Germán Palafox Palafox
Elena Calderón Canales y
Kirareset Barrera García
Facultad de Psicología, UNAM

Introducción

Uno de los problemas cardinales en el estudio del desarrollo cognitivo es cómo determinar si un recién nacido es capaz de diferenciar las entidades del mundo circundante, por ejemplo, distinguir los objetos físicos de las entidades psicológicas. Si las propiedades o características de los objetos que le rodean poseen el mismo valor (i.e., tienen pluripotencialidad), ¿cómo saben cuáles de ellas son pertinentes y cuáles no? Si todos los datos (inputs) tienen la misma probabilidad de ser procesados, ¿cómo es que el bebé es capaz de organizar distintos grupos de características o propiedades y darle sentido a diferentes objetos? Este carácter inadecuado y pluripotencial de la experiencia (Hirschfeld y Gelman, 1994), podría ser minimizado apelando a la

presencia de un conjunto de “principios implícitos o esqueléticos” existentes en la mente infantil, cuya función sería apoyar, guiar o restringir la atención del recién nacido sobre las entidades relevantes (Camarazza y Shelton, 1998; Pauen, 2000). Estos principios esqueléticos ayudarían a explicar, entre otras cosas, cómo los niños pequeños parten el mundo en categorías bien delimitadas y, en consecuencia, cómo organizan a las entidades y fenómenos en dominios específicos de conocimiento. Por su relevancia en las explicaciones actuales del desarrollo cognitivo, en este trabajo caracterizaremos la aproximación dominio-específica, atendiendo a las problemáticas que enfrenta una visión de esta naturaleza, con el fin de aclarar el rol de los conceptos en el desarrollo del conocimiento.

La perspectiva de los dominios-específicos

De manera recurrente, la psicología del desarrollo ha considerado primordial entender los mecanismos que guían el proceso de adquisición y/o construcción de los conocimientos; es decir, cómo los seres humanos llegan a conocer el mundo que les circunda (Bruner, [1984] 1988; Case, [1985] 1989; Flavell, [1985] 1996; Piaget, [1970] 1981; Vygotski, [1934] 1982). En los últimos veinte años,¹ diferentes planteamientos teóricos y metodológicos han llevado al estudio sistemático de la primera infancia (Bruner y Haste, [1987] 1990), y a reconsiderar las concepciones sobre el desarrollo cognitivo

¹ La investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, en sus diferentes enfoques, e.g. constructivista *radical* o *social*, se ha tenido que enfrentar al problema de que los niños construyen ideas acerca de diversos fenómenos naturales con anterioridad a la educación formal, aproximadamente en las mismas edades y con independencia del contexto cultural. Dicha ideas, entre otras designaciones, han sido llamadas ideas espontáneas o ideas naïve (Driver, Guesne y Tiberghien [1988] 1996); teorías implícitas (Benlloch, 1997; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993); concepciones alternativas (Wandersee, Mintzes y Novak, 1994) o ideas previas (Campanario y Otero, 2000; Flores, Tovar y Gallegos, 2003). Con independencia de las diferencias en marcos teóricos, metodológicos y epistemológicos utilizados, la solución que se ha dado a este problema es similar (verbigracia, cómo se organiza y cómo está organizado dicho conocimiento).

originalmente propuestas por Piaget (Hirschfeld y Gelman, 1994). Como resultado de estos cambios, el desarrollo cognitivo no se concibe como un fenómeno dependiente de la acción exclusivamente; se postula la existencia de representaciones complejas desde el momento del nacimiento; los niños pequeños no son siempre egocéntricos y los cambios conceptuales no dependen de un sistema cognitivo de propósito general (Gopnik y Meltzoff, [1997] 1999).

Recientemente, el principal debate sobre el desarrollo cognitivo se ha centrado en las siguientes dos preguntas: ¿Existe una estructura cognitiva de propósito general que utiliza el niño para construir y explicar todos los eventos y objetos del mundo circundante?; o por el contrario: ¿existen procesos cognitivos especializados que actúan sobre parcelas particulares del mundo, conformando dominios específicos? De acuerdo con esta última perspectiva, por ejemplo, el dominio específico de la física atendería exclusivamente a fenómenos físicos y, a la vez, restringiría los conceptos utilizados para la explicación de dichos fenómenos (Keil, 1991; Maratsos, 1992).

Antes de adentrarnos en el debate, es necesario establecer qué vamos a entender por un “dominio” y así evitar argumentaciones y confusiones innecesarias. Una definición, que conlleva acuerdos implícitos entre un gran grupo de investigadores en este campo, es la siguiente:

Un dominio es un conjunto de conocimientos que identifica e interpreta una clase de fenómenos, que supuestamente comparten ciertas propiedades y son de un tipo definido y general. Un dominio funciona como una respuesta estable a un conjunto de problemas complejos y recurrentes que el organismo enfrenta. Esta respuesta involucra procesos perceptivos, de codificación, evocación e inferenciales que son de difícil acceso y están dedicados a la solución de esos problemas (Hirschfeld y Gelman, 1994, p. 21).

A partir de esta definición, se puede decir que los dominios son, en primer lugar, guías para hacer una partición del mundo en el sen-

tido de que tienen la función conceptual de identificar la pertenencia de los fenómenos y objetos a una sola categoría general en relación a entidades físicas, psicológicas o biológicas. En otras palabras, los dominios muestran una especie de compromiso ontológico, particularidad que facilita o permite que los niños adquieran creencias acerca de los fenómenos y objetos tempranamente y sin esfuerzo aparente, al centrar la atención del niño en un campo restringido de conocimiento y no en un conocimiento de corte general. En segundo lugar, los dominios funcionan como marcos explicativos al suponer que los fenómenos que forman parte de una clase comparten una gran cantidad de propiedades relevantes entre ellos pero no con aquellos que pertenecen a otra clase; este vínculo entre los elementos de una clase hace referencia a conexiones causales aunque no se limita a este tipo de relaciones. En tercero, los dominios parecen ser dispositivos funcionales ampliamente distribuidos, de forma tal que puede suponerse que los dominios de conocimiento representan adaptaciones biológicas ampliamente compartidas que se ocupan de problemas recurrentes acerca de los cuales un sujeto debe enfrentarse (véase Cosmides y Tooby, 1994). Por último, los dominios pueden concebirse como “mecanismos dedicados y automáticos,” en el sentido de que el pensamiento dominio-específico es especializado e independiente de la voluntad; a saber, las operaciones de dominio generalmente implican procesos perceptivos, conceptuales o inferenciales involuntarios, específicos y restringidos.

En sentido estricto, el concepto de *especificidad de dominio* se refiere a que la manera en la cual se procesa la información en un dominio particular sea, con toda probabilidad, diferente a la manera en que se procesa la información en otra parcela de conocimiento (Maratsos, 1992). A contracorriente de la suposición de que las leyes que guían los procesos de construcción son esencialmente las mismas en todos los dominios de pensamiento, la perspectiva dominio-específica apoya la hipótesis de que existen diferencias en cómo se enfrentan los seres humanos con la información, en el tipo de restricciones que puede conducir a una u otra clase de información que

requieren procesar, o en las conclusiones a las que pueden llegar a partir de una misma fuente de información.

La perspectiva de dominio-específico se ha vinculado, aunque no del todo correctamente, con el concepto de “*módulos*” *cognitivos* (véase Maratsos, 1992, pp. 12 y ss.). La noción de la “modularidad” de la mente surgió inicialmente con la teoría estándar de la gramática chomskyana, su prototipo original, pero fue elaborado y popularizado por Fodor ([1983] 1986). Para este autor, el aspecto más importante en la noción de modularidad es el “encapsulamiento informativo,” término que utiliza para señalar que “los sistemas cognitivos modulares son específicos de dominio, fijados de modo innato, compactos, autónomos y no ensamblados. Dado que los sistemas modulares son mecanismos computacionales privativos de un determinado dominio, son asimismo una especie de facultades verticales” (Fodor, 1983, p. 63). En este sentido, la organización cognitiva vertical sería específica para cada dominio; puesto de otra manera, de acuerdo a Fodor, “los sistemas modulares son, por definición, mecanismos computacionales de *propósito específico*”² (*Op. Cit.*, p. 167). En contraste, una organización horizontal implicaría operaciones cognitivas que interesan diferentes dominios de contenido.

Como puede observarse, tanto la especificidad de dominio como la modularidad destacan la existencia y funcionamiento de mecanismos cognitivos especializados, rechazando la operación de mecanismos de propósito general para la solución de todo tipo de tareas cognitivas. No obstante esta similitud, existe una diferencia importante entre ambos enfoques. El modelo de Fodor postula una taxonomía funcional cognitiva (sistemas de entrada o módulos, y transductores) que hace énfasis en la arquitectura cognitiva funcional, mientras que el enfoque dominio-específico se orienta hacia la especialización de tipos específicos de conocimiento (Hirschfeld y Gelman, 1994).

² Itálicas, en el original.

El proceso de categorización y la dicotomía perceptual-conceptual

Una de las afirmaciones que hace el enfoque de dominio-específico es aquella que sostiene que los sujetos cortan u organizan el mundo en ontos claramente diferenciados. Desde el punto de vista de una economía cognitiva, se puede esperar que dichas particiones se den desde las primeras etapas de la vida y contribuyan posteriormente a la formación de categorías. Como lo señalan Bruner, Goodnow y Austin ([1956] 2001, p. 15): “Categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases, y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad.” Así, definir los atributos que permitan distinguir unos objetos de otros como pertenecientes a clases diferentes “... hace referencia al proceso de encontrar atributos definatorios predictivos que distingan los ejemplares de los no-ejemplares de la clase que se intenta discriminar”³ (Bruner et al., [1956] 2001, p. 34).

En el mismo sentido, de acuerdo con Smith y Medin (1981), la gente utiliza conceptos tanto para proveerse de una taxonomía de las cosas en el mundo como para expresar relaciones entre las clases al interior de esa taxonomía. Así, dado que la función de categorización implica determinar que una instancia específica es un miembro de una clase, decir que los conceptos tienen una función de categorización es reconocer que los conceptos son, esencialmente, dispositivos de reconocimiento de patrones. En otras palabras, esto significa que los conceptos son utilizados para clasificar entidades nuevas y hacer inferencias acerca de tales entidades. Sin embargo, afirmar que un concepto es un dispositivo de reconocimiento de patrones no significa que el proceso de categorización se base únicamente en información perceptual. Aunque algunas clases de experiencia perceptual sean más análogas que categoriales (por ejemplo, la localización visual), otras formas de percepción son claramente categóricas, dado

³ Ídem

que los patrones de reconocimiento involucran la clasificación de estímulos dentro de categorías mutuamente exclusivas (Reed, 1972).

La representación de un objeto como una colección de características se puede ver como el producto de un proceso previo de extracción y compilación (Tversky, 1972). La determinación de las características salientes de un objeto, resultado de dicho proceso, posee dos componentes: la intensidad de una característica, determinada por factores *cognitivos* y *perceptuales* que son relativamente estables a través de los contextos, y el valor diagnóstico de una característica, determinado por la prevalencia relativa de dicha característica en diferentes categorías (Tversky, 1972). Con base en la especificación de estos dos componentes, sería difícil argüir que un proceso de extracción y compilación sea un proceso exclusivamente perceptual.

Por otro lado, cabe mencionar que en la explicación de los procesos de formación de conceptos y categorización, el concepto de *similaridad* ha jugado un papel central, y que esta se ha restringido, en gran medida, a una similaridad perceptual. No obstante, Medin, Goldstone y Gentner (1993) han señalado que aún cuando los sujetos llevan a cabo juicios de similaridad perceptual en ciertas tareas, también muestran cierta sensibilidad a las relaciones abstractas.

Nosotros argüimos que si la similaridad es vista como el resultado de un proceso de comparación particular que involucra el alineamiento, la suma de propiedades y una búsqueda activa de comunalidades, entonces está ya constreñida, incluso si las propiedades abstractas son admitidas en el análisis. Las comunalidades abstractas, son frecuentemente mencionadas por nuestros sujetos y no vemos razón para limitar la similaridad a la similaridad física (Medin *et al.*, 1993, p. 275).

A pesar de que esta aserción contradice las aparentemente bien definidas fronteras entre percepción y concepción, el pasaje de lo perceptual a lo conceptual ha sido considerado como índice del cambio cualitativo que sufren los conceptos a lo largo del desarrollo.

Sin embargo, si bien es cierto que el tipo de interpretaciones basadas en atributos que realizan los niños es muy diferente de las interpretaciones relacionales o analíticas que llevan a cabo los adultos, aquellos también son capaces de responder a relaciones abstractas cuando poseen un conocimiento apropiado de los objetos (véase León-Sánchez y Barrera, 2002). Con tareas apropiadamente sensibles los niños llegan a exhibir competencias que no emergen en sus actuaciones cotidianas; por ejemplo, Smiley y Brown (en Gelman, 1996) encontraron que si bien a los 6 años los niños prefieren, cuando se les pide agrupar fotografías, clasificar de manera temática (una araña con una telaraña) son capaces de hacerlo de manera taxonómica (una araña junto con un saltamontes).

Más allá de las preguntas sobre diferencias en el tipo de conceptos sostenidos por niños o adultos, es importante determinar hasta que punto la similaridad nos ayuda a explicar la coherencia conceptual; es decir, si es capaz de explicar cómo los conceptos llegan a relacionarse entre sí para conformar un entramado conceptual compacto, por ejemplo, un “modelo” (Vosniadou y Brewer, 1992, 1994) o una “teoría” (Gopnik y Meltzoff, [1997] 1999).

Efectivamente, quizá la más poderosa explicación de la coherencia conceptual es que los objetos, eventos o entidades forman un concepto porque son similares entre sí. En este sentido, la similaridad puede ser el pegamento que une diferentes objetos dentro de una categoría. Sin embargo, las medidas de similaridad entre dos objetos pueden verse influenciadas por el conocimiento de que las cosas que están siendo comparadas pertenecen a la misma categoría; si esto es correcto, es plausible que la similaridad sea un subproducto de la coherencia conceptual más que su determinante.

Por otro lado, en términos generales, para Murphy y Medin ([1985] 1999) la evidencia empírica muestra que los procesos de categorización basados-en-la-similaridad no son capaces de dar cuenta de la coherencia conceptual. De acuerdo con estos autores, la similaridad es un elemento insuficiente para garantizar la coherencia con-

ceptual porque: (1) conduce naturalmente a la suposición de que la categorización está basada únicamente en la igualación de atributos; (2) ignora el problema de cómo decidir que cuenta como un atributo; y, (3) engendra la tendencia a ver los conceptos simplemente como la suma de sus componentes constitutivos.

Al respecto, vale la pena citar textualmente a Murphy y Medin (*Op. Cit.*), quienes describieron de manera muy clara esta situación y propusieron una alternativa que dio renovados bríos al estudio del desarrollo conceptual:

Argüimos que la noción de relaciones de similaridad no es lo suficientemente restrictiva como para determinar cuales conceptos serían coherentes o significativos. Dichas aproximaciones son inadecuadas, en parte, porque fracasan en representar las relaciones intra e inter-conceptos y el conocimiento general del mundo. Nuestra propuesta es enfocarnos sobre las teorías que tiene la gente sobre el mundo. La piedra de toque de nuestra explicación es que las teorías de la gente sobre el mundo encarnan conocimiento conceptual, y que su organización conceptual es en parte representada en sus teorías (Murphy y Medin, [1985] 1999, p. 425).

En otras palabras, una vez descartada la posibilidad de explicar la coherencia conceptual por medio de la similiaridad entre objetos, el conocimiento previo o las teorías intuitivas acerca de los objetos han pasado a ser el elemento central en la explicación de la organización conceptual, tema que desarrollamos a continuación.

Los conceptos y las teorías

La representación de un objeto como una colección de características, resultado de un proceso de extracción y compilación al que hace referencia Tversky (1972), no es otra cosa que un concepto. Por ende, los conceptos podrían ser definidos como representaciones mentales relativamente estables (Smith y Medin, 1981), o bien, como representaciones mentales de textura “gruesa” que correspon-

den a un solo ítem léxico, tales como “materia” y “peso” (Carey, 1991). No obstante parece necesario distinguir entre el núcleo del concepto y el proceso de identificación, términos que se corresponden, respectivamente, con la distinción clásica hecha por Frege entre *sentido* y *referencia* (véase Smith y Medin, 1981). Bajo esta distinción, el sentido de un concepto está dado por su relación con otros conceptos, mientras que la referencia estaría dada por su relación con los objetos y eventos en el mundo; de esta forma, el problema del *sentido* es, fundamentalmente, un problema de coherencia entre conceptos.

En las primeras investigaciones sobre formación de conceptos, estos fueron tratados como unidades atómicas aisladas. Sin embargo, la evidencia empírica recopilada en los últimos 30 años ha venido mostrando que los conceptos están interrelacionados e influenciados por teorías (Carey, 1985; Carey y Spelke, 1994; Gelman, 1996; Gelman y Diesendruck, 1999; Keil, 1994; Murphy y Medin, [1985] 1999; Murphy, 2002). Como lo señala Gelman (1996), un concepto es un conjunto de propiedades que están asociadas con otras y conforman una unidad que puede referirse tanto a una cosa particular (gallina) como a una categoría (aves) y, frecuentemente, se codifica en una palabra (animal) [véase Carey, 1991]. En cambio, una teoría es una estructura más amplia que incluye un *conjunto de creencias interrelacionadas, explicaciones causales y predicciones*. De esta manera, las teorías son conjuntos de relaciones interconectadas mientras que los conceptos son las unidades conectadas por esas relaciones. En este sentido, parece posible sostener que, por un lado, conceptos y teorías tienen una fuerte interdependencia y, por el otro, que ambos son representaciones mentales que ordenan la experiencia. Más aún, la evidencia sugiere que los niños, desde el primer año de vida, forman un rico y complejo grupo tanto de conceptos como de teorías intuitivas o tácitas (Astington, Harris y Olson, 1989; Spelke, 1991; Keil, 1994; Gopnik y Meltzoff, [1997] 1999; Pauen, 2000; Siegal, 2002).

Algunos autores (e.g., Samarapungavan y Wiers, 1997), suponen que los sistemas de creencias de los niños sobre el mundo natural deben ser vistos como “marcos explicativos”. Dicho término, cointensivo con el término “teoría” se refiere a una red de creencias interrelacionadas que constriñe las clases de modelos mentales que los niños construyen en respuesta a problemas específicos; es decir, las respuestas de los niños generadas ante problemas nuevos a los que se enfrentan están dirigidas por sus creencias previas acerca del mundo. A pesar de que los niños de ordinario no reflexionan, prueban, evalúan o tratan de extender conscientemente su sistema de creencias, un marco explicativo en sí mismo provee la coherencia conceptual necesaria para explicar una variedad de fenómenos naturales en términos de un pequeño, pero internamente consistente, grupo básico de creencias (véase Nakhleh y Samarapungavan, 1999).

Aunque existe un acuerdo general en cuanto a considerar a una teoría como un “conjunto de creencias” (cfr. Carey y Spelke, 1994; Gelman, 1996; Keil, 1991), es importante establecer algunas diferencias entre los términos “teoría” y “creencia”. Una primera distinción es la que hace Carey (1991) al señalar que las creencias son proposiciones representadas mentalmente y tomadas como verdaderas por el sujeto, por ejemplo: “el aire está hecho de materia”, mientras que las teorías pueden ser definidas como *estructuras mentales complejas, que constituyen un dominio de fenómenos* representado mentalmente con principios explicativos que dan razón de ellos. El aspecto central es, en este caso, que las teorías se refieren a una parcela de la realidad (dominio de fenómenos) y conllevan, por otra parte, un conjunto de principios explicativos específicos para esa parcela. Por tanto, el conocimiento de los niños sobre los objetos y fenómenos del mundo se encontraría organizado en sistemas conceptuales coherentes que les permiten comprender y explicar los fenómenos, realizar preguntas sobre aquello que es novedoso y hacer predicciones correctas (Gelman, 1996).

Estos sistemas o estructuras conceptuales se han denominado teorías intuitivas, ingenuas, populares o del sentido común. Asimismo-

mo, se reconoce que éstas teorías intuitivas difieren de las teorías científicas en tanto no son tan detalladas, formuladas explícitamente o probadas directamente. Decir que los sujetos, sean adultos o niños, elaboran teorías acerca del mundo circundante, no significa necesariamente que sus teorías sean de la misma clase que las que elaboran los científicos. Como lo afirman Murphy y Medin ([1985] 1999), cuando se dice que los conceptos están organizados por teorías, se usa el término *teoría* para referirse a “explicaciones” mentales más que a una explicación científica completa y organizada. El término “teoría”, más bien, connota un complejo grupo de relaciones entre conceptos, usualmente con una base causal.

Desde el punto de vista del trabajo de investigación en el desarrollo cognitivo, es de gran utilidad considerar que los conceptos están imbuidos en teorías si se quiere ahondar en el problema de la coherencia conceptual. En este sentido sería plausible suponer que la coherencia conceptual involucra la estructura interna de un dominio conceptual particular. Por ende, los conceptos que poseen características conectadas por relaciones de estructura-función, o por esquemas causales de alguna clase u otra, serán más coherentes que aquellos que no los posean. Aunque dichas correlaciones quizá sean estrictamente empíricas, en muchos casos serán dirigidas por expectativas e hipótesis (Murphy y Medin, [1985]1999; Murphy, 2002).

En circunstancias ordinarias, la gente difícilmente encara razonamientos hipotético-deductivos pero el pensamiento adulto tiene un estilo teórico que apela a las leyes causales dominio-específicas; por ejemplo, creemos que si una bola choca con otra la moverá. Sin embargo, mientras la relación de causa-efecto es aplicable a la descripción de los objetos y fenómenos físicos, los estados mentales no parecen ser aptos para describirse de la misma manera. Para dar cuenta de las relaciones causales y de las diferencias implicadas en los fenómenos y objetos particulares, la gente inventa constructos poderosos y no-observables como fuerza y energía para los fenómenos físicos, o creencias y deseos para los psicológicos. Esta tendencia a crear constructos explicativos permite clasificar juntas dos entida-

des con características diferentes, pero que comparten *propiedades relevantes para la teoría*, así como no clasificar juntas dos cosas que tengan una apariencia semejante pero diferentes propiedades, e.g., peces y ballenas (Gelman, Coley y Gottfried, 1994). Por tanto, la coherencia conceptual parecería estar guiada por una “teoría” que cumple con la función de organizar los conceptos, o puesto de manera más estricta, las teorías imponen la coherencia a una clase incluso cuando la similaridad entre sus elementos es baja.

A diferencia de Murphy y Medin ([1985]1999) [véase también Gelman *et al.*, 1994 y Gelman, 1996], Gopnik y Meltzoff ([1997] 1999), suponen que las teorías de los niños son similares en sus rasgos estructurales (abstracción, coherencia, causalidad) y funcionales (predicción, interpretación, explicación), con las teorías científicas. Estos autores, afirman que los aspectos centrales de la iniciativa científica, el aparato básico de explicación, de predicción, de atribución causal, de formación y evaluación de teorías, no son invenciones culturales tardías (del Siglo XVII en adelante), sino componentes básicos de nuestros talentos o capacidades cognitivas establecidas evolutivamente; en otras palabras, estas capacidades cognitivas las poseen todos los seres humanos, no sólo los científicos, y están al servicio de la resolución de nuevos tipos de problemas que impone el mundo circundante. Específicamente, y de manera muy clara, estos autores sugieren que “los procesos de desarrollo cognitivo en los niños son similares, quizá incluso idénticos, a los procesos de desarrollo cognitivo de los científicos” (Gopnik y Meltzoff ([1997] 1999, p. 17), postura que ha sido fuertemente criticada.

En particular, Downes (1999) ha señalado que la identificación de las teorías intuitivas y las teorías científicas que hacen Gopnik y Meltzoff, descansa en varios supuestos que estarían sujetos a debate, tal como “[suponer] que la cognición es un proceso, o grupo de procesos, seleccionado por la evolución para representar el mundo de manera correcta... [que] son exactamente aquellos utilizados por los científicos” (Downes (1999), p. 574). Esta crítica se manifiesta claramente en la cita siguiente:

[Gopnik y Meltzoff] dependen de una explicación idealizada del desarrollo científico como una procesión de teorías confrontando la evidencia. Desde esta visión, la cognición científica consiste en las operaciones que producen este desfile de teorías. Una vez aceptado esto, es fácil proponer que el desarrollo cognitivo de los niños es similar al desarrollo científico... [Estos autores] parecen superponer una visión filosófica estándar acerca del desarrollo científico y el cambio teórico al desarrollo cognitivo de los niños. Más que descubrir un 'mecanismo' común a ambos procesos, sobreponen la visión idealizada de uno de ellos, el desarrollo científico, sobre los resultados empíricos revelados desde los estudios del otro, el desarrollo de los niños (Downes, 1999, p. 573).

La evidencia empírica muestra la incapacidad de los niños en diferenciar la teoría de la evidencia, señalando una diferencia importante en el proceso de construcción de teorías intuitivas y las científicas (Harris, 1994); es decir, en este aspecto niños y científicos difieren. Por otro lado, como lo señala D. Kuhn (1989), la carencia de diferenciación y coordinación entre teoría y evidencia conduce a pensar que ninguna prevalece o controla a la otra. Tal como lo reporta esta autora, los sujetos atados-a-la-teoría, tienen dificultades para "ver" la evidencia, mientras que los sujetos atados-a-la-evidencia, están confinados a la interpretación local de resultados aislados, *sin el beneficio de una representación teórica que les permitiría hacer sentido de los datos*. Estos resultados resaltan tanto el rol que juega la diferenciación de teoría y evidencia en el proceso de desarrollo, como la importancia de la teoría en la organización de los datos. Es necesario también, señalar que la capacidad para diferenciar y coordinar teoría y evidencia se ve afectada tanto por la edad de los sujetos como por su nivel educativo. De acuerdo con los resultados obtenidos por D. Kuhn (1989), mientras que la ejecución mejora entre los 9 y los 15 años de edad, no se aprecia un mejoramiento significativo entre los sujetos de 15 años y los adultos al mantener constante el nivel educa-

tivo; sin embargo, al considerar variaciones en niveles educativos, a partir de los 15 años se observa una relación positiva entre el desempeño y el nivel educativo. En otras palabras, la comprensión y explicación intuitiva de los fenómenos del mundo que se observa en un inicio, se ve modificada por la educación.

Tomando en consideración lo anterior, es posible aseverar que la noción del niño-como-científico contiene fallas fundamentales pues, al parecer, los niños no se conducen ni razonan como científicos. No obstante, es necesario señalar que el rechazo a la hipótesis del niño-como-científico no le resta importancia a la idea de que los conceptos se encuentran imbricados en teorías, sin descartar la existencia de otros sistemas que podrían considerarse “organizadores” de conceptos, e.g., los modelos parciales posibles (Flores y Gallagos, 1998).

Para Gelman y Diesendruck (1999), un modelo de los conceptos-con-base-teórica parece *contribuir* más al desarrollo de los conceptos que a su *resultado*. Es decir, sin la presencia de compromisos teóricos de alguna especie, sería muy difícil para los niños desarrollar conceptos. De acuerdo con Murphy (2002), las teorías ayudan a los aprendices de conceptos en tres aspectos: (1) posibilitan la identificación de los rasgos relevantes para establecer una comparación o llevar a cabo la clasificación de un objeto, (2) establecen la forma (junto con las dimensiones) en que la similaridad debería ser calculada y, (3) pueden influenciar la manera en que los conceptos se almacenan en la memoria. Resultado de esto, el aprendizaje de un concepto puede llevarse a cabo de manera más uniforme con la ayuda de las teorías, aún y cuando estas se modifiquen durante el desarrollo.

El cambio conceptual como cambios en las teorías intuitivas

Como se ha visto, un cambio importante en el estudio de los conceptos fue la idea de que estos no se encuentran aislados sino que están organizados en teorías. Para algunos autores (e.g., Carey, 1985; Gop-

nik y Meltzoff, [1997] 1999), el paso siguiente fue tratar de explicar los cambios ocurridos en el desarrollo cognitivo tomando como modelo el cambio teórico en la historia de la ciencia, planteado originalmente por T. S. Kuhn ([1962] 1983).

Para Carey (1985), la formulación kuhniana del cambio en las teorías científicas tiene un sentido holístico ya que el significado de un concepto dentro de una teoría está determinado por sus relaciones con todos los demás conceptos dentro de esa teoría. Bajo esta perspectiva cualquier cambio de teoría involucra, necesariamente, un cambio conceptual; adicionalmente, las teorías sucesivas son inconmensurables, no pueden diferir en los datos ni son falseables, por lo que se ha referido a esta interpretación del cambio científico como una “reestructuración fuerte” (Carey, 1985). De acuerdo a esta autora (Carey, 1991), existen varias formas en que se puede dar un cambio conceptual, entre los que destaca la diferenciación y coalescencia de conceptos, así como los cambios en los compromisos ontológicos de los mismos. Como ejemplo de diferenciación y coalescencia, Carey menciona la distinción que hacía Aristóteles de dos tipos de movimiento, natural y violento (diferenciación), misma que Galileo niega, colapsando ambos conceptos en uno sólo (coalescencia). A su vez, los compromisos ontológicos de las teorías también difieren: Aristóteles consideraba la existencia de “lugares y estados naturales”, los cuales jugaban un papel explicativo central en su teoría pero, de acuerdo con la teoría de Galileo, tales “lugares y estados naturales” no existían.

El cambio conceptual que se obtiene mediante diferenciaciones, coalescencia y cambios en los compromisos ontológicos sólo es comprensible en términos de cambios en los dominios y en las nociones de causas entre las teorías sucesivas. Puesto de otra manera, al darse estos cambios, la reorganización del conocimiento en cuestión es una reestructuración fuerte e involucra un cambio conceptual.

Sin embargo, Carey (1991) también identifica un proceso de reorganización que comúnmente se observa entre novatos y exper-

tos en diferentes tareas cognitivas, tal como jugar ajedrez o resolver problemas matemáticos. Puesto que en estos casos novatos y expertos comparten “conceptos individuales centrales”, como pudieran ser en el ajedrez las piezas, movimientos permitidos, reglas y meta final del juego, esta noción de cambio conceptual se ha definido como un proceso de **reestructuración débil**.

Para D. Kuhn (1989), la caracterización planteada por T. S. Kuhn acerca de los paradigmas y cambios de paradigma, ha proveído el fundamento para la distinción realizada por Carey (1985, 1991), entre reestructuración débil y fuerte en el cambio conceptual. La reestructuración en el sentido débil implica una nueva relación entre los conceptos y la adición de algunos nuevos, mientras que el cambio conceptual en el sentido fuerte, es equivalente al cambio de paradigmas khuniano. Este último, implica cambios en el núcleo de los conceptos de la teoría y su interrelación, por lo que el núcleo de los conceptos de la nueva teoría no sería traducible a la vieja teoría.

Kuhn ([1962] 1983, p. 184) escribe: “La facilidad y la rapidez mismas con que los astrónomos vieron cosas nuevas al observar objetos antiguos con instrumentos antiguos puede hacernos desear decir que, después de Copérnico, los astrónomos vivieron en un mundo diferente.” En el entendido de que un paradigma es una “estructura” que apoya una nueva forma [*Gestalt*] de ver, los astrónomos pudieron ver el mundo de una manera diferente porque sostenían un paradigma diferente; “las operaciones y mediciones estaban determinadas por el paradigma” (T. S. Kuhn, [1962] 1983, p. 198). Un paradigma que guía la visión, implica también el sostenimiento de nuevas ideas acerca de la naturaleza.

Se puede decir que Carey (1985) retoma un elemento de la metodología kuhniana, el cambio de paradigma, para interpretar el cambio conceptual.⁴ En este sentido, parece claro que Carey (1985)

⁴ Un caso ilustrativo del *Zeitgeist* puede verse en el trabajo de Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982). Estos autores elaboraron un modelo del cambio conceptual (altamente fructífero en las investigaciones sobre la enseñanza de la ciencia) cuyos fundamentos se encuentran en las perspectivas piagetiana y kuhniana.

utiliza “paradigma” como sinónimo de “teoría” y supone que el desarrollo cognitivo puede considerarse como una serie de cambios en las teorías que sostienen los niños. Por lo tanto, una metáfora del niño-como-científico, puede ser *heurísticamente* válida.

Bajo esta perspectiva, las “ideas” de los niños conforman una *teoría*, es decir, un cuerpo conceptual mediante el cual explican e interpretan los fenómenos de un dominio de la realidad. Y tal como lo señala Siegal (2002), el desarrollo cognitivo se puede describir mejor en términos de cambios en dominios específicos que como una secuencia de estadios generales. Sin embargo, no debe perderse de vista que cada dominio de conocimiento tiene sus propias reglas y criterios de comprensión. Por ello, tal vez en algunos dominios, como la astronomía, ocurran cambios conceptuales del tipo débil o de enriquecimiento (Calderón y León-Sánchez, 2001), mientras que en otros, como la física, se den reestructuraciones fuertes en los conceptos.

Ahora bien, si los cambios en el desarrollo pueden caracterizarse como cambios en las teorías que elaboran los niños, debemos preguntarnos ¿qué características deben poseer éstas? Para Gelman (1996), una teoría intuitiva tiene, al menos, cuatro características: (1) una ontología distintiva; (2) leyes causales de dominio específico; (3) creencias interrelacionadas y, (4) recurrencia a instancias no-observables. De acuerdo a esta investigadora, la primera característica es la base para la elaboración de cualquier teoría, pues a partir de su ontología⁵ se hacen las distinciones fundamentales que establecen que clases de entidades existen. Carey y Spelke (1994), por su parte, sostienen que el razonamiento humano está orientado por sistemas de conocimiento de dominio específico, en los que:

⁵ Para autoras como Au y Romo (1999), mucha de la investigación sobre la comprensión que tienen los niños de los fenómenos biológicos se ha enfocado en el trazado de los contornos ontológicos del dominio más que en la indagación de los dispositivos o mecanismos causales utilizados para dar cuenta de los fenómenos de dicha parcela. En este sentido, la acreditación de una “teoría” biológica intuitiva tendría como requisito adicional que las respuestas de los niños fueran más allá de una simple distinción ontológica de los objetos y fenómenos del dominio blanco.

Cada sistema está caracterizado por un conjunto de principios básicos que definen cuáles son las entidades que abarca ese dominio y sustentan el razonamiento acerca de ellas. En esta visión, el aprendizaje consiste en un enriquecimiento de los principios básicos y su consolidación y la consolidación de la ontología que determinan.

... El cambio conceptual [a su vez] implica la superación de los principios básicos y la creación de nuevos principios y nuevas categorías ontológicas (p. 169).

Es decir, de acuerdo con el enfoque dominio-específico, la determinación ontológica define las parcelas de objetos y fenómenos pertenecientes a ellas, así como el tipo de explicaciones que dan cuenta de dichos fenómenos. Este enfoque también supone que las restricciones dominio-específicas son de importancia crítica en la comprensión de cómo las teorías influyen y reestructuran los conceptos (Keil, 1991).

La definición de una ontología y el tipo de explicaciones que dan cuenta de ella, así como del cambio de “teorías” a lo largo del desarrollo, han sido consideradas de importancia fundamental en el conjunto de trabajos sobre la comprensión y razonamiento en los dominios físico y psicológico (Spelke, 1991; Gopnik y Meltzoff, [1997] 1999; Astington, [1993] 1998; Astington, Harris y Olson, 1989). En estos estudios, la evidencia indica que incluso los niños pequeños poseen una ontología bien definida y un sistema explicativo que hace uso de elementos circunscritos a cada uno de estos dominios, por lo que se pueden considerar dominios autónomos. No obstante, no puede decirse lo mismo del dominio biológico (Carey, 1985; Keil 1994; Au y Romo, 1999; Inagaki y Hatano, 2002).

Un breve comentario sobre el dominio biológico, a manera de conclusión

Tratar de caracterizar el conjunto de explicaciones o razonamientos de los niños en torno a ciertas entidades o fenómenos, como partes de un dominio particular, presenta varios problemas teóricos y empí-

ricos. Uno de ellos es la forma en que pueden relacionarse diferentes dominios. En el trabajo de Carey (1985) sobre la adquisición del conocimiento biológico en niños de los 4 a los 10 años, el argumento central es que en este periodo de la infancia se puede observar, además de una reestructuración débil del conocimiento sobre los animales y las cosas vivas, caracterizada como un cambio de novato a experto, una reorganización conceptual caracterizada por un cambio de teoría. Para Carey dicha reestructuración parece ser la emergencia de una nueva teoría (una biología intuitiva) a partir de su pariente teórico, una teoría intuitiva de la conducta animal. Es decir, que el dominio de la biología no es autónomo y surge del dominio psicológico.

En 1995, Carey (en Siegal, 2002), establece que las ideas de los niños pequeños acerca de la biología pasan a través de dos fases de desarrollo. En la primera fase, desde los años preescolares hasta los 6 años, los niños aprenden hechos del mundo biológico. Si bien este conocimiento puede ser impresionante, es bastante diferente de tener un “marco teórico” que involucre la conexión de hechos para crear una estructura conceptual unificada y coherente. En la segunda fase, que inicia alrededor de los 7 años, los niños comienzan a construir un marco teórico coherente mediante un proceso de “cambio conceptual”, el cual involucra procesos de diferenciación y re-análisis, y posibilita que los niños adquieran nuevos conceptos causales. No obstante, las precisiones más sobresalientes que hace Carey son respecto a la edad en la cual se da un cambio de teoría, a partir de los 10 años (Carey, 1985), o a partir de los 7 (Carey, 1995), pues su posición acerca del surgimiento del dominio sigue siendo que la biología intuitiva surge a partir de su pariente más cercano, el dominio psicológico.

Como ya se mencionó, existe un acuerdo general sobre la organización de los conceptos en teorías. Sin embargo, este acuerdo no se extiende a la forma en cómo se producen estas interrelaciones (Keil, 1991). Un punto de vista, fuertemente empirista, sostiene que los conceptos iniciales están desprovistos de una teoría pero que a lo lar-

go del tiempo ésta se va conformando gradualmente. El otro punto de vista, llamado el criterio de la teoría original (Keil, 1994), sugiere que los conceptos se encuentran articulados, desde el inicio, en relaciones de tipo teórico; así, dado que al inicio sólo están disponibles dos conjuntos de teorías, mecánica intuitiva y psicología intuitiva, todos los demás dominios se ven obligados a incluirse dentro de alguno de ellos.

Desde la perspectiva empirista no existe el problema del desprendimiento de una teoría a partir de otra, dado que todos los conceptos, incluidos los biológicos, surgirían de la operación de mecanismos generales asociativos o inductivos. En cambio, la teoría original si enfrenta éste problema puesto que concibe el desarrollo de una teoría netamente biológica a partir, únicamente, de su desprendimiento del dominio psicológico. Por tanto, considera que los niños dan respuestas distorsionadas en cuanto a la conceptualización adecuada de los objetos biológicos dentro de un dominio propio, al tratar de encajar dichos objetos en una organización teórica de corte psicológico.

No obstante, en los estudios sobre el concepto de muerte (Lazar y Torney-Purta, 1991; Orbach, Glaubman y Berman, 1985; Speece y Brent, 1984); el concepto de herencia (Bernstein y Cowan, 1975; Solomon, Johnson, Zaitchik y Carey, 1996; Springer y Keil, 1989; Springer y Keil, 1991; Springer, 1996), las concepciones acerca del interior del cuerpo (Carey, 1985; Crider, 1981; Gellert, 1962; León-Sánchez, 1993), las nociones de los niños sobre la enfermedad (Bibace y Walsh, 1981; Del Barrio, 1988; Kister y Patterson, 1980; Perrin y Gerrity, 1981; Rozin, Fallon y Augustoni-Ziskind, 1985; Siegal, 1988; Simeonsson, Buckley y Monson, 1979), así como en torno de las categorizaciones que ellos hacen para distinguir el mundo animado del inanimado (Bullock, 1985; Gelman y Gottfried, 1996; Richards y Siegler, 1984; León-Sánchez y Barrera, 2002), sugieren que el dominio biológico no surge necesariamente a partir del psicológico, ya que cuando los niños tratan de explicar fenómenos biológicos, sus explicaciones se restringen al dominio o bien, a la separación ex-

plícita entre los dominios. Sin embargo, desde una perspectiva práctica parecería que el punto central es saber cuántas teorías existen en la mente de los niños pequeños (ver Gelman, 1996). De existir innumerables dominios de conocimiento, conocer cómo razonan los niños acerca de cualquiera de ellos no sería de gran utilidad para entender la cognición infantil. Dado que el número de teorías originales que los niños aparentemente poseen probablemente es pequeño, investigar dichas teorías posibilitará nuestra comprensión respecto de un aspecto fundamental de la cognición temprana.

BIBLIOGRAFÍA

- Astington, J., [1993] 1998, *El descubrimiento infantil de la mente*, Morata, Madrid.
- Astington, J., Harris, P. & Olson, D., (eds.) 1989, *Developing theories of mind*. Cambridge University Press, Canadá.
- Au, T. K. & L. F. Romo, 1999, "Mechanical causality in children's 'folkbiology'", en D. L. Medin & S. Atran (eds.), *Folkbiology*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 355-401.
- Barrio, C. del, 1988, *La comprensión infantil de la enfermedad. Un estudio evolutivo*, Anthropos, Barcelona.
- Benlloch, M., 1997, *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Bernstein, A. & Cowan, P., 1975, "How do people get babies", *Child Development*, 46, 77-91.
- Bibace, R. & Walsh, M. E., 1980, "Development of children's concepts of illness", *Pediatrics*, 66 (6) 912-917.
- Bruner, J., [1984] 1988, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid.
- Bruner, J. y Haste, H. (comps.), [1987] 1990, *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Paidós, Barcelona.

- Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, G., [1956] 2001, *El proceso mental en el aprendizaje*, Narcea, Madrid.
- Bullock, M., 1985, "Animism in childhood thinking: A new look at an old question", *Developmental Psychology*, 21, 2, 217-225.
- Calderón, E. & R. León-Sánchez, 2001, "La representación del sistema solar del niño: Un estudio exploratorio", *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico*, 15/16, 71-80.
- Caramazza, A. & Shelton, J., 1998, "Domain-specific knowledge systems in the brain: The animate-inanimate distinction", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(1), 1-34.
- Campanario, J. M. y Otero, J., 2000, "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencia", *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 155-169.
- Carey, S., 1985, *Conceptual change in childhood*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Carey, S., 1991, "Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change?", en S. Carey & R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biological and cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 257-291.
- Carey, S. & E. Spelke, 1994, "Domain-specific knowledge and conceptual change", en L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, New York, pp. 169-200.
- Case, R., [1985] 1989, *El desarrollo intelectual*, Paidós, Barcelona.
- Cosmides, L. & J. Tooby, 1994, "Origins of domain specificity: The evolution of functional organization", en L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, New York, pp. 85-116.

- Crider, C., 1981, "Children's conceptions of the body interior", en R. Bibace & M. E. Walsh (eds.), *New directions for child development: Children's conceptions of health, illness and bodily functions*. No. 14, Jossey-Bass, San Francisco.
- Downes, S., 1999, "Can scientific development and children's cognitive development be the same process?", *Philosophy of Science*, 66, 565-578.
- Driver, R., E. Guesne, & A. Tiberghien, [1985] 1996, *Las ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*, Morata, Madrid.
- Flavell, J., [1985] 1996, *El desarrollo cognitivo*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Flores, F. & L. Gallegos, 1998, "Partial possible models: An approach to interpret students' physical representation", *Science Education*, 82, 15-29.
- Flores, F., M. E. Tovar, & L. Gallegos, 2003, "Representation of the cell and its processes in the high school: An integrated view" *International Journal of Science Education*, 25, 2, 269-286.
- Fodor, J. A., [1983] 1986, *La modularidad de la mente*, Morata, Madrid.
- Gellert, E., 1962, "Children's conceptions of the content and functions of the human body", *Genetic psychology Monographs*, 65, 293-405.
- Gelman, S. A., 1996, "Concepts and theories", en R. Gelman & T. K. Au (eds), *Perceptual and cognitive development*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 117-150.
- Gelman, S. A., J. Coley, & G. Gottfried, 1994, "Essentialist beliefs in children: The acquisition of concepts and theories", en L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, New York, pp. 341-365.

- Gelman, S. A. & G. Gottfried, 1996, "Children's causal explanations of animate and inanimate motion", *Child Development*, 67, 1970-1987.
- Gelman, S. A. & G. Diesendruck, 1999, "A reconsideration of concepts: On the compatibility of psychological essentialism and context sensitivity", en E. Scholnick, K. Nelson, S. A. Gelman & P. Miller (eds.), *Conceptual development: Piaget's legacy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 78-102.
- Gopnik, A. & A. Meltzoff, [1997] 1999, *Palabras, pensamientos y teorías*, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Harris, P., 1994, "Thinking by children and scientists: False analogies and neglected similarities, en L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, Nueva York, pp. 294-315.
- Hirschfeld, L. A. & S. A. Gelman, 1994, "Toward a topography of mind: An introduction to domain specificity", en L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, New York, pp. 3-35.
- Inagaki, K. & G. Hatano, 2002, *Young children's naïve thinking about the biological world*, Psychology Press, Nueva York.
- Keil, F. C., 1991, "The emergence of theoretical beliefs as constraints of concepts", en S. Carey & R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*, Lawrence Earlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 237-255.
- Keil, F. C., 1994, "The birth and nurturance of concepts by domains: The origins of concepts of living things", en L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, New York, pp. 234-254.
- Kister, M. & C. J. Patterson, 1980, "Children's conceptions of the causes of illness: Understanding of contagion and use immanent justice", *Child Development*, 51, 839-849.

- Kuhn, D., 1989, "Children and adults as intuitive scientists", *Psychological Review*, 96. 4, 674-689.
- Kuhn, T. S., [1962] 1983, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lazar, A. & J. Torney-Purta, 1991, "The development of the subconcepts of death in young children: A short-term longitudinal study", *Child Development*, 62, 1321-1333.
- León-Sánchez, R., 1993, "El desarrollo de las nociones anatómico-fisiológicas en el niño: Estudio exploratorio", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1, 2, 133-156.
- León-Sánchez, R. & K. Barrera, 2002, "El concepto de vida en los niños y la articulación del conocimiento biológico: Estudio exploratorio", *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico*, 17, 1-12.
- Maratsos, M., 1992, "Constraints, modules, and domain specificity: An introduction", en M. A. Gunnar & M. Maratsos (comps.), *Modularity and constraints in language and cognition*. The Minnesota Symposium in Child Psychology, Vol. 25, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 1-23.
- Medin, D., R. Goldstone, & D. Gentner, 1993, "Respects for similarity", *Psychological Review*, 100, 2, 254-278.
- Murphy, G., 2002, *The big book of concepts*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Murphy, G. & D. Medin, [1985] 1999, "The role of theories in conceptual coherence", en E. Margolis & S. Laurence (eds.), *Concepts. Core readings*, MIT Press, Cambridge, MA, 425-457.
- Nakhleh, M. & A. Samarapungavan, 1999, "Elementary school children's beliefs about matter", *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 7, 777-805.

- Orbach, I., H. Glaubman, & D. Berman, 1985, "Children's perception of death in humans and animals as a function of age anxiety and cognitive ability", *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 26, 3, 453-463.
- Pauen, S., 2000, "Early differentiation within the animate domain: Are humans something special", *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 134-151.
- Perrin, E. C. & S. Gerrity, 1981, "There's demon in your belly: Children's understanding of illness", *Pediatrics*, 67 (6) 841-849.
- Piaget, J., [1970] 1981, "La teoría de Piaget", *Infancia y Aprendizaje*. Monografía Núm. 2, 13-54.
- Posner, G. J., K. A. Strike, P. W. Hewson, & W. A. Gertzog, 1982, "Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change", *Science Education*, 66, 211-227.
- Reed, S. K., 1972, "Pattern recognition and categorization", *Cognitive Psychology*, 3, 382-407.
- Richards, D. & R. Siegler, 1984, "The effects of task requirements on children's life judgments", *Child Development*, 55, 1687-1696.
- Rodrigo, M. J., A. Rodríguez, & J. Marrero, 1993, "Teorías sobre la construcción del conocimiento", en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Aprendizaje-Visor, Madrid, pp. 33-66.
- Rozin, P., A. Fallon, & M. Augustoni-Ziskind, 1985, "The child's conception of food: The development of contamination sensitivity to "disgusting" substances", *Developmental psychology*, 21, 6, 1075-1079.
- Samarapungavan, A. & R. Wiers, 1997, "Children's thoughts on the origin of species: A study of explanatory coherence", *Cognitive Science*, 21, 2, 147-177.
- Siegal, M., 1988, "Children's knowledge of contagion and contamination as causes of illness", *Child Development*, 59, 1353-1359.

- Siegal, M., 2002, "The science of childhood", en P. Carruthers, S. Stich & M. Siegal (eds.), *The cognitive basis of science*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 300-315.
- Simeonsson, R., L. Buckley, & L. Monson, 1979, "Conceptions of illness causality in hospitalized children", *Journal of Pediatric Psychology*, 4, 1, 77-84.
- Smith, E. & D. Medin, 1981, *Categories and concepts*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Solomon, G., S. Johnson, D. Zaitchik, & S. Carey, 1996, "Like father, like son: Young children's understanding of how and why offspring's resemble their parents", *Child Development*, 67, 151-171.
- Speece, M. & S. Brent, 1984, "Children's understanding of death: A review of three components of a death concept", *Child Development*, 55, 1671-1686.
- Spelke, E., 1991, "Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory", en S. Carey & R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 133-169.
- Springer, K., 1996, "Young children's understanding of a biological basis for parent-offspring relations", *Child Development*, 67, 2841-2856.
- Springer, K. & F. Keil, 1989, "On the development of biologically specific beliefs: The case of inheritance", *Child Development*, 60, 637-648.
- Tversky, A., 1972, "Features of similarity", *Psychological Review*, 84, 4, 327-352.
- Vygotski, L. S., [1934] 1982, *Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas*, Vol. II. Aprendizaje-Visor, Madrid.
- Vosniadou, S. & W. F. Brewer, 1992, "Mental models of the earth. A study of conceptual change in childhood", *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.

Vosniadou, S. & W. F. Brewer, 1994, "Mental models of the Day/Night cycle", *Cognitive Science*, 18, 123-185.

Wandersee, J., J. Mintzes, & J. Novak, 1994, "Research on alternative conceptions in science", en D. L. Gabel (ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*. Mcmillan Publishing Company, New York, pp. 177-210.

CAPÍTULO 5

MAPAS COGNITIVOS DE ESCOLARES DE LA CIUDAD DE MÉXICO: UNA EXPERIENCIA Y VARIAS REFLEXIONES

Germán Álvarez Díaz de León
Facultad de Psicología, UNAM

La psicología contemporánea, además de ser una profesión, es la disciplina científica abocada a la explicación de los fenómenos y mecanismos que regulan el comportamiento humano, como se sabe, éste está determinado factores multidimensionales con características bio-psico-sociales.

La investigación acerca de los aspectos biológicos y conductuales del comportamiento ha demostrado, desde el siglo pasado, la viabilidad de emplear metodologías cuantitativas y cualitativas en la indagación del comportamiento de los organismos.

Sin embargo, una buena parte importante de la complejidad del comportamiento humano es subjetiva, como son sus aspectos afectivos y cognitivos; el devenir histórico de las explicaciones científicas acerca del comportamiento humano ha generado múltiples teorías

psicológicas, en los temas torales de la objetividad y la subjetividad del comportamiento.

Los aspectos subjetivos, como área de interés, es compartida por la psicología con otras disciplinas científicas, ¿cuál es entonces, la aportación de los psicólogos en este tema?

La revisión del devenir histórico del objeto y método de estudio de la psicología en obras, como la de García y Moya (1993), nos remite a un fundamental elemento primario del análisis. ¿Cuál es su objeto de estudio de la psicología, cuál es su método? Al parecer, no existe, al menos hasta donde se ha revisado en la literatura, una definición que satisfaga a todos los psicólogos, ni una metodología exclusiva, ni característica.

En un área emergente a partir de los años sesentas de la psicología, la psicología ambiental, aún persiste como motivo de debate el objeto de estudio y, por ende, la metodología de ésta área. El asunto es relevante, porque desde el punto de vista que se sostiene en esta contribución, se torna por demás importante para el análisis y explicación de los resultados empíricos obtenidos, las definiciones que se adopten, acerca de la psicología ambiental y por extensión las que se asuman respecto a procesos como la cognición ambiental y fenómenos como los mapas cognitivos.

Coincidimos con Valera (1996, 2000) cuando define y caracteriza a la psicología ambiental como una disciplina que tiene por objeto de estudio la comprensión de los procesos psicosociales derivados de las *relaciones, interacciones y transacciones* entre las personas, grupos sociales o comunidades y sus *entornos sociofísicos*. La psicología ambiental como disciplina científica comparte con otras disciplinas un campo de estudio común configurado por el conjunto de fenómenos que implican directamente a las personas con la multiplicidad de aspectos acerca de sus entornos.

Las palabras claves de esta caracterización son: *procesos psicosociales y relaciones, interacciones y transacciones y entornos sociofísicos* dado que incorporan en el análisis de las personas con sus

entornos, los procesos cognoscitivos, afectivos y de comportamiento individuales o colectivos y por otro lado se enriquece este análisis vinculando, los factores del componente *socio* con los aspectos tanto físicos o espaciales del ambiente.

Concebir la tarea de investigación de la psicología ambiental como la comprensión de los procesos psicosociales de las personas con sus entornos sociofísicos, rescata la identidad disciplinaria de los psicólogos que participan en este campo multidisciplinario.

A diferencia de otro tipo de ciencias que participan en el campo de interés multidisciplinario como la biología, la arquitectura, la geografía, el urbanismo, en la psicología aún se debaten su objeto y método de estudio, y esto repercute en una relativamente reciente área de especialización, la psicología ambiental,

Dos de las características que han sido más señaladas de la psicología ambiental son su carácter multidisciplinario y plurimetodológico.

Jiménez Burillo (1981) reconoce que la psicología ambiental se ha visto influida, entre otros, por los desarrollos en las áreas de la psicología, como la social, cognitiva, experimental, de la personalidad y del desarrollo. En su devenir histórico se considera que formalmente la psicología ambiental se inicia en los años sesentas, por lo que, podemos relacionar las cuatro décadas siguientes con el impresionante desarrollo de los enfoques psicológicos contemporáneos, como por ejemplo el llamado cognoscitismo en sus versiones: constructivistas como las de la epistemología genética, sociocultural, y de otras aproximaciones como las del procesamiento humano de información o la de la representación social, por mencionar las más atingentes, y de cómo estas explicaciones acerca de los mecanismos y procesos que regulan el comportamiento humano gradualmente se incorporan a los discursos que los psicólogos ambientales ofrecen como explicaciones para elucidar los fenómenos que investigan. Dado su carácter multidisciplinario, las diversas explicaciones de los factores psicológicos han permeado también en los discursos de otras disciplinas que conforman esta área de conocimiento.

Sea el caso de los planteamientos interaccionistas simbólicos, como los representados por Blumer (1982) y Stryker (1983), en los cuales se afirma que, los objetos que configuran nuestro mundo son considerados como tales cuando el ser humano es capaz de dotarlos de un significado, y que este significado es un producto socialmente elaborado a través de la interacción simbólica. De acuerdo a Rapoport (1977), cualquier entorno urbano ha de ser analizado como un producto social antes que como una realidad física.

Las perspectivas constructivista, transaccional, sociocultural y de representación social ofrecen importantes explicaciones, aún no exploradas en la psicología ambiental, que merecen ser analizadas a profundidad, acerca de los procesos y mecanismos acerca de cómo las personas conceptuadas como agentes sociales buscan, crean y construyen significados en el entorno al relacionarse con él; los significados desde esta perspectiva no son construidos en el momento sino que se moldean por la cultura y la estructura social dentro de la cual las personas actúan. Así, el entorno se puede considerar como un producto sociocultural.

Advertimos que no se puede dejar de reconocer que también tiene vigencia una tendencia general, un tanto hegemónica, de adoptar una visión excesivamente reduccionista del entorno, acotándolo a dimensiones puramente físicas.

En esta área, el ambiente se torna en un concepto o categoría polisémica, según el uso o la definición tanto operativa como conceptual que se adopta, y de los diferentes usos disciplinares que se utilizan.

Medio, medio ambiente, espacio, lugar, entorno, escenario son algunos de los términos empleados para referirse a los aspectos contextuales en los que ocurre el comportamiento. ¿Cuál es la extensión de estos conceptos?, y de igual trascendencia epistemológica y conceptual: ¿Lo ambiental es un sustantivo o un adjetivo?

En psicología ambiental, se han intentado diversas definiciones operacionales o conceptuales, sin embargo sus usos disciplinares re-

sultan ambiguos o parciales y demuestra la multiplicidad de lecturas que puede ofrecer un mismo objeto, y que genera consecuentemente, una diversidad de acepciones y de usos denominativos.

Por ser de interés para el desarrollo argumental de este trabajo, conviene tener presentes algunas de las valiosas reflexiones de Bruner (1991, citado por Hernández 1998) que sostiene que la revolución cognitiva tuvo, a partir de los años sesentas, como objeto principal *recuperar la mente*, después de la época de *glaciación conductista*. En los inicios del paradigma cognitivo, señala el autor, había la firme intención de realizar esfuerzos denodados para esclarecer los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por las personas para conocer la realidad circundante.

Pero, como señala a continuación y esto es lo más importante para lo que investigamos, poco a poco el papel de la naciente ciencia de los ordenadores (la informática) se convirtió definitivo para la vida del paradigma... los teóricos cognitivos sustituyeron el concepto clave de **significado** por el de **información** y, de este modo, la idea conceptual de la construcción de significados, como actividad fundamental del acto cognitivo, fue abandonada para sustituirla por otra que se centraba en el procesamiento o tratamiento de la información; estas diferencias, aparentemente inicuas, fueron, a juicio de Bruner, determinantes en el curso que posteriormente tomó el paradigma.

Autores como Gardner (1987) y Pozo (1989), defienden que el enfoque cognitivo le importa fundamentalmente el estudio de las *representaciones mentales*, dado que le considera un espacio de problema legítimo, que trasciende el nivel biológico, y más cercano del nivel sociológico o cultural.

Para Gardner (1987), el científico que estudia la cognición considera que ésta debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental; las *representaciones mentales* elaboradas por los sujetos han sido denomina-

das de distintas maneras, el autor ejemplifica indicando que algunos han utilizado expresiones como *esquemas* (Bartlett, Ausubel y Rumelhart), *marcos* (Minsky), *guiones* (Schank), *planes* (Miller, Galanter y Piabram), *mapas cognitivos* (Neisser), *categorías* (Rosca), *estrategias* (Newell, Flavell y Brown) o *modelos mentales* (Jonson-Laird), aunque que todas ellas sin embargo, finalmente hacen referencia con ciertas particularidades, a tipos de representaciones mentales utilizadas por los sujetos.

Coincidimos con la conceptualización que considera a la cognición es un proceso taxonómico, donde el mundo adquiere significado a través de ser llamado, clasificado y ordenado mediante instrumentos conceptuales. Como investigadores en esta área nos importa saber de qué manera las personas otorgan el significado al mundo físico y suponemos que la palabra, el uso de nombres crea categorías cognitivas y la clasificación vincula la expresión física con categorías de suyo cognitivas.

La revisión de la literatura pertinente de nuevo, al igual que en el caso de la palabra/concepto ambiente, en el caso de la de cognición nos encontramos con que ésta tiene ha adquirido un carácter polisémico.

Al igual que la palabra ambiente, indistintamente se traduce o hace sinónimo con las palabras o conceptos como entorno, lugar o espacio- con diferentes connotaciones y consecuencias epistemológicas, teóricas y metodológicas, la palabra cognición se emplea como equivalente de conocimiento con las repercusiones anteriormente escritas.

Cuando la cognición ambiental se convierte en conocimiento espacial, y este malabar de traducción o de conceptualización ocurre, tiene importantes consecuencias directamente relacionadas de nuevo con la definición y caracterización que se asume de la psicología ambiental: ¿Aspectos físicos o sociofísicos del ambiente / entorno/ espacio, escenario o lugar?, y como es obvio, en la metodología que se

emplea para la investigación y los marcos conceptuales que dan cuenta y significado de los hallazgos empíricos.

Por que es diferente conceptuar a un ambiente en sus dimensiones físicas o sociofísicas, ya que de ello dependen las estrategias metodológicas para identificar, manipular –en su caso variables, medirlas y construir la explicación de los resultados en marcos referenciales como pueden ser los de, por ejemplo, el construccionismo, el procesamiento humano de información o el de la construcción o representación social, si fuera el caso de estas aproximaciones, asumir un modelo que de cuenta de la génesis, evolución, mecanismos, etapas, dinámica y mecánica del fenómeno a estudiar.

Durante los últimos lustros, se han enfatizado sobretodo, los aspectos espaciales del entorno indagando –nótese el lenguaje afín a la aproximación psicológica cognitiva del procesamiento de información los procesos para adquirir, codificar, almacenar, recordar, manipular y rescatar la información pertinente referida mayoritariamente acerca del entorno espacial.

Stokols (1978) señaló que algunos de los problemas metodológicos y conceptuales de la psicología ambiental, a los cuales nuestra línea de investigación aporta estrategias metodológicas, maneras de conceptualización diferentes y evidencias empíricas sujetas a interpretación:

1. La falta de una adecuada taxonomía de ambientes que dificulta la comparación entre observaciones, así como la comprobación de la validez ecológica de los estudios de laboratorio o de campo.
2. La falta de una alternativa teórica desde la cual acercarse a las complejas y dinámicas transacciones entre las personas y los ambientes cotidianos.
3. El escaso número de dispositivos de medida posibles.

El tema más investigado en cognición ambiental han sido los mapas cognitivos. Congruentes con la definición asumida acerca de la psicología ambiental y por extensión de la cognición ambiental conceptuamos a los mapas cognitivos, entendiéndolos como un cons-

tructo personal acerca de la representación multimodal que los sujetos construyen acerca de los aspectos espaciales y no espaciales de su entorno sociofísico.

Una de las técnicas más utilizadas para investigarlos, pero también objeto de más controversias, ha sido el empleo de la técnica del dibujo. Debemos recordar que el dibujo como variable dependiente ha sido constantemente utilizado en la psicología como lo señala Anastasi (1967) para diversos fines.

En psicología ambiental, a partir del trabajo seminal de Lynch ([1960], 1966, 1986), el dibujo ha sido uno de los dispositivos metodológicos estratégicos para investigar mapas cognitivos.

Lo importante entonces es reflexionar acerca del propósito y características de la tarea que se demanda, esto es, cuáles son las instrucciones: qué se quiere que se dibuje, y lo que es más importante: ¿para qué?

Para las investigaciones temáticas acerca de los mapas cognitivos en niños, una importante postura epistemológica y metodológica es el modelo constructivista de corte Piagetiano, al cual suele contraponerse el enfoque de Gibson.

En relación con el primer enfoque, en los años setentas, Hart y Moore (1973) propusieron un importante paralelismo entre los tres niveles de la cognición espacial fundamental desarrollada por Piaget e Inhelder: *espacio preoperacional*, *espacio operacional concreto*, *espacio operacional formal*.

Poco después, Moore (1974) propuso tres niveles de análisis: Nivel 1: *Egocéntrico Indiferenciado*; Nivel 2: *Diferenciado y coordinado parcialmente en grupos fijo y*; Nivel 3: *Coordinado abstractamente e integrado jerárquicamente*.

Por lo que se refiere a los estilos cognitivos de representación en los ambientes a gran escala, donde importa identificar, a partir del análisis de contenido de los dibujos que realizan los sujetos de la ciu-

dad, parecen identificarse dos estilos fundamentales: *secuenciales* formados sobretodo por calles y *espaciales* formados por edificios y barrios.

Otro de los temas frecuentemente investigados ha sido el tipo de mapas cognitivos en función, bien del estilo cognitivo de las personas, o bien en función de su estado de desarrollo psicológico.

En este sentido, en el presente estudio se propone, desarrolla y da cuenta de una taxonomía del ambiente representado para los mapas cognitivos dibujados por escolares de edades de 6 a 12 años, lapso de desarrollo psicológico que ha sido motivo de interés por las principales teorías cognitivas.

Para autores como Piaget e Inhelder (1974) y Goodnow ([1979, 1983), el acto de dibujar no es sólo una habilidad motora, sino también una habilidad conceptual; según los primeros autores, existen cuatro factores condicionantes del desarrollo cognitivo: la maduración, el medio social, la experiencia y la equilibración.

Desde esta perspectiva, la experiencia puede ser considerada en sus dos modalidades; por un lado, la experiencia física que permite abstraer las características físicas de los objetos y, por otro, la experiencia lógico-matemática que le otorga a los sujetos algo que éstos no poseen físicamente: orden, relación, clasificación, entre otras.

En este sentido podemos señalar que dichas críticas son relativas si se analiza específicamente la tarea que se requiere de los sujetos de investigación.

La tarea de dibujo que se requirió de los estudiantes investigados en esta tesis, no fue realizar planos o mapas de las características físicas, o geométricas del espacio, se solicitó sencillamente dibujar un entorno sociofísico denominado la Ciudad de México.

Durante 20 años se obtuvieron datos de más de 15,000 estudiantes de primaria capitalinos Alvarez, G., Russo, S. y Ramírez M. (1982); Alvarez, G., León, R. y Rivero, F.(1989); Alvarez, G., Montenegro, C., León, R. y Treviño, A.(1994); Alvarez, G. y Montenegro, C.

(1995); Alvarez, G., Reyes, I., y Montenegro, C. (1996); Alvarez, G., Reyes, I., Herrera, C., Hiarmos, M., Villa, N. y Montenegro, C. (1998) mediante una técnica taxonómica original, se investigó mediante el análisis de la cantidad y clase de categorías y subcategorías empleados para representar a la Ciudad de México por escolares capitalinos, la influencia de variables como la Edad, el Sexo y Época de obtención, respecto a los mapas cognitivos elaborados por una muestra no probabilística de 840 escolares, de ambos sexos cuya edad tuvo un rango de 6 a 12 años. Los análisis de cúmulos y factorial permitieron reconocer la agrupación de los elementos dibujados en 66 subcategorías y nueve categorías más inclusivas.

Los resultados indican que el 61% de las categorías se relacionan con el Contexto Ambiental, 29% con la Naturaleza y 10% con Seres Vivos. El análisis de varianza de tres vías (Edad, Sexo y Década) para cada una de las categorías evaluadas, indica que la variable Edad produce efectos significativos en siete de las nueve categorías.

En cuatro categorías la variable Sexo produce diferencias significativas. Los niños representaron, dibujando, más que las niñas elementos relacionados con el Deterioro Ambiental y las niñas se interesaron más por aspectos relacionados con la Naturaleza. Los resultados se discuten teórica y metodológicamente en el enfoque de la psicología ambiental, especialmente en las investigaciones realizadas acerca de la cognición ambiental infantil a través del mapeo cognitivo en escenarios urbanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, G., Reyes I., Herrera C., Hiarmos M., Villa N. y Montenegro C., 1998, "Como representaron 1,008 niños capitalinos a la Ciudad de México: durante los años 1978-1995", *Resúmenes del VIII Congreso Mexicano de Psicología*, 182.
- Alvarez, G., Reyes I. y Montenegro C., 1996, "Una década de la ciudad de México a través de la percepción y dibujo de escolares capitalinos", *La Psicología Social en México*, Vol. VI, pp.104- 109.

- Alvarez, G. y Montenegro C., 1995, "La ciudad de México es algo más que la suma de sus partes. Cómo percibieron y dibujaron a la ciudad de México 1788 escolares en los años 1992-1993", *Resúmenes del VII Congreso Mexicano de Psicología*, pp.235-236.
- Alvarez, G. Montenegro, C. León R. y Treviño A., 1994, "¿Para los niños, es la Ciudad de México, algo más que la suma de sus partes?", *Revista de Cultura Psicológica*, vol. 3, Núm.1 primavera-verano, pp.8-11.
- Alvarez, G. León R. y Rivero F., 1989, "Cómo percibieron y dibujaron 8262 niños la Ciudad de México en los años 1983,1985 y 1987", *Acta Psicológica Mexicana*, vol. IV, no.1 Enero-Junio, pp.64-74.
- Alvarez, G., Russo S. y Ramírez M., 1982, "De cómo perciben los niños la ciudad", *Comunidad Conacyt*, VIII, nos. 136-137, pp.84-86.
- Blumer, H., 1982, *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*, Hora, Barcelona.
- Bruner, J., 1991, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid.
- García, V. L. y Moya S. J., 1993, *Historia de la psicología II. Teorías y Sistemas Psicológicos Contemporáneos*, Siglo XXI de España, Madrid.
- Gardner, H., 1987, *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución cognitiva*, Paidós, Buenos aires.
- Goodnow, J., 1979-1983, *El dibujo infantil*, Morata, Madrid.
- Hernández, R. G., 1998, *Paradigmas en psicología de la educación*, Editorial Paidós Mexicana, México.
- Jiménez, B. F., ed., 1981, *Psicología y Medio Ambiente*, CEOTMA, Madrid.

- Lynch, K., 1966, *La imagen de la Ciudad*, Infinito, Buenos Aires.
- Lynch, K., 1960, *The Image of the City*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- Piaget, J. e Inhelder, B., 1974, *Psicología del niño*, Editor 904, Buenos Aires.
- Pozo, J. I., 1989, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- Stokols, D., 1978, "Environmental Psychology", *Annual Review of Psychology*, 29, pp.253-295.
- Stryker, S., 1983, "Tendencias teóricas de la psicología social: hacia una psicología social interdisciplinar", en J. R. Torregrosa y B. Sarabia, Dir., *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Hispano Europea, Barcelona.
- Valera, S., 1996, "Psicología Ambiental: bases teóricas y epistemológicas", en L. Iñiguez, E. Pol, eds., *Cognición, representación y apropiación del espacio*, Universitata de les Illes Baleari, Barcelona, pp.1-14.
- Valera, S., Pol E. y Vidal T., 2000, *Elementos Básicos de Psicología Ambiental*, en [Http:// www.ub.es/dppss/psicoambhtm](http://www.ub.es/dppss/psicoambhtm)

CAPÍTULO 6

MENTE, NARRATIVA Y APROPIACIÓN DE LA CULTURA

Adrián Medina Liberty
Facultad de Psicología, UNAM

En 1990, Jerome Bruner consignó en su obra *Acts of meaning* que la psicología se encontraba ante un cambio radical que consistía esencialmente en el estudio de: "...la naturaleza y la constitución cultural del significado de los actos humanos" (p. Xii). Dicho aserto describe, de hecho, una circunstancia habitual en disciplinas tales como la sociología –especialmente dentro del interaccionismo simbólico–, la antropología –especialmente Víctor Turner y Clifford Geertz– y la arqueología –con Hodder a la cabeza del movimiento interpretativo; en la psicología, empero, el estudio del significado o la concepción de la acción humana como significativa, idea indisolublemente ligada a la tradición hermenéutica, ha sido no sólo escasa sino desautorizada por las aproximaciones neopositivistas que consideran dicho campo temático como baldío o como poco factible de someterlo al rigor metodológico. La literatura especializada de los últimos 50 años, testimonia fehacientemente la casi nula presencia de estudios psicológicos con carácter hermenéutico. En este contexto, la aseveración de Bruner resultaba temeraria al comienzo de los años noven-

ta pero, justo desde entonces, el tema del significado ha cobrado un fuerza inusual. De hecho, el sentir de Bruner durante los años 80 era que los estudios interpretativos comenzaban a aparecer “prácticamente hacia dondequiera que uno dirija la mirada” (1990, p. 2). En efecto, lo que parecía una afirmación torpe o audaz, se ha ido convirtiendo en un señalamiento visionario.

En la actualidad, la indagación hermenéutica goza de una creciente aceptación y ya no resulta una sorpresa encontrar estudios fundados en esta tradición (véase a Packer y Addison, 1990, para una revisión al respecto) e, incluso, se habla de un “giro hermenéutico” (Hiley, Bohman y Shusterman, 1991). Este trabajo se constituye de tres partes fundamentales. En la primera, ponderamos la importancia del significado como objeto de estudio y lo relacionó con la constitución del pensamiento; en la segunda, hilvano este tema con el proceso que denomino *apropiación* y destaco el rol vertebral de la *circunstancia* en toda indagación interpretativa. En la tercera parte, trato de integrar toda esta problemática con la narrativa y problematizó una concepción semiótica de la mente humana.

Hacia una heurística del significado

Descartes y Vico fueron protagonistas y antagonistas del pensamiento moderno durante el Siglo XVII. El primero, filósofo, manifestó su devoción por la certeza matemática y una reflexión que marginara la duda. El segundo, historiador, tejió al pensamiento y al lenguaje con el devenir histórico. Para Descartes, la mente es primordial y se distingue de la materia y sólo el rigor lógico-matemático de la primera nos podría iluminar las propiedades de la segunda. Para Vico, el lenguaje es vertebral y por su intermediación la gente se comunica mientras construye y reconstruye su mundo; la historia y el pensamiento son un acto concreto, colectivo e histórico.

De modos diversos, la psicología, al estudiar la mente o el pensamiento, se adhirió –inadvertidamente si se quiere– a la metáfora cartesiana o al marco viconiano. Esto es, la introspección, el paralelismo

psicofísico y la propuesta de mecanismos cognoscitivos subjetivos son, entre otros, epítome del dualismo cartesiano. La consideración, por otro lado, de la dimensión histórica y social del pensamiento (i.e. Wallon, Baldwin o Mead), es una notable extensión del horizonte viciniano. Justamente, Vygotsky, por la mediación conceptual de Spinoza, Engels y Marx y por la experiencia única de la Revolución de Octubre, forma parte del exiguo número de pensadores del primer tercio del Siglo XIX que ensayaron una concepción sociocultural del pensamiento.

Vygotsky, abocado al estudio del pensamiento y la palabra, enunciaba la importancia del significado como unidad de análisis:

Tendría que ser un análisis que segmentase el complicado conjunto en *unidades*. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de *todas las propiedades fundamentales características del conjunto* y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad [...] Creemos que esa unidad se puede hallar en el aspecto interno de la palabra, en su significado. (1934/1993, pp. 19-20; énfasis en el original).

El pensamiento y palabra se urden en el significado, coexisten y se exigen mutuamente por lo significado entrambos. El pensar y el hablar se realizan por los signos. Los símbolos son el *tertium quid* esencial de la actividad comunicativa e intelectual. Vygotsky reconocía, siguiendo a Marx y Engels, la existencia de instrumentos físicos que median nuestra actividad sobre el entorno, pero se interrogaba sobre los utensilios del pensamiento que, naturalmente, no podían ser físicos. La solución a su interrogante, constituye una de sus aportaciones más fértiles y lúcidas: **los instrumentos esenciales del pensamiento y el lenguaje son los signos**. Un signo o símbolo es cualquier cosa o entidad que representa a cualquier otra cosa diferente de sí misma. “*La analogía básica entre signo y herramienta, señala Vygotsky, descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas*” (1979, p. 89). Las herramientas físicas, entonces, se interponen entre nuestras acciones y la naturaleza, mediando

nuestra conducta sobre el medio y los objetos. Los símbolos, por su parte, son instrumentos esencialmente psicológicos que median y regulan nuestra propia actividad intelectual. Los símbolos, por decirlo de otro modo, son los utensilios primordiales de la mente. En tanto utensilios, los símbolos se desempeñan como mediadores con nuestra realidad. Nuestro pensamiento está encarnado por signos, pero no se incorporan a un espacio vacío, a un pensamiento vano que los estaba aguardando, sino que el propio pensamiento es una elaboración de los símbolos. No hay pensamiento ni lenguaje sin ellos o fuera de ellos.

Significado, apropiación y circunstancia

Ontogenéticamente, el niño pequeño se apropia del significado de un signo de manera relativamente aislada, es decir, sin establecer vínculos con otros signos; empero, dicha apropiación siempre se manifiesta en una *circunstancia de significación* concreta en donde los padres, los objetos diversos y las acciones específicas se integran en un acto de significado que el niño, gradualmente, hace propio. Analicemos un ejemplo típico por frecuente. Una madre mantiene sentado en su regazo a su hijo de un año y dos meses de edad. Con el brazo izquierdo lo abraza, mientras que con el otro pasa las páginas de un libro infantil con ilustraciones de animales. En un determinado momento, el niño sonríe y toca repetidas veces la ilustración de un perro al tiempo que emite sonidos guturales. La madre, como reacción, también sonríe y mientras señala la ilustración hace el siguiente comentario: “Ah, te gusto el perrito. Sí, es un perrito. Los perritos ladrarán y hacen guau, guau”. El comentario se realiza con una entonación característica, exagerando la pronunciación y acariciando la cabeza del niño. Las repeticiones de este episodio –o “formato”, para emplear la expresión de Bruner– son numerosas y culminan con la apropiación del niño no sólo del significado de algunas –o todas– ilustraciones, sino que también se articulan acciones afectivas tales como el reconocimiento del empleo de ciertas entonaciones, las sonrisas y las caricias maternas. La madre, por su lado, desde el inicio

se dirige hacia el niño “como si” el entendiera la dinámica de la situación e interpreta sus reacciones “como si” fueran elementos inteligibles del episodio.

En este ejemplo, el niño inicia, ejercita o confirma la apropiación de diversos significados articulados en una circunstancia singular. Su reacción de dirigir su mano hacia la ilustración, por ejemplo, se constituye o se reitera como un gesto deíctico –es decir, el niño reconoce pragmáticamente la función de señalar–, su sonrisa –y aquella de la madre– igualmente se instituyen como vehículos de mutua aceptación, la ilustración deviene en un objeto con nombre y sonido y el acto global aparece como una “lectura” compartida, mediante el cual la madre y el niño experimentan mutuo asombro, interés y afecto.

Como señalé más arriba, episodios como el descrito siempre ocurren en una circunstancia, con éste término queremos indicar que en el fragmento del episodio aludido, los momentos y elementos implicados en el mismo conforman una unidad, un todo que adquiere coherencia por el significado a que dan lugar. La transformación de alguna de sus partes constitutivas –por ejemplo, la ausencia de la atención o caricias maternas– podría generar un significado distinto de la experiencia, tanto para el niño como para la madre.

La madre –comencemos con ella–, *antes* de iniciar el acto de “lectura”, se anticipa a la experiencia imaginándola, principalmente, como un momento agradable con su hijo, como una situación que le permitirá compartir vivencias con él. Adicionalmente, se desempeñará como una tutora dedicada que tratará de enseñarle a su pupilo los nombres, apariencia y sonidos de varios animales. Naturalmente, la experiencia de un episodio singular no basta para que el pequeño se apropie del contenido del libro. Sus logros serán parciales y sólo la repetición de experiencias semejantes culminarán con el dominio del contenido del texto. Pero todo esto lo sabe la madre, quien no juzga el “significado” del episodio exclusivamente por los logros del niño, sino por la circunstancia global compartida. De este modo, el

significado de la experiencia se justipreciará, digamos, como algo agradable y positivo. Por ello, lo atinado o no de los esfuerzos del niño por comprender el sentido de las ilustraciones, es algo que se articula con las otras reacciones del infante (e. gr.: sus sonrisas, juguetes, miradas, sonidos, etc.), con los diversos elementos pertinentes a la circunstancia (el propio libro, la presencia de otras personas, juguetes, etc.), con las reacciones de la madre (sonrisas, caricias, tonalidades) y con las propias expectativas de ésta. Todo ello contribuye sintagmáticamente –o sinérgicamente, si se prefiere– para la elaboración de un significado. *Significado propio de o inherente a esa circunstancia.*

Por el lado del niño, la vivencia con su madre tampoco se restringe –ni analíticamente se debe acotar– a la apropiación de las ilustraciones, sino que ello se vive como parte integral del resto de la circunstancia. El niño sonrío por el carácter lúdico de la actividad, porque la madre sonrío o simplemente porque la reconoce como tal; el niño señala porque llama la atención materna, porque desea compartir lo atractivo de la ilustración, porque reconoce al perro de la TV o porque se asemeja a su propia mascota; finalmente, para cerrar un listado extenso, durante la vivencia el niño se reconforta con la caricia materna y comienza a reconocer la especificidad de las palabras y los tonos con que las emplean. Nuevamente, el significado de la experiencia se elabora por la implicación y mutua exigencia de elementos –o momentos, para emplear una noción que nos agrada más– articulados. Cada acción de la circunstancia, adquiere sentido por su imbricación semántica con el resto de las acciones o momentos.

Narrativa y el significado como acto

En el apartado anterior, introdujimos la noción de circunstancia para pensar mediante ella la singular disposición sintagmática de momentos o elementos que dan lugar a un significado o significados. Quedan pendientes, empero, algunas interrogantes: ¿Cómo se

caracteriza una circunstancia? ¿Qué define a una circunstancia? ¿Cómo saber que momentos o elementos son los pertinentes a una determinada circunstancia? Para trabajar estas interrogantes, será necesario precisar el significado como tema de estudio y la noción misma de circunstancia.

¿Qué es el significado? Cuando indagamos sobre, aludimos a o empleamos el significado, nos introducimos dentro de un territorio enteramente humano. Concretamente, en la naturaleza no existen significados; la realidad simplemente existe –y nos preexiste– mientras que el significado es un producto histórico y sociocultural. De atenernos a un discurso cartesiano, acotaríamos el significado como una propiedad individual y razonada; si atendemos, en cambio, a la imaginación viconiana, tendremos que admitir que el significado se teje social e históricamente. Esto es, el significado –lo representado por un signo o símbolo– posee un carácter totalmente convencional y artificial. Por ello, la palabra conejo representa a un tipo de animal aunque aquélla no se asemeje a éste. Una señal cualquiera, un logotipo, los colores de una bandera o las notas de un himno, son todos vehículos sígnicos sin semejanza con su referente, su vínculo es convencional. El signo del signo es lo artificial no la conaturalidad.

La terceridad semiológica de Peirce, justamente, establece la indestructible relación entre el signo y su referente mediante el *interpretante* (a diferencia de Peirce, nosotros preferimos emplear el término *intérprete*, ya que éste alude a un agente activo más que a un artefacto semiótico). Sin intérprete, el signo no significa. La carga referencial del signo la establece el intérprete. Si el significado no es inherente a los signos, sino emerge del empleo que de éstos hace el intérprete, de ello resulta que el significado no es una cosa o sustancia, sino una *actividad*. En otros términos, el significado es un proceso, un acto. El gran pensador español Ortega y Gasset, conminaba del modo siguiente:

A la pregunta “¿Qué es el pensamiento?” se responde con la descripción de los mecanismos psíquicos que funcionan cuando el hombre se ocupa en pensar. Es evidente que esas funciones –percibir, comparar, abstraer, juzgar, generalizar, inferir– son cosas que “tienen que ver” con el Pensamiento. Sin ellas el hombre no podría cumplir esa ocupación que llamo Pensamiento. La realidad del pensamiento por la cual preguntamos es una tarea, algo que el hombre *hace*, que se pone a hacer –por eso le llamo ocupación–, no es sólo algo que en él pasa como ver, recordar, imaginar y razonar. (1975, pp. 26-27).

De igual modo, si nos preguntamos “¿Qué es el significado?” no deberíamos responder apelando a mecanismos semióticos que develarán lo significado por un signo –como cualidad estática e inmanente–, sino que tendríamos que considerar las *acciones* de los intérpretes involucrados en la elaboración de esos significados. Primero Searle –con sus *Actos de habla* (1969)– y después Bruner –con *Actos de significado* (1990)– ya habían señalado elocuentemente el valor actuante del significado. Estas acciones, justamente, siempre ocurren en una *circunstancia*.

Una circunstancia no se define por dimensiones físicas, sino por el significado o significados que genera. Una circunstancia, entonces, es una unidad semiótica que se constituye por los momentos y acciones que contribuyen, solidaria e integralmente, a la elaboración de sentidos. Una circunstancia no está compuesta de actos de significado, sino que se realiza en ellos. Cuando consideramos el significado como producto de un acto humano y la circunstancia donde se genera éste como una disposición sinérgica singular, no es posible, naturalmente, pensar en significados estáticos, inmutables o con existencia *per se*. Por el contrario –y vindicando nuevamente a Vico–, el significado se mueve, es procesal y su movimiento se concierta de acuerdo a circunstancias tanto históricas como ontogénicas.

Contenido y forma, significado y narrativa

Para continuar clarificando al significado y su circunstancia, introduciremos otra noción: la narrativa. Si una circunstancia no se establece de acuerdo a parámetros espacio-temporales sino semióticos, ¿cómo establecer sus límites? Mejor aún, ¿cómo dar cuenta de ella? ¿Cómo aprehenderla? La solución a estas interrogantes la proporcionan los propios actuante-usuarios-elaboradores de significado: la narración. En efecto, la forma natural como la gente –incluso el analfabeta o quien carece de escritura, como nos lo muestra Rosaldo (1986) en sus estudios sobre los Ilongotes– se apropia de los sentidos diversos, mutables y complejos mediante el ingreso de éstos a una narración.

Por narración, entendemos, de modo fundamental, la urdimbre de actores o personajes, de un escenario, de un tema, del desarrollo de una acción o acciones y de un desenlace. Sin embargo, un relato es algo más que la enumeración de sus propiedades constitutivas, lo relevante es el significado de su trama, es decir, la forma peculiar como estos elementos se enlazan de acuerdo a ésta. Nos adherimos a la caracterización de Ricoeur:

La operación de narrar, puede definirse de modo amplio como una síntesis de elementos heterogéneos [...] Es una síntesis de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular. Desde este punto de vista, la trama tiene el poder de hacer una historia sencilla con base en incidentes múltiples o, si se prefiere, de transformar sucesos diversos en una historia. En esta conexión, un evento es algo más que una mera ocurrencia o algo que simplemente sucede: es aquello que contribuye al progreso de una narración, tanto a su principio como a su terminación. En concordancia con esto, una narración, también, siempre es algo más que una mera enumeración o un orden sucesivo de eventos e incidentes. La narración los organiza como un todo inteligible (1991, p. 426).

Una narración, entonces, incluye –y hace comprensibles– elementos diversos o heterogéneos que adquieren sentido por su inser-

ción en ésta. Si los elementos relatados –aunque accesorios o secundarios– no fueran pertinentes, el narrador los excluiría. La narración le otorga regularidad, homogeneidad y sentido a lo, en apariencia, irregular, desemejante y carente de sentido; hace pertinente lo ajeno y común lo heteróclito. Cuando se elabora una narración de lo ocurrido en una circunstancia –como, por ejemplo, la forma como la madre relata la vivencia de la lectura con su hijo–, los momentos o elementos potencialmente discretos, ajenos y semánticamente aislados –e. gr.: actos deícticos, miradas, caricias, sonrisas o interpretación de las ilustraciones, en el mismo episodio aludido– se conforman en momentos continuos, pertinentes y semióticamente articulados.

En suma, la elaboración semiótica –denominemos así a los actos que generan sentido– se desenvuelve, fundamentalmente, con base en tres factores solidarios e inseparables: un *contenido* –que es el propio significado que se construye–, una *circunstancia* –que es el entorno natural de manifestación de aquel– y una *forma* expresiva: la narrativa.

La mente: discurso y circunstancia

Ya es pertinente volver a lo anotado al inicio de nuestra discusión: la naturaleza de la mente, conciencia o pensamiento. Con Descartes, la conciencia es un fenómeno privado regulado por un razonamiento metódico; con Vico, la mente se “sociohistoriza” esencialmente mediante el lenguaje. Vygotsky, como señalamos antes, se instala dentro de la imaginación marxista y viconiana y materializó al pensamiento en sus instrumentos primordiales: el símbolo. En otras oportunidades, ahondamos en una perspectiva semiótica de la mente humana (Medina Liberty, 1994 y 2000), así que no recurriremos a –ni repetiremos– lo ya argumentado. Es menester, no obstante, rescatar una idea vertebral: la mente humana se cifra con signos. Peirce, Bajtín y Vygotsky se anudan –*a posteriori* e involuntariamente– en una trama reveladora al concebir el pensamiento como un proceso que se hace

posible por vehículos sígnicos. La materialidad de la conciencia es simbólica. Su realidad es la realidad del signo. El acto de pensar, es un acto simbólico, se realiza mediante el empleo de signos; el signo permite la realización del pensamiento y sin éste no hay pensamiento alguno.

Ahora bien, si la naturaleza del pensamiento es la naturaleza del signo y el significado del signo, como hemos visto, es un proceso de elaboración semiótica complejo –conjunción de contenido, circunstancia y narrativa –, el pensamiento, entonces, también es un proceso elaborado semióticamente. El pensamiento no surge, ni es adquirido, ni se desarrolla al margen de un proceso de elaboración semiótica. El pensamiento también es parte –y momento– de la circunstancia. Cuando la madre del ejemplo convive con su hijo, lo hace a partir de una “lectura” previa del episodio, es decir, la madre estructura un relato virtual antes del episodio real y lo reestructura durante el desarrollo del mismo, mientras la circunstancia semántica se desenvuelve. En otras palabras, el “pensamiento” de la madre se configura semióticamente con el todo circunstancial, no es una parte o momento independiente –llámesele mente, pensamiento o conciencia– que “entra en contacto” con una circunstancia, sino que es un elemento constitutivo de la misma. La madre, al ingresar a un proceso de elaboración semiótica, ingresa, al mismo tiempo, a un sólo momento mental, aquel que se organiza en la circunstancia singular. *Yo soy yo y mi circunstancia*, nos sentencia Ortega y Gasset. Y agrega:

No es, pues, posible averiguar la consistencia del Pensamiento poniéndonos a mirar dentro de la mente, entregándose a investigaciones psicológicas. El orden es, más bien, inverso: gracias a que tenemos una vaga e irresponsable noción de lo que es el Pensamiento ha podido la psicología acotar ciertos fenómenos psíquicos como preferentemente intelectuales. [...] Esta consideración transforma radicalmente la idea tradicional del Pensamiento. De ser una facultad congénita del hombre y, por lo mismo inalienable y permanente, pasa a ser vista como una forma histórica a la que la vida humana llegó en virtud de ciertas peripecias que antes había sufrido (1975, p. 28).

Si aceptamos estas proposiciones tenemos que abandonar todos aquellos prejuicios fundados en una filosofía cartesiana que basa nuestro razonamiento del mundo “exterior” en nuestra “conciencia”. Reconsideremos. En primer lugar, un signo es signo *para* alguna mente que lo interpreta; segundo, es signo *por* –en lugar de– un cierto objeto del que es equivalente o representante en esa mente; y, tercero, es un signo *en* algún respecto o cualidad que lo pone en conexión con su objeto en una circunstancia (Peirce, 1965/1988). Lo primero, es el acto de “pensar”; lo segundo, es conjunción de contenido y circunstancia; lo tercero, es un acto narrado. El pensamiento se manifiesta en un flujo continuo de signos que refieren a otros signos. *Todo pensamiento-signo, dice Peirce, se traduce o interpreta por uno subsiguiente, a menos que sea la que todo pensamiento encuentra en la muerte un final abrupto y definitivo* (ibid., p. 101). La mente, cotidianamente, se la conceptua para significar el *yo pienso*, el *yo reflexiono*; pero el *yo pienso* no es más que el momento de una circunstancia o el reconocimiento de ello. La circunstancia pertenece a todo signo, en la medida en que es un signo, dado que significa en virtud de ésta. La mente es un signo que se elabora de acuerdo a circunstancias semánticas específicas. No se actúa *por* la mente, sino que se actúa –y se vive– *en* una mente, la circunstancia narrada.

Consideracion final

Sin duda, el pensamiento es un objeto de estudio elusivo y complejo y ello explica que, tan sólo en la psicología, se hayan propuesto numerosos modelos y metáforas para explicarlo y aprehenderlo; no obstante, el acuerdo está lejos. En la actualidad, en el tramo inicial de un nuevo milenio, aún existe un espectro muy amplio de propuestas teóricas sobre cómo entender la mente humana. A primera vista, esta situación es sana y deseable ya que hace patente la coexistencia pacífica de enfoques encontrados, sin embargo, también manifiesta las contradicciones e inconmensurabilidades entre éstos. Sería conveniente, por tanto, tratar de pensar en modelos o metáforas más fundamentales que permitan confluencias y entrecruzamientos

productivos. Tradicionalmente, las metáforas de la psicología se han basado en las ciencias exactas o naturales, recientemente, empero, varias disciplinas sociales se han acercado entre sí mediante el empleo de metáforas surgidas del terreno de las humanidades. La narrativa, justamente, ha comenzado a demostrar que no sólo posee poder heurístico sino que también puede desempeñar un importante papel homogeneizador entre diferentes disciplinas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, H., 1969, *Symbolic Interactionism*, University of California Press, Los Angeles.
- Bruner, J., 1990, *Acts of meaning*, Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Geertz, C., 1973/1991, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.
- Geertz, C., 1983, *Local Knowledge*, Basic Books, Nueva York.
- Greimas, A.J., 1976, *La semiótica del texto*, Paidós, México.
- Halliday, M.A.K., 1978/1986, *El lenguaje como semiótica social*, FCE, México.
- Harré, R. y Gillett G., 1994, *The Discursive Mind*, Sage, Londres.
- Hewitt, J.P., 1984, *Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology*, Allyn and Bacon Inc., Boston.
- Hiley, D., Bohman J. y Shusterman R., 1991, *The interpretive turn*, Cornell University Press. Ithaca.
- Lazarus, R.S., 1984, "On the primacy of cognition", *American Psychologist*, no. 39, pp. 124-129.
- Leontiev, A.N., 1981, *El desarrollo del psiquismo*, Akal, Madrid.
- Mead, G.H., 1934/1982, *Espíritu, mente y sociedad*, Paidós, Barcelona.

- Medina Liberty, A., 2000, "El símbolo como artefacto mediador entre mente y cultura", *Dimensión Antropológica*, vol. 7, no. 20, pp. 7-30.
- Medina Liberty, A., 1994, "La construcción simbólica de la mente humana", *Iztapalapa*, vol. 14, no. 35, pp. 9-20.
- Ortega y Gasset, J., 1975, *Apuntes sobre el pensamiento*, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid.
- Ortony, A., Ed., 1993, *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press. Cambridge.
- Packer, M.J. y Addison R.B., 1990, Eds., *Entering the Circle: Hermeneutic Investigation in Psychology*, Suny Press, Albany, Nueva York.
- Peirce, C.S., 1965/1988, *El hombre, un signo*. Crítica, Madrid.
- Rabinow, P. y Sullivan, W.M., Eds., 1987, *Interpretive Social Science*, University of California Press, Los Angeles.
- Ricoeur, P., 1991, "Life: A story in search of a narrator", En M.J. Valdés, *A Ricoeur Reader. Reflections and Imagination*, University of Toronto Press, Toronto.
- Rosaldo, R., 1986, "Ilongot hunting as a story and experience", En E. Bruner y V. Turner, *The Anthropology of Experience*, University of Illinois Press, Urbana.
- Searle, J.L., 1969/1975, *Actos de habla*, Cátedra, Madrid.
- Shotter, J., 1993, *Conversational Realities*. Sage, Londres.
- Taylor, S.J. y Bogdan R., 1984, *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings.*, John Wiley and Sons, Nueva York.
- Vico, G., 1744/1993, *Principios de una ciencia nueva*, Fondo de Cultura Económica. México.
- Vygotsky, L.S., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.

Vygotsky, L.S., 1934/1993, "Pensamiento y lenguaje", En *Obras escogidas*, vol. II, Visor, Madrid.

Wertsch, J., 1991, *Voices of the Mind*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Zajonc, R.B., 1984, "On the primacy of affect", *American Psychologist*, no. 39, pp. 117-123.

CAPÍTULO 7

CONSTRUCCIÓN Y REALIDAD: EL LUGAR DEL SUJETO PSICOLÓGICO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Jorge Molina Avilés
Facultad de Psicología , UNAM

Introducción

Hablar del sujeto en estos posmodernos momentos, donde por una parte las estructuras y los sistemas parecen dominarlo todo, puede parecer cuando menos innecesario, o por otra parte los individuos se consideran omnipotentes, independientes de sus circunstancias en este caso parecerá superfluo, sin embargo y precisamente por la necesidad de superar estas dos visiones inmovilizadoras, es que hablar y estudiar al sujeto se hace mas importante que nunca.

Las ciencias sociales en general, especialmente la psicología, si pretende ser una disciplina que tenga un impacto en la sociedad deberá producir un nuevo paradigma político ético y científico, esto es, que incluya tanto aspectos cognoscitivos como sociales y valorativos. El nuevo paradigma deberá permitirnos entender por qué los sujetos contemporáneos actúan, piensan y sienten de la manera en que lo hacen.

Desde nuestro punto de vista el sujeto, es una síntesis, producto de la interacción entre un individuo histórico y una sociedad determinada. Entenderlo, pasa por aprehender las características esenciales de la sociedad, así como los componentes psicológicos del individuo, el sujeto entonces es una construcción, pero como es activo y auto generativo, también es un constructor es construido por la interacción individuo sociedad y es constructor de su realidad. El sujeto es una organización emergente, solo surge en el trama relacional de su sociedad. Nos interesa comprender al sujeto, pero al sujeto psicológico por lo que estudiaremos; como ocurre su formación, los procesos cognoscitivos y emocionales que lo conforman.

Explicar la construcción del sujeto, es sólo una parte del trabajo, dado que estamos claros de que en los momentos actuales, entender la realidad no es sólo un ejercicio epistémico. Se hace necesario trascender esto y plantear una posición valorativa, tomar una postura y un compromiso social, por lo que también haremos una propuesta de un tipo de sociedad y un tipo de sujeto. Una sociedad democrática donde quepan todas las democracias, y sujetos críticos y participativos.

Nuestro propósito en este trabajo, es hacer una propuesta para entender y transformar al sujeto y a la sociedad o a la sociedad y al sujeto que, finalmente, tendrán que transformarse simultáneamente. Para alcanzar nuestro propósito tendremos que develar la sociedad en que vivimos, no solamente en sus aspectos socioeconómicos, lo que ha sido hecho por economistas y sociólogos, sino en cuanto a su significación y sentido, en cómo es percibida y vivenciada por el sujeto, analizar al sujeto prototípico contemporáneo, sus características psicológicas, sus representaciones, lo que selecciona de su historia al hacer las narraciones acerca de quién es él, su identidad o falta de ella. En pocas palabras, cómo se construyó el sujeto psicológico y cómo éste construye su mundo. Finalmente y dado que no vivimos en el mejor de los mundos posibles, ni mucho menos, nos interesa cómo esta comprensión nos ayuda a plantear un mejor modelo de sociedad y cómo la metateoría psicológica denominada constructi-

vismo y que nosotros acotaremos como constructivismo complejo nos puede ayudar a formar a sujetos críticos y transformadores de las actuales condiciones sociales. Sin embargo la tarea es un gran reto, dado que tanto la educación vigente como los medios de comunicación moldean un sujeto promedio, típico estandarizado y domesticado, desinteresado en un cambio social que nos lleve a construir una sociedad más justa y humana. En pocas palabras, para alcanzar nuestro propósito, lo que proponemos es **un nuevo paradigma**. Un paradigma que supere el mito de la objetividad y de la neutralidad, donde se acepte que el conocimiento no es producto de un sujeto individual, separado de la naturaleza, sino el resultado de la interacción humana con el mundo al que pertenece. Concebimos al observador como partícipe y creador del conocimiento. Según nuestro paradigma, el mundo en que vivimos los humanos, no es un mundo abstracto, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial. Sin embargo como dice Najmanovich (2001) “que nuestras ideas del mundo sean construcciones no quiere decir que el universo sea un “objeto mental”, sino que al conocer no podemos desconectar nuestras propias categorías de conocimiento, nuestra historia, nuestras experiencias y nuestras sensaciones”. El mundo que construimos no solo depende de nosotros es siempre una construcción social.

La sociedad actual que algunos denominan capitalismo avanzado, otros capitalismo tardío, otros modelo neoliberal, unos mas sociedad postmoderna, o capitalismo de consumo, pero que todos están de acuerdo en que es un período dominado por la producción, el consumo y la comunicación de masas, obliga al individuo a desempeñar papeles que otros han diseñado para ellos, genera una cosmovisión que hace creer en la ciencia como si fuera un poder autónomo e inapelable, crea sensación de impotencia ante las decisiones de los políticos y ante las contingencias económicas, pretende imponer un pensamiento único en las personas. Esta forma de vivir altera significativamente al sujeto solidario que se torna hiperindividualista, competitivo, egoísta, su meta es tener dinero para consumir o también si es posible consumir aunque no se tenga dinero, para eso sirve el crédito. Sin embargo, y esto es algo que tenemos que expli-

car, también surgen sujetos conscientes, críticos, mientras el sistema pretende controlar cada vez más, y usa la tecnología comunicacional para lograrlo, al mismo tiempo crea a su contrario dialéctico, entre otras cosas al dar acceso a muchas personas al conocimiento de diversas culturas, de muy variadas formas de vivir, esta amplísima comunicación también permite difundir y conocer movimientos y pensamientos que de otro modo permanecerían aislados y poco conocidos. Permite a las personas darse cuenta como viven otras culturas, compararse, hacer conciencia y construir formas alternativas de vida.

El capitalismo y su fase neoliberal actual desvían los ideales de autonomía del sujeto hacia intereses en los que el consumo pasa a ser el eje de la existencia. De esta forma desaparece la dignidad humana bajo el imperio del mercado y sus leyes de oferta y de demanda. El humanismo, el pensamiento solidario y cooperativo son substituidos por una mutación de los valores en los que el egoísmo y la competitividad se convierten en el núcleo fundamental del comportamiento social, en el seno de la familia moderna, tanto los productos manufacturados como las personas se vuelven objetos, valen de acuerdo a lo que el mercado ofrece por ellos, la dignidad queda excluida, en gran medida como producto de un trabajo que no significa nada para el sujeto que vive en estado de alienación. Ejemplos de esta situación los vemos todos los días (políticos corruptos, depredadores del ambiente, abuso de poder, etc.) felizmente también observamos resistencia y aun comportamientos dignos y solidarios en diversos grupos.

¿Por qué ocurre esto? Desde un punto de vista psicológico, ¿cómo experimenta el sujeto contemporáneo su forma de actuar?, ¿qué significado le da a su sociedad? ¿Y sobre todo cómo el sujeto puede hacer consciente su situación? ¿Cómo puede construir alternativas y actuar para alcanzarlas?

Pretendemos explicar el origen y el sentido de las acciones, pensamientos y discursos individuales y sociales, cómo surgen y se transforman los individuos y las comunidades.

Planteamos que desde la perspectiva del **construccionismo complejo** se puede entender de qué manera los individuos construyen su realidad, explicar por qué los sujetos tienen las características que tienen, partimos de la aceptación de que el individuo no está vacío, no reacciona mecánicamente al ambiente, no es sólo discurso, sino que emplea procesos cognitivos y emotivos, es ese individuo psicológico el que nos interesa, y nos interesa cómo afecta y es afectado por su sociedad, cómo vivencia su sociedad, cómo la valora y le da significado y cómo de esa interacción de esa tesis y esa antítesis surge la síntesis, que si bien puede ser el sujeto psicológico activo, creativo, diferente y semejante a los demás, también el producto puede resultar un individuo egoísta y socialmente indiferente.

Podemos decir que nos interesa estudiar la construcción social de la realidad individual, la manera en que cada sociedad construye su idea de realidad y cómo los sujetos construyen su idea de la realidad, para lo que habrá que revisar cómo en diversas sociedades se generan ideas diferentes acerca de qué es la “realidad”.

Vamos a referirnos especialmente a dos grandes momentos de la historia de la humanidad, que es la división que actualmente nos permite entender muchos de los cambios que se están generando, nos referimos a la división entre modernidad y post modernidad. La modernidad según diversos teóricos nace con el capitalismo, y llega a su esplendor en el siglo de las luces, los modernos creen en la razón y el progreso, en lo universal, en que hay que hacer sacrificios y construir una sociedad más justa y equitativa, pensaban que con la razón la ciencia haría sociedades equitativas, se terminaría con las guerras y la explotación, sin enfermedad, sin sufrimiento, sin pobreza, vemos que la modernidad fracasó ahora, hay más enfermedad, pobreza y sufrimiento que nunca. El postmodernismo es un concepto con diversos significados, hay varios postmodernos. En lo que están de acuerdo todos los postmodernos, es en el rechazo a los valores, creencias, métodos y teorías del modernismo. Lo que supone la no aceptación de la ideología del progreso, especialmente el progreso científico, que plantea el avance acumulativo de la ciencia (Molina 2000).

En este trabajo nuestra tarea consiste en analizar las características de las dos sociedades mencionadas y cual es el tipo de individuos y, el sujeto que se produce en ellas o, también como los sujetos construyen, critican y cambian sus sociedades.

Y si aceptamos que la realidad se construye, entonces esa realidad socialmente construida, puede ser constantemente repensada, se le pueden incorporar nuevas dimensiones y darles sentido, uno u otro sentido. Los medios de comunicación así como la educación constituyen factores que construyen realidades en los sujetos, formas de pensar, de sentir y de actuar todas muy parecidas independientemente de las diferentes historias y situaciones de cada quien. Estamos en presencia de una homogeneización de la cultura, la globalización a la americana, como la que se nos pretende imponer intenta crear en los individuos las mismas necesidades de consumo. Estamos ante una racionalidad de la educación y los medios que producen apetencias, deseos y necesidades iguales, esto genera conformidad, falta de pensamiento propio. Nuestra propuesta pretende ser una aportación en la lucha contra esta situación, contra esta tendencia, pensamos que no es irreversible y que si estamos concientes de la situación, podemos revertirla y coadyuvar a la construcción de una sociedad más justa, más libre y más solidaria.

El último punto que quiero mencionar en la introducción, es por que considero importante la propuesta. En este sentido son dos aspectos los que pueden resultar novedosos, por un lado la epistemología basada en la complejidad, en la no linealidad, en la no predictibilidad, Nuestra epistemología acepta y trabaja con la diferencia, por lo que la cultura y el género, así como las minorías ocupan un lugar importante en nuestros planteamientos, Cambiamos la uniformidad y la universalidad por la multiversidad, una de las características de nuestra postura es aceptar que vemos el mundo diferente, que construimos diferentes mundos. Por esta razón nuestra postura psicológica se apoya en el constructivismo, pero de una manera crítica, pues tanto los constructivismos como los construccionismos o más genéricamente lo que Munné (1999) denomina

psicología construccional, han sido eficientes y relevantes críticos de la psicología positivista, empirista, mecanicista y también han hecho aportaciones importantes, aunque no han sido los primeros, sí han retomado la importancia del sujeto activo, han criticado la creencia de las invariantes universales del ser humano. Sin embargo tienen grandes limitaciones, muchos caen en reduccionismos biológicos o sociales, otros en vaciar al sujeto y dejar sólo discurso, pero sobre todo no hacen una caracterización de lo social, no tienen una posición, funcionan en una seudoneutralidad, describen pero no proponen un tipo de sociedad ni un tipo de sujeto, nosotros sí lo hacemos, este es el segundo punto que consideramos importante de nuestra propuesta, por eso insistimos en que este planteamiento implica un nuevo paradigma científico político. Pretendemos abordar el tema de nuestra sociedad, desde el compromiso del sujeto con sus valores lo que quiere decir pensar en la construcción de una o varias realidades que le den sentido al sujeto.

I. Explicaciones acerca de la formación del sujeto

En la Grecia clásica el sujeto se concebía como portador de algunas propiedades o acciones, a partir del siglo XVII, el concepto de sujeto empezó a relacionarse con la epistemología, actualmente por sujeto se entiende a la persona que conoce, en algunas teorías filosóficas se le concibe como pasivo que refleja una realidad exterior, en otras como activo que procesa, elabora, transforma o construye su realidad, para nosotros no sólo conoce, también siente, es portador de una subjetividad determinada, producto de condiciones materiales, pero también y simultáneamente, productor de utopías y de acciones transformadoras.

Sin pretender hacer un análisis histórico ni amplio, ni profundo, solamente para situarnos y entender nuestro planteamiento, podemos remontarnos al Renacimiento. El humanismo surgió para romper con las cadenas de la humillación y de la dependencia. El optimismo renacentista marcará una época histórica que orienta sus

mejores esfuerzos a exponer el valor de valores; **la dignidad humana**. Entre la naturaleza y la sociedad el ser humano se convierte en la expresión máxima de la acción de la libertad y la racionalidad, surge un sujeto libre y racional. Pero de inmediato, la posibilidad objetiva de humanizar la sociedad fue coartada al enfocar la producción hacia un modelo de economía que limita la posibilidad de crecimiento humano, y de valores solidarios, ese modelo económico es el capitalismo con él y con este sistema nace la llamada modernidad.

El programa humanista del renacimiento comenzaba con una radical alteración del universo, había que construir un nuevo universo. La humanidad desplazaba a la divinidad. Como señala Muñoz (2002), El dibujo de Leonardo Da Vinci en el que el círculo se resumía en un hombre que abarcaba la geometría universal, se convertiría en el modelo de la nueva concepción del mundo. La ciencia y la técnica pasaban a ser los pilares sobre los que se construiría la nueva sociedad. Todo el renacimiento supone una conquista intelectual sin precedente. Se puede decir que el renacimiento desarrollo un Humanismo que con pasos de gigante rompe las barreras medievales, pero no sólo geográficas sino psicológicas y sociales. Mas esa transformación de inmediato pondrá los fundamentos de un modelo económico en el que el hombre dibujado por Leonardo se desplaza al **hombre económico**. Esto es, un tipo de individualismo que va eliminando el sentido del bien común.

Se instaura el mercantilismo, de esta forma, desplaza el sentido humanista del mundo. Se va introduciendo gradualmente y ya para el siglo XVII esta claramente establecida una mentalidad que puede ser definida como individualismo posesivo y en el que el beneficio económico se coloca como el fin último de la existencia, el individualismo y la competencia se acrecientan.

La concepción de Descartes es paradigmática de las posturas de la naciente modernidad, se ve al sujeto como ente auto concentrado, incondicionado, racional. De acuerdo con Issa y Reygadas (2001) El sujeto cartesiano se identifica con lo mental, aspira a una felicidad entendida como hegemonía de la razón sobre las pasiones.

Durante la ilustración, en el siglo XVIII se intenta recuperar el humanismo, se toma conciencia de la crisis o desplazamiento del humanismo renacentista, esta toma de conciencia, lo mismo produce revoluciones que planteamientos filosóficos y sociales con un nuevo humanismo.

El movimiento ilustrado clasificará el mundo a través de los valores de **la racionalidad**. La reconstrucción del concepto de razón que aparece en el siglo de las luces tiene que conectarse con el modelo de la racionalidad griega clásica.

Así hay una línea histórica reflexiva que une el pensamiento clásico griego con la reflexión ilustrada. Esta línea se encuentra en la posibilidad de acceder al juicio ético mediante la fundamentación del conocimiento que lleve a una síntesis entre sentimiento y razón y busque el bien común. La armonía entre pensamiento y sentimiento constituye lo que Kant define como la ética pura. A partir de aquí, la extraordinaria aportación del análisis kantiano resulta en la consolidación de un tipo de racionalidad moral que esta más allá de la creencia, pero también de la estrechez de un cientificismo que no tiene en cuenta al ser humano real. Kant estudio la relación de apropiación cognoscitiva del objeto por el sujeto, pero realizo una ruptura con el pensamiento anterior, especialmente con Descartes al destacar que para poder aprehender la esencia de ese proceso, era preciso abandonar la concepción cartesiana del sujeto auto centrado y plantear la necesidad de considerar los elementos que condicionan la actividad cognoscitiva del sujeto.

La razón ética, al fundamentarse sobre ideas universales en las que el valor máximo es **el sujeto** en cuanto tal, introduce un acceso a la realidad que integra a la razón científica y a la razón práctica. Posibilidad que abre el camino hacia la armonización de la reflexión intelectual y el sentimiento en aras de una restauración de lo humano mediante los **ideales de conocimiento, de bien y de belleza**. En esta tensión es donde la dignidad del sujeto queda garantizada, en donde los universales éticos objetivos constatados por la ciencia y la ética y los universales subjetivos aseguran un modelo de razón moral que queda protegida de los ataques de la irracionalidad.

El bello planteamiento de la ilustración no dura mucho, desde comienzos del siglo XIX, la concepción ética ilustrada empezará a sufrir profundos ataques por parte de quienes frente al sentido de universalidad de derechos van a defender los intereses particulares de los pocos. En suma, la ética pasa a ser el enemigo central para un tipo de sociedad en la que se fomentará el egoísmo, la insolidaridad este es el momento en que queda establecido el modelo de modernidad que entra en crisis hasta mediados del siglo pasado, con el fin de la segunda guerra mundial y los movimientos sociales del año 68. El precursor de esta concepción ideológica que domino en lo que podemos denominar el modernismo avanzado, fue el filósofo inglés Thomas Hobbes. Para este autor del siglo XVII, el “hombre era un lobo para el hombre”, movido sólo por dos instintos, el de supervivencia y el de egoísmo. Entraba en el pensamiento económico una premisa, que permearía al sujeto de la modernidad y una de sus justificaciones más difundidas. El ciudadano debería de ocuparse únicamente de lo que le produzca beneficio en una jungla social en la que prevalece la guerra de todos contra todos.

Este planteamiento, que parecía superado, reaparece otra vez a partir de mediados de la década de los años ochenta del siglo XX. Es entonces que se reaviva una nueva versión del viejo hobbesianismo, sólo que ahora revestido bajo los ropajes del pensamiento postmoderno de derecha, en esta concepción el egoísmo es llevado hasta sus máximas consecuencias.

En efecto estamos ante la articulación de una clasificación de la realidad construida por los medios masivos de comunicación, y en donde se impone un juego de valores entre los que predominan los siguientes:

El narcisismo consumista como forma y estilo de vida. Un sujeto caracterizado por su preocupación de estar a la moda y de no importarle las cosas o las personas sino en relación a los beneficios y satisfacciones que le traen.

La banalidad y la superficialidad acaban dominando los ámbitos de lo público y lo privado. Todos los hechos de la vida se convierten en frívolos, y *light*. La explotación, la enfermedad, la guerra.

La competitividad, que genera la desconfianza y la hostilidad, produce un sujeto siempre insatisfecho.

Humillador y humillado, los valores anteriores degeneran en la aparición de un tipo especial de sujeto con una psicología que se caracteriza por la humillación ante los que considera fuertes (jefes, políticos) y humilla a los que califica como débiles... mujeres, ancianos, pobres, enfermos.

Con valores como los descritos, cualquier consideración de índole ética está totalmente fuera de los esquemas de comportamiento de quienes se insertan dentro de esta postura.

El sujeto que vive y produce en la actualidad, con los valores mencionados, muestra a las claras que los ideales del humanismo renacentista y de la ilustración, han cedido ante la presión ideológica de unos modos de entender al ser humano, que son difundidos de manera continua y repetitiva desde los omnipresentes medios de comunicación. El resultado no puede dejar de ser sino la reaparición de unos tipos de irracionalidad colectiva, que va olvidando un conjunto de sentimientos y de valores en los que **el otro, posee dignidad humana en sí mismo**, pero lo más grave de todo este modelo cultural y psicológico, cada vez más acendrado, no deja de ser sino el retorno de una mentalidad que excluye y discrimina a quien no sigue los causes del modelo que imponen los medios. Como hemos visto, esta cosmovisión empezó a surgir en tiempos de Hobbes, como se ve en su *Leviathan* de 1651. El proceso de individuación se había desarrollado lo suficiente para que ello se refleje en su teoría social que planteaba que el ser humano es individualista y egoísta y lo que quiere es poseer bienes.

II. La construcción del sujeto. Marco epistemológico

En esta parte, vamos a plantear nuestra concepción de sujeto y una propuesta de cómo estudiarlo y entenderlo. La lógica de la simplicidad, de la causalidad lineal, de la predicción que caracterizo la psicología de la modernidad ha mostrado sus limitaciones, requerimos herramientas epistemológicas que acepten la complejidad, la multidimensionalidad. Las dinámicas no lineales, la historia, los espacios posibles, el sentido, el significado, la subjetividad. Todas ellas están en el centro de las nuevas formas de pensar, sentir y actuar en un mundo que requiere cambios. En este contexto y hablando del sujeto psicológico, este tiene que verse como un sujeto simbólico, un sujeto complejo, que construye sus significados sus símbolos a través del diálogo, esto es en la interacción con otros, esto es el sujeto siempre es social, cultural e histórico.

Por un lado **el sujeto construye** al objeto en su interacción con el (su idea del otro, de la sociedad de la realidad, etc.), y por el otro el **propio sujeto es construido** en su interacción con su sociedad. No nacemos sujetos sino que devenimos tales a través del juego social. No pensamos al sujeto en términos de sustancia, esencias o estructuras, pensamos en procesos, en co-evolución en un sujeto que realiza juegos productores de sentido y de subjetividad, en un medio social determinado. Desde el punto de vista complejo, el sujeto no es meramente un individuo, es decir un átomo social, ni una sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino que es un sistema alejado de equilibrio, abierto al intercambio, el sujeto no es una suma de capacidades, funciones o propiedades, es una organización emergente, **el individuo se convierte en sujeto** en la trama relacional de su sociedad. El sujeto ni es determinado totalmente por su estructura socioeconómica, ni es independiente de ella, si bien los individuos que viven en una sociedad determinada, son marcados en mayor o menor medida por ella, cuando son capaces de entender, de ser conscientes de su situación, pueden también producir transformaciones en su sociedad, entre sujeto y sociedad se da un movimiento dialéctico donde ambos polos se complementan.

Desde esta perspectiva el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una psique pura, sino que el sujeto surge del intercambio social. Ahora bien, no debemos confundir el sujeto con la subjetividad. Esta es la forma peculiar que adopta el vínculo sujeto-mundo, mi forma de vivir el mundo, de significar el mundo, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética. La subjetividad permite vernos como títeres como entes manipuladas por fuerzas superiores, o, y sobre esto va mi propuesta, como seres libres, capaces de seleccionar nuestros valores y nuestras comunidades. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir de negociar, de convenir, de acordar con otros sujetos, de construir socialmente formas alternativas de vida y de actuar para conseguirlas, el sujeto en un nivel superior de desarrollo puede compartir un mundo simbólico creado en la interacción multidimensional del sujeto con el mundo del que forma parte. El mundo en que vivimos es un mundo humano, lo que quiere decir **histórico, social, simbólico**. Un mundo construido en nuestra interacción con una sociedad que nos antecede, de la cual somos constructores y construidos.

La modernidad que creyó en el conocimiento absoluto, en certezas incuestionables, en el progreso se ha derrumbado, este punto de vista generó un tipo de ciencia, un tipo de sujeto, una forma de pensar, de sentir y de actuar, el sujeto contemporáneo que proponemos debe pasar de la búsqueda de certezas a la aceptación de la incertidumbre, del destino fijado y decidido por otros, a la responsabilidad y la posibilidad de la elección, de las leyes inmutables de la historia, a la función historizante, de la única posibilidad, a la construcción de alternativas, del universo al multiverso. Todo esto es posible ¿Pero cómo? ¿Cómo pasar de la persona individualista, manipulada, conformista, acrítica, pasiva al sujeto digno, activo, socialmente comprometido, crítico, idealista?

¿Cómo se da en la vida real el proceso que hemos descrito? De qué manera el infante, el recién nacido que si bien es desde el prin-

cipio un ser social, es un producto social, pero no un sujeto social conciente, va tomando conciencia de el, va construyendo un Yo, una identidad y una individualidad, va formando un auto concepto, va construyendo una idea del mundo, pero no de cualquier mundo sino una idea producida por el tipo de mundo en el que vive, esto es el tipo de sociedad y el lugar que ocupa en la sociedad en que vive, de que manera en un sociedad con medios comunicacionales y educacionales que permiten conformar un tipo de sujeto, y logra en la mayoría de los casos su propósito, y genera el prototipo de individuo “adaptado”. Pero de qué manera también genera sujetos capaces de una conciencia, que les permite conocer su sociedad, conocerse , evaluar las limitaciones la pobreza espiritual y material de su forma de vivir, y construir socialmente alternativas, construir utopías, formas de vida más plenas donde se recuperen valores perdidos, esta ultima posibilidad de un sujeto libre y conciente, libre de seleccionar sus valores y su comunidad, capaz de pensar una sociedad justa y equitativa. Para proponer como se puede formar ese sujeto libre y conciente, es necesario estudiar en general, cómo se forma el sujeto en la sociedad, que características de la sociedad influyen en el sujeto y cómo los sujetos construyen y transforman su sociedad. Antes de seguir adelante debemos definir lo que entendemos por sujeto, para lo cual nos apoyamos en la definición que da González Rey (2002), con la cual coincidimos, y no sólo en la definición, sino también en la conceptualización del sujeto que plantearemos a **continuación. “definimos al sujeto como individuo conciente, intencional, actual e interactivo, condiciones permanentes de su expresión vital y social”**. Nos interesa destacar dos aspectos de la definición, por un lado el énfasis en hablar de individuo conciente, lo que quiere decir que no todos los individuos son sujetos, y precisamente nuestro planteamiento consiste en explicar por qué algunos individuos se tornan sujetos y otros no, y por otra parte qué podemos hacer para que más individuos sean conscientes y por tanto sujetos. De lo anterior surge la necesidad de marcar la diferencia entre sujeto, subjetividad e individuo,

ya que si bien todo individuo tiene subjetividad, no todo individuo es un sujeto. Precisamente la intención de este trabajo es no quedarnos exclusivamente en el nivel analítico, sino también ser propositivos lo que nos lleva a incluir una teoría crítica de la educación que permita a los individuos convertirse en sujetos es decir, de conformar consciente y autónomamente su vida.

El sujeto que nos interesa es un agente intencional del desarrollo social, es alguien que entiende que un desarrollo individual pleno, sólo es posible en compañía e interacción con la comunidad. Pensamos que los individuos, convertidos en sujetos, pueden convertirse en agentes de cambio, en conscientizadores que conduzcan a un cambio social.

El sujeto es la expresión de la reflexividad, de la conciencia crítica. No hay proyecto social progresista, de cambio, sin la participación de sujetos críticos que ejerciten su pensamiento y, a partir de la confrontación, generen nuevos sentidos que contribuyan a producir modificaciones en los espacios de la subjetividad social dentro de los cuales actúa. Por tanto y siguiendo a González Rey, la categoría de sujeto es de importancia esencial para una psicología capaz de acompañar las vicisitudes subjetivas de los procesos políticos y producir conocimientos de los procesos vivos que se expresan de forma permanente en el desarrollo de la sociedad.

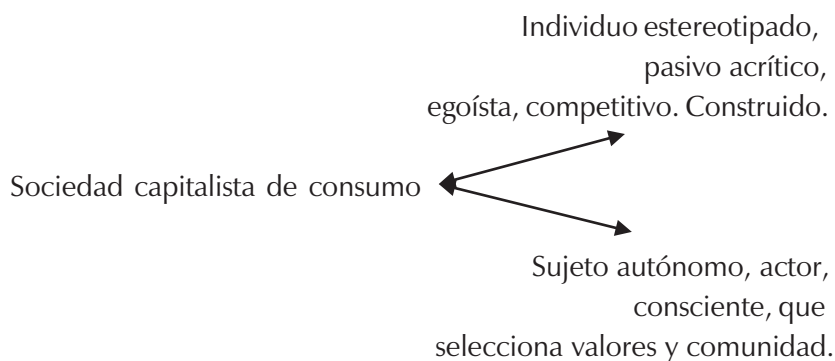
El sujeto que concebimos es histórico social, sus características si es producto y productor social, forzosamente se dan en un momento y lugar determinado, hemos visto como los valores de una época surgen, se mantienen o se cambian, y como dice Héller (1972), "El curso de la historia es el proceso de construcción de valores, o de la degeneración y ocaso de tal o cual valor". La sociedad impone valores el individuo en su vida cotidiana los asimila, el individuo acrítico los acepta sin cuestionar y el sujeto cuestiona y selecciona conscientemente los valores que asume.

Queda claro entonces que, como dice Pérez Cortés (2001), "Existen sujetos y no sólo individuos" y además existe un proceso que provoca la aparición de esas entidades que se saben a sí mismas, que piensan y actúan impulsadas por sus propias convicciones, decisiones y afectos. Son sujetos y no únicamente individuos, o sea poseen una conciencia y, en particular, una conciencia de sí mismos. Esta conciencia les provee de certeza de que actúan impulsados por sí mismos, y al mismo tiempo son conscientes de formar parte de un todo social y sienten la responsabilidad de solidarizarse con ese todo del cual son parte, están conscientes de que el sujeto para serlo requiere de otro sujeto.

III. Sociedad y sujeto contemporáneos

El capitalismo de consumo actual, posee rasgos que son inéditos en nuestra historia como sociedad occidental, a saber, la revolución informática, la presencia hegemónica de los medios masivos de comunicación, la globalización, el adelgazamiento del estado nación, el incremento de una lógica de mercado, la corrupción en todos los medios y niveles. En este contexto pensar la subjetividad implica pensar una nueva manera de concebir y construir al sujeto, incluir nuevas categorías para definirlo. Hemos dicho que desde nuestra concepción psicológica, para entender al sujeto, hay que situarlo en determinadas condiciones históricas – sociales – políticas. **¿Cuál ser es el que deviene, por la lógica del contexto actual?** Planteo que la subjetividad contemporánea, no tiene referentes totalizantes, que el bombardeo informativo con el que nos quieren homogenizar, produce muchas veces un efecto contrario de pluralidad, de conocimiento de los diferentes, de apertura. Por eso proponemos en los tiempos actuales, caminar de la individuación a la individualidad, de la individuación al sujeto en algunos casos, o permanecer individuo. Por lo que hablamos de dos grandes vías posibles, como se muestra en el siguiente esquema.

ESQUEMA 1.



Vemos que de la sociedad capitalista de consumo, postmoderna con su gran diversidad genera dos grandes tipos de personas; las que pasivamente aceptan ser conformados por los medios, por los agentes ideologizantes, y los que críticamente, generan alternativas, que seleccionan sus valores aunque estos se opongan a los que la maquinaria del sistema nos trata de imponer. A continuación vamos a revisar como esta sociedad produce diversas subjetividades, diversos sujetos. Pero antes debemos mencionar que estamos de acuerdo con el planteamiento de González Rey (2002) cuando dice que, "Reconocer la constitución subjetiva del sujeto implica considerarlo en su historicidad, en su carácter singular, en tanto que su configuración subjetiva expresa de manera singular la sociedad en que vive y en su estudio individual producimos un prisma único que informa sobre la sociedad desde esa historia individual en la que muchos aspectos de la sociedad que queremos estudiar aparecen configurados subjetivamente en el individuo". Vemos como en la dialéctica individuo sociedad, es necesario estudiar ambos polos, no podemos comprender al individuo sin saber de la sociedad en que está inmerso. Pero tampoco podremos aprehender esa sociedad sin conocimiento de los individuos que la conforman, de la manera en qué las nuevas formas de producir generan nuevas maneras de interacción social y el individuo internaliza esas que son su entorno social, económico y político.

III.1 El individuo construido, pasivo, el estereotipo.

Es difícil decir donde construyen su subjetividad los niños contemporáneos, pues los espacios de socialización se han fragmentado, lo mismo están en Internet que en la televisión, que reciben así sea colateralmente influencias institucionales, por lo que podríamos decir que las nuevas subjetividades post modernas son cada vez más producto generado por el poder político económico que por las familias como ocurría en la modernidad. Ante la caída de los referentes universales cada sujeto queda liberado al esfuerzo individual. El procesamiento subjetivo de toda la información que recibe y satura al sujeto contemporáneo (Gergen 1987), constituirá finalmente un esquema referencial, su modo de pensar, sentir y actuar, que determinaran su posición frente al mundo, su aceptación, su actuación como masa inconsciente o su individualización y su actuación como sujeto conciente.

¿Qué condiciones sociales se dieron para que el individuo se convierta en estereotipo? Para Adorno (1998), la situación en la que desaparece el individuo es la del individualismo desenfrenado, la liberación del individuo respecto de la colectividad ha anulado la oposición, anulando también la propia individualidad, característica del sujeto manipulable, al que se le impone una moda, una manera de vestir, de pensar, de sentir.

La razón se ha asimilado al poder, cayendo con ello en una situación tal que queda anulada la característica principal de la comprensión moderna del mundo, de superación de los mitos. Se abandonó la razón crítica, por la razón instrumental. La razón dejó de ser un potencial de liberación y se ha erigido en una fuerza ajena a la humanidad, que ejerce ahora sobre ella un poder de manipulación sólo comparable al que ejercían las fuerzas del destino o los caprichos de los dioses en el mundo mítico.

En estas circunstancias se da la masificación, el régimen de vida es el consumo generalizado, consumo incluso de formas de vida, se acepta pasivamente el dictado de los poderosos, sean políticos, o pu-

blicistas, Durante la modernidad, en la época de la ilustración el valor supremo es la autonomía y la sociedad es el escenario de sujetos autónomos actuando. La sociedad contemporánea es la sociedad de lo divertido, escenario ideal para el cinismo, que se encoge de hombros ante cualquier acontecimiento. Estas personas, víctimas conscientes de los medios que informan o deforman. En las condiciones sociales de vida imperante, lo que prevalece es un estado de aletargamiento que hace cada vez más difícil que los hombres y las mujeres puedan disponer de si mismo a y de sus propias vida, ya que cada vez más, están encadenados al trabajo y al sistema que los adiestra para él.

Hacia la construcción de un nuevo sujeto y una nueva sociedad

El reto es poder modificar el entorno para crear una auténtica humanización una sociedad construida con la participación activa de los ciudadanos, una sociedad plural, una sociedad donde quepan muchas sociedades. Lo que supone y requiere de un sujeto constructivo pleno, uno que consciente de sí, abata su deseo de poder y dominio.

Un sujeto ético, digno, solidario y consciente, se ha convertido en el mayor peligro para la continuidad y reproducción de un tipo de sociedad en la que prevalece la competencia exacerbada. Necesitamos construir sujetos educados en el perfeccionamiento, la solidaridad alcanzada a través de unos criterios universales que buscan eliminar la causas de la desigualdad social y, sobre todo, la confluencia entre lo que es y lo que debería ser que resulta ser la consecuencia de la actividad ética, aparecen ahora para el pensamiento postmoderno de derecha como adversarios para un modelo de sociedad en la que el consumo es el único fin de la existencia. Necesitamos volver a los ideales de la democracia participativa como la que plantean los zapatistas en la que el sujeto sea responsable de sus derechos y de sus deberes en relación al concepto de bien común, esto

implica la necesidad de que los individuos se conviertan en sujetos y la educación es una de las herramientas que puede permitir lograrlo.

¿Cómo puede la psicología ayudar a construir al nuevo ciudadano que cambie la personalidad autoritaria de la dialéctica humillado humillador? Por la personalidad democrática que acepte un mundo plural con respeto a los diferentes que no pretenda tomar el poder, sino que aprenda a mandar obedeciendo.

Hemos dicho que la educación y los medios masivos de comunicación han sido los pilares fundamentales en que se apoya el poder para moldear y manipular al individuo contemporáneo. Por tanto esos aparatos ideologizantes deben ser transformados para construir al sujeto y a la sociedad. Los medios de comunicación constituyen un factor de estos tiempos, que como la educación, construyen realidades, formas de pensar, formas de sentir, todas muy parecidas. Estamos en presencia de un intento de homogeneización de las necesidades, la globalización significa crear mercados en donde la gente tenga gustos semejantes, Estamos frente a una racionalidad de la educación y de los medios que producen apetencias iguales.

Tradicionalmente se ha considerado a la escuela como el creador de ideología y de valores, nosotros pensamos que en la actualidad esto ha cambiado, y estamos de acuerdo con Esteinou (2000) cuando dice que si bien es cierto, que la doble función que ha desempeñado la escuela (reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo y reproducción de la ideología dominante), ha sido fundamental para la reproducción del consenso del modo de producción capitalista, en sus etapas anteriores, en la actual fase de desarrollo por la que atraviesa el capitalismo, sin dejar de ser necesario, el aparato escolar ha dejado de ocupar el papel dominante, para pasar a un plano secundario de acción, el principal medio de control, de mantener el individualismo y dificultar la formación de sujetos son; los medios de comunicación de masas especialmente la televisión.

Los currículos de la educación media y superior en general, y los programas de televisión son muy pobres, apuntan a lo inmediato del

individuo y no a lo elevado del sujeto, se construye una capacidad de pensar mínima, elemental evitando que la gente desarrolle su imaginación, su creatividad.

Reconocer estos nudos requiere no perder de vista a los hombres y las mujeres como seres humanos con todos sus derechos, Este papel corresponde tanto a la educación como a los medios; hoy ya no llega a la sociedad a través de la participación, sino a través de la pantalla y eso genera en la gente falta de conocimiento, falta de conciencia y a no adscribirse a una colectividad.

La educación y los medios trabajan especial y esencialmente sobre la subjetividad social. Hoy enfrentamos, la sociedad des-cuartizada.

En nuestra época, los medios y la institución educativa, algunos discursos se seleccionan y otros se desechan, los discursos del disenso, son deformados o ignorados, se configuran espacios sin historia, sin cultura, a partir de esto consideramos que el problema por abordar desde el compromiso del sujeto con sus valores, pasa por pensar en términos de la construcción de nuevas realidades y nuevos sentidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. y otros, 1973, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, editorial Grijalbo, Barcelona.
- Gergen, K., 1987, *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*, editorial Paidós, Barcelona.
- González Rey, F., 2002, *Sujeto, subjetividad: una aproximación histórico cultural*, editorial Thomson, México.
- Heller E., 1972, *Historia y vida cotidiana*, editorial Grijalbo, México.
- Molina, J., 2000, *Personalidad democrática y constructivismo social*, trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología, Puebla, México.

- Morín, E., 1990, *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Muñoz, C. B., octubre-noviembre 2002, *Sobre la necesaria reconstrucción del sujeto postindustrial en el capitalismo tardío*, Revista Paideia, México.
- Najmanovich, L. B., 2002, "Pensar la subjetividad: Complejidad, vínculos y emergencia", en *Utopía y praxis Latinoamericana*, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Año 6, no. 14, Universidad de Zulia, Venezuela.

CAPÍTULO 8

REFLEXIONES SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA RELACIÓN ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LA FILOSOFÍA EN LA ERA POSTESTRUCTURALISTA

Felipe Flores Morelos
Licenciado en Psicología por la
Facultad de Psicología, UNAM

Muchos de los problemas que un psicoanalista, hoy, enfrenta en la clínica, suelen ser relacionados con los rápidos cambios sociales que afectan a la subjetividad del sujeto contemporáneo. Estos mismos psicoanalistas, para dar cuenta de lo que escuchan en el ámbito del consultorio, construyen una teoría que acusa también recibo de las discusiones que, en general, están presentes en el campo de la filosofía y de la cultura. El psicoanalista está inmerso en su tiempo y su lugar en la historia: es resultado, en su práctica y en su pensamiento, de los condicionamientos que le conforman como tal psicoanalista en la historia de la cultura y del pensamiento psicoanalítico.

Del pensamiento moderno a la postmodernidad

La mirada que tenemos de la antigüedad está mediada y nos es transmitida, en buena medida, por las concepciones que surgen después del Renacimiento como raíz y antecedente de la modernidad (en particular por el surgimiento del nominalismo, la derivación matemático-geométrica del platonismo y la derivación experimental empirista que se deriva de este nominalismo). Durante el Renacimiento¹ o hacia sus finales veremos ya, por otra parte, el surgimiento de un tono cultural e intelectual bastante escéptico² y precursor del escepticismo postmoderno.

Después vendrá el giro copernicano (con respecto a la Edad Media y a la filosofía aristotélica) de la respuesta de Descartes a Montaigne,³ y también su intento de hacer frente al escepticismo que le precedió y del cual no logró liberarse del todo; después, el empirismo de los ingleses por un lado, el intelectualismo y el racionalismo de Leibnitz, Wolff y otros filósofos del continente por el otro y, frente a esto, mucho más importantes, Kant y Newton. Se puede decir que Kant es el sinónimo de la modernidad.

En el siglo que precede a Descartes el problema de la verdad y del conocimiento se plantea en toda su agudeza e intensidad. ¿Podemos real y verdaderamente llegar a conocer algo? A esta pregunta se había contestado de diversas maneras en la antigüedad y durante la

¹ Para Berdiaev (1979) la época contemporánea comienza ya en el Renacimiento. La modernidad y la postmodernidad habrían iniciado ya entonces; se pueden trazar los orígenes del pensamiento postmoderno.

² Richard H. Popkin. 1960.

³ Montaigne, que puede ser visto como un fideísta, es un escéptico que propone la revitalización del escepticismo pirrónico de Sextus Empiricus, y que contribuye a la crisis epistemológica a la cual intentará dar respuesta Descartes. El fundador de la duda metódica, buen conocedor de Montaigne, Charon y de los nuevos pirrónicos de su época, no es un escéptico, sino todo lo contrario: su proyecto es fundar el conocimiento sobre bases sólidas e indudables. Toda la obra de Descartes, especialmente el Discurso del Método, es una respuesta al escepticismo expresado por Montaigne. (Richard H. Popkin, 1979, 1988 y 2003).

escolástica, y en general se producían respuestas afirmativas, entre radicales y moderadas. Poco después, y como reacción a la decadencia en que fue cayendo el pensamiento escolástico poco antes de lo que llamamos Renacimiento,⁴ aparecieron respuestas negativas a esta pregunta, particularmente entre los denominados escépticos, los eruditos liberales y los pirrónicos.⁵

Desde Descartes hasta hoy, el problema de la experiencia sensible (de los sentidos) o del pensamiento (razón, lógica, pensamiento, intuición, etc.) en la construcción del conocimiento ocupará el lugar central en las preocupaciones de los pensadores. El problema epistemológico se torna en “el” problema central de la filosofía; a este problema se intentarán diversas respuestas, ninguna de ellas del todo satisfactoria hasta hoy, pasando por la intuición, el sentimiento, etc., y llegando hasta el abandono de todo intento de solución del problema.

Es decir, miramos con los ojos de la modernidad y reaccionamos frente al pensamiento pre-moderno desde un lugar que consiste en la radicalización de los contenidos de dicha modernidad, desde el lugar de sus –¿últimas?– consecuencias. Por otra parte, y cada vez más desde Marx, la teoría del conocimiento será una teoría social del conocimiento. Sujeto, objeto y categorías de pensamiento se hallan en la realidad histórico social. Toda experiencia humana es una experiencia mediada, por los otros, por el lenguaje, por la memoria, por los significantes compartidos de la cultura. Hay una institucionalización de la experiencia colectiva. El conocimiento expresa las condiciones sociales del proceso de conocimiento. Surge una determinación social y educativa aun de la percepción misma. Entre el discurso científico o filosófico y las condiciones de producción de dicho discurso existe una relación, diría Eliseo Verón,⁶ que determina

⁴ Schmnitt, Ch, B. y Skinner Q. (Eds.) 1988.

⁵ Richard H. Popkin, 2003.

⁶ Véase Verón, Eliseo. Conducta, estructura y comunicación. Editorial Tiempo Contemporáneo, Bs.As, 1972, 2ª ed.

lo que se denomina “ideología”. Así, puesto que todo discurso está determinado por las condiciones de clase en que se produce, en todo discurso se contiene ideología. Y si, por otra parte, definimos ideología como “falsa conciencia” habremos puesto en serias dudas el contenido de verdad de todo discurso, suponiendo que por “verdad” se entienda la ausencia de determinaciones o de condicionamientos culturales y sociales. No hay pues, según esta concepción, un “objeto” de conocimiento puesto ahí enfrente, ni un sujeto individual del conocimiento. No habría una forma “a priori” del entendimiento ni un sujeto que trascendiese lo histórico y lo social al conocer. La teoría del conocimiento sería una teoría de la sociedad y la epistemología un quehacer político.

Otro elemento fundamental de la filosofía contemporánea que irá a formar parte de aquello en que el pensamiento postmoderno halla su sustentación es el de la reflexión crítica sobre la naturaleza del lenguaje. Inaugurada por Ferdinand de Saussure en un aspecto, y por Bertrand Russell, Frege y otros en otro, encontrará en Ludwig Wittgenstein sus consecuencias más influyentes y radicales. Independientemente de que se suele hablar de “dos” Wittgenstein y de que con frecuencia se lee al segundo desde el primero en una lectura más nominalista, y otras al primero desde el segundo, en una lectura menos nominalista,⁷ o para nada nominalista según otros, podemos decir *grosso modo* que para Wittgenstein el sujeto individual no es la fuente de los significados. Que todo lenguaje es público, que no hay significado si no se sitúan las palabras dentro de un sistema de relaciones entre los signos lingüísticos, como diría Ferdinand de Saussure, pero que, además, como avanzará Wittgenstein, la unidad de referencia significativa no es la palabra ni la frase o enunciado, sino los varios contextos de uso.⁸ Los portadores de los significados no son los individuos sino la comunidad social de los usuarios del lenguaje. El acuerdo, pues, entre los sujetos de una colectividad decide sobre lo verdadero y lo falso, sobre lo racional y lo irracional. Estamos pues

⁷ Christian Delacampagne. 1999.

⁸ José M^a Mardones.. 1988.

situados al interior de una comunidad comunicativa (como diría Habermas). La razón está ahora habitada por este “otro” de la razón que es el lenguaje, cuyo sentido depende de las formas de vida de la colectividad.⁹

La reflexividad de la sociedad contemporánea contradice las expectativas del pensamiento ilustrado del que proviene. No hay ya fundamentos seguros para conocer ni lo natural ni lo social. Las certezas dogmáticas de la modernidad que se opusieron a las certezas dogmáticas de la tradición nos han abandonado dejándonos en la incertidumbre. La relación entre la sociedad contemporánea y la duda no solo afecta a los científicos o a los filósofos, sino que es también existencialmente turbadora para el individuo común.

Nos hallaríamos en una cultura “post-filosófica” marcada por la incertidumbre, la indeterminación y la inseguridad.

El pensamiento postmoderno

El pensamiento postmoderno se opone al funcionalismo dominante en la modernidad. Quiere no servir para otra cosa sino tener valor en sí mismo. Rechaza radicalmente la instrumentalización de la razón y de la misma vida. Pretende ser afirmación de lo vivido en cada momento “sin función de preparar otra cosa”¹⁰ o de ser otra cosa que fruición, vivencia de lo que hay sin escapar del aquí para buscar el “ser”. Se busca que sea un pensamiento superador de la metafísica, una actitud abierta a la multiplicidad de los juegos del lenguaje, un vagabundeo incierto en el que no hay principios ni criterios fijos, determinados, fundados de una vez por todas. Por lo tanto se opone a la metafísica que se esconde en todo proyecto de integración o afirmación de lo instituido; rompe los métodos consagrados y ofrece la discontinuidad, la búsqueda del disenso y la inestabilidad como lo

⁹ Esta temática nos llevaría a plantear la pregunta habermasiana sobre las condiciones de posibilidad de la comunicación y, por tanto, de la significación (Cortina, A., 1995).

¹⁰ G. Vattimo, 1986.

verdaderamente creativo y humano. Es un pensamiento abierto. Se busca un paradigma donde el esquema sujeto-objeto quede rebasado. El sujeto, para ello, debe abandonar toda pretensión objetivante y perderse en la vivencia del momento. En fin, se trata de una labor de resistencia a esta sociedad y cultura moderna que con su aparato técnico y científico amenaza con destruir la humanidad.

Sólo podemos aspirar a producir metáforas de la realidad que tienen la función de expresar más el estado del individuo y las condiciones históricas y sociales en que vive, que la objetividad de lo expuesto. Ya no hay ningún fundamento fijo sobre el que se pueda o valga asentar o creer algo como seguro e incommovible. Se ha pasado rápidamente del fracaso del univocismo a la exaltación del equivocismo. Se ha pasado de la crítica de la metafísica a la negación de una realidad más allá del mero lenguaje. Y aun en el campo del discurso habrá que reconocer la multiplicación de los nominalismos con frecuencia inconmensurables entre sí.

El desencantamiento de las visiones del mundo es uno de los acontecimientos con mayores repercusiones para la sociedad y la cultura actuales. Ligado a este desencanto podemos entender otro rasgo de nuestra cultura, la fragmentación de la razón, o la separación de, como diría Weber, las "esferas de valor". Se separan entre sí la ciencia, la moral y el arte; la lógica y la ontología; la ética y la antropología, etc.

La racionalidad muestra hoy la pluralidad de sus dimensiones, su polisemia, su inconmensurabilidad.

Nos encontramos con el pluralismo de la razón ante lo que constituye el punto de partida de la postmodernidad. ¿O habría que hablar más bien del pluralismo de los "discursos"? Este es el rasgo que el pensamiento postmoderno radicalizará como una nueva forma de comprenderse el pensamiento, que ya no la razón, a sí mismo y de comprender la realidad.. ¿Desde dónde pensar? Si cada una de las esferas posee su propia lógica, las miradas se hacen fragmentadas, inconmensurables, comunicables. El pensamiento se encuentra frag-

mentado. La relación entre los pensamientos o los discursos se vuelve equívoca. La producción intelectual, hoy, estará habitada por el equivocismo y la metáfora extrínseca, que no por la analogía.

A este descentramiento de las imágenes del mundo o de la sociedad y a su pluralismo corresponde el descentramiento de las epistemologías, de las ciencias del hombre, y a su pluralismo corresponde el pluralismo de las psicologías y de los psicoanálisis, cada uno construido en un lenguaje y en una alternativa, al interior de una historia y de una tradición epistemológica diversa, en un contexto ideológico y en una lógica que les hace, en todo caso, por lo menos, inconmensurables; a menos que nos comprometiéramos en una difícil y ardua crítica epistemológica e histórico crítica que podría llevarnos a algo diferente del relativismo de hoy.

La llamada postmodernidad radicaliza el historicismo relativista de la modernidad. Se trata de superar a la modernidad radicalizando sus tendencias. En este sentido el movimiento postmoderno es una repetición de los inmediatos antecedentes escépticos, nominalistas y relativistas predominantes en el Renacimiento entre Ockham y Descartes, y la deducción hasta el absurdo de principios y supuestos materialistas, empiristas, idealistas, racionalistas, discursivistas, antimetafísicos que han estado presentes en la modernidad más o menos todo el tiempo. Se trata de asentarse sin lamentos en la pérdida de sentido, de valores y de fundamento de la realidad, se trata de alcanzar una perspectiva post-racionalista: Una razón post-metafísica, una razón post-histórica, una razón post-sistemática y post-estructuralista. Una razón que asumiese el fracaso de la modernidad confundido con el fracaso de todo el pensamiento occidental desde sus orígenes hasta hoy. Pero ¡atención! en esta radicalización no hay nada de derrotista, se pretende, sino finalmente algo liberador y emancipatorio.

Pienso, resumiendo, que la “postmodernidad” es el fracaso del proyecto racionalista, “de progreso”, optimista, científicista de la modernidad; pero se trata de un fracaso que habitaba en el seno de la modernidad desde sus orígenes.

El proyecto psicoanalítico

El proyecto psicoanalítico nace a fines del siglo XIX en una Viena extraordinaria hoy desaparecida. En la encrucijada del darwinismo, del fisicalismo energetista, del pensamiento positivista, de los inicios de la neurofisiología y de la psicología experimental, el psicoanálisis arranca también desde el humus de la modernidad. Kant, Wolff, Herbart, Fechner, etc., junto con Leibnitz, Comte, Ostwald, etc., son sus parientes muy cercanos. Las influencias medio-orientalistas en el Imperio Austrohúngaro de Freud, pasadas por Schopenhauer no le son del todo ajenas tampoco. Y finalmente, Nietzsche, cuyas ideas conoció como muy semejantes a las suyas. Todo muy cercano tanto a la modernidad como a la crítica de la modernidad.¹¹ La obra freudiana, no exenta de originalidad e innovación, se sitúa en el centro del debate modernidad-postmodernidad.

Los cambios sociales recientes, junto con los que se han producido en el campo del pensamiento, entre otros los denominados del pensamiento postmoderno, representan para el psicoanálisis ¿o debería decir **los** psicoanálisis? un desafío, un acicate para su producción y su práctica, en ese diálogo siempre presente entre el psicoanálisis y los demás campos del saber.

El pensamiento postmoderno parece extenderse de maneras diversas en varias regiones del mundo; sin embargo, aquel al cual generalmente nos referimos nosotros tiene una factura fundamentalmente europea (Vattimo, etc.) y especialmente francesa (Lyotard, Derrida). Es justamente en Francia donde el psicoanálisis y la filosofía entablan el diálogo más intenso y enriquecedor, pero también el más riesgoso. La filosofía y el psicoanálisis se influyen e inspiran en Francia mutuamente de manera entusiasta y declarada. Por otra parte, y por lo tanto, dar cuenta hoy del psicoanálisis en Francia o de la filosofía contemporánea francesa, en particular del pensamiento postmoderno, implicaría pasar necesariamente por toda la historia del pensamiento psicoanalítico reciente, especialmente lacaniano, por un

¹¹ Assoun, P.L., 1982, 1982 y 1984.

lado, y por el otro por la historia de la filosofía en Francia por lo menos a partir de la llegada de Hegel, vía Kojève y su enorme influencia en todos los que vienen después, por acuerdo o desacuerdo, de Husserl y la fenomenología, de Heidegger, y también de Nietzsche. Habría que hablar de la caída del pensamiento marxista en Francia y de la enorme desilusión y desconcierto que provoca en muchos, entre ellos en los participantes de los movimientos Socialisme ou Barbarie, Tel Quel, etc. Habría que hablar de la crítica de la historia de Foucault, del debate estructuralista, de la lectura nominalista que se hace de De Saussure y de Wittgenstein, y de la Filosofía de la Diferencia (Derrida, Deleuze).

En este diálogo evidentemente el psicoanálisis recoge aportaciones de la filosofía, se apoya –o pierde su apoyo– en los pliegues del pensamiento crítico y epistemológico, o aporta a su vez modos de problematizar que la filosofía u otras disciplinas pueden retomar a su vez; pero hay que tener cuidado con no confundir los campos, una cosa es psicoanálisis y otra filosofía,¹² y algo connota un término o concepto en un campo y algo diverso en otro.

Freud hablaba en un mundo muy diferente del nuestro. El Freud de los orígenes está totalmente inmerso en el pensamiento de su tiempo, independientemente de las consecuencias que para la transformación de este pensamiento tuvo su obra visionaria.

Sería largo y posiblemente fuera de lugar ahondar en estos conceptos, pero no podemos dejar de mencionar la inclusión de Freud en el pensamiento darwinista, asociacionista, fisicalista y energetista del Siglo XIX, a la par que en la corriente que se deriva de Kant y de los discípulos alemanes de éste hasta llegar a la influencia de la polémica kantiana y antikantiana que marca la fundación de la psicología en Alemania con Wundt, Wolff, Külpe, Helmholtz y demás fundadores de la psicología “científica”; los fisiólogos vieneses e ingleses del momento, por una parte, y la influencia de Charcot, de Schopen-

¹² Pasternac, 2000.

hauer y de Nietzsche en su polémica antihegeliana, por la otra.¹³ A todo ello, sin embargo, Freud aporta concepciones de indudable novedad.

Desde sus orígenes, desde su misma fundación, el psicoanálisis ha estado en relación con el pensamiento de su tiempo, en relación con la misma filosofía. A lo largo de los años el pensamiento psicoanalítico ha ido cambiando, se ha ido reformulando, en parte por las exigencias endógenas de su práctica clínica, en parte por las diferentes lógicas a que se ve sometido dependiendo del contexto cultural y social en que se desenvuelve: léase Inglaterra, Norteamérica, Francia, Alemania de la postguerra, Argentina, etc., y finalmente, en buena medida, cosa que quiero subrayar, debido a los diferentes supuestos y opciones epistemológicos y filosóficos de quienes hacen el psicoanálisis. Cada una de estas reformulaciones y reestructuraciones teóricas preñadas de diferentes tomas de posición filosófica se revierten en una nueva y diferente lectura e interpretación del texto y del contexto freudiano. Así hay un Freud norteamericano y funcionalista, uno británico y asociacionista en extremo, uno francés y estructuralista, y asistimos ahora al nacimiento de la lectura postmoderna o post-estructuralista de Freud, etc.

Cada una de estas reelaboraciones y nuevas aportaciones conceptuales a la teoría implica por lo general una ampliación de su horizonte y un enriquecimiento importante. También puede haber desplazamientos y transformaciones radicales. Se iluminan facetas nuevas, se llama la atención sobre nuevas problemáticas, se redefinen conceptos, se enfrentan nuevas problemáticas clínicas. Pero estas reformulaciones no tienen por intrínseca naturaleza que resultar siempre positivas; de hecho, según las diferentes corrientes actuales en psicoanálisis, generalmente provocan discusión. Y muchas veces se construyen elaboraciones teóricas y conceptos muy importantes en el psicoanálisis contemporáneo sobre la base de supuestos filosóficos que son asimilados, sin percatarse de ello, por aquellos que ad-

¹³ Pérez Gay, 1991. Grunfeld., 1980. Lesky., 1976.

quieren la teoría o la estudian constantemente. Es decir, se produce con frecuencia una aceptación no consciente, irreflexiva y acrítica, de supuestos filosóficos e implicaciones epistemológicas u ontológicas cuando lo que se quiere es asimilar determinadas teorizaciones psicoanalíticas o reflexiones sobre la clínica construidas de manera no explícita sobre dichos supuestos.

Esto implica un problema epistemológico para el psicoanálisis. ¿Qué tanto conserva la teoría psicoanalítica su especificidad y autonomía conceptual en estos casos? ¿Qué tan indisoluble resulta la teoría psicoanalítica de sus préstamos conceptuales de otras disciplinas? ¿Qué resignificación adquieren los conceptos tomados en préstamo o los supuestos asumidos por algunos en su nuevo contexto psicoanalítico?

Como, por otra parte, la producción psicoanalítica es, al mismo tiempo, mucha e insuficiente, nos encontramos frecuentemente en el malentendido, en el equívoco y en el intercambio difícil. Es necesaria una labor psicoanalítica crítica en el sentido positivo del término, vale decir, histórico crítica, de sus supuestos y de su construcción que explicita el proceso de su elaboración, que reflexione epistemológicamente sobre sí misma y contribuya de esta manera a la elaboración, construcción o preservación de la coherencia y unidad teórica psicoanalítica. Y como la producción y la reelaboración son constantes, pues la reflexión crítico epistemológica tiene que serlo también.¹⁴

Hoy el campo psicoanalítico es tal que podríamos hablar ya no del psicoanálisis, sino de los psicoanálisis, suponiendo que más de uno lo sean. Si, además, adoptamos la creencia en el final de los “grandes relatos” y la fragmentación de los discursos parecería inevitable la también multiplicación y fragmentación de los discursos psicoanalíticos.

¹⁴ Y todo esto sin mencionar el papel político que juegan las instituciones en la elaboración y en la discusión teórica psicoanalítica.

En realidad creo que la recepción por parte de los psicoanalistas de lo postmoderno, entendiendo por esto no solamente las aportaciones teóricas o filosóficas, sino también algunos rasgos descriptivos de nuestra sociedad occidental, no ha sido uniforme.

Es evidente, dice Hornstein,¹⁵ que “la episteme contemporánea está atravesando por el debate modernidad-postmodernidad. ¿Cómo dilucidar sus efectos en el psicoanálisis? Alrededor de la cuestión del ‘fin de la historia’ se articulan casi todas las polémicas. Sus consignas principales son: ‘muerte del sujeto’, ‘disolución del hombre’, ‘crisis de la razón’, ‘era del vacío’, ‘derrota del pensamiento’. Se configuró una ideología que hace sinónimos lucidez y pesimismo”.

De esta manera el psicoanálisis está situado en el centro del debate modernidad-postmodernidad. Pero así como el psicoanálisis se resiste a ser devorado por el pensamiento desconstruccionista también evoluciona en la búsqueda de una continuidad del proyecto de la modernidad que, como piensa Habermas, no está aún del todo agotado y puede rescatarse.

Así, este asunto de la postmodernidad en el campo psicoanalítico resulta provocador y en ese sentido fecundo. Se diría que la teoría avanza como venciendo obstáculos, en su necesidad de redefinir, reformular y ampliar su respuesta a viejos y nuevos retos tanto clínicos como los procedentes de otros campos, especialmente el de la filosofía.

En su crítica de la racionalidad esta postura alcanza al psicoanálisis que guarda con ciertos aspectos de la postmodernidad ciertas afinidades, pero que en realidad está situado de lleno en el proyecto de la modernidad. El psicoanálisis se deja influir en parte, pero también reacciona y problematiza, especialmente en Francia, donde su relación con la filosofía es más intensa

Por esto nos situamos en un espacio en que se articulan la filosofía y el psicoanálisis. **De préstamos y polisemia**

¹⁵ Hornstein, etc., 1991.

En este como en otros diálogos de frontera entre el “psicoanálisis y...” es frecuente hallar una equivocada psicologización o psicoanalitización de las categorías sociológicas, o incluso de la ética, así como una indebida etificación o moralización de algunos conceptos psicoanalíticos; del mismo modo que se puede encontrar una confusión entre conceptos tomados de otras ciencias humanas y los específicos de las teorías psicoanalíticas. Tampoco los psicoanalistas, al tomar en préstamo conceptos tomados de la filosofía o de otras ciencias humanas, tienen con frecuencia el cuidado de explicitar la transformación a que someten dichos conceptos, o confunden el sentido metafórico que adquieren en nuestro campo cuando son sacados del suyo. A esto se debe que algunas veces nos encontremos en una verdadera Babel semántica. En la misma línea es importante no pensar que la práctica psicoanalítica viene a ocupar el lugar de prácticas sociales o morales tradicionales en vez de ser una expresión específica que se origina en algunos de los dilemas propios de la modernidad.

Si el psicoanálisis se establecerá de modo permanente en el campo epistémico concerniente al hombre deberá ser capaz de evolucionar desde adentro y sobre la base de su quehacer clínico, sin confundirse con otras disciplinas o dejarse invadir en sus conceptos centrales por ellas; aunque siempre, pienso, será movido y estimulado por los hallazgos y reflexiones de otras ciencias humanas o de la filosofía. En otras palabras, lo que quiero afirmar aquí es la necesidad de explicitar los cambios semánticos que se producen al transportar los conceptos de un campo a otro, en buscar que se incluyan de manera más o menos coherente con el resto o se formulen abiertamente las modificaciones y resignificaciones que el resto de la teoría adquiere con la adquisición de tales conceptos, so pena de encontrarnos siempre medio ahogados en una ensalada polisémica. Evidentemente estoy hablando en el supuesto de que podamos contar con, por lo menos, sectores más o menos coherentes y bien armados de teoría psicoanalítica.

Con frecuencia parece que el desarrollo teórico del psicoanálisis contemporáneo obedece más a cambios culturales, a las influencias

de la filosofía o de otras disciplinas, cuando no de miserables intereses de “escuela” o de poder institucional. ¡Cómo deseáramos ver un desarrollo teórico rico y coherente a partir de la clínica con mayor frecuencia de lo que vemos! No porque no haya trabajo teórico-clínico, ni porque haya que despreciar lo que viene de otras epistemes, sino porque nos parece muy necesaria 1) la articulación entre ambas fuentes de la teoría, y 2) más coherencia entre los diversos desarrollos que, de tan polisémicos, parece desgajar cada vez más el campo teórico psicoanalítico. Las obras de André Green y de Piera Aulagnier merecen precisamente ser mencionadas por este magnífico equilibrio y su coherencia.

“Muchos debates, dice Hornstein,¹⁶ nacen de una necesidad de los ‘teóricos’ más que de una necesidad de la teoría: la pretensión de ser los únicos herederos legítimos de Freud. Así lo evidencian los anatemas que se arrojan mutuamente las diversas corrientes del psicoanálisis en el mundo”.

La pluralidad de las teorías, la generalización de los equívocos, la polisemia que resulta en el campo, la manera de nombrar todo en abstracto, la confusión entre el quehacer teórico y la pedante “psicoliteratura” (lo que con gran sarcasmo polisémico Armando Suárez llamaba “el mal francés”), la pretensión cada vez de “inventar” el psicoanálisis de nuevo desprendiéndose de la cadena de las generaciones y de la historia del psicoanálisis, etc., hacen que los debates con frecuencia sean improductivos, que no sea posible salvar el abismo entro lo que se dice en los intercambios académicos y lo que sucede en el consultorio: “hay una brecha entre cierta megalomanía discursiva y la dura realidad de la clínica”¹⁷ Parece que el campo psicoanalítico se disocia entre “teóricos y prácticos”, entre “teóricos y clínicos” como si la clínica fuera algo de menor valor o la clínica se contentara con formulaciones teóricas esquemáticas y simplistas. Así la práctica se convierte en rutina estéril y sorda y la teoría en dogma de escuela.

¹⁶ Hornstein, etc. 1991.

¹⁷ Hornstein, etc., 1991.

Por otra parte es evidente que es necesario tolerar en el campo psicoanalítico la coexistencia de divergencias teóricas y fuertes discusiones, pero ¿cómo evitar el dogmatismo, el aislacionismo, el equívoco? Se trata de buscar una mayor coherencia en la comunicación y en la discusión, una disminución del equívoco, de promover el trabajo de síntesis, pero ¿cómo evitar el eclecticismo, las ensaladas conceptuales –muy frecuentes en ciertos ambientes “psi”–? Entre lo uno y lo múltiple, entre la igualdad y la diferencia ¡que viejos son los nuevos problemas! ¿Será cuestión, también aquí, de pensar que las relaciones entre las teorías son analógicas?

“¡Larga vida a la heterogeneidad!”,¹⁸ exclama Elliot. Heterogéneas, en efecto, son las tradiciones intelectuales, filosóficas y culturales que confluyeron en el surgimiento del psicoanálisis. Heterogéneas las líneas de diversificación y multiplicación tanto geográficas, como ideológicas así como epistemológicas que ha seguido el psicoanálisis en su dispersión en el espacio y en el tiempo; heterogéneo el campo psicoanalítico actual; heterogénea la manera de ser recibido el pensamiento postmoderno en este campo; heterogénea la actitud con que los analistas se sitúan frente a los diversos rasgos de la sociedad actual.

¿Confirmará esta heterogeneidad que estamos ante la renuncia definitiva a los grandes relatos? ¿Tendremos que renunciar definitivamente a la unidad y a la coherencia?

Y sin embargo, el hecho de poder decir aquí lo que yo he dicho, tan heterogéneo al resto de lo que se dice, el hecho de poder buscar entre nosotros, más allá de las instituciones, escuelas, etc., un mínimo de interlocución, demuestra que, aunque no podemos aspirar a construir un sistema total, perfecto y sin ambigüedades, sí podemos aspirar a ir construyendo cierta comunicación. La heterogeneidad no es, pues, absoluta y nuestra comunicación implica simultáneamente la diferencia y la semejanza: por tanto, es analógica.

¹⁸ Elliot A., 1996.

Finalmente, ¿no habría que ser aún más audaces y salirse de este debate moderno-postmoderno, buscando salidas a la crisis en un más acá (antes) de la modernidad o en otro lado (aparte) del debate? Finalmente la fenomenología se renueva, la historia del pensamiento psicoanalítico sigue dando frutos a quienes no se excluyen de la cadena de sus generaciones.. Librarse de la modernidad sin perder su riqueza no necesariamente significa seguir el camino de la postmodernidad. Tanto en psicoanálisis como en filosofía la producción es mucho más amplia y rica.

En nuestra reflexión crítica no parto necesariamente de la modernidad y tampoco soy defensor a ciegas de su proyecto. Creo que la postmodernidad tiene también sus virtudes, como la de delatar, al radicalizarlas, ciertas debilidades propias de esta modernidad y nos ha permitido desbloquear algunas concepciones y tomar una cierta distancia para liberarnos un poco de dicho proyecto. Pero no para caer en otra y más estrecha esclavitud al hacernos seguidores del relativismo equivocista de la postura postestructuralista o postmoderna. Me siento ahora más libre de ir hacia atrás de la modernidad, o hacia un lado de ella y de tratar de encontrar algunas de las razones de nuestra crítica en cualquier punto de la producción filosófica.

BIBLIOGRAFÍA

- Assoun, P.L., 1984, *Freud y Nietzsche*, FCE, México.
- Assoun, P.L., 1982, *Introducción a la epistemología freudiana*. Siglo XXI, México.
- Assoun, P.L., 1982, *Freud y los filósofos*, Paidós, Barcelona.
- Berdiaev, Nicolas, 1979, *Una nueva Edad Media*, Carlos Lohlé, Buenos Aires.
- Cortina, A., 1995, *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en K.O.*, Epílogo de K O. Apel, Sígueme, Salamanca.

- Delacampagne, C., 1999, *A history of philosophy in the twentieth century*, The Johns Hopkins University Press. Baltimore y Londres.
- Descartes, 2000, *Discours de la méthode*, Le livre de poche, 4660, Librairie Générale Française, París, (Classiques de la philosophie).
- Descombes, V., 1982, *Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*, Cátedra, Madrid, (Col. Teorema).
- Elliot, Anthony, 1996, *Subject to ourselves. Social Theory, Psychoanalysis and Postmodernity*, Polity Press, Cambridge, Gran Bretaña.
- Grunfeld, Frederic V., *El drama de los intelectuales judíos centroeuropeos en vísperas del nazismo. Profeta malditos. El mundo trágico de Freud, Mahler, Einstein y Kafka*, Sudamericana-Planeta, s.d., Barcelona.
- Hornstein, Aulagnier, Pelento, Green, etc., 1991, *Cuerpo, historia, interpretación*. Paidós, México, (Psicología profunda).
- Lesky, Erna, 1976, *The Vienna Medical School of the 19th Century*. The John Hopkins University Press, Baltimore y Londres.
- Mardones, José M^a., 1988, *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*, Editorial Sal Terrae, Bilbao, (Col. Presencia Teológica, 50).
- Pasternac, Marcelo, 2000, *Lacan o Derrida. Psicoanálisis o análisis deconstructivo. École lacanienne de psychanalyse*. Editorial Psicoanalítica de la Letra, México.
- Pérez Gay, José María, 1991, *El Imperio perdido*, Cal y Arena, México.
- Popkin, Richard H., 2003, *The History of Scepticism from Savonarola to Bayle*, Oxford University Press, E.E.U.U.

Popkin, Richard H., "*Theories of knowledge*", en C. Schmitt & Q. Skinner eds., *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge.

Popkin, Richard H., 1979, *The History of Scepticism from Erasmus to Spinoza*, University of California Press, Berkeley, California, trad. en español: *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza*, 1983, FCE, México.

Popkin, Richard H., 1960, *The history of scepticism from Erasmus to Descartes*, Koninklijke Van Gormum & Comp. N.V. Assen, Netherlands.

Schmitt, Ch. B. y Skinner Q., Eds., 1988, *The Cambridge history of renaissance philosophy*, Cambridge University Press, E.E.U.U.

Vattimo, G., *El fin de la modernidad*, Gedisa, Barcelona.

Verón, Eliseo, 1972, *Conducta, estructura y comunicación*, 2ª ed., Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

CAPÍTULO 9

LA PALABRA DEL SUJETO SUICIDA: UNA MIRADA DIFERENTE PARA EL ESTUDIO DEL INTENTO DE SUICIDIO

Liliana Mondragón Barrios
Instituto Nacional de Psiquiatría
“Ramón de la Fuente”

Históricamente, el intento de suicidio y el suicidio han causado tanto fascinación como repudio en diferentes épocas y culturas. Esto ha llevado a que durante años los estudiosos se preocupen por entender y explicar el fenómeno del suicidio. Pero, principalmente ¿cómo lo han representado? y ¿cómo lo han tratado de explicar? Contestar estas interrogantes nos darán un panorama de cómo se ha estudiado el intento de suicidio.

En los últimos años, el intento de suicidio ha sido estudiado a nivel teórico y metodológico desde el enfoque cuantitativo, específicamente son la epidemiología y la psicología social funcionalista. Los supuestos principales que se han considerado son las relaciones entre una serie de variables que representan la realidad, como independiente de los individuos. Esto ha permitido determinar una serie

de factores que influyen en los fenómenos, en un contexto macro, en lo que posteriormente serán patrones generalizables y replicables que constituirán teorías sociales, o simplemente verificarán las que ya existen (Castro, 1999).

Bajo estos supuestos es que dichos enfoques han estudiado al intento de suicidio. Sin embargo, cada aproximación parte de una ontología¹ y una epistemología² diferente, las cuales vale la pena retomar.

La epidemiología parte de la posible relación causa-efecto, que retomó de las ciencias naturales en el siglo XIX. Basada en la teoría de la probabilidad y con ayuda de la estadística, el objetivo de la epidemiología es identificar las posibles variables que intervienen en la ocurrencia de la enfermedad o de algún fenómeno, que no sucede casualmente por azar. Muchos han sido los modelos con los que la epidemiología ha trabajado, modelos que proponen investigar todas las posibles variables, o intervenir sólo en las más observables, o como subsistemas, o tomando en cuenta el contexto histórico-social (López y cols., 2000). Sin embargo, muchos de estos aspectos epistemológicos de la epidemiología se han ido transformando.

Por otro lado, la psicología social funcionalista, tiene como objeto de estudio la conducta, en donde la importancia radica en la medición de las características del sujeto. Es a través de la metodología cuantitativa que esta psicología ganó terreno en sus investigaciones, imponiendo condiciones prácticas para el quehacer científico, muchas de ellas basadas en cuestiones y explicaciones de índole estadístico más que de la naturaleza psicológica del problema, tratando así de representar la realidad. Dentro de estas condiciones se encuentran los criterios de representatividad, validez, control de la situación, el investigador como experto, la instrumentación de la conducta, el muestreo, criterios que permiten objetivar la investigación conductual.

¹ Plantea la pregunta básica sobre la naturaleza de la realidad.

² Plantea el cuestionamiento de cómo conocemos el mundo, y la relación entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.

En este marco cuantitativo, la conducta suicida ha sido estudiada obteniendo grandes avances en la investigación. Durante los últimos veinte años, en México se ha abordado la problemática suicida desde el enfoque epidemiológico. Desde esta mirada, sabemos que a pesar de que el suicidio no sea una de las diez primeras causas principales de mortalidad en México, se considera que es un problema emergente de salud, que en los últimos cinco años se ha incrementado.

Desde el enfoque epidemiológico hemos encontrado algunas respuestas a estas cuestiones, no obstante la relevancia de esos hallazgos, hemos dejado inconclusas o no hemos encontrado otras respuestas que, de acuerdo a la epistemología propia de la epidemiología, no nos proporciona puesto que no es su finalidad. En este sentido, como hemos visto, este enfoque no es suficiente para explicar cabalmente este fenómeno tan complejo.

En el estudio del intento de suicidio, el enfoque funcionalista de la psicología ha participado ampliamente haciendo aportaciones importantes. Pero también nuestro conocimiento de este fenómeno se ha limitado, ya que al tratar de objetivar este conocimiento se ha dejado fuera otras posibilidades de aproximación válidas.

Entonces, cómo poder estudiar el problema que no sea desde la descripción epidemiológica, pero tampoco desde lo operativo y objetivo del enfoque funcionalista de la psicología. Esto no es fácil, porque aún cuando existen limitaciones o críticas que puede tener la investigación cuantitativa, como cualquier otro tipo de investigación, debemos admitir que gracias a ella podemos saber más de cómo se presenta la conducta suicida, aunado a que nos permite elaborar cuestionamientos que pueden ser abordados con otras ópticas en la investigación.

Por lo tanto, no se trata de contraponer disciplinas o enfoques, dar un juicio de valor, o buscar antagonismos. Más bien se pretende un acercamiento a diversas formas de un problema poco conocido, pese a los resultados de la investigación que hasta hoy se han hecho.

El estado actual de la problemática suicida depende no sólo de su cuantificación, sino también del contexto sociocultural en el cual ocurre y se manifiesta. De esta manera, podemos estudiar el problema evitando un discurso superabundante, que puede trivializar y ocultar su dimensión: muertes anónimas y lejanas, de interés estadístico (Thomas, 1991), que oscile entre lo no dicho y que tergiversar su significación.

Para estudiar el intento de suicidio en las ciencias sociales se requiere de una variedad de disciplinas, pero sobre todo de diferentes abordajes teóricos y metodológicos que nos den otras miradas de la realidad y por lo tanto del conocimiento.

La propuesta de este trabajo es reflexionar sobre la necesidad de estudiar el intento de suicidio de una manera distinta a la convencional. Aproximarnos a la subjetividad del individuo, quien se encuentra en un claro riesgo de muerte, a través de su palabra, es imprescindible para conocer más acerca del sujeto, así como del fenómeno mismo del suicidio. Esto implica la consideración de otras temáticas teóricas y la utilización de una metodología cualitativa, comprensiva e interpretativa, más apropiada que la cuantitativa, descriptiva- explicativa, para este tipo de estudios.

La investigación cualitativa³ parte del supuesto que la realidad que es construida socialmente, por sus individuos y por el significado que éstos le dan, lo cual permite que creen un orden social. Propiamente en el análisis cualitativo, el cual es generalmente micro, se pretende la comprensión del problema de investigación en forma inductiva, a través de sus propios actores, con la singularidad interpretativa, la flexibilidad de los abordajes, sin delimitar la realidad más bien situándola en un contexto particular (Castro, 1999).

Otro aspecto importante que toma en cuenta la investigación cualitativa es el propio investigador, ya que es él mismo instrumento

³ No reduciendo la metodología cualitativa a una técnica, más bien como lo dice Janesick (2000) "lo que hace que [el] trabajo sea interpretativo [...] es el enfoque e intención sustantivos" (p. 238).

y junto con el sujeto, ambos son actores sociales que crean el proceso de investigación desde la interpretación, en un contexto histórico y social, que incluye, etnia, género, clase, etc. (Lerner, 1999; Martínez, 1999).

En este proceso el investigador toma varias posiciones, una ética frente a los sujetos, una de responsabilidad en la intervención y lo que esta genera, sobretudo en relación a los afectos y transferencias, y una posición política en cuanto al lugar del poder, pero también del no saber. Esta característica de lo cualitativo es lo más importante, aún cuando no podría quedar fuera de algunas críticas.

Bajo el encuadre epistemológico y ontológico de la investigación cualitativa, la propuesta es escuchar la palabra de los sujetos con intento de suicidio. De lo que se trata es de “esa relación” entre los conocimientos eruditos y los locales, que dan una constitución del saber histórico, es esa anti-ciencia donde los saberes discontinuos, descalificados, entran en juego, como diría Foucault, al ser escuchados. Estos saberes son los sujetos con intentos suicidas, por eso es que hablaremos de cederles la palabra. Las palabras son síntomas o superestructuras, pero lo principal del lenguaje no está en lo que las palabras nos enseñan, sino en lo que nos esconden, según Levinas (1998).

De esta forma, se despliegan elementos que nos permiten desarrollar la idea de las palabras del sujeto que intentó suicidarse a través del lenguaje y los discursos que pudieran estar inmersos en él.

Dar la palabra a lo que es, a lo que es algo más de lo que parece innombrable (Baudrillard, 2000). Como lo plantea Levinas que en lo “dicho salga a la luz, lo no dicho”, es ahora cuando el “decir del otro, ante el cual yo debo responder” (Levinas, 1993, p. 14).

Foucault decía que todo discurso esta sometido a un orden de límites de tiempo y espacio, o rituales, en donde se puede decir o no las cosas, pero no cualquiera las puede decir. Al no poder decir las cosas, significa que se queda callado, en el silencio, que es una forma de muerte. Derrida (1997) nos plantea un punto importante, por un

lado el silencio, “el silencio no apacigua, no pacifica ningún lamento, ninguna tortura”, y por otro lado la muerte, es decir, en el momento en que me silencie me muero, porque hablar es para no morir, si callamos nos morimos. Hablar es señal de vida, el lenguaje es el tiempo que el habla se roba a la muerte, por eso el lenguaje es infinito, según Foucault (García, 2002).

Entonces, se trata de dar ese privilegio “de poder” decir las cosas, las palabras a los que intentaron suicidarse, para tratar de saber que hay atrás de esas palabras del acto autodestructivo como tal.

El discurso, dice Foucault, tiene que ver con lo que puede ser dicho o pensado, pero también se refiere a quién puede hablar y cuándo. El discurso, hace referencia al cuerpo como objeto de control, lleva consigo un significado y relaciones sociales, es decir, es constitutivo de la subjetividad y a su vez de poder. Así el discurso, se convierte en instrumento y efecto de poder.

Ball, dice “[según Foucault] El discurso se estructura mediante supuestos en los que todo hablante ha de moverse con el fin de que se escuche lo que dice como algo significativo. Por tanto, el concepto de discurso hace hincapié en los procesos sociales que producen el significado” (1986, p. 7).

De acuerdo con Foucault, la relación entre el significante y el significado es arbitraria (Foucault, 1999b). El significado, dice Ana Amuchástegui (2001) es un producto que tiene que ver en cómo el diálogo individual y social dan cuenta en la experiencia del sujeto, y que tiene que ver con la posición social e institucional de quienes hacen uso de él. El significado surge, entonces de prácticas institucionales y de relaciones de poder.

Dar cuenta del significado del intento de suicidio, nos va a permitir encontrar los significados, que el sujeto creará,⁴ y ahí mismo estará

⁴ Utilizó la palabra “crear”, para no utilizar “construir”, pues no es mi intención hacer usos de los conceptos de la teoría constructivista, aún cuando utilizo a M. Foucault.

presente su experiencia⁵ como “conciencia subjetiva” y como parte de sus identidades.

La creación del significado del intento de suicidio del sujeto, será el de su mundo coherente, el mundo de sus acciones, pensamientos que son sustentados como reales por ellos mismos (Berger, 1993). En donde, también se dará significado a sus cuerpos (autoinfligidos), sus deseos, sus extrañezas.

Asimismo, el significado dentro de la experiencia del sujeto, se vincula con las relaciones de poder (Amuchástegui, 2001), sobretodo en otros discursos inmersos en estas relaciones, y que tendrían que ver con el sujeto que intentó suicidarse, como es el caso del discurso médico, ético, jurídico, religiosos, familiar, social y cultural, como voces institucionales.

El discurso médico, el del saber especializado, empeñado en re-clasificar la alteridad, y su idea del juicio de lo que es normal o su contraparte, lo anormal, desde la norma clasificatoria o del síntoma. Este discurso ha construido el “cuerpo” desde el siglo XVII hasta nuestros días. Quizá esto, según Amuchástegui: “Ha constituido además, una plataforma para lo que Foucault ha llamado bio-poder, es decir el uso de diversas estrategias de poder que intentan controlar y monitorear tanto a los cuerpos individuales como a la población en su conjunto (2001, p. 120)”.

La nosología clásica, explica Mannoni:

Esta fundada sobre la separación del médico y del enfermo, así como una forma de terapéutica que se origina en cierta experiencia del paciente sometida al juicio seguro del médico. Lo que al médico se le escapa en esta relación es precisamente aquello mediante lo cual el sujeto insiste en significarse [convirtiéndose con ello en su síntoma-en el significante de un reconocimiento] (1997, p. 52).

⁵ Aquí retomo el concepto “experiencia” en el sentido desarrollado por la fenomenología.

Así el discurso médico, estará siempre protegido del status del juicio, en especie de condena de enfermo al “enfermo”. Siempre objetivando al paciente, tanto en su palabra como en su conducta, haciendo de esto sólo un hecho experimental.

Un aspecto importante que se pierde, entonces, es el síntoma, en donde se muestra siempre al sujeto y al otro, según Freud. Si el discurso médico pudiera construirse alrededor del síntoma, sería entonces un discurso colectivo.

En el caso del intento de suicidio, este discurso es importante, además del estigma que prevalece en él. La escucha, no existe, por esta razón también la detección y/o tratamiento de estos casos no es buena.

Otro discurso es el jurídico, este discurso queda totalmente desdibujado respecto al fenómeno suicida. Nietzsche decía que: existe un derecho por el cual podemos privar a un hombre de su vida, pero no existe ninguno con el que lo podamos privar de su muerte.

El tema de la libertad y el derecho, quedan implícitos en este discurso. David Hume, en su ensayo sobre el suicidio, proclamaba el derecho del hombre a disponer de su propia vida. Un aspecto de tal derecho es el derecho a vivir, pero otro aspecto es el derecho a poner fin a la vida.

A nivel legal, el intento de suicidio representa un delito, la legislación al respecto no es clara en cuanto la sanción, en algunos de los casos, se debe notificar el hecho al Ministerio Público, o de otra forma se podría considerar un homicidio.

En el texto de *Vigilar y Castigar*, Foucault, nos explica que:

Bajo el nombre de crímenes y de delitos, se siguen juzgando efectivamente objetos jurídicos definidos por el Código, pero se juzga a la vez pasiones, instintos, anomalías, achaques, inadaptaciones, efectos de medio o de herencia; se castigan las agresiones, pero a través de ellas las agresividades; las violaciones, pero a la vez, las perversiones [...] Se dirá: no son ellos los juzgados; si los invocamos,

es para explicar los hechos que hay que juzgar, y para determinar hasta qué punto se hallaba implicada en el delito la voluntad del sujeto (1984, p. 25).

Entonces, en el intento de suicidio, ¿qué es lo que se castiga, o se juzga? El discurso de hoy es parecido al discurso médico y de jurisdicción del siglo XIX, época en la que se “castigaba” a los monstruos, a los perversos y a los inadaptados.

Una razón por la que algunos se oponen al derecho de suicidarse es la creencia teológica que se expresa de esta manera: “Dios te dio la vida y sólo Dios tiene el derecho a quitártela”. El usar este razonamiento para interferir con el derecho a suicidarse de una persona es imponer *creencias religiosas* a quien puede no compartir tales creencias.

Otra razón por la que algunas personas creen que es ético interferir con el derecho de pensar en suicidarse es la creencia en la enfermedad mental. Pero, un llamado diagnóstico de “enfermedad mental” es un *juicio de valor* sobre el pensamiento o conducta de esa persona, no un diagnóstico real.

El discurso familiar, como discurso modelístico del deber ser, con determinantes de tiempo y espacio, totalmente movable. Como institución, la familia esta entramada en un espacio, el cual también tiene que ver con el ejercicio del poder, y por ahí su discurso, dirigido hacia la forma de actuar, de socializar, etc. Sobre todo de las normas que debe el sujeto internalizar, a ejercer el poder, a ser sometido y someter. Los implícitos dentro de este discurso, son de tipo político, económico, territorial.

En el intento de suicidio, se abre una situación en la cual los familiares y los médicos, lejos de entender al sujeto y sus deseos, lo ven como objeto de cura al cual se le despoja de su palabra. Esa palabra que, proviene de un cuerpo dolido, de un sujeto deseante cuya verdad esta lejos de donde se busca, se encuentra en el síntoma y en las distorsiones de su discurso (Mannoni, 2000).

Existen otros elementos importantes y que no podemos dejar a un lado, como es la identidad, cuando hablamos de ella, nos referimos al concepto que Foucault concibió, por un lado, como elemento del significado del término sujeto, es decir, el sujeto atado, sujetado a su propia identidad por el conocimiento de sí mismo, como parte de la subjetividad y de un proceso en el cual llega a ser sujeto, y por otro lado, la identidad vista como central en la construcción de un discurso, en determinada sociedad, con una historia en particular, o quizá, con la experiencia particular de cada sujeto.

La identidad, dice Amuchástegui (2001) “trata de los tipos de significados que se atribuyen a los cuerpos y a sus actividades, en un proceso de construcción cultural de lo biológico dentro de los parámetros y normas de un determinado periodo cultural e histórico” (p. 126).

Así, la identidad y el significado están inmersos en las relaciones sociales del individuo, al cual constituyen, todo dentro de un aquí y ahora, con un discurso cultural e histórico determinado. Se significa a partir del mundo y de la posición del que mira (Levinas, 1998).

Se han hecho muchas investigaciones sobre las características de la conducta suicida, con base en preguntas y respuestas elaboradas bajo supuestos, pero pocas se han hecho desde la escucha del discurso del sujeto suicida.

Como investigadora, me interesa escuchar lo que los sujetos suicidas tengan que decir, para conocer mejor el fenómeno suicida. Una forma, quizá más directa, es a través de lo que los propios sujetos me cuenten y lo que yo pueda escuchar, para armar un diálogo sobre la experiencia del intento de suicidio.

Finalmente, dado que el fenómeno suicida es un problema complejo que puede estudiarse desde diferentes enfoques, nuestra elección conceptual y metodológica, sin duda, depende de qué es lo que nos cuestionemos y la forma cómo lo queremos responder.

BIBLIOGRAFÍA

- Amuchástegui, Ana, 2001, *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*, EDAMEX, México.
- Ball, Stephen, 1986, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Fundación Paideia, Ediciones Morata, Madrid.
- Baudrillard, Jean y M. Guillame, 2000, *Figuras de la alteridad*, Taurus, México, (Col. La huella del otro).
- Berger, Petery T. Luckman, 1993, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Argentina.
- Castro, Roberto, 1999, "En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo", Ivonne Zsasz y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, Centro de estudios demográficos y de desarrollo urbano, México.
- Derrida, Jacques, 1997, *El monolingüismo del Otro o la prótesis de origen*, Manantial, Buenos Aires.
- Foucault, Michel, 1984, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión, Siglo XXI*, México.
- García, María Inés, 2002, *Foucault y el poder*, UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México.
- Janesick, V, 2002, "La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado", Catalina Denman, *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*, El Colegio de Sonora, México.
- Lerner, Susana, 1999, "La formación en metodología cualitativa. Perspectiva del programa salud reproductiva y sociedad", Ivonne Zsasz y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, Centro de estudios demográficos y de desarrollo urbano, México.

- Levinas, Emmanuel, 1998, *Humanismo del otro hombre*, Caparrós Editores, España (Colección Espirit).
- Levinas, Emmanuel, 1993, *El tiempo y el otro*, *Pensamiento contemporáneo*, Paidós, I.C.E./U.A.B., Barcelona.
- López, S., Garrido F. y Hernández M., 2000, "Desarrollo histórico de la epidemiología: su función como disciplina científica", *Salud Pública de México*, vol. 42, no. 2, pp.133-143.
- Mannoni, Maud, 2000, *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis*, Siglo XXI, México.
- Mannoni, Maud, 1997, *El niño, su enfermedad y los otros*, Ed. Nueva visión, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, Carolina, 1999, "Introducción al trabajo cualitativo de investigación". Ivonne Zsasz y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, Centro de estudios demográficos y de desarrollo urbano, México.
- Thomas, Louis Vincent, 1991, *La muerte. Una lectura cultural* 1ª. Ed, Ed. Paidós Studio, España.

CAPÍTULO 10

MEDITACIONES SOBRE EL PROYECTO PSICOLÓGICO SKINNERIANO

Jonathan Alejandro Galindo Soto
Facultad de Psicología, UNAM

...comentaré que Nietzsche suponía que hay en nosotros una necesidad de formar conceptos, especies, formas, fines y leyes para conseguirnos una estructuración de un mundo de casos idénticos que nos permitiese creer que ese mundo provee la posibilidad de acercárnosle e inclusive calcularlo, simplificarlo y hacerlo comprensible. De ahí que la lógica (o la coherencia o el sentido o por qué no, la ciencia en su plenitud) quede comisionada a poner en filas los fenómenos de forma que cualquiera (que se dedique a ello) pudiese asirlos, deshacerlos, volverlos a hacer y robar de su ser, la esencia. Esto debiese ser entendido como una manera de permitirnos tener una existencia posible, soportable, o como diría Devereux, que nos redujese la angustia. Ambos autores suponen pues, que la idea de “conocimiento” debe ser entendida como algo distinto a la aprehensión de la Realidad (Galindo, 2002, p. i).

Así empezaba yo la introducción de mi tesis de licenciatura, con un cierto dejo de impotencia, al pensar en todo lo que no he podido leer, escribir o incluso pensar y dándome cuenta que exponía más de mí y mi forma de pensar que del tema que estaba tratando desplegar. Esta constante necesidad que se me impone, de averiguar porque los autores dicen lo que dicen, dónde basan sus argumentos, dónde dicen basarlos, dónde dicen que los basan sus seguidores, qué intentan decir, qué dicen, me impele una vez más a excavar en una propuesta psicológica que en lo particular me pareció bastante interesante. Estoy consciente de que este trabajo lo que presenta no es una verdad y ni siquiera mi verdad. Cuando empecé este trabajo, estaba convencido de que todo modo de intentar hacer psicología implicaba asimismo repetir un discurso religioso ya antes articulado. De tal forma que la relación entre el proyecto skinneriano y el protestantismo presbiteriano era más que obvia y que el hecho de que no hubiese sido planteado antes¹ respondía más bien a intereses de ciertos grupos científicos empeñados obsesivamente en distanciarse de los discursos del segundo estadio comtiano. Ahora no lo sé. No niego que así sea, pero tampoco puedo afirmarlo con la facilidad con la que lo hacía antes de adentrarme en el trabajo. De hecho, permanece en mí un ligero nerviosismo al tomar como una posibilidad seria el hecho de que mi investigación termine concluyendo que estaba equivocado y que es un tema que ya había sido superado con bastante antelación. Aunque bien podría continuar con un tono más académico y afirmar que es el proceso genético esperado de una investigación, admito que los encuentros con información que no esperaba me ha sacudido más allá de lo que oficialmente se aceptaría. Sin embargo, también me invade un cierto morbo o curiosidad al pensar en que igualmente es posible que mi trabajo sea innovador y abra una interesante veta de discusión.

¹ A menos que se considere esos textos erróneos que colocan a Skinner como un apasionado mesiánico fundador de una utopía en *Walden Dos*, lo que es fácilmente refutable al recordar que es precisamente contra las utopías que nace la mencionada novela y que lo que propone es no fundar sino aprovechar lo establecido y no un mesías sino técnicas que prescindan del mismo.

Para esta investigación, la aproximación se encuentra primordialmente centrada en el trabajo epistemológico, cuidando no dejar a un lado la parte biográfica y la visión histórico-cultural, en concordancia con mi objetivo. Para el caso específico de esta problemática, resulta necesario sumergirse en los textos que analizan, más allá de describir, la teoría propuesta por Skinner, para apoyar la reflexión que presentaré, con escritos de mucha mayor labranza desarrollada sobre la temática. Aparte de los clásicos,² como los trabajos de Staddon (2001), Chomsky (1980), el mismo Skinner (1979, 1980a, 1980b, 1980c, 1984, 1994), Catania (1975), Zuriff (2002) o Kantor (1980), también se cuentan a Itawa (1994), Leahey (1992), Zettle (1990), Dougher (1997) y otros más. De esa forma, se facilita la reflexión sobre cómo surgieron la teoría y método, en qué pudo haberlos fundamentados, cuál es el sentido primordial de la propuesta y sus *paradigmas*.

En un segundo lugar, son preponderantes las lecturas relacionadas con aspectos religiosos, teológicos y de filosofía de la religión, mayoritariamente protestantes, por ser los que más peso han tenido en la cultura estadounidense, a fin de intentar comprender mejor la significación de los elementos que configuran la religiosidad y particularmente la fe y la creencia con las que Skinner tuvo mayor contacto a lo largo de su vida. Entre estos se cuentan a Tillich (1972), Barth (1998) y Desroche (1976), a sabiendas de que, por supuesto, existen muchos otros trabajos que por falta de espacio y difícil justificación académica no pueden nombrarse en este momento. A partir del análisis y la conclusiones obtenidas, se procederá a establecer un vínculo, a través de la organización de la información, de forma tal que permita relacionar los aspectos teológicos con los epistemológicos. Dichos campos, por supuesto, no son necesariamente excluyentes entre sí, pero por las características específicas de la investigación, es necesario manejarlos en momentos separados, para poder así obtener una mejor comparación entre las posturas.

² Esto intenta evitar que me base solamente en historias consideradas oficiales, que en muchos casos dejan de lado particularidades y contradicciones que enriquecen la discusión.

Este trabajo nace a partir de mis lecturas de las obras de Skinner, cuando empecé a notar la gran importancia que tuvo la religión en su infancia, así como la manera en que se negaba a construir teoría y sin embargo la elabora. Hay que recordar, por ejemplo, los comentarios que hace sobre religión en sus diversos libros y especialmente en *Walden Dos*, en los que, asumo, intentaba decir algo más, algo entre líneas, que de decirlo abiertamente hubiera provocado una innumerable cantidad de críticas por su incompatibilidad aparente con el cuerpo teórico que había desarrollado. Aquí me refiero a los comentarios de *Frazier*, el personaje ultracientífico que termina confesando su miedo al saberse religioso y peor aún, al conocer su sensación de divinidad. Creo que esto nos habla más de Skinner que los diversos pequeños apartados biográficos en los libros de historia de la psicología, aunque bien puedo estar equivocado y sólo tratarse de un recurso literario.

Como contraste, los historiadores, biógrafos y teóricos comúnmente plantean una historia casi unívoca del desarrollo del conductismo. Parece irremediable seguir el camino de Pavlov, luego de Watson y llegar a Skinner. Pero hay que considerar después de él, se presenta un impresionante *delta*,³ de tal forma que uno ya no sabe si después continúa la corriente cognitivo conductual, la radical, la interconductual, la neoconductual o alguna otra relacionada. Inclusive Skinner escribe en su *Visión Retrospectiva* (1984) tratando de aclarar los puntos principales de escisión desde sus antecedentes. Así, marca sus límites con Thorndike, Pavlov, Watson, Loeb, Bain y Mach, como anteriores a su propuesta pero también con Hull, Tollman, Chomsky y Kantor, entre otros que considera él, desvirtúan el camino o bien, siguen senderos que no son netamente conductistas, por lo que se autonombra radical, lo que provocó muchas confusiones con los legos y lectores de ocasión. Queda de todas formas la recuperación del problema de la historia antes de Skinner.

No se explica uno por ejemplo, por qué no aparecen las historias de la vida política en las universidades, a pesar de que gran parte del

³ Divergencias de un río al llegar a su unión con él océano.

trabajo de Skinner durante varios años estuvo enfocado a investigaciones bélicas. Además, hay que recordar que el mismo Skinner afirma que si se dedicó a la psicología fue precisamente por ser un mal escritor o por lo menos no tener éxito. ¿Por qué no hay análisis serio sobre el final de *Walden Dos*? El citado personaje termina diciendo que se siente Dios y que la sociedad científicamente organizada estaba más cercana al ideal cristiano que cualquier otra sociedad de ese entonces (1994). En fin, lo que ensayo es suponer que hay bastante información de dónde rescatar puntos sobre los cuales polemizar aspectos en apariencia con *mal de archivo*.⁴

El primer punto que quiero recuperar es el causalismo como secularización del orden divino en la denominación calvinista. Desde el punto de vista de Skinner, el experimentador y no necesariamente el sujeto, es quien establece relaciones entre las variables independientes y dependientes. Gerardo Primero (2003) considera que el término *relación funcional* conserva el aspecto funcional de la relación causa-efecto, pero no adopta sus implicaciones metafísicas (determinismo, causalidad tipo bola de billar). En lo particular, no estoy seguro todavía si se trata o no de que el conductista, en su fase de investigador, está o no en la inevitable búsqueda de relaciones que *deben* estar ahí, de variables controladoras ambientales que *causan* todas las conductas que ejecuta el sujeto. Sin lugar a dudas, se opone al indeterminismo; la ocurrencia de una conducta no determinada por otros eventos equivale a la generación espontánea de microorganismos o al creacionismo en biología. Pero, se diferencia de un determinismo mecanicista en el cual estímulos y respuestas son contiguos y el primero compele al segundo. De ahí su rompimiento con Pavlov y Watson. Lo que resulta como consecuencia, es que también se opone a la idea de libre albedrío, que concibe a la conducta como

⁴ Para una aclaración del término, se recomienda la lectura del texto con el mismo nombre escrita por Derrida en (1997). *Grosso modo* se refiere a esa forma de archivar en alguna parte donde se esconde lo archivado, esa forma de intentar encubrir lo que se quiere y no que se pierda pero quede al alcance. Tiene que ver con la idea de inconsciente en psicoanálisis, pero con sus respectivos matices.

actos caprichosos de un agente libre y no determinado causalmente. Supone que la idea de que el individuo está más allá de factores controladores conduce a ignorar esos factores. Las formas más efectivas de control son las menos evidentes, ya que permiten que el individuo se sienta libre. Esto es muy compatible con la idea de predestinación en el presbiterianismo, que intentaré resumir más adelante.

Skinner nació en la clase media ligeramente acomodada, su padre fue abogado y su madre secretaria en un importante empresa del pueblo. Dedicó la mayor parte de su infancia a las cuestiones escolares, religiosas y la fabricación de variados inventos de carácter doméstico. Sus estudios de licenciatura fueron en Letras y fue hasta el postgrado cuando estudia sistemáticamente psicología, en gran parte por no haberse cumplido su deseo y carecer del talento necesario para haber sido un escritor. Siendo ya un veterano investigador, a partir de finales de los sesentas y principios de los setentas, se dedicó más bien a estudiar cuestiones filosóficas y morales, pero siguiendo siempre ese camino que primero definiría como *positivista* y más tarde como *capitalista* (*Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1977). Como la mayoría de los *grandes*, continuó siendo un asiduo investigador hasta su muerte, en 1990.

Skinner afirma basar su propuesta teórica en el positivismo y en el empirismo de Ernest Mach, sobre todo se dedica a refutar las afirmaciones watsonianas y pavlovianas, para darle un nuevo enfoque al conductismo al establecer la primacía de la consecuencia de las respuestas mediante su paradigma E-R-C. Cualquier persona que estudia medianamente psicología aprende ese postulado, pero parece que no existen demasiados trabajos que analicen su relación con los aspectos religiosos en los Estados Unidos a finales de siglo XIX y principios del XX, específicamente en las regiones de Pennsylvania y Massachusetts, donde es educado Skinner y recibe tal influencia. De cualquier forma hay que recuperar que el conductismo encuentra sus bases en el positivismo y que éste a su vez se desarrolla como una continuación, confrontación o superación de las respuestas teológi-

cas, por lo que el aspecto religioso es de gran consideración a la hora de estudiar la teoría conductista skinneriana.

Cazau (1994) sostiene que, tácita o explícitamente, toda teoría psicológica descansa sobre algún supuesto causalista. Pero esto ocurre tanto en el terreno filosófico como en el religioso y el científico, al mismo tiempo. Estos caminos se trenzan hasta conseguir en ocasiones no poder diferenciarse entre sí, como ocurriría en la época del oscurantismo europeo de los siglos V al XV, propiciado por el poder que tenía la Iglesia Católica para eliminar a los que consideraba oponentes, o cuando Comte proclama el positivismo como nueva religión (Diez, 2003; Varona, 2003). Pareciera que la cultura desandara los estadios comtianos, añorando una reintegración de lo positivo con lo metafísico y más aún, con lo mítico. Descubrir una intencionalidad etiológica en estos relatos es hacer del mito y la religión un anticipo de la ciencia. Esta convergencia puede deberse a que el sea el padre de la religión y ésta, la madre de la ciencia. Si esto fuera así, valdría pensar en una ciencia de carácter ocultamente sacro, una lectura del mundo a través de designios divinos. Recordaríamos entonces que el discurso religioso vive de la asimilación de elementos paganos y en muchas ocasiones encuentra la actividad sincrética la forma de secularizarse lo necesario para penetrar a una colectividad y descubrirse una vez que forma parte de la cultura asimilatoria. La conformidad comunitaria se constituye entonces como Iglesia a través de la aceptación de las diferencias particulares, a fin de conformar una amalgama de visiones, una comunión de fieles y no una suma de voluntades.

Espero entonces apoyarme en trabajos que analizan la ciencia occidental y su relación con el judeocristianismo, que considero yo, no pudo haber sido eliminado tan fácilmente de las entrañas de Burrhus Frederic como en un principio pudiese pensarse. De tal manera que resulta necesario recuperar detenidamente aquel interesante trabajo de Max Weber (2003) sobre la relación entre el espíritu del capitalismo y el modo de entender la vida dentro del protestantismo calvinista y puritano (en el cual es criado de Skinner).

Al realizarlo de tal forma tal procuro comprender mejor la *posible* relación entre ese no querer elaborar una teoría y el Misterio de la Voluntad Divina como se entiende en el protestantismo calvinista; de los diversos intentos de establecer el reino de Dios en la tierra en ciudades modelo como Ginebra con Juan Calvino y Pennsylvania con William Penn, con la sociedad científicamente diseñada de *Walden Dos* y su modo de ser un mayor acercamiento al *ideal* cristiano que cualquier otro sitio en la Tierra, como termina confesando el líder de la ciudad. Me queda también la duda y espero poder resolverla, de si ese determinismo del que habla en sus diversas obras, está o no ligado con la idea de predestinación, esa paradoja protestante de difícil comprensión.

Es cierto que estos obstáculos y la falta de cumplimiento de promesas adjudicadas a los líderes científicos se han manipulado exageradamente y antes que pensar que los caminos no están terminados, se ha decidido desecharlos. Esto ha desembocado en un período de exageración del todo se vale, y entre más absurdo y complicado suene, mejor, especialmente si lleva bandera de atentado contra el “positivismo” (Sokal y Bricmont, 1999). En esta perspectiva exagerada del postmodernismo se critica a la modernidad en lo referente a razón y progreso; existe un desencanto de todo; abundan los discursos tan complejos como vacíos, se resiente una ausencia de toda referencia histórica y social específica aunque se diga hacerlo, se analiza esencialmente en el ámbito subjetivo sin fundamentos y predomina una sensación de inmovilidad ante la imposibilidad de discutir los discursos ambiguos (Diviani, 2003; Gurpegui y Torrijos, 2003).

A pesar de lo anterior, hay que aceptar que el positivismo en muchas ocasiones ha olvidado sus raíces mitológicas, que aún cuando son marcadas desde Comte como estadios pasados, quedan señaladas como algo que definitivamente ha sido superado, dando lugar a un nuevo discurso que se contrapone y corta de tajo con los discursos de diferente estadio, especialmente mediante la objetividad. Con el positivismo, la ciencia se exalta, se considera como única manifestación legítima de lo infinito y por ello, se llena de significación religio-

sa, pretendiendo suplantar a las religiones tradicionales. Expresa las esperanzas, los ideales y la exaltación optimista, que han provocado y acompañado esta fase de la sociedad moderna. De acuerdo con Pérez (2003), el concepto fundamental en la sociología positivista es el de la *humanidad*, que debe ocupar el lugar de Dios, es pues, la tradición divinizada. La *humanidad* es el Gran Ser como conjunto de los seres pasados, futuros y presentes que concurren libremente a perfeccionar el orden universal. Los seres pasados y futuros son la población subjetiva y los seres presentes la población objetiva. En sus fundadores y en sus seguidores, el positivismo se ha llegado a presentar como único fundamento posible de la vida humana.

Hacia el siglo XVI, Inglaterra enfrenta el dominio del imperio español en Europa. Esta pugna trasciende hacia el ámbito religioso, debido al conflicto entre el catolicismo hispano y la modernidad reformista anglicano-puritana británica. Para los ingleses, los católicos españoles representan el mal, mientras que los puritanos se consideran a sí mismos el pueblo elegido, ya que su relación con Dios deriva de un llamado divino. Esta vocación predestinada para extender la palabra verdadera del Creador, lleva al hombre protestante a la salvación por medio de su actividad en el mundo, proceso evidente en la colonización de América.

En ocasiones es fácil olvidar que el pueblo que se llama a sí mismo norteamericano, fue fundado por protestantes anglosajones que en mayoritariamente huían de sus países de origen por motivos religiosos. Entre éstos expulsados predominaban los calvinistas. Y la parte donde más arraigados estaban los puritanos era la noreste, abarcando por supuesto la zona donde nació el personaje central de esta investigación. En Susquehanna, pequeño poblado ferrocarrilero al estilo típico de esos tiempos, cuando nace Skinner sólo vivía un chino con su lavandería, un negro que trabajaba en la estación de ferrocarril, dos griegos que vendían helados, unos cuantos judíos, algunos alemanes y escandinavos, pero la mayor parte de la población estaba conformada por italianos, irlandeses y anglosajones protestan-

tes, en orden inverso.⁵ A este último grupo es al que pertenecía la familia Skinner.

Era una familia practicante, al grado que el líder de los WASP, Fred Wright, fue quien bautizó al bebé Skinner decidiendo como primer nombre el apellido de soltera de la madre, algo poco común. Este hombre era dueño de una buena parte del pueblo y personaje muy importante en la política local, así como también jefe del papá de Burrhus.

El mismo Skinner hace notar que la religión era una tajante fundamental en aquella época y acepta que la mayor parte de su infancia estuvo dictaminada por asuntos religiosos, al grado tal que estuvo seguro de haber sido partícipe de un milagro, por lo menos dos veces. Las iglesias católicas y presbiterianas estaban una al lado de otra, aunque los practicantes no sentían tanta afinidad entre sí. Inclusive existían escuelas distintas y no compartían agrupaciones, como por ejemplo, los *Boy Scouts*, a los que no ingresaban los católicos a pesar de no estar prohibido, puesto que la agrupación no compartía su visión religiosa. La manera en que Skinner describe la vida cotidiana de su pueblo nos hace pensar en lo distante que resultaban los grupos étnicos y religiosos entre sí. Cuenta, por ejemplo, la anécdota de cuando se enamoró de una chica católica llamada Lillian McGuane. Un día simplemente le pidió un camisón prestado para una fiesta de disfraces y la madre de la muchacha dejó en claro que no quería verlo por su casa. Al contarle Skinner a su madre lo sucedido, se mostró también bastante renuente a aceptar alguna relación entre ambos. A fin de cuentas la chica terminó por salir con un irlandés católico.

En aquellos tiempos esto era bastante común, la mayoría de las familias eran practicantes y fieles devotas de sus respectivas denominaciones. A propósito, en su *Autobiografía*, Skinner señala que su abuela contaba que uno de sus ancestros fue William Penn, el famoso cuáquero fundador de Pennsylvania, un pacifista que quería establecer una sociedad altamente religiosa, virtuosa y que fuera ejemplo

⁵ De acuerdo con los datos que proporciona Skinner en su *Autobiografía* (1980a).

para toda la humanidad (quizá relacionada con *Walden Dos*). Y no lo manifestaba en broma, pues incluso su padre William Skinner estuvo un tiempo dedicado a una investigación tratando de encontrar el vínculo familiar que había con aquel hombre, aunque no pudo encontrar algo específico. Al rastrear los antecesores de Skinner en la *Internet*, pude remontarme hasta 1820. Al parecer los familiares Penn llegaron en aquella época de Inglaterra, mientras que los descendientes de William Penn ya se encontraban en los Estados Unidos desde mediados del siglo XVII, aunque eso no quita la posibilidad de que algunos descendientes que todavía vivían en Inglaterra fueran los antecesores de los Penn que llegaron a Estados Unidos a principios de siglo XIX.

Uno podría pensar que una vez crecido y educado en la universidad, Skinner dejaría atrás esas “creencias supersticiosas” para dedicarse a estudios científicos. Sin embargo, creo que las históricas batallas entre ciencia y religión pertenecen más bien a una lucha por el poder entre *fundamentalistas* de ambos bandos, que a un *sine qua non* del desarrollo de algún factor del binomio. La teoría geocéntrica, por ejemplo, que fue el blanco fundamental de la Edad de la Ciencia, jamás constituyó una enseñanza de la Torá, sino del helenismo. La autoridad que el método científico desplazó fue la de Aristóteles, no la de Moisés. Como la escolástica medieval había logrado una elaborada síntesis entre Aristóteles y la *Biblia*, cuando el advenimiento de la ciencia derrumbó la filosofía aristotélica, algunos científicos y religiosos creyeron que había un conflicto inevitable entre ciencia y religión. Pero las hipótesis de la ciencia moderna, tales como la de las órbitas planetarias o la de la evolución, no solamente no contradicen a la Palabra si no que fueron elaboradas por personajes que creían en ella.⁶ Así, la prueba de la existencia de Dios fue percibida en la teoría

⁶ Tengo reservas sobre la afirmación de Koyré de que es cierto que sean creyentes pero que sus explicaciones borden el “Dios existe, pero las afirmaciones sobre el mundo son independientes a él”. Es posible que sea de este modo y no del que planteo, pero como todavía no estoy seguro, dejo escrita la versión que comprendo mejor, al menos por el momento.

de Isaac Newton según la cual todos los movimientos de los cuerpos en el espacio pueden describirse por medio de una sola ley. Posterior a ello, el afamado golpe a la religión que dio Darwin con su teoría de la evolución de las especies, explícitamente planteaba que Dios había creado la vida y los primeros seres, tal cual eran y que por azar y selección natural, las especies habían ido cambiando a lo largo del tiempo. Inclusive Popper afirma que:

La ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avanzase firmemente hacia un estado final. Nuestra ciencia no es un conocimiento (episteme): Nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta que es la probabilidad (...) *No sabemos: sólo podemos adivinar.* Y nuestras previsiones están guiadas por la fe en leyes, en regularidades que podemos descubrir –descubrir–: fe científica, metafísica...

(Popper, 1999, p.259)

Lo que nos coloca en un lugar en el que nuestras hipótesis están determinadas *a priori* por nuestros dogmas, creencias, anticipaciones y prejuicios, aún cuando éstos se sometan a contrastaciones sistemáticas que intenten rebatirlas, lo que impulsa a su vez, a entender a las teorías como cuerpos de conocimiento que nunca serán verificables empíricamente.

Desde la perspectiva calvinista y puritana en que fue criado Skinner, cada individuo debía ser responsable de su salvación, aunque ya había sido decidida antes de nacer, por el Creador. De tal forma que mientras los católicos trataban de llevar a los indígenas al reino de Dios, los colonizadores puritanos consideraban que si los indios no aceptaban la *palabra verdadera* por decisión propia, entonces se trataba de que estaban invadidos por el mal y por tanto ellos eran, en sí, malos. Esto se vio reforzado por el argumento de que si los indios no aceptaban completamente el modo de vida de los civilizados, modo que había sido impuesto por Dios, significaba que el Diablo había poseído esas tierras, que necesitaban por tanto ser purificadas, tanto

del mal como de los malos que habitasen allí. Quiero remarcar que no se trata de una sátira o una ironía, se trata de un modo de pensar distinto pero que hemos de dar por sincero.

Partamos de la concepción de sí que tienen los puritanos: un nuevo inicio, una experiencia religiosa y social pura, superior a la de la Europa corrupta. Los puritanos no solamente huyeron de las persecuciones, emigraron para vivir una reforma más radical, para construir la verdadera sociedad cristiana.

La acción redentora daba derecho a la ocupación de las nuevas tierras y al dominio político-económico sobre los indios. De esta manera se planteaba un trueque: los británicos ofrecían instrucción y salvación eterna a cambio de bienes materiales que Dios les concedía como su pueblo elegido. En suma, la colonización planteaba regeneración espiritual, despojo de tierras y civilización protestante.

Ortega y Medina (1972, 1976) añade que la herencia histórico-religiosa inglesa pasa casi íntegra a las colonias americanas. Con la independencia, los colonos secularizarán al máximo la doctrina que acabará siendo el destino manifiesto, un destino como correspondía a la vieja teología puritana, tan discriminatoria, que estableció la tajante división entre hombres (también razas y naciones) elegidos y hombre réprobos. En esta versión del puritanismo dominante, el cielo es sólo para unos cuantos.

Una rama importante del calvinismo es la Iglesia presbiteriana, que debe su nombre a la forma o tipo particular de gobierno que la dirige, es decir, es gobernada por medio de presbíteros, palabra tomada de la lengua griega, en la que se escribió el *Nuevo Testamento* y que significa "ancianos". Este término en el contexto que fue usado por la iglesia neotestamentaria, se refería primeramente a una persona con madurez de edad y en segundo término implicaba el desempeño de una función, la de gobernar, aconsejar, dirigir. Para los presbiterianos, hablar del gobierno de la Iglesia, es hablar del "orden presbiteriano" y "las normas de disciplinas". Por tanto, este orden y estas normas tienen sus raíces históricas en la reforma protestante del

siglo XVI. Este movimiento histórico contempló reformar tanto la vida como la estructura y la doctrina de la Iglesia, de acuerdo con la palabra de Dios.

Desde sus inicios, la tradición reformada fue la más internacional de todas las ramas del protestantismo. Se extendió con rapidez desde Ginebra hacia Francia, Alemania y Holanda, y desde allí hasta Europa del Este, las islas británicas y Norteamérica. Cuando los calvinistas organizaron iglesias presbiterianas en la Europa continental las denominaron reformadas; en las islas británicas y en Norteamérica se llamaron presbiterianas.

El presbiterianismo hizo su aparición en Escocia en 1558 bajo la influencia y dirección de John Knox. Para 1568 Knox y sus colaboradores presentaron ante el Parlamento el primer *Libro de Disciplina*. En este libro es notable la influencia de Calvino. De igual modo se nota la influencia de las normas de gobierno de la iglesia reformada de Francia.

Hasta el siglo XIX, las mayores fuerzas del presbiterianismo estaban en Gran Bretaña, Holanda y América del Norte; pero con la rápida expansión de la actividad misionera a partir de 1800 se establecieron iglesias presbiterianas o reformadas en todos los continentes.

La Iglesia presbiteriana de los Estados Unidos de Norteamérica (del norte, ya que se habían dividido en dos) adoptó los documentos provenientes de las Iglesias presbiterianas de Escocia, Inglaterra y Ginebra y elaboró sus propios documentos de gobierno, disciplina y fe. Después se formó la Iglesia presbiteriana de los Estados Unidos (del sur) y así después surgieron otras Iglesias presbiterianas en ese país, para otro tanto después, reunirse en una sola Iglesia de corte nacional.

En esta *denominación religiosa* se subraya la necesidad de un ordenamiento de la comunidad y de una disciplina eclesiástica para la digna celebración de la Cena. Después de la aceptación de los artículos por el Consejo, publica un catecismo al que se añade una "*Confe-*

sión de fe” que de acuerdo con él, habrían de seguir y mantener todos los ciudadanos y habitantes de Ginebra y a la que todos los súbditos del territorio habrían de obligarse bajo juramento. Quien se negase a aceptar esta confesión, perdía sus derechos de ciudadanía y era desterrado. Los funcionarios eclesiásticos habían de velar porque todo el mundo viviese de acuerdo con esa profesión de fe y el ordenamiento eclesiástico, debiendo castigar a los que se negasen a ello.

Calvino tomó de Bucero⁷ la estructura de cuatro cargos principales para su ordenamiento eclesiástico (Ramírez, 1999): los pastores, los maestros, los diáconos (encargados del servicio de los pobres y enfermos) y los ancianos o presbíteros, ocupados del mantenimiento de la disciplina de la comunidad. Los 12 más ancianos formaban, con los cinco a diez pastores, el Consejo Eclesiástico o Consistorio. Eran al mismo tiempo, consejeros de la ciudad. Estaban encargados de vigilar la forma de vida de los miembros de la comunidad. Los infractores eran llevados ante el Consistorio y a la tercera amonestación, eran excluidos de la Iglesia, siendo entregados al tribunal civil. Calvino dio más importancia que Lutero a la Iglesia como sociedad visible y a su unidad. Esto se demuestra en su proceder contra herejes como Miguel Servet, quemado por hereje en 1553, a los que persiguió de modo implacable, y en sus esfuerzos por mantener la unidad de la comunidad y la disciplina eclesiástica. Su pregunta fundamental es ¿cómo se llega a la soberanía de Dios sobre la humanidad? La soberanía universal de Dios se concreta según Calvino en la Iglesia concebida de un modo visible, la cual es uno de los medios externos con los cuales Dios nos invita a la comunidad con Cristo. La Iglesia, que se representa de un modo concreto en la comunidad, no nace del conjunto de fieles, sino que es fundada desde arriba. Insiste en que la Iglesia como comunidad de todos los elegidos, desde el principio del

⁷ Martín Kuhn, teólogo alemán, cambió su apellido a Bucero porque no le gustaba que significara “cuerno de vaca”. También es conocido como Bucer o Butzer. Fue primero dominico, pero después se convirtió en discípulo directo de Lutero. Bucero es considerado como uno de los principales líderes negociadores dentro de las diversas corrientes protestantes, a pesar de no haber conseguido entablar convenios fructíferos con los católicos.

mundo sólo es perceptible a los ojos de Dios y uno debe creer en ella; pero a la vez añade que no existe una verdadera fe en la Iglesia sin un aprecio por la congregación visible y sin la disposición a la comunión con aquellos que se confiesan de Cristo.

Respecto a la Iglesia visible hace una nueva distinción entre la Iglesia universal, esparcida por el mundo y la Iglesia local. A ésta, a la comunidad, dirige él su atención principal, y en ella ha de mantenerse la necesaria unidad respecto a la doctrina y a los sacramentos. Rechaza el sacramento del Orden y la estructura jerárquica basada en ese sacramento, introduciendo en cambio, para la organización de sus comunidades, los cuatro ministerios antes mencionados: pastores, maestros, diáconos y ancianos o presbíteros.

Por otra parte, el ministerio de Juan Calvino en Ginebra, estuvo marcado por un fuerte énfasis en la disciplina, considerada no sólo en relación a la administración de la Iglesia si no también en el sentido de regulación de la conducta y de la vida. Calvino escribió que la predicación pura de la Palabra, la correcta administración de los sacramentos y la aplicación de la disciplina, son consideradas como una marca de la existencia de la verdadera Iglesia.

Por lo que, según él, la Iglesia debe practicar la disciplina para mantener el honor de Dios, para prevenir la corrupción del bien por la causa del mal y para atraer a aquellos que están en el error, a un sincero arrepentimiento. Es por eso que, una características de la tradición calvinista ha sido siempre su insistencia sobre el carácter cristiano y la obediencia a la voluntad de Dios. A primera vista esto de la disciplina eclesiástica parece limitar los derechos del individuo. Pero no es ésta la intención de Calvino. Él piensa que una comunidad cristiana tiene que velar por la conducta de sus miembros y que frente a situaciones serias cabe preguntarse si los infractores realmente pueden seguir perteneciendo a la comunidad. En este punto, Calvino encuentra apoyo y orientación por Mateo 18, donde se habla de cómo tratar las faltas de los miembros de la comunidad.

Lo que el hombre puede saber por su sola razón acerca de Dios y de los hombres es, desde esta visión, una vana locura. Sólo se es sabio cuando uno se deja instruir por el propio Dios en la Sagrada Escritura. Rechaza la tradición y el magisterio eclesiástico, limitándose a decir, como criterio de interpretación bíblica, que el lector de la Sagrada Escritura no debe llevarse de su capricho si no dejar que se la interprete el Espíritu Santo.

En la doctrina sobre la justificación y la santificación subraya que es la obra del Espíritu Santo y no de la libertad del hombre. En Él, supuestamente, Cristo nos asume y realiza en nosotros la respuesta de la fe. La fe sería la orientación hacia Cristo causada por el Espíritu Santo. En esa perspectiva no cabe hablar de cooperación a la gracia, si no sólo de eventuales signos de que estamos predestinados a la salvación. Más que Lutero, Calvino subraya que la santificación es fruto de la justificación. Se realiza en un lento proceso, en tanto que la justificación nos es concedida toda de una sola vez, pues un fragmento de justicia no tranquilizaría la conciencia antes de que fuese seguro que somos agradables a los ojos de Dios, ya que ante Él somos justificados sin límite alguno de un modo absoluto. Hay en ese sentido una insistencia en el comportamiento moral mucho más fuerte que en Lutero. Todo ello cuadra con el sentido práctico, activo y fuertemente preocupado por la organización de la comunidad propia de Calvino; cómo se entronca con el tema de la predestinación es, en cambio, cuestión compleja, que ha preocupado repetidas veces a la tradición calvinista. También las obras, como frutos de la llamada, pueden tener cierta importancia para el conocimiento de nuestra salvación. Cuanto más subraya que la gracia en los elegidos es irresistible y que éstos no pueden perder la salvación, tanto más oscuro se hace el misterio de la reprobación.

Si se establece que la perspectiva presbiteriana juega un papel importante en la elaboración, desarrollo y mantenimiento del proyecto psicológico que desarrolló Skinner, entonces cabe la posibilidad de replantear la forma de entender el problema de la teorización en ese campo de estudio. Ante las perennes preguntas de ¿qué es lo

psicológico?, ¿qué es la conducta (verbal o no verbal)?, ¿qué es eso que constituye lo que nos distingue de lo no-humano? y, sobre todo, ¿cuál es el camino correcto para perseguir la aprehensión de eso que llamamos psicológico? resultaría tratarse de una cuestión religiosa antes que científica. Pero esto no sería a modo de la escolástica medieval, si no con una nueva perspectiva, desde donde observamos a la teoría como partícipe de una mascarada, fingiendo no ser, o más correctamente, ser lo que no es. A partir de ahí no intentaríamos descubrir o entender que detrás de la máscara sólo perdura el Fin de partida (Beckett, 1999), que no es más que un ídolo (Nietzsche, 1999a) que en todo caso, tiene la capacidad de ser martillado y aún así, regocijarnos del carnaval (Trías, 1984; Nietzsche, 1999b) y sumirnos en el placer de fundar un nuevo estudio del alma, que a modo de Diógenes el cínico, se permitiera burlarse de sí misma y renacer como fénix de sus cenizas.

“El pensar racional es un interpretar según un esquema que no podemos rechazar” (Nietzsche, 2000, p. 40).

De cualquier modo esta investigación puede resultar, si es que está medianamente bien hecha, un recurso divergente para aquél que se interese como yo, en rastrear posibles antecedentes del modo de hacer psicología que generalmente se considera como más científico, ese conocimiento que supuestamente deja forcluido al sujeto para convertirse en saber objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barth, K., 1998, *Carta a los romanos*, Biblioteca Autores Cristianos, Madrid.
- Beckett, S., 1999, *Fin de partida*, Unidad Editorial, Madrid.
- Catania, C., 1975, *Investigación contemporánea en conducta operante*, Trillas, México.
- Cazau, P., 2003, “Supuestos causalistas en Psicología”, En: http://www.galeon.com/pcazau/artep_supu.htm

- Chomsky, N., 1980, *Rules and representations*, Columbia University Press, Columbia.
- Diez, E., 2003, "Augusto Comte. Semblanza filosófica", En: <http://www.cibernous.com/autores/comte/teoria/biografia.html>
- Diviani, R., 2003, "*Posmodernismo y medios de comunicación*", En: <http://www.antroposmoderno.com/textos/posmodernismo.shtml>
- Dougher, M. J., 1997, "Cognitive concepts, behavior analysis, and behavior therapy", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, vol. 28, pp. 65-70.
- Galindo, J., 2002, "Del espejismo inherente de la aprehensión de lo humano en la práctica, la creencia y la institucionalización de la escuela psicoanalítica", Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología, UNAM, FES Iztacala, México.
- Gurpegui, J. y TORRIJOS, R., 2003, "37. *Introducción: contexto y perspectiva general del posmodernismo*", En: <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/lit/02/12337.asp>
- Kantor, 1980, *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*, Trillas, México.
- Iwata, B. A., 1994, "Functional analysis methodology: Some closing comments", *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 27, pp. 413-418.
- Leahey, T. H., 1992, "The Mythical Revolutions of American Psychology", *American Psychologist*, vol. 47, no. 2, pp. 308-318.
- Nietzsche, F., 1999a, *El ocaso de los ídolos. Como se filosofa a martillazos*, Edimat, España.
- , 1999b, *La ciencia jovial. "La gaya scienza"*, Monte Ávila, Venezuela.

- , 2000, *El nihilismo: Escritos póstumos*, Península, Barcelona.
- Ortega y Medina, J., 1972, *Destino Manifiesto*, SEP-Setentas, México.
- , 1976, *La Evangelización Puritana en Norteamérica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Pérez, A. J., 2003, *El positivismo y el avance científico del siglo xix*, En: <http://perso.wanadoo.es/angeljes/62/62.htm>
- Popper, K., 1999, *La lógica de la investigación científica*, Tecnós, Madrid.
- Primero, G., 2003, *Características fundamentales del pensamiento de Skinner*, En:http://www.conducta.org/articulos/pensamiento_skinner.htm
- Ramírez, A., 1999, *El gobierno presbiteriano. Hacia una fundamentación bíblica y teológica*, En: <Http://www.clir.net/Confesiones/GOBIERNOPRESB.htm>
- Sin autor, 1977, "Quince preguntas a B. F. Skinner", *REVISTA MEXICANA DE ANÁLISIS DE LA CONDUCTA*, vol. 3, no. 1, pp. 103-110.
- Skinner, B. F., 1979, *La conducta de los organismos. Un análisis experimental*, Fontanella, Barcelona .
- , 1980a, *Autobiografía 1. Detalles de mi vida*, Fontanella, Barcelona
- , 1980b, *Autobiografía 2. Cómo se forma un conductista*, Fontanella, Barcelona.
- , 1980c, *Autobiografía 3. Cómo se forma un conductista*, Fontanella, Barcelona.
- , 1984, *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*, Limusa, México.

- , 1994, *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*, Martínez Roca, México.
- Sokal, A. y Bricmont, J., 1999, *Imposturas Intelectuales*, Paidós, México.
- Staddon, J., 2001, *The new behaviorism. Mind, Mechanism, and Society*, Psychology Press, Philadelphia.
- Tillich, P., 1972, *Teología sistemática*, Ariel, Barcelona.
- Trías, E., 1984, *Filosofía y Carnaval y otros textos afines*, Anagrama, Barcelona.
- Varona, J., 2003, “El Positivismo. Le Positivisme, par André Poey – París, Germer-Bailliere, 1876 [1878]”, En: “Colección: Clásicos del Pensamiento Cubano Siglo XIX Enrique José Varona (1849 – 1933)”, En: <http://www.filosofia.cu/clasic/varona002.htm>
- Weber, M., 2003, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Zettle, R. D., 1990, “Rule-governed behavior: A radical behavioral answer to the cognitive challenge”, *The Psychological Record*, vol. 40, pp. 41-49.
- Zuriff, G. E., 2002 “Philosophy of Behaviorism”, *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, vol. 77, no. 3, pp. 367-371.

CAPÍTULO

IDENTIDAD Y PROCESOS DE ADAPTACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

Joel Xocoyotzin Güemez Ortega
Facultad de Psicología, UNAM

La búsqueda de la identidad del ser humano ha constituido una de las preguntas más antiguas a lo largo de la historia de la humanidad. Desde Aristóteles hasta nuestros días ha transcurrido un largo proceso de indagación en los niveles histórico, filosófico y científico, el cual continúa siendo de un interés preponderante en nuestros días. Las preguntas: ¿qué somos?, ¿de dónde venimos? y ¿a dónde vamos? constituyen una base para el desarrollo del conocimiento humano.

En psicología dichas cuestiones subyacen al quehacer de esta ciencia, dada su importancia en el conocimiento del ente psicológico que constituye el hombre y su relación con el medio que le rodea, así como su trascendencia en el tiempo y la historia humana.

Es por eso que la adolescencia se reconoce como un periodo esencialmente importante en el desarrollo de la identidad del ser humano. En esta fase del crecimiento se configura la personalidad única del sujeto y su capacidad para interactuar favorablemente con los

integrantes de la sociedad. Se promueve, así, una mejor adaptación y funcionalidad evitando también la aparición de diversas psicopatologías que son consecuencia de una disfuncionalidad manifiesta y que no permiten la consolidación de una identidad sólida y adaptada a las exigencias de la vida.

El proceso mediante el cual se consolida la identidad de un individuo comienza desde el nacimiento a través de la absorción constante de experiencias diversas proporcionadas por la interacción con su entorno. El proceso de adaptación de los sentidos implica asimismo una forma de reconocerse como parte del mundo por medio de las diversas sensaciones que construyen un puente entre el objeto de atención y el ser humano.

Todo aquello con lo que interactúa el niño promueve una relación objetual que se va definiendo al construir esquemas únicos e individuales proporcionados por las consecuencias de dicha interacción:

El nosotros precede al yo y al tú. No importa cuán pronto o tardíamente el sujeto se reconoce como único y diferente de modo significativo ante el espejo. Paulatinamente su ser idéntico se funda mediante el contorno que se introyecta y diferencia. Cada experiencia desde el ambiente lo separa y lo regresa enriquecido (Elena Horas y Plácido Alberto Horas, 1973, p. 24).

Así, el niño paulatinamente conformará una identidad infantil la cual se irá afirmando poco a poco permitiéndole reconocerse y aceptarse como parte de una sociedad que lo define por su sola condición de infante. La relación con el medio y su capacidad de adaptación individual están estrechamente ligadas al proceso particular de cada familia y la cultura a la cual pertenece.

El medio familiar promueve la adaptación y la funcionalidad del sujeto, las dificultades y carencias propician un ajuste constante a las exigencias del entorno, permitiéndole ir desarrollando más y mejores habilidades para interactuar con sus semejantes en un mundo al cual deberá integrarse tarde o temprano. En ese momento, su éxito o fra-

caso para desenvolverse en el mismo dependerán de el desarrollo de sus capacidades, la seguridad en sí mismo y la aceptación de sus características individuales. Cuando llega la pubertad, la estabilidad adaptativa de la identidad del individuo se transtorna, precipitada por los cambios corporales característicos de dicha etapa:

El ritmo acelerado de las transformaciones somáticas y la percepción imprecisa de la sociedad en conflicto, favorece en la adolescencia la aparición de identidades transitorias y ocasionales; así como de pseudoidentidades (E. y P. A. Horas, 1973, p. 25).

Dichas pseudoidentidades conforman los procesos de adaptación y exploración necesarios para la definición de una identidad particular e irrepetible. El proceso individual de exploración llevado a cabo por cada sujeto conlleva una serie de concatenaciones de hechos que producen una combinación única, la cual define al individuo ante sí mismo y la sociedad en la cual se desarrolla.

A través del transcurso de la vida, cada persona asume diversas identidades “temporales”, siendo el periodo de la adolescencia la época de la existencia en la cual se evidencia este proceso adaptativo del hombre.

Estas “identidades temporales” permiten al sujeto explorar activamente su mundo, probando diversas formas de relacionarse con el medio ambiente y las demás personas. Durante el periodo de la pubertad, los cambios fisiológicos promueven una serie de necesidades que alteran el mundo de la infancia al cual estaban acostumbrados los nacientes adolescentes. Es entonces cuando los mecanismos de adaptación del ser humano entran en juego, promoviendo la inclusión del sujeto en nuevos ambientes. Las necesidades fisiológicas y emocionales le impulsan a relacionarse de una manera diferente con sus contemporáneos y con el resto de las personas que constituyen su entorno familiar y social. Esta actitud, necesaria para que el individuo llegue a la madurez en todos los aspectos, es la que poco a poco va definiendo a cada persona individualmente y a su vez incorporándola-

le a una sociedad donde es necesario cumplir con alguna tarea específica para poder desenvolverse funcionalmente en la misma:

La pérdida de un sentimiento de identidad es expresada con frecuencia mediante una desdenosa y presuntuosa hostilidad hacia el papel que es ofrecido como adecuado y deseable por la propia familia o la comunidad inmediata (Erikson, 1968, p. 140).

Este papel ofrecido por la sociedad y la familia constituirá la preocupación principal del sujeto en el proceso adaptativo y definitorio por el cual está pasando. Definir sus necesidades y encontrar la forma de acceder a las mismas, serán las directivas que normarán su vida cotidiana. En el transcurso de esta cotidianidad se realizarán ensayos y pruebas constantes, agotadores en la medida en la que el individuo dedicará la mayor parte de sus plétóricas energías a la consecución de dichos objetivos.

Una identidad funcional se traducirá en estabilidad emocional y una adaptación adecuada para satisfacer sus necesidades de acuerdo al período de la vida por el que esta pasando.

En la adolescencia la consolidación de la identidad es la actividad primordial de todas las personas. El proceso de adaptación transcurre a través del ejercicio de diversas actividades, las cuales les permiten su inclusión en el mundo que les rodea; aunque estas actividades no siempre pueden ser de su agrado, es necesario saber de qué se trata para ejercer un proceso discriminatorio que resulte benigno para la consolidación de la personalidad del sujeto. Es decir, es necesario probar para rechazar lo que no nos funciona, de acuerdo a nuestras expectativas y necesidades inmediatas.

Este continuo ensayo adaptativo provee al sujeto de las herramientas necesarias para ir construyendo una realidad en torno a sí que responda a sus necesidades más apremiantes. Esto se reflejará en una interacción pseudoarmónica que fluctuará constantemente en la búsqueda de la estabilidad que se avenga a sus características adolescentes:

Se necesitan, en diferentes individuos y en diferentes sociedades, grandes variaciones de la duración de la intensidad y de la ritualización de la adolescencia. Las sociedades ofrecen, conforme lo requieran las personas, periodos intermedios, mas o menos sancionados, entre la infancia y la edad adulta, a menudo caracterizados por una combinación de inmadurez prolongada y precocidad provocada (Erikson, 1968, p. 127).

Erikson denomina a este periodo intermedio de inmadurez prolongada “moratoria psicosocial”, la cual se caracteriza por una interrupción abrupta del desarrollo psicológico llevado a cabo hasta entonces en un determinado rumbo.

La mente adolescente es esencialmente una mente del *moratorium*, una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez y entre la moral aprendida por el niño y la ética que ha de desarrollar el adulto (Erikson, 1950, p. 236).

Estos cambios están influenciados por diferentes factores psicosociales y medio-ambientales a los cuales se enfrenta el sujeto en su vida diaria. La adolescencia constituye así, un crisol de eventos y pensamientos, del cuál el individuo extrae continuamente elementos que transforman constantemente su yo y la relación objetal planteada anteriormente con las personas y el medio en el cual se desenvuelve:

El yo adolescente *necesita* de una cierta difusión, es decir, experiencias en que son expandidos algunos límites del sí mismo para incluir una identidad más amplia, con ganancias compensatorias en el tono emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica (Erikson, 1978, p. 130).

Este proceso de discriminación constante le permite ir aislando los elementos de su personalidad que le resultan más adecuados en la consecución de sus objetivos inmediatos, desechando a su vez aquellos que no son funcionales, de acuerdo con sus características individuales. De esta manera, el individuo va rea-

firmando una identidad psicosocial que favorece su estabilidad emocional y su adaptación al medio circundante; lo cual se traduce en una mayor capacidad de logro en las metas que se va proponiendo a sí mismo.

Una identidad sana y estable debe transcurrir a través de dicho periodo de búsqueda, dado que una inadecuada sobreprotección del sujeto en el ámbito familiar desarrollará un individuo inseguro e inestable, al cual le resultara difícil aceptar sus limitaciones en las tareas que emprenda a lo largo de su desarrollo personal y la inclusión en el mundo adulto:

El adolescente inicia la búsqueda de sí mismo gracias a un proceso de distanciamiento y comparación con el entorno familiar, cercano y entrañable hasta el momento y cada vez más extraño. Es decir, que, sin la lucha por la realización autónoma, difícilmente se puede hablar del descubrimiento de sí mismo (García Cabero M., 1994, pp. 133, 134).

La propensión hacia las neurosis es característica de las personas con dichas carencias en su formación individual.

El adolescente reacciona de manera conflictiva ante la imposición de un rol que no satisface sus necesidades más inmediatas. Tanto la sociedad como la familia le presionan para integrarse a una dinámica que, en muchas de las ocasiones, le resulta restrictiva y absurda. La falta de libertad social y familiar se traduce en un sentimiento de confusión y apatía que favorece la aparición de actitudes rebeldes y disfuncionales que constituyen el núcleo de las psicopatologías de la adolescencia. Un sentimiento de difusión de la identidad favorece su inclusión en grupos de personas con actividades con tendencia a las posiciones extremas dentro de la sociedad, es decir, marginales, delincuentes o con propensión hacia las adicciones de diversos tipos. Aparecen, así, conflictos al interior de la familia, que constituyen en muchas ocasiones la génesis de la desintegración familiar:

Si en una sociedad se asignan los roles de acuerdo con la edad, el hecho influye profundamente sobre la medida en que esta última constituye un componente de la identidad de la persona. En dichos casos, la juventud se convierte en una fase de transición, definida y significativa, dentro de la vida de un individuo, y la entonces naciente identidad del yo adquiere contenido y se relaciona con modelos de roles y valores culturales (Erikson, 1969, p. 77).

Idealmente, debe tratarse de promover un adecuado equilibrio entre las libertades y las restricciones en la formación del adolescente, así como la promoción de una actitud autosuficiente y sólida a través del diálogo y su inclusión en actividades que permitan el desarrollo de su ego, asimismo, inculcando también el respeto y la cooperación entre los demás miembros de la familia, ayudando a evitar las actitudes extremas en los miembros adolescentes de la misma, favoreciendo una transición adecuada a la adultez.

Es así como se recalca la necesidad de facilitar la transición del individuo por el periodo adolescente, lo cual dependerá de él principalmente, pero también de la forma como los padres y la sociedad le ayuden a superar con éxito esta etapa difícil de la vida.

De esta manera, se torna necesario establecer un desarrollo armónico entre el individuo y el medio ambiente que lo rodea, facilitando así una mejor adaptación a la cultura en la cual se desenvuelve y en la cual se insertará activamente en un futuro próximo, incorporándose al aparato productivo de la sociedad, de tal manera que pueda alcanzar un sentido óptimo de bienestar psicosocial y una identidad estable y funcional.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros, Antonio, 1976, *La adolescencia*, duodécima edición, ed. Patria, México.
- Bleger, José, 1973, "La identidad del adolescente, fundamentos y tipicidad", en Pierini C. D., comp., *La identidad en el adolescente*, ed. Paidós, Buenos Aires.

- Blos, Peter, 1970, *Los comienzos de la adolescencia*, ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Debesse, Mauricio, 1973, "Como estudiar a los adolescentes-examen crítico de confidencias juveniles", 4ª. ed., en Pierola Raúl, *Biblioteca Nova de Educación*, ed. Nova, Buenos Aires.
- Erikson, H. E., 1978, *Sociedad y adolescencia*, Siglo XXI, México.
- Erikson, H. E., 1969, *La juventud en el mundo moderno*, ed. Paidós, Buenos Aires.
- Erikson, H. E., 1968, *Identidad, juventud y crisis*, ed. Paidós, Buenos Aires.
- Erikson, H. E., 1950, *Infancia y sociedad*, ed. Horme, Buenos Aires.
- García, Manuel, 1994, "Desarrollo afectivo de la adolescencia", en Aguirre Bactán Angel, *Psicología de la adolescencia*, ed. Boixareu Universitaria Marcombo, España, pp. 133,134.
- Horas, E. y Horas, P. A., 1973, "La identidad del adolescente y los enfoques científicos", en Pierini C. D., comp., *La identidad en el adolescente*, ed. Paidós, Buenos Aires.
- Kerr, M. M., Welson M. y Lambert D., 1987, *Helping adolescents with learning and behavior problems*, Merrill Publishing Company, London.
- Lerner, Jovanovic y Lerner R. M., 1999, *Adolescence: development, diversity and context*, Garland Publishing Inc., New York.
- Piaget, J., Wallon H. y otros, 1971, *Los estadios en la psicología del niño*, ed. Nueva visión, Buenos Aires.
- Sherif, M. y Sherif C., 1965, *Problems of youth transmission to adulthood in a changing world*, Aldine Publishing Co., Chicago.
- Wolman, Benjamín, 1998, "Adolescence, biological and psychosocial perspectives", *Contributions in Psychology*, no. 35, Greenwood Press, Westport, Connecticut, pp. 29-34.

El libro **Objeto y Realidad en Psicología** fue editado por la Facultad de Psicología de la UNAM y se terminó de imprimir en octubre de 2005 en Editorial Cromocolor, S.A. de C.V., Miravalle No. 703, Col. Portales, México, D.F.

Su composición se hizo en tipos ZapfHumnst BT de 18 pts. B; 14 pts. B; 13 pts. B; 12 pts. N y B; 11 pts. N, I, B y BI; 10 pts. N; 9 pts. N; 8 pts. N; Vivaldi 42 pts. NI; Commercial Script BT 72 pts. N; y Bremen Blk BT 18 pts. B.

La edición consta de 500 ejemplares.



9 789703 229543