

*Psicología:  
docencia  
e investigación*

Nº 23

Año 1995



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

**ESTUDIOS**

**INVESTIGACIONES**

## COMITÉ EDITORIAL:

PROF. MARÍA MINELLONO

DRA. MARÍA ELENA INFESTA

DR. GUILLERMO RANEA

PROF. CAROLINA SANCHOLUZ

SRTA. BARBARA ROSSI

DISEÑO DE TAPA:

ARQS. RUBÉN PUENTE / ADRIANA ROMERO

PAGINACIÓN ELECTRÓNICA:

PROF. MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ

DIAGRAMACIÓN:

JANE AVRIL COMUNICACIÓN EDITORIAL

---

## SERIE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

---

- Nº 1 FRONTERA Y JUSTICIA COLONIALES
- Nº 2 MERCADO DE TRABAJO Y PARO FORZOSO I
- Nº 3 MERCADO DE TRABAJO Y PARO FORZOSO II
- Nº 4 ESTUDIOS DE LIRICA CONTEMPORÁNEA
- Nº 5 XII CONGRESO INTERAMERICANO DE FILOSOFÍA
- Nº 6 CUESTIONES AGRARIAS REGIONALES
- Nº 7 LA PROBLEMÁTICA AGROALIMENTARIA EN LA ARGENTINA (1970-1988) TOMO I
- Nº 8 ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL I
- Nº 9 ESTUDIOS SOBRE BORGES
- Nº 10 TERRITORIO Y PRODUCCIÓN. CASOS EN LA REGIÓN METROPOLITANA EN BUENOS AIRES
- Nº 11 ESTUDIOS HISTORIA RURAL II
- Nº 12 MITOS, ALTARES Y FANTASMAS
- Nº 13 ESTUDIOS DE HISTORIA COLONIAL
- Nº 14 TRANSPORTE. ESPACIOS PERIURBANOS
- Nº 15 ESTUDIOS DE HISTORIA RURAL III
- Nº 16 TEMAS DE HISTORIA ARGENTINA I
- Nº 17 EL NUDO CORONADO. ESTUDIO DE CUATRO CUARTETOS.
- Nº 18 ESTUDIOS DE LIRICA LATINA
- Nº 19 HISTORIA Y HUMANIDADES
- Nº 20 MERCADO DE TRABAJO Y CONSUMO ALIMENTICIO EN LA ARGENTINA AGROEXPORTADORA
- Nº 21 HOMENAJE A MANUEL PUIG
- Nº 22 IGLESIA, SOCIEDAD Y ECONOMÍA COLONIAL
- Nº 23 PSICOLOGÍA: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

---

*Para correspondencia y canje dirigirse a: Comité Editorial*  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Calle 48 y 6 - (1900) La Plata - Buenos Aires - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Psicología:  
docencia  
e investigación*

---

Serie: Estudios/Investigaciones  
Año 1995

# Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

*Prof. José Luis de Diego*

Vicedecano

*Prof. Luis Viguera*

Secretaria de Asuntos Académicos

*Prof. Ana María Barletta*

Secretario de Investigación y Posgrado

*Dr. Julio César Moran*

Secretaria de Extensión Universitaria

*Prof. María Minellono*

Area de Asuntos Estudiantiles

*Prof. César Arrondo*

Area Capacitación Docente

*Prof. Laura Viviana Agratti*

Consejo Académico

Claustro Docente

*Prof. Telma Piacente*

*Prof. Carlos Carballo*

*Prof. María Celia Agudo de Córscico*

*Dr. Fernando Enrique Barba*

*Prof. Rosa Pisarello*

*Prof. Alicia Alliaud*

Claustro de Graduados

*Prof. Osvaldo Ron*

*Prof. Claudio Suasnabar*

Claustro Estudiantil

*Miguel Nahon*

*Nancy Della Rosa*

*Silvia Guardia*

*Bernardo Raimondi*

*A la memoria del Dr. Luis María Ravagnan  
con el afecto de quienes fuimos sus discípulos.*

## Presentación

El presente volumen de *Estudios e Investigaciones*, destinado a publicar los trabajos de los docentes/investigadores de nuestra Carrera e invitados destacados para el dictado de cursos de posgrado, no hace otra cosa más que retomar un recorrido interrumpido: el de la *Revista de Psicología*.

El primer número, aparecido en el año 1964, se debió a la iniciativa y esfuerzo del entonces Director del Departamento, Dr. Luis María Ravagnan. Las vicisitudes sufridas por la Carrera determinaron el cese de su publicación. Esta ausencia ha significado una pérdida sentida por toda la comunidad universitaria, pero especialmente por los profesores, graduados y alumnos de esta Carrera.

La posibilidad que se abre hoy de presentar en una de las colecciones de la Facultad una serie de trabajos, mitiga aquella falta y al mismo tiempo incita a transitar el camino que haga posible su reaparición. A diez años de la reapertura resulta posible esta edición merced al esfuerzo de la Secretaría de Extensión de la Facultad y al de su Comité Editorial.

Los trabajos presentados forman parte de las actividades docentes y de investigación; en este último caso nos parece adecuada la circunstancia de poder enfatizar los alcances de las tareas que se vienen desarrollando. Justamente si el objetivo de la Universidad es el de la producción de conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos al servicio de la sociedad, en correspondencia y con efectos en las áreas de docencia y extensión, las publicaciones forman parte ineludible de las actividades emanadas de los ejes vertebradores del quehacer universitario.

Agradecemos el esfuerzo de los señores profesores y hacemos propias las palabras del Dr. Ravagnan en ocasión de la presentación de aquel número inaugural, cuando expresaba “el propósito de hacer llegar a todos los interesados en los estudios psicológicos, en sus diversas disciplinas y especializaciones, la palabra de quienes se dedican a la permanente tarea de abordar los problemas y cuestiones que constituyen la compleja temática de nuestra ciencia”.

Como él esperamos, también, “la favorable acogida de esta publicación que pretende exponer los frutos de una labor responsable y plena de honestidad científica”.

*Psic. Telma Piacente*  
*Director Departamento de Psicología*

# Los sistemas y los hombres

Psic. LILIA ROSSI CASÉ

DRA. OLGA SALANUEVA

La formulación de un marco teórico para una investigación particular en sociología, cuyo objeto de estudio es lo jurídico, presenta serias dificultades.

Como ya hemos señalado, la revisión bibliográfica muestra que la teoría sobre el tema es de naturaleza muy general y su nivel es, muy abstracto. Lo general conspira contra una subsunción de lo individual y específico que, independientemente de la pertinencia legal científica, tenga relevancia e innovación explicativa<sup>1</sup>. El nivel de abstracción, por su lado, impide, por nuestro estado de conocimiento de la cuestión, un tránsito deductivo<sup>2</sup> desde la ley general al caso particular sin sobresaltos conceptuales y cuya pertinencia sea directamente identificable.

Nuestro trabajo requiere sortear estas dificultades para avanzar desde el recorte de la realidad que nos interesa estableciendo, desde esa abstracción inicial, determinaciones parciales, provisorias<sup>3</sup>, definidas, que permitan encontrar los conceptos, para su tratamiento operacional y su reconstrucción posterior en una totalidad<sup>4</sup>.

Para ello, utilizaremos un recurso heurístico que nos posibilite delimitar, separar, identificar y caracterizar las individualidades, los agregados, y sus modos de vincularse. Usaremos el concepto de "sistema" como ese instrumento. Será solamente un instrumento, pues no entablaremos una adhesión teórica al concepto de "sistema". Tampoco, seguiremos metodológicamente las formulaciones "sistemáticas" de modo mimético. Sólo se tratará de captar algunas analogías profundas con los sistemas<sup>5</sup>.

Sin embargo, desde nuestra posición el "sistema" como concepto y como método presenta tensiones contradictorias con el problema que pretende explotar este trabajo: el comportamiento de lo "jurídico" en relación con los actores sociales, los hombres de carne y hueso que viven en la sociedad. Es desde nuestra situación de sujetos y objetos a la vez, es decir, es desde nosotros y ellos juntos que queremos conocer como nos relaciona lo "jurídico" en una situación específica<sup>6</sup>.<sup>7</sup>



Tratar lo “jurídico” como sistema tiene consecuencias sobre lo “jurídico” y tiene consecuencias sobre los hombres como sujetos de la vida social. Es preciso conocer esas consecuencias como dispositivo de control del proceso de investigación, que den lugar al uso del concepto de “sistema” con las limitaciones que es necesario establecer.

Entonces, veamos por partes la teoría sociológica y los sistemas, lo “jurídico” como sistema y los actores sociales vinculados al sistema jurídico.

### *Teoría sociológica y sistemas*

El tratamiento sociológico de lo “jurídico” bajo la conceptualización de los sistemas tiene tres derivaciones posibles. La primera de ellas, proviene de lo que podemos llamar la versión “estructural-funcional”. En esa versión, lo social se estructura a partir del “marco de referencia” de la acción<sup>8</sup>. Este se organiza por la acción de actores que interactúan con otro en una situación, impulsados por sus “expectativas del rol”. Casi con seguridad, esas expectativas serán positivas y el actor se constituirá como un “maximizador” de gratificaciones en su relación con los demás<sup>9</sup>.

La versión “estructural-funcional” indica que la existencia de “hechos sociales” se debe a que estos cumplen “funciones” que contribuyen a mantener la integridad del sistema<sup>10</sup>. En ese contexto, los procesos de “cambio” son vistos como procesos de creciente coherencia instrumental del sistema total o de los subsistemas<sup>11</sup>. Los procesos desintegrativos son vistos como procesos “disfuncionales”, frente a los cuales el sistema pone en marcha el mecanismo de “control social”<sup>12</sup>.

Desde la estructuración básica de la acción social a las “funciones” estabilizantes que cumplen los fenómenos sociales, todo conduce a la versión “estructural-funcional” a privilegiar la inmovilidad de los roles, a destacar la fuerza de las normas, el derecho, y de las instituciones sociales<sup>13</sup>.

La historia, y por consiguiente el conflicto, tienen poco lugar en el “estructural funcionalismo”<sup>14</sup>. Las desigualdades de la vida política y de la vida económica quedan fuera del ejercicio cuestionador de la sociología<sup>15</sup>. A pesar de ello, el “estructural funcionalismo” le dirige a estos temas una atención privilegiada, el hecho es que al explicarlos, lo hace bajo el prisma de la necesidad social de su ocurrencia y de la positividad de su presencia<sup>16</sup>.

Esta versión, asociada a lo “jurídico” y en particular a nuestro trabajo tendría las siguientes consecuencias. Se encuentra en situación de resaltar la “fuerza” del derecho en tanto imposición normativa sobre el conjunto de la sociedad. Por supuesto, da lugar al análisis normativizante del derecho, sea por vía de las leyes, por vía del ejercicio profesional, por la administración de “justicia”, o por la acción del conjunto volcada sobre el resto de la sociedad. Destacaría la fuerza de los papeles sociales y de las instituciones que los expresan. La evolución-cambio de las instituciones del “derecho” sería visto como una mejor adaptación al funcionamiento estructural del sistema. El comportamiento de los actores, individuos o colectivos, y sus interacciones en relación a la estructuración de lo jurídico, se conformaría como una pauta de aceptación y plena satisfacción al mismo.

Esquemáticamente, pero respetando la “conexión” de significado del estructural-funcionalismo, su vinculación al problema en cuestión, tensionaría nuestro trabajo en las direcciones señaladas.

Una segunda versión, propiamente “sistemática”, es la “luhmaniana”. Tiene su origen en la versión “estructural-funcional”, y ha desarrollado la “teoría general de los sistemas” sobre teoría sociológica en su forma más acabada en la actualidad<sup>17</sup>.

A diferencia de Parsons, su “funcionalismo-estructural” pretende descubrir las condiciones en que pueden llevarse a cabo algunas “funciones” claves para el sistema social.

Luhmann, oscuro expositivamente y de difícil lectura, tiene una gran consistencia teórica. Como punto de partida constituyente de los sistemas formula la siguiente propiedad: los sistemas son “autopoiéticos” o “autorreferentes”<sup>18</sup>. Es desde esa propiedad que se articula y deduce todo su aparato teórico. Esta propiedad remite a las nociones de autorregulación, autogobierno y autorreproducción de las “rutina-programas” de los sistemas. Es una razón que contiene en sí, aconteceres, como ocurrencias preestablecidas, prefijadas, diversas en lo particular, pero inmutables en lo general<sup>19</sup>.

El sistema social es una conexión dotada de sentido, acciones que se refieren unas a otras y están delimitadas frente a un medio. El medio ofrece por su complejidad infinitas posibilidades de expectativas. Entre las características que Luhmann asigna al sistema social, hay que mencionar los problemas de la “complejidad” y de la “contingencia”. Las estructuras constituyen la condición necesaria para reducir el exceso de expectativa y hacerlas previsibles, acotando la “complejidad”.

El problema de la “contingencia” se refiere a la necesidad de controlar los diversos modos en que pueden realizarse las posibilidades seleccionadas por el sistema, pues éstas pueden ejecutarse de modo alternativo al previsto por las expectativas.

Las formas del acontecer social estarían establecidas de “antemano” por la fuerza “teleología” del sistema. La alternativa de su sucesión empujaría a un procesamiento decisonal frente a opciones concretas que en cada oportunidad deben resolverse frente a operaciones que se bifurcan, solamente, en una dirección u otra.

Este requerimiento de decisiones frente a dos alternativas, permite concebir los comportamientos sociales, como “posibles estrategias” dentro del marco de acciones finalistas de los sistemas.

Las estrategias son dos, la “cognitiva” y la “normativa”. Por el lado de la “cognitiva” se corrige la expectativa adecuándola a un disyuntiva. Por el lado de la “normativa” la expectativa persiste aunque anulada por los efectos de las normas.

Estas “estrategias posibles” en tanto están “posibilitadas” por la matriz originaria del procesamiento sistémico, confieren “cierta autonomía<sup>20</sup> al comportamiento social. En este sentido avanza sobre el “funcionalismo” primero, y advierte que lo “sistemático” no reconoce, como en el “intuicionismo” ingenuo, “funciones”, o adaptaciones integradoras en cualquier acción<sup>21</sup>. Más bien, permite “descubrimientos” como operaciones “mediatizadas”, de “segundo grado” y sólo accesible tras sucesivas “observaciones”. Tras ese ejercicio que no es evidente se confirmarán las regulaciones que tienden a la inmutabilidad. De este modo incrementa el poder explicativo de la teoría de los sistemas dejando para la investigación una dimensión predeterminada por la razón teleología del sistema<sup>22</sup>, pero indeterminada en la individualidad del hecho social específico.

Por estas formulaciones la versión “Luhmaniana” parece querer devolverle a la sociología un lugar para considerar la aleatoriedad y contingencia de lo social, sin embargo, el destino del sistema, su sino, la direccionalidad última de la lógica sistemática, conduce inexorablemente a la autorregulación y a la autorregulación con un carácter mucho más preciso en su determinación conservadora que en el análisis funcional. Un sistema poco perturbable donde los hombres no tienen entidad, no tienen apellido y nombre, los sujetos sociales están “dispuestos por”, no tienen posibilidades de disponerse y responden “si o si” al código que en la génesis está preimpreso en los programas sistemáticos<sup>23</sup>.

Ahora bien, una sociedad de la "versión sistemática Luhmaniana" con el tratamiento de nuestro objeto de estudio, podría tener el siguiente impacto. La versión Luhmaniana puede tener el mérito de facilitar el descubrimiento de los programas de procesamiento jurídico, y al hacerlo naturalmente puede aclarar las "estrategias" que los actores se dan dentro de los márgenes del funcionamiento informático<sup>24</sup>. También cobraría relevancia su aplicación en la delimitación de los procesamientos de la organización de la justicia. Además, puede echar mucha luz sobre las restricciones que operan en el sistema y las acciones que obligadamente se desencadenan frente a éstas en términos de procesos decisionales. Pero la valuación que producirá sobre los individuos sociales provendrá desde los núcleos estratégicos de la razón sistemática hacia un componente siempre subordinado al imperativo teleológico del sistema.

Es un sentido que conecta al individuo en una actividad, desde un contexto que lo conduce por los caminos trazados por el sistema.

En esta última dirección contribuirá para identificar los comportamientos que el sistema tiene predeterminados para con los actores sociales. Pero ayudará poco en términos de observar comportamientos desde el actor al sistema. Más bien, en este sentido ocultará todas las potencialidades de autonomía que tiene al actor frente al sistema<sup>25</sup>.

Finalmente, la última versión es la actualización de los sistemas que ejecuta la herencia de la "teoría crítica" tal como la expresada Habermas. Los orígenes de la teoría crítica tiene incorporados elementos del materialismo histórico<sup>26</sup>. Además, es un ejemplo de la tendencia que se ha ido desarrollando en los últimos veinte años de asociar elementos del análisis estructural, funcional en el marxismo. Junto a la versión anterior, se desarrollan mutuamente en un diálogo polémico permanente.

Para Habermas, el sistema social o mejor dicho sistema de sociedad capitalista, es visto en su momento histórico. La noción de historia entraña la presencia de la conflictividad y distancia el sistema de las versiones que lo ven como formas permanentes. Es decir, el sistema tiene un momento concreto, y en tanto ello, una configuración única y específica. La conflictividad no es exactamente un proceso de "lucha de clases" constante, sino más bien, es una disposición del sistema del "capitalismo tardío" a funcionar "críticamente"<sup>27</sup>.

La noción de "crisis" está directamente vinculada a la noción de "volemus"<sup>28</sup>.

Por otra parte sistema, puede analizarse en dos dimensiones; una "objetiva" y

otra "subjetiva". El nivel objetivo es el que permitiría el análisis de estructuras finalistas, que recorren "a lo largo" de la vida social e implican procesos de los cuales los individuos tienen escasa consideración. En su devenir crítico, a este nivel, el sistema es afectado por problemas de autogobierno. A la vez, existe una dimensión "subjetiva", es la dimensión en la que los objetos sociales constituidos históricamente individuos o colectivos, tienen conciencia y reconocen los procesos que se suceden a nivel objetivo.

El sistema de sociedad puede dividirse en sistema económico, político y socio cultural.

J. Habermas ha intentado entender por igual los problemas derivados de cada uno de estos sistemas y con ello ha rescatado y encontrado nuevos objetos de estudio para la teoría sociológica. Así a cada sistema le corresponden comportamientos críticos que pueden cruzarse con las dimensiones objetivas y subjetivas.

Lugar de origen	Crisis sistemática	Crisis de identidad
Sist. Económico	Crisis Económica	—
Sist. Político.	Crisis de Racional.	Crisis de Legitimación
Sist. Sociocult.	—	Crisis de Motivación

Fuente: Habermas, Jurgen, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*.

Estos momentos de objetividad y subjetividad a los que nos referíamos se vinculan a la "integración sistemática" por un lado y a la "integración social". La "integración sistemática" fue el campo de preocupación permanente del estructural funcionalismo, y del eje que vertebra todos los desarrollos de la versión "Luhmaniana". Fijar la atención en la "integración social", como hace Habermas instala una dimensión propiamente antropológica en la sociología, que rescata al hombre como sujeto privilegiado de la vida social. Por otra parte, la "integración social" se relaciona con el concepto de "mundo de vida" o "vida cotidiana" que se estructura por medio de símbolos<sup>30</sup>. Cuando se analiza el "mundo de vida" se tematizan "las estructuras normativas" (valores e instituciones).

En ese cruce, la versión crítica de los sistemas ha prestado mucha atención a la

presencia de hechos sociales permanentes desde los orígenes de las sociedades; a los que llaman “estructuras de conciencia universales”<sup>31</sup>. Es el caso del derecho. El derecho cumple su análisis con el “imperativo funcional” más central del capitalismo: la circulación económica regulada en el mercado. El derecho recorre el sistema económico, político y el socio cultural. Así puede analizarse en las distintas “presencias regionales” que tiene y desde distintos sesgos: el de los sistemas y de los hombres.

Habermas vincula a sus teorizaciones dos temáticas eminentemente Weberianas<sup>32</sup>: las de racionalidad y legitimidad. La racionalidad como fundamentación objetiva de la acción, y como acciones que dan lugar a soluciones de problemas de acción. La legitimidad como problema, como procesos que operan en el interior del capitalismo, como tendencias deslegitimantes que afectan al conjunto y cada parte del sistema, restándole autoridad y consenso por parte de las masas.

La versión de los sistemas de la teoría crítica puede colaborar con un trabajo cuyo objeto es lo jurídico con los aportes que siguen. Naturalmente, con el análisis de la “dimensión objetiva”. Pero esta dimensión que privilegiaron las versiones “estructural-funcional” y la “Luhmaniana”, para Habermas puede estar afectada por problemas de “autogobierno”. Es decir, podríamos analizar problemas que en lo jurídico se presentan como “déficit de racionalidad” (en su productividad), y que a su vez provocan procesos de “deslegitimación” que afectan la aceptación que requiere lo jurídico por parte de los actores sociales para cumplir su cometido normativo. Luego permitirá analizar lo jurídico como un sistema que se estructura en lo político, en lo económico y en lo socio cultural. Invade, por así decirlo, los núcleos centrales de un “sistema de sociedad”. Bajo el tratamiento de “mundo de vida” o “vida cotidiana”, ayudará a un rescate de la autonomía del actor.

En esta misma dirección, podrán tenerse en cuenta las relaciones “del” actor “con” el sistema jurídico, la configuración simbólica que del mismo hace y las estrategias que se dan en términos de acciones tanto para vincularse como para evadirse.

### *Lo jurídico como sistema*

Hasta aquí hemos revisado algunos tratamientos que la teoría sociológica formula en términos de sistemas. Además, hemos señalado de cada tratamiento algunos aportes que podrían asociarse a nuestro trabajo.

Es una exploración, es necesario tener “algunas” determinaciones que eviten proceder “a ciegas” o adherir a las primeras “intuiciones” sensibles. Con ese mínimo conceptual de partida, se podrá avanzar metodológicamente en el tratamiento de las variables y la construcción de indicadores. Luego, una vez finalizada la exploración, podrá intentarse “redondear” las conceptualizaciones y contribuir a la formulación de hipótesis para un nuevo tratamiento del problema que permita introducimos en la descripción y la explicación.

En estas direcciones, lo jurídico como sistema permite una demarcación territorial, una delimitación, la identificación de una región de objetos sociales. Así, el “sistema jurídico” puede interpretarse como un conjunto estructural jerárquico y diferenciado, compuesto por sujetos jurídicos y extrajurídicos.

Ese conjunto está compuesto por distintos actores que hemos de llamar “sujetos jurídicos” y “extrajurídicos”. Los sujetos jurídicos provienen del interior del sistema. Estos se conforman institucionalmente en torno al organismo administrador de justicia. Los extrajurídicos pueden ser públicos o privados, individuos o colectivos, son actores específicos de otros sistemas, y son convocados por el sistema jurídico para fines de su funcionamiento. Entre los sujetos jurídicos encontramos tres que son imprescindibles de indentificar.

El primero que hay que mencionar es el juez. Este puede ser individual o colectivo, y constituye el tomador de decisiones final en el “conflicto” que lo ha convocado. En el proceso de toma de decisiones que dirige, puede actuar conforme a la racionalidad calculada de la elección entre alternativas sistemáticamente consideradas, o en forma de decisiones rutinarias en las que el cálculo entre alternativas no constituyen el eje de su acción. En este caso el juez, solo convalida decisiones que la burocracia del sistema ya tomó.

La toma de decisiones se efectúa con los criterios previos que el juez posee de antemano sobre los instrumentos legales (leyes) y sin tener en cuenta los criterios de las partes del conflicto<sup>33</sup>. Es decir, califica autónomamente la realidad táctica.

La organización de la administración de justicia responde a una burocracia típica. En esa organización encontramos el segundo actor privilegiado, esta constituido por los “funcionarios” y los “empleados” de la administración de justicia. Los funcionarios y empleados constituyen una burocracia altamente especializada en la formalidad de los procedimientos legales y administrativos. Ambos cumplen funciones de índole legal e índole administrativa.

La administración de justicia basa lo sustantivo de su funcionamiento en su ejercicio burocrático. La racionalidad formal de la organizaciones se deriva en lo “sustantivo” de las leyes y normas con las que deben trabajar jueces, funcionarios y empleados. Pareciera que existe una racionalidad “sustantiva” de la organización en que las leyes y normas cumplen un rol secundario en el funcionamiento. En ese caso, la racionalidad burocrática deriva de rutinas de trabajo de la burocracia, no como ejercicio de organización de la tarea, ni como ejercicio de aplicación de las leyes o normas, sino como el ejercicio de “reformulación” de las mismas. De forma que la burocracia funda en ese desempeño una nueva “normalidad” legal.

El abogado es un actor central del sistema. En su rol el que permite la institucionalización de la profesión legal. Pero en relación a la organización de la administración de justicia es un actor auxiliar<sup>34</sup>, que ocupa un rol instrumental para ella. El abogado en primer lugar, cumple con el papel de intermediario forzoso entre la administración de justicia y los actores sociales. El sistema requiere sus oficios para “filtrar” o “tamizar” la naturaleza del conflicto tal como lo viven los actores sociales que acuden a la justicia<sup>35</sup>. Esta intermediación opera presentando y tutelando el conflicto y los justiciables o presentando y representando el conflicto y los justiciables. En segundo lugar, el abogado redefine y reelabora la naturaleza del conflicto tal cual este se dio en la realidad o es evocado por los actores sociales. Como resultado de esta característica, el abogado tiene la autonomía de fundar o no un conflicto, conforme a sus criterios de evaluación sobre la posible aceptación por parte de la administración de justicia, y a sus conocimientos sobre los instrumentos de derecho (leyes, doctrinas, jurisprudencia). El “nuevo conflicto” por él fundado se llama “reclamo”. Además, en su relación con los actores sociales el abogado se constituye en un referente de conductas sociales, y tiene así posibilidades de inducir comportamientos normativos.

En cuanto a los sujetos extrajurídicos, están constituidos por actores específicos de otros sistemas (el sistema político, el sistema económico, el sistema socio cultural, o resultantes de la disposición organizativa interna de ellos) y son convocados por necesidades procedimentales de la administración de justicia. Las relaciones que se establecen responden a distintas racionalidades y por lo tanto poseen la conflictividad propia de organizaciones de distintos sistemas no identificables por sus fines.

El sistema jurídico es un “territorio” que se extiende mucho más allá de él. No es sólo a la administración de justicia y sus vínculos. Además, está presente en otros



sistemas, el político, el económico, el socio cultural. En relación al sistema político deberíamos señalar que, contemporáneamente y en los regímenes democráticos, el sistema jurídico se “justifica” políticamente<sup>36-37</sup>. El sistema político lo subordina condicionando su autonomía funcional y su dependencia formal. Lo “político” establece con el sistema jurídico una doble interrelación. Por un lado, al “Poder Judicial” lo vincula el “Poder Ejecutivo” con relaciones de desigualdad, de la siguiente manera:

- \* Propone al “Poder Legislativo” la designación de los jueces.
- \* Convalida o no las leyes que el “Poder Legislativo” sanciona.
- \* Impulsa la sanción de leyes ante el “Poder Legislativo” .
- \* Le asigna o no recursos presupuestarios para su funcionamiento

A su vez el “Poder Legislativo” también le establece una relación dependiente al “Poder Judicial”. Es posible distinguir que:

- \* Convalida o no las propuestas de designación de jueces que efectúa el “Poder Ejecutivo”.
- \* Sanciona las leyes generales, leyes orgánicas, códigos de procedimiento y además la ley de presupuesto que incluye la designación de recursos para el funcionamiento del “Poder Judicial” .

Ahora bien, en nuestra visión del sistema jurídico, esta presente la idea de que este se constituye en el centro normativo del “sistema de sociedad”. Por esta razón, creemos que el sistema jurídico necesita de procesos legitimantes y se halla afectado de procesos deslegitimantes. El sistema jurídico impone la autoridad, tiene una racionalidad en su funcionamiento que a su vez tiene límites críticos, y requiere consenso. La legitimidad, el consenso, provienen en parte de actores sociales -individuos o agregados- que se los proporcionan o no, al aceptar o no, al reclamar o no, su intervención para dirimir en el proceso de toma de decisiones que la administración de justicia ejerce. Es una legitimidad originada en un actor social que se somete al ámbito de funcionamiento del sistema. Este tema nos lleva a la cuestión de los actores sociales que nos interesa especialmente. Veámoslo por separado.

## *Los hombres*

Los sistemas en teoría sociológica, y lo “jurídico” como sistema, prestan una atención relativa a los actores sociales que viven en la sociedad. Como ya hemos dicho, estamos movidos por una “orientación de valor” que sesga nuestra atención hacia los hombres sin los cuales no existiría ni el “sistema jurídico” ni el “sistema de sociedad” .

Nuestra intencionalidad parte en primer lugar de la falta de atención que han recibido en relación al tema. Además, la “justicia” cuando a él se refiere lo llama “justiciable”. En este sentido también partimos de una “desconfianza” sobre esa denominación. Más bien tenemos la intuición de que ella cumple un rol ideológico en el sistema jurídico. Ese concepto parece tener un “deseo” igualitario respecto del justiciable. Sin embargo, no hay teoría social que iguale y no diferencie a los hombres que viven en sociedad. El sistema jurídico ostenta una posición social fuerte, y esto nos empuja a presumir en aquella identificación el encubrimiento de una discriminación social. Por otra parte, el sistema jurídico, a través de la administración de justicia, discrimina a los hombres desde su propia organización de “fueros” o de competencias. En función de ello, en cuanto justicia penal cumple un rol activo frente a los hombres, y en cuanto justicia civil, cumple un rol pasivo, los hombres la “buscan” .

Los hombres además “financian” al sistema en su conjunto, y a la administración de justicia en particular. A través de los impuestos los actores sociales pagan a la justicia. Le pagan una segunda vez cuando ella interviene directamente cuando la reclaman. Y pagan también manteniendo una parte de la “profesión legal” .

Podrá argumentarse que la justicia es gratuita. Sin embargo, el principio de gratuidad, en nuestro “sistema de sociedad” implica de hecho un recorte de los hombres en clases o estratos, y el sistema jurídico no deja de aceptarlo sino que lo convalida.

Por todas estas razones, creemos que debemos prestarles mayor atención al comportamiento que el sistema jurídico le destina a los hombres y las formas en que estos se vinculan con él.

Como decíamos más arriba, el sistema los llama “justiciales”. Si nos atendemos a esa denominación como contenido asignado por el actor a la acción, contenido mentado por el actor, el justiciable es aquel actor social que está sujeto a la “jurisdicción”. Es decir sujeto a la autoridad pertinente, el juez. Sería entonces aquel

que “busca” justicia y por lo tanto “puede” someterse; o aquel que es “buscado” por la justicia, y, entonces “debe” someterse a ella. En estos términos, el “justiciable” es un “ideal” muy poco determinado conceptualmente.

El sistema jurídico utiliza además indistintamente otra denominación. Es el caso de “partes”.

Este parece un concepto más neutro valorativamente, pero veamos. “Partes” hace referencia a los “integrantes” de un conflicto. En ese supuesto, por cierto considera que el juez es imparcial y por lo tanto no es una “parte” que participa del conflicto. Nuevamente nos encontramos ante una gran imprecisión y una gran vaguedad.

Ahora bien, a la vaguedad y la imprecisión, se le agrega una manifiesta confusión al sistema jurídico cuando desagrega a los “justiciables” y a las “partes” en “actor” y “demandado” .

De hecho a la sociología no le alcanza con solo “comprender interpretando la acción social” como “sentido mentado y subjetivo”, sino que requiere alcanzar la conexión de sentidos objetivos que se halla tras el sentido verbalmente asignado, como forma de centro, y conexión entre lo manifiesto y lo que esta oculto.

En esa dirección, el análisis de los llamados “justiciables” -categoría interna del sistema jurídico- identifica por igual al actor (el que inicia el procesamiento jurídico de lo que el “actor” valora como conflictivo), y al “demandado” (el que es llamado por la administración de justicia a un procesamiento jurídico del conflicto que aquel presentó).

Sin embargo, si hurgáramos en la neutralidad supuesta del término “justiciable”, vemos que connota una valoración positiva acerca de las partes en conflicto. Evoca la noción de que a las partes debe hacerseles justicia. Responde al esquema “dar a cada uno lo suyo” . En este sentido, la administración de justicia se atribuye el rol de restituirle al justiciable los derechos que el conflicto le afectó. Pero como ya vimos el justiciable no es “una naturaleza”, sino “dos naturalezas” distintas.

Desde lo “jurídico”, inmediatamente de definir “justiciable”, se distinguen diferencialmente las dos naturalezas. Al “actor” se le hace un reconocimiento funcional bajo la presunción de que está movido por una justificación que lo impulsa a demandar justicia<sup>38</sup>.

Vayamos “por partes”. La palabra actor proviene del ámbito del teatro clásico y de la comedia. El actor es el “protagonista”, el “primero”. En ese contexto,

connota agonía, lucha, angustia y padecimiento que él sufre como antagonista. Se constituye en término del derecho alrededor del siglo XIII, y desde su origen jurídico es la “parte fuerte” de la relación. Lo jurídico lo presenta como el que requiere “reivindicación” pues él ha tenido el impulso de presentar el reclamo y lo ha hecho voluntariamente.

El sistema “le dice” que será “el protagonista, el “actor”. Sin embargo, como en el teatro o la comedia, se lo convoca a una “ficción” (otra realidad de distinta naturaleza), la “ficción -escena- proceso jurídico”. Es un “actor” que no es protagonista, pues alguien asumió por él la actuación: el abogado. Y el como “actor” se queda en la trastienda de la “ficción -escena- proceso jurídico”. No vive la “obra” en toda su intensidad.

El “demandado”, hasta donde es posible rastrearlo jurídicamente, aparece ente 1140 y 1194. Para lo “jurídico” es aquel que “debe someterse”. Su comportamiento no es voluntario espontáneamente. Se lo convoca. Es “traído” al “proceso”. En la relación se constituye como la “parte débil”, “tiene que responder” a la demanda que la justicia efectúa. Se la asigna valorativamente un rol pasivo, y evoca difusamente la figura del “victimario”, el que “afecta derechos”.

Tras esta revisión es poco lo que nos queda. Una certeza es concluyente. La connotación valorativa de estas dos categorías, induce de antemano al “prejuzgamiento” de las partes. Poco más se puede agregar a esta altura del trabajo, sobre el comportamiento de lo jurídico en relación a los hombres.

Nada, controlado teórica o empíricamente, podemos decir acerca de la “autonomía” que los hombres que viven en sociedad tiene frente al sistema jurídico. Qué estrategias se dan los hombres que viven en la sociedad frente al sistema jurídico y que comportamientos induce.

Finalmente, el actor y el demandado, como “hombre de carne y hueso” queda indeterminado en la “clave sociológica” que lo constituye primordialmente en actor social: nada sabemos acerca de la constitución socioeconómica del hombre y de los hombres que acuden al “sistema jurídico”.

Para progresar en ese conocimiento debemos explorar empíricamente una situación específica.

## Notas

- 1 Cfr. Schuster, Félix, *Explicación y predicción en ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires, 1985, págs. y ss.
- 2 Cfr. Popper, Karl R., *La lógicas de la investigación científica*, Tecnos, Madrid, 1967, pág. 32 y ss.
- 3 Cfr. Bordieu, Pierre, Chamboredon, H, Jean Claude y Passeron, Jean Claude, *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI Editores, México, 1986, pág. 27 y ss.
- 4 Cfr. Marx, Karl, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador 1857-1858)*, Vol. I, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1971, pág. 20 y ss.
- 5 Op. Cit. (3), pág. 72.
- 6 Cfr. Piaget, Jean, *La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias*, en Piaget, Jean; Mac Kenzie, W.J.M. y Lazarsfeld, Paul F. y otros, *Tendencias de investigación en las ciencias sociales*, Alianza Universidad, Madrid, 1971, pág. 70-73.
- 7 Goldmann, Lucien, *Epistemología de la sociología*, en *Tratado de Lógica y conocimientos científicos*, dirigido por Piaget, Jean. T. VI, *Epistemología de las ciencias del hombre*, Paidós, Buenos Aires, 1979, pág. 71 y ss.
- 8 Parsons, Talcott, *El sistema social*, Biblioteca de la revista de Occidente, Madrid, 1976, pág. 15 y ss.
- 9 Gouldner, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pág. 134 y 221 y ss.
- 10 Op. Cit (8), pág. 31 y ss.
- 11 Op. Cit (8), pág. 445 y ss.
- 12 Op. Cit (8), pág. 237 y ss.
- 13 Op. Cit (8), pág. 57 y ss.
- 14 Wright Mills, C., *La imaginación sociológica*, pág. 65.
- 15 Op. Cit (9), pág. 120 y ss.
- 16 Como dice Gouldner, "[...] Parsons no reacciona ante el sufrimiento de los individuos, sino ante la amenaza que este significa para la civilización establecida. De este modo, representa una respuesta conservadora a la crisis."
- Cfr. Op. Cit. (9), pág. 186.
- 17 Cfr. Los artículos contenidos en los capítulos 1,2 y 3 de Luhmann, Niklas, *Ilustración sociológica y otros ensayos*, Sur, Buenos Aires, 1973.
- 18 Luhmann, Niklas, Seminario sobre *Estado y Política*, dictado en el Instituto de derecho Político y Constitucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata, los días 1,2 y 5 de septiembre de 1988.
- 19 Luhmann, Niklas, *Fin y racionalidad en los sistemas*, Editora Nacional, Madrid, 1982, pág. 259 y ss.
- 20 Op. Cit (19), pág. 165 y ss.
- 21 Op. Cit (19), pág. 169 y ss.
- 22 Op. Cit (19), pág. 12 y ss.
- 23 Op. Cit (19), pág. 99 y ss.
- 24 Op. Cit (19), pág. 259 y ss.
- 25 Treves, Renato, *La sociología del Derecho*, Ariel Derecho, Barcelona, 1988, pág. 219 y ss. Crítica a Luhmann y la teoría de los sistemas por su lenguaje oscuro, su formalismo abstracto y su fuente conservadorismo y antiliberalismo.
- 26 Habermas, Jurgen, *La reconstrucción del materialismo histórico*, Taurus, Madrid, 1981, pág. 9 y ss.
- 27 Habermas, Jurgen, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, A- Morrortu, Buenos Aires, 1975, pág. 15 y ss.

28 Benjin, Andre y Morin, Edgard (Compiladores) *El concepto de crisis*, traducción de "Communications" Nro 25, Ediciones Megapolis, Buenos Aires, 1979. Cfr., en particular, el artículo de Julien Freund *Observaciones sobre dos categorías de la dinámica polemogena*.

29 Op. Cit (27), pág. 63 y ss.

30 Op. Cit (27), pág. 19 y ss.

31 Op. Cit (26), pág. 13 y ss y 223 y ss.

32 Op. Cit (26), Pág. 233. Sobre la racionalidad de la acción y del derecho moderno, ver pág. 235.

33 Calamanderi, Piero, *Derecho procesal civil*, Vol. II, E.J.E.A., Buenos Aires, 1962, pág. 28 a 29.

34 Cfr. art. 59 inc. 1 de la ley 5177 (Reglamentaria de las Profesiones de Abogados y Procuradores).

35 Cfr. Parsons, Talcott, *Consideraciones de un sociólogo sobre la Profesión legal*, en *Ensayos de teoría sociológica*, Paidós, Buenos Aires, 1967.

36 Cfr. ibídem Op. Cit 26.

37 Cfr. Op. Cit 19,

38 Op. Cit 33, pág. 303.

## El amor loco y el valor del objeto

PSIC. GRAZIELA NAPOLITANO

Nos proponemos mostrar de qué manera, en el tema que nos ocupa, la enseñanza de J. Lacan resulta de novedosas consecuencias a partir de considerar al arte como modelo capaz de iluminar cuestiones cruciales para el Psicoanálisis. En esta ocasión, necesario es comenzar por una serie de precisiones que sitúen el comentario. La referencia al *Amor Loco* de Breton la hemos encontrado en el seminario *La Ética del Psicoanálisis*, Libro VII (Años 1959-60), seminario que tiene una importancia crucial en la enseñanza de J. Lacan, en la medida que será el punto de partida de un giro en sus desarrollos, específicamente en lo que se refiere al abordaje de la transferencia analítica y el problema del fin de análisis.

La Ética, como juicio sobre nuestra acción, está en el centro de los problemas que se desprenden de esta práctica terapéutica que es el Psicoanálisis. Convergen en ella las preguntas ya formuladas en Freud y que en Lacan adquieren nueva luz: ¿Cómo responder a la demanda de curación enfrentados al dolor, al sufrimiento psíquico? ¿Se tratará acaso de restablecer la salud o de adaptar al sujeto a la sociedad? En suma, ¿Hacia dónde nos proponemos conducir al analizante por medio de este difícil recorrido que es una cura analítica?. Necesario le resulta a Lacan abordar estas cuestiones para restablecer la originalidad con que Freud supo sellar esta terapia “que no es como las otras”.

Si la demanda de análisis es siempre, de una u otra forma, demanda de felicidad, la promesa analítica encierra una serie de paradojas que permiten cuestionar su estatuto. El síntoma, desde un comienzo, hace entrar la dimensión del bien como diferente del bienestar en la medida en que se nos presenta como una satisfacción en el malestar. La ética del Psicoanálisis no podrá, por lo tanto, descuidar el carácter problemático de la satisfacción cuando la misma se refiere a la profunda división que la sexualidad introduce en el ser hablante. Por consiguiente, una ética del Psicoanálisis es desde un principio cuestionadora de los ideales, del Bien, de la Salud, de la Normalidad. El Principio del Placer es situado por Freud en el origen del deseo como la orientación del inconsciente a mantener cierta homeostasis en la dirección de volver a encontrar un objeto perdido. Por otro lado, podemos recordar que la

sustancia del mito edípico consiste en plantear a la madre como en la base de la experiencia de satisfacción originaria; pero, nos aclara Lacan, esto en tanto mito, por lo que la cuestión será entonces saber, más allá del mito, dónde se origina el deseo. Es la cuestión freudiana, que Lacan retoma, del Más Allá del Principio del Placer. Este problema, ético por excelencia, atraviesa y anima el Seminario VII.

El Principio del Placer freudiano obedece al régimen del reencuentro de esa satisfacción originaria, que sitúa al objeto como perdido -míticamente perdido- a partir de que el sujeto entra en el mundo. Lacan leerá esta pérdida en relación a la profunda transmutación que el lenguaje, específicamente humano, introduce en el sujeto. Transmutación que mortifica al ser viviente y que determina una pérdida irreductible en el corazón mismo del sujeto. Las cosas del mundo humano participan de un universo estructurado por el lenguaje en tanto que advienen a la representación. El sujeto mismo busca su representación a partir de la constitución del lugar de lo simbólico; pero es justamente por esto que algo irreductible, íntimamente vinculado a su ser, no puede ser representado, quedando como ajeno en una intimidad paradójica que lo divide. He aquí el origen del deseo inconsciente, relacionado con el ser del sujeto, con esa pérdida estructural que lo conduce a intentar reencontrar lo que nunca fue perdido pero que retroactivamente en el mito hace las veces del paraíso perdido. Gran parte del Seminario VII gira alrededor de esto que Lacan llama "la Cosa", concepto que retoma de Freud y que tiene antecedentes en Heidegger. Más allá del deseo, en tanto deseo articulado a un objeto, está la Cosa, *das Ding*. La Cosa es en tanto vacío interno al lugar donde el sujeto se constituye en la dimensión de lo simbólico, vacío que no tiene nombre, lo innombrable, que queda fuera del significado, fuera de la representación, y que está rodeado por la red significante. Más allá del Otro está el Otro prehistórico, al que, como lo señalara Freud, nada podrá igualarse; será, entonces, a lo que el deseo apunta y que más adelante en la enseñanza de Lacan adquirirá el estatuto de causa. Es en función de esta zona fuera de significado y "en una relación patética con ella", que el sujeto conserva su distancia del Otro y se constituye en un mundo de relación, de afecto primario, anterior a toda represión.

La Cosa es entonces lo que determina la tendencia a reencontrar, en el Principio del Placer, lo que para Freud funda la orientación hacia el objeto; es también lo que sirve de referencia básica para la ley de prohibición del incesto, la cual es fundamental para la instauración de la cultura: "El deseo por la madre no podría ser satisfecho



porque es el fin, el término, la abolición de todo el mundo de la demanda que es lo que estructura más profundamente el inconsciente del hombre.”

En esta dirección, siguiendo el texto freudiano, Lacan destaca que a nivel del Principio del Placer no hay Soberano Bien, ya que éste, o sea la Cosa, que es la madre en Freud, el objeto del incesto en su versión mítica, es un bien prohibido, y no hay otro bien. Tal es, dice Lacan en referencia a la ética kantiana, el fundamento invertido de la ley moral.

La Cosa, situada entonces como exterior, ajena, en el corazón del mundo subjetivo cuestiona la clásica oposición interior-exterior en la medida que nos enfrenta a un centro excluido, fuera de la significación, inalcanzable para el sujeto que habla, y que lo condena a un deseo imposible. Será para la religión cuestión de abordar la Cosa por el pecado, intentando cercar su falta originaria. Importante resulta para nosotros constatar, de acuerdo a estos desarrollos, que el campo del Principio del Placer gravita en torno a un más allá del Principio del Placer. Así como la religión lo hace a su manera, pueden destacarse otras formas que intentan recubrir, engañar al sujeto en el punto mismo de esta zona éxtima, ocultando su irreductibilidad. ¿Cuáles son algunas de esas formas que pretenden lograr franquear la Cosa, que divide al sujeto y que introduce un agujero en el centro de lo simbólico? Problema éste de importancia crucial para el tema que nos ocupa en tanto nos introduce en la problemática de la sublimación.

Recordemos el concepto de sublimación: implica para Freud un cambio de fin sexual, aporta a la pulsión una satisfacción de orden diferente. Lacan aborda la sublimación, como cambio de fin, a partir de las consecuencias que se desprenden del objeto perdido freudiano. Subraya así que esta satisfacción diferente en su fin -definido como natural- es lo que a su vez revela la naturaleza de la pulsión sexual en tanto que no es puramente el instinto, sino que tiene relación con la Cosa como tal, que es distinta del objeto.

Renovando el abordaje de la sublimación, Lacan recorre diferentes coberturas de la Cosa que a su vez permiten descubrir su estatuto. En esta perspectiva, la sublimación se nos presenta como una forma de colonizar la Cosa, una forma de “elevant el objeto a la dignidad de la Cosa”, respetando y a su vez cubriendo su vacío irreductible. La sublimación artística será, de esta manera, la posibilidad de inventar, de crear un objeto que adquiere una función especial que la sociedad puede valorizar y aprobar. La Cosa se presenta allí como unidad velada, como aquello que de lo Real

Primordial padece por el significante. En ese lugar un objeto, producto de la creación, es erigido con el valor de hallazgo e invención. Obvia es la referencia a la frase de Picasso: “No busco, encuentro”, que alude al objeto pictórico, el cual, lejos de ser una representación del objeto, es verdadera creación, mirada velada del pintor tras el cuadro que se expone y se revela a otras miradas que allí se deponen. Este objeto de creación, sublimación por excelencia, está hecho para representar la existencia del vacío mismo en el centro de lo simbólico, vacío que en la representación se presenta como nada. Es justamente a partir de la sublimación que Lacan aborda las coberturas de la Cosa, estos objetos variables que vienen a ocupar y a develar el lugar de esta zona muda; vienen a cubrirla, a colonizarla con formaciones imaginarias cuyo estatuto puede llegar a establecerse; y es en esta dirección que Lacan presta una especial atención en el Seminario al denominado “Amor Cortés”. Con este término hace referencia a la poesía trovadoresca, vigente durante los siglos XI a XIII en ciertas regiones de Francia, Alemania y España. Se trata de una poesía que canta las reglas del amor, que implicaban el sometimiento del caballero a ciertas pruebas, constituyendo un verdadero canto a los ceremoniales del amor. Lacan aborda el amor cortés “en anamorfosis” en perspectiva para descubrir su estructura; el amor cortés como creación de esa “otra cosa” que está en el lugar de lo que no tiene nombre y a su vez trata de sostenerlo. El objeto al que canta el poema cortés, la Dama, adquiere relevancia por las notas que la distinguen; se trata de la dama inaccesible, prohibida, inalcanzable. Amor poético por excelencia, algunos autores han llegado a plantear que todos parecen referirse a una sola persona. El objeto femenino es aquí exaltado, adquiriendo un rostro inhumano. La dama se nos descubre por las notas que la singularizan, nos dice Lacan, con el valor de representar la Cosa inalcanzable, prohibida. Esta construcción, situable en el curso de la historia, es considerada por Lacan como de consecuencias hasta la actualidad en relación a la valorización del objeto femenino.

El objeto femenino en el amor cortés se introduce por la vía muy especial de la privación, es aquella que priva al poeta de los dones del amor al situarse en términos de inaccesibilidad o prohibición. No hay posibilidad de situar la dama, en su posición poética, sin el presupuesto de una barrera que la aísla y la rodea. Es más, se trata de una dama que se nos presenta con caracteres despersonalizados, de allí que Lacan pueda destacar que el objeto femenino está vaciado de toda sustancia real y su persona transformada en una pura función simbólica. El poema cortés apunta, al

crear el lugar de la dama en esta zona vacía, a inventar una significación novedosa, manteniendo su valor supremo de privación.

### *Del amor cortés al amor loco de Breton*

Ya hemos destacado anteriormente que Lacan nos ha señalado la influencia fundamental del amor cortés en la instauración del objeto femenino en nuestra cultura. Y es en tanto tal que lo considera antecedente y condición del *Amor Loco* de André Breton. De este texto Lacan subraya el concepto de “azar objetivo”, al que considera “curiosa configuración significativa, pues ¿Quién comprenderá al leer las cosas sin su contexto, en un siglo o dos, que el azar objetivo, quiere decir que las cosas llegan con un sentido tanto más pleno, en cuanto se sitúan en alguna parte donde no podemos captar ningún esquema racional, ni causal, ni nada que justifique de ninguna manera su surgimiento en lo real?” “Dicho de otra manera -concluye Lacan- es también en el lugar de la Cosa que Breton hace surgir el Amor Loco”.

Breves líneas en esta referencia que hace Lacan y que han sido el punto de partida para revisar, desde los recorridos del Seminario, las novedades que podemos encontrar en el texto de Breton. Este se inscribe en el movimiento surrealista y es una de sus máximas expresiones. En esta dirección, apunta a la recuperación de los poderes perdidos y a la conquista de lo que se encuentra en una dimensión de surrealidad. El antecedente más importante del *Amor Loco* es el encuentro con Nadja, en 1926, que está a la base de un libro que plantea ya los problemas básicos del surrealismo (la relación de la poesía y de la vida, el azar, el amor). El encuentro con Jacqueline Lamba, que está en el centro del *Amor Loco*, se sitúa en 1934.

En principio, necesario nos resulta destacar una dirección general del texto que lo distingue de una actitud romántica, en cuanto se trata para Breton de lograr una síntesis entre lo subjetivo y lo objetivo, en una búsqueda de vías que comuniquen la más extrema subjetividad con la más tangible objetividad. Rasgo este que insiste en la obra y de importancia para nosotros, esta búsqueda que en un encuentro revelador mantiene una relación permanente e inestable con lo que está más allá de la realidad. Comencemos por el concepto de “azar objetivo” destacado por Lacan. Consiste para Breton en un conjunto de fenómenos que manifiestan la invasión de lo maravilloso en la vida cotidiana. Es a través de tales fenómenos que Breton propone descubrir que “el hombre marcha a plena luz en medio de una red de fuerzas ocultas” que sólo le bastaría descubrir y captar para avanzar victoriosamente en la dirección

de lo que denomina "Punto Supremo" frente al mundo. Se trata de superar una barrera que impide acceder a una realidad oculta, barrera que nos invita a atravesar. ¿De qué manera? A partir de prestar una atención especial a estos fenómenos que provienen del sentimiento de alerta, de espera de acontecimientos maravillosos y reveladores.

El azar objetivo se manifiesta en el mundo exterior pero se relaciona cada vez más profundamente en sus fuentes con el interior del hombre. Concepto aparentemente paradójico, si consideramos que apunta a una zona de extimidad, a lo más ajeno, así como a lo más íntimo que pretende acceder, buscando develar su irreductible presencia, y desde allí alcanzar la felicidad, lo maravilloso en sentido pleno. Es desde ese lugar secreto que Breton se dirigirá a uno de sus grandes amores, Nadja, para preguntarle "¿Quién eres?", y ella le responde, en el marco del gran encuentro, "Soy un alma errante", aludiendo a su espera de un ser revelado.

El relato de Breton intenta establecer una ruptura anterior de los límites de la condición humana. Si espera alcanzar el Punto Supremo, el Paraíso Perdido, es en la medida en que lo ha situado en la dimensión de lo Oculto; de allí la presencia del abismo que le permite desplazar la sombra sobre lo que se presenta como tiniebla. Tratemos de precisar más aún en qué consiste en azar objetivo, que es lo que le posibilitará acceder a lo maravilloso. Se trata de hechos que pueden ser del orden de la constatación pura, pero que presentan siempre todas las apariencias de una señal, sin que se pueda decir justamente qué señal, "que hacen que en plena soledad pueda gozar de invisibles complicidades que lo convencen de su ilusión, cuando el sujeto ha llevado algún tiempo creyéndose solo en la barra del navío". Se trata, como podemos constatar, de una verdadera potencia mágica del azar objetivo que se plantea como para retener cerca de nosotros, con la fuerza de una conjuración, una criatura de sueño y de verdad. En fin, una revelación cargada de sentido, que desafía toda causalidad racional y sobrepasa los límites que oscurecen los sentidos.

Las figuras que nos ofrece Breton son como nuevas constelaciones que se levantan en el cielo de esta suerte de hemisferio desconocido. No podemos dejar de descubrir allí los intentos de acceder a la Cosa, a lo innombrable, enigmático, a través de una vida cargada de poesía, una poesía que hace una vida. Será justamente la pregunta de Breton: "¿Quién sabe qué secreto nos polariza sin saberlo?". Es el hombre que prefiere sumergirse a lo desconocido, encontrando lo velado, lo desapercibido. De allí esta ambigüedad en el fundamento del azar objetivo en tanto

es adivinación, en el seno mismo de lo banal, de un mundo espiritual, pero cuya naturaleza el surrealismo se rehusa a definir. Nos permite justamente en esto descubrir la presencia de la Cosa, que dirige la empresa poética manteniendo su carácter de velada, oculta.

Breton no espera del azar objetivo nada menos que la ruptura del “aquí” de la condición humana y la recuperación de un “más allá”, de un más allá inmanente a la zona más oculta del ser, a las regiones que quiere situar en continuidad con lo que denomina el Punto Supremo, al que hemos aludido anteriormente. Es en este sentido que afirma la posibilidad para el amor, aún el más problemático, como ser mediador del misterio, como revelador de fuerzas, de vidas insospechadas. Amor que nos plantea como el que posibilita revelar la trama secreta que liga todas las vidas a través de vasos comunicantes del sueño y la vigilia.

La exigencia del deseo en la búsqueda del objeto y de su realización será considerado a partir de datos exteriores, tendiendo a no retener de ellos más que lo que pueda servir a su causa. Así Breton insistirá en poder acceder a lo que se oculta y se cierra para el hombre a través de casos de coincidencia y de premonición así como de recurrencia. El hogar secreto del azar objetivo es el Punto Supremo que intenta situarse como síntesis en relación al valor del pasado y el presente. La espera como tal se constituye en un sexto sentido que nos hace, según Breton, percibir las señales del azar objetivo, sentimiento, dirá, que nos dicta este “comportamiento lírico”, por el cual cooperamos en el establecimiento del azar objetivo. El amor a la manera surrealista es un amor de sueño que se proyecta en la realidad exterior y que se propone romper los límites que nos separan de esta zona oculta, secreta, de naturaleza enigmática y aparentemente inaccesible. Se propone así superar la antinomia de lo racional y lo misterioso, de lo representable y de lo fuera de representación. Optimista, nos dirá: “Creo en la resolución futura de estos dos estados, en apariencia contradictorios, el sueño y la realidad, en una suerte de realidad absoluta, la surrealidad del surrealismo”.

En este contexto el amor adquiere un lugar privilegiado, es también una potencia del destino, como el sueño y la inspiración poética. Para Breton, el amor se revela como una verdadera solución; en este contexto hace su presentación el objeto femenino, ese objeto enloquecedor elevado a la dignidad de la Cosa. ¿Cuál es la retórica que permite a Breton situar a la mujer en ese sitio privilegiado que el amor le concede? Nadja, por ejemplo, en uno de sus encuentros, será “el espectro de seda

de la mujer-hada”. Una mujer, varias mujeres, hasta componer una mujer única, privada de su asidero humano, prisionera de sus raíces vivientes, pero también, por ellas, en comunicación providencial con las fuerzas elementales de la naturaleza.

El objeto femenino, objeto de amor, compuesto por mujeres múltiples, aunque configurando siempre una, está descrito en íntima comunicación con el Inconsciente, dice Breton, -y entiende por esto las fuerzas animales de la naturaleza- y a su vez se oculta en los mundos superiores, lo que impide violar su secreto. El encuentro de la mujer amada, aquella que es también la elegida, es para Breton un misterio, un enigma del azar objetivo, y pertenece a esta esencia poética a la que sólo el comportamiento lírico puede alcanzar; así nos dirá: “Obedecemos a la atracción de un misterio que parece esperamos”.

El misterio del encuentro será un tema que adquiere tal importancia que da lugar a la realización de una encuesta en la revista *Minotauro*; se esperan respuestas sobre lo que ha sido para diferentes sujetos el acontecimiento del encuentro fundamental de sus vidas.

En relación al encuentro el amor adquiere su incidencia fundamental; es el delirio de la presencia absoluta. Amor que se sostiene como “único”, que se dirige a mujeres sucesivas, pero que pertenecen, todas, a un tipo singular reconocible en un único tema poético.

En el misterio, la mujer y el amor son para Breton reveladores precisamente porque son misterios, porque nos aportan en pleno día “los signos del mundo nocturno”. Trama significativa que de esta manera intenta mantener un acceso problemático a lo inaccesible, sombras que se iluminan fugitivamente, en las que la Cosa velada, más allá de la representación, está siempre latente sosteniendo una realidad incondicionada que reclama el encuentro. Dirá Breton de esta mujer niña a la que encuentra: “Tú eres la imagen misma del secreto, de uno de los grandes secretos de la naturaleza, en el momento en que se presenta”. El amor y la mujer, ambos constituyen para Breton la más clara solución de todos los enigmas. Aún más, la mujer es ese fragmento “desorbitado” del paraíso que ha ligado al hombre a la tierra. La mujer, objeto elevado a la dignidad de la Cosa, es en realidad para Breton una gran paradoja, en la medida en que, enraizando al hombre a la realidad material, ella es también el medio que le hace comunicar con el mundo de las maravillas. El mito del paraíso perdido subyace su concepción del amor femenino, que se nos ofrece, dirá, como una experiencia de comunicación que restituye a todas las cosas

los colores perdidos de otros tiempos, de tiempos de infancia, en suma, de tiempos de paraíso. La mujer es así la reina del azar objetivo, ya sea cuando proyecta la luz del amor, en ocasión de coincidencias sorprendentes, de premoniciones turbadoras, ya sea cuando nos es presentada como el instrumento de la gran reminiscencia, cuando la magia de su presencia hace brillar en el hombre un rayo del tiempo de maravillas inaccesibles, en la dimensión de una pérdida que parecía irreductible.

“La gran maldición se ha ido, nos dirá, es en el amor humano que reside toda la potencia de regeneración del mundo. Lo que una mujer ha perdido -Eva- otra mujer lo salvará -la Nueva Eva-.” La mujer es, para Breton, la gran introductora a los paraísos, colonizadora por excelencia del vacío que no hace más que presentificar en su ser de maravilla. Solución poética, de cobertura, allí donde el Psicoanálisis permite delimitar una falla estructural a la que responde la ética del deseo.

## Bibliografía

Breton, A., *L'Amour fou*, Ed. Gallimard, 1937.

Lacan, J., *L'Éthique de la psychanalyse*, Editions du Seuil, 1986.

Miller, J-A., *Extimité*, Curso inédito, 1985-86.

Pellegrini, Aldo, *Antología de la poesía surrealista*, Ed. Argonauta, Barcelona, España, 1981.

## *Un paranoico de genio*

DR. ROLANDO HUGO KAROTHY

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo, político, anticipador de la Revolución y del Romanticismo, severo crítico de la civilización actual en nombre de un ideal perdido, fundador de la autobiografía moderna, amigo de Diderot y Gluck, admirador y lector de Plutarco, masturbador, masoquista, solitario, aventurero y vagabundo era un “paranoico de genio”.

Este “padre de la educación moderna” mueve a Lacan a la siguiente pregunta correspondiente a la época en que diferenciaba todavía la paranoia y la personalidad: “qué debe el genio de Rousseau al desarrollo anómalo de su personalidad?”. De inmediato agrega el siguiente comentario: “En el resplandor de la personalidad de Rousseau, los trazos mismos que marcan su anomalía han jugado un rol manifiesto”.

Su padre Isaac se casó con Suzanne Bernard el 2 de junio de 1704 y a fines de junio de 1705 se dirige a Constantinopla, para trabajar de relojero en un serrallo, donde permanece seis años a pesar de que en marzo de ese mismo año había nacido su primer hijo. Retoma en noviembre de 1711 y el 28 de junio de 1712 nace Jean-Jacques. Una semana después del parto muere la madre y el niño queda a cargo de algunas mujeres enteramente dedicadas a los cuidados y a la maternidad, sobre todo su tía paterna, llamada Suzanne igual que su madre muerta.

Cuando el padre debe huir a Ginebra por problemas judiciales en octubre de 1722, Rousseau queda prácticamente huérfano y permanece con su tío Gabriel Bernard quien lo envía a Bossey, pueblo cercano a Ginebra, a la casa del pastor Lamercier donde suceden dos episodios importantes: recibe gozosamente un azote de Mlle Lamercier y es injustamente castigado por su tío a raíz de un robo que no había cometido.

Después de dos años en Bossey vuelve a Ginebra con su tío y su tía. Mlle Lamercier, como antes su tía, y más tarde Mme de Warens permiten pensar, a diferencia de lo que plantea Laforgue, que Rousseau no careció de una figura materna y que el lugar aparentemente feminizado al que lo convocaba el padre



remitía, en realidad, a una posición donde lo esencial era el amor netamente separado de una función sexualizada del objeto.

El prolongado duelo del padre por la muerte de su mujer le produce a Rousseau estos pensamientos que se encuentran al comienzo de *Las Confesiones*: “No sé cómo pudo mi padre soportar este golpe, pero sé que no logró consolarse nunca de él. Creía verla en mí, sin poder olvidar que yo había causado su muerte. Cada vez que me besaba, yo sentía que en sus suspiros y en sus convulsos abrazos iba mezclado un amargo recuerdo, haciéndolos más tiernos. Cuando me decía: ‘Hablemos de tu madre, Juan Jacobo’, yo le respondía: ‘Bueno, padre vamos a llorar’, y estas palabras hacían brotar lágrimas de sus ojos. ‘Ah! -decía gimiendo-, devuélvemela, consuélame de su pérdida; llena el vacío que en mi corazón ha dejado. ¿Te amaría yo tanto, por ventura, si no fueses más que hijo mío?’ Murió cuarenta años después de haberla perdido, en brazos de una segunda mujer, pero con el nombre de mi madre en los labios y su imagen grabada en el corazón”.<sup>1</sup>

El modelo paterno le transmitió la imagen de una esposa condensadora de una nostalgia asexualizada así como la exaltación de los ideales del Hombre. “Aquí se perfila una escisión: a las mujeres los niños, en exclusividad; a los hombres, las poses de la prestancia. Lo que falta exactamente es el medio decir de la *père*-versión, de la versión sexualizada del padre”.<sup>2</sup>

La ausencia de la madre posibilitó una hipertrofia de su presencia al modo de un significativo ideal del amor, en tanto que la presencia encarnada de su padre, con los rasgos de minusvalía que lo caracterizaron, tomó evidente el desmerecimiento de su personaje con respecto a su nombre de padre.

A los seis años empezó a leer las *Vidas paralelas* de Plutarco y a los ocho años ya las sabía de memoria. En la época en que escribía el *Discurso sobre la desigualdad* anotó en un cuaderno de apuntes más de 50 páginas con notas y extractos de las *Vidas paralelas* y los *Tratados morales* de Plutarco.

Rousseau encontraba en Plutarco una descripción admirable de los primeros días de la República romana y, sobre todo, de las leyes y de la vida en Esparta. Según Gilbert Highet los espartanos eran unos pocos miles que desplegaban un estado permanente de alerta militar, una disciplina estricta, valores inherentes a la necesidad de dominio y, sin trabajar, vivían de los habitantes de origen del país que conquistaron. Platón pensaba que el sistema espartano era mejor que la “democracia y el individualismo de Atenas”. Se dice que un héroe espartano llamado Licurgo

fue un legislador que elaboró -como un gran estadista-, el sistema político espartano. Se describe a Esparta “como a un Estado de virtud casi perfecta creado por un genio legislativo”.<sup>3</sup>

Las páginas de Plutarco en tomo a las virtudes espartanas influyeron notablemente en Rousseau: “fortalecía su creencia de que era posible desarrollar la bondad innata del hombre mediante buenas instituciones”.<sup>4</sup> Rousseau debía pensar que la misión que tenía en la vida era llegar a ser un gran legislador moral que pudiera estar a la altura del romano Numa o del espartano Licurgo.

La Constitución espartana es elogiada por Rousseau en el *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1749) y *El Contrato social* (1762): suponía que la educación moral de Esparta y Roma era un modelo, en oposición a las sociedades europeas modernas, por el patriotismo, la austeridad, la atracción por la vida agrícola al modo de la Arcadia pastoril.

Una ecuación revolucionaria, indicada por G. Higuier, resume la influencia de Plutarco en Rousseau: una república sencilla y disciplinada equivale a una virtud perfecta. En el capítulo III del libro II de *El Contrato social* el filósofo francés dice: “Importa, pues, para tener una buena exposición de la voluntad general que no existan sociedades particulares en el Estado, y que cada ciudadano opine con arreglo a su modo de pensar. Tal fue la única y sublime institución del gran Licurgo. Si existen sociedades particulares es preciso multiplicarlas a fin de prevenir la desigualdad, como lo hicieron Solón y Numa. Estas precauciones son necesarias para que la voluntad general sea siempre esclarecida y para que el pueblo no se equivoque nunca.”.<sup>5</sup>

Bertrand Russell comenta al respecto: “Como era de esperar, él está a favor de Esparta y en contra de Atenas. Había leído las *Vidas de Plutarco* a la edad de siete años, y estuvo muy influido por ellas; admiraba particularmente la vida de Licurgo. Al igual que los espartanos, estimaba el éxito en la guerra como en la prueba del mérito; no obstante, admiraba al ‘noble salvaje’, a quien los europeos sofisticados podían derrotar en la guerra. La ciencia y la virtud, afirmaba, son incompatibles, y todas las ciencias tienen un origen innoble. La astronomía procede de la superstición de la astrología; la elocuencia de la ambición; la geometría de la avaricia; la física de la vana curiosidad...”.<sup>6</sup>

Apasionado por la errancia, por el vagabundeo, el joven Rousseau cambia constantemente de morada, sobre todo entre los 16 y 20 años. El 14 de marzo de 1728,

al volver de un paseo con unos amigos, encuentra las puertas de la ciudad cerradas. Decide en ese momento dar por terminada la serie de malos tratos que venía sufriendo (palizas del pastor Lamercier y su hermana, maltratos de su patrón, el grabador, etc.) y se escapa a Confignon, pueblo cercano a Ginebra, en el reino de Cerdeña. Recomendado por el cura de Confignon se presenta en la casa de Francoise-Louise de la Tour, baronesa de Warens, en Annecy, una calvinista suiza convertida al catolicismo que podía tener influencias para convertir a muchos herejes suizos. Con ella se encuentra el 21 de marzo de 1728 y pocos días después es enviado a Turín para su conversión al catolicismo. Con esta mujer -a la que llama "mamá"- mantiene una relación de sumisión, está a su servicio y todo se complica cuando cesa la exclusión genital pues ella se ofrece para iniciarlo y él vivencia la realización efectiva de ese encuentro como incestuoso. Ese es, prácticamente, el fin de esa relación en la que él se ubicaba como estando al servicio de "la mejor de las madres".

Después de varios intentos para conseguir trabajo se emplea como lacayo de Mme. de Vercellis. Luego de la muerte de ésta, y mientras se efectuaba el inventario de los muebles, roba una cinta rosa y plateada a Mademoiselle Pontal. Descubierta el robo, Rousseau dice que ese objeto le fue entregado por una de las sirvientas y a consecuencia de estos dichos la mujer es castigada por el hurto. Ese objeto "inseparable" se recupera, parece indestructible: todo indica que se impone un "arrancamiento", "una "destrucción sufriente". Los textos redactados en los comienzos del delirio son al respecto muy significativos: "injurias sangrantes", "cruels mordeduras": "tales son los gritos que marcan en la imagen misma del cuerpo el inicio del sacrificio".<sup>7</sup>

En *Las Confesiones* sostiene que sintió el impulso de actuar así por el afecto que sentía por la joven y que eso determinó que ella sobresaliese en su pensamiento cuando fue interrogado. Sin ningún indicador de culpa, Rousseau se excusa y rápidamente acusa: son los malos maestros los responsables porque los maltratos infligidos en vez de darle valor lo acobardaron. Queda claro: no es él el responsable del robo, son los otros quienes lo privaron robándole la posibilidad del coraje.

Comienzan nuevamente sus vagabundeos y luego de varios intentos laborales vuelve a Annecy, a la casa de Mme. de Warens y entra al seminario lazarista que abandona rápidamente. Enviado para acompañar al director de la escuela de música de la catedral, Jacques de Maistre, lo abandona en la calle al cuidado de unos transeúntes cuando tiene un ataque de epilepsia, constituyendo otro hecho para

pensar la ausencia de culpa en la paranoia. Prosiguen los vagabundeos hasta que se convierte en el amante de Mme. de Warens con quien va a vivir a su casa de campo *Les Charmettes*, cerca de Chambéry, a partir de 1733, convirtiéndose así en la protectora de Rousseau hasta su marcha a París en 1742.

Cuando abandona *Les Charmettes* para ir a París es aun un fracasado, aunque él crea que es un inventor. Había imaginado un sistema de notación musical por intermedio de cifras con el cual no tiene éxito pero que, sin embargo, le permite tomar contacto con el mundo de los filósofos y la sociedad de París obteniendo así un cargo de secretario de Embajada en Venecia (1744) .

Unos años después vuelve a París y cuando va a visitar a su amigo Diderot, preso en Vincennes desde el 24 de julio de 1749, tiene una “iluminación” leyendo la pregunta del concurso de la Academia de Dijon, pregunta que decía: ¿Han beneficiado a la humanidad las artes y las ciencias? Rousseau respondió negativamente: la ciencia y las artes son los peores enemigos de la moral y, al mismo tiempo, son creadores de esclavitud. Su *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750 ) le proporcionó así una gran notoriedad de la noche a la mañana. La pregunta funcionó como una revelación: rápidamente pensó que todos sus problemas se resolverían a partir de la respuesta. “La pregunta le permitía revelarse a sí mismo y deleitarse con la venganza que se iba a tomar por todas las injusticias que había sufrido. Su respuesta sería sin duda un no rotundo”.<sup>8</sup>

Pocos años antes, en 1744, había conocido a una criada de posada llamada Thérèse Levasseur, analfabeta al punto que se dice que no aprendió siquiera a leer la hora, con quien convivió toda su vida y tuvo cinco hijos que envió al asilo de huérfanos.

Rousseau decía que la obra que desarrollaba sólo podía llevarse a cabo en un retiro absoluto pues presentía que él iba a iniciar un novedoso despliegue de la literatura. “En el exilio que exige por una decisión metódica y casi pedagógica, ya está bajo la presión de la fuerza infinita de ausencia y de comunicación mediante ruptura que significa la presencia literaria. Rousseau, que quiere ser el ser de la transparencia, no puede no esconderse ni tampoco volverse oscuro, ajeno no solamente a los otros para protestar contra su extrañeza, sino, muy pronto, también a sí mismo”.<sup>9</sup>

Según Rousseau el ciudadano debe identificarse con el grupo pero, en cambio, el individuo ha de transcurrir su vida en soledad. El filósofo se queja, sin embargo, de estar solo cuando hubiera preferido estar con otros: “Yo había nacido para la

amistad” (*Confesiones*, VIII, I, 362), “Era el más sociable y el más cariñoso de los humanos” (*Réveries*, I, I, 995). Es en este sentido que la causa de su soledad no la encuentra en él mismo sino en la hostilidad de los otros o bien debido al hecho de que los demás son indignos de su amor. Rousseau, el solitario, superior al hombre social, evita ese límite a la libertad que consiste en la vida en común y así sostiene ese “indomable espíritu de libertad” que pasa a ser un nuevo ideal. Esta aversión mortal a toda servidumbre parece ser una de las racionalizaciones implicadas en el abandono de sus hijos.

También para escribir es necesario un cierto apartamiento. Rousseau se aparta, migra, va y viene sin cesar. Pero el solaz derivado de esa supuesta libertad se transforma en un pedido de límites, suplica que lo lleven en cautiverio a una cárcel eterna que le parece más soportable que la libertad excesiva que lo aplasta: “Me atrevía a desear y a proponer que se dispusiera de mí en un cautiverio perpetuo en vez de obligarme a errar sin descanso en la tierra, expulsándome sucesivamente de todos los asilos que hubiera escogido.”

Si esto no sucediera se vería obligado a vagabundear “en el espacio de su soledad, la cual ya no puede ser sino el eco indefinidamente repetido de la palabra solitaria: “Entregado a mi soledad, sin amigo, sin consejo, sin experiencia, en país extraño....”.

Además de la escritura, el refugio en las quimeras y cierta preferencia por el mundo de las plantas, la soledad adquiere para Rousseau la forma de la despersonalización: acepta la presencia de otros con tal de que no exista reciprocidad (por ejemplo, acepta hablar con los campesinos de Montmorency más que con los integrantes de las academias de París porque éstos podrían discutir mientras que los primeros sólo se ocupan de pedirle consejos). Pero existió al menos una persona que constantemente estuvo a su lado sin que le resultara desconocida: su compañera y más tarde esposa Thérèse con quien deseaba fusionarse sin lograrlo y que, como señala Tzvetan Todorov, queda limitada a su función de ama de llaves como un elemento más de la naturaleza que le sirve de puente con Dios. Así se puede leer en las *Lettres à Malesherbes*, III, I, 1139 cuando evoca sus diversiones: “Son las de mi retiro, son mis paseos solitarios, son estos días rápidos pero deliciosos que pasé enteros conmigo mismo, con mi criada y simple ama de llaves, con mi perro muy amado, mi vieja gata, con los pájaros del campo y las ciervas del bosque, con toda la naturaleza y su inconcebible autor”.

El goce del autobiógrafo en el acto de decirse y de escribirse, acto autosuficiente por antonomasia, se refleja en esta frase de las *Lettres a Malesherbes* (III, I, 1142): “Me gusta demasiado hablar de mí” o en esta otra que pertenece al *Art de jouir* (I, 1174): “Diciéndome, he gozado; gozo todavía”.

¿En qué consiste, pues, su singularidad? “En que no pretende relatar ni retratar su vida. El quiere, mediante una narración sin embargo histórica, poniéndose en contacto consigo mismo, revelar esa insensatez cuyo incomparable sentimiento posee, exponerse enteramente a la luz, pasar a la luz y en la transparencia de la luz que es su íntimo origen. Ni San Agustín ni Montaigne, ni los otros, intentaron nada semejante. San Agustín se confiesa en relación con Dios y con la Iglesia; tiene esa Verdad como mediadora y no cometería el error de querer hablar inmediatamente de sí. Montaigne no está más seguro de la verdad exterior que de su verdadera intimidad; probablemente lo inmediato no esté en ninguna parte; sólo la incertidumbre nos puede revelar a nosotros mismos.”<sup>10</sup>

En el prefacio de *Las Confesiones* Rousseau le reprocha a Montaigne que no cumple con la regla de decirlo todo: “Montaigne se pinta parecido pero de perfil” (*Ebauches*, I, 1150).

La tarea de Rousseau es la revelación de lo inmediato para testimoniar de sí mismo pero se trata de una empresa destinada al fracaso porque, lo sabemos, existe una imposibilidad estructural de decirlo todo, porque la verdad sólo se dice a medias. Pero en los giros mismos de ese fracaso está su fecundidad y esas contradicciones “constituyen la realidad de su esfuerzo literario”. La pretensión insensata de querer decirlo todo tendría que provocar el estallido de todas las reglas que rigen el discurso clásico.

En la portada de la primera edición de *Cartas de la montaña* de 1764 aparece el lema de Rousseau con el que luego mandó hacer un sello que usó durante toda su existencia: *vitam impendere vero* (“para someter la propia vida a la verdad”).<sup>11</sup>

La inmediatez del todo y la verdad inherente a ese supuesto todo son motivos fundamentales del interés de Rousseau. *Las Confesiones* comienzan con referencias al ser y al no ser: no es como los otros hombres, no es mejor pero es distinto, se propone decir con la misma franqueza lo bueno y lo malo, mostrarse tal cual es... “nunca estaremos seguros de haber dicho esta clase de verdad; en cambio, sí, seguros de tener siempre que repetirla, pero de ningún modo acusados de falsedad si se nos ocurre expresar esta verdad alterándola o inventándola, porque es más real

en lo irreal que en la apariencia de exactitud en que se petrifica perdiendo su claridad intrínseca".<sup>12</sup>

No se trata, según Rousseau, de pintar un retrato parecido, no se trata de la representación sino de la actualización del poder de la inspiración creadora. "Estoy convencido de que uno siempre está muy bien pintado cuando se ha pintado a sí mismo, aunque el retrato no sea parecido", decía Rousseau.

Existe una opinión clásica que sostiene que un escritor debe tener miedo a su biografía. Proust, por ejemplo, criticaba a Sainte Beuve porque se contentaba con describir las apariencias y las trivialidades. Pero, al decir de Philippe Sollers, "quien sostendrá que la biografía o la correspondencia de Proust son superfluas o perjudiciales para la lectura de *En busca del tiempo perdido*? Nadie de buena fe, o bien aquellos que, al considerarse escritores importantes sacan provecho al ocultar que su vida no tiene nada interesante que merezca ser revelado".<sup>13</sup>

El momento iniciador que dispara la escritura de *Las Confesiones* se puede puntuar el 16 de noviembre de 1761 cuando Rousseau toma noticias de la edición del *Emilio* en París sin su autorización ya que él había confiado a Duchesne su publicación en Holanda. En forma inmediata se desencadena un delirio: intentan robarle el *Emilio* con el objeto de deformarlo y alterar sus ideas.

Con órdenes de arresto en París y Ginebra a raíz del *Emilio* y *El Contrato social*, en 1765, poco antes de su exilio en Londres es atacado por un libelo anónimo -que resultó ser de Voltaire-, llamado *El sentimiento de los ciudadanos*, en el que preguntaba: "¿Quién es ese hombre que piensas que se le deben levantar estatuas y con la misma humildad compara su vida con la de Jesús; ese que ultraja al Cristianismo y a la Reforma, e insulta a nuestros gobernantes y pastores? ¿Es un erudito que habla en contra de otros eruditos? No, es un desgraciado sifilítico que arrastra tras de sí, de pueblo en pueblo y de montaña en montaña, a una ramera, a cuya madre él ha matado y con la que ha tenido hijos y los ha abandonado a la puerta de un hospicio".<sup>14</sup>

Entre 1765 y 1769 el delirio es intenso y comienza a escribir sus *Confesiones*, libro que, concluido en 1771, es una historización y un alegato, un dispositivo que cumple simultáneamente la función de defensa y ataque frente a sus perseguidores.

Ese retrato muestra su bondad y sus buenas intenciones y está netamente diferenciado de su maligno doble al que intenta expulsar desde la época de sus cartas a Malesherbes o denunciar en sus delirios como el resultado de una manipulación

de sus diabólicos enemigos. El fascinante libro autobiográfico *Rousseau juge de Jean-Jacques*, escrito en París entre 1772 y 1776, muestra este fenómeno donde el delirio, que atraviesa el texto de punta a punta, es simultáneamente un factor inherente a una enunciación que produce la efectuación de la división del sujeto.

En *Las Confesiones* no tiene importancia la confección del libro según los ideales clásicos, no se trata de escribir bien. “Aquí se trata de mi retrato y no de un libro. Quiero trabajar, por decirlo así en el cuarto oscuro... Me someto... al estilo como a las cosas. No me empeñaré en uniformarlo; adoptaré siempre el primero que venga, cambiaré de estilo sin escrúpulos según mi ánimo, diré cada cosa como la siento, como la veo...”.<sup>15</sup>

Si la literatura es una manera de decir por la manera, se percibe que escribir sin mayor cuidado resulta una tarea que no es sencilla, como lo manifiesta el mismo Rousseau.

Esta metodología se corresponde, a mi entender, con la necesidad de Rousseau de afirmar su propia imagen postulándola como buena y bella, siempre amenazada, modo de reconocimiento de sí, desconocimiento del maestro- como la pedagogía del *Emilio*-, tendencia a reengendrarse, a autoengendrarse, como Joyce, a transformarse en su propio padre y construirse una imagen que cuente con la posibilidad de presentarse ante Dios, el Juez Supremo, y decirle: “He aquí lo que hice, lo que pensé y lo que fui. Con igual franqueza dije lo bueno y lo malo. Nada malo me callé ni me atribuí nada bueno; si me ha sucedido emplear algún adorno insignificante, lo hice sólo para llenar un vacío de mi memoria. Pude haber supuesto cierto lo que pudo haberlo sido, mas nunca lo que sabía que era falso. Me he mostrado como fui, despreciable y vil, o bueno, generoso y sublime cuando lo he sido. He descubierto mi alma tal como Tú la has visto, oh Ser Supremo!. Reúne en tomo mío la innumerable multitud de mis semejantes para que escuchen mis confesiones, lamenten mis flaquezas, se avergüencen de mis miserias. Que cada cual luego descubra su corazón a los pies de tu trono con la misma sinceridad; y después que alguno se atreva a decir en tu presencia: Yo fui mejor que ese hombre”.<sup>16</sup>

Es común que en los relatos de los paranoicos la referencia a la infancia sea reducida o inexistente. A diferencia de eso, el paranoico Rousseau nos suministra una historia donde, en primer lugar, los interlocutores son mujeres confidentes que lo reciben y protegen y a las cuales seduce e inspira compasión pero después, cuando emerge el delirio, los confidentes son hombres.



Ya dijimos que Rousseau se sintió anonadado cuando creyó que el *Emilio* había sido desfigurado, cuando percibió amenazada su escritura imponiéndosele una “configuración delirante que resurgirá casi sin modificaciones a lo largo de todos esos años consagrados a los textos autobiográficos”.<sup>17</sup>

Son muchos los indicadores que permiten hacer una cierta oposición entre Rousseau y Joyce: el filósofo francés pretende decirlo todo, quiere ser transparente y decir toda la verdad, su obra se dirige a un Otro (salvo las *Ensoñaciones*), no ataca la lengua, no altera la sintaxis y las significaciones de su prosa -políticas, pedagógicas, etc.- rellenan el agujero de la forclusión.

El delirio encuentra su cumplimiento en la escritura tanto desde el punto de vista de su apaciguamiento como en la perspectiva del incremento de la persecución.

Maurice Blanchot caracteriza de este modo la escritura de Rousseau: “Hay algo más descabellado que el querer hacer del lenguaje la morada de lo inmediato [...], la certidumbre de lo que siempre está comenzando y la incertidumbre de lo que siempre vuelve a comenzar, la verdad absoluta de lo que - no obstante- todavía no es verdadero? Se puede intentar comprender y poner en orden esa locura, se la puede realizar en bellos volúmenes, se la puede vivir con una rara pasión. En la mayoría de los casos los tres papeles están separados. Rousseau, el primero en concebirlos, es también uno de los pocos en reunirlos, y a partir de entonces resulta sospechoso ante el pensador tonto como ante el escritor por haber querido, imprudentemente, ser el uno mediante el otro”.<sup>18</sup>

La psicosis es un intento de rigor que implica, a la vez, un correlato subjetivo de certeza, elemento de valor axiomático, que no puede ser sustituido y que determina que el psicótico se ubique como único. El paranoico, en particular, se ubica en el lugar de la víctima, defiende tenazmente su inocencia y efectúa acusaciones.

Es cierto que dejó a sus hijos en la asistencia pública pero debía sustraerlos de la cercanía enfermante de la madre, de manera que, según decía, se equivocó en los medios pero, como él ha confesado su equivocación, entonces no merece reproche alguno. Este modo de posicionarse permite detectar la falta de creencia en los reproches que le dirigen, configurando aquello que Freud denominó *Unglauben* (no creencia).

La imagen del padre de Rousseau aparece en *Las Confesiones* de un modo disperso y fragmentado. A veces tierno, a veces violento, este padre acusa a su hijo de ser el causante de la muerte de la madre. “Cabe suponer que el sinsentido de esta

responsabilidad, anterior al advenimiento del sujeto, contribuyó a asentar una posición de protesta y un sentimiento tan vivo de la injusticia. Pero a consecuencia de esto la culpa forcluida le vuelve desde afuera, en la forma de los reproches que supuestamente los otros le dirigen".<sup>19</sup>

La teodicea laica de Rousseau revela un esquema trinitario que funciona según el ritmo inocencia -caída - redención y que adquiere un sentido terrenal: la historia es el lugar donde surge el "mal " pero también donde es posible remediarlo.

Este paranoico inocente no acepta las acusaciones pero se transforma en acusador pues denuncia las costumbres corruptas de la época.

En la paranoia se dimensiona el lugar del Otro como sede del goce y, al mismo tiempo, se lo puede nombrar: se trata de las costumbres corruptas de la época frente a las cuales Rousseau queda ubicado como inocente.

Una vez denunciada esta forma de goce que no merece justificación alguna, uno de los objetivos de Rousseau es, tal como sucede también con Schreber, producir el ingreso de ese goce en un orden que no funcione como la dimensión corrupta del Otro.

La forclusión conlleva la exclusión tanto de la regulación que el falo promueve como de la castración de goce. A partir de estas consideraciones es preciso efectuar la siguiente pregunta: ¿Qué hace el sujeto psicótico con el goce así liberado?

El sujeto paranoico queda ubicado en una posición donde se niega a responder respecto de ese goce y lo elabora como una persecución en la cual la imputación corresponde al Otro. "Rousseau lo ilustra brillantemente, pero demuestra asimismo no ser un paranoico como los demás, pues con su rebeldía a someterse a la ley del Otro supo también, en su obra y en su vida, dibujar nuevas figuras de goce. Sus ideales de virtud y de vida campestre, sus placeres de paseante solitario supieron infiltrar el gusto de su tiempo. El paranoico Rousseau rehúsa, ciertamente, la rectificación subjetiva que el Otro busca imponerle haciéndolo entrar en el rango de la barra fálica, pero él lo compensa, y en forma brillante, logrando rectificar las posiciones de goce de su época. Hasta el punto de que, al fin y al cabo, aun hoy llevamos sus marcas".<sup>20</sup>

Expulsado de todo orden, afirmó ser el único modelo a partir del cual se podría construir un orden humano legítimo y el único que creyó personificar el arquetipo ideal del hombre de la naturaleza en un mundo corrupto. Así pasó por la existencia aquel que consideró, del mismo modo que Edipo, que el primero de sus infortunios fue haber nacido...

Así terminó sus días el filósofo ginebrino cuando todo tenía para él el sentido de una obscena calumnia pero, por profundo que haya sido el delirio de Rousseau, por más frágil que haya sido el conjunto de los argumentos que articula para su defensa, aun hoy escuchamos la melodía de su lenguaje.

“El velo y la imposibilidad de comunicación están presentes en esta misma palabra que proclama apasionadamente su inocencia, en estas páginas de copia en las que se comprimen las líneas de escritura regular, en el regreso obsesivo de ciertas palabras envenenadas. Pues esta misma palabra que teje el velo enuncia también la transparencia y, sin que se sepa de dónde proviene su poder, se convierte en batir de ola, en movimiento cristalino: ‘Liberada del velo de la existencia se transparenta, tan sólo por el tiempo de un breve alivio fuera del tiempo’”.<sup>21</sup>

## Notas

- 1 Jean-Jacques Rousseau: *Las Confesiones*, Jackson editores, México, 1966, pág. 3.
- 2 Colette Soler: *Constelación familiar de un paranoico de genio en Estudios sobre las psicosis*, Ed. Manantial, Bs.As., 1989, pág. 79.
- 3 Gilbert Highet: *La tradición clásica*, Fondo de cultura económica, México, 1954, vol. I, pág. 156.
- 4 Gilbert Hiquet: Op. cit. en <sup>3</sup>, pág. 157.
- 5 Jean-Jacques Rousseau: *El contrato social*, Ed. Sarpe, Madrid, 1985, pág. 58.
- 6 Bertrand Russell: *Historia de la filosofía*, Ed. Aguilar, Bilbao, 1973, pág. 595.
- 7 Michel Demangeat: *La psicosis en el texto*, en *El abordaje de las psicosis después de Lacan*, Ediciones Kliné, Bs. As., 1994, pág. 139.
- 8 Sir Gavin de Beer: *Rousseau*, Salvat editores, Barcelona, 1985, pág. 56.
- 9 Maurice Blanchot: *Rousseau en Presencia de Rousseau*, Ediciones Nueva Visión, Bs., As., 1972, pág. 53.
- 10 Maurice Blanchot: Op. cit. en 9), pág. 54.
- 11 Sir Gavin de Beer: Op. cit. en 8), pág. 110.
- 12 Jean-Jacques Rousseau: *Las Confesiones*, Jackson editores, México, 1963, pág. 1.
- 13 Philippe Sollers: *Vidas escritas*, Clarín Cultura y Nación, 7 de julio de 1994, pág. 2.
- 14 Sir Gavin de Beer: Op. cit. en 8), pág. 110.
- 15 Jean-Jacques Rousseau: *Las Confesiones*, Jackson editores, México, 1963, pág. 6.
- 16 Jean-Jacques Rousseau: *Las Confesiones*, Jackson editores, México, 1963, pág. 1.
- 17 Michel Demangeat: Op. cit. en 7), pág. 151.
- 18 Maurice Blanchot: Op. cit. en 9), pág. 55.
- 19 Colette Soler: *Inocencia paranoica e indignidad melancólica*, en *Estudios sobre las psicosis*, Ed. Manantial, Bs. As., 1989, pág. 87.
- 20 Colette Soler: Op. cit. en 19), pág. 89.
- 21 Jean Starobinski: *Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo*, Ed. Taurus, Madrid, 1983, pág. 327.

# El concepto de *Verwerfung* en Freud

PSIC. CARLOS J. ESCARS

El objetivo de este trabajo es efectuar un relevamiento del término *Verwerfung*, y del verbo emparentado *verwerfen*, a lo largo de la obra freudiana, para intentar precisar si puede hablarse en Freud de un mecanismo específico para la psicosis. La elección de este término no es caprichosa, pero deberá ser complementada con un relevamiento similar para *Verleugnung*. En realidad, ninguno de los términos pertenece al pequeño *corpus* de conceptos que Freud se preocupa por definir y delimitar (como por ejemplo, represión, pulsión, inconsciente, transferencia). *Verwerfung* es el término que Lacan rescata del vocabulario freudiano para dar cuenta de la psicosis, traduciéndolo -al francés y a su teoría- como *forclusión*. Ahora bien, ¿es equivalente la *forclusión* lacaniana a la *Verwerfung* freudiana? ¿Es éste último, para Freud, un mecanismo particular que determine la producción de una psicosis? Es más, ¿es el término *Verwerfung* un concepto en Freud? .

El caso de *Verleugnung* es diferente. Puede plantearse un uso relativamente sistemático, sobre todo en los últimos años de la producción freudiana. Pero, ¿para dar cuenta de la perversión o de la psicosis? Es más: ¿existen en Freud operaciones privativas de cada estructura clínica, a la manera en que Lacan propone en algún momento de su enseñanza a la *Verdrängung* como modo de respuesta neurótico, a la *Verleugnung* como modo perverso y a la *Verwerfung* psicótico?

No hay otra manera de intentar dar cuenta de estos interrogantes que efectuar un rastreo más o menos minucioso de los usos que Freud hace de los términos, en diferentes épocas, textos y contextos. Compendiar y clasificar estos usos conlleva riesgos, como el de perder de vista dónde un término es empleado de modo coloquial, estilístico, y dónde puede pensarse con alcance teórico. Pero se trata del mismo riesgo que corremos al tomar como parte de la «obra» freudiana a cartas a sus amigos, borradores olvidados o comentarios ocasionales, al basar una clínica en la escucha de minucias tan insignificantes como lapsus u homofonías. Se trata de la diferencia entre aguzar el oído para la insistencia significativa y hacer de ella un signo, germen de un delirio interpretativo.

## El alemán

El verbo alemán *verwerfen* es de uso más o menos común en diferentes áreas. Derivado de *werfen* -arrojar, echar, también *parir* puede traducirse como *desechar*, *recusar*, *desestimar*, *reprobar*. Como verbo intransitivo, se usa también en veterinaria como *abortar*. *Verwerflich* es, por otra parte, lo *condenable*, mientras que el sustantivo *Verwerflichkeit* equivale a *bajeza*, *abominación*. Evidentemente hay un denominador común que es la idea de algo excluido de modo radical.

La acepción jurídica del sustantivo *Verwerfung* es conocida y tomada como eje por Lacan al traducirla como *forclusión*, es decir como aquella situación en la que una demanda no es aceptada por haber quedado atrás la etapa del procedimiento en que podía presentarse. Se trata de una imposibilidad de admitir, un fuera de tiempo, pero no un rechazo, como simple correlato de la aceptación, sino como algo irreversible, irrevocable.

También existe una acepción no resaltada comúnmente, que proviene de la geología: *Verwerfung* es, para esa disciplina, una *dislocación*, una *falla*, términos más que sugerentes en relación al valor de lo que está en juego en la psicosis.

Evidentemente desde el simple sentido de desechar algo hasta estas inesperadas resonancias lacanianas, se trata de un término que acepta diversas interpretaciones. ¿Cómo lo utiliza Freud? ¿Con cuál de estos sentidos? ¿En qué relaciones lo pone con los conceptos psicoanalíticos?

## El castellano

Las traducciones al castellano de las obras de Freud tienen su historia. En la primera versión de las Obras Completas, que comenzó a aparecer en 1922 en la editorial española Biblioteca Nueva, figura como traductor Luis López-Ballesteros, aunque no todos los textos que actualmente incluye esa versión estén traducidos por él. Esto, sumado a la falta de sistematicidad con que López-Ballesteros traduce los conceptos freudianos -privilegiando la gracia estilística, el buen castellano, por sobre la rigurosidad- hacen que *Verwerfung* sea difícilmente localizable como término: es vertido como *rechazo*, *repudio*, *juicio condenatorio*, según el contexto y la necesidad de estilo.

La otra versión de las Obras Completas, traducida por José Luis Etcheverry y un equipo de especialistas, padece quizás del pecado inverso. Rigurosa, sistemática

hasta el extremo de que por momentos se torna un castellano ilegible, tiene sin embargo la virtud de permitir efectuar el rastreo que aquí nos proponemos. Este traductor nos dice que ha vertido sistemáticamente *Verwerfung* por *desestimación*, y que mantuvo la correlación en sus derivados, salvo en algunos usos del participio pasado, en que utilizó *reprobado*<sup>1</sup>. No nos ocuparemos todavía de la interpretación que este traductor aduce para su traducción, sino que, sin abrir juicio sobre ella, comenzaremos tomándola como referencia.

Trataremos de perseguir los contextos en que *Verwerfung* aparece en Freud postergando los juicios, o las conclusiones lo más posible.

### *Los usos freudianos*

La manera más frecuente en que Freud utiliza *Verwerfung* es evidentemente coloquial, no referida a la clínica. Describe una actitud, una postura, pasible de ser adoptada por alguien: él, un autor determinado, una autoridad, una comunidad o la ciencia misma como tal, *desestiman* (en lugar de aceptar) cierta proposición, determinado hecho, o una teoría. Esto es, *desechan*, deciden no tomar en consideración. Este uso no parece tener valor conceptual, pero es rastreable en Freud en numerosas ocasiones y en muy diversos contextos. Como muestra, elegimos algunos ejemplos de diferentes épocas, sin ahondar en cada uno:

[Debemos recordar] *el apotegma de que en ciencias naturales la decisión última sobre aceptación y desestimación corresponde siempre a la sola experiencia, y nunca a la autoridad sin una experiencia mediadora.*<sup>2</sup>

(...) *son numerosos los oponentes de la hipnosis que han formado su juicio acerca de ella por un cómodo camino. No han sometido a examen el nuevo método terapéutico, (...) sino que desestimaron la hipnosis de antemano;*<sup>3</sup>

(...) *habría que oponer un veto, por excesivo apresuramiento, a una desestimación de la teoría de Scherner previa a cualquier examen.*<sup>4</sup>

(...) *aunque desestimamos toda la argumentación del autor [que reseñamos], no omitiremos destacar (...)*<sup>5</sup>

*Es por cierto tentador para el psicoanalista joven y entusiasta poner en juego mucho de su propia individualidad para arrebatarse al paciente y hacerlo elevarse*

sobre los límites de su personalidad estrecha. (...) no vacilo en **desestimar** por errónea esta variedad de la técnica.<sup>6</sup>

Y a pesar de ello (...) la vieja fórmula según la cual la psiconeurosis consiste en un conflicto entre pulsiones yoicas y sexuales no contiene nada que hoy deba **desestimarse**.<sup>7</sup>

Pero [los sueños] no eran comprensibles, sino ajenos, confusos, absurdos; (...) y por ese motivo la ciencia los había **desestimado** como unos respingos del órgano del alma carentes de sentido y de fin.<sup>8</sup>

Todo lo que [la ciencia] enseña tiene sólo un valor provisional; lo que hoy se encomia como suprema sabiduría, se **desestimará** mañana<sup>9</sup>

(...) etnólogos más modernos han **desestimado** de manera unánime las tesis de Robertson Smith<sup>10</sup>

Ya en la descripción de fenómenos que atañen a la clínica, encontramos el término utilizado de muy diversas maneras. Un uso frecuente describe la reacción de un sujeto frente a la aparición en su conciencia de recuerdos, ideas, representaciones. En lugar de comunicarlos, los desestima por inservibles. Este uso aparece en los primeros años de la obra freudiana, y está conectado en general con el método de la presión sobre la frente, con la importancia otorgada a la reacción consciente del sujeto, a la primera y prontamente abandonada idea de la resistencia como lucha persuasiva con el paciente: «Desestimando, usted se resiste»:

*Poco a poco me volví tan osado que a los pacientes cuya respuesta era: «No veo nada» o «No se me ha ocurrido nada», les declaraba: «No es posible. Sin duda que usted se ha enterado de lo correcto, sólo que no creyó que fuera eso, y lo **desestimó**. Repetiré el procedimiento todas las veces que usted quiera, siempre verá lo mismo». Resultaba siempre que yo tenía razón; los enfermos todavía no habían aprendido a dejar reposar su crítica, habían **desestimado** el recuerdo aflorante o la ocurrencia porque los consideraron inservibles.<sup>11</sup>*

*Hoy me veo precisado a corregir una inexactitud que formulé en mi anterior conferencia. Les dije que si renunciando a la hipnosis yo esforzaba a mis enfermos a comunicarme lo que se les ocurriera sobre el problema que acabábamos de tratar (...) la ocurrencia inmediata de mis pacientes aportaba lo pertinente,*

*probaba ser la continuación olvidada del recuerdo. Pues bien; esto no es universalmente cierto. (...) En realidad, (...) si uno seguía aplicando el procedimiento, en todos los casos acudían ocurrencias que no podían ser las pertinentes porque no venían a propósito y los propios enfermos las **desestimaban** por incorrectas.<sup>12</sup>*

*(...) a cambio del nombre buscado [y olvidado] acude enseguida otro que es discernido como incorrecto y **desestimado**.<sup>13</sup>*

Conectado con esto, aparece la desestimación en relación a la lógica, a un proceso de razonamiento. Por ejemplo, cuando Freud compara lo que ocurre en el chiste con estos procesos:

*El consentimiento consciente de los modos del pensar inconsciente, **desestimados** por falaces, es uno de los recursos para producir el placer cómico;<sup>14</sup>*

*(...) el chiste se sirve aquí de un medio de enlace que el pensar serio **desestima** y evita cuidadosamente.<sup>15</sup>*

*Es más fácil y cómodo desviarse de un camino de pensamiento emprendido que mantenerse en él, y confundir lo diferente que ponerlo en oposición ; y muy en particular lo es entregarse a modos de inferencia **desestimados** por la lógica.<sup>16</sup>*

*El fortalecimiento de un factor que merece ser designado como crítica o racionalidad pone término a ese juego [con palabras propio del niño]. Ahora este es **desestimado** por carecer de sentido o ser un directo contrasentido; se vuelve imposible a consecuencia de la crítica.<sup>17</sup>*

Aquí hay una diferenciación neta entre el funcionamiento del proceso primario y el de la crítica, la lógica o proceso secundario. La desestimación aparece ligada a éste último. También en relación a la meta del tratamiento analítico, hay una utilización bastante precisa, en algunos textos, de la desestimación como procedimiento lógico:

*La tarea terapéutica debió entonces concebirse de otro modo; su meta ya no era la «**abreacción**» del afecto atascado en vías falsas, sino el descubrimiento de las represiones y su relevo por operaciones del juicio que podían desembocar en la aceptación o en la **desestimación** de lo rechazado en aquel momento.<sup>18</sup>*



(...) queremos que el yo, tras cobrar osadía por la seguridad de nuestra ayuda arriesgue el ataque para reconquistar lo perdido. (...) La lucha que se traba si alcanzamos nuestro propósito y podemos mover al yo para que venza sus resistencias se consuma bajo nuestra guía y con nuestro auxilio. Su desenlace es indiferente: ya sea que el yo acepte tras nuevo examen una exigencia pulsional hasta entonces rechazada, o que vuelva a **desestimarla**, esta vez de manera definitiva, en cualquiera de ambos casos queda eliminado un peligro duradero, ampliada la extensión del yo, y en lo sucesivo se toma innecesario un costoso gasto.<sup>19</sup>

En varios pasajes aparece la desestimación ligada a un juicio (*Urteilsverwerfung*, desestimación por el juicio, equivalente al *Verurteilung*, el juicio adverso, la condena), y en contraposición con la represión:

*Este hecho [de la figuración por lo contrario en el chiste y en el sueño] en modo alguno ha hallado comprensión todavía. Sin embargo, parece apuntar a un importante carácter del pensar inconsciente, en el cual, según toda verosimilitud, falta todo proceso comparable al «juzgar». En lugar de la desestimación por el juicio, hallamos en lo inconsciente la «represión». Acaso la represión pueda describirse correctamente como el estadio intermedio entre el reflejo de defensa y el juicio adverso.<sup>20</sup>*

*La personalidad del enfermo puede ser convencida de que rechazó el deseo patógeno sin razón y movida a aceptarlo total o parcialmente, o este mismo deseo ser guiado hacia una meta superior y por eso exenta de objeción (lo que se llama su sublimación), o bien admitirse que su desestimación es justa, pero sustituirse el mecanismo automático y por eso deficiente de la represión por un juicio adverso con ayuda de las supremas operaciones espirituales del ser humano; así se logra su gobierno conciente.<sup>21</sup>*

*[El psicoanálisis] llama «represión» al proceso que depara ese destino a uno de los grupos [de representaciones], y discierne en el algo análogo a lo que en el ámbito lógico es la desestimación por el juicio.<sup>22</sup>*

*En el caso de la pulsión, de nada vale la huida, pues el yo no puede escapar de sí mismo. Más tarde en algún momento, se encontrará en la desestimación por el juicio (juicio adverso) un buen recurso contra la moción pulsional.<sup>23</sup>*

*Si tomamos por modelo un impulso, un proceso anímico que se afana por trasponerse en una acción, sabemos que puede sufrir un rechazo que llamamos desestimación o juicio adverso. Con ello le es sustraída la energía de que dispone; se vuelve impotente, pero puede subsistir como recuerdo. Todo el proceso de la decisión que se adopte sobre él transcurre a sabiendas del yo. Enteramente diverso sería si imagináramos que ese mismo impulso fue sometido a la represión. Entonces conservaría su energía y no restaría recuerdo alguno de él; además, el proceso de la represión se consumaría sin que el yo lo notase.<sup>24</sup>*

Aquí ya es palpable una concepción clínica precisa: se trata de postular a la huida y a la desestimación por el juicio en los extremos, y a la represión como algo intermedio. Uno agregaría: fallido en relación a las dos: ni hay condena, ni hay huida. Etcheverry enfatiza aquí en una diferencia energética: «la desestimación, como proceso judicial, supone cierto trámite de la energía; ella erosiona la energía de aquello sobre lo cual recae, a diferencia de la represión, en que lo desalojado conserva su virulencia» (Véase la cita de la nota 24). Sin embargo nos parece que esta interpretación se limita a donde la desestimación conserva este carácter de consciente, esto es, con conocimiento de sí misma, lo cual no siempre parece ser el caso. Sigamos el rastro.

Reparemos en que, en algunas de estas citas, aquello sobre lo que recae la desestimación ya no es un recuerdo, una representación, sino mociones de deseo, o sencillamente «el deseo»:

*Lo que emerge de las fuentes de las fuerzas pulsionales como moción de deseo tiene que aprobar el examen a que lo someten nuestras instancias anímicas superiores, y si es reprobado se lo desestima y aparta de todo influjo sobre nuestra motilidad, vale decir, se coarta su ejecución.<sup>25</sup>*

*El deseo pertenece a un sistema, el lcc, mientras que el sistema del Prcc lo ha desestimado y sofocado.<sup>26</sup>*

Asombra esta poca precisión: representación, deseo, pulsión, no son equivalentes. Pero además, ¿Lo desestimado (*verworfen*) es igual a lo sofocado (*unterdrückt*)? Ahora bien, el carácter de consciente de la desestimación, tan nítido en los ejemplos anteriores, no siempre es tan claro. Por ejemplo, en relación a los sueños:

*el soñante mantiene con el deseo una relación muy particular. Los **desestima**, los censura, no le gustan<sup>27</sup>*

*Hallo tres posibilidades para la génesis de un deseo (..)*

2) Puede haber emergido de día, pero topándose con una **desestimación**; queda pendiente, pues, un deseo no tramitado pero que fue sofocado.<sup>28</sup>

El soñante (der Traumer) no es igual a la conciencia o al yo. Es, dice Freud, quien tiene el deseo. La *Unterdrückung*, la sofocación, aquí ligada también a la *Verwerfung* ¿es una operación consciente?

Buscando más detenidamente, podemos encontrar usos de *Verwerfung* bastante aislados en cuanto a su frecuencia, pero que nos acercan al tema que investigamos. Por ejemplo, en cuanto a aquello sobre lo que recae la *Verwerfung* y a la intensidad y grado de conciencia del procedimiento:

*Cuando la desilusión se abatió sobre ella, la muchacha se encontraba en la fase del refrescamiento, en la pubertad, del complejo infantil de Edipo. Se le hizo consciente a plena luz el deseo de tener un hijo, y que fuera varón; que este debía ser un hijo del padre y la réplica de él, no le era permitido como saber consciente. Pero en eso sucedió que recibió el hijo no ella, sino la competidora odiada en lo inconsciente, la madre. Sublevada y amargada dio la espalda al padre, y aun al varón en general. Tras este primer gran fracaso, **desestimó** su feminidad y procuró otra colocación para su libido.<sup>29</sup>*

*La comparación con el varón, tanto mejor dotado, es una afrenta a su amor propio; renuncia a la satisfacción masturbatoria en el clítoris, **desestima** su amor por la madre y entonces no es raro que reprima una buena parte de sus propias aspiraciones sexuales.<sup>30</sup>*

*Pero la elección de objeto se consume primero en la [esfera de la] representación; y es difícil que la vida sexual del joven que madura pueda desplegarse en otro espacio de juego que el de las fantasías, o sea, representaciones no destinadas a ejecutarse. A raíz de estas fantasías vuelven a emerger en todos los hombres las inclinaciones infantiles, sólo que ahora con un refuerzo somático. Y entre estas, en primer lugar, y con la frecuencia de una ley, la moción sexual del niño hacia sus progenitores, casi siempre ya diferenciada por la atracción del sexo opuesto: la del varón hacia su madre y la de la niña hacia su padre. Contempo-*

*ráneo al doblegamiento y la **desestimación** de estas fantasías claramente incestuosas, se consuma uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos, del período de la pubertad: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua.*<sup>31</sup>

Esta desestimación de la feminidad, o del amor hacia la madre, o de fantasías incestuosas no tiene el mismo valor que el dejar de lado una representación por no adecuarse a la lógica. Parece tratarse de un rechazo de otro orden.

También es de otro orden la relación de la desestimación con la *conciencia moral*, sobre todo en aquellos textos en que aun no había precipitado la noción de superyó.

*Conciencia moral es la percepción interior de que **desestimamos** determinadas maciones de deseo existentes en nosotros; ahora bien, el acento recae sobre el hecho de que esa **desestimación** no necesita invocar ninguna otra cosa, pues está cierta (gewiss) de sí misma.*<sup>32</sup>

*(...) también en la conciencia de culpa hay algo desconocido (unbekannt) e inconsciente; a saber, la motivación de la **desestimación**.*<sup>33</sup>

El hecho de que el ser humano sea capaz de observación de sí, posibilita llenar la antigua representación del doble con un nuevo contenido y atribuirle diversas cosas, principalmente todo aquello que aparece ante la autocrítica como perteneciente al viejo narcisismo superado de la época primordial. (...) Creo que cuando los poetas se quejan de que dos almas moran en el pecho del hombre, y -cuando los adictos a la psicología popular hablan de la escisión del yo en el hombre, entreven esta bifurcación (perteneciente a la psicología del yo) entre la instancia y el resto del yo, y no la relación de oposición descubierta por el psicoanálisis entre el yo y lo reprimido inconsciente. Es verdad que la diferencia se borra por el hecho de que entre lo desestimado por la crítica del yo se encuentran en primer lugar los retoños de lo reprimido.<sup>34</sup>

Aquí, es interesante subrayarlo, la desestimación no conoce su propio motor, ya no se trata de una operación evidente de por sí. ¿Sigue tratándose del mecanismo que erosiona energía, que actúa, diríamos, en el sentido del principio del placer, como propone Etcheverry?

Ahora bien, hilando más fino aun, encontramos dos ocasiones en que el término *Verwerfung* es empleado explícitamente en relación a las psicosis. Uno es punto III de *Las neuropsicosis de defensa*, de 1894, donde Freud, en el mismo movimiento con que intenta encuadrar a la llamada «psicosis alucinatoria» en el marco de las neuropsicosis de defensa, produce su diferencia radical. Dice que en las psicosis la defensa es más enérgica, ya que el yo **desestima**<sup>35</sup> tanto a la representación intolerable como al afecto, y el sujeto se conduce como si ésta nunca hubiese existido. Ya no se trata, como en el resto de las neuropsicosis de defensa, del modelo del monto de afecto divorciado de la representación, que debilita a ésta y exige un uso diverso del afecto. Aquí, junto con esta representación expulsada, no sólo se rechaza también al afecto -circunstancia ya de por sí inexplicable desde esa «representación auxiliar», sino que un trozo de la realidad también se pierde (la realidad, íntimamente ligada a la configuración psíquica, no es independiente ni externa de las representaciones). Y el contenido de la psicosis es una acentuación de la representación desestimada, es decir que esta representación retorna desde afuera en forma de alucinación. Está aquí expresado quizás el aporte más original de Freud a la teoría de la psicosis. Cuando, años después, expresa una idea parecida en el caso Schreber, no utiliza desestimación, sino ese término de resonancias hegelianas, tan difícil de traducir: *Aufhebung*, que parece aquí coincidir con *Unterdrückung*:

No era correcto decir que la sensación interiormente sofocada [*die innerlich unterdrückte Empfindung*] es proyectada hacia afuera; más bien inteligimos que lo cancelado adentro [*das innerlich Aufgehobene*] retorna desde afuera.<sup>36</sup>

La otra cita proviene de un texto aparentemente alejado de la clínica de la psicosis: *Psicopatología de la vida cotidiana*. En el capítulo XII Freud trata sobre el problema del determinismo y el libre albedrío, problema tan caro a él en esa época, y hace allí una referencia al paranoico, buscando quizás que no lo confundan con uno, en esto de encontrar determinaciones en aquello que al común de los hombres le parece mero azar. Dice que los paranoicos otorgan máxima significación a los pequeños detalles, en que ordinariamente no reparamos, en el comportamiento de los demás, atribuyendo sentido sólo a los que los otros manifiestan. Y para aclarar a lo que alude, agrega:

*Vale decir que el paranoico desestima, en su aplicación a las exteriorizaciones*

*psíquicas de los demás, la categoría de lo contingente, de lo que no exige motivación*<sup>37</sup>

Parece interesante este rechazo absoluto de la categoría de lo contingente, de lo no necesario, que hace a la certeza un fenómeno específicamente paranoico. Esto es, nada podría no ser, no hay ningún agujero en la trama causal de la realidad. Esta indicación freudiana tiene hasta valor de diagnóstico diferencial. Aquí sí cabe pensar si, como en el ejemplo anterior, no puede traducirse *Verwerfung*, sin forzar las cosas, como forclusión.

Y finalmente, el lugar en que mejor puede pensarse un sentido teórico preciso y diferenciable del término, en relación a la clínica y en las cercanías de la psicosis, es el punto VII del caso del llamado *Hombre de los lobos*. Cuando Freud historiza, en esa construcción de la neurosis infantil que ocupa el análisis del joven ruso, el momento de confrontación del sujeto con la castración lo plantea como un conflicto entre la teoría de la cloaca, que, como toda teoría sexual infantil implica la renegación de la diferencia sexual, y que le permite al sujeto una identificación con la madre «sin pérdida»; y la aceptación de la castración en la mujer.

La reacción del sujeto, dice Freud, fue **desestimar lo nuevo**:

*Se decidió en favor del intestino contra la vagina.*<sup>38</sup> Pero, ¿en qué consiste esta desestimación? porque de todas maneras *no es que la nueva intelección [de la castración] no surtiera efecto alguno*<sup>39</sup>

Frente a la castración, dice Freud, en el *Hombre de los lobos* coexisten **tres corrientes**. Dos contrapuestas entre sí: el **reconocimiento** de la castración

*él había reconocido la castración como un hecho (...) estaba a punto de aceptarla y consolarse con la feminidad como sustituto*<sup>40</sup>

y la **abominación** de la castración, en el sentido de la represión. (¿o de la *Verleugnung*?). Ahora bien, la tercera corriente, más antigua y profunda, (...) simplemente había **desestimado** la castración, con lo cual no estaba todavía en cuestión el juicio acerca de su realidad objetiva (...) no se había pronunciado ningún juicio sobre su existencia, pero era como si ella no existiera.<sup>41</sup>

Se trata aquí de un **rechazo de otra índole**, no en relación al par abominación-aceptación, sino algo más fuerte, anterior al juicio de existencia. Etcheverry ve aquí

un «juicio de nivel práctico», un «casi juicio»<sup>42</sup>, y plantea diferentes concepciones de Freud sobre el juicio: en la época de *Las neuropsicosis...* el juicio sería una acción motriz, mientras que en *La negación* (1925) un juicio no es todavía una acción motriz. Por ello, continúa, en la primera época una desestimación puede producir una psicosis, mientras que en la segunda no. Más allá del valor otorgado a la «motricidad» no estamos tan seguros de la última afirmación. Porque no es casual que inmediatamente Freud traiga a colación, en su exposición, la alucinación del dedo meñique:

*«Tenía cinco años; jugaba en el jardín junto a mi niñera y tajaba con mi navaja la corteza de uno de aquellos nogales que también desempeñan un papel en mi sueño. De pronto noté con indecible terror que me había seccionado el dedo meñique de la mano (¿derecha o izquierda?), de tal suerte que sólo colgaba de la piel. No sentí ningún dolor, pero sí una gran angustia. No me atreví a decir nada al aya, distante unos pocos pasos; me desmoroné sobre el banco inmediato y permanecí ahí sentado, incapaz de arrojar otra mirada al dedo. Al fin me tranquilicé, miré el dedo, y entonces vi que estaba completamente intacto».*<sup>43</sup>

En esa alucinación, retoma desde afuera (en la línea misma de *Las neuropsicosis de defensa*, y el caso *Schreber*) aquello que fue desestimado. Con lo que, parece que también aquí se trata de algo radicalmente diferente de una represión:

*eine Verdrängung ist etwas anders als eine Verwerfung*<sup>44</sup>

Es evidente que se trata de un concepto escurridizo, que Freud utiliza con diferentes acepciones: operación consciente, juicio, equivalente a la sofocación, diferente a la represión...

Hay argumentos, sin embargo, que permiten ubicar a la *Verwerfung* más allá de la mera condena lógica mediante un juicio: 1) las citas en relación a la conciencia moral, donde lo desestimado (que en el superyo retoma, se sabe, como voz), no conoce su propio motor; 2) el modo de retomo de lo desestimado en *Neuropsicosis de defensa* -desde afuera- 3) en el *Hombre de los lobos*, la clara separación entre lo desestimado y la abominación, correlativa del reconocimiento: lo desestimado como anterior a lo abominado, y cuyo efecto es la alucinación.

En definitiva, si bien Freud no emplea *verwerfen* como mecanismo privativo de la psicosis, pueden pensarse elementos de ese mecanismo -al menos según lo entendemos a partir de la concepción lacaniana de forclusión- en algunos pasajes en que este término aparece.

De todos modos, habrá que abstenerse de una conclusión definitiva hasta no haber rastreado el otro término ligado en Freud a las psicosis: *die Verleugnung* (la desmentida).

## Notas

- 1 Etcheverry, José Luis: *Sobre la versión castellana*, volumen presentación de las Obras Completas de Sigmund Freud, Buenos Aires, Amorrortu, 1978, pág. 68-72.
- 2 Freud, S: Prólogo y notas complementarios a la traducción al alemán de H. Bernheim, *De la suggestion et de ses applications à la therapeutique (1888-89)*, Tomo I, pág 82 [Las citas de las obras de Freud se refieren, de aquí en más, a las Obras Completas en 24 tomos, de Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976. Los subrayados, en todas las citas, son nuestros.]
- 3 *Reseña de August Forel, Der hypnotismus (1889)*, I, pág. 100.
- 4 *La interpretación de los sueños*, (1900) cap I, T. IV, pág. 109.
- 5 «Reseña de John Bigelow, The mystery of Sleep», en *Colaboraciones para Neue Freie Presse*, (1904) T. VII, pág. 230.
- 6 *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*, (1912) T XII, pág 117.
- 7 *Más allá del principio de placer*, (1920) T. XVIII, pág. 51.
- 8 *Mi contacto con Josef Popper-Lynkeus*, (1932) T XXII, pág 204.
- 9 35ª conferencia: *En torno de una cosmovisión*, (1932) T XXII, pág. 159.
- 10 *Moisés y la religión monoteísta*, (1938) T. XXIII, pág. 127.
- 11 «Miss Lucy R », en *Estudios sobre la histeria (1895)*, T. II, pág. 128.
- 12 *Cinco conferencias sobre psicoanálisis (1909)*, conferencia III, T XI, pág 25.
- 13 *Sobre el mecanismo psíquico de la desmemoria*. (1898), T III, pág. 281.
- 14 *El chiste y su relación con lo inconciente*, (1905), T VIII, pág. 194.
- 15 *Ibid*, pág. 116.
- 16 *Ibid*, pág. 120.
- 17 *Ibid*, págs. 123-4.
- 18 *Presentación autobiográfica*, (1925) T. XX, pág. 29.
- 19 *Esquema del psicoanálisis*, (1938) T. XXIII, pág. 179.
- 20 *El chiste y su relación con lo inconciente (1905)*, pág. 167.
- 21 *Cinco conferencias...*, conferencia II, T. XI, pág. 24.
- 22 *La perturbación psicógena de la visión según el psicoanálisis (1910)*, T. XI, pág. 211.
- 23 *La represión (1914)*, T XIV, pág. 141.



- 24 19ª conferencia: resistencia y represión, (1916-17), T XVI, p 269.
- 25 Mi contacto con Josef Popper... (1932), pág. 205.
- 26 La interpretación de los sueños, Cap. VII, T. V, pág. 571-2.
- 27 14ª conferencia: El cumplimiento de deseo (1915-16), T XV. pág. 197. Pasaje que, en forma de nota agregada en 1919, es reproducido en *La interpretación de los sueños*, T V. pág. 572.
- 28 La interpretación de los sueños, Cap. VII, T. V, Pág 547.
- 29 Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina (1920), T XVIII, pág. 150)
- 30 33ª conferencia; La feminidad, (1932) T XXII, pág. 117.
- 31 Tres ensayos sobre teoría sexual (1905) , T VII, pág. 206-7.
- 32 Tótem y tabú, (1913), T XIII, pág. 73.
- 33 Ibid., Pág 74.
- 34 Lo ominoso, (1919) T. XVII, pág. 235.
- 35 Las neuropsicosis de defensa, T III, pág. 59.
- 36 Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente, (1911) T. XII, pág 66. El original alemán en Studienausgabe, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1972, Band VII, pág. 194.
- 37 Psicopatología de la vida cotidiana, (1901) T. VI, pág 248
- 38 De la historia de una neurosis infantil (1917), T. XVII, pág 73.
- 39 Ibid
- 40 Ibid, pág 78.
- 41 Ibid.
- 42 Etcheverry, J.: Op.cit, pág. 71.
- 43 Ibid, pág 79.
- 44 Studienausgabe, op cit, Band VIII, pág. 194.
- 0 Presentación autobiográfica, (1925) T. XX, pág. 29.
- 0 Esquema del psicoanálisis, (1938) T. XXIII, pág. 179.

# Las Historias Clichés en las Técnicas Proyectivas

## Implicancias Metodológicas

DRA. LILIANA E. SCHWARTZ DE SCAFATI

La Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de la Exploración Psicológica II (cuyos contenidos fundamentales se centran en la enseñanza de las Técnicas Proyectivas) se halla abocada a una tarea de Investigación, cuyo objetivo es la obtención de "Temáticas Clichés" también conocidas como: Normas Temáticas o Historias Clichés- para un Test destinado a la exploración de las conflictivas psicológicas de los niños.

Dicho Test o Técnica de origen francés sobre la que se está trabajando, es un instrumento fundamentado en la teoría Psicoanalítica, llamado: Test Patte-Noire (P. N.) de Luis Corman, de gran uso en Europa (especialmente en Francia dada su relevancia clínica, la cual ha sido demostrada en distintos Congresos Internacionales).

En nuestro país es una Técnica poco conocida y de uso restringido, pues no cuenta con el respaldo de investigaciones que la avalen, o faciliten su empleo como sería el caso de contar con las normativas clichés (temáticas).

Por sus características estructurales pertenece a las llamadas Técnicas Verbales Temáticas, las cuales se originan o encuentran su matriz, en el Test de Apercepción Temática de H. Murray (T.A.T.). Técnicas que presentan como material estímulo un conjunto de láminas sobre las cuales los sujetos de la exploración deben construir historias, según la consigna que corresponda a cada instrumento y que se interpretan desde la fundamentación psicoanalítica que cada autor sustente.

Dijimos anteriormente que contar con las normas clichés para el Test Patte-Noire, facilitaría su uso (aserción extensible a todas las Técnicas Verbales Temáticas) dado que le otorgamos especial importancia a las mismas. Aspecto que desarrollaremos en párrafos posteriores ya que previamente se nos impone puntualizar o clarificar qué es realmente una historia clichés o temática normativa, para diferenciarla claramente de otra normatividad llamada "Norma perceptiva" o "descripción común de lo que se ve".

Para entender de que tratan estas normatividades (temáticas o clichés y perceptivas) debemos en primer lugar acotar (aún a riesgo de la obviedad que parece trasuntar su declaración) el Supuesto Básico sobre el que asientan sus posibilidades de interpretación las Técnicas Proyectivas en general, el que se enuncia diciendo que: “el Hombre es sólo tal, en tanto se constituye desde, en y para una Cultura, manera de advenir Sujeto y de perder irremediabilmente su condición de individuo biológico...” (por cierto que este supuesto funciona desde un modelo Filosófico y en un contexto Antropológico que pone en suspenso la condición biologista en su característica de suficiente, quedando sólo la “necesariedad” de la misma.

Explicitado nuestro Supuesto Básico, diremos desde allí que cuando se presenta un material pictórico, gráfico o lúdico, a un conjunto de sujetos (contextuados en una misma cultura) y se les solicita la realización de una construcción con los mismos, obtendremos dos clases de datos:

- a- Respuestas individualizadas determinadas por las peculiaridades estructurales, en tanto los Sujetos son “su historia vivida significativamente”, y
- b- Respuestas normativas que permiten recortar las modalidades particulares que se plasman desde las demandas culturales.

Centrándonos en las segundas que hacen a la conceptualización del objetivo del trabajo, diremos que éstas se dividen en dos clases:

I- Normas Perceptivas: L. Bellak las llamó Aperceptivas en tanto pretendió dar con esta denominación, una amplificación al concepto de Percepción de la época, el cual evocaba un supuesto reflejo objetivo de la realidad, sosteniendo en cambio con el término Apercepción que toda Percepción implica una subjetividad significativa, compartida culturalmente; por lo tanto y de acuerdo a esta conceptualización histórica, diremos hoy que las Normas Perceptivas representan el constructo cognitivo de un grupo cultural (o respuesta descriptiva) en relación con los aspectos textuales de la lámina, o sea lo que comúnmente el grupo ve, o no ve de la misma. Toda referencia o respuesta sobre acciones, sentimientos, pensamientos, emociones, situaciones, épocas, etc., son interpretaciones, que exceden a las normas perceptivas.

II- **Historias Clichés o Normas Temáticas:** se organizan justamente con el excedente, se refieren al constructo cultural significativo, tal como la lámina estimula para “esa cultura”.

Precisando, es el denominador común o historia típica significativa que un grupo normativo produce para el estímulo o lámina presentada, es la significación subyacente a la diversidad de lo anecdótico, es el entramado que subyace a las diversidades aparentes.

Elucidada la diferencia entre Normas Perceptivas y Normas Temáticas o Clichés, nos referiremos a la importancia metodológica que la obtención de las últimas conlleva para la clínica diagnóstica, pues éstas funcionan como parámetros de normalidad para cada cultura.

Como dijéramos en nuestro Proyecto de Investigación y por lo que se desprende naturalmente de lo hasta aquí expuesto, “las normas temáticas o clichés, son a las Técnicas Proyectivas, como los Baremos o tablas de puntajes a las Técnicas Psicométricas, en cuanto a que en ambos casos, son las que determinan los rendimientos o construcciones promedios de cada cultura, desde las cuales adquieren sentido los resultados individuales que se obtienen en su aplicación diagnóstica”.

Dicho de otra manera, “la obtención de “patrones o normativas culturales, proporcionan los modelos de representaciones significativas para los diferentes grupos humanos, considerando que dichos “modelos” o patrones representativos que encuentran su clave en un “Código Compartido”, servirán luego para sostener el lugar donde se delimitarán las marcas que el Sujeto introduce en una materia significativa (Discurso manifestado como: habla, graficación o juego) marcas que se delimitarán por las Leyes de ese Código Compartido (Lenguaje en sentido general) pero que se determinan por las Leyes del Inconsciente, el cual donará las marcas particulares en la discursiva de cada Sujeto. Sólo conociendo las claves que el Código proporciona para la organización y coherencia de la realidad compartida (normatividad) es que se podrán delimitar las peculiaridades que como alteraciones se marcan para interpretar en la Clínica”<sup>1</sup>.

Si no obtenemos ese sentido consensuado, vano será todo intento interpretativo, ya que sólo haríamos construcciones “delirantes”, pues el Código significativo que porta el Discurso que significa ha quedado afuera...

Creemos que a través de estas breves líneas, hemos logrado esbozar la importancia que estas construcciones metodológicas nos aportan, construcciones

que no han encontrado el lugar que les corresponde en los textos relacionados con las Técnicas Proyectivas, lo que ha ocasionado serias dificultades en una cuestión prioritaria, la de la *Validez y Confiabilidad* de los resultados obtenidos mediante el uso de las Técnicas mencionadas.

Por último hay un aspecto que es interesante destacar con respecto a estas normativas, que si bien no hace a la especificidad de este trabajo, no deja de ser muy importante su especificación. Dicho aspecto se refiere a los desarrollos teóricos que nos pueden facilitar las comparaciones de distintas normativas clishés, obtenidas en diferentes culturas; ya que ellas nos brindan cortes transversales de las mismas, en cuanto a sus conflictivas básicas y particulares maneras o modalidades de significación y posibilidades de simbolización.

En relación con este último aspecto se debe señalar que en la Investigación en curso y en razón de poder ampliar en una etapa posterior la conclusión de la misma, hemos conformado una muestra que incluye: variables de distintos niveles socio-económicos, ambos sexos y dos niveles de edades disímiles, con la expectativa de extraer de este material algunas hipótesis que pudieran estar relacionadas con diferentes modalidades de simbolización, según alguna de ellas o alguna particular combinación de las mismas.

## Notas

- 1 - Schwartz de Scafati, Liliana - Párrafo extraído de la ponencia que presentara en el panel: Problemas epistemológicos en el Psicodiagnóstico (V Jornadas de ADEIP San Luis-1991). Titulado: Teoría y Praxis (articulaciones).

# *La evaluación del desarrollo psicológico: especificidad del inventario*

*Informe preliminar*

PSIC. TELMA PIACENTE

## *Desarrollo Psicológico: necesidad de su evaluación*

El estado del desarrollo psicológico y del crecimiento constituyen indicadores básicos de la salud infantil. Ambos parámetros no solamente reflejan de manera adecuada la situación actual de esa población, sino que resultan buenos índices pronósticos.

Al respecto organismos internacionales como O.M.S., O.P.S., U.N.I.C.E.F., entre otros, han señalado reiteradamente la necesidad de implementar estrategias de atención primaria en salud como vías alternativas para disminuir la morbimortalidad infantil, problemática especialmente sensible en los primeros años de la vida y en poblaciones con necesidades básicas insatisfechas.

Según datos censales, los hogares en esas condiciones constituyen en la Provincia de Buenos Aires el 23% del total, proviniendo de su seno el 37% de niños menores de 2 años y el 36,5 % de aquellos en edad escolar.

Sin embargo el fenómeno de la pobreza no se agota en las cifras indicativas de sus alcances ni en las carencias materiales que lo identifican. Concurren para su definición sus consecuencias en la infancia: pobreza, mortalidad, desnutrición y retraso del desarrollo psicológico conforman un fenómeno complejo que se presenta con trágica frecuencia.

En nuestro país, como en otros, la mayor parte de los programas dirigidos a la infancia, suelen enfatizar los aspectos biológicos del crecimiento y desarrollo, habida cuenta de los factores de riesgo a los que permanentemente se encuentran expuestos los niños que provienen de comunidades carenciadas. La dieta insuficiente o inadecuada, los altos índices de hacinamiento y promiscuidad, las condiciones sanitarias y educacionales deficitarias, la escasa capacidad de subsistencia familiar, redundan entre otras razones en una mayor vulnerabilidad de los niños.

Sin embargo los objetivos tendientes a mejorar la supervivencia no deben dejar

de lado o minimizar la importancia de preservar también la calidad de vida, develada en parte por el estado del desarrollo psicológico alcanzado.

### *Investigaciones realizadas*

El Proyecto Colaborativo sobre “Estrategias, Creencias y Prácticas de Alimentación, Crianza y Desarrollo Infantil”<sup>1</sup>, realizado durante los años 1986-1989, con el apoyo financiero del International Development Research Center de Canadá, de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires y de la asistencia técnica y financiera de U.N.I.C.E.F., estuvo centrado en la indagación y comparación de las características de las familias pobres del cono sur de América Latina, en una pluralidad de dimensiones. Se efectuó en tres países simultáneamente, Argentina, Chile y Uruguay, en los que se examinaron cerca de 2.500 familias y 4.000 niños de 0-5 años de edad

En Argentina la investigación fue realizada sobre una muestra de 920 familias y 1.520 niños en las edades consideradas que residían en enclaves de pobreza ubicados en la zona del Gran La Plata y en el sudeste del Gran Buenos Aires.

El estado del Desarrollo Psicológico fue investigado en esa oportunidad con referencia al desarrollo psicomotriz en los dos primeros años de vida y a través de sus manifestaciones en las áreas de psicomotricidad, coordinación y lenguaje en los tres años posteriores.

Las dimensiones evaluadas por los instrumentos seleccionados configuran un determinado recorte del desarrollo psicológico, de naturaleza infinitamente más compleja. Sin embargo sea cual fuere la perspectiva epistemológica a la que se haga referencia, el mismo resulta ineludible, ya sea por problemas de orden teórico y/o metodológico para abordar conjuntamente la totalidad del desarrollo. Las razones de esta elección radicarán en sus implicaciones en el desarrollo cognitivo ulterior, en la medida en que retrasos tempranos vulneran o pueden vulnerar adquisiciones posteriores, las que a su vez pueden signar las posibilidades de éxito o fracaso escolar, problemática especialmente crítica en estas poblaciones.

Los instrumentos utilizados fueron la *Escala del Desarrollo Psicomotor para niños de 0-24 meses*, de Rodríguez, Arancibia y Undurraga<sup>2</sup> y el *Test de Desarrollo Psicomotor para niños de 2-5 años*, de Haeussler y Marchant<sup>3</sup>. Ambos constituyen screening de administración individual, cuyos resultados permiten una categorización diagnóstica en términos de normalidad, riesgo y retraso.

La significación de los resultados obtenidos sólo puede precisarse cuando se los contextualiza a la luz de los esperados para la población general. En ese caso cobra verdadero sentido la magnitud del problema: el porcentaje de retraso se triplica, el de riesgo se duplica y el de normalidad obviamente se reduce significativamente.

*Tabla I*  
*Comparación porcentual de las categorías diagnósticas obtenidas en la muestra en estudio en relación a las esperadas*

Categoría diagnóstica	EEDP 0-23	TEPSI 24-60	Total 0-60	Población general	Diferencia (%)
Normal	64,1	69,2	66,6	84	-17,4
Riesgo	27,0	21,9	24,5	13	+11,5
Retraso	8,9	8,9	8,9	3	+ 5,9

Razones de orden teórico y metodológico aconsejan además a proceder al análisis por grupos etáreos, para poder observar que ocurre en diferentes etapas y áreas del desarrollo.

Efectivamente el desarrollo psicológico es un proceso cuya velocidad es mayor en los primeros años de vida y cuya estructura difiere de un período a otro, al menos en su dimensión cognitiva.

Con ese propósito se agrupó a la muestra estudiada semestralmente durante los dos primeros años de vida y anualmente en los tres posteriores.

Esta distribución permite observar que si bien los resultados son semejantes a los de la muestra total, cuando se la discrimina por edades aparece un paulatino descenso del porcentaje de normalidad que alcanza su punto más bajo para el grupo de 18-23 meses.

Estos hallazgos coinciden con el de otras investigaciones que señalan que la aparición de la función semiótica, específicamente de la lengua hablada, marca diferencias en las curvas de rendimiento intelectual, según sea el nivel sociocultural de pertenencia de los niños, observándose disminuciones estadísticamente significativas cuando se trata de niños que provienen de los estratos más pobres.



Estas conclusiones parecen confirmarse cuando se analizan los resultados obtenidos por el grupo 24-60 meses, en el que, en razón de la prueba utilizada, pueden hacerse discriminaciones según se trate de diferentes áreas del desarrollo.

Los resultados obtenidos difieren según las áreas consideradas: el porcentaje de retraso resulta notablemente incrementado en el área del lenguaje, es mínimo en el área de coordinación e inexistente en el de motricidad.

Este tipo de análisis resulta más adecuado que el de la comparación de los resultados totales que opaca los hallazgos enunciados en el sentido de que parecería "mejorar" espuriamente la proporción de niños ubicados en la categoría diagnóstica de normalidad. Efectivamente el descenso significativo que se produce en esa categoría alrededor de los 18 meses de edad, permanece selectivamente constante en el área del lenguaje en edades superiores, lo que refuerza la problemática específica de esa población en términos de la adquisición del lenguaje y su uso posterior.

Escalas	Grupos de edades (meses)	Escalas totales	Area motricidad	Area coordinación	Area lenguaje
EEDP	00-05	74,8			
	06-11	67,1			
	12-17	61,5			
	18-23	55,6			
TEPSI	24-35	73,9	89,2	75,5	50,9
	36-47	65,9	88,5	79,0	56,7
	48-60	67,9	91,4	72,3	55,4

Cabe plantearse al respecto cual es el status de estas constataciones. Las diferencias encontradas podrían ser atribuidas -como se lo ha hecho en la literatura especializada sobre el tema- a razones hereditarias, al sesgo cultural de los instrumentos utilizados o a la influencia del medio.

Sin pretender agotar los argumentos en torno a tales tópicos, que por otra parte se han ofrecido en otras publicaciones<sup>4</sup>, no cabe duda que los factores genéticos

juegan un papel en el desarrollo psicológico, pero resulta improbable que se conjuguen en poblaciones exogámicas como la estudiada. Por otra parte cuando se analizaron las asociaciones del desarrollo psicológico con determinadas condiciones de vida, considerando que la pobreza no es una condición homogénea, se observaron que las variables consideradas se movían en el sentido esperado: a mejores condiciones de vida, mejor desarrollo psicológico<sup>5</sup>.

En cuanto al sesgo cultural de los instrumentos utilizados, que sin duda estuvo presente, posiblemente pudiera explicar parte de la variabilidad, pero no toda. El contenido de las pruebas y la "situación de examen" resultarían menos favorables a los niños de las clases populares, tal como insistentemente se señala. Pero en ese caso deberían haber constituido un escollo para todos y no solamente para algunos. Por otra parte las diferencias en el desarrollo aparecen tempranamente y es difícil sostener un peso relativo significativo del sesgo cultural<sup>6</sup>.

En consecuencia los factores ambientales aparecen como relevantes en la explicación de los fenómenos observados.

Por otra parte puede ser cuestionable en principio, postular que los resultados obtenidos con instrumentos de este tipo constituyan indicadores del desarrollo ulterior. Pero no cabe duda de que si se verifican dificultades a edades tempranas, a pesar de una cierta tendencia a la equilibración y autorregulación, suelen constatarse con posterioridad problemas en áreas importantes, especialmente cuando no han mediado drásticas modificaciones en las condiciones de vida.

En consecuencia más que desestimar los resultados en razón de su cuestionable validez predictiva, debería considerárselos en el diseño de políticas sociales, más allá de que hablen o no de un daño irreversible.

Entre las conclusiones a las que puede arribarse a partir de estos hallazgos pueden plantearse las siguientes cuestiones.

En primer lugar los retrasos del lenguaje requieren una elucidación de mayores alcances. La vieja polémica acerca del déficit/diferencia en el lenguaje característico de distintos estratos sociales, aplicada a situaciones que no son bilingües o bidialectales, debería resolverse a la luz de estudios lingüísticos que permitan explorar, detectar, describir y explicar con mayor eficacia los problemas planteados por la adquisición y utilización posterior del habla de los niños de estas comunidades.

En relación a ello, coincidiendo con Hurtado<sup>7</sup>, una cosa es "afirmar que las variedades dialectales tienen la misma jerarquía y otra muy distinta asegurar que los

niños de áreas marginadas cuando llegan a la escuela están impuestos del mismo nivel de uso lingüístico que los niños de clases más favorecidas”. Hablar en esos casos de variedades es, en opinión de este autor, encubrir el problema con categorías que no corresponden

Si por otra parte se consideran las dificultades que plantean los mismos niños en la adquisición de la lengua escrita, se aprecia con más fuerza la necesidad de un análisis exhaustivo, que no se agota en la interpretación de la “segregación lingüística” que padecen muchos de ellos en la escuela, hecho que sin duda actúa a pesar de que en muchas ocasiones los maestros se “arreglan como pueden” para operar la integración de niños con características especiales, sin estar preparados para ello.

En segundo lugar los programas materno infantiles no siempre toman en consideración la vigilancia del desarrollo psicológico, en tanto acción preventiva. Los riesgos biológicos de las poblaciones carenciadas conducen a priorizar la vigilancia del estado nutricional, sin considerar que no solo debe preservarse la supervivencia sino además la calidad de vida. En relación a ello resulta patente la falta de indicadores relevantes del curso del desarrollo, particularmente a de aquellos sensibles para operar predicciones.

### *Vigilancia y evaluación del desarrollo*

La vigilancia del desarrollo que aquí se propone constituye un proceso que involucra el monitoreo sistemático y regular del desarrollo psicológico infantil, es decir el examen periódico, según normas establecidas, para evaluar si los logros alcanzados por los niños se ajustan a lo esperado para la edad y en caso de detectarse retrasos implementar las acciones que correspondan, que suelen incluir estrategias terapéuticas dirigidas al niño y su familia.

Para ello resulta imprescindible contar con instrumentos que permitan evaluaciones válidas y confiables. Existen a este respecto una variedad entre ellos, que asumen diferentes modalidades, tales como escalas, guías, screening, inventarios, cartillas, tests, etc. En todos ellos aparece una diversidad de indicadores cuyo contenido y diseño dependen de la concepción teórica que se adopte, así como de los objetivos de la evaluación.

Cuando se pretende monitorear el desarrollo, se seleccionan aquellos que ponen

en evidencia aspectos que aumentan o incrementan con la edad y/o resultan buenos precursores de manifestaciones ulteriores.

En el examen y evaluación de los niños hasta la edad preescolar suelen recortarse áreas referidas al desarrollo psicomotor, a la comunicación y lenguaje y a la sociabilidad, entre otros.

Los que se utilizan en la actualidad en nuestro medio adolecen de importantes limitaciones: ausencia de normas nacionales y regionales, consideración homogénea de las diferentes dimensiones del desarrollo (ya se ha señalado la vulnerabilidad específica de las poblaciones estudiadas en relación al lenguaje). De ahí la importancia a acordar a instrumentos que resulten sensibles para detectar la evolución del lenguaje, que sirvan a su vez para orientar estrategias de promoción del desarrollo en salud y educación.

La Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I hizo suya la necesidad de modificar esta situación, puesto que la disponibilidad, precisión y actualización de instrumentos se erige como requisito previo de toda investigación aplicada.

### *El Inventario para la Evaluación del Desarrollo Psicológico de Niños de 0-5 años Características del inventario*

Se ha partido de una concepción teórica (Piaget, Vigotsky), según la cual a partir de la interacción social y con el objeto de conocimiento es posible la construcción de saberes que fundamentan, originan y al mismo tiempo son la consecuencia de una evolución adecuada del desarrollo cognitivo. Es justamente en la perspectiva de la interacción y en la que ofrecen sus "formatos", en pos de la zona próxima de desarrollo, que asienta la posibilidad de la intervención psicológica oportuna.

El Inventario cuya tipificación se propone, ha sido diseñado para evaluar el desarrollo psicológico de niños de 0-5 años, en su aspecto prevalentemente cognitivo, atendiendo a sus posibilidades de aplicación en el primer nivel de atención

De allí que su "normatividad" esté dirigida a determinar los rangos de aparición de determinadas "competencias", esto es la edad mínima y máxima de las variaciones normales, que serán validadas con exámenes clínicos realizados por psicólogos expertos en el tema

En tal sentido difiere de los tests psicométricos usuales, que ubican logros precisos a una edad característica, ya que aparecen en el promedio de los niños. Determinar en cambio la edad en que la mayoría de los niños los alcanzan, resulta útil como señal de alarma, para emprender las acciones que correspondan al primer nivel de atención y articularlas con las que competen a otros niveles asistenciales

Su elaboración se ha fundado en la consulta de la bibliografía específica y en la experiencia personal de las autoras, en el marco ya señalado de las teorías psicogenéticas e interaccionistas del desarrollo humano y del método de los tests.

Está organizado en torno a indicadores de la psicomotricidad, del lenguaje, la sociabilidad, develadores en mayor o menor medida del desarrollo cognitivo. En su selección se ha tenido en cuenta que no todos poseen idéntico valor diagnóstico y/o predictivo. Aquellos que a priori pueden considerarse mediocres fueron incluidos sobre la consideración de su importancia, en tanto fuentes de interacción materno filial que propenden al desarrollo y que por lo mismo pueden orientar estrategias de promoción.

Los indicadores están agrupados en edades consideradas clave en la evolución infantil, en razón que entre una y otra median cambios significativos del psiquismo y además porque resulta viable en el primer nivel de atención proceder al monitoreo planificado en dichas edades. Ellas corresponden a los 3, 6, 9, 12, 15 y 18 meses y a los 2, 2 1/2, 3, 4 y 5 años. Cada una está precedida de una breve descripción de las características psicológicas consideradas predominantes del niño en ese período, que obviamente no resulta, ni lo hubiera podido ser, exhaustiva.

Cada indicador ha sido seleccionado de acuerdo con las adquisiciones esperadas para la edad considerada. El proceso de tipificación al que está siendo sometido permitirá señalar cuando es alarmante su ausencia.

Para cada uno de ellos se proporciona la descripción del material de examen, la técnica de administración y los criterios de valoración. Estos últimos se ajustarán de acuerdo a la construcción normativa que se realice a este respecto.

El tipo de instrumento diseñado resulta sencillo, económico y pasible de ser administrado por personal sin alta capacitación técnico profesional con la que no siempre se cuenta en el primer nivel de atención al que está destinado. Posibilitará al mismo tiempo que la evaluación del desarrollo psicológico, la elaboración de programas de promoción del desarrollo, sobre la base de las áreas en las que se detecte alarma.

El inventario se ofrece en tal sentido en una doble versión, graduado por niveles de edad y seriado de acuerdo a líneas de competencias progresivamente más complejas, lo que permite identificar “zonas de desarrollo próximo”.

Sobre la base de la tipificación, será posible realizar el ajuste de los indicadores de acuerdo a su poder discriminativo, diagnóstico y pronóstico. Como ya se señalara se han incluido algunos de los que previamente se conoce no resultan sensibles para predecir el desarrollo futuro, pero que no obstante constituyen fuentes de potenciales interacciones materno filiales, tal como es el caso de la línea evolutiva en torno a la independencia en la alimentación y en la higiene.

Los programas de estimulación temprana que se han implementado y la posterior evaluación de su impacto ha ocasionado una serie de reflexiones críticas y planteos en cuanto a sus objetivos, contenidos, viabilidad y persistencia en el tiempo. En primer lugar porque no basta con ofrecer un medio rico en estímulos para compensar un desarrollo en desventaja. La polifacética acepción de rico, resulta cuestionable como hemos visto, en la perspectiva en la cual los retrasos del desarrollo resultan más bien selectivos que globales, al menos en las primeras edades de la vida en el tipo de población que nos ocupa. En segundo lugar no resultan posibles de realizar cuando se trata de atender a poblaciones numerosos, a través de sesiones limitadas en el tiempo. Finalmente los resultados a largo plazo de programas ya evaluados no mostraron la persistencia de los cambios favorables iniciales observados en los niños.

De ahí que una alternativa posible estaría dada en el diseño de estrategias de capacitación de las madres, a partir de los hallazgos a que conduzcan los exámenes de los niños. El inventario que se está tipificando podría constituir una vía de entrada para ese propósito.

## Citas

1. Piacente, T.; Rodrigo, M. A.; Talou, C. y col. *Proyecto colaborativo sobre estrategias de alimentación, crianza, y desarrollo infantil*. La Plata: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. UNICEF, IDRC. 1988.
2. Rodríguez, S; Arancibia, V. y Undurraga, C. *Escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0-24 meses (EEDP)*. Santiago. Galdoc. 1985.
3. Hauessler, I. M. y Marchant, T. *Test de desarrollo psicomotor de 2-5 años (TEPSI)*. Santiago. Editorial de la Universidad Católica de Chile. 1985.
- 4-5-6. Piacente, T.; Rodrigo, M. A.; Talou, C. *Piden pan... y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires. UNICEF. Siglo XXI. 1988.
7. Hurtado, A. *Teoría Lingüística y adquisición del lenguaje*. México. SEP-OEA. 1982.

## Bibliografía

- Alonso, M. C. Estimulación temprana. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, Secretaría de Desarrollo Humano y Familia de la Nación, Instituto Interamericano de niño. 1984
- Bayley, N. Las escalas Bayley del desarrollo psicológico infantil. Madrid. TEA. 1975.
- Bruner, J. El habla del niño. Buenos Aires. Paidós. 1986.
- Bruner, J. *Savoir Faire, Savoir Dire*. París. PUF: 1991.
- Bruner, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Alianza. 1984.
- Casati, I.; Lezine, I. *Les étapes de l'intelligence sensomotrice, preuves adaptées de J. Piaget*. París. Centre de Psychologie Appliquée. 1968.
- Cusminsky, M.; Lejarraga, H. et al. *Manual del crecimiento y desarrollo del niño*. Washington DC. OPS. 1986 (Serie Paltex).
- Ferreyro, E. *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. 1987.
- Flavell, J. *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor. 1984.
- Garton, A. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires. Paidós. 1994.
- Gesell, A. y Amatruda, C. *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Buenos Aires. Paidós. 1945.
- Gambert, J. *Le Developpement Metalingüistique*. Paris. PUF. 1990.
- Haeussler, I. M. y Marchant, T. *TEPSI: test de desarrollo psicomotor, 2-5 años*. Santiago. Editorial de la Universidad Católica de Chile. 1985.
- Hurtado, A. *Teoría Lingüística y adquisición del lenguaje*. México. SEP-OEA. 1982.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). *La pobreza en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires. INDEC: 1989.
- Kaufman, A. M. *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires. Santillana. 1988 (Aula XXI).
- Lautray, J. *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid. Visor. 1985.
- Lebovici, S. *El lactante, su madre y el psicoanalista: las interacciones precoces*. Madrid. Amorrortu. 1988.

- Lanneberg, E. H. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid. Alianza. 1975.
- Lentin, L. *Enseñar a hablar*. Madrid. Pablo del Río. 1980.
- Lezine, I. *La primera infancia*. Barcelona. Gedisa. 1979.
- Lira, M. I. *Manuales de estimulación: primer y segundo años de vida*. Santiago. Galdoc. 1979.
- Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires: *Libreta Sanitaria Normalizada*.
- Piacente, T.; Rodrigo, M. A.; Talou, C. y col. *Proyecto colaborativo sobre estrategias de alimentación, crianza, y desarrollo infantil*. La Plata: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. UNICEF, IDRC. 1988.
- Piacente, T.; Rodrigo, M. A.; Talou, C. *Piden pan... y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires. UNICEF. Siglo XXI. 1988.
- Piacente, T.; Rodrigo, M. A.; Talou, C. *Inventario para la evaluación del desarrollo psicológico de niños de 0-5 años*. La Plata. 1991. (inédito).
- Rodriguez, S. y Haeussler, I. *Manual de estimulación del niño preescolar*. Santiago. Galdoc. 1985.
- Rodriguez, S.; Arancibia, V. Undarraga, C. *Escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0-24 meses*. Santiago. Galdoc. 1985.
- Schaffer, R. *Ser madre*. Madrid. Morata. 1985.
- Schwartz, L. *Exploración de la psicomotricidad*. Buenos Aires. TEKNE. 1986.
- Schwartz, L. y Caride, M. R. *Revisión crítica de los ítems evolutivos del D.F.H. de E. Koppitz*. Buenos Aires. Eudeba. 1989.
- Schwartz, L. *Hablar lo verbal - un sentido a construir*. Buenos Aires. TEKNE. 1988.
- Stern, D. *La primera relación madre-hijo*. Madrid. Morata. 1978.
- Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa: *Medio y Desarrollo*. Madrid. Pablo del Río. 1979.
- Terman, L. y Merrill, M. *Medida de la inteligencia*. Madrid. Espasa Calpe. 1975.
- Thorndike, R. y Col. *The Stanford-Binet Intelligence Scale. Fourth Edition*. Chicago. The Riverside Publishing Company. 1986.
- Tuker, N. *¿Qué es un niño?* Madrid. Morata. 1979.
- UNICEF: *Experiencia de educación inicial*. Santiago de Chile. UNICEF: 1977.
- Wechsler, D. *Escala de inteligencia para niños en edad preescolar (WPPSI)*. Buenos Aires. Paidós. 1980.
- Wechsler, D. *Test de inteligencia para niños, Wise III*. Buenos Aires. Paidós. 1994.



# Los conceptos límites en psicología: *¿explicación o incógnita?*

PSIC. RICARDO H. RUIZ

PSIC. MARÍA INÉS BOTAS

## *El problema epistemológico fundamental de la psicología*

El problema epistemológico que la psicología enfrenta para poder constituirse como ciencia y para definir un campo propio de fenómenos es como pasar de la estructura neurológica al sistema de significaciones en que consiste el psiquismo humano. Problema que también ha sido formulado en términos de las relaciones entre el cerebro y la mente. Este problema es la expresión en psicología de un problema<sup>2</sup> más general que afecta a las llamadas ciencias humanas: cómo pasar de la substancia a la significación.

Este problema aparece expresado en lingüística en términos de relaciones entre el sonido y el sentido. La antropología cultural, por su parte, organiza sus respuestas en torno al pasaje de la naturaleza a la cultura. Toda ciencia humana, cualquiera sea la decisión teórica que adopte, cualquiera sea la metodología que emplee para adoptarla o los datos en que se apoye, debe darle una solución a este problema. Una perspectiva histórica de la psicología muestra que ninguna época – no podría ser de otra manera – ha escapado a esta cuestión. Esto nos indica que debe entenderse este problema como estructural. Se podría afirmar casi con certeza que no ha existido hasta ahora una respuesta satisfactoria a este problema; no obstante en tanto presenta un carácter ineludible, permite ordenar las hipótesis que se han formulado para reducirlo. En los extremos de esta serie se encuentran, por un lado, las hipótesis que reducen el sistema psíquico a propiedades físicas (reduccionismo fisicalista de Carnap), y por otro lado, las hipótesis espiritualistas que postulan una

propiedad espiritual del psiquismo; que justamente debe ser postulado porque no puede ser demostrado (racionalismo de Wolff). En un caso la psicología se queda sin entidad, no tiene una especificidad propia. En el otro se queda sin fundamento, y su contenido ("corpus") se reduce a un universo especulativo. En un caso la psicología no existe como ciencia pues no existen fenómenos que puedan caracterizarse como tales. En el otro, tampoco existe como ciencia pues la especulación no es un método científico.

No nos ocuparemos de ellas en este trabajo, no solo porque no es posible hacer aquí una consideración exhaustiva, sino porque responden a formulaciones que no se apoyan en una actividad concreta de investigación. Intercaladas entre estas posturas extremas aparecen otras que aunque separadas entre sí por importantes diferencias teóricas (metodológicas y conceptuales) presentan todas las siguientes características: (a) son la consecuencia o están avaladas por un trabajo de investigación; (b) tratan de responder al problema señalado mediante conceptos que relacionan lo orgánico y lo psíquico. Hemos llamado a estos conceptos "conceptos límites" constituyen el fundamento explicativo de los fenómenos psíquicos; (d) estos "conceptos límites" designan los límites dentro de los cuales funcionan los fenómenos psíquicos. A los efectos de nuestro trabajo hemos fijado la perspectiva histórica a partir del momento en que se trata de aplicar al estudio de los fenómenos psíquicos la metodología de las ciencias naturales. Este criterio facilita el intento de demostración de que no es la extrapolación de un método lo que garantiza una explicación sino la construcción de un método que se adecue a la materia que estudia. Siguiendo ese criterio se han seleccionado cuatro ejemplos:

- 1 - el concepto de "sensación" en la psicofísica de Fechner;
- 2 - el concepto de "reflejo condicionado" en la reflexología de Pavlov;
- 3 - el concepto de "pulsión" en el psicoanálisis de Freud y
- 4 - el concepto de "asimilación" en la psicología genética de Piaget.

Interesa menos mostrar las discrepancias entre estas soluciones que subrayar el denominador común que las une. Sus respuestas solo son variaciones que expresan el movimiento de la ciencia en su búsqueda de una explicación. Más importante que la variabilidad de las soluciones es la razón de esa variabilidad. A ese análisis nos dedicaremos a continuación.

## 2. El concepto de “sensación” en la Psicofísica (Fechner)

La mente no era para Fechner ni un saber absoluto a priori como sostenían los filósofos especulativos, pero tampoco era algo que pudiera eliminarse como sostenía el positivismo.

Fechner pertenecía por formación a dos mundos. Por un lado, al mundo de las ciencias naturales; por el otro, al mundo de las ciencias del espíritu. Físico dedicado a la óptica se reconocía también como perteneciente a la tradición espiritualista forjada por la filosofía alemana. Trató de ser fiel a esa doble lealtad y creyó encontrar la posibilidad de relacionar ambos mundos mediante el estudio de lo psíquico. Trató de resolver este dualismo entre “el mundo de la naturaleza” y “el mundo del espíritu” aplicando al estudio de los fenómenos psíquicos (a los fenómenos de conciencia) el método propio de las ciencias naturales, más precisamente el método experimental de la física. Pensó que el concepto de “sensación” le iba a permitir unir esos dos mundos, pues participaba tanto de lo sensible como de lo inteligible. La sensación aparecía así participando de cualidades materiales y espirituales. Asimismo la sensación era considerada una experiencia “primaria”, un fenómeno “simple”, esto es “elemental”. Las sensaciones constituían así elementos psíquicos cuya suma permitía obtener fenómenos más complejos.

La percepción estaba constituida por una suma<sup>3</sup> de sensaciones. Los objetos eran una sumatoria de estímulos. Por lo tanto, el término “sensación” designaba un fenómeno ambiguo e indeterminado, más referido a la captación de un estímulo que a la percepción de un objeto. Se lo empleaba también en un sentido afectivo con una connotación<sup>4</sup> igualmente ambigua e indeterminada. Pero el concepto de “sensación” también era ambiguo por pertenecer a dos mundos, al de la naturaleza y al del espíritu. Se verá que esta característica se repite a lo largo de los ejemplos considerados en este trabajo.

Metodológicamente la sensación requería de un estímulo físico (causa aislable, delimitable y cuantificable) que provocaba esa sensación la cual era comunicada en términos de evaluación cuantitativa, como respuesta, por el sujeto al observador. Mediante esta metodología Fechner realizó tres aportes teóricos: a) el concepto de “umbral de conciencia absoluto”, como cero sensorial; b) el concepto de “umbral diferencial” como unidad de medida de la intensidad sensorial<sup>5</sup> y c) la “ley de Fechner-Weber”. Obsérvese que lo que Fechner hace es traducir las respuestas dadas por el sujeto a los estímulos físicos a términos matemáticos que sirven para medir la

actividad psíquica, y mediante este nexo establecido en el hombre (como organismo y como conciencia) hacerlo extensivo al mundo de la naturaleza y del espíritu. Por otra parte, esta tarea estaba presidida por un "esquema gnoseológico" que estaba dictado por una preocupación filosófica previa a la consideración psicológica, el acuerdo de la mente con la realidad. En este esquema gnoseológico, la realidad había sido considerada por el positivismo como un fenómeno físico (expresión muda) carente de todo otro sentido. Para Fechner, la realidad no carecía de sentido, pero ese sentido era pleno no requería de interpretación, estaba en las cosas mismas. Nos queda de este intento de Fechner, su intención de matematizar el espíritu de la misma manera que Galileo había matematizado el mundo de la naturaleza, y la búsqueda de conceptos que permitieran relacionar lo orgánico y lo psíquico.

En ese sentido no solo el concepto de sensación sino el de umbral responde a este propósito. Desde estos conceptos -conceptos límites- trató de fundamentar la explicación del funcionamiento psíquico.

### *3 El concepto de "reflejo condicionado" en la Reflexología (Pavlov)*

El nexo entre lo orgánico y lo psíquico que Fechner trataba de establecer a través de la sensación; Pavlov lo reformula a través del concepto de reflejo condicionado.

No es el caso de referirse aquí en detalle a la descripción de las experiencias pavlovianas pues son ampliamente conocidas por todos, sino evaluar (o reevaluar) su significado en el contexto de nuestro interrogante.

A diferencia de la sensación que se refería a un fenómeno conocido (o al menos se refería a un término que se refería a una experiencia conocida), el reflejo condicionado fue un descubrimiento. Fue algo que Pavlov encontró en el transcurso de sus investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas. Como tal - como descubrimiento - el reflejo condicionado abrió la posibilidad (y también la esperanza) de una nueva perspectiva en el conocimiento de lo psíquico. Esta nueva perspectiva, a partir del descubrimiento pavloviano, consistía en una redefinición de lo psíquico a partir de lo observable. Redefinía así la materia de lo psíquico como el comportamiento, el objeto de lo psíquico<sup>6</sup> como la actividad nerviosa superior y el método donde ya no solo el estímulo era observable y medible sino también la respuesta.

Lo que a Pavlov le llama la atención es el hecho de que un estímulo no específico

produzca respuestas idénticas a las que produce el estímulo específico. Obsérvese que lo que produce el interrogante acerca de lo psíquico es que hay una alteración de las respuestas respecto de lo que debería esperarse en términos fisiológicos. Pero obsérvese asimismo que esa discrepancia también aparece entre los “incrementos de estímulos” y la “percepción de esos incrementos” en los experimentos de Fechner.

También aquí lo psíquico aparece como una alteración del orden natural y obliga a Fechner a una medida subjetiva (no objetiva) de los incrementos (Ley de Fechner-Weber). No importa demasiado que esta discrepancia haya sido conceptualizada por Fechner como un déficit, es decir, con una discrepancia con lo objetivo, con la evaluación objetiva del estímulo<sup>7</sup>, lo importante es señalar que lo psíquico se presenta cuando las leyes físicas o fisiológicas no alcanzan para explicar los fenómenos que aparecen.

No obstante, debe señalarse que esta conceptualización de lo psíquico es concebible solo a partir de la irrupción de las ciencias naturales que produce al mismo tiempo una concepción naturalista de toda realidad.

También Freud va a encontrar esta alteración de las leyes biológicas cuando en parálisis que no siguen las leyes anatómicas y fisiológicas. También Piaget va a encontrar esta alteración de las leyes del reflejo, cuando advierte que aun en sus manifestaciones más elementales, la actividad refleja, desborda el automatismo fisiológico. El “reflejo de succión” no expresa ya una actividad refleja sino una actividad cognoscente que denomina “esquema de succión” que se caracteriza por una sistematización y una repetición que deben ser explicadas.

En el caso de Pavlov son los estímulos no específicos, estímulos por completo ajenos a la estimulación de las glándulas salivales, pero que no obstante producen el mismo efecto que los estímulos específicos.

Esta alteración de las leyes de la fisiología había sido observada ya en el comportamiento instintivo de los animales. Cómo explicar, en este caso, el hecho de que un estímulo (en sentido estricto una señal) produjera un comportamiento notablemente complejo no explicable por las características físicas del estímulo. En este caso el estímulo y el comportamiento estaban relacionados hereditariamente.

El reflejo condicionado por el contrario era un mecanismo adquirido, y por lo tanto, reproducible a voluntad en condiciones experimentales. Pavlov cree encontrar aquí la clave para resolver dos incógnitas:

- (a) el pasaje a la simbolización (en sentido estricto a la significación) y
- (b) la actividad instintiva.

El primero entiende que se produce por sucesivas substituciones condicionadas de estímulos. El segundo es la consecuencia de condicionamientos que se repitieron a través de años y terminaron por transmitirse hereditariamente.

La biología se encargó de desmentir la segunda hipótesis. Las explicaciones y demostraciones de la psicología de la inteligencia, la simplificación, que suponía la primera.

Sin embargo, como balance de las investigaciones pavlovianas nos quedan, el concepto de reflejo condicionado para designar un fenómeno que permite relacionar el organismo con el medio como respuesta a un estímulo no específico, no biológico.

Es un concepto que está en el límite entre lo orgánico y lo psíquico. Esta condición la adquiere cuando el estímulo no biológico aparece repetidamente ligado a uno biológico que le da esa significación.

Pavlov no alcanza a plantear claramente el problema de la significación como harán más tarde Piaget y Freud planteando al mismo tiempo la especificidad del campo de la psicología. En ellos lo psíquico no se reduce al fracaso explicativo de otras ciencias, lo psíquico tiene entidad propia. No obstante, Pavlov aún sin poderse desprender totalmente de la fisiología, crea -al igual que Fechner con el concepto de umbral- un concepto límite que reemplaza al concepto de estímulo, el concepto de señal.

#### **4. El concepto de "pulsión" en psicoanálisis (Freud)**

Esta dificultad básica que definimos como "problema epistemológico fundamental de la psicología" el pasaje de la biología a la significación es planteado por Freud en forma constante.

Lo podemos encontrar tanto en el Proyecto, como en Psicoanálisis profano, tanto en Tres Ensayos como en Esquema del Psicoanálisis. No es nuestra intención y escapa a la finalidad de este trabajo, hacer aquí un inventario de este tema en la obra de Freud, ni tampoco el de discutir el concepto de "pulsión", sino el de mostrar su carácter de concepto límite ligado al problema que intenta resolver. Así en

Psicoanálisis Profano discutiendo acerca de la validez de los conocimientos de anatomía y de fisiología para ejercer el psicoanálisis, Freud dice que nadie puede cegar en la actualidad el abismo que separa la naturaleza de lo espiritual. En ese sentido, el abandono del Proyecto es más significativo que las afirmaciones que contiene, aun a despecho de la importante hipótesis de la “experiencia de satisfacción” (quizás inspirada en la lectura de Fechner), y que reaparece en Tres Ensayos bajo la noción de “apoyatura”.

En este texto al intentar resolver el abismo entre lo orgánico y lo psíquico dice: “Bajo el concepto de pulsión<sup>8</sup> (Trieb) no comprendemos más que la representación psíquica de una fuente de excitación somática continuamente actuante, a diferencia del estímulo producido por excitaciones discontinuas procedentes del exterior. Pulsión es uno de los conceptos límites entre lo psíquico y lo físico. La hipótesis más sencilla y próxima es la de no poseer por sí cualidad alguna, debiendo casi definirse tan solo como una cantidad de exigencia de trabajo para el sistema psíquico”.

La pulsión aparece caracterizada tanto positivamente (por lo que es) como negativamente (por lo que no es). La pulsión se diferencia del estímulo en dos aspectos: es endógena no externa, y es continua no discontinua. Pero a su vez la pulsión se diferencia también de los instintos en dos aspectos: no está organizada (es solo una fuerza), y el objeto es contingente (no tiene un objeto específico). Su carácter de límite proviene de ser una exigencia (hambre, libido) que produce un trabajo de reducción de esta exigencia (procesamiento psíquico) cuyo resultado es placentero (alivio de la tensión penosa) fijándose de esta manera la acción que dio origen a la reducción (en forma ligada al placer). Este placer (experiencia de satisfacción) tiende a repetirse independientemente de la función orgánica que le dio origen (noción de apoyatura).

En Tres Ensayos dice: “Se ve claramente que el acto de la succión es determinado en la niñez por la búsqueda del placer experimentado” (...)” Es fácil adivinar en qué ocasión halla por primera vez el niño este placer, hacia el cual una vez hallado tiende siempre de nuevo. La primera actividad del niño y de importancia vital para él; la succión del pecho materno (o la substitución de éste) le ha hecho conocer apenas nacido, este placer. En un principio la satisfacción de la zona erógena puede superponerse con la del hambre” (...) La actividad sexual se apoya permanentemente en una de las funciones puestas al servicio de la conservación de la vida, pero luego se hace independiente de ella”. Como en los casos anteriores la actividad se aparta

de las leyes (y de las funciones biológicas), la pulsión aparece como un concepto que da origen y delimita los campos. Como en los casos anteriores genera conceptos también próximos a este concepto limite tendientes a dar fundamento al funcionamiento psíquico: la noción de "experiencia de satisfacción y la noción de "apoyo en lo orgánico".

Dos cuestiones se pueden señalar críticamente: (a) la introducción del concepto de pulsión para explicar un tipo de actividad no explicable biológicamente, con lo cual quedaría abierto el camino para postular tantas pulsiones como fuera necesario para explicar aquellas actividades no explicables biológicamente por particulares y específicas que estas fueran (tal es el caso de la "pulsión de saber", que parece mucho más un deseo que un impulso) y (b) sus características diferenciales son más precisas (su diferencia con estímulo e instinto) que sus características específicas. La primera cuestión va a estar contestada por la Psicología de la Inteligencia. La segunda cuestión, solo puede ser<sup>9</sup> contestada teniendo en cuenta los adelantos de la etología y su reconsideración en una teoría general de la afectividad que tiene que ser el resultado de una larga investigación sistemática. Nos ocuparemos solo de la primera cuestión en el párrafo siguiente.

## 5. El concepto de "asimilación" en la Psicología Genética (Piaget)

Para explicar el conocimiento no es necesario postular "un impulso de conocimiento" ni una tendencia innata al mismo. Como va a demostrar Piaget, el conocimiento es algo que se encuentra no algo que se busca. Es un efecto antes que una intención.

Piaget también va a partir de la observación de la succión. En *El Nacimiento de la Inteligencia* dice: "En efecto, después de las primeras mamadas, se observa (Ob.2) un esbozo de funcionamiento en vacío de la succión, en la que es difícil dejar de observar una autoexcitación". Mediante esta actividad que se repite (asimilación funcional) el niño incorpora la realidad a ese esquema (esquema de succión), lo mismo hará con los que se vayan formando. Pero esta incorporación de la realidad no es una incorporación "substancial" sino "funcional". No es una incorporación física de las cualidades de la materia sino su posibilidad de elemento que posibilita la actividad del esquema. En su repetición la asimilación incorpora cada vez mayor cantidad de objetos (o desde el punto de vista del funcionamiento, la actividad se



aplica cada vez a mayor cantidad de objetos: asimilación generalizadora) en relación a los cuales realiza un reconocimiento práctico acorde al esquema (asimilación de reconocimiento). Dice Piaget en el mismo texto: “dos circunstancias esenciales nos llevan a considerar el acto de la succión como si ya constituyera un organización psíquica: que el acto posea tarde o temprano un significado y el que vaya acompañado de una búsqueda dirigida” (...) “Esta búsqueda que es el principio de la asimilación debe concebirse desde el punto de la organización<sup>10</sup> (psíquica), como la primera manifestación del dualismo<sup>10</sup> entre el deseo (necesidad psíquica no orgánica) y la<sup>10</sup> satisfacción, es decir, entre el valor (significación) y <sup>10</sup>lo real, entre la totalidad que se completa (orgánica) y <sup>10</sup>la totalidad incompleta (psíquica) dualismo que volverá a surgir en todos los terrenos de la actividad futura y cuya reducción intentará la evolución mental aunque está destinado a acentuarse constantemente.” Y agrega: “La Psicología comienza con el ejercicio de dicho mecanismo.”. Piaget considera que hay tres circunstancias que llevan a considerar la asimilación como el elemento fundamental del desarrollo psíquico: 1º- que la asimilación constituye un proceso común a la vida orgánica y a la vida psíquica; 2º- que la asimilación pone de manifiesto un hecho primitivo considerado el más elemental de la vida psíquica: la repetición. Esto sólo resulta inteligible si la conducta tiene un significado funcional (es decir, no orgánico) si reviste algún valor para el sujeto (significado) y 3º - la coordinación entre lo nuevo y lo antiguo.

Habría que agregar a esto una cuarta circunstancia. La asimilación, en cuanto organización, engloba en su funcionamiento los elementos que producen el equilibrio interno (intento de satisfacción de la necesidad funcional = función) y el equilibrio externo (conocimiento = finalidad), ellos son: (a) la necesidad funcional, necesidad psíquica o deseo, (b) la repetición y (c) la coordinación entre el sujeto y el objeto (adaptación). Se podría plantear como había hecho Claparede (la necesidad orgánica como motor de lo psíquico) utilizada en este caso como concepto límite). Pero presenta dos problemas: en primer lugar, dado que el hombre carece de mecanismos instintivos, no asegura el comportamiento necesario para su satisfacción; y en segundo lugar, las actividades psíquicas, aún las más elementales ( como los juegos de saliva ) no parecen responder ninguna necesidad orgánica. Sin embargo, como dice Piaget, el recurrir a la asimilación no explica la asimilación misma, su explicación concierne a la biología, pero la biología no podrá dirimir esta cuestión sin tener en cuenta la significación.

## 6. Comparación entre los conceptos de "pulsión" y "asimilación"

Entendemos que la caracterización de estos conceptos como "conceptos límites" fue realizada, incluso, por los mismos autores que los formularon. Y esta caracterización presenta algunas coincidencias llamativas en cuanto a sus descripciones que interesa señalar: (a) ambas se caracterizan por mostrar un carácter repetitivo y ser la causa o la consecuencia (cuestión a investigar) de una insatisfacción incompleta que trasciende el plano orgánico; (b) Ambos "conceptos límites" presentan la característica que sus primeras manifestaciones aparecen organizadas como actividades parciales (comparar zonas erógenas y esquemas); (c) La actividad asimiladora (cognoscitiva) y la pulsional (libidinal) presentan un desarrollo que tiende a una integración de las parcialidades indicadas en el punto anterior bajo la primacía de un principio organizador; una descentración progresiva de la actividad (del egocentrismo a la descentración) y del autoerotismo a la heterosexualidad); una consolidación final (genitalidad/pensamiento formal); una secuencia, aunque no una cronología; (d) Los objetos que utilizan en sus actividades son contingentes (y vicariantes): no hay acuerdo previo entre el sexo y el objeto sexual, no hay acuerdo previo entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer. Por último, y más a modo de sugerencia que de demostración hemos seleccionado dos párrafos para comparar:

Dice Freud, en la Conferencia XXXI: "La base del proceso de transformación del vínculo parental en Super-Yo es una identificación, o sea una asimilación de un Yo a un Yo ajeno. Así ese Yo imita al otro, lo acoge dentro de él" (...). "Las percepciones poseen para el Yo la misma significación y valor que las pulsiones para el Ello."

Dice Piaget, en Juicio y el Razonamiento : "Asimilar tanto psicológicamente como biológicamente es reproducirse uno mismo por medio del mundo exterior, y por lo tanto, es transformar las percepciones hasta hacerlas idénticas al pensamiento propio, es decir, a los esquemas anteriores, y por ende, asimilar es conservar, y en cierto sentido identificar<sup>11</sup>"

Nos hacemos cargo de que es posible que se pueda considerar que se trata más de coincidencias semánticas que conceptuales. No obstante, y pese a las analogías mostradas antes con respecto a las características, es más importante que forzar coincidencias de contenido para mostrar un concepto unívoco, considerar que la necesidad de los conceptos límites como tales responden a una ley inherente al

conocimiento de lo psíquico que obliga a reformular explícita o implícitamente las cuestiones acerca del origen y del fundamento del sistema psíquico. Pues son conceptos que al delimitar un campo específico ponen en marcha la posibilidad del conocimiento en ese campo.

Si esto es así, los conceptos límites son conceptos relacionales, y en un doble sentido:

- (1) Entre los términos del sistema psíquico
- (2) Entre el sistema psíquico y el sector que al delimitar excluye (lo orgánico)

## 7. Conclusiones

A partir de la reseña histórica que hemos realizado puede establecerse lo siguiente:

(A) Cuatro diferencias separan la “psicofísica” y la “reflexología” por un lado, de la “psicología genética y el “psicoanálisis” por otro:

(a) La utilización en las dos primeras de un método válido para las ciencias naturales, tomado como prototipo para cualquier tipo de ciencia. Mientras que en las dos últimas el método es la consecuencia del tipo de hecho que se intenta estudiar;

(b) Como consecuencia de lo anterior, la imposibilidad de derivar de esa metodología propia de las ciencias naturales el problema de la significación. El problema de la significación es prioritario en las últimas;

(c) Tanto en el “psicoanálisis” como en la “psicología genética” los fenómenos son la expresión del funcionamiento de un sistema que los produce; sistema que podemos conceptualizar como “sistema de significaciones”. Tanto en la “psicofísica” como en la “reflexología”, lo psíquico no deja de ser un epifenómeno de lo orgánico;

(d) En tanto la “psicofísica” y la “reflexología” estudian los fenómenos sin ocuparse de su génesis, el “psicoanálisis” y la “psicología genética” ponen énfasis en que el psiquismo es la consecuencia de una historia. De ahí la importancia que adquiere la vida infantil.

(B) El último punto permite inferir que el psiquismo es no sólo una historia sino una construcción, que

(a) Aparece a partir de un funcionamiento orgánico repetitivo. Es esta una hipótesis fuerte y que puede considerarse validada por dos razones: porque se apoya en la observación de los hechos; porque permite una explicación teórica de hechos que de otra manera carecerían de explicación;

(b) El psiquismo presenta un funcionamiento relativamente autónomo respecto de lo orgánico.

(C) Como consecuencia de esta hipótesis de que lo psíquico surge de lo orgánico pero se constituye en un funcionamiento autónomo, surgen los conceptos límites que presentan las ventajas indicadas en B-a, pero que al mismo tiempo, presentan las siguientes limitaciones:

(a) Los conceptos límites son formulaciones muy generales, por lo que al mismo tiempo que permiten ordenar los fenómenos, cierran la posibilidad de cuestionamiento. En ese sentido deben pensarse los conceptos límites como siguiendo un principio económico por el cual es más la explicación que se gana empleándolos que la que se pierde al no utilizarlos. Con lo cual, no obstante, se favorece el dogmatismo, o al menos el refugio en la doctrina de escuela. Pues debe pensarse que su persistencia se debe más a su carácter de fundamento que a su precisión. Esto nos lleva a la segunda limitación;

(b) Su carácter general, le resta precisión. Por lo que presentan aspectos, muchas veces, no solo contradictorios sino ambiguos, que hacen vulnerables las explicaciones. Por lo que estos conceptos deben investigarse pues encierran incógnitas en sí mismos.

(D) De las conclusiones anteriores pueden extraerse los siguientes corolarios:

(a) Que estos conceptos límites aun en su generalidad, son insustituibles (en su carácter de conceptos límites), para la construcción de una psicología científica, es decir, para una psicología que tenga en cuenta el pasaje a la significación y que afirme la necesidad de demostrarlo. En ese sentido los conceptos límites pueden ser

reemplazados en su formulación actual pero no pueden ser eliminados como tales;

(b) No obstante, los que hoy se emplean como tales como "asimilación" y "pulsión" deben ser investigados en cuanto siguen subsistiendo en ellos incógnitas en relación a su papel en el pasaje a la significación, sin que por eso deban de dejar de ocupar su lugar como fundamento teórico;

(c) Esto fomentaría una actitud menos dogmática, en tanto no se cuestiona el fundamento en forma "apriorística" sino en relación a ciertas dificultades que surgen de su aplicación a los hechos que intentan explicar;

(d) Por último, se deduce que estos conceptos límites son tanto una explicación como una incógnita, y esto debido a su doble naturaleza de "necesarios" y de "necesariamente ambiguos", pues son un intento de cerrar ese espacio todavía infranqueable entre lo orgánico y lo psíquico.

## Notas

1 Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene como objetivos: a) mostrar el carácter científico de la Psicología, b) tender a lograr una teoría unitaria del funcionamiento psíquico, c) demostrar que la historia de la psicología gira alrededor de algunas cuestiones epistemológicas constantes, d) que las respuestas a estas invariantes dan a la historia de la psicología un sentido, y e) que ese sentido tiende a hacer de la Psicología una forma particular de semiología. Véase la nota siguiente, y nuestro artículo en preparación "Importancia epistemológica de Saussure para la Psicología".

2 A nuestro entender mal llamadas "ciencias humanas". Otras denominaciones como "ciencias sociales", "ciencias del espíritu" y "ciencias de la cultura" no son más precisas. En rigor debieran llamarse "ciencias de la significación" pues la significación constituye su materia a diferencia de las "ciencias de la naturaleza" cuya materia es la substancia. La significación es el denominador común de la Antropología, de la Psicología y de la Lingüística, sus diferencias están dadas por su objeto. El término "ciencias sociales" abarcaría en rigor sólo el Derecho y la Economía. Una discusión más amplia acerca de la clasificación de las ciencias tendiente a ubicar la

Psicología en el cuadro general de las mismas lo hemos realizado en otro artículo en preparación: "Reformulación crítica de las relaciones entre la Psicología y otras Ciencias"

3 En este punto se incluye la crítica de Merleau-Ponty. Cf: Fenomenología de la Percepción. México, Fondo de Cultura Económica, 1967. Cap.: "La Sensación"

4 Cf Ruiz, Ricardo H. "Crítica al concepto de sensación", incluido como parte (b) del Tema 7: 'Percepción' en Ruiz, Ricardo H., Ideas para el estudio de la organización psíquica. La Plata, Editorial de la Universidad, (en prensa)

5 Fechner la resumió en la ecuación  $S=k \cdot \log R$ . Donde S es la intensidad sensorial, k es la función de Weber, y R es la intensidad de estimulación por encima del umbral absoluto.

6 Cf Ruiz, Ricardo H. "La reflexología y el problema de la objetividad en psicología", en Ruiz, Ricardo H. Cuestiones teóricas en psicología, La Plata, Editorial de la Universidad (en prensa)

7 Para un análisis de esta concepción puede véase el artículo mencionado en la nota (4)

- 8 Por representación no debe entenderse aquí la configuración mental de un objeto, sino que esta exigencia ha ingresado al sistema psíquico como un factor que interviene en su funcionamiento
- 9 Cf Konrad Lorenz. La agresión, el pretendido mal, México, Siglo XXI, 1982.
- 10 Los contenidos de los paréntesis nos pertenecen y tienen función aclaratoria.
- 11 Cf Nuestro artículo en preparación: "Imitación e Identificación"

## Bibliografía

- Azcoaga, J. Pavlov, Bs.As., Centro Editor de América Latina, 1968.
- English and English. Diccionario de Psicología y Psicoanálisis. Bs.As., Paidós, 1962.
- Fachinelli, E. y Piersanti, F. Freud y Pavlov, Bs.As., Centro Editor de América Latina, 1971.
- Ferrater Mora. Diccionario de Filosofía, Bs. As., Espasa Calpe, 1962.
- Freud, S. Proyecto de una Psicología (Tomo Y); Tres ensayos para una teoría sexual (Tomo VII) Perturbaciones psicógenas de la visión (Tomo IX); Introducción al narcisismo (Tomo XIV); Las pulsiones y sus destinos (Tomo XIV); Sobre las transmutaciones de la pulsión (Tomo XVII); Mas allá del principio del placer (Tomo XVIII); El Yo y el Ello (Tomo XIX, cap. 4); El malestar en la cultura (Tomo XXI, cap. 6); Conferencia 32: Angustia y vida pulsional (Tomo XXII); Esquema del Psicoanálisis (Tomo XXIII, cap. 2). (Los tomos corresponden a la edición castellana de las obras completas realizada por Amorrortu Editores, Bs.As.).
- Guillaume, P. Psicología de la forma Bs.As., Psique, 1975 Cap I, II y IV.
- Lacan, J. Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis, Bs. As., Paidós, 1992
- Le Ny, J. "Del pavlovismo al condicionamiento" en Varios, Problemas de teoría psicológica, Bs.As., Proteo, 1965
- Merleau-Ponty, M. Fenomenología de la Percepción, Barcelona, Península, 1975 (Cap. I "La sensación")
- O'Neil, W. Los orígenes de la psicología moderna, Caracas, Monte Avila, 1975.
- Piaget, J. Estudios de Psicología Genética, Bs.As., Emecé, 1972; El nacimiento de la inteligencia en el niño, Bs.As. Abaco, 1981; La construcción de lo real en el niño, Bs.As. Nueva Visión, 1971; El juicio y el razonamiento en el niño, Bs.As. Guadalupe, 1973; Biología y conocimiento, Bs.As., Siglo XXI, 1969.
- Pieron, H. La sensación, Bs.As., Paidós, 1962.
- Russell, B. El conocimiento humano, Bs.As., Hispamérica, 1983, (Cap. "La fisiología de la percepción y de la voluntad").
- Rubinstein, S. La Psicología, Montevideo, Pueblos Unidos, 1963; (Cap. "La sensación")
- Sorin, M. "Reflexología" en Varios, Enciclopedia de Psiquiatría, Bs. As., El Ateneo, 1979.
- Wallon, H. "Pavlovismo y Psicología", "La importancia doctrinaria de la obra pavloviana" y "El asociacionismo de Pavlov" en Varios: Problemas de teoría psicológica. Bs.As., Proteo, 1965.
- Wells, H. Ivan, P. Pavlov, Bs. As., Platina, 1963  
Woodworth y Schosberg. Psicología experimental, Bs.As., Eudeba, 1964.

# Constructividad: una característica de lo psíquico

PSIC. RICARDO H. RUIZ

## Introducción:

### La unidad de la Psicología

Este trabajo particular es el resultado de un trabajo más general que tiene como objetivo intentar demostrar la unidad de la Psicología como *corpus* de conocimiento por debajo de la aparente diversidad de sus manifestaciones.

Esta unidad es, a nuestro juicio, el requisito para que la Psicología pueda ser considerada una ciencia<sup>1</sup>.

La idea de una "teoría unitaria del funcionamiento psíquico" encierra en realidad dos ideas:

1- La ya señalada que consiste en la posibilidad de constituir un conocimiento coherente, demostrable y verificable por debajo de la manifiesta diversidad de las llamadas "escuelas psicológicas". En efecto, si todas las afirmaciones de las llamadas "escuelas psicológicas" fueran igualmente válidas, ésa sería la demostración más terminante de que la Psicología no existe como ciencia. La Historia de la Psicología sería así la historia de los errores psicológicos<sup>2</sup>. Claro que no se trata de hacer compatible "todo con todo", ni de conciliar a cualquier precio. En algún sentido esto sería lo mismo que intentamos superar. Se trata, por el contrario, de encontrar características comunes a los fenómenos descritos por las diversas teorías, principios comunes a pesar de los contenidos discrepantes, problemas comunes a pesar de las decisiones teóricas divergentes y conocimientos demostrables y/o verificables independientemente de quien los haya formulado.

2. La idea de que las diversas manifestaciones de lo psíquico son la expresión de un sistema que las produce y debe buscarse una explicación compatible para los

---

(Trabajo leído en el IV Congreso Internacional de Constructivismo en Psicoterapia, organizado por la fundación Aiglé, Centro de Estudios Humanos - Buenos Aires, julio de 1994)

mismos. Al respecto, la crítica más profunda que puede hacerse a la Psicología Clásica, fue su carácter atomista. Es decir, que los fenómenos psíquicos eran independientes y se estudiaban separadamente unos de otros (percepción, memoria, aprendizaje, atención). El psicoanálisis y la Psicología de la Inteligencia han priorizado el sistema psíquico, a cuyo funcionamiento deben referirse sus expresiones. No obstante, la Psicología de la Inteligencia se ha ocupado sólo de las estructuras intelectuales y el Psicoanálisis sólo de los procesos afectivos inconscientes. Esto no supone tanto señalar un defecto como mostrar una limitación.

Este trabajo, en la medida que trata de mostrar el carácter necesario de la noción de *construcción* en Psicología, trata el mismo tiempo de demostrar el carácter necesario de la perspectiva *constructivista* en esta ciencia, y por lo tanto, hacerla independiente de una postura de escuela. Contribuiría así a una posible integración de las teorías en una "teoría unitaria del funcionamiento psíquico".

### *Carácter necesario de construcción en Psicología*

El concepto de *construcción* es una deuda que la Psicología tiene con Jean Piaget. Esta deuda es triple. En primer lugar porque *demonstró* de manera inequívoca la construcción de las estructuras intelectuales. En segundo lugar, porque a partir de esta demostración -y sólo a partir de la misma- pudo transformarse legítimamente el carácter de construcción que presentan los hechos psíquicos en un *punto de vista necesario*. Y en tercer lugar, porque esta toma de conciencia de la necesidad de un punto de vista constructivista en Psicología tuvo el doble efecto de permitir reconocer este concepto en autores que no lo habían formulado expresamente (tal el caso de Freud en cuanto al desarrollo libidinal) y de dar lugar a formulaciones constructivistas, algunas de las cuales difieren de la conceptualización piagetiana. Más importante que sus contenidos discrepantes es su necesidad. A partir del reconocimiento explícito de este concepto, las variaciones en la acepción del término si bien testimonian acerca de la imposibilidad de una acepción unívoca, no obstante demuestran la imposibilidad de prescindir de él; lo cual equivale a reconocer su validez.

A los efectos de mostrar su carácter necesario analizaremos el concepto de *construcción psíquica* de acuerdo a lo siguiente:



- a- en su carácter *explicativo*: carácter constructivo del psiquismo;
- b- importancia *histórico-epistemológica* del concepto de “construcción”;
- c- valor *teórico-contextual*;
- d- *características* de la “construcción psíquica”;
- e- *qué se construye*;
- f- dos peligros del “constructivismo”;
- g- *consecuencias* para la psicoterapia de un punto de vista “constructivista”.

### *Carácter constructivo del psiquismo*

Dos ejemplos fundantes nos permitirán ejemplificar el carácter constructivo del psiquismo<sup>3</sup>. Este carácter constructivo o, para ser más preciso, la necesidad de recurrir al concepto de “construcción” para explicar la naturaleza y el funcionamiento psíquico aparecen claramente en las formulaciones de Jean Piaget sobre el desarrollo intelectual<sup>4</sup> y en las vicisitudes del desarrollo libidinal descritas por Sigmund Freud<sup>5</sup>. Explícitamente enunciado por el primero e implícitamente pero reconocible en el segundo presentan el denominador común de la demostración tanto en lo referido a hechos particulares (coordinaciones, perversiones) como al valor heurístico. Ambos difieren en cuanto a la materia de estudio. Pero este hecho refuerza el valor del concepto. A partir de sus formulaciones tanto la inteligencia adulta como la sexualidad adulta se explican por la historia del sujeto. Historia que es posible reconstruir porque se construyó. Pero además, el acuerdo entre el sujeto y la realidad o entre la anatomía y el sexo debe ser explicada pues no responde a una armonía preestablecida:

“Tampoco existe un objeto para el conocimiento, como no sea en relación con el sujeto, y si el espíritu se dirige cada vez más a la conquista de las cosas, es porque organiza la experiencia cada vez más activamente (...) el objeto no es un *dato* sino el resultado de una construcción” (Jean Piaget. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Bs. As., Abaco, 1981, pág. 301)

“La idea de que el ser humano recibiría una noción de su nexos con el mundo circundante a través de un sentimiento inmediato dirigido hacia ahí desde el comienzo mismo suena tan extraña, se inserta tan mal en la trama de nuestra

psicología, que parece justificada una indagación psicoanalítica, o sea genética, de un sentimiento como ese" (Sigmund Freud *El malestar en la cultura*. Buenos Aires, Amorrortu, 1985, O.C. Tomo XV, pág. 66)

### *Importancia histórico-epistemología del concepto de "construcción"*

Esta consistió en la posibilidad de romper con la antinomia innato-adquirido que había saturado infructuosamente las explicaciones psicológicas. Esto se ve reflejado claramente en la dificultad que presenta Freud para resolverla en *Tres Ensayos*. Al rebatir el argumento de la homosexualidad innata, advierte que si ésta fuera innata, no podría explicarse la homosexualidad ocasional. Pero un poco más adelante dice que muchos educadores creen poder corregirla "pero -afirma- la sexualidad está hereditariamente determinada".

Estas afirmaciones aparentemente contradictorias revelan, por el contrario, antes que una contradicción un intento de ser fiel a los hechos. En efecto, su demostración de que las perversiones no son innatas muestran al mismo tiempo que no pueden revertirse a voluntad. Pues si bien son adquiridas, se trata de una adquisición especial, regida por un determinismo que constituye al sujeto, y no de una adquisición que le agrega una habilidad. Más que una contradicción revela el empleo implícito del concepto de "construcción". O más precisamente, la necesidad de este concepto para dar cuenta de los fenómenos psíquicos. Esto se hace evidente en la formulación del desarrollo libidinal.

Lo mismo ocurre en el caso de las estructuras intelectuales. La biología posibilita pero no determina el funcionamiento intelectual. En realidad es la carencia de estructuras que adapten al ser humano a su medio lo que determina la necesidad de construcción de estructuras intelectuales. Pero por otra parte la inteligencia es la que posibilita el aprendizaje y no al revés.

Existen otras dos antinomias a las cuales está ligado el concepto de "construcción": una, la referida al carácter activo o pasivo del sujeto; otra, al dualismo cuerpo-mente. Una consideración de estas antinomias en relación al concepto de "construcción", excedería los límites de este trabajo. Baste señalar que el concepto de "construcción" si bien influye en la solución de estas antinomias no las resuelve directamente como ocurre en el caso de la antinomias innato-adquirido.

## *Valor teórico-contextual del concepto de “construcción”*

Utilizar el concepto de “construcción” supone al mismo tiempo la utilización de otros conceptos para el estudio del psiquismo.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que si bien las construcciones psíquicas dan lugar a estructuras psíquicas diferentes y a sujetos diferentes, no debe perderse de vista que estas diferencias corresponden a la diferente combinación de los mismos factores y que estas diferencias sólo pueden establecerse a favor de las innegables similitudes que presentan. Estas similitudes sólo pueden entenderse en relación al concepto de *organización*. La construcción psíquica es una construcción necesaria en cuanto a su organización.

En segundo lugar, si la construcción psíquica es una construcción de estructuras, toda estructura requiere una forma de *equilibrio*. La construcción psíquica no sólo es una construcción necesaria en cuanto a su organización sino en cuanto a su dirección que tiende a mantener o mejorar el equilibrio de las estructuras.

Por último, la construcción de estructuras no se refieren a una construcción material, sino que se refiere a la construcción de *significaciones*. Estas no viene dadas hereditariamente (como en el caso de las señales instintivas de los animales), ni la realidad está naturalmente dada como supone el sentido común. Esto tiene una consecuencia epistemológica: así como las ciencias de la naturaleza tienen por materia las leyes de transformación de la sustancia, la materia de las ciencias de la cultura (a las que pertenece la Psicología) son las leyes de construcción de las significaciones<sup>6</sup>.

## *Características de la “construcción” psíquica*

Si como se ha establecido lo psíquico no puede explicarse por factores de tipo innato o hereditario cabría la posibilidad, no obstante de plantearse que en definitiva se trata de una adquisición y tendrían razón las posturas conductistas respecto a este hecho. Si se tratara de una cuestión semántica no habría razón ninguna para defender el empleo del término “construcción” sólo para referirlo a una adquisición quizás de carácter más complejo o más estable. Pero se trata en realidad de otra cosa. Para precisar las características de la “construcción” psíquica, puede resultar instructiva la comparación con la noción de “aprendizaje”, que sí son adquisiciones, algunas de contenidos altamente complejos y estables.

a- Las "construcciones" se refieren a *operaciones* y no a contenidos. Los aprendizajes por complejos que sean se refieren a contenidos. Es cierto que las operaciones o las nociones implican un contenido, pero aun en el caso más extremo supondría un prototipo respecto al cual se organizará la realidad o la clasificación de la realidad. Pero el hecho de considerar el prototipo como tal implica una operación.

También se podría argumentar que algunos aprendizajes aunque sean de contenidos producen conocimientos de reglas o de relaciones. El contenido de la regla no deja de ser un contenido y la deducción de la misma o de sus relaciones una operación.

Por último, los contenidos de los aprendizajes son siempre particulares y la generalización de los mismos o la posibilidad de esa generalización es una operación mental.

b- Las "construcciones" son siempre *necesarias* a diferencia de los aprendizajes que son contingentes.

Las "construcciones" son factores constituyentes del sistema psíquico. Los aprendizajes pueden ser importantes pero pueden ser sustituibles. Las "construcciones" son las condiciones de los aprendizajes.

c- Las "construcciones" psíquicas tienen un sentido determinando en su desarrollo que incluye "construcciones" previas como requisito. Ya se trate del desarrollo de la inteligencia que investigó Piaget, se trate del desarrollo libidinal descrito por Freud, se trate del desarrollo del carácter tal como lo formuló Wallon<sup>7</sup>, se trate del desarrollo epigenético de la identidad que estudió Erickson<sup>8</sup>, o se trate de las estructuras de significado según F. Alvarez<sup>9</sup>; en todos estos ejemplos independientemente del aspecto psíquico a que se refieren e incluso de las divergencias teóricas que subyacen a estas descripciones, estos desarrollos se afirman como necesarios. Los aprendizajes, por el contrario, no siguen ningún orden necesario de adquisición, y lo que presenta de necesario ese orden es lo que depende de las estructuras psíquicas que son "construcciones".

d- Las "construcciones" psíquicas consisten fundamentalmente en sistemas de significaciones. El medio no posee una significación intrínseca sino que esta

significación<sup>10</sup> es el resultado de una construcción. Esta “construcción” es el resultado de la interacción del organismo con el medio, solo que esta interacción transforma a través de la significación al organismo en sujeto y al medio en un universo simbólico. Tal como había demostrado Kant deductivamente y Piaget experimentalmente, no tenemos acceso a la “cosa en sí”, es decir, siempre conocemos la realidad (incluso la realidad psíquica) indirectamente, mediatizada por los conceptos, esquemas o “constructos”.

### Qué se construye

El organismo establece un intercambio *funcional* con el medio. Ese intercambio funcional es un intercambio que crea una organización psíquica. Llamamos a este funcionamiento organizado *estructura psíquica*<sup>11</sup>. La estructura psíquica –que es un sistema de significaciones– es el primer resultado de la interacción del organismo con el medio. Es, por lo tanto, la “construcción” más importante, más básica, más fundamental.

Pero la estructura psíquica está compuesta por mecanismos que operan para mantener el equilibrio de esa estructura. Estos mecanismo de origen reflejo se han transformado en virtud de esta “construcción” en coordinaciones, primero efectivas y luego interiorizadas. No en otra cosa consisten los razonamientos. Pero estos mecanismo producen en su funcionamiento nociones referidas a la realidad. Tales son, para ejemplificar con sencillez, las nociones de objeto, espacio, tiempo y causa. Pero la estructura psíquica al construir la noción de realidad construye al mismo tiempo la noción de sujeto, de yo o de “self”<sup>12</sup>.

En resumen, la estructura psíquica es una “construcción” que contiene otras “construcciones”: mecanismos, nociones sobre la realidad y la noción de YO.

No es que esta enumeración sea exhaustiva, no obstante, podemos considerar que todas las demás construcciones pueden incluirse en éstas.

Queda, por supuesto, el tema de la *afectividad*.

Al respecto, a diferencia de lo generalmente aceptado, creemos que las organizaciones libidanales, energéticas, afectivas o emocionales no son independientes sino que están organizadas o representadas a través de los esquemas intelectuales. Así como creemos necesario señalar que no existe desequilibrio intelectual, que todo desequilibrio es afectivo, pensamos también que toda represen-

tación de un afecto es intelectual. Ya hemos definido en otro lugar la *significación* como la traducción intelectual de un afecto<sup>13</sup>. Estos enunciados, sería conveniente aclarar, tienen más de propuesta que de afirmación.

### *Dos peligros del "constructivismo"*

El "constructivismo" es el resultado de la demostración y contrastación de que el psiquismo es una "construcción".

Si nos hemos ocupado del desarrollo intelectual según Piaget y del desarrollo libidinal según Freud, ello no ha sido con la intención de reducir la ejemplificación, ni —está demás decirlo— porque sean los únicos posibles, sino por el doble motivo que sus "construcciones" fueron un punto de llegada y no un punto de partida y porque mostrar esta similitud contribuye a la tarea de una "teoría unificada del funcionamiento psíquico", aunque sólo sea un paso en esa dirección.

El resto de los "constructivistas", partieron de una idea *a priori*, legítima pero no independiente de sus conclusiones; y era nuestra intención mostrar el carácter de necesidad del punto de vista "constructivista" antes que buscar el acuerdo en una postura de escuela.

Por lo tanto, el "constructivismo" como perspectiva epistemológica, es la consecuencia de la demostración y comprobación de que el sistema psíquico es una "construcción", pero hay que tener cuidado en la transposición de una demostración en un punto de vista, pues se puede caer en algunas exageraciones, producto de la especulación.

El "constructivismo" presenta dos peligros de exageración: uno es transformarlo en un *relativismo*; el otro, es darle una *extensión* abusiva que se transforme en una demostración por *analogía*.

Es frecuente escuchar que dado que las significaciones se construyen, las significaciones son relativas. Con esto se pueden estar afirmando tres cosas distintas: que toda significación es relativa a algo, que está relacionada a algo (carácter relacional de la significación), que ninguna significación se da aislada sino que es relativa a otras significaciones (carácter sistémico), que las significaciones no tienen carácter absoluto. Es este último aspecto el que es necesario aclarar.. Que no tenga carácter absoluto no quiere decir que las significaciones sean contingentes. Si el constructivismo mostró su fecundidad, fue entre otras cosas, en la crítica al concepto

concepto de significación única y en sí misma que tenía la realidad (significación intrínseca de la realidad). Al cuestionar este carácter absoluto relativo quiere decir problemático, no determinable *a priori*. Pero relativo no quiere decir que una significación puede ser cualquiera. Porque lo curioso -y es lo que ha dado pie a las afirmaciones empiristas y a las de la epistemología del sentido común- es que pese a la posibilidad de construir infinitas significaciones existen niveles de significación compartidos. La posibilidad de pensar que porque las significaciones se construyen pueden ser cualesquiera, puede transformar el “constructivismo” en un “relativismo”. Y esta misma exageración aplicada a la realidad, podría llegar a afirmar que dado que conocemos la realidad a través de nociones, más allá de las nociones “construidas” no hay nada. Dejando de lado el hecho de que este “constructivismo radical” debe hacer entre otros malabarismos el de separar el pensamiento cotidiano del pensamiento científico, es más importante señalar que hemos construido una noción de realidad -que por muchas razones demostrables- considera que esa realidad es independiente del sujeto.

El “constructivismo” tiene consecuencias ontológicas pero no es una ontología. La única creación y no sale de la nada es la “construcción” de la estructura psíquica.

Esto dio pie a la segunda exageración: la de ver construcciones por todos lados. Así se citan ejemplos de la embriología / de la etología. Sea como fuese el caso es otro. No se trata de cuestionar la legitimidad de llamar construcciones a fenómenos de otros campos, pero se trata indudablemente de otro tipo de construcciones: son intercambios materiales y construcciones materiales. En nuestro caso, se trata de intercambios funcionales y de construcción de significaciones. Y aún más importante, esta construcción trata del pasaje de la sustancia a la significación que es el problema central que la psicología debe resolver. Y estas extensiones abusivas del concepto en su afán de demostración le quitan precisión. Pero además, esta extensión no es necesaria, el “constructivismo” está demostrado y no requiere del recurso a la *analogía*, del que se ha abusado en Psicología, y que por otra parte, no constituye una demostración ya que presupone lo que quiere demostrar.

### *Consecuencias para la psicoterapia de un punto de vista “constructivista”*

Por último, a modo de conclusión, se puede hacer una breve referencia de la importancia del punto de vista constructivista para la psicoterapia. Estas considera-

ciones pueden hacerse extensivas a la investigación clínica. En efecto, hemos aplicado esta perspectiva a la psicoterapia y a la investigación clínica de menores detenidos por actos delictivos<sup>14</sup>.

Por lo tanto, se puede hablar de la aplicación a la psicoterapia desde un doble punto de vista teórico y práctico. Teóricamente hemos considerado que la sintomatología o la conducta delictiva es consecuencia de la historia del sujeto. Esto supone una oposición a posturas innatistas. Debemos aclarar que esta oposición no se debe a diferencias de opinión ni a cuestiones ideológicas sino a cuestiones de demostración científica. Cuando se afirma por ejemplo que "la causa del accionar delictivo es la existencia de un instinto criminal", esta afirmación padece de un doble error: metodológico y conceptual, ya que no se ha probado nunca la existencia de tal instinto y por otra parte, como extensión de un concepto etológico, los instintos pertenecen a toda la especie y no algunos de sus ejemplares.<sup>15</sup>

Pero esto tiene también consecuencias prácticas ya que si se tratara de una patología genéticamente determinada no habría forma de actuar sobre ella. También carecería de significación y por lo tanto no tendría explicación<sup>16</sup>.

Por otra parte, un enfoque ambientalista, al menos en estos casos deja sin explicar porqué no todos los sujetos expuestos al mismo ambiente caen en conductas delictivas. El enfoque ambientalista no deja de ahorrarse lo único que permitiría explicarlo: el procesamiento psíquico (Debe reconocerse como un mérito específico del cognitivismo el énfasis puesto en el procesamiento psíquico.).

La reconstrucción de la historia de estos sujetos permite comprender las causas y actuar sobre ellas, y no directamente sobre las consecuencias.

Que el psiquismo es una "construcción" es lo único que permite explicar que en la especie humana -la especie menos programada genéticamente- existan paralelamente producciones tales como el arte y la ciencia, la locura y el crimen: posibilidades y riesgos de esa construcción.



## Referencias

- 1 Ruiz, Ricardo. *Las dificultades epistemológicas de la psicología y su repercusión en la enseñanza universitaria de esa ciencia*. La Plata, UNLP 1990.
- 2 García de Onrubia. "Cuestiones previas al estudio de la historia de la psicología" en Ruiz, R., *Cuestiones teóricas en Psicología*. La Plata, UNLP, 1994.
- 3 - Ruiz, Ricardo. "Las características de los hechos psíquicos como criterios de comparación de las hipótesis explicativas en Psicología", 7mo. Congreso Argentino de Psicología. FEPPA, Córdoba, 1986.
- 4 Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia*. Bs. As. Abaco, 1980. *La construcción de lo real*. Bs. As. Nueva Visión, 1969. *La Formación del Símbolo*. México, FCE, 1962.
- 5 Freud, Sigmund. *Tres ensayos*. Md., BN, 1968 (Obras Completas. T 1)
- 6 Ruiz, Ricardo. "Importancia epistemológica de Saussure para la Psicología", en *Cuestiones...*
- 7 Wallon, Henri. *El desarrollo del carácter en el niño*.
- 8 Erickson, E., *Infancia y Sociedad*. Bs. As., Hormé, 1964.
- 9 Fernández Alvarez, Héctor. *Fundamentos de un modelo integrativo en Psicoterapia*. Bs. As., Paidós, 1992.
- 10 Piaget, Jean. *La construcción...*
- 11 Ruiz, Ricardo. *Ideas para el estudio de la organización psíquica*. La Plata, UNLP, 1994.
- 12 Ruiz, R. y otros. "Bases para un estudio sistemático de las causas psíquicas de la delincuencia juvenil". Congreso Iberoamericano de Psicología. SIP, Madrid, 1992.
- 13 Ruiz, R. y otros. "El cuerpo como transición entre el organismo y el sujeto". 12mo. Congreso de Adolescencia. FADA, 1993.
- 14 Ruiz, R. y otros. *Delincuencia Juvenil*. Bs. As. Abaco, 1994.
- 15 Ruiz, Ricardo y otros. "Bases..."
- 16 Ruiz, Ricardo. "La criminología, un capítulo olvidado de la psicopatología". 4to. Congreso de Psicología Forense. Bs. As., UBA, 1993.

# *Algunos problemas epistemológicos en las teorías del cambio conceptual*

PROF. JOSÉ ANTONIO CASTORINA  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Hay una profusa literatura en la psicología cognitiva y en las ciencias de la educación que muestra la existencia de concepciones intuitivas previas en los estudiantes de las clases de ciencia ("misconceptions" o nociones alternativas). Estas difieren profundamente de las concepciones científicas en dominios específicos (Vosniadou y Brewer, 1986). Y, lo que es crucial para la actividad educativa, tales nociones intuitivas, mientras no son superadas, interfieren con el aprendizaje de las ciencias.

Ahora bien, el reconocimiento de esta situación ha llevado a los investigadores en didáctica de las ciencias al convencimiento de la necesidad de modificar las nociones "preexistentes" en el curso de la instrucción. Sin embargo, una buena parte de los intentos por reconstruirlas en la práctica educativa han tenido solo un éxito limitado (Villani, 1990). Ello indicaría, para diversos autores, una muy escasa claridad acerca de los presupuestos que subyacen a dichos intentos.

La mayor parte de las dificultades para diseñar estrategias instruccionales adecuadas se originan en la insuficiencia de los conocimientos acerca de la naturaleza específica de aquellas concepciones intuitivas y fundamentalmente sobre el propio mecanismo del cambio conceptual (Nersessian, 1989).

Este artículo se va a ocupar básicamente de las dificultades que afrontan los esfuerzos por explicar cómo cambian las ideas de los estudiantes al recibir el impacto de nuevas ideas y evidencias en el acto educativo. Es decir, los intentos por

comprender el pasaje de las nociones intuitivas hacia el "saber a enseñar".

Entre las diversas dificultades vamos a examinar solamente las que están asociadas con problemas estrictamente epistemológicos. Estos se presentan al menos en dos niveles diferentes: por un lado, los intentos de explicar el cambio conceptual se han realizado en buena medida bajo la influencia de las corrientes actuales de la filosofía de la ciencia; por el otro, la mayoría de los investigadores afirman compartir una orientación "constructivista" en la interpretación del aprendizaje y del cambio científico.

En el caso de las relaciones que se postulan entre la historia y filosofía de la ciencia y el cambio conceptual en los alumnos, se vuelve problemático el modo en que se proponen tales relaciones, la elección de las corrientes filosóficas para "modelar" el cambio en el aprendizaje y, sobre todo, las consecuencias diferentes que ello produce en la orientación educativa. Se trata de cuestiones que tocan significativamente a las relaciones entre disciplinas (la psicología y la filosofía e historia de la ciencia) y al modo de proponer indagaciones satisfactorias.

En el caso del "constructivismo", se trata de la cuestión referida al sentido de la propia tesis epistemológica, ahora como enfoque cognoscitivo acerca del tipo de "actividad" del sujeto en la producción de los conocimientos y en la reorganización de las ideas previas, así como su interpretación sobre la reorganización de las teorías científicas.

Ante la amplitud de tendencias que se definen a sí mismas como "constructivistas", se vuelve problemático el propio significado de la tesis y su grado de compromiso con otras tesis filosóficas, tales como el instrumentalismo, el idealismo, el relativismo o el realismo, entre otras. Y, por supuesto, las eventuales consecuencias de los diferentes "constructivismos" para viabilizar las propuestas de cambio educativo.

Este trabajo pretende elucidar algunas dificultades metodológicas en la indagación del cambio conceptual; examinar ciertas consecuencias educativas derivadas de las elecciones de las teorías de la ciencia; enmarcar ciertos riesgos que derivan del empleo de términos descontextuados; y, principalmente, señalar que una didáctica de las ciencias -sobre todo de las naturales- debe sostenerse en el ejercicio de una vigilancia epistemológica respecto de las vinculaciones entre disciplinas, evitar el uso acrítico de corrientes filosóficas en boga, y no asumir posiciones gnoseológicas sin ahondar en sus significados y consecuencias.

## *El aprendizaje de conceptos ante la filosofía y la historia de la ciencia*

Uno de los motivos impulsores del recurso a la filosofía contemporánea de la ciencia como recurso explicativo ha sido, sin duda, la falta de una teoría psicológica suficientemente sólida acerca del cambio conceptual durante el proceso instruccional (Pozo, 1991). Por ello, se comprende la propuesta de Pozner y otros (1988) de apelar de modo explícito a las “nuevas filosofías de la ciencia”.

Semejante recurso fue posible a partir de la vigencia, en la filosofía contemporánea de la ciencia, de intentos dirigidos a superar las dificultades de la denominada versión “heredada” o positivismo lógico (Suppe, 1971). En particular, por la eliminación de la distinción tajante entre los contextos de descubrimiento y de justificación, defendida por Reichenbach (1938), y que proponía la actividad filosófica centrada exclusivamente en el análisis del contexto de justificación (la validez lógica y el estatus de verdad de las teorías).

La tendencia a dar un estatus epistemológico legítimo a los estudios de la formación y descubrimiento de los conocimientos científicos, combinados con las preocupaciones por la validación de las teorías, contribuyó a la aproximación entre los estudios filosóficos y los referidos a la formación de ideas “científicas” en los sujetos de aprendizaje (Kuhn, 1990). En este sentido, hay que reconocer el carácter precursor de la propuesta piagetiana de una “epistemología genética”, orientada a una indagación interdisciplinaria de historia de la ciencia e investigación psicogenética (1955).

Por otra parte, autores como Novak (1977) han considerado que ninguna corriente aceptable para influir en la interpretación del cambio conceptual incluyen alguna versión que enfoque el análisis del cambio científico en base a su grado de adecuación a una metodología de la investigación. Menos aun si se defiende la invariabilidad y unicidad del método, como sería el caso del hipotético-deductivo, en un crítico del positivismo lógico como Popper.

Hay cierto consenso en que la versión neopositivista o la popperiana han sido desplazadas por aquellas que defienden una perspectiva de la ciencia y su modificación desde un entramado o marco conceptual. Este último establece el modo de construir las teorías, los problemas que tienen que resolver, y suministra los criterios para la evaluación de esas mismas teorías y la manera de leer la experiencia.

De este modo, la propuesta de modelos del desarrollo del conocimiento científico, no solo de las teorías sino, sobre todo, de aquellos marcos más amplios,

se ha convertido en una preocupación central. Así, se destacan las interpretaciones de los "paradigmas" de Kuhn, de los "programas de investigación" de Lakatos, o las "poblaciones conceptuales" de Toulmin (1977).

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias puede orientarse hacia el aprendizaje conceptual, al contar con el respaldo de la "nueva filosofía de las ciencias": la reorganización de las teorías se produce en términos decididamente conceptuales, sin depender de una metodología (por lo demás, ahistórica). En la nueva versión, por el contrario, las metodologías son guiadas por aquellos "conjuntos cambiantes de conceptos".

Enfocar el aprendizaje conceptual de los alumnos desde dicha perspectiva ha parecido razonable a muchos didactas, profesores y también psicólogos del aprendizaje.

Más aun, Novak cree encontrar analogías entre la teoría del aprendizaje de Ausubel (1976) y las filosofías mencionadas: así como los "paradigmas" ayudan a los científicos a dar nuevos significados a los datos o a buscar nueva información para resolver los enigmas, los conceptos inclusores de la estructura cognitiva de los aprendices facilitan el aprendizaje significativo y la consecuente resolución de problemas (Novak, 1988).

En un artículo ya clásico de Pozner y otros (1988), se sostiene que el cambio conceptual de los estudiantes en el proceso instruccional sigue a grandes trazos las líneas fijadas por la "nueva filosofía de la ciencia". Para esta última, hay compromisos que organizan a la investigación científica, sean los "paradigmas" a la Kuhn o los "núcleos duros" de los programas de investigación a la Lakatos; además, hay una fase de transformación conceptual al enfrentar los desafíos a tales supuestos, sean las "revoluciones científicas" o los "cambios en los programas de investigación".

Por su parte, los estudiantes utilizan conceptos propios para dar cuenta de nuevos fenómenos, procurando asimilar estos últimos, pero cuando aquellos no tienen éxito deben acomodar los conceptos centrales de su sistema de creencias, esto es, los modifican.

En el mundo español, un psicólogo como I. Pozo (1987) ha propuesto un modo original de asociar la teoría de Lakatos con una explicación del cambio conceptual.

Según este autor, la filosofía de Lakatos es la más aceptable porque aparece como compatible con los datos disponibles sobre la historia de la ciencia. Además, dicho modelo epistemológico es válido para interpretar el aprendizaje conceptual, en base

a una analogía postulada: para transformar un programa de investigación, hay que producir primero pequeñas transformaciones en el “cinturón protector” (las hipótesis auxiliares del programa de investigación), y ello es también lo que sucede con las nociones previas o esquemas de los aprendices, ante los conflictos con los datos empíricos.

Pero para reorganizar profundamente a los programas científicos no bastan tales modificaciones, es preciso que ciertas ideas del cinturón protector sean incompatibles con el núcleo del programa. De modo semejante, deben ocurrir conflictos entre algunos de los esquemas ya existentes en el aprendiz.

Pozo desarrolla una versión del cambio conceptual en los estudiantes –en temas de causalidad física– que se inspira en la teoría piagetiana de la equilibración. Según su propio punto de vista, la metodología lakatosiana del cambio de los programas es un modelo sugestivo para el aprendizaje y es, también, claramente compatible con el constructivismo y la psicología cognitiva actual.

Sería imposible recorrer la variedad de ensayos de vinculación entre cambio conceptual y filosofía e historia de la ciencia. Hay “transcripciones” directas de las posiciones y desarrollos filosóficos al aprendizaje en el contexto instruccional; búsquedas de analogías entre investigación empírica del cambio conceptual y las teorías filosóficas, como el caso de Pozo, o Novak; incluso, comparaciones entre versiones psicológicas existentes del cambio conceptual y las filosóficas: la teoría de los constructos personales de Kelly (1955) y los paradigmas de Kuhn parecen guardar analogías, pero también diferencias en la frecuencia de los cambios (Candy, 1982); para otros, como Porlán (1993), se aprecia que la teoría de Kelly mantiene un notable paralelismo con la teoría evolutiva y gradualista de Toulmin; para Pozo, lo hay entre las respuestas a las perturbaciones en la equilibración piagetiana y las reacciones de los científicos ante ciertas anomalías en Lakatos.

En resumen, la mayoría de los autores cree que el desarrollo de los conocimientos en los estudiantes es básicamente similar al de las ciencias y que los lineamientos diseñados en diversas corrientes (de historia y filosofía de la ciencia) suministran el marco para su interpretación.

Ahora vamos a mostrar algunas consecuencias derivadas de la adopción de ciertas perspectivas filosóficas sobre la ciencia para influir sobre el aprendizaje, y algunas dificultades cuando se propone una relación más o menos simbiótica entre dicha perspectiva y la psicología cognitiva.

## *La elección de una filosofía y sus consecuencias*

En primer lugar, me permito enfatizar, con los autores mencionados, que efectivamente la utilización de la “nueva filosofía de la ciencia” ha tenido un efecto iluminador en el sentido de sugerir vías de interpretación del cambio conceptual.

Sin embargo, no siempre la elección de una perspectiva filosófica singular por parte de los teóricos del cambio conceptual en los alumnos ha reconocido la especificidad y dificultades propias al campo epistemológico. A veces, con certeza y entusiasmo se atribuye a un enfoque el carácter de “correcto” y a otros el de “incorrectos” epistemológicamente, sin suministrar las razones que lo justifiquen. En otras palabras, se considera muy rápidamente que algunas concepciones han “superado” a otras, y ello para cualquier campo de la ciencia y para todo episodio de cambio histórico.

La adopción de una filosofía y de una interpretación de la historia de la ciencia es motivo de arduos debates en el mundo epistemológico y, en todo caso, se requieren argumentos que expliciten las ventajas e inconvenientes de una posición y las consecuencias que derivarían de adoptar otra. Asimismo, las interpretaciones del cambio de teorías en la historia de una ciencia pone en debate las versiones “internalistas” y “externalistas” o aquellas más “prescriptivas” en oposición a las “descriptivistas”. En cualquier caso hay que atender a las pruebas producidas sobre los estudios de casos.

Esta situación de compleja discusión y de exigencia de cuidadosos estudios del campo histórico debería ser tomada en cuenta sistemáticamente por los especialistas en enseñanza de las ciencias.

Por otra parte, “la nueva filosofía de la ciencia” está lejos de constituir un bloque armónico de tesis y argumentos. De ahí que sea importante poner de relieve las diferentes consecuencias que derivan de la elección de diversas posiciones filosóficas respecto de la interpretación del cambio conceptual y de la práctica educativa que se propone.

Podemos ejemplificar lo anterior comparando ciertos aspectos de las teorías del cambio conceptual en Kuhn y en Laudan.

Para una cierta lectura de las ideas de Kuhn, un paradigma (el ptolemeico, el newtoniano, o el daltoniano) presenta: un marco conceptual -más amplio que una teoría- para clasificar el tipo de entidades reconocidas y su modo de interacción; fuertes compromisos metodológicos para indagar el dominio de estudio, que son

perdurables durante la vida del paradigma; finalmente, un conjunto de valores cognitivos a los que adhieren los científicos.

Ahora bien, los componentes mencionados de un paradigma están unidos inextricablemente en un bloque y sostienen entre sí relaciones más bien rígidas. Al momento de cambiar alguno de ellos, necesariamente se ven afectados los otros, de modo que cualquier cambio en un componente arrastra el cambio del paradigma en su totalidad.

Pero, como ha señalado Laudan (1984), si el cambio científico es caracterizado globalmente, de modo que diferentes científicos adopten diferentes estándares metodológicos, conflictivas teorías y objetivos de la ciencia, es difícil no verlo como “una experiencia de conversión”. Dicho de otro modo, la formación del consenso por una modificación simultánea de los componentes de la empresa científica, puede resultar caprichosa.

Por el contrario, para Laudan los componentes están relacionados entre sí, de forma que el cambio de uno de ellos puede afectar a los otros, y la permanencia de uno de ellos puede obstaculizar las modificaciones en otros. Pero no constituyen casi nunca bloques monolíticos que cambian abruptamente.

Episodios de cambio relevantes en la historia de la ciencia se producen de modo tal que cada componente de un marco conceptual “puede ser negociado individualmente y reemplazado por piezas”. Es decir, constituyen en conjunto un “retículo” donde los cambios son sucesivos y articulados, en lugar de ser simultáneos y arbitrarios.

En algunos casos, metodologías comunes a diferentes tradiciones de investigación permiten juzgar los cambios en los conceptos teóricos y teorías modificadas sirven para posibilitar nuevas metodologías, cuestionando las antiguas.

Es significativo, a nuestro propósito, que en la historia de la ciencia pueden suceder cambios metodológicos sin que ocurran simultáneamente en el resto de los componentes del sistema conceptual. Según Laudan, el paso de la metodología inductivista a la hipotético-deductivista, a fines del siglo XIX, se cumplió en un amplio espectro de disciplinas, desde la química daltoniana y la mecánica celeste, hasta la evolución darwiniana. Y ello no dio lugar a una modificación simultánea en los compromisos ontológicos o valorativos de cualquiera de los programas de investigación involucrados.

Veamos ahora cuáles son las repercusiones de esta nítida diferencia entre la



versión “holística” y la “reticularista” en la interpretación del cambio conceptual de los estudiantes.

La teoría del aprendizaje por recepción significativa de Ausubel parece compatible con la versión “holística”. Esto es, que el cambio en las nociones previas de los alumnos en dirección al saber a enseñar como reestructuración del sistema conceptual, parece suponer que dicho cambio es de conjunto, sin un rol específico para el “descubrimiento” en el sentido del empleo autónomo de procedimientos de indagación sobre lo real (Gil Pérez, 1993).

En otras palabras, el cambio conceptual se considera suficiente y no hay preocupación por el cambio de los procedimientos o métodos de conocimiento en los alumnos.

Por el contrario, Villani (1990) sostiene que si se adopta una visión “reticularista” se modifica la óptica de intervención sobre el cambio de los estudiantes. La ruptura entre las nociones “intuitivas” y el saber a enseñar involucraría nuevas centraciones sobre las relaciones o las variables, la utilización de nuevas formas de razonamiento (como la profundización del tratamiento estadístico de los datos) o la adhesión a nuevos valores (como la preferencia por los principios abstractos del conocimiento).

El cambio podría ocurrir primero en la focalización de relaciones significativas, luego ocurriría una sistematización más amplia de los conocimientos logrados, más tarde la realización cuidadosa de previsiones, incluso, la adhesión a valores implícitos en la práctica de las ciencias.

Por su parte, Duschl; Hamilton y Grandy (1990) , y Gil Pérez (1993) consideran que una visión del cambio conceptual que dé lugar a modificaciones “parciales” de los componentes permite recuperar la resolución de problemas por los que pasó la propia ciencia, incrementando la actividad de los alumnos. Ello involucra centrarse menos en el cambio de las ideas -en el sentido antes mencionado- y más en la familiarización con los contenidos procedimentales coherentes con el trabajo científico. Quizás por esta vía se produzca una reorganización genuina de las ideas previas.

En otras palabras, se piensa en dar un lugar relevante al cambio meteorológico (Furió Mas, 1994), habida cuenta que la “metodología del sentido común” estaría interviniendo como obstáculo en la modificación de las ideas previas de los estudiantes.

Hasta ahora hemos mostrado algunas de las dificultades de la adopción de las

filosofías de la ciencia y de sus consecuencias diferenciales. Pero hemos supuesto que los modelos del cambio científico son adecuados al cambio conceptual o que unos son más plausibles que otros para orientar la reestructuración de los conocimientos en los alumnos. La cuestión crucial que aún debe discutirse es la de la “adecuación” entre la historia epistemológica de una ciencia y la psicología del cambio conceptual de los aprendices.

### *Las relaciones entre la psicología y la epistemología del cambio conceptual*

Destacados psicólogos y educadores, como hemos dicho, han tratado de mostrar que es posible interpretar el cambio conceptual de los alumnos en los términos de la filosofía de la ciencia. Muchos de ellos han considerado que una teoría del cambio conceptual involucra una “simbiosis” entre los enfoques y principios de la psicología cognitiva y los del pensamiento filosófico actual.

En mi opinión, las similitudes entre los lenguajes de ambos tipos de disciplinas, si bien son de gran interés, suscitan algunas sospechas, y hay entre ellos “tensiones”, como dicen Duchl; Hamilton y Grandy (1990).

Podemos señalar aquí solo algunas distinciones que pueden prevenirnos sobre las analogías fáciles:

Por un parte, diversos psicólogos cognitivos han comparado a los “esquemas” (las unidades del conocimiento cotidiano constituidos por un conjunto de conceptos y de reglas para evaluar nuevos hechos), con las teorías científicas. Estas últimas son vistas como descripciones esquemáticas del mundo, que deben ser aplicadas a un dominio particular para dar lugar a predicciones.

Sin embargo, mientras las teorías científicas se formulan explícitamente y en muchos casos se expresan en fórmulas matemáticas, las teorías o esquemas previos de los estudiantes son por lo general “implícitos” (Pozo, 1990) y, por supuesto, difícilmente matematizables.

Además, las teorías en ciencia tienen como objeto modelos abstractos, en el sentido en que Galileo caracterizaba al movimiento acelerado. Esto es, definía a éste como un objeto virtual, despojado de todas las circunstancias accesorias de su realización efectiva (Discorsi, 1970).

Por su lado, los esquemas previos apuntan a los aspectos generales del comportamiento de los objetos, pero no llegan a la “idealización” propia de la práctica científica. Más aun, Narsessian (1989) ha puesto de manifiesto que un objetivo del proceso instruccional es la promoción de la actividad reflexiva dirigida a la construcción de entidades abstractas (“el movimiento acelerado” de Galileo o las “masas puntuales” de Newton), alejada de las abstracciones más concretas del pensamiento cotidiano.

También ha sido señalado (Duschl, Hamilton y Grandy (1990) que la psicología cognitiva se ha ocupado de interpretar las causas y la dinámica del cambio de las ideas y representaciones de los aprendices, sin ocuparse de su justificación. Por otro lado, la mayoría de las epistemologías se han ocupado centralmente de la evaluación racional de las teorías, con ningún interés por las representaciones conceptuales de los sujetos.

Esta dicotomía, justamente, puede hacer ruido en las aplicaciones de la filosofía de la ciencia para apoyar a una teoría del aprendizaje conceptual.

A este respecto, me pregunto si autores como Lakatos han formulado estrictamente una explicación de los mecanismos de cambio de los programas de investigación, de su modificación efectiva. Es posible que la respuesta de Lakatos, compartida por otros filósofos contemporáneos, aun dentro de la “nueva filosofía de la ciencia” sea un tratamiento del cambio en forma de una comparación evaluativa de los programas y no de una descripción de su transformación real.

El propio Lakatos admitió (1971) que a veces para caracterizar la racionalidad de la historia de la ciencia, reordenó los episodios de la historia de modo de establecer “lo que los científicos tendrían que haber pensado en un momento particular”. En otras palabras, produjo una versión purificada e “internalista” de la historia, al punto que por momentos lo que sí sucedió en la práctica de la ciencia se indica al pie de página (Loose, 1987).

La racionalidad del cambio científico reside en los criterios metodológicos capaces de evaluar cuándo un programa de investigación es más aceptable que su competidor. La cuestión es dar normas de progreso y de estancamiento dentro de un programa, así como reglas para establecer cuándo se ha vencido a un programa rival.

La historia que nos ofrece Lakatos está “purificada” de factores externos al mundo de las teorías, sean sociales o psicológicos, y es “prescriptiva” en cuanto a

la pretensión de suministrar criterios, aunque sean a posteriori, sobre lo que debe suceder.

La cuestión para nosotros es, independientemente de nuestra valoración de esta versión y de las interesantes sugerencias para interpretar el cambio conceptual, si puede ser directamente vinculada a una psicología de la producción de ideas. O, en otras palabras, si semejante perspectiva puede funcionar como modelo de indagaciones psicológicas, las que no están centradas en lo "que debe ser" el mejor conocimiento de los sujetos, en su normativización, sino en cómo se produce y se modifica efectivamente.

Uno tiene la impresión de que cuanto más prescriptiva sea una filosofía de la ciencia menor es la posibilidad de articularla con estudios psicológicos. Más aun, una buena parte de los epistemólogos actuales, como Popper, Lakatos o aun Laudan rechazaron toda vinculación posible con la psicología.

Por el contrario, hay filósofos que describen la práctica de una ciencia; se ocupan de descubrir los procedimientos y marcos conceptuales que la informan; pero no proponen "la evaluación adecuada" (Loose, 1987). Aquí la vinculación con la psicología cognitiva es más factible.

A este respecto cabe recordar que en una de las últimas versiones que da Kuhn de "paradigma" se postula que los miembros de una comunidad científica resuelven los problemas aprendiendo a verlos en una categoría de problemas que ya han sido resueltos ("percepción de similaridad aprendida"). Por desgracia, el aprendizaje de similaridades es descrito por Kuhn desde una psicología francamente empirista, que se opone a sus propias tesis epistemológicas antiempiristas.

Por su parte, Gibson (1985) ha sostenido que hay una convergencia entre la psicología cognitiva y este tipo de filosofía descriptiva de la ciencia. Sobre todo, la teoría psicológica de los esquemas de conocimiento podría suministrar la validación empírica que reclaman las tesis kuhnianas sobre el aprendizaje de similaridades.

Por lo dicho anteriormente, la "simbiosis" que ha sido postulada entre psicología cognitiva y filosofía de la ciencia presenta dificultades: porque hay tensiones entre los lenguajes de las disciplinas no siempre tomados en cuenta, y porque no siempre se han distinguido entre las filosofías "normativas" y las "descriptivas".

Quizás se pueda afirmar que el camino de encuentro entre filosofía de la ciencia y la psicología cognitiva sea de doble mano (Duchl, Hamilton y Grandy 1990), es decir, que los psicólogos del cambio conceptual podrían inspirarse en modelos

provenientes de los filósofos y estos últimos (sobre todo si son partidarios de una epistemología descriptiva, o también “naturalizada”) deberían validar algunas de sus hipótesis con la investigación empírica.

La cuestión de la articulación entre las disciplinas no parece, sin embargo, resuelta. Quizás haya que volver a examinar el modo en que se plantean los problemas epistemológicos y los psicológicos, con el propósito de que la interacción entre las disciplinas resulte natural.

Respecto de lo primero, enfatizar que la interacción mencionada es insuficiente cuando los problemas referidos al desarrollo de la ciencia se formulen en términos de normas metodológicas. Es decir, en términos de “cómo se establece que un programa científico es superior a otro” (Piaget y García, 1982). Cuando, por el contrario, el problema se plantea como el interrogante: “en qué consiste el pasaje de una teoría T, de nivel inferior, a otra T de nivel superior” (Piaget y García, 1982), hay un lugar legítimo para la psicología.

El ocuparse de explicar la constitución de los hechos epistémicos, con su significación y su validez, y mediante un estudio crítico de su proceso de formación, asocia la indagación histórica con la psicológica. En otras palabras, como el desarrollo de los conocimientos se cumple simultáneamente en el plano de la historia del pensamiento científico y en el de la psicogénesis individual, los estudios conjuntos se vuelven imprescindibles para este tipo de epistemología.

Por el lado de la psicología, no es suficiente una indagación que se ocupe únicamente del funcionamiento de los procesos cognitivos (sean imágenes mentales, esquemas, resolución de problemas). Es necesario hacer estudios psicogenéticos “para los interrogantes epistemológicos”, que incorporen al estudio de la formación de los instrumentos intelectuales, la indagación de las normas que se dan los sujetos para validar sus conocimientos, por modestas que fueran comparadas con las de la ciencia. Este tipo de proyecto tiende a eliminar una de las tensiones arriba mencionadas: una filosofía de la ciencia no preocupada por la facticidad de los procesos de conocimiento y una psicología ajena por completo a las cuestiones de validez.

El programa de la Epistemología Genética, u otro que adopte un espíritu similar, puede así suministrar una perspectiva prometedora para enfrentar las dificultades descritas. Se podrían señalar al menos dos ventajas respecto de los diversos ensayos aquí mencionados.

Se propone una epistemología o un modo de encararla que incluya sistemáticamente a la indagación psicológica y a la reconstrucción de la historia de la ciencia como partes integrales de un proyecto. Una epistemología constituida en forma de investigación interdisciplinaria, en la que cada disciplina ataque el problema particular del desarrollo del conocimiento con sus propias armas metodológicas.

Tal interdisciplina supone un problema común y la tesis de partida según la cual “hay una continuidad funcional entre el sujeto ‘natural’ precientífico y el sujeto de la ciencia”.

De esta forma, se respetan las diferencias evidentes entre el plano de la psicogénesis y el de la historia de una ciencia y se elude la transposición directa de uno sobre otro. En otras palabras, se evita la circularidad en la caracterización del cambio científico y el cambio conceptual en los sujetos naturales.

Se renovaría, además, el desafío para precisar las analogías y justificaría el debate acerca del sentido de las correspondencias no triviales entre dichos planos de investigación (Gil Henriques, 1983).

La segunda ventaja, vinculada a la anterior, es que al adoptar este punto de vista se pueden formular hipótesis sobre un mecanismo común para la producción de conocimientos. Insisto, se postularían diversas hipótesis a verificar en la investigación interdisciplinaria, acerca de si instrumentos como la abstracción, o procesos como la equilibración o la tematización actúan en los dos planos, con sus peculiaridades (Piaget y García, 1982).

Un enfoque como el comentado debe asumir el desafío de estudiar las correspondencias entre la historia de la ciencia y el cambio conceptual en el contexto instruccional. Para decirlo rápidamente, mientras los estudios psicogenéticos clásicos enfocaron la formación de los sistemas más generales de pensamiento, por fuera de la práctica educativa, ahora se trata de afrontar la problemática específica de la reorganización del pensamiento en la dirección al “saber a enseñar”.

Es decir, es preciso indagar los cambios en las “teorías” de los estudiantes, en sus hipótesis relacionadas con algún dominio con el que se produce la interacción cognitiva. Para una versión como ésta -compatible con el núcleo del programa de investigación piagetiano- tales cambios no derivan linealmente de las modificaciones en las estructuras cognitivas.

La necesidad de un modelo común para la historia de la ciencia y para el cambio conceptual, ha sido también señalado por Narsessian (1989). Según esta postura

habría que explorar algunas dimensiones cognitivas compartidas por ambos procesos: los estudiantes deben pasar de pensar en “propiedades” a pensar en “relaciones”, a la manera en que se modificó la ontología en la historia de la ciencia; en general, los “obstáculos” a superar son análogos; y los procesos de “idealización” o de “experimentación mental”, como otras formas de “argumentación de descubrimiento” parecen también comunes.

Los intentos de búsqueda empírica de mecanismos comunes o la exploración de modelos compartidos son preferibles a los ensayos que ofrecen muy sugestivas similitudes entre los procesos, pero sin las evaluaciones correspondientes de que es así. El porvenir está en la investigación reconstructiva de la historia y en la indagación psicológico-educativa del cambio en los aprendices, comparados sistemáticamente.

### *Sobre el constructivismo y el cambio conceptual*

La mayoría de los teóricos del cambio conceptual en los alumnos se declaran “constructivistas”, creyendo compartir un mismo paradigma para la interpretación de la producción cognitiva y sus implicaciones didácticas (Matthews, 1994). En un sentido análogo se ha insistido en la formación de un consenso emergente en la enseñanza de las ciencias (Resnick, 1983).

Diversos investigadores del cambio conceptual, mencionados en los puntos anteriores, afirman adoptar tesis constructivistas:

Para Novak (1988), en la articulación de la teoría del aprendizaje y la filosofía de la ciencia es central la reestructuración de las tramas conceptuales, que incluye la subsunción de nuevos conceptos, la diferenciación de otros y su reintegración al sistema. El constructivismo está asociado con la producción de significados, que permite la adquisición de nuevos conceptos por reestructuración de los anteriores.

R. Driver (1989) considera al aprendizaje como un proceso adaptativo en el que los esquemas conceptuales de los estudiantes son reconstruidos progresivamente, de forma que tienen que ver con un rango cada vez más amplio de ideas y de experiencias. Básicamente lo ve como un activo proceso de “producir sentido” en el que los sujetos tienen algún control.

Tanto C. Coll como Novak atribuyen un sesgo constructivista a la teoría de Ausubel, ya que el aprendizaje significativo implica la actividad de bloques de

conocimiento previos, los sistemas conceptuales, mediante los cuales se construyen significados por asimilación o integración de un nuevo material de aprendizaje.

Más aun, Carretero, Pozo y Asencio (1989) llegan a afirmar que la orientación constructivista es patrimonio del conjunto de la Psicología Cognitiva. Así, el conocimiento es una elaboración de una "realidad" propia, autoestructurada, y a partir de la información proveniente del medio. El abandono de la copia o reflejo de la realidad, la posesión de esquemas previos y el énfasis subsecuente en la elaboración interna de reglas y modelos representativos serían notas compartidas por diversas corrientes. Esto es, piagetianos, vigotskyanos, ausubelianos y partidarios del procesamiento de la información, entre otros.

Por su parte, Resnick (1983) ha sintetizado los principios organizadores del consenso: al aprender se construyen significados; para comprender hay que producir significados; todo aprendizaje depende de ideas previas.

Con frecuencia ha sostenido que el acopio de las ideas de los nuevos "filósofos de la ciencia" (la reorganización de teorías o programas, o las observaciones "cargadas" de teoría, entre otras) y los desarrollos de la psicología cognitiva hace defendible la tesis de una construcción singular e idiosincrática de los esquemas alternativos en la cotidianeidad. Dicha construcción ha sugerido a Kelly (1955) la metáfora de ese hombre común (incluidos los estudiantes) como científico.

Como se ve, hay acuerdo en la similitud de ciertas tesis para una interpretación básica del cambio conceptual, las que por otra parte han "integrado" o son compatibles con ciertas contribuciones de la nueva filosofía de la ciencia.

En lo que sigue me voy a permitir plantear dos problemas que se suscitan al examinar dichas tesis básicas.

Ante todo, queda claro que el constructivismo está lejos de ser un paradigma de conjunto sobre el aprendizaje, si por ello se entiende un modo relativamente preciso de explicación epistémica del cambio conceptual, en los términos de la reestructuración de las ideas previas. Más bien, se trata de cierto consenso respecto de ideas como las arriba mencionadas, que con alguna generosidad pueden atribuirse a filósofos de la ciencia, a teóricos del aprendizaje o de la instrucción en ciencias.

Lo que me parece crucial, son las ideas referidas a la teoría del conocimiento que están en el núcleo de ciertas teorías de aprendizaje y de ciertas interpretaciones de la producción del saber científico. En otras palabras, aunque hay otros sentidos de "constructivismo", en la psicología social o en la psicología de la instrucción, aquí



se lo enfoca como una tesis sobre la naturaleza del proceso de producción de los conocimientos, allí donde suceda.

Ahora bien, en la medida en que el consenso “emergente” se basa en ideas entresacadas de tradiciones de investigación bastante diferentes entre sí, se plantea la cuestión de si el énfasis en aquellas ideas no llega a ocultar la diversidad de procesos cognitivos que cada teoría califica como “constructivos”. En otros términos, compartir confortablemente ciertas ideas básicas puede dejar en la oscuridad diferencias sustanciales en las teorías.

En otras palabras, tengo la impresión de que nociones como “esquemas”, “actividad”, “reestructuración” o “producción de significados”, entre otras, pueden no tener el mismo sentido si se hace la operación de aislamiento de dichas nociones del corpus teórico donde adquieren su identidad conceptual.

Así, por ejemplo, en la psicología del procesamiento de la información, la “actividad” se refiere al tratamiento computacional dentro del aparato cognitivo de los individuos, con reglas sintácticas; por su parte, en la versión piagetiana la “actividad” es la de un sujeto estructurador de un objeto de conocimiento. Mientras en un caso es una actividad interna al dispositivo del procesador, en el otro se realiza sobre el objeto, sin separación entre sujeto y realidad a conocer. La apelación a la “actividad” puede remitir a un contexto de ideas disímiles.

Además, los esquemas, tanto los originados en las versiones de la reconstrucción conceptual (Ausubel, Piaget o Vigotsky) como en el procesamiento de la información no se modifican del mismo modo. Desde sus propios enfoques, Piaget con su teoría de la equilibración o Vigotsky con su tesis de la internalización cultural, dan interpretaciones que vuelven comprensible el término “reestructuración de esquemas o sistemas conceptuales”. Por el lado de la versión clásica del procesamiento de la información, sigue siendo problemático que la inducción y la analogía puedan superar las limitaciones del asociacionismo y suministrar una interpretación genuina de la “reestructuración de esquemas” (Pozo, 1989). Por lo tanto, el término “autoestructurante” afirmado en general adopta en las versiones significados no compatibles.

En resumen, las semejanzas utilizadas para aislar las tesis básicas del constructivismo se afincan más bien en “un aire de familia” común, algo vaporoso, pero deja intactas las diferencias que derivan de las teorías a que pertenecen.

Lo que mostramos no abre juicio acerca de la capacidad heurística de las nociones

de esquema, o de protagonismo activo de los sujetos, en cada programa de investigación, con sus propios interrogantes y procedimientos metodológicos.

Queremos llamar la atención acerca de que la búsqueda de un consenso en las tesis básicas no puede desdeñar el hecho de que el significado de un concepto depende de su posición en una trama teórica, como por otra parte lo ha puesto de relieve la nueva filosofía de la ciencia (Brown, 1983). En definitiva, es discutible hacer del constructivismo del cambio conceptual una versión “débil” que lo reduzca a síntesis de tesis genéricas e imprecisas.

Se requiere efectuar un análisis de la naturaleza de las teorías en cuestión y de las operaciones de abstracción de las tesis capaces de lograr el consenso, para no eludir las diferencias, a veces sustanciales, entre las teorías. También para evitar las eventuales inconsistencias de sus implementaciones en el campo educativo, facilitadas por el paraguas del “constructivismo”. Ello permitiría explorar con mayor rigor las eventuales vías de “integración”.

Finalmente, se puede proponer una segunda cuestión vinculada a las relaciones que los autores del cambio conceptual establecen entre el constructivismo y otras tesis filosóficas.

Cabe mencionar con Von Glasersfeld (1985) que una auténtica teoría constructivista del conocimiento debe relacionar los resultados del proceso cognoscitivo con la supuesta realidad ontológica del mundo. Es decir, debe pronunciarse sobre la naturaleza de tales relaciones.

Para la mayoría de los teóricos del cambio conceptual, la adopción del constructivismo ha ido acompañada del rechazo decidido del punto de vista realista respecto del conocimiento del mundo.

Por lo general, han opuesto el constructivismo a las tesis realistas que subyacen a las teorías asociacionistas del aprendizaje, como orientador de las nuevas perspectivas sobre el cambio conceptual. Más aun, han identificado al realismo con el realismo “representativo”, de la copia o reflejo del mundo; y cada vez con más frecuencia tienden a identificar al constructivismo con el constructivismo “radical” (Pozo, 1993; Gil Pérez, 1993).

Nuestro propósito es, en este punto, cuestionar tales identificaciones, y mostrar algunas consecuencias que derivan de ellas para la interpretación del cambio conceptual de los estudiantes.

En primer lugar, las críticas en la filosofía al realismo surgen de la insatisfacto-

riedad de la versión “icónica” del conocimiento, que postula una correspondencia entre los sistemas representativos y lo que se suponía debían representar. Una versión para la cual la verdad es la correspondencia perfecta con lo real.

Efectivamente, la tesis anterior enfrenta una dificultad insalvable: al pretender justificar la correspondencia se tropieza con una “realidad” que se mantiene siempre del otro lado de nuestra experiencia posible. Para legitimar la verdad de nuestras representaciones habría que mirar “con los ojos de Dios”, como diría Putnam (1982). Y como nos es imposible ver al mundo real junto con su representación, el dilema no tiene salida.

Al identificar el realismo con una perspectiva que hace del conocimiento una contemplación y un reflejo de la naturaleza, quizás un eco del aristotelismo (según Matthews, 1994), su fracaso condena a toda forma de realismo. Por ello, para diversos filósofos el abandono del realismo obliga a cambiar el escenario del conocimiento y a separar tajantemente el conocimiento de las representaciones (von Glasersfeld, 1987).

Bajo esta perspectiva, el conocimiento no es una descripción pretendidamente verdadera de la realidad, por el contrario, solo nos provee una estructura y una organización de la experiencia, nos capacita para resolver problemas experienciales.

Como ha dicho von Glaserfeld (1985) citando a Vico, es posible conocer únicamente aquellos objetos que “son producto de nuestra actividad mental”. No podemos conocer las cosas del mundo, porque sus componentes están fuera de nuestro aparato cognitivo, no tenemos acceso a ellos, no podemos utilizarlos.

En esta versión, mientras Dios puede conocer al mundo tal como es porque lo ha hecho, el hombre solo puede conocer lo que ha construido con los elementos de la experiencia.

De esta forma, el constructivismo no puede ser una producción que “mejoraría” nuestra descripción de la realidad, porque ella ha sido eliminada como objetivo del conocimiento. El único constructivismo posible es aquel que sostiene una producción cognitiva a partir de los elementos de su propia experiencia, sin dirigirse a la realidad, ni utilizarla.

Se construyen estructuras cuyo valor depende únicamente de su compatibilidad con la experiencia, de su viabilidad como medio para resolver problemas. La construcción de la “realidad experiencial” es a la vez un instrumentalismo epistemológico.

En resumen, en esta posición, a la que pertenecen también Wheatley (1991) o Goldin (1990), se afirma que nuestro conocimiento no nos informa acerca del mundo sino acerca de nuestras experiencias y de como éstas se organizan.

Ahora bien, lo que es discutible no es la crítica al realismo representativo, sino su extensión por identificación a toda otra forma de realismo. Lo que es discutible no es el constructivismo epistemológico, sino su versión "radical", interpretada como la única alternativa ante el fracaso del realismo. Lo que sí es discutible es el salto que dan los constructivistas "radicales" desde la interesante premisa de la actividad cognoscitiva hasta la conclusión de que la realidad es incognoscible (Matthews, 1994).

Lo menos que puede decirse es que la adopción de una posición constructivista no obliga al rechazo de toda forma de realismo, y no conduce como consecuencia al "radicalismo", como parecen creer algunos teóricos del cambio conceptual como Pozo (1993) o ciertos críticos del constructivismo como Matthews (1994).

Se puede mostrar resumidamente a través de la interpretación de la obra de Piaget, cómo las cosas pueden ser de otra manera (Castorina, 1994).

Según von Glasersfeld la conocida expresión de Piaget "la inteligencia organiza al mundo organizándose a sí misma" iría en la dirección del constructivismo radical. El niño organizaría así su "realidad", construiría su propio mundo, sin apropiarse de la realidad ontológica.

Sin embargo, la frase aludida y muchas otras indican que el niño construye su "objeto de conocimiento" durante su interacción con el mundo, pero no su "realidad". Más aun, la realidad no podría ser eliminada, porque el objeto de conocimiento es un "recorte" significativo producido por la acción estructurante y porque la realidad "resiste" a las interpretaciones activas o las admite. Por otra parte, el hecho crucial de convertir a la acción en una transformación significativa de la realidad, elimina toda versión representativa o icónica.

Por otra parte, el conocimiento natural como el científico no son "subjetivos", porque de ser así caería el interaccionismo, que es un pilar del constructivismo piagetiano. La acomodación cognitiva dialécticamente articulada con la asimilación otorga un lugar a la intervención de la realidad.

En esta perspectiva se puede pensar la interacción entre el sujeto y el objeto, y una aproximación inacabada e inacabable a la realidad constituida en su "límite" asintótico. Objetos reales que siempre retroceden en ocasión de cada conquista

relativa de las teorías, y abren nuevos problemas. El objeto real sería buscado y apropiado inacabadamente, en la medida de su transformación por la acción. De esta forma, el constructivismo sería compatible con un realismo “crítico”, muy diferente del realismo representativo y del ingenuo.

En general, la defensa de la constructividad del conocimiento, en particular del científico, como producción de objetos teóricos diferenciados de los objetos reales, puede ser compatible con una intención realista. Se puede afirmar (Bhaskar, 1978) que las teorías, los paradigmas, los modelos y los procesos metodológicos son productos transitorios de las prácticas sociales de conocimiento, pero involucran una realidad intransitiva.

Quizás no se puedan imaginar tales prácticas sin la tesis de la existencia de los objetos a los que se dirigen y, sobre todo, que tales objetos -de los que se pretende obtener conocimiento- son intransitivos y están estructurados con independencia de las experiencias cognoscitivas. Para un realismo trascendental, por ejemplo, el objetivo de la ciencia sigue siendo producir conocimiento de la realidad empírica y de la que va más allá de toda experiencia.

En base a argumentos que aquí no podemos desplegar, autores como Bhaskar sostienen que, dado que las prácticas científicas son como son, la realidad intransitiva debe existir y suministrar ciertas condiciones para dichas prácticas.

En definitiva, la discusión acerca de las vinculaciones del conocimiento científico con la realidad está lejos de concluir, pero una mirada crítica de los argumentos mostraría por lo menos que es discutible reducir la “realidad” al mundo de la realidad experiencial cognitiva, o afirmar que para un constructivista no hay realidad sin la mente que la interprete. O que, admitiendo su existencia fuera del conocimiento, ella es incognoscible.

Por lo tanto, a la hora de proponer un discurso psicológico y pedagógico acerca del cambio conceptual, no parece que estemos obligados a optar entre el realismo representativo de las teorías asociacionistas y el constructivismo radical, asumido por muchos teóricos del cambio conceptual.

En la primera versión se apoya un aprendizaje que o bien replica el conocimiento proporcionado por el docente o bien es orientado hacia una interrogación sin mediaciones a una realidad que le entrega lo que hay que saber. En la segunda, se abandona toda pretensión de apropiarse de la realidad, bajo sospecha del reflejo, y se afirma una intervención del docente dirigida a guiar al estudiante en la

reorganización de su experiencia, para que sus cálculos acuerden con las experiencias. Es decir, un giro decididamente instrumentalista, difícil de sostener filosóficamente.

Aquí solo hemos pretendido mostrar la seriedad de las tesis que se asumen y la exigencia de la argumentación para abordar todos los problemas abordados en esta presentación, por lo demás tentativa. Soy de opinión que aún resta un cuidadoso análisis, lo más interdisciplinario posible, de las consecuencias de la adopción de aquellas tesis filosóficas en el plano de la interpretación del cambio conceptual y de las propuestas instruccionales.

## Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D.P (1974): *Psicología Educacional: un punto de vista cognitivo*. México. Trillas.
- Bhaskar (1978): *A Realist Theory of Science*. The Harvester Press. Sussex.
- Brown, H: *La Nueva Filosofía de la Ciencia*. Tecnos. Madrid.
- Candy (1982): "Personal constructs and personal paradigms: elaboration, modification and transformation", en *Interchange*, 13,(4).
- Carretero, M; Pozo, I; Asencio, M (1989): *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Ed. Visor.
- Castorina, J. A. (1994): "Teoría Psicogenética da Aprendizagem e a prática educacional: questões para pesquisa", *Cadernos da Pesquisa*, No. 88, Fundação Carlos Chagas. San Pablo.
- Driver, R (1989): "Students conceptions and the learning of science", en *International Journal of Science Education*, vol. 11 481-490.
- Duschl, R; Hamilton, R; Grandy, R (1990): "Psychology and Epistemology: match o mismatch when applied to science education", en *International Journal of Science Education*, Vo. 12,230-243.
- Furió Más, C. (1994): "La enseñanza-aprendizaje de las ciencias como investigación: un modelo emergente", en *Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano en la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas*. ALIECEN. Panamá.
- Galileo Galilei (1970): *Discours et demonstrations concernant deux sciences nouvelles*. Paris. Armand Colin.
- Gibson, B. (1985): "The convergence of Kuhn and Cognitive Psychology", en *New Ideas Psychol.* Vol. 2, 211-221. Printed in Great Britain.
- Gil Perez, D. (1993): "Se aprende ciencia haciendo ciencia" Pero la pedagogía sigue existiendo, en *Substratum*, Vol. 1, No.2,101-107. Barcelona.
- Goldin, G.(1990): "Epistemology, Constructivism and Discovery Learning in Mathematics", en Davies y Maer (comp.), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of mathematics*. (National Council of Teachers of Mathematics, Reston.VA).
- Henriques, G. (1983): "Introduction aux travaux du Centre International epistemologie Genétique", en *Histoire des Sciences et Psychogenese*, Ginebra. Fondation Archives Jean Piaget.

- Kelly, (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: Norton.
- Kuhn, D (1990): "Piaget's Child as Scientist", en (H. Beilin comp.) *Piaget's Theory*. New Jersey-London, Erlbaum.
- Lakatos, J. (1974): *La Historia y su Reconstrucción Racional*. Madrid. Tecnos.
- Laudan, L. (1984): *Science and values: the aims of science and their role in scientific debate*. Berkeley: University of California Press.
- Loose, J (1987): *Filosofía de la Ciencia e Investigación Histórica*. Madrid. Ed. Alianza.
- Matthews, M. R. (1994): "Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista", en *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 79-88.
- Novak, J. D (1977): *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid. Alianza Universitaria.
- Novak, J. L. (1988): "El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos", en Porlán, García, Cañal (comp.), *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla. De. Diada.
- Nersessian, N. (1989): "Conceptual change in science and in science education", en *Synthese*, 80, 163-183.
- Piaget, J. y Garcia, R. (1982): *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, México. Siglo Veintiuno.
- Porlán, R (1993): *Constructivismo y Escuela: hacia un modelo de enseñanza y un aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Diada Editora.
- Pozo, I. (1987): *Aprendizaje de la Ciencia y Pensamiento Causal*, Madrid. Visor.
- Pozner, G; Strike, K; Hewson, P (1988): "Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual", en *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*, ob. cit.
- Pozo, I. (1990): *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas adolescentes sobre la química*, C.I.D.E. Madrid.
- Pozo, I. (1993): "La mente, la realidad y el aprendizaje de las ciencias", *Substratum*, vol. 1.108-111.
- Putnam, K. (1982): *Reason, truth and history*, Cambridge, Harvard University Press.
- Reichenbach, H. (1938): *Experience and Prediction*, Chicago University Press. Chicago.
- Resnick, L. B. (1983): "Mathematics and Science Learning: a new conception", *Science*, 220, 477-478.
- Suppe, F. (1974): *La Estructura de las Teorías Científicas*. Madrid. De. Nacional.
- Toulmin, S (1977): *El Conocimiento Humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- Villani, A. (1990): "Mudança conceitual no ensino de Física: Objetivo ou Utopia?". *Palestra de abertura do III Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. Porto Alegre (fotocopiado).
- von Glasersfeld, E. (1985): "Reconstructing the concept of knowledge", en *Constructivism Today*, en *Archives de Psychologie*, Vol. 53, No. 204, Ginebra.
- von Glasersfeld, E. (1987): "Learning as a Constructive Activity", en (Claude Janvier comp.) *Problems in the teaching of mathematics*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Vosniadou, S. y Brewer, F. (1986): *Knowledge Acquisition in Astronomy*, (manuscrito no publicado), citado por Nersessian en "Conceptual change in science", ob. cit.
- Wheatley, G. H (1991): "Constructivist perspectives on Science and mathematics learning", en *Science Education*, 75, (1), 9-21.

# Índice

<i>Presentación</i> .....	9
<i>Los sistemas y los hombres</i> .....	11
PSIC. LIDIA ROSSI CASÉ DRA. OLGA SALANUEVA	
<i>El amor loco y el valor del objeto</i> .....	27
PSIC. GRAZIELA NAPOLITANO	
<i>Un paranoico de genio</i> .....	37
DR. ROLANDO KAROTHY	
<i>El concepto de Verwerfung en Freud</i> .....	49
PSIC. CARLOS J. ESCARS	
<i>Las historias clichés en las técnicas proyectivas. Implicancias metodológicas..</i>	63
DRA. LILIANA E. SCHWARTZ DE SCAFA	
<i>La evaluación del desarrollo psicológico: especificidad del inventario</i> <i>Informe preliminar</i> .....	67
PSIC. TELMA PIACENTE	
<i>Los conceptos límites en psicología. ¿Explicación o incógnita?</i> .....	79
PSIC. RICARDO RUIZ PSIC. MARÍA INÉS BOTAS	
<i>Constructividad: una característica de lo psíquico</i> .....	93
PSIC. RICARDO RUIZ	
<i>Algunos problemas epistemológicos en las teorías del cambio conceptual ...</i>	105
PROF. JOSÉ ANTONIO CASTORINA	



Este libro se terminó de imprimir en el  
Departamento de Medios Audiovisuales de la  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
de la Universidad Nacional de La Plata,  
en el mes de setiembre de 1995.